

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSA CARINE MENEZES DE MATTOS

**BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SAÚDE
E A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS**

Frederico Westphalen

2021

M444b Mattos, Rosa Carine Menezes de

Bem e mal estar docente: fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da educação básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga - RS / Rosa Carine Menezes de Mattos. - 2021.
189 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI Câmpus de Frederico Westphalen - RS, 2021.

“Orientação: Profa. Dra. Jordana Wruck Timm.”

1. Educação básica 2. Docência 3. Qualidade de vida 4. Escola municipal
5. Educação básica I. Título

C.D.U.: 371.13

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

ROSA CARINE MENEZES DE MATTOS

**BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SAÚDE
E A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Jordana Wruck Timm.

Frederico Westphalen

2021

IDENTIFICAÇÃO

1.1 Instituição de Ensino/Unidade:

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Câmpus de Frederico Westphalen.

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen – RS.

1.2 Direção do Campus:

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Ezequiel Albarello

1.3 Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas - Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – Coordenadora Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

1.4 Disciplina:

Dissertação de Mestrado

1.5 Orientadora:

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm

1.6 Orientanda:

Rosa Carine Menezes de Mattos

1.7 Título da Dissertação:

Bem e Mal-estar Docente: Fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

1.8 Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas.

ROSA CARINE MENEZES DE MATTOS

**BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SAÚDE
E A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Frederico Westphalen, 26 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Jordana Wruck Timm – Orientadora

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Câmpus de Frederico Westphalen

Profª. Dra. Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Câmpus de Frederico Westphalen

Profª. Dra. Lizandra Andrade Nascimento

Instituição: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
Câmpus de São Luiz Gonzaga

Profª. Dra. Bettina Steren dos Santos

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Dedico este trabalho a você, meu filho, Felipe André.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder a vida, a paz, a sabedoria, a força e por poder olhar o mundo com olhos cheios de amor!

Expresso meus agradecimentos a minha família, pela generosidade de vocês, sei que vibram com as minhas conquistas e que procuram me perdoar pelas minhas ausências.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Profa. Dra. Jordana Wruck Timm, que me auxiliou na construção da pesquisa, por todo o apoio e compartilhamento de conhecimento, sempre com carinho e muita, mas muita paciência. Durante estes quase dois anos nos encontramos presencialmente uma única vez, mas a nossa cumplicidade e sintonia tornaram nossos encontros remotos por mensagens de WhatsApp, áudios, e-mails e encontros no Google Meet muito proveitosos com ricas trocas de saberes no aprimoramento do trabalho, proporcionando leveza, alegria, satisfação e qualidade do tempo disponibilizado ao estudo.

Gostaria de externar minha gratidão à Banca Examinadora que foi importante neste percurso, que tão gentilmente aceitou participar e colaborar, trazendo suas valorosas contribuições e apontamentos necessários, dando significância ao trabalho. À Profa. Dra. Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi, pelos ensinamentos, sabedoria e atualizações durante o mestrado na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. À Profa. Dra. Lizandra Andrade Nascimento, por ser a grande incentivadora para realizar este sonho e apoiar constantemente a superar os desafios e fortalecer a pesquisa com sua competência. E à Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos, pelo seu carinho, empenho e por compartilhar sua experiência com ênfase no tema Bem e Mal-estar docente e tantos outros que se apresentam no trabalho.

Quero agradecer aos demais professores pelos ensinamentos, ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGEDU), extensivo à Coordenação do Curso e às secretárias pelo acolhimento, competência e orientação na condução de cada passo dado no decorrer do curso.

Agradeço às/aos professoras/es envolvidas/os na pesquisa, à equipe pedagógica da SEMEDE/SLG e às Secretárias Municipais de Educação Rosangela Aparecida Minuzzi Vidoto e Mariza Klein Ditz, pela disponibilidade de diálogo, parceria, envolvimento e empenho pelo fornecimento de materiais fundamentais ao trabalho.

Acresço meus agradecimentos aos colegas de trabalho da URI-São Luiz Gonzaga e aos de curso das cidades de Frederico Westphalen/RS, de Rondonópolis/MS e em especial de São Luiz Gonzaga/RS, que sempre nos fortalecemos enquanto grupo de pesquisadores, apoiando uns aos outros com carinho nos momentos de angústias, dificuldades e vitórias na caminhada do mestrado.

Não cabe no peito tanta gratidão! Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre o tema do bem e mal-estar docente e tem como objetivo compreender quais fatores contribuem para o bem e o mal-estar, interferindo positiva ou negativamente na saúde e na qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS. O estudo vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. O estudo justifica-se pela importância de investigar os fatores indicados pelos educadores das distintas etapas da Educação Básica para o bem-estar docente, a fim de construir estratégias para potencializar tais fatores e, conseqüentemente, minimizar a ocorrência do estresse entre esses profissionais. Sendo assim, torna-se imprescindível conhecer as percepções dos educadores acerca das demandas da profissão, sobre os principais motivadores que incentivam a permanência na carreira e também sobre sua qualidade de vida. O percurso metodológico utilizado compreendeu uma pesquisa quali-quantitativa, realizando o levantamento de dados sociodemográficos dos educadores e de seus posicionamentos a respeito das condições de trabalho e os impactos em sua saúde e qualidade de vida, por meio do Questionário de Saúde Docente (FERNÁNDEZ-PUIG; MAYAYO; LUSAR; TEJEDOR, 2015), encaminhado por e-mail via Google Forms. Participaram do estudo oitenta e três professoras/es da rede pública municipal de São Luiz Gonzaga, o que equivale a 44,62% do total de docentes municipais que trabalham em sala de aula. Os resultados indicam níveis satisfatórios de bem-estar, em especial no que tange às necessidades psicológicas básicas (pertencimento, competência e autonomia). Os indicativos de mal-estar referem-se, principalmente, a questões relacionadas à gestão, as quais geram algum desconforto entre o quadro docente. Consta-se que as professoras e os professores da Educação Infantil são os que demonstram maior satisfação com o trabalho, assim como as/os docentes em início de carreira são mais satisfeitos, se comparados àqueles que possuem de onze a vinte e cinco anos de experiência no magistério. Outra constatação resultante da pesquisa é a de que docentes que trabalham em distintos níveis de ensino apresentam mais indicativos de esgotamento. Ainda, em relação aos resultados encontrados, percebeu-se que a pandemia originada pela COVID-19 trouxe desafios adicionais aos profissionais da educação, demandando o contato e a adaptação de metodologias e o uso de novas ferramentas tecnológicas para que o ensino pudesse continuar. O desenvolvimento do estudo propiciou ampliar a compreensão das percepções das/os professoras/es acerca dos impactos de sua atuação profissional nos demais campos da vida. Torna-se relevante, especialmente, aos gestores a análise atenta e sensível da realidade vivenciada pelos docentes, para construir estratégias a serem implementadas pelas coordenações de curso e pelos gestores das escolas, a fim de potencializar os fatores considerados motivadores, evitando o estresse e o adoecimento dos/das profissionais que atuam na Educação Básica.

Palavras-chave: Bem e mal-estar docente. Qualidade de vida. Saúde. Docência. Educação Básica.

ABSTRACT

This research is about the theme of well-being and malaise of teachers and aims to understand which factors contribute for the well-being and malaise, interfering positively or negatively in the health and quality of life of Basic Education teachers in the municipal school system of São Luiz Gonzaga/RS. The study is linked to the Line of Research Teacher Training, Knowledge and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões, Frederico Westphalen Campus. The study is justified by the importance of investigating the factors indicated by educators from the different stages of Basic Education for the well-being of teachers, in order to build strategies to enhance these factors and, consequently, minimize the occurrence of stress among these professionals. Therefore, it is indispensable to know the perceptions of educators about the demands of the job, about the main motivators that encourage career permanence and also about their quality of life. The methodological approach used covered a quali-quantitative research, carrying out the survey of sociodemographic data of educators and their positions regarding working conditions and the impacts on their health and quality of life, through the Teaching Health Questionnaire (FERNÁNDEZ-PUIG; MAYAYO; LUSAR; TEJEDOR, 2015), sent by e-mail via Google Forms. Eighty-three teachers from the municipal public school of São Luiz Gonzaga participated in the study, equivalent to 44.62% of the total number of municipal teachers who work in the classroom. The results indicate satisfactory levels of well-being, especially with regard to basic psychological needs (belonging, competence and autonomy). Indications of malaise mainly refer to issues related to management, which generate some discomfort among the teaching staff. It determines that the teachers and teachers of Early Childhood Education are the ones who demonstrate the greatest satisfaction with their work, as well as teachers in the beginning of their careers are more satisfied, compared to those who have eleven to twenty-five years of experience in teaching. Another finding resulting from the research is that teachers who work at different levels of education show more signs of exhaustion. Still, in relation to the results found, it was noticed that the pandemic originated by COVID-19 brought additional challenges to education professionals, demanding contact and adaptation of methodologies and the use of new technological tools so that teaching could continue. The development of the study allowed to increase the understanding of the teachers' perceptions about the impacts of their professional performance in other fields of life. It is especially relevant to managers to carefully and sensitively analyze the reality experienced by teachers, to build strategies to be implemented by course coordinators and school managers, in order to enhance the factors considered motivating, avoiding stress and illness of professionals working in Basic Education.

Keywords: Teaching well-being and malaise. Quality of life. Health. Teaching. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de São Luiz Gonzaga no Rio Grande do Sul.....	58
Figura 2 - Mapa do IDESE – RS – 2016.....	61
Figura 3 - Esquema das NPB na ótica das/os docentes.....	133
Figura 4 - Aspectos constituintes do Bem-estar docente.....	138
Figura 5 - Configuração do mal-estar segundo os/as docentes.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Panorama geral na busca de trabalhos nos Bancos de Dados (CAPES, BDTD e SCIELO).....	35
Gráfico 2 - Panorama geral com os descritores "bem-estar docente" e "mal-estar docente" nos Bancos de Dados da CAPES, BDTD E SCIELO	36
Gráfico 3 - Busca total com diferentes descritores – CAPES E BDTD (Base – 2010 a 2020).	39
Gráfico 4 - Número de DM e TD selecionadas por ano de defesa.....	40
Gráfico 5 - Levantamento por regiões do Brasil das DM e TD selecionadas.	40
Gráfico 6 - Matrícula Inicial em 2018.....	62
Gráfico 7 - Estabelecimentos de Ensino em 2018.....	63
Gráfico 8 - IDEB Anos Iniciais 2017	64
Gráfico 9 - IDEB Anos Finais 2017	64
Gráfico 10 - Faixa etária das/os participantes	115
Gráfico 11 - Estado civil das/os participantes	116
Gráfico 12 - Número de filhos das/os participantes	116
Gráfico 13 - Nível de ensino	117
Gráfico 14 -Tempo de atuação no magistério	117
Gráfico 15 - Titulação dos participantes.....	118
Gráfico 16 - Se pudesse, voltaria a escolher ser professora/ professor	121
Gráfico 17 - Desfruto das minhas tarefas cotidianas.....	122
Gráfico 18 - Sou muito feliz no meu trabalho	122
Gráfico 19 - Divirto-me no trabalho.....	123
Gráfico 20 - Quando acordo, tenho vontade de ir trabalhar	123
Gráfico 21 - Sinto-me capaz de tomar decisões	124
Gráfico 22 - Sinto-me satisfeito com a forma de fazer as coisas	125
Gráfico 23 - Quando termino um trabalho, fico contente com os resultados.....	125
Gráfico 24 - Estou satisfeita/o com minha participação na escola.....	126
Gráfico 25 - Tenho capacidade de ser criativa/o e ágil na minha atividade docente	126
Gráfico 26 - Sinto-me sem forças depois de um dia de trabalho.....	139
Gráfico 27 - Sinto-me fisicamente cansado no final do dia de trabalho.....	140

Gráfico 28 - No trabalho, fico muito cansado	141
Gráfico 29 - Noto que estou afônica/o.....	142
Gráfico 30 - A minha voz cansa-se facilmente.....	142
Gráfico 31 - Tenho dor na nuca.....	143
Gráfico 32 - Sinto dor nas costas devido à atividade que faço.....	144
Gráfico 33 - Sinto dor no pescoço depois de um dia de trabalho.....	145
Gráfico 34 - Sofro de dor nas costas ou lombalgia	145
Gráfico 35 - Preocupo-me muito com problemas que poderia resolver facilmente em outros momentos	146
Gráfico 36 - Em alguns momentos, tenho falta de concentração para realizar tarefas.....	147
Gráfico 37 - Há momentos em que tenho mais distrações do que o habitual.....	147
Gráfico 38 - Ultimamente, tenho falta de memória.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama geral na busca de trabalhos nos Banco de Dados (CAPES - BDTD - SCIELO).....	33
Quadro 2 - Identificação com diferentes descritores na CAPES.....	37
Quadro 3 - Identificação com diferentes descritores na BDTD	38
Quadro 4 - Conteúdo dos trabalhos selecionados.....	41
Quadro 5 - Conteúdo dos trabalhos selecionados (revisão/revisitação).....	54
Quadro 6 - Os Saberes dos Professores	78
Quadro 7 - Dimensões conceituais de Saúde.....	82
Quadro 8 - Categorias e subcategorias	120
Quadro 9 – Percepções das/os Docentes sobre a NPB de Autonomia	127
Quadro 10 - Percepções das/os Docentes sobre a NPB de Competência.....	130
Quadro 11 - Percepções das/os Docentes sobre a NPB de Pertencimento.....	131
Quadro 12 - Bem-estar docente relacionado às questões pessoais.....	133
Quadro 13 - Bem-estar docente relacionado às questões estruturais do trabalho	135
Quadro 14 - Bem-estar docente relacionado às questões sociais	137
Quadro 15 - Mal-estar docente relacionado às características das/os docentes	148
Quadro 16 – Mal-estar docente relacionado às peculiaridades do trabalho	150
Quadro 17 – Mal-estar docente relacionado ao perfil dos alunos	151
Quadro 18 - Mal-estar docente relacionado a questões sociais e familiares	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de São Luiz Gonzaga	59
Tabela 2 - Dados Socioeconômicos de São Luiz Gonzaga	60
Tabela 3 - Horário de trabalho.....	118
Tabela 4 - Representação do Perfil Predominante da/os Participantes.....	119
Tabela 5 - Satisfação das/os Professora/es com a Docência.....	155
Tabela 6 – Percepções sobre esgotamento no trabalho	155
Tabela 7 - Felicidade no trabalho de acordo com o estado civil	156
Tabela 8 - Exaustão após um dia de trabalho de acordo com o estado civil	156
Tabela 9 - Satisfação com a docência de acordo com o tempo de atuação	157
Tabela 10 - Mal-estar em conformidade com o tempo de atuação.....	158
Tabela 11 - Percepções sobre Bem-Estar Docente por Etapa de Ensino.....	158
Tabela 12 - Percepções sobre Mal-Estar Docente por Etapa de Ensino.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BEP – Bem-Estar Psicológico
BES – Bem-Estar Subjetivo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAE – Conselho de Alimentação Escolar
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORSAN – Companhia Riograndense de Saneamento
COVID-19 – Corona Virus Disease, e “19” se refere ao ano 2019
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DM - Dissertação Mestrado
DOT – Documento Orientar de Território
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FGTAS – Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE – Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Km² – Quilômetros Quadrados
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MERS – COV – Síndrome Respiratória do Oriente Médio
NPB – Necessidades Psicológicas Básicas
OMS – Organização Mundial da Saúde
PIB – Produto Interno Bruto
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPG's – Programas de Pós-graduação
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
QBEI – Questionário de Bem-Estar Institucional
RCG – Referencial Curricular Gaúcho
RGE – Rio Grande Energia
RS – Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAI – Sociedade de Amparo à Infância

SARS – COV – Síndrome Respiratória Aguda Grave
SCIELO – Scientific Electronic Library Online - Biblioteca Eletrônica Científica Online
SDT – Self-Determination Theory - Teoria da autodeterminação
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMEDE – Secretaria Municipal de Educação e Esporte
SEPLAG/RS – Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão
SIMA – Sistema Marista de Avaliação
SLG – São Luiz Gonzaga
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD - Tese Doutorado
UCB – Universidade Católica de Brasília
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	29
1.1.1 Justificativa pessoal	29
1.1.2 Estado do Conhecimento.....	32
1.2 TEMA.....	55
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	55
1.4 QUESTÕES DE PESQUISA	55
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA	56
1.5.1 Objetivo Geral	56
1.5.2 Objetivos Específicos.....	56
2 CONTEXTO DA PESQUISA	57
2.1 DELIMITAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA	57
2.1.1 O Município de São Luiz Gonzaga/RS: breve histórico	58
2.1.2 Ser professor na Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.....	61
2.1.2.1 <i>Caracterização dos Professores da Educação Básica de São Luiz Gonzaga/RS.....</i>	61
2.1.2.2 <i>Trajetória da Educação Municipal em São Luiz Gonzaga/RS.....</i>	65
2.1.2.3 <i>Desafios e Perspectivas para Educadores de São Luiz Gonzaga.....</i>	69
3 VIDA DE PROFESSOR(A).....	76
3.1 VIDA DE PROFESSOR(A): BEM E MAL-ESTAR E OUTROS CONCEITOS.....	76
3.1.1 Conceitos de bem e mal-estar, saúde e qualidade de vida docente	77
3.1.2 As Necessidades Psicológicas Básicas: autonomia, competência e pertencimento ..	93
3.1.2.1 <i>Autonomia.....</i>	94
3.1.2.2 <i>Competência.....</i>	95
3.1.2.3 <i>Pertencimento.....</i>	98
3.1.3 A Formação Docente como Instrumento para a Manutenção do Bem-estar.....	99
4 PERCURSO METODOLÓGICO	106
4.1 DELINEAMENTO.....	106
4.2 PARTICIPANTES	107
4.2.1 Critérios de inclusão e exclusão.....	108
4.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA	109
4.4 PROCEDIMENTOS.....	110
4.4.1 Coleta dos dados	110
4.4.2 Análise dos dados.....	111
4.4.3 Considerações éticas.....	112
4.4.3.1 <i>Riscos e benefícios da pesquisa.....</i>	113
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	115
5.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO	115
5.2 AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE BEM E MAL-ESTAR DOCENTE	119
5.2.1 Categorias de Análise	119

5.2.2 Bem-estar Docente	121
5.2.2.1 <i>Satisfação com a Docência</i>	121
5.2.2.2 <i>Autoeficácia</i>	124
5.2.2.3 <i>Necessidades Psicológicas Básicas – Autonomia, Competência e Pertencimento</i>	127
5.2.3 Mal-estar Docente	139
5.2.4 Compreensões sobre bem e mal-estar docente: aproximações, cruzamentos e distinções	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	178
ANEXOS	180

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Bem e Mal-Estar Docente: Fatores que Contribuem para a Saúde e a Qualidade de Vida dos Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Luiz Gonzaga/RS” foi desenvolvida com o propósito de investigar os fatores que interferem na constituição da saúde dos educadores do contexto local. As interrogações partem da compreensão de que o exercício da docência é marcado por questões complexas, de ordem sociocultural, econômica, histórica, psicológica e também por questões burocráticas ligadas ao ofício de professor, tais como, planos de carreira, horários e programas a serem cumpridos, jornadas de trabalho e acúmulo de tarefas.

A docência exige que o educador seja capaz de assumir a dupla responsabilidade inerente ao papel de mediador: apresentando e representando o mundo diante dos recém-chegados. Tais tarefas requerem, por um lado, que o professor compartilhe com os alunos os seus conhecimentos e suas experiências; e, por outro lado, posicione-se como alguém capaz de proteger e cuidar do mundo, selecionando e transmitindo aos educandos os fragmentos das histórias humanas, do passado e do presente, considerados suficientemente válidos e significativos para despertar nas novas gerações o desejo de fazer parte dessas histórias.

O desempenho da tarefa de educar situa o professor como autoridade, sem resvalar para o autoritarismo nem para a licenciosidade. A autoridade docente se assenta nos saberes, nos valores e nos princípios do mundo comum e da instituição escolar que o educador representa. É impossível pensar o exercício da docência sem assegurar que o profissional domine os saberes sobre o mundo e sobre as disciplinas específicas com que atua, e sem a capacidade de responsabilizar-se pelos destinos do mundo e demonstrar tal responsabilidade em seus discursos e atos.

Vale sublinhar que a figura do professor é central no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na Educação Básica. Tal processo passa por intensas transformações ao longo do tempo, sendo impactado pelas especificidades de cada momento histórico e pelas peculiaridades das distintas sociedades humanas. Em especial no momento atual, em que o conhecimento adquire centralidade, o processo de ensinar e aprender torna-se significativo e demanda na transformação das percepções sobre o papel do professor, buscando-se a valorização desse profissional como mediador na construção e na sistematização do saber. Diante disso, é necessária uma atenção especial em relação ao equilíbrio emocional e ao bem-

estar dos educadores diante de tal realidade, garantindo um efetivo trabalho docente, bem como transformando o sofrimento em prazer e realização.

Ao refletir sobre os impactos do trabalho na vida e na saúde dos profissionais, convém retomar o que descreve Dejours (2007), para quem o trabalho humano é fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando e complementando o processo de identidade dos sujeitos. Contudo, o trabalho pode também ser um elemento patogênico, fonte de sofrimento que compromete o trabalho e a saúde do trabalhador. O sentido do trabalho se dá no campo do reconhecimento e expressa o retorno de todo investimento feito no trabalho pelo sujeito. Entretanto, quando esse investimento passa despercebido ou é negado pelos outros, o sofrimento se apresenta como uma ameaça para sua saúde mental.

Na fundamentação desse estudo, os escritos de Saul Neves de Jesus (1998) são referenciais importantes, posto que dedica especial atenção às condições de bem e mal-estar docente. Conforme o autor, os professores situam-se em uma das categorias profissionais em que verifica-se níveis de mal-estar mais elevados. Em suas palavras: “[...] na base do stress está sempre uma exigência que provoca algum desequilíbrio inicial no sujeito [...] esta exigência não tem que ser sempre negativa [...]” (JESUS, 2001, p. 8). Ao se deparar com uma situação de estresse, o sujeito pode enfrentá-la e obter sucesso, assim sendo, poderá tornar-se mais confiante, transformando o estresse inicial em eustress ou estresse positivo, que o impulsiona e aumenta sua autoconfiança. Entretanto, se a situação apresentar uma exigência elevada demais para que o indivíduo a suporte, ou ainda, prolongar-se demasiadamente, podem aparecer sintomas de distress ou estresse negativo.

Fletcher e Scott (2010) esclarecem que o estresse pode ser considerado como estado de desestabilização psicofísica ou uma perturbação do equilíbrio que ocorre entre a pessoa e o meio ambiente. Brandão (2000) descreve os quatro estágios do estresse nos esportes. Adaptando-se tal descrição à situação da docência, pode-se compreender as seguintes etapas: a) no primeiro estágio, chamado demanda ambiental, o indivíduo se depara com uma demanda ameaçadora no meio em que se encontra, por exemplo: uma ofensa, desentendimentos com colegas e/ou superiores, pressão das famílias, etc.; b) o segundo estágio, conhecido como percepção da demanda ambiental, ocorre no momento em que o indivíduo, após tomar conhecimento de sua situação, avalia-a cognitivamente, podendo percebê-la como ameaçadora (no caso de uma avaliação negativa), ou como estimulante (no caso de uma avaliação positiva); c) no terceiro estágio, surgem respostas físicas e psicológicas ao estresse. Reagindo aos agentes

estressores, o indivíduo pode apresentar dois tipos de consequências: os sintomas biológicos, como, por exemplo, a elevação da frequência cardíaca e da pressão arterial, e os sintomas psicológicos, como a elevação da ansiedade-estado; d) no estágio final, denominado consequências comportamentais, são observados os efeitos da avaliação cognitiva da demanda ambiental, bem como as alterações físicas e psicológicas sobre o desempenho e o resultado da atividade profissional.

Brandão (2000) explica que, nesse último estágio, as consequências comportamentais podem ser positivas ou negativas. Quando o indivíduo busca superar a demanda estressora para se tornar mais ativo e melhorar seu desempenho, esse processo se caracteriza como eustresse ou estresse positivo. Por outro lado, quando a situação causa prejuízos ao desempenho do profissional, ocorre o distresse ou estresse negativo.

Sendo assim, há uma linha tênue entre o bem e o mal-estar docente. Isso porque, as situações vivenciadas cotidianamente na docência podem mobilizar as energias do profissional para a superação das demandas, com respostas positivas e saudáveis, mobilizando as potencialidades do indivíduo, de forma a satisfazer as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Todavia, se o educador não consegue dar conta das demandas, por não contar com respaldo institucional, apoio dos colegas e/ou comunidade escolar, ou por não ter condições adequadas de trabalho ou por estar fragilizado em sua saúde de modo geral, acabará desenvolvendo um quadro de estresse negativo, que configura o mal-estar.

Um dos aspectos primordiais nos escritos de Jesus (2002) sobre esta temática, é que o autor salienta aspectos positivos da profissão docente e prefere uma abordagem mais otimista, uma vez que a maioria dos professores não apresenta estresse. Ele acredita no trabalho em equipe e na formação como forma de aprender a lidar com as situações de estresse, o que contribui para o bem-estar profissional. Descrito em suas palavras: “O conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento” (JESUS, 2002, p. 23).

O mal-estar remete a uma discussão que não é nova. Freud (1996), em seu texto *O Mal-Estar da Civilização*, originalmente publicado em 1929, argumenta que a constituição do processo civilizatório exigiu do sujeito a renúncia de satisfações individuais em favor do bem-

estar comum, situação geradora de desconforto e sofrimento. Desse modo, mesmo com todas as mudanças já evidenciadas por Freud (1996), no início do século XX, a modernidade e os avanços não se constituíram como uma fonte segura de precondição da felicidade humana. Portanto, na concepção freudiana, a cultura sendo fonte de mal-estar impõe ao sujeito um antagonismo fundamental, a saber, abdicar das satisfações pulsionais em prol das exigências da cultura, esse antagonismo no qual o sujeito é jogado, revela o preço que este precisa para civilizar (SILVA, 2010).

Lima (2010) lembra que, para Freud (1996), as fontes de sofrimento que ameaçam o ser humano são três: o poder devastador e implacável das forças da natureza, a ameaça de deterioração e decadência que vem de nosso próprio corpo, e o sofrimento advindo das relações entre os humanos. No terceiro caso, quando o sofrimento advém das relações interpessoais, o princípio de prazer, deste modo, revela-se irrealizável. Freud alerta que os seres humanos não podem nem devem abrir mão das reivindicações de felicidade.

Em se tratando da situação de trabalho, Freud (1996) afirma que a energia requerida para trabalhar é basicamente Eros, portanto, extraída da sexualidade. Para Lima (2010), a repressão da energia pulsional agressiva, repressão necessária para que haja civilização, tende a aumentar a infelicidade através de uma intensificação do sentimento de culpa, podendo levá-lo a atingir proporções difíceis de serem toleradas pelo indivíduo. Assim, torna-se relevante que o indivíduo tenha energia suficiente para trabalhar, o que demanda ter atividades satisfatórias, nas quais possa buscar energia pulsional.

Jesus (1998) descreve o sofrimento do professor, principalmente numa sociedade arriscada como a atual, com diversos fatores que conduzem ao mal-estar docente, entre eles: (a) o ritmo de vida acelerado e alucinante, no qual as pessoas têm que responder constantemente a expectativas sociais; (b) ambientes de alta competitividade, onde os fins justificam os meios, traduzindo-se na perda dos valores humanos da solidariedade, cooperação; (c) instabilidade profissional; (d) percepção da ausência de controle ou incerteza de fatores para conseguir os resultados pretendidos; (e) expectativas de controle dos resultados; e (f) políticas públicas desencontradas das necessidades da sociedade foram identificados como “crise de motivações”.

Reverter os impactos negativos do trabalho na saúde dos profissionais demanda a busca de fatores que possam gerar motivação e satisfação para os indivíduos. Dentre tais fatores, pode-se destacar o reconhecimento, que se constitui a partir da construção do julgamento que envolve duas dimensões de sentido: da constatação referente à contribuição do sujeito para a

organização do trabalho e da gratidão pela contribuição dos trabalhadores para a organização do trabalho (DEJOURS, 1993). Nesse contexto, a conquista da identidade no campo social, mediada pelo trabalho, passa pelo reconhecimento, o que implica no julgamento dos pares. Em relação ao reconhecimento do trabalho docente, este possui um caráter particular, pois o trabalho se apoia em um processo relacional marcado pelo afeto, como pode ser identificado no depoimento a seguir:

[...]. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. [...] (FREUD, 1914, p. 268).

Este escrito de Freud configura-se como uma mensagem de reconhecimento ao seu professor, em que ressalta os fatores relacionais e afetivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além do conhecimento em si, estão em jogo as relações de afeto e de reconhecimento estabelecidas entre o professor e o aluno. Justamente essa relação é que possibilita a construção do saber. Freud salienta a afetividade que perpassa a relação entre mestre e educando. O mestre marca a subjetividade da criança e/ou do adolescente, e, a partir disso, se estabelecem as bases para a aprendizagem.

Para Dejours (2007), a ausência do reconhecimento traz impactos desastrosos para o profissional, pois, conforme o autor, quando esse investimento passa despercebido ou é negado pelos outros, o sofrimento se apresenta como uma ameaça para sua saúde mental (DEJOURS, 2007). É a partir do reconhecimento que os profissionais atribuem sentido ao seu ofício. Sem a constituição de sentido, há um esvaziamento capaz de gerar sofrimento, porque impossibilita a mobilização conjunta de sentimentos e inteligência para a sublimação e a criatividade.

No exercício da docência, de acordo com Mosquera e Stobäus (2007), os professores podem vivenciar situações de desencanto pessoal e coletivo, que emanam do processo de a sociedade não dar o valor devido à profissão docente e à educação. A desvalorização abala a imagem da profissão em que a idealização serve de pretexto, ocultando a real imagem trabalhadora docente e o desempenho. A falha no reconhecimento do trabalho docente pode ocasionar mal-estar, desencadeando sentimentos de angústia, desgosto, desesperança, raiva. Estes sentimentos relacionam-se com as doenças laborais.

Os aspectos ligados à realidade, as crescentes exigências sobre a atividade docente e as transformações no mundo do trabalho repercutem no mal-estar docente. O contexto

contemporâneo, marcado pela violência em todas as esferas da sociedade, que atinge a sala de aula, contribui para o esgotamento físico, dadas as preocupações com os educandos e com os rumos da comunidade em que a escola se insere. Além disso, as precárias condições de trabalho e escassez de recursos materiais, juntamente ao fator já abordado da falta de reconhecimento, tanto pelos pares quanto pelos pais e alunos, engendram um cenário desanimador e que incidirá sobre a saúde do professor.

Esses fatores ligados ao exercício profissional incidem sobre o bem-estar do professor, pois demandam o ajustamento dos modos de vida às regras e burocracias da docência. Por essa razão, o conceito de saúde de Canguilhem (2012) torna-se pertinente para explicar as variações nos estados de qualidade de vida e bem-estar dos professores. Para o autor, a doença significa o impedimento da continuidade do curso normal de vida em sociedade, com obstáculos às relações sociais e à saúde (sem obstáculos e práticos e concretos). As definições de saúde e de patológico não seguem apenas as regularidades anatômico-funcionais da biomedicina, priorizando-se a análise da vida em sua plenitude e complexidade.

A saúde relaciona-se com a capacidade de superação da doença e com as mudanças do meio, estabelecendo as próprias normas. Isso representa a ampliação das noções de normalidade e patológico, superando a superficialidade e abstração. A doença representa um “comportamento de valor negativo para um vivente individual, concreto, em relação de atividade polarizada com seu meio” (CANGUILHEM, 2009, p. 6).

Para Neves, Porcaro e Curvo (2017), Canguilhem contextualiza o desenvolvimento da clínica médica moderna dentro do processo de normalização. Ao subverter o conceito de normatividade vital, passa-se a considerar a vida de forma ampla e complexa, incluindo a errância, que além de ser um aspecto desafiador também pode potencializar a vida humana.

Caponi (2009) acrescenta que a definição de Canguilhem é oportuna porque acentua a capacidade de adaptação e de enfrentamento das situações novas e problemáticas que interferem na vida singular de um sujeito. Assim, relativiza-se o critério universalizante do modelo biomédico, contemplando as características e as singularidades de cada situação.

O certo é que os infortúnios, assim como as doenças, fazem parte da vida humana e, por isso, são questões que não podem ser tratadas como erros e fracassos de adaptação à norma. Ter boa saúde não implica somente ter segurança contra os riscos e infidelidades do meio. Mas também a capacidade de alteração da margem de tolerância adaptativa, ampliando assim os meios pelos quais o sujeito pode interferir na realidade transformando-a conforme seus propósitos. Sabemos que o conceito de risco é hoje fundamental para a elaboração de estratégias e políticas de saúde pública (NEVES; PORCARO; CURVO, 2017, p. 636).

A pesquisa desenvolvida enfocou o bem-estar docente, destacando os fatores que contribuem para a manutenção dos indicadores de saúde e de qualidade de vida ao longo do exercício da profissão de professor. A abordagem do tema procurou aprofundar os conhecimentos acerca dos elementos que cooperam para evitar o estresse e o adoecimento entre docentes da Educação Básica. O estudo foi desenvolvido por meio de metodologia teórico-prática, buscando respaldo em referenciais sobre os impactos da rotina de trabalho educativo na saúde dos profissionais. Além da pesquisa bibliográfica, foi utilizado um instrumento para coleta de dados do questionário, o qual foi aplicado com os educadores em exercício na Educação Básica no contexto da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

Para a coleta de dados, aplicou-se o Questionário de Saúde Docente (FERNÁNDEZ-PUIG et al., 2015 – Versão original). Por meio desse instrumento, avaliou-se o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou o mal-estar profissional do professor. Os dados obtidos permitiram compreender como os docentes constroem níveis satisfatórios de realização profissional, quais fatores contribuem para o bem e o mal-estar, interferindo positiva ou negativamente na saúde e na qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS. Além disso, estabeleceu-se um comparativo para saber em que etapa da Educação Básica os profissionais conseguem manter níveis mais elevados de motivação e autorrealização.

Os principais referenciais que fundamentam a pesquisa são: Tardif (2002); Raymond e Tardif (2000); Nóvoa (2012); Bauman (2001); Esteve (1999); Davoglio et al (2017); Deci (2016); Ryan (2016); Jesus (1998, 2004); Freire (1993, 1994, 1996, 2000); Marchesi (2008); Penteadó e Souza Neto (2019). A leitura crítica dessas e de outras pesquisas que tratam desta temática permite constatar que profissionais realizados e satisfeitos desenvolvem um trabalho qualificado, e que se torna indispensável assegurar a saúde e qualidade de vida aos profissionais.

Embora o foco do estudo seja a questão do bem e mal-estar docente, foram necessários questionamentos e reflexões adicionais, por estarmos vivenciando a pandemia do novo Coronavírus, fato que, dada a sua gravidade, tornou-se um fator adicional para o estresse e o sofrimento dos indivíduos. Em conformidade com a Organização Mundial da Saúde (OMS), os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi

identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

Diante desse cenário, a pandemia do novo Coronavírus desafiou e ainda desafia a sociedade a repensar suas práticas cotidianas e a buscar novas formas de relações interpessoais e novos cuidados com a saúde, individual e coletivamente. Exercitar a empatia, a resiliência e o equilíbrio emocional torna-se crucial para a sobrevivência nesse cenário complexo e desafiador. Em especial no que trata dos educadores, é preciso que reaprendam a exercer seu ofício, de forma remota, manejando as tecnologias e estabelecendo os vínculos afetivos indispensáveis ao ato de ensinar e aprender, como mencionado anteriormente, mas sem o toque, sem o olho-no-olho.

A própria sociabilidade é transformada nesse período. O isolamento social desafia a natureza gregária dos seres humanos e pode trazer consequências para a saúde mental. Portanto, se antes as orientações educacionais eram menos on-line e mais ao vivo, atualmente, frente às diversidades, estamos nos reinventando, nos reconhecendo e também revivendo uma nova educação com ações e maneiras de driblar essa situação. Ou seja, o desafio de buscar novas formas de estabelecer relações ultrapassa a questão social, que faz emergir a necessidade de os profissionais se reinventarem para continuar exercendo suas funções. No contexto da educação não foi diferente; a pandemia exigiu novas formas e formatos para que o ensino continuasse sendo ofertado.

Então, além dos fatores descritos anteriormente, os professores passaram a enfrentar novos desafios: a preparação de aulas nas plataformas digitais, a gravação de vídeos, a utilização de ferramentas tecnológicas, o volume de trabalhos para corrigir, a dificuldade e a reclamação de grande parte dos alunos, as críticas de algumas famílias e o descrédito de considerável parcela da sociedade quanto à qualidade das aulas remotas, dentre outros elementos. Também o fato de precisar conciliar as atividades profissionais com a convivência

familiar e as tarefas domésticas pressionou os educadores a buscar estratégias para manter o equilíbrio e dar conta da demanda de trabalho.

A sociedade vivenciou a transformação do formato do trabalho na Educação Básica e também na Educação Superior presencial. De forma repentina, foi preciso fazer uma migração para as aulas remotas com utilização de ferramentas on-line no formato de aulas síncronas e/ou assíncronas. Consequentemente, houve impactos na identidade docente e profissional, implicando na perda praticamente total das habituais ferramentas de trabalho que eram centralizadas basicamente no encontro com o aluno na presencialidade dele, nossa e de nossos colegas de profissão, o qual funcionava como garantia da prática pedagógica. Num piscar de olhos, a realidade mudou e foi preciso responder a ela de forma competente, rápida e eficaz.

Antes da pandemia, os conhecimentos práticos e/ou domínio das tecnologias digitais eram incipientes com plataformas, aulas on-line, canais em ambientes virtuais, os quais vinham sendo estudados nas formações continuadas dos docentes, sendo que para muitos o universo digital era desconhecido, não dominado e também não utilizado maciçamente.

No momento da elaboração do projeto, o Brasil contabilizava 101.752 óbitos. No momento da elaboração da dissertação, com a finalização da pesquisa, o Ministério da Saúde informa a morte de 442 mil brasileiros. O número de mortes é impactante e a forma como ocorreram, sem o tempo para a elaboração do luto, foram fatores que ampliaram o sofrimento e asseveraram as preocupações de toda a sociedade. Nesse cenário, gerou-se um clima de incerteza, de dor e de ansiedade na torcida pela descoberta da vacina e na esperança de que as autoridades fossem eficientes na defesa da saúde da população, garantindo o acesso à vacina e às políticas de garantia de trabalho e de renda, sem as quais, a crise econômica e social sofrerá ainda mais repercussões negativas.

A análise dos impactos da pandemia do novo Coronavírus na saúde docente foi incluída no processo de investigação sobre o bem e o mal-estar docente, pois esse fator é considerado como um dos elementos geradores de sofrimento entre os profissionais da educação. Sendo assim, lançou-se um olhar atento na leitura e interpretação dos resultados dos pesquisados frente às expectativas da escola pós-pandemia COVID-19 e seus possíveis impactos.

Retomando o conceito de saúde de Canguilhem (2012), é notório que este é um período em que os parâmetros de normalidade estão suspensos ou rompidos, demandando ir além da normalidade imposta. Como mencionado, as rotinas de trabalho e de vivências cotidianas foram

profundamente alteradas, requerendo uma reorganização geral da vida e a constituição do que vem sendo chamado de “novo normal”. Mesmo nessas circunstâncias, é necessário e relevante buscar o equilíbrio e a manutenção da qualidade de vida, sem negar as consequências da pandemia, mas reinventando formas de sobrevivência e de convívio com os demais, mesmo que via tecnologias.

Neves, Porcaro e Curvo (2017) alertam para a impossibilidade de evitação de certos riscos e desafios e para a dificuldade de assumir que riscos, erros e fracassos fazem parte da experiência humana e podem ser fecundos, por propiciar a abertura para possibilidades de existência até então impossíveis ou inéditas. Portanto, o novo, o inaudito, os riscos são componentes da vida e precisam ser encarados pelos indivíduos, assim como as crises, as quais, segundo Hannah Arendt (1972), apenas são um desastre quando se responde a elas com preconceitos. A crise, em sua origem etimológica, significa ruptura, momento ótimo para a ação, o que convoca a sociedade a buscar, coletivamente, respostas novas e coerentes aos impasses.

Do mesmo modo, Spink (2007) considera o risco como possibilidade de ganho inerente à vida e não como algo a ser eliminado. Frente à pandemia, a sociedade está convocada a buscar novas formas de vida, em que o cuidado com a saúde e com a higiene, bem como a empatia e a capacidade de cooperação, assumem papéis preponderantes.

Dessa maneira, buscou-se ampliar as reflexões sobre o bem e mal-estar docente, principalmente no sentido de sensibilizar a comunidade quanto à relevância do papel do educador e quanto à necessidade de um pacto social em torno da valorização e do reconhecimento desse profissional, inclusive com a consolidação de políticas públicas que propiciem condições dignas de vida e de exercício da docência. Isso porque os resultados do trabalho do professor são proporcionais a seu bem-estar. Quanto mais satisfeito e saudável estiver o docente, melhor será o seu desempenho, e, conseqüentemente, melhores serão os níveis de aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento técnico-científico e ético-político da sociedade. Esta convicção impulsionou o desenvolvimento da pesquisa.

Antes de fechar essas breves palavras introdutórias, convém destacar que a presente dissertação está estruturada em seis capítulos. O primeiro deles, ora sendo apresentado, responsável pela introdução. Na Introdução, além desta breve apresentação redigida até aqui, são apresentados outros tópicos pertinentes para a realização da pesquisa, como a justificativa

e a delimitação da pesquisa, o tema, o problema e as questões de pesquisa, os objetivos e a descrição da estrutura geral da Dissertação.

Na sequência, no segundo capítulo, delinea-se o contexto da pesquisa, descrevendo o cenário educacional de São Luiz Gonzaga/RS com ênfase na educação pública municipal, foco do presente estudo. No terceiro capítulo, intitulado “Vida de professor” são detalhados os referenciais teóricos acerca da trajetória das e dos profissionais da educação. São abordados e definidos conceitos pertinentes ao que essa pesquisa se propôs a fazer, entre eles: saúde, qualidade de vida, bem e mal-estar docente, necessidades psicológicas básicas (NPB) – pertencimento, competência e autonomia. Para fazer tal definição, recorreu-se à referenciais das áreas da Pedagogia, Psicologia, Psiquiatria e Gestão de Pessoas.

No quarto capítulo, está detalhado o percurso metodológico. Nesse capítulo, constam o delineamento adotado para a pesquisa, as/os participantes, os critérios de inclusão e exclusão, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos de coleta e de análise de dados, bem como as considerações éticas e os riscos e benefícios da pesquisa. Nesse sentido, reitera-se que a pesquisa foi respaldada e operacionalizada de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016, primando pela ética na pesquisa. No quinto capítulo, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados, averiguando os posicionamentos dos profissionais da educação a respeito dos indicadores de bem e de mal-estar docente, sobre as NPB e as percepções acerca dos impactos da pandemia do novo coronavírus na vida dos indivíduos.

No sexto capítulo, estão tecidas as Considerações Finais da pesquisa, nas quais também são indicadas possíveis estratégias para assegurar a saúde e a qualidade de vida das professoras e professores da Educação Básica e momento em que se destacam as aprendizagens construídas no decorrer da pesquisa e no Mestrado como um todo. Por fim, constam as referências que embasaram/embasam o estudo, os apêndices e os anexos, nos quais podem ser conferidos os documentos básicos, tais como os instrumentos de coleta de dados, os termos de autorização institucional e de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O projeto obteve aprovação pelo Comitê de Ética - CAAE 40307020.9.0000.9347, tendo como data de início de coleta de dados para no dia 15/12/2020.

1.1 JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

1.1.1 Justificativa pessoal

Este estudo surge de um sonho de uma criança com sete anos de idade que sonhava em ser professora. Digo¹ isso porque, desde que ingressei na escola na 1ª Série do 1º Grau, no ano de 1987, já tinha um imenso amor pela profissão, admirando o trabalho das professoras daquela época.

Na Escola Municipal Modesto Caetano, localizada no Rincão do Chara, zona rural do município de Itacurubi/RS, além de realizar meus estudos em uma sala de aula multisseriada, também zelava pela escola com muito carinho e dedicação. Eu e os meus colegas nos encarregávamos da limpeza de todos os espaços, cultivávamos a horta e pomar, auxiliávamos a professora no preparo da merenda e no cuidado com os alunos menores, inclusive o tempo de intervalo no recreio tínhamos controle. Ainda pequenos tínhamos a percepção da importância da escola em nossas vidas, como transformadora da realidade que está inserida.

Com o passar do tempo, iniciando o 2º Grau em 1995, ganhei uma bolsa de estudos da Prefeitura Municipal de Itacurubi/RS para cursar o Magistério no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA), na cidade de São Luiz Gonzaga/RS.

Após a conclusão do Curso do Magistério iniciei a trabalhar no comércio da cidade de São Luiz Gonzaga e no ano de 2002 prestei vestibular na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI São Luiz Gonzaga para o Curso de Pedagogia, concluindo-a no ano de 2006. Durante estes anos participei de diversos cursos proporcionados pela Universidade. Destacando-se a participação em dois projetos de Extensão “São Luiz Gonzaga: A arte em Evidência”, como orientadora professora Liane Silveira Becker e “Resgatando a Memória dos Prédios Históricos de São Luiz Gonzaga/RS”, como orientadora professora Sonia Regina Bressan Vieira. Logo iniciei o Curso de Especialização em Supervisão Escolar, nível de Pós-Graduação “Lato Sensu”, também em São Luiz Gonzaga, encerrando no ano de 2007. Tendo título da Monografia “O Papel da Supervisão Escolar no Universo da Leitura e Escrita”, orientada pela professora Liane Silveira Becker.

¹ Na redação do texto da Justificativa Pessoal escrevo na primeira pessoa do singular.

Em 2005 fui convidada para ministrar aulas para os alunos da 2ª Série do Ensino Fundamental na URI/INSA, ano em que acontecia a fusão URI/INSA, momento em que a URI-São Luiz Gonzaga assumia os alunos, professores e funcionários do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora.

De lá para cá, me dedico intensamente à escola da URI-São Luiz Gonzaga, na função de professora e coordenadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, acolhendo diariamente a comunidade escolar com muito amor e profissionalismo, seguindo os exemplos positivos de todos os professores que passaram pela minha formação acadêmica.

Como desafio profissional e pessoal iniciei no segundo semestre do ano de 2019 o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na área de concentração Educação, na linha de pesquisa: 1 - Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas – A formação de Professores e a Interlocação com Diferentes Teorias, Saberes e Práticas.

Diante do que foi exposto, afirmo que ser professora é motivador, tenho colhido muitas alegrias e a cada início de ano letivo nasce uma nova expectativa, novos desafios e muitas aprendizagens. É fascinante despertar a alma para a beleza da vida, de ser detentora da sensibilidade de fazer todos os dias a educação uma prática de humanização, emancipação e de cidadania.

Sendo assim, a minha trajetória como professora e coordenadora pedagógica da Educação Básica permite observar diferentes níveis de satisfação com as tarefas pertinentes à profissão. Também, percebo a diversidade de sentimentos e posturas diante da docência, posto que, as experiências cotidianas no magistério, em geral, ampliam o encantamento com o processo de ensinar e aprender, enquanto outras vivências são desmotivadoras. Importante ainda considerar, que essa trajetória apontada diz muito sobre a escolha da temática da pesquisa aqui apresentada.

Tal constatação leva à compreensão de que os fatores constituintes do bem/mal-estar no exercício da docência são amplos e diversos. Além disso, os conceitos de saúde e de qualidade de vida são complexos e dependem da perspectiva de análise adotada, demandando a consideração de aspectos que superam a mera ausência de sintomas ou de adoecimento. Estar saudável e sentir-se realizado enquanto professor implica, por exemplo, satisfazer as necessidades psicológicas de autonomia, pertencimento e competência.

Por esta razão, a pesquisa realizada justifica-se pela importância de investigar os fatores indicados pelos educadores dos distintos níveis e modalidades da Educação Básica, para o bem-estar docente, a fim de se construir estratégias para potencializar tais fatores e, conseqüentemente, minimizar a ocorrência do estresse entre docentes.

Para tanto, torna-se imprescindível conhecer as percepções dos educadores acerca das demandas da profissão, sobre os principais motivadores que incentivam a permanência na carreira e também sobre sua qualidade de vida. Com essa abordagem, busco compreender os aspectos que contribuem para o bem-estar dos docentes, evitando seu adoecimento e assegurando o exercício profissional comprometido e saudável.

O momento sociocultural e histórico em que se propõe a pesquisa requer análises cuidadosas dos posicionamentos dos participantes, posto que, certamente suas considerações serão marcadas pela pandemia do novo “Corona vírus”, cujos impactos abrangem os aspectos da saúde, da economia e do ambiente. O número alarmante de mortes, a impossibilidade de velar adequadamente os mortos e de elaborar o luto, as sequelas da doença, bem como, as transformações profundas no cotidiano, alterando a forma de interação pessoal, o trabalho e os estudos configuram um cenário gerador de ansiedade e incertezas. Haverá, indubitavelmente, conseqüências na saúde e na qualidade de vida dos indivíduos. Dessa maneira, mesmo não sendo o foco da pesquisa, a pandemia, como já era previsto, trouxe influência nos resultados do presente estudo.

A leitura feita inicialmente dos referenciais teóricos disponíveis sobre a temática demonstra que a maioria das pesquisas se centra na questão do sofrimento psíquico dos docentes. Vale salientar que, neste estudo, proponho uma análise pela perspectiva favorável, conhecendo as trajetórias exitosas de professores que conduzem com equilíbrio a vida profissional, sem que a mesma interfira negativamente nas demais áreas existenciais. Ao contrário de inúmeros estudos que analisam a questão pelo viés do adoecimento, pretendo apontar os fatores relacionados à manutenção de saúde e qualidade de vida. A partir do levantamento dos fatores motivadores e constituintes do bem-estar, poder construir ferramentas de gestão de pessoas, cooperando para que as escolas possam ser locais de pessoas felizes, saudáveis e autorrealizadas. A convicção que perpassa a pesquisa é a de que educadores saudáveis, trabalhando em instituições igualmente saudáveis podem contribuir decisivamente para a qualidade do processo educacional.

1.1.2 Estado do Conhecimento

Ao construir esse estado do conhecimento, convém retomar Mário Osório Marques (2001), quando afirma que escrever é interlocução. Ao pensar a respeito do tema de investigação é importante dialogar com os autores que também dedicaram seus estudos e reflexões sobre a questão do bem e mal-estar docente.

Morosini e Fernandes (2014) esclarecem que estado de conhecimento contempla a identificação, o registro, a categorização que produzam reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. As autoras lembram que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisadora que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global.

Ciente dessas premissas, procurou-se conhecer as pesquisas desenvolvidas no contexto nacional a respeito da temática do bem e mal-estar docente. Isso porque, o propósito dessa pesquisa foi mapear os indicadores de bem/mal-estar docente e buscar estratégias que assegurassem a saúde e a qualidade de vida das professoras e professores.

Na busca de referenciais que embasassem e subsidiassem o estudo, buscou-se nas principais bases e fontes de pesquisas, para se conhecer as teses, dissertações e os artigos científicos produzidos sobre o tema.

Na construção do presente estado do conhecimento², foram acessados três bancos de dados, quais sejam: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO), entre os anos de 2010 a 2020, sendo que foram selecionadas Dissertações de Mestrado (DM), Teses de Doutorado (TD) e artigos que se aproximaram da temática proposta, utilizando diferentes combinações dos descritores. Conforme a leitura dos títulos e alguns resumos das pesquisas que se apresentaram no estado do conhecimento, comprovou-se que independentemente do lugar em que os docentes atuam, as dificuldades fazem parte do seu dia a dia, possibilitando perceber também que houve inúmeros avanços nas pesquisas no campo da educação que suscitam no processo de promover o bem-estar e a identificação e prevenção do mal-estar docente.

² Revisado entre os dias 01 a 18 de agosto de 2020.

Primeiramente, a busca compreendeu os descritores "bem-estar docente" e "mal-estar docente" nos bancos de dados da CAPES, BDTD e SCIELO. A principal intenção dessa busca com os descritores mencionados foi de conhecer o número de trabalhos que abordam a temática. Logo foi realizado um entrecruzamento dos trabalhos encontrados (Quadros 2 e 3) e com os demais descritores que serão citados nesse estado do conhecimento apresentados no Quadro 4 - Conteúdo dos trabalhos selecionados.

Quadro 1 - Panorama geral na busca de trabalhos nos Banco de Dados (CAPES - BDTD - SCIELO)

Descritores CAPES	Trabalhos Encontrados	Refinar/Filtrar	Pré-triagem	Análise	Seleção
"bem-estar docente"	65	21	15 (DM) 06 (TD)	10 (DM)	03 (DM)
"mal-estar docente"	165	15	13 (DM) 02 (TD)	9 (DM)	05 (DM)
Total de DM/TD:	230	35	35	19	08 (DM)
Descritores BDTD	Trabalhos Encontrados	Refinar/Filtrar	Pré-triagem	Análise	Seleção
"bem-estar docente"	30	24	08 (DM) 03 (TD)	07 (DM) 02 (TD)	07 (DM)
"mal-estar docente"	87	61	04 (DM) 01 (TD)	03 (DM)	01 (DM)
Total de DM/TD:	117	85	16	12	08 (DM)
Descritores SCIELO	Trabalhos Encontrados	Refinar/Filtrar	Pré-triagem	Análise	Seleção
"bem-estar docente"	03	01	01	01	00
"mal-estar docente"	15	10	10	05	01
Total de Artigos:	18	11	11	06	01 Artigo

Fonte: Autora (2020).

Na CAPES utilizou-se como descritor as palavras "bem-estar docente", sendo encontrados sessenta e cinco (65) DM e TD defendidas em PPG's em Educação, após refinamento para delimitar, uma vez que muitos dos trabalhos encontrados não faziam relação com a área da educação ou com o período de estudo indicado no presente projeto. Sendo assim, refinou-se pela grande Área do Conhecimento de Ciências Humanas, Área do Conhecimento em Educação, Área Concentração em Educação, Área Avaliação também em Educação, Nome do Programa, Período de abrangência (2010 a 2020), vinte e um (21) DM e TD. A partir desses trabalhos escolhidos passou-se a fazer uma pré-triagem com leitura por títulos, optando por quinze (15) DM e seis (6) TD envolvidas com o tema, sendo analisados com mais precisão os

resumos de dez (10) DM e por fim selecionados três (03) DM referente ao descritor "bem-estar docente". Com base no descritor "mal-estar docente", foram encontrados cento e sessenta e cinco (165) DM e TD, seguindo os mesmos critérios de refinamento de busca do descritor "bem-estar docente", optou-se por quinze (15) DM e TD, sendo que a partir desses trabalhos escolhidos passou-se a fazer uma pré-triagem com leitura por títulos, optando por treze (13) DM e duas (2) TD seguindo a temática, depois passando por uma análise mais profunda dos resumos de nove (09) DM e finalizou-se com cinco (05) DM referente ao descritor "mal-estar docente"

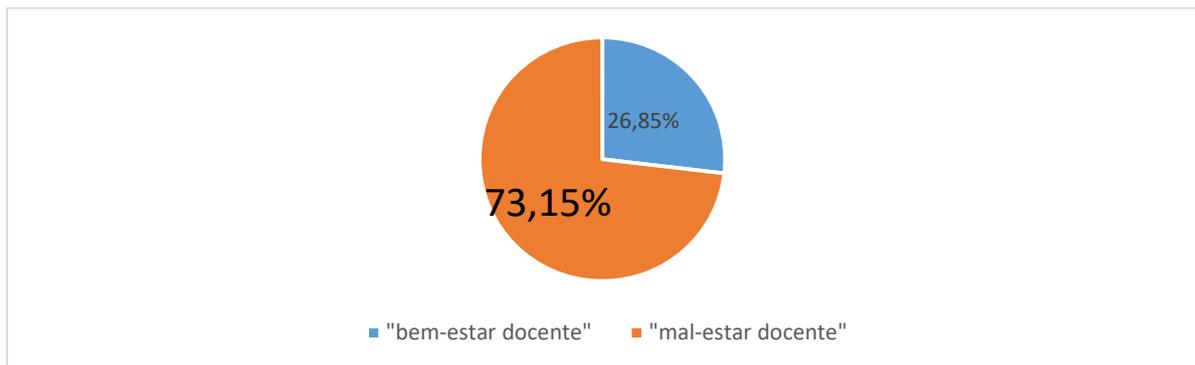
Já na BDTD repetiu-se o mesmo descritor “bem-estar docente”, para o qual foram encontrados trinta (30) DM e TD, após uso do filtro por período de abrangência (2010 a 2020) apresentaram-se vinte e quatro (24) DM e TD e realizando uma pré-triagem na leitura por títulos foram encontrados oito (08) DM e três (03) TD, logo analisou-se os resumos de sete (07) DM e duas (02) TD, considerando para investigação as sete (07) DM. Com o descritor “mal-estar docente” e seguindo o mesmo caminho da utilização do filtro anterior no BDTD, possui uma amostragem de oitenta e sete (87) DM e TD, e após a utilização do filtro, sessenta e uma (61) DM e TD, com a pré-triagem por títulos, quatro (04) DM e uma (01) TD, com a leitura e análise dos resumos dos trabalhos encontrou-se três (03) DM, logo selecionou-se uma (01) DM pertinente para investigação.

Na SCIELO, com o descritor utilizado “bem-estar docente” encontrou-se três (3) artigos referentes ao tema proposto, no qual após ter utilizado o filtro Coleção – Brasil, Idioma – Português, Scielo Área Temática – Ciências Humanas e delimitação do período de abrangência – 2010 a 2020, passando pela pré-triagem e análise de um (01) artigo que não se considerou relevante para estudo por não estar em consonância com a temática. Na busca com o descritor “mal-estar docente” apresentou-se quinze (15) artigos e, percorrendo o mesmo processo de filtragem, resultaram dez (10) trabalhos, passando pela pré-triagem dos títulos e análise dos resumos de cinco (05) trabalhos, o que resultou na seleção de um (01) artigo para o trabalho.

O gráfico a seguir apresenta o resultado geral do levantamento de trabalhos com os descritores "bem-estar docente" e "mal-estar docente" no Banco de Dados (CAPES - BDTD - SCIELO), no qual se permitiu visualizar e verificar um número maior de trabalhos com o descritor "mal-estar docente". Sendo encontrados sem refinar/filtro de um universo total de 365 trabalhos com os descritores "bem-estar docente" e "mal-estar docente". Dos “noventa e oito (98) trabalhos, correspondendo 26,85%, com o descritor "bem-estar docente" e duzentos e

sessenta e sete (267) trabalhos, representando 73,15%, com o descritor "mal-estar docente". Para observar a diferença entre os descritores transpondo os números para o gráfico demonstrase o percentual das produções encontradas.

Gráfico 1 - Panorama geral na busca de trabalhos nos Bancos de Dados (CAPES, BDTD e SCIELO).

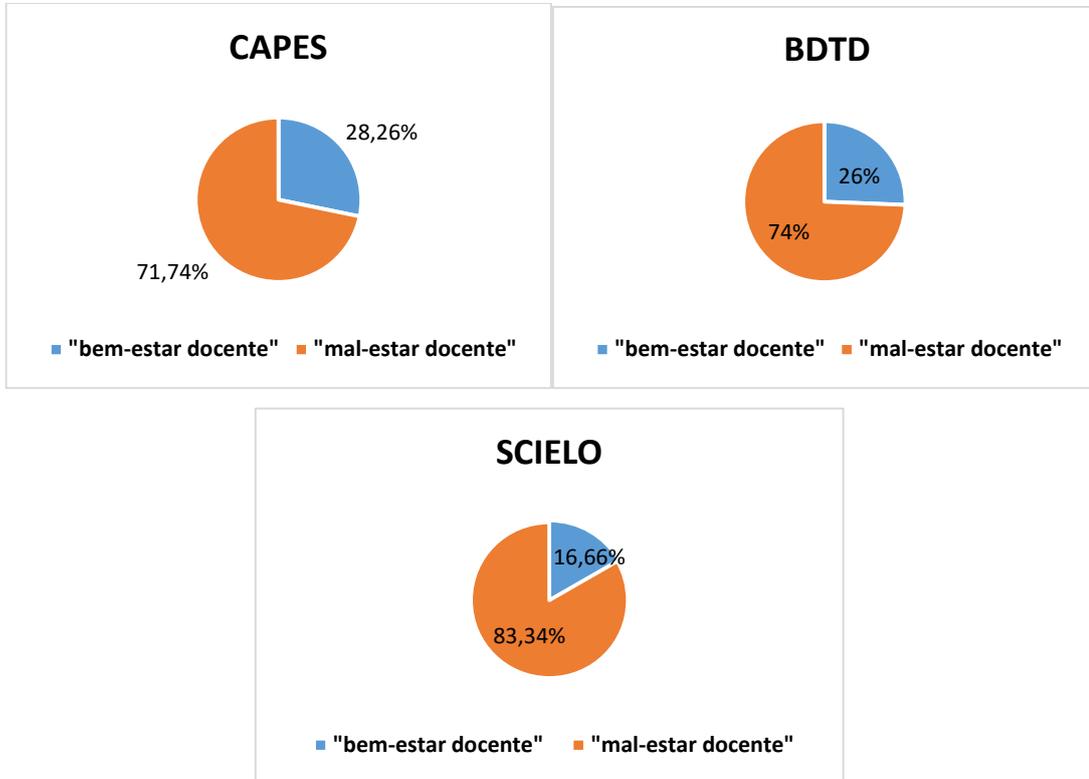


Fonte: Autora (2020).

Nos próximos gráficos disponibiliza-se os resultados gerais nos bancos de dados citados anteriormente com os descritores "bem-estar docente" e "mal-estar docente". Ao apreciar percebe-se que nos três bancos de dados, o maior número de trabalhos corresponde ao descritor "mal-estar docente".

No gráfico da CAPES, do total de duzentos e trinta (230) trabalhos com o descritor "bem-estar docente", sessenta e cinco (65) DM e TD correspondem a 28,26% dos trabalhos deste banco de dados, e com o descritor "mal-estar docente" foram encontrados cento e sessenta e cinco (165) DM e TD perfazendo 71,74%. Seguindo as demonstrações no gráfico da BDTD, a partir das cento e dezessete (117) DM e TD, com o descritor "bem-estar docente" obteve-se trinta (30) DM e TD configurando 26%, e com o descritor "mal-estar docente", oitenta e sete (87) DM e TD sinalizando 74% dos trabalhos. Já em relação aos artigos encontrados na plataforma SCIELO, com o descritor "bem-estar docente", três (03) artigos, correspondendo 16,66%, e, com o descritor "mal-estar docente" quinze (15) artigos, perfazendo 83,34%, um total dos dezoito (18) trabalhos.

Gráfico 2 - Panorama geral com os descritores "bem-estar docente" e "mal-estar docente" nos Bancos de Dados da CAPES, BDTD E SCIELO



Fonte: Autora (2020).

Com vistas a identificar mais produções existentes, continuou-se a buscar aspectos relevantes utilizando diferentes combinações de descritores nos bancos de dados da CAPES e BDTD e SCIELO tais como: "bem-estar "AND "mal-estar" AND "docente", "bem-estar" AND "mal-estar" AND "professor", "bem-estar" AND "mal-estar" AND "educação básica", "bem-estar" AND "mal-estar" AND "qualidade de vida" e "bem-estar" AND "mal-estar" AND "saúde".

Na sequência, o Quadro 2 fornece informações das produções encontradas e selecionadas no banco de dados da CAPES.

Quadro 2 - Identificação com diferentes descritores na CAPES

Descritores	Trabalhos Encontrados	Refinar/ Filtrar	Análise	Seleção
"bem-estar "AND "mal-estar" AND "docente"	66	14	08	06 (DM)
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "professor"	55	11	02	01 (DM)
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "educação básica"	11	03	02	01 DM 01 TD
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "qualidade de vida"	43	02	-	-
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "saúde"	86	02	02	02 (DM)
Total de Dissertações/Teses encontradas:	261	32	14	10 DM 01 TD
Total feito entrecruzamento de Dissertações/Teses:	10 (DM)		01 (TD)	

Fonte: Autora (2020).

Com base nos duzentos e sessenta e um (261) trabalhos encontrados, refinou-se pela grande Área do Conhecimento de Ciências Humanas, Área do Conhecimento em Educação, Área Concentração em Educação, Área Avaliação também em Educação, Nome do Programa, Período de abrangência (2010 a 2020), e escolheu-se dez (10) DM e uma (01) TD.

De modo a completar o estudo, realizou-se mais uma busca avançada no banco de dados da BDTD com as diferentes combinações de descritores como pode ser visto no Quadro 3.

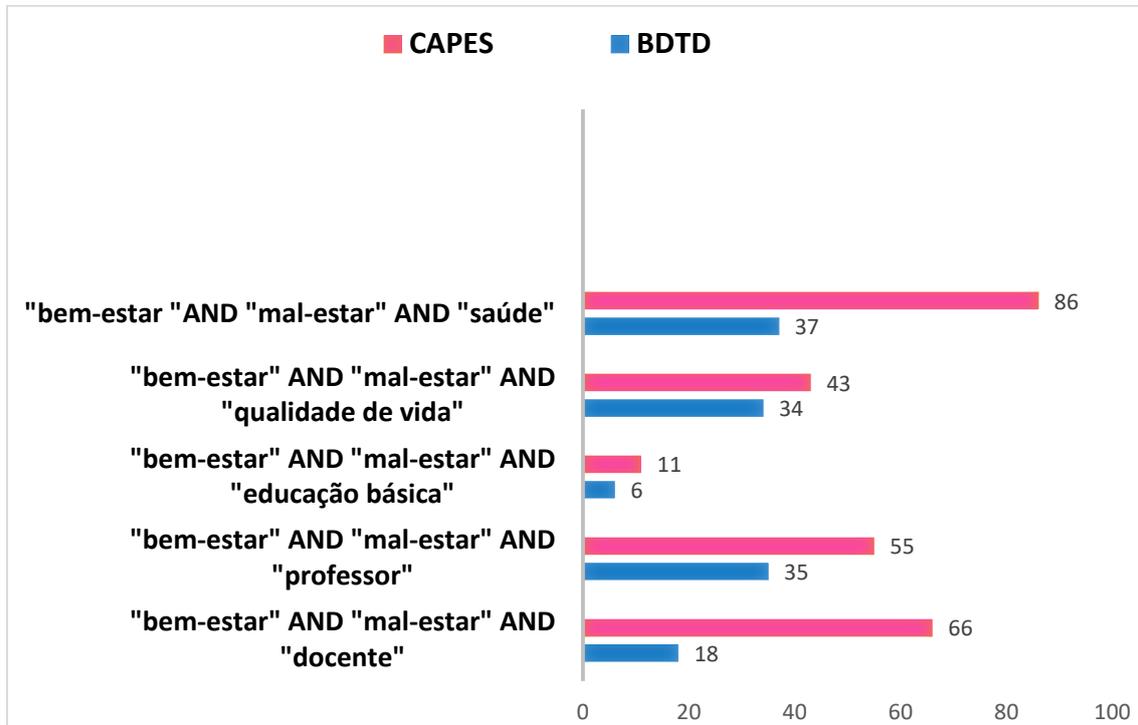
Quadro 3 - Identificação com diferentes descritores na BDTD

DESCRITORES	Trabalhos Encontrados	Refinar/ Filtrar	Análise	Seleção
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "docente"	18	13	11	02 (DM)
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "professor"	35	24	15	01 (DM)
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "educação básica"	06	06	05	-
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "qualidade de vida"	34	27	01	-
"bem-estar" AND "mal-estar" AND "saúde"	37	28	01	-
Total de Dissertações/Teses encontradas:	130	98	33	03 (DM)
Total feito entrecruzamento de Dissertações/Teses:	3 (DM)			

Fonte: Autora (2020).

Dos cento e trinta (130) trabalhos encontrados usou-se o filtro por período de abrangência (2010 a 2020) apresentando três (03) DM para investigação. No banco de dados da SCIELO foram utilizados os diferentes descritores sendo encontrado um número inferior e com pouca aproximação com a pesquisa a ser realizada, sendo escolhido para estudo o artigo localizado no Quadro 1. No Gráfico 3, pode-se visualizar a busca total com a utilização dos diferentes descritores na CAPES e BDTD.

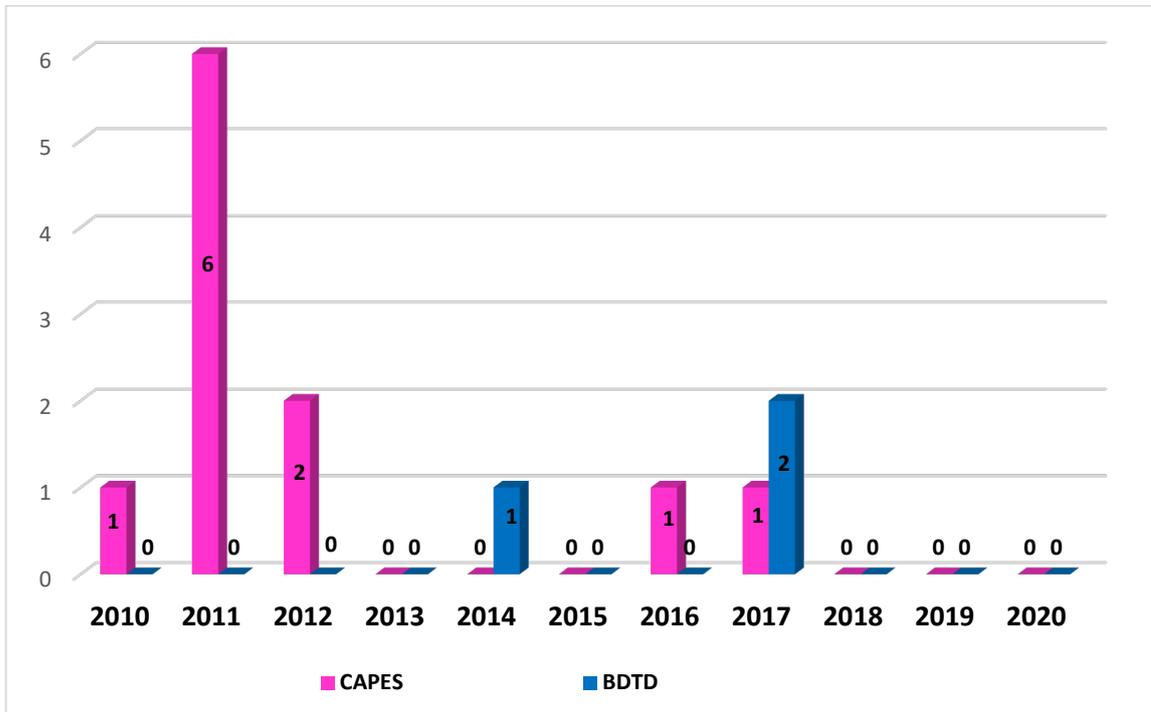
Gráfico 3 - Busca total com diferentes descritores – CAPES E BDTD (Base – 2010 a 2020).



Fonte: Autora (2020).

Dos trabalhos selecionados, no próximo gráfico (Gráfico 4) disponibiliza-se o ano e a quantidade de DM e TD defendidas. Ao realizar a análise percebe-se que há uma oscilação entre a quantidade de produções defendidas. Em 2011 e 2012 nota-se um aumento no número de DM e TD defendidas, seguindo com uma ampliação tímida nos anos de 2016 e 2017, também apresentando um número significativo de ausência de trabalhos nos últimos anos com proximidade à temática selecionada.

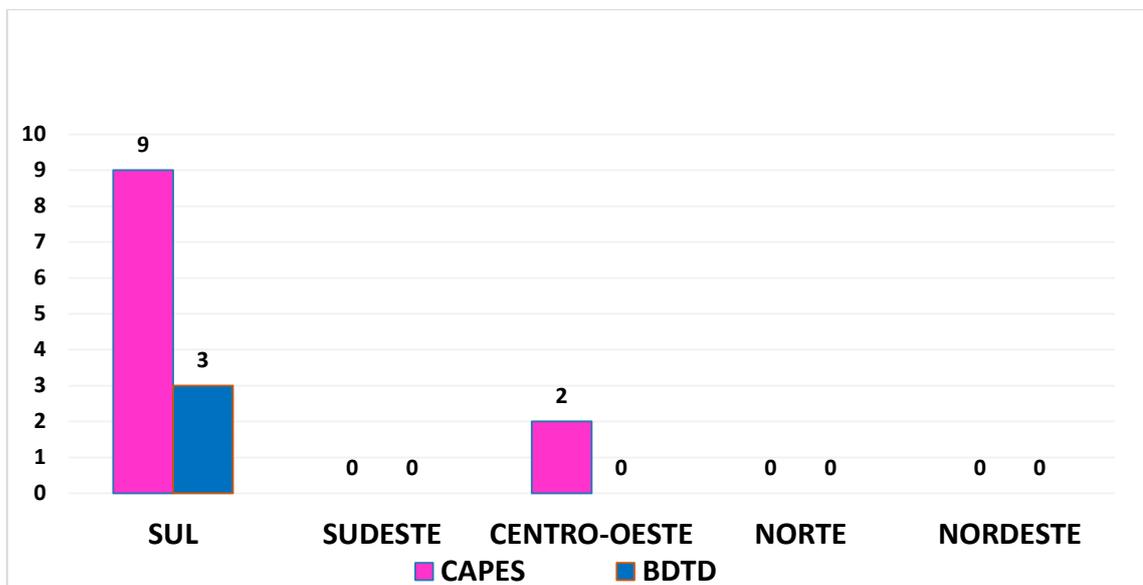
Gráfico 4 - Número de DM e TD selecionadas por ano de defesa.



Fonte: Autora (2020).

No Gráfico 5 a seguir, apresenta-se o demonstrativo dos trabalhos de DM e TD selecionadas defendidas por regiões do Brasil. O levantamento evidencia o maior número de produções na Região Sul.

Gráfico 5 - Levantamento por regiões do Brasil das DM e TD selecionadas.



Fonte: Autora (2020).

Por fim, com base na leitura dos resumos, foram considerados pertinentes à investigação quinze (15) trabalhos, sendo treze (13) DM, uma (01) TD e um (01) artigo, sendo analisados seus objetivos, propostas de pesquisa e perspectivas em relação aos descritores pesquisados. A análise dos dados leva a constar que as DM e a TD arroladas neste estudo foram defendidas em quatro (04) universidades diferentes distribuídas pelo Brasil, mais especificamente nas regiões sul e centro-oeste. A grande maioria dos estudos acadêmicos perfazendo um total de onze (11) trabalhos na Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. (PUCRS) e os demais distribuídos entre a Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), a Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande/MS (UCDB) e a Universidade Católica de Brasília/DF (UCB).

Ao realizar o estado do conhecimento se observa um número relevante de trabalhos de um grupo de pesquisas ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, outros Centros Universitários, escolas, sindicatos e à Universidade do Algarve, em Faro - Portugal e à de Málaga, em Málaga - Espanha. O referido grupo aprofunda pesquisas sobre o mal-estar/bem-estar docente e discente, tanto no ensino como em aprendizagens, preferentemente no Ensino Superior.

Como forma de organizar as informações, foi elaborado o Quadro 4 com os trabalhos acadêmicos encontrados, incluindo informações referentes a autoria/título/IES; ano, problema/objetivo, metodologia e palavras-chave. Posteriormente, apresenta-se a análise das produções, a partir de seus objetivos e resultados obtidos.

Quadro 4 - Conteúdo dos trabalhos selecionados.

AUTOR/TÍTULO/IES	ANO/ NÍVEL	PROBLEMA/ OBJETIVO	MÉTODO	PALAVRAS- CHAVE
DOHMS, Karina Pacheco. Níveis de mal/bem estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2011 DM	Analisar as possíveis influências que o mal/bem-estar docente pode provocar no fazer docente, através da coleta de respostas de docentes de uma escola tradicional de Porto Alegre.	- Quanti-qualitativa - Estatística Descritiva e Inferencial - Análise de Conteúdo de Bardin.	Mal/Bem-estar docente. Autoimagem. Autoestima. Autorrealização. Escola.

DOHMS, Karina Pacheco. Bem-Estar Institucional Em Uma Escola Da Rede Marista. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2016 TD	Investigar o Bem-estar Institucional a partir das respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários ao Questionário de Bem-estar Institucional (QBEl), no início e final do ano letivo de 2014, acompanhando a implementação das Matrizes Curriculares e desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico de um Colégio Marista de Porto Alegre.	- Nível descritivo - Método misto (quanti-qualitativo) - Técnica de Análise de Conteúdo.	
GUTERRES, Rodrigo de Azambuja. Educação Física Nas Séries Iniciais: Uma Proposta De Bem-Estar Para Unidocentes Do Município De Alegrete-Rs. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2011 DM	Verificar os níveis de satisfação e motivação unidocente das séries iniciais da rede pública municipal de Alegrete – RS, bem como, relacionar a percepção dos unidocentes quanto à inclusão de um profissional de Educação Física nas aulas.	- Pesquisa de campo - Descritivo quanti-qualitativa - Técnica de análise de conteúdo Bardin (2007).	Educação Física. Séries Iniciais. Bem-Estar.
KEHL, Urbano. Bem-estar e mal-estar dos professores no Colégio Marista Pio XII de Novo Hamburgo – RS. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2011 DM	Tem como objetivo o estudo do bem-estar e mal-estar expressado por professores na Escola Marista Pio XII, em Novo Hamburgo/RS.	- Questionário de Autorrealização de Maslow - Questionário de Autoimagem e Autoestima - Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem-estar e mal-estar de Jesus.	Bem-Estar docente. Mal-Estar docente. Autoimagem e Autoestima. Autorrealização. Instituição Educativa Marista.

			- Quanti- qualitativo.	
MARTINS, Gisele Aparecida Ferreira. Bem-Estar/Mal-Estar No Trabalho Do Professor De Educação Física Em Um Centro De Educação Infantil De Campo Grande – MS. Instituição De Ensino: Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande – MS. UCDB	2017 DM	Analisar os fatores que podem ocasionar o bem-estar ou o mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil.	- Abordagem qualitativa - Entrevista semiestruturada.	Professor de Educação Física. Educação Infantil. Bem-estar docente. Mal-estar docente
MENDES, Aline Rocha. Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2011 DM	Detectar e analisar as condições de mal-estar e bem-estar de 30 professores de uma escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	- Quanti- qualitativa - Questionários de Autoimagem e Autoestima, de Autorrealização e de Avaliação das variáveis que constituem indicadores do Bem/Mal-estar Docente. - Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin.	Bem-estar docente. Mal-estar docente. Saúde docente. Autoimagem. Autoestima. Autorrealização. Afetividade.
PINHEIRO, Leandro Brum. O bem-estar na escola salesiana: evidências da realidade. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2011 DM	A presente proposta tem como escopo principal a análise do bem-estar dos professores em duas escolas salesianas de Santa Catarina com o intuito principal de identificar alguns fatores responsáveis por fazer dessas escolas locais de trabalhos positivos, nos quais os professores trabalhadores podem ter a possibilidade de fomentar a sua	- Abordagem Quanti-qualitativo - Estudo de caso - Coleta de dados - Questionário estruturado - questões tipo-Lickert 5 - Análise de dados propriamente dita, com base na teoria da análise de conteúdo.	Bem-estar docente. Psicologia Positiva. Escola salesiana.

		autorrealização não apenas como profissionais, mas também como pessoas.		
RODRIGUES, Lenira Senna. Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2011 DM	Analisar os indicadores que produzem mal-estar e bem-estar docente, identificando características pessoais de quem está vivendo o bem-estar, buscando novas formas de aprender. Além disso, visa investigar as estratégias que os docentes desenvolvem para a constituição do seu bem-estar.	- Abordagem qualitativa - Estudo de caso - Entrevistas semiestruturadas.	Bem-Estar Docente. Mal-Estar Docente. Características Pessoais do docente. Estratégias de Superação.
SANTOS, Douglas Leal Dos. A Influência Da Gestão Escolar No Bem Estar Docente: Percepções De Professores Sobre Líderes Educacionais De Uma Escola Particular De Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2012 DM	Analisar qual o papel da gestão escolar no bem estar dos professores, bem como a percepção de professores de uma escola particular sobre seus líderes educacionais.	- Abordagem quantitativa - Questionário.	Mal Estar Docente. Bem Estar Docente. Liderança Escolar. Gestão Escolar.
SILVA, Roseli De Melo Sousa E. O mal-estar docente: um estudo da psicodinâmica do trabalho a partir de relatos de professores do ensino fundamental no Distrito Federal. Universidade Católica de Brasília, Brasília. UCB.	2010 DM	Descreve o mal estar docente num estudo da psicodinâmica do trabalho a partir dos relatos de professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal. O estudo fornece uma discussão sobre a experiência do trabalho docente na	- Abordagem qualitativa - Entrevistas semiestruturadas - Análise de conteúdo.	Professor - mal-estar trabalho docente ensino fundamental - Distrito Federal (Brasil) prática de ensino qualidade (Educação)

		Capital Federal, destacando a complexidade deste trabalho marcado pelos ideais da construção de Brasília.		
ZACHARIAS, Jamile. Bem-Estar Docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2012 DM	Analisar os níveis de autoimagem/autoestima, autorrealização e mal/bem-estar, e identificar e analisar os indicadores de bem-estar apresentados por docentes de escolas estaduais de Porto Alegre (RS), bem como propor elementos que possam contribuir para a diminuição do mal-estar e a promoção do bem-estar docente.	- Abordagem quanti-qualitativa - Questionários (Autoimagem e Autoestima (STOBÄUS, 1983) - Questionário de Autorrealização Baseado na Teoria de Abraham Maslow e Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-Estar Docente - JESUS, 1998) - Entrevista semiestruturada (STOBÄUS; MOSQUERA; 2009) - Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010).	Mal-Estar Docente. Autoconceito. Autoimagem. Autoestima. Autorrealização. Bem-Estar. Afetividade. Coping. Resiliência. Bem-Estar Docente.
SILVA, Renata Santos da. Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.	2017 DM	Analisar como acontece o processo de identidade docente nos professores da rede municipal que atuam no Eixo Baltazar e no bairro Sarandi do Município de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul. A análise busca conhecer como se estrutura tal	- Abordagem qualitativa - Exploratória - Entrevista semiestruturada - Análise de Conteúdo de Bardin (1979).	Identidade Docente. Mal-estar. Bem-estar. Autonomia.

		<p>identidade frente às situações de satisfação e insatisfação profissional, relacionando tais situações com o conceito de mal-estar e bem-estar docente. Outro aspecto analisado pela pesquisa é a relação entre a identidade profissional e as aspirações envolvidas no projeto de vida dos docentes.</p>		
<p>CARDOSO, Shirley Sheila. Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS. PUCRS.</p>	<p>2014 DM</p>	<p>Identificar a trajetória de vida pessoal e profissional dos professores, através dos seus relatos, os elementos constituintes da docência e como consideram que os mesmos interferem nas suas escolhas profissionais. Buscou-se também estabelecer relações de modo a identificar interfaces com o bem-estar e o mal-estar docente na atuação pessoal e profissional atual.</p>	<p>- Estudo quanti-qualitativo - Instrumento para Avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem/mal-estar docente, de Jesus, a - Estatística Descritiva e Inferencial - Entrevista semiestruturada - Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin, - Avaliação Institucional da Rede e o Sistema Marista de Avaliação (SIMA)</p>	<p>Subjetividade docente. Mal-estar docente. Bem-estar docente. Desenvolvimento humano. Educação de professores.</p>
<p>TOLFO, Silvia Regina Basseto. Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas. Universidade Federal de Santa Maria/RS. UFSM.</p>	<p>2017 DM</p>	<p>Compreender como as formas de desenvolvimento do trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de</p>	<p>- Estudo Qualitativo - Entrevistas - Análise de Conteúdo de Bardin.</p>	<p>Trabalho escolar. Professores. Mal-estar docente. Bem-estar docente. Integrar.</p>

		mal-estar vividas pelos professores no âmbito de uma escola pública de educação básica.		
PENTEADO, Regina Zanella; Souza Neto, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. Saúde e Sociedade Mar 2019, Volume 28 Nº 1 Páginas 135 – 153.	2019 Artigo	Apresentar uma leitura crítica da problemática do mal-estar, dos sofrimentos e dos adoecimentos de professores, vinculada à história do trabalho docente, aos modos de ser/estar na ocupação e à cultura do magistério	A metodologia envolveu revisão narrativa de 12 publicações selecionadas	Educação. Saúde Coletiva. Trabalho Docente. Formação de Professores. Profissionalização Docente.

A partir do estudo realizado, Dohms (2011) buscou analisar em sua DM as possíveis influências que o mal/bem-estar docente pôde provocar no fazer docente, elencando elementos das possíveis causas e consequências do mal-estar docente, hoje mais comum nas instituições de ensino, e as formas de revertê-lo em bem-estar docente. Sabe-se que ser professor, na atualidade, não é tarefa fácil, mas também é, antes de tudo, estar bem preparado para trabalhar com a diversidade, isto é, desde a formação até constantes atualizações.

Ficou evidenciado que existe um grande nível de estresse entre os professores, que consideram como as principais fontes de pressão: o relacionamento com familiares de alunos; falta de respaldo dos cuidadores; falta de recursos materiais na escola; indisciplina discente; burocracias escolares e trabalhos além da carga horária, acabando por interferir na vida pessoal; insatisfação com salário; avaliações sistemáticas dos alunos; desvalorização da docência; dificuldade em atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Como sugestão para diminuir este estresse, os professores procuram manter relações positivas com seus alunos; apoio de colegas docentes e do sindicato; clareza quanto a seu papel docente; duração das férias escolares; poder planejar com antecedência as atividades, a fim de tornar seu trabalho mais interessante; administrar bem seus tempos e reconhecer suas próprias limitações; recorrer a hobbies e passatempos; poder desabafar com seus familiares/colegas. Nessa perspectiva, constatou-se níveis considerados como mais positivos de autoimagem e

autoestima entre os docentes, um índice de maiores necessidades físicas, sendo a de menor índice as necessidades de relacionamento. Ressalta-se também o elevado nível de estresse entre os pesquisados, apesar de tendência a níveis positivos de autoimagem e autoestima, existindo também outras necessidades a serem satisfeitas, para chegarem a uma melhor autorrealização, considerando-se a importância de adotar ações que contribuam à melhoria da saúde docente, tanto por parte das instituições de ensino quanto da sociedade, proporcionando apoio, acolhimento, desenvolvendo relações baseadas no afeto e bem-estar.

Para Dhoms (2016), ao investigar o bem-estar institucional, a partir das respostas de docentes, discentes, gestores e funcionários no início e final do ano letivo de 2014, acompanhando a implementação das Matrizes Curriculares e desenvolvimento de ações oriundas do Planejamento Estratégico de um colégio marista de Porto Alegre, foram elencados elementos relacionados a mal/bem-estar docente, *Bildung*, Psicologia Positiva, afetividade, ambiente educacional.

Através da TD, Dhoms (2016) ressalta características positivas da instituição (clima familiar, possibilidade de diálogo entre as pessoas, ambiente limpo e organizado) e pontos a melhorar (relações interpessoais entre todos aqueles que fazem parte da instituição, que deveriam ser mais saudáveis e baseadas em respeito, valorização e reconhecimento do trabalho dos docentes e funcionários e desempenho dos estudantes; necessidade de mais momentos de feedback e espaço para de fato dialogar). Ressaltando ainda que, quanto mais positiva a avaliação que a pessoa realiza de si mesma, melhor é a avaliação que realiza sobre a Instituição. Ou seja, melhores graus de bem-estar subjetivo refletem em melhores e mais positivos graus de bem-estar Institucional.

Partindo do pressuposto que os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão, Guterres (2011) teve como propósito verificar em seus estudos os níveis de satisfação e motivação unidocente das séries iniciais da rede pública municipal de Alegrete – RS, bem como, relacionar a percepção dos unidocentes quanto à inclusão de um profissional de Educação Física nas aulas. Observando os dados, percebeu-se o predomínio do gênero feminino na atuação em séries iniciais, bem como a grande experiência e qualificação na atuação profissional indicam que a maioria dos participantes do estudo está satisfeito com a profissão escolhida, sentem-se seguros com seu trabalho no cotidiano e importam-se com o reconhecimento dos colegas e da instituição onde trabalha.

Guterres (2011), por sua vez, destaca ainda a importância da família e de bons exemplos de professores no processo da formação profissional, no qual afirmam se sentirem satisfeitos em geral, principalmente em relação à carga-horária e à autonomia e independência. O aspecto de descontentamento dos unidocentes se debruça sobre o salário, para o qual existe insatisfação e descontentamento. Como ponto fundamental do bem-estar unidocente apresenta-se a afetividade, o bom relacionamento e a realização profissional e as relações interpessoais.

No estudo realizado, Kehl (2011) salienta o bem-estar e o mal-estar expressados por professores na Escola Marista Pio XII, em Novo Hamburgo/RS, visando pesquisar, constatar e analisar as suas causas e suas implicações na qualidade de ensino. Ressaltando que existe bom nível de bem-estar entre os professores, como também um alto grau de autoimagem, autoestima e autorrealização. Kehl (2011) aponta as direções e coordenações de escolas que proporcionam sempre o alto astral do corpo docente, empenhando-se num interagir amigável e profissional em toda a estrutura organizacional da instituição.

Analisando os fatores que podem ocasionar o bem-estar ou o mal-estar no trabalho dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, Martins (2017) elenca como aqueles de maior satisfação, o reconhecimento da disciplina por parte da comunidade escolar e a autonomia de que esses profissionais gozam no desenvolvimento do trabalho que realizam. E como fatores de insatisfação, emergiram a falta de materiais específicos para exercer a educação física com as crianças e que na graduação não tiveram as disciplinas específicas que dessem subsídio ao trabalho na Educação Infantil.

Mendes (2011) objetivou detectar e analisar as condições de mal-estar e bem-estar de professores de uma escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, através de informações sobre licenças para tratamento de saúde, obtidas na Secretaria Municipal da Saúde. Referente às licenças para tratamento de saúde, Mendes (2011) salienta que 35,4% dos professores desta escola solicitaram esta concessão, evidenciando um índice elevado. Ao mesmo passo, os educadores têm clareza dos elementos que causam mal-estar, revelam acreditarem que seu trabalho pode ajudar na construção de uma sociedade melhor, o que lhes traz bem-estar. Ressalta que vários elementos podem contribuir com a melhoria das condições de saúde e bem-estar docente, como, por exemplo, a escola como ambiente de apoio e acolhimento, as relações interpessoais positivas e calcadas no afeto, ações via sistemas de ensino e de saúde e apoio social.

Já Pinheiro (2011) tem como escopo principal a análise do bem-estar dos professores em duas escolas salesianas de Santa Catarina com o intuito principal de identificar alguns fatores responsáveis por fazer destas escolas locais de trabalhos positivos, nos quais os professores trabalhadores podem ter a possibilidade de fomentar a sua autorrealização não apenas como profissionais, mas também como pessoas. Para Pinheiro (2011), diversos estudos no campo filosófico e sociológico determinam que se vive em um mal-estar global, caracterizado por elementos como ruptura cultural, mudança de valores e individualismo generalizado. Mediante a esta questão, não se podem silenciar as situações de bem-estar que acontecem nos ambientes educativos.

A DM de Pinheiro (2011) destaca como fatores de bem-estar os relacionados à vocação, ao empenho na execução das tarefas, à identificação com proposta da escola e ao desejo de formação continuada, além do acompanhamento e estruturas de apoio, os recursos disponíveis, o ambiente psicossocial e físico da escola e a valorização do profissional foram os mais refletidos na facilitação do senso de bem-estar.

Em estudo realizado, Rodrigues (2011) tem como finalidade analisar os indicadores que produzem mal-estar e bem-estar docente, identificando características pessoais de quem está vivendo o bem-estar, buscando novas formas de aprender com professores brasileiros e argentinos do ensino fundamental de escolas estaduais e provinciais, respectivamente, da cidade de Porto Alegre/Brasil e da cidade de La Plata/Argentina. Rodrigues (2011) percebe a importância de utilizar estratégias para constituir o bem-estar, tornando as pessoas mais resilientes, apresentando características mais otimistas e valores mais humanos frente à vida, não trazendo receitas prontas, mas fazer uma contribuição social que seja relevante para a constituição do bem-estar docente.

Santos (2012) direciona seus estudos sobre o papel da gestão escolar no bem-estar dos professores, bem como a percepção de professores de uma escola particular sobre seus líderes educacionais. Sendo assim, relacionadas algumas sugestões para a equipe gestora da escola, com o intuito de promover um aprimoramento das ações de gestão no sentido de proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento do bem-estar nos docentes.

Silva (2010) descreve o mal-estar docente num estudo da psicodinâmica do trabalho de professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal. Com tempo de docência variado, destacando alguns elementos relacionados aos sofrimentos e às estratégias de defesa contra a angústia no trabalho referente aos docentes que iniciaram suas atividades nos últimos dez anos,

nos quais, protegem-se contra o sofrimento pela via da idealização do trabalho, como uma forma de resistência frente às transformações do real do trabalho, tais como: a indisciplina dos alunos e as políticas educacionais desencontradas. Já com relação aos sujeitos com atividades entre 11 a 20 anos de docência, o sofrimento vivido se refere à falta de reconhecimento tanto dos alunos e de seus familiares, quanto do sistema educacional. Sentem que existe a perspectiva de uma aposentadoria sem o reconhecimento que eles tanto almejavam. Para Silva (2010), uma das estratégias de defesa individual identificada foi o distanciamento do trabalho na forma de um desencanto.

Nessa perspectiva, Silva (2010) aponta que os docentes entre 21 a 30 anos de atividades apresentaram, em suas falas, um sofrimento quase nostálgico, referente a um período no qual, segundo eles, a educação e o educador eram valorizados. O estudo conduz para melhor compreender de que modo o tempo de docência associado às mudanças sociais e políticas da educação na cidade de Brasília, contribuíram para o sofrimento docente e fragilizaram o lugar do trabalho como complemento da identidade para o sujeito, apontando para o fato de que nem sempre o docente construiu estratégias eficientes para enfrentar os desafios de sua atividade.

Zacharias (2012), por sua vez, propõe elementos que possam contribuir para a diminuição do mal-estar e a promoção do bem-estar docente com algumas medidas de intervenção que devem ser tomadas por parte de alguns setores responsáveis pela educação, como o Estado, a família e a gestão pedagógica. Ademais, o próprio educador pode e deve investir em alguns elementos que podem contribuir para sua satisfação e realização pessoal e profissional, como o autoconceito, a autoimagem, a autoestima, a autorrealização, o bem-estar, a afetividade, o *coping* e a resiliência.

Silva (2017) busca conhecer como se estrutura a identidade frente às situações de satisfação e insatisfação profissional, relacionando tais situações com o conceito de mal-estar e bem-estar dos professores da rede municipal que atuam no Eixo Baltazar e no bairro Sarandi do Município de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul. Conforme a autora, há uma predominância da identificação com profissão docente se iniciar na infância ou na juventude, aspecto que se concretiza em escolha profissional no futuro. Quanto ao que tange às situações de mal-estar na docência, em sua maioria, são originadas pelo sentimento de impotência frente à vulnerabilidade social de crianças e jovens, bem como da desvalorização profissional que envolve perda do status social, proletarização e reformas educacionais que não consideram as reais condições de trabalho. E, com relação às situações de bem-estar, relacionam-se ao

reconhecimento do trabalho através dos alunos e estar em um longo período na mesma escola proporciona ver as mudanças positivas na vida dos discentes.

Cardoso (2014) aborda a subjetividade docente, identificando na trajetória de vida pessoal e profissional dos professores elementos constituintes da docência e como consideram que os mesmos interferem nas suas escolhas profissionais. Estabelecendo relações de modo a identificar interfaces com o bem-estar e o mal-estar docente na atuação pessoal e profissional atual. A partir do estudo realizado, Cardoso (2014) evidenciou fatores de bem-estar docente e identificação com a profissão, apontando bons resultados como o projeto profissional, empenho profissional e motivação intrínseca, ou seja, reconhecem-se nessa profissão, desejam permanecer nela e sentem-se motivados para o trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, identificou-se que há uma indissociabilidade entre a vida pessoal e profissional do professor, ser reconhecido na profissão, sentir-se apto para o desempenho da sua função, que o lugar-instituição que ele trabalha construa o profissional que ele é e que deseja ser e que se sentir pertencente a esse lugar cria identidade e alteridade a esse profissional.

Para Tolfó (2017) a compreensão do trabalho escolar e sua dinâmica dentro dos contextos educativos requer estabelecimento de relações entre as condições em que os professores exercem a docência, percebendo a forma como refletem no surgimento do mal-estar docente e como é possível traçar estratégias viáveis para o seu enfrentamento, promovendo o bem-estar docente. Partindo do pressuposto realizado pela autora, que a falta de coletividade e a partilha de experiências e a desvalorização profissional, os professores sentem que a eficiência do seu trabalho é prejudicada. No entanto, demonstram comprometimento com o seu fazer pedagógico. Sendo percebido também a necessidade de maior acompanhamento pedagógico dos professores e organização de espaços para reuniões que estimulem as trocas de experiências, favorecendo a integração e a possibilidade de os professores participarem dos processos de organização do trabalho escolar, constituindo um espaço para reflexões e integração do grupo, ampliando as possibilidades de sua ação docente, auxiliando dessa forma, no enfrentamento do mal-estar a fim de alcançar o bem-estar docente.

Penteado (2019) buscou apontar as formas de visibilidade e invisibilidade dessa problemática no cenário social e educacional brasileiro, com atenção para o trabalho, a formação de professores e a cultura do magistério mediante os aportes de Maurice Tardif a respeito das “idades do ensino”. Mostrando como o mal-estar, o sofrimento e o adoecimento de professores podem exprimir narrativas coletivas da docência marcada pela vocação e pela

socialização profissional pela feminização - e como dimensões sociais, históricas e culturais do trabalho docente podem interferir nos modos coletivos de perceber e cuidar do corpo e da saúde e levar ao adoecimento.

Os dados do estado do conhecimento apresentados até aqui, se originam da pesquisa realizada para a ocasião da construção do projeto, o que justificava academicamente a realização da pesquisa que estava sendo proposta naquele momento. Para o momento da defesa final da dissertação, essa pesquisa foi retomada e o banco pesquisado no ano anterior, foi revisitado, a fim de descobrir se novos elementos passariam a compor o estudo da temática em questão.

A partir de uma revisitação no banco de dados da CAPES, realizada no mês de junho de 2021, emergiram novos trabalhos no período de abrangência de 2020, realizando o refinamento, além do ano, pela grande Área do Conhecimento de Ciências Humanas, Área do Conhecimento em Educação, Área Concentração em Educação, Área Avaliação também em Educação e Nome do Programa com referência ao tema pesquisado com os descritores “bem-estar docente” e “bem-estar docente”.

Primeiramente com o descritor “bem-estar docente”, apontaram quatro (04) trabalhos, sendo duas (02) DM e duas (02) três TD. Com o descritor “mal-estar docente”, emergiram sete (07) trabalhos, dos quais quatro (04) DM e três (03) TD. Já com os descritores "bem-estar" AND "mal-estar" AND "docente", "bem-estar" AND "mal-estar" AND "professor", "bem-estar" AND "mal-estar" AND "educação básica", "bem-estar" AND "mal-estar" AND "qualidade de vida" e "bem-estar" AND "mal-estar" AND "saúde" não foram encontrados trabalhos realizados no ano de 2020, no banco de dados da CAPES.

Dentre os onze trabalhos emergentes da referida revisitação, já com a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos encontrados, percebeu-se que uma (01) DM apresenta relação com a pesquisa feita nessa/para essa dissertação, cujos dados estão tabelados no mesmo formato feito para apresentação dos trabalhos encontrados e analisados na busca anteriormente realizada (Quadro 5).

Quadro 5 - Conteúdo dos trabalhos selecionados (revisão/revisitação).

AUTOR/TÍTULO/IES	ANO/ NÍVEL	PROBLEMA/ OBJETIVO	MÉTODO	PALAVRAS- CHAVE
POLI, Giovana Boicko. Bem-estar docente: desafios dos professores atuantes em escolas públicas no século XXI. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó/SC.	2020 DM	Superar as dificuldades e manter o bem-estar docente, realizando seu trabalho com zelo e sem perder a alegria.	- Pesquisa descritiva - Abordagem qualitativa - Análise de conteúdo de Bardin.	Bem-estar docente. Identidade docente. Vida de professores. História de vida.

No estudo realizado, Poli (2020) afirma que o cenário educacional passou por diversas transformações, com novas demandas, exigências e profundas reformas. Nesse cenário, segundo a autora, surge o que alguns autores denominam de mal-estar docente, caracterizado pelo desânimo com a profissão e sofrimento com as experiências do seu cotidiano escolar, chegando, por vezes, até ao adoecimento.

Poli (2020), destaca que em meio a esse contexto, muitos professores conseguem, ainda assim, superar as dificuldades e manter o bem-estar docente, realizando seu trabalho com zelo e sem perder a alegria. Também vários fatores sociais revelaram-se, importantes como as boas relações e o acolhimento pela escola e pelo coletivo de professores, o reconhecimento do trabalho pela comunidade escolar e pela sociedade, a convivência social, os grupos de amizade, o lazer e as interações sociais, dentre outros. Através da DM, Poli (2020) evidencia as políticas públicas como a valorização salarial; a melhoria nas condições de trabalho; o suporte para resolver os conflitos inerentes ao dia a dia de trabalho e a formação continuada.

Os estudos mapeados acerca do bem/mal-estar docente, constituíram-se como referenciais consistentes para o embasamento da presente pesquisa. Existem pesquisas sobre a temática ora proposta, o que demonstra que ela é de interesse da comunidade acadêmica. Para Morosini e Fernandes (2014), no estado do conhecimento, após a reunião da produção científica a respeito do tema escolhido, é preciso buscar o novo nos escritos. Como aspecto inovador, espera-se produzir um enfoque diferenciado, por oportunizar conhecer as percepções dos docentes a respeito dos indicadores de bem-estar. A partir de tais percepções, espera-se contribuir na construção de estratégias para assegurar níveis de satisfação com a vida profissional e a saúde dos docentes.

Outro aspecto que procura o novo na produção científica acerca do tema é o enfoque contextual. A pesquisa centra-se na realidade de São Luiz Gonzaga, procurando investigar os indicadores de bem-estar dos professores que atuam na Educação Básica, rede municipal de ensino. Trata-se de uma pesquisa inédita no cenário local.

1.2 TEMA

Bem e mal-estar na docência na Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais fatores contribuem para o bem e o mal-estar, interferindo positiva ou negativamente na saúde e na qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS?

1.4 QUESTÕES DE PESQUISA

- Como compreender os fatores que contribuem para o bem e o mal-estar e que interferem positiva ou negativamente na saúde e na qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS?

- O que revelam os posicionamentos dos docentes em relação aos impactos da profissão em suas vidas verificando os fatores que contribuem para o bem ou mal-estar, para a saúde ou adoecimento e para a motivação na profissão no contexto da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS?

- De que forma comparar as variáveis indicadoras de bem e mal-estar docente nas diferentes etapas da Educação Básica ofertada na rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS?

- Quais são as percepções que os docentes manifestam em relação ao senso de autonomia, de competência e de pertencimento frente à atuação no contexto da docência?

- Que estratégias são possíveis desenvolver visando assegurar a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica, no contexto da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS?

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.5.1 Objetivo Geral

- Compreender quais fatores contribuem para o bem e o mal-estar, interferindo positiva ou negativamente na saúde e na qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Analisar o posicionamento dos docentes em relação aos impactos da profissão em suas vidas, verificando quais os fatores contribuem para o bem ou mal-estar, para a saúde ou adoecimento e para motivação da profissão no contexto da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

- Definir variáveis indicadoras de bem e mal-estar docente nas diferentes etapas da Educação Básica ofertadas na rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

- Compreender a percepção que os docentes manifestam em relação ao senso de autonomia, de competência e de pertencimento frente à atuação no contexto da docência.

- Indicar possíveis estratégias que visam assegurar a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica, no contexto da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo teve como propósito primordial conhecer indicadores de bem e mal-estar docente e fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS. Isso porque, considera-se que o bem-estar docente é um dos principais fatores que incidem na qualidade da educação.

Por esta razão, a fundamentação teórica da pesquisa buscou, inicialmente, a contextualização, indicando as principais características da educação em São Luiz Gonzaga/RS. Em seguida, apresenta-se uma breve reflexão acerca dos conceitos fundamentais relacionados ao bem e mal-estar docente, enfatizando questões como saúde e qualidade de vida dos profissionais da educação.

Ainda em se tratando do embasamento teórico do estudo, cabe salientar as necessidades psicológicas: autonomia, competência e pertencimento. Tais noções são basilares para compreender o bem-estar docente, uma vez que para manter a saúde e qualidade de vida no exercício docente é indispensável que os profissionais preservem sua autonomia, equilibrando vida pessoal e atividade laboral; sintam-se competentes e adequadamente preparados para exercer a docência; e, ainda, é preciso que sintam-se pertencentes à comunidade escolar, vivenciando o acolhimento e tendo noção da relevância do papel desempenhado.

2.1 DELIMITAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação sobre o bem/mal-estar docente no contexto de São Luiz Gonzaga/RS, torna indispensável a retomada dos princípios estruturantes da profissão no município. Para tanto, buscou-se informações em diferentes fontes, tais como: Plano Municipal de Ensino 2015-2025, Referencial de Território (2019), dados da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de São Luiz Gonzaga/RS.

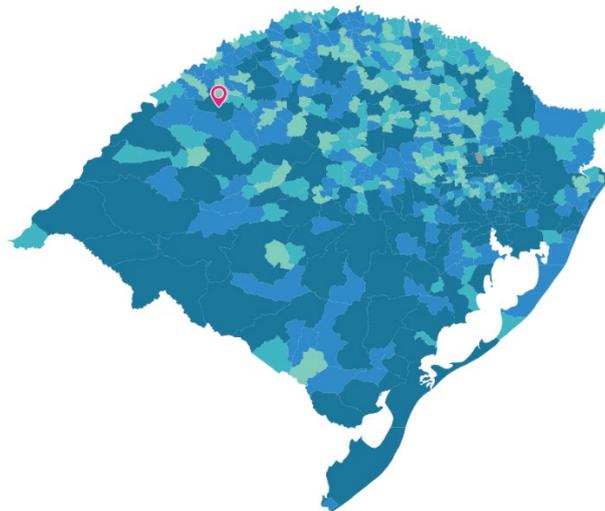
Desse modo, realizou-se o mapeamento de indicadores como: o número de profissionais atuantes na rede municipal, áreas de atuação, estrutura educacional local e, ainda, características gerais dos profissionais do magistério. Com base nesses dados, almeja-se construir uma visão ampla a respeito dos professores da Educação Básica, buscando desvelar o perfil dos educadores da rede municipal de São Luiz Gonzaga/RS.

Inicialmente, descreve-se, resumidamente, o histórico municipal, enfatizando aspectos geográficos, culturais e socioeconômicos. A seguir, apresenta-se informações sobre a realidade atual, no que tange ao número de profissionais atuantes na rede local, e suas principais características. Na sequência, propõe-se uma reflexão sobre os desafios vivenciados por estes profissionais, apresentando fatores relevantes do Plano Municipal de Educação e do Documento Orientador de Território.

2.1.1 O Município de São Luiz Gonzaga/RS: breve histórico

São Luiz Gonzaga localiza-se na Região das Missões, no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com uma área total de 1.295,837 km² e uma população de 33.468 habitantes (estimativa de 2019).

Figura 1 - Localização de São Luiz Gonzaga no Rio Grande do Sul



Fonte: (IBGE, 2010).

Em conformidade com a Prefeitura Municipal de São Luiz Gonzaga (2015), a história do município inicia em 1687, quando Pe. Miguel Fernandes, sacerdote da Companhia de Jesus, chega acompanhado de mais de dois mil índios civilizados, oriundos da Argentina e constrói a terceira redução jesuítica dos Sete Povos.

O Município conquista sua Emancipação Política, em 3 de junho de 1880, e inicia uma trajetória de progresso. Localizada na região Noroeste do Estado, atualmente possui uma área

de 1262,56 km² com uma população de 34.556 habitantes, a qual é formada por etnias: italiana, lusa, nativa, alemã e espanhola (PREFEITURA MUNICIPAL DE SLG, 2015).

Em linhas gerais, estas são as descrições do município:

Tabela 1 - Dados de São Luiz Gonzaga

Data de fundação do município	03/06/1880	
Área Km ² (2010)	1.295,7	0,48% do RS
População (2018)	34.998	0,31% do RS
PIB R\$(2017)	1.134.868.030	0,27% do RS
Distância Capital	493	-



Fonte: (SEBRAE, 2019).

A partir do Projeto de Lei n. 172/2012, São Luiz Gonzaga foi declarada Capital Estadual da Música do Folclore Missioneiro, conhecida por ser berço de Sepé Tiarajú, líder e guerreiro guarani. Possui belas paisagens e forte crença religiosa, destaca-se pelo culto às tradições gauchescas, sendo um polo central do artesanato missioneiro. Manancial de artistas, que abriga renomados músicos são-luizenses como: Jorge Guedes, Pedro Ortaça, Jayme Caetano Braun, Noel Guarany, Cenair Maicá, entre outros.

Ainda de acordo com dados da Prefeitura Municipal, São Luiz Gonzaga possui belos atrativos turísticos como a Igreja da Matriz, Praça da Matriz, Museu Senador Pinheiro Machado, Museu Arqueológico, Gruta Nossa Senhora de Lourdes, Instituto Histórico e Geográfico e Ruínas de São Lourenço.

A agricultura e a pecuária ocupam posição importante na economia da região; conta com agroindústrias que beneficiam e industrializam trigo, soja, arroz, milho, leite e suínos. São Luiz Gonzaga dispõe de grande capacidade armazenadora de grãos e área industrial disponível com energia e água abundante. No subsolo existe o maior lençol freático de água doce do mundo, o Aquífero Guarani.

Terra de história e tradições, desenvolveu uma mentalidade voltada para o estudo e a pesquisa histórica, bem como a pesquisa arqueológica nos inúmeros sítios missioneiros. O Instituto Histórico e Geográfico do Município tornou-se uma instituição respeitada e atuante na cultura da região. O Museu Arqueológico possui um importante acervo, produto de pesquisas e estudos (PREFEITURA MUNICIPAL DE SLG, 2015).

O mapeamento do IBGE (2019) indica os seguintes dados socioeconômicos do município:

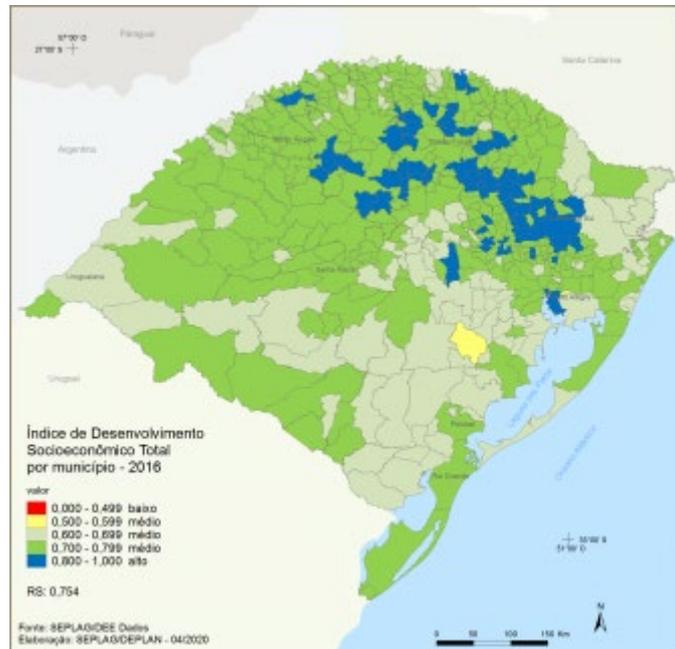
Tabela 2 - Dados Socioeconômicos de São Luiz Gonzaga

PIB (2017)	1.134.868,03 R\$
PIB per capita (2017)	32.372,08 R\$
Percentual das receitas oriundas de fontes externas (2015)	71,7%
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM (2010)	0,741
Total de receitas realizadas (2017)	110.383,00 R\$ (x100)
Total de despesas empenhadas (2017)	85.442,16 R\$ (x100)
Exportações total	US\$ FOB 22.681.239

Fonte: IBGE - Cidades, (2019).

De acordo com dados da Secretaria do Planejamento do Rio Grande do Sul (SEPLAG/RS), em 2016, o Índice de Desenvolvimento Socioeconômico – IDESE, que resulta da agregação de três blocos de indicadores. Para cada uma das variáveis componentes dos blocos é calculado um Índice, entre 0 (nenhum desenvolvimento) e 1 (desenvolvimento total), que indica a posição relativa para os municípios. São fixados, a partir disto, valores de referência máximo (1) e mínimo (0) de cada variável. O índice final de cada bloco é a média aritmética dos índices dos seus sub-blocos. Considera-se a classificação do índice em alto (acima de 0,800), médio (entre 0,500 e 0,799) e baixo (menor de 0,499). O IDESE considera, no total, um conjunto de 12 indicadores dividido em três blocos: Educação, Renda e Saúde.

Figura 2 - Mapa do IDESE – RS – 2016



Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2016).

Como demonstra a Figura 2, São Luiz Gonzaga apresenta um nível de desenvolvimento considerado médio com relação aos padrões de avaliação do IDESE, situando-se na faixa de 0,700 a 0,799.

2.1.2 Ser professor na Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS

2.1.2.1 Caracterização dos Professores da Educação Básica de São Luiz Gonzaga/RS

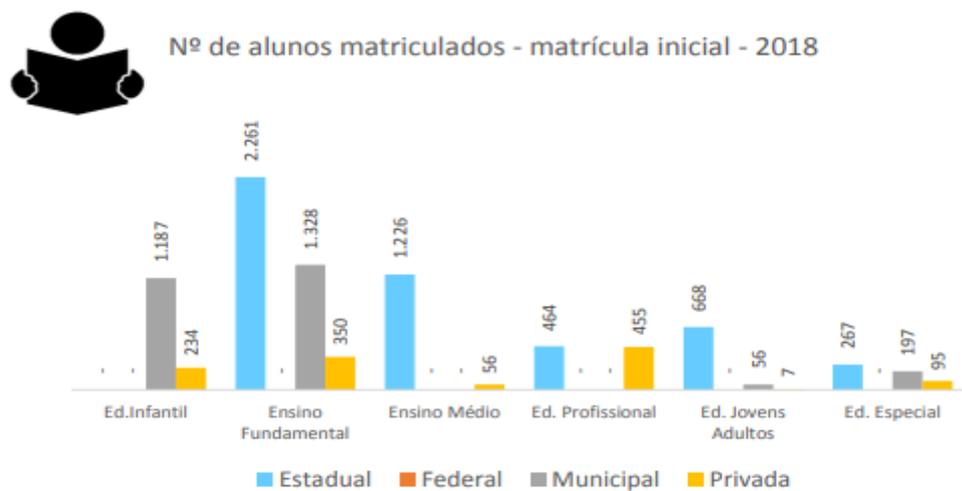
Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o panorama educacional do município contempla 3.939 matrículas no Ensino Fundamental (2018), 1.282 matrículas no Ensino Médio (2018), contando com um total de 270 docentes no Ensino Fundamental e 139 professores no Ensino Médio, os quais atuam em 37 estabelecimentos de ensino. A taxa de escolarização na faixa etária de seis a catorze anos (2010) é de 98,8%.

Ao descrever o Perfil das Cidades Brasileiras, o SEBRAE (2019) detalha do seguinte modo a distribuição das matrículas no município, no ano letivo de 2018:

- na Educação Infantil são 1.187 matrículas na rede municipal e 234 na rede privada;

- no Ensino Fundamental são 2.261 matrículas na rede estadual, 1.328 alunos matriculados na rede municipal e 350 na rede privada;
- no Ensino Médio 1.226 matrículas em escolas estaduais e 56 em escolas particulares;
- na Educação Profissional constam 464 matrículas na rede estadual e 455 na rede privada;
- na Educação de Jovens e Adultos (EJA) há 668 alunos matriculados na rede estadual, 56 na municipal e 7 na particular;
- na Educação Especial constam 267 matrículas em escolas estaduais, 197 em escolas municipais e 95 em escolas particulares, como demonstra o gráfico.

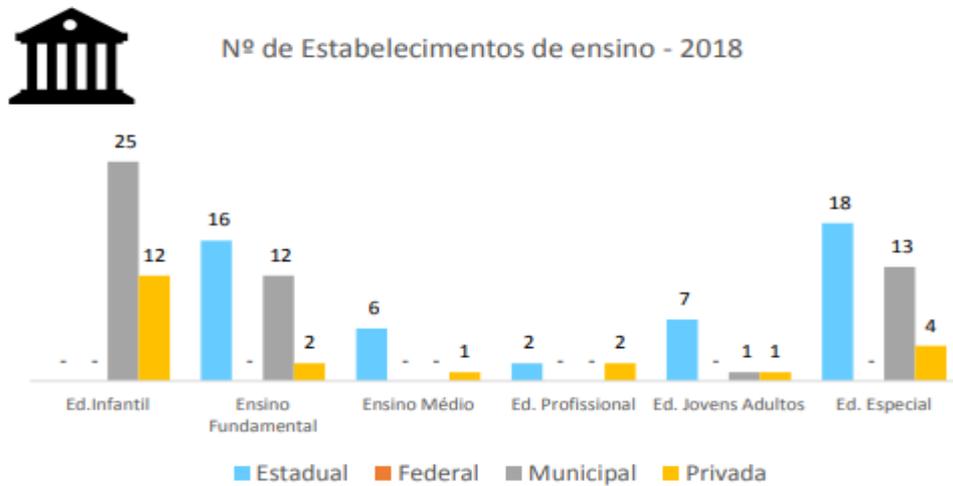
Gráfico 6 - Matrícula Inicial em 2018



Fonte: (SEBRAE, 2019).

Quanto à distribuição de estabelecimentos de ensino no contexto de São Luiz Gonzaga/RS, os dados do perfil descritos pelo SEBRAE (2019) indicam que, na Educação Infantil há 25 estabelecimentos na rede municipal e 12 na particular; no Ensino Fundamental há 16 instituições estaduais, 12 municipais e 2 particulares; no Ensino Médio constam seis escolas estaduais e uma da rede privada; há dois estabelecimentos de Educação Profissional da rede estadual e dois da particular; na EJA há 7 instituições estaduais, uma municipal e uma particular; na Educação Especial há 18 estabelecimentos da rede estadual, 13 da municipal e 4 da rede privada. O gráfico a seguir demonstra essa distribuição.

Gráfico 7 - Estabelecimentos de Ensino em 2018



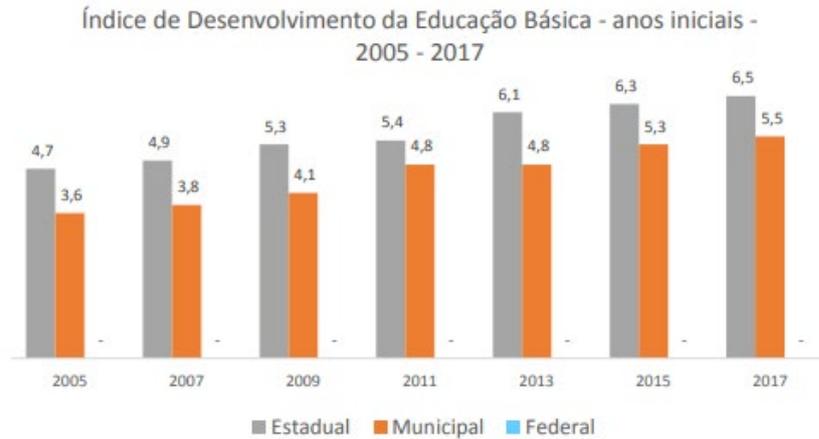
Fonte: (SEBRAE, 2019).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) investiga o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações³.

No que concerne ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, obtido em São Luiz Gonzaga, em 2017, as médias obtidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram as seguintes: em Língua Portuguesa, a média foi de 220,78; e, em Matemática, 227,67. Disso resulta o IDEB da rede estadual de 6,5 e da rede municipal 5,5, agrupando-se ambas, o IDEB da rede pública, em 2017 foi de 6,1. O Gráfico a seguir expressa a evolução do IDEB dos Anos Iniciais de 2005 a 2017.

³ O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

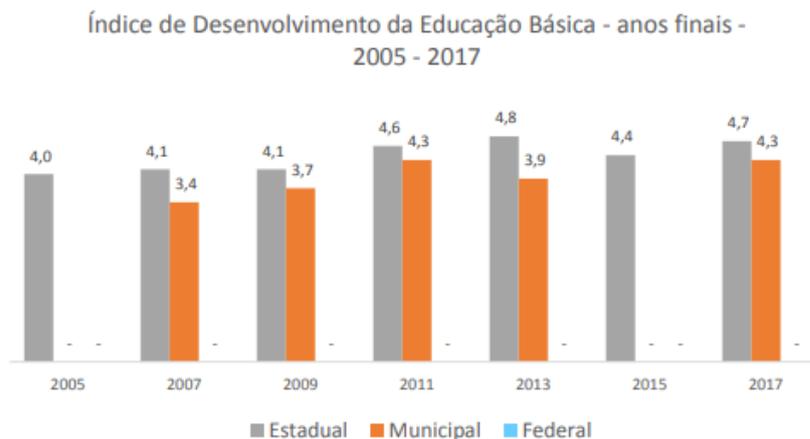
Gráfico 8 - IDEB Anos Iniciais 2017



Fonte: (SEBRAE, 2019).

No tangente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, as médias obtidas em São Luiz Gonzaga/RS foram as seguintes: em Língua Portuguesa a média foi 263,62 e, em Matemática, atingiu-se a média de 258,84. O IDEB da rede estadual foi de 4,7 e da municipal 4,3, resultando na média da rede pública de 4,6 pontos. No próximo gráfico, constam os dados do IDEB dos Anos Finais de 2005 a 2017.

Gráfico 9 - IDEB Anos Finais 2017



Fonte: (SEBRAE, 2019).

Conforme dados, referentes a dezembro de 2019, disponibilizados pela a Secretaria Municipal da Educação e Esporte (SEMEDE) de São Luiz Gonzaga/RS o número de professores incluindo diretores, vice-diretores, e coordenadores pedagógicos a rede municipal

conta com 259 professores. Destes 101 atuam na Educação Infantil e 158 atuam no Ensino Fundamental.

2.1.2.2 Trajetória da Educação Municipal em São Luiz Gonzaga/RS

O levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SEMEDE) de São Luiz Gonzaga, que consta no Plano Municipal de Educação, Lei n. 5.501, de 23 de junho de 2015, os níveis de ensino correspondentes às etapas da Educação Básica, em especial à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, responsabilidades do Município que com o Estado, em regime de colaboração deve responder pela oferta pública e gratuita do nível de ensino obrigatório.

O atendimento da Educação Infantil, em São Luiz Gonzaga, iniciou com a criação da primeira creche, em 13 de abril de 1977, por iniciativa de Dona Maria Dias Oliveira, a partir de uma sugestão de sua filha, Cleusa Dias Oliveira que na época trabalhava em uma creche em Porto Alegre. Foi também em 13 de abril de 1977, que um grupo de amigas fundou a Sociedade de Amparo à Infância (SAI) – entidade filantrópica sem fins lucrativos que tinha por objetivo apoiar e manter as creches municipais que seriam criadas pela Prefeitura.

A SAI (Sociedade de Amparo à Criança) providenciou o prédio para o funcionamento da primeira creche que foi doado pela senhora Inácia Gomes Caldas, além de contar com o apoio de diversas firmas que doaram móveis e utensílios entre outras tantas necessidades. Também foram promovidos diversos eventos pela SAI, para angariar fundos tais como desfile de crochê, feira de calçados, leilões e rifas.

Após conseguirem equipar a creche e montar o quadro de funcionários, cedidos pela Prefeitura, foi inaugurada em 12 de outubro de 1977, a primeira creche que recebeu o nome de Creche Tia Negrinha em homenagem à doadora do prédio situado à rua Salvador Pinheiro Machado, nº 851. A administração e manutenção das creches ficaram a cargo da diretoria da SAI que angariava fundos, através da anuidade das sócias, doações da comunidade e verbas federais que recebia da LBA. Na creche as crianças desenvolviam atividades recreativas e eram atendidas por médicos, psicólogos e dentistas, recebendo alimentação adequada. Com o aumento da procura por vagas a SAI expandiu o atendimento na creche.

Em 23 de março de 1993, através da Lei Municipal 2.665, a SAI firma convênio com a Prefeitura Municipal, que se responsabiliza pela manutenção dos prédios e contratação de

funcionários, em número suficiente para o atendimento às necessidades das instituições. A administração de recursos humanos, orientação e supervisão pedagógica ficaram a cargo da Secretaria Municipal da Educação. A SAI administra os estabelecimentos e fica responsável pela manutenção das necessidades básicas, com recursos oriundos de convênios com FGTAS, anuidades dos sócios e doações.

Importante salientar que foram criadas as classes de pré-escolar também no ano de 1977, mas sem registros do início de turmas e nem dos professores designados. A partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Educação Infantil de 0 (zero) a 6 (seis) anos passa a integrar, junto com o ensino fundamental e médio, a Educação Básica, como primeira etapa de formação reconhecida como direito de todo o cidadão. Embora constitua compromisso das três esferas do Poder Público, em regime de colaboração, sua oferta é responsabilidade do Município (art. 11 da LDB). Com a LDB, a Educação Infantil, de 0 a 3 anos, atendida nas creches, passa a integrar o sistema educacional, deixando de ser uma responsabilidade exclusiva da área de assistência social.

De acordo com a LDB, o profissional do magistério para atender a docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve ter, como formação mínima, o Ensino Médio Normal e, para a direção das instituições Curso Superior em Pedagogia. Segundo a Lei 5073/11, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor deve ter habilitação mínima em curso de Normal Nível Médio, em Curso Normal Superior e, ou em curso de Pedagogia, assim como em programa Especial devidamente autorizado pelo respectivo Sistema de Ensino e para a direção Pedagogia ou o Normal Superior. Cabe salientar que a docência nas turmas da Educação Infantil da rede Municipal é exercida por professor com a habilitação exigida pela LDB, tendo para a faixa etária de creche, em cada turma de 10 alunos, um professor e um atendente que exerce a atividade de auxiliar do professor.

Em 1988, o Ministério da Educação editou uma proposta curricular para a Educação Infantil no documento - “Os Parâmetros Curriculares”. No ano de 2000, o MEC iniciou o Programa “Parâmetros em Ação para a Educação Infantil”, para a formação de professores, do qual participaram supervisores e professores representantes das Associações de Municípios, que receberam formação para serem os multiplicadores dos docentes que atuavam na Educação Infantil em suas regiões. A Secretaria Municipal da Educação de São Luiz Gonzaga, enviou representante para esses encontros de formação. Nesse mesmo ano, a professora multiplicadora

desenvolveu o programa com as funcionárias das creches, visando construir uma proposta pedagógica, de acordo com os parâmetros curriculares e com a legislação em vigor. O programa foi concluído em 2001.

Ainda em 2001, foram enviados ao Conselho Estadual de Educação os processos de regularização das instituições municipais de Educação Infantil, solicitando a autorização de funcionamento e a transformação das creches em Escolas de Educação Infantil. Nesse ano, iniciaram as obras de reestruturação dos prédios dessas escolas, de acordo com as orientações da legislação em vigor. As normas e diretrizes para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul constam na Resolução 281/05 e Pareceres 397/05 e 398/05 do Conselho Estadual de Educação. A Lei Federal nº 11.274, de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos a partir dos 6 anos, reduz a Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 à 5 anos.

Considerando que o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, o FUNDEB contempla todas as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil, e que a entidade filantrópica não receberia mais verbas do Ministério da Assistência Social para manutenção das creches, a Secretaria Municipal da Educação passa a assumir essas instituições, que se transformam em Escolas Municipais de Educação Infantil, a partir de 01 de janeiro de 2007.

Em 02 de janeiro de 2006, professores com habilitação em Pedagogia, escolhidos pela Comunidade Escolar, assumem a gestão das escolas de Educação Infantil que atendem as crianças em turno integral, conforme as Leis Municipais 4.127/03 e 4.299/05. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino conta com oito escolas de Educação Infantil turno integral, sendo que duas atendem crianças de 0 a 2 anos, duas de 2 a 3 anos, duas de 3 a 4 anos e duas de 4 a 5 anos e ainda mantém turmas de pré-escola para crianças de 4 e 5 anos (nível A e B) em 12 escolas de Ensino Fundamental.

Quanto às condições físicas e materiais, as Escolas Municipais de Educação Infantil apresentam as condições de funcionamento exigidas pelas normas do Sistema Estadual de Ensino: adequada iluminação interna, espaço interno para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, repouso e recreação para atender crianças das diferentes faixas etárias e o mobiliário é adequado. A área externa é adequada aos alunos com deficiência, com espaço para as atividades recreativas. Em algumas escolas não iniciaram os projetos para a adequação de acessibilidade. As instalações sanitárias são adequadas à faixa etária das crianças. O

abastecimento de água é feito pela CORSAN e todas contam com filtros de água para o consumo e preparação dos alimentos. Todas as escolas dispõem de luz elétrica fornecida pela RGE.

As crianças que frequentam a escola de turno integral recebem três refeições diárias, preparadas por servidores contratados para este fim, conforme cardápio elaborado por nutricionista da Secretaria Municipal da Educação. As cozinhas são equipadas com eletrodomésticos necessários e demais utensílios. As frutas e verduras são entregues semanalmente às escolas e a alimentação é variada, sendo os produtos bem armazenados. Os recursos para a alimentação escolar, os equipamentos permanentes e os materiais de higiene e limpeza são oriundos do FNDE/PNAE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Programa Nacional de Alimentação Escolar). O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) fiscaliza os alimentos oferecidos às crianças, quanto à distribuição e quantidade, bem como em relação à qualidade do cardápio.

A Secretaria da Educação tem desenvolvido um grande esforço para que as Escolas de Educação Infantil do Município ofereçam boas condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e oportunidades de aprendizagem por meio das interações entre as crianças e o ambiente e delas entre si. As crianças que residem na zona rural e frequentam a pré-escola usufruem do transporte escolar em roteiros determinados pela SEMEDE. O Município oferece também transporte escolar para cerca de 191 crianças, a partir dos três meses de idade, que frequentam a Educação Infantil em turno integral, por meio de veículo adaptado com cadeirinhas e corrimões e com duas monitoras que acompanham as crianças durante todo o trajeto.

A SEMEDE segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Municipal que estabelece condições de atendimento em instituições próprias com vistas ao desenvolvimento integral das crianças cujo direito à infância é plenamente reconhecido. O Referencial é um guia que propõe a reflexão sobre os objetivos e conteúdos dessa etapa da Educação Básica, bem como apresenta orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com as crianças, garantindo a liberdade de métodos e respeitando o pluralismo de ideias, as concepções pedagógicas e a diversidade cultural brasileira.

Em relação à proposta pedagógica, nas Escolas de Ensino Fundamental que possuem classes de pré-escola, todas as propostas elaboradas pela unidade escolar com a participação de professores, diretores, pessoal de apoio pedagógico, são orientadas e avaliadas pela Secretaria

Municipal de Educação. São Luiz Gonzaga é um Município com uma população extensiva, com atendimento à Educação Infantil prioritariamente na zona urbana. Entretanto, considerando a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e sua escolaridade futura, deve ser realizado grande esforço do Poder Público municipal para ampliar a oferta. Em 2019, o município de São Luiz Gonzaga vivenciou um intenso processo de construção do Documento Orientador de Território, alinhando as diretrizes da educação municipal às determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

A SEMEDE, 32ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a Rede Particular de Ensino, com o apoio do Conselho Municipal de Educação, promoveram os diálogos para constituir as comissões de cada área do conhecimento e nível de ensino, para juntos estudarem e apresentarem as contribuições para o documento, o qual também atende particularidades do município. O Documento Orientador de Território (DOT) busca proporcionar que todas as escolas das redes de ensino do município tenham o mesmo currículo a partir de 2019, prazo máximo para a implantação da BNCC. O referido Documento foi aprovado em novembro de 2019, durante o 2º Fórum Municipal de Educação e foi desenvolvido em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

2.1.2.3 Desafios e Perspectivas para Educadores de São Luiz Gonzaga

Para discutir o bem/mal-estar docente no contexto local, precisa-se conhecer a realidade vivenciada pelos educadores que atuam nesse cenário. No Plano Municipal de Educação (Lei n. 5.501/2015), o título 4 trata dos Profissionais do Magistério. Inicialmente, apresenta-se o diagnóstico situacional, retomando a Constituição Federal de 1988, que definiu os princípios básicos em que o ensino deverá ser ministrado. A valorização dos profissionais da educação tornou-se consenso na sociedade. Considera-se que a melhoria da qualidade do ensino público passa necessariamente pela valorização do magistério.

A partir da Lei do FUNDEF, Lei 9424/96, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretriz nacional para os planos de carreira dos professores visando assegurar políticas públicas de valorização do magistério, que implicam obrigatoriamente: formação inicial de qualidade; condições adequadas de trabalho; salário condigno; carreira que valorize o desempenho e a qualificação do professor; processo permanente de formação continuada que garanta a atualização e a capacitação do magistério.

O FUNDEB, que sucedeu ao FUNDEF, mantém a valorização do magistério por meio de planos de carreira, avançando na definição de um piso nacional para os professores e, o Plano Nacional de Educação ascende para uma equiparação com os demais profissionais com o mesmo grau de formação. O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de São Luiz Gonzaga, aprovado pela Lei Municipal nº 5.073, de 13 de dezembro de 2011, atende a Lei de Diretrizes e Bases Nacional e as resoluções do Conselho Nacional de Educação.

A Lei municipal nº 5.434 de 16 de dezembro de 2014, estabelece critérios e procedimentos para a Avaliação de Desempenho do Magistério Público Municipal para fins de promoção na carreira. Embora a Lei já esteja em vigor, à implementação da avaliação de desempenho necessita de algumas adequações. Em relação ao regime de trabalho dos profissionais do magistério, a Lei 5.073/03 estabelece uma jornada de 20 horas semanais de trabalho, assegurando para os docentes em regência de classe o percentual de 20% (vinte por cento) do total da sua jornada para horas de atividades, assim consideradas aquelas destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

A partir da Lei 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial profissional nacional para os profissionais do magistério e destina um terço da carga horária para horas atividades. A Secretaria Municipal da Educação de acordo com o Parecer 18/12 da CEB do CNE organizou as horas atividades da seguinte forma: os profissionais docentes, com regime de trabalho de 20 horas semanais em regência de classe, um terço da carga horária da jornada de trabalho será assim distribuído: - quatro horas semanais para o planejamento das atividades didático-pedagógicas, sendo que as três horas semanais restantes serão diluídas ao longo do ano nas formações continuadas, participação em reuniões administrativas e pedagógicas.

Os professores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com avaliação no processo, possuem habilitação de acordo com o que dispõe a LDB, em seu Capítulo III – Dos Profissionais da Educação.

Cabe destacar que os professores que atuam na direção das escolas de ensino fundamental e das instituições de Educação Infantil são todos graduados em nível superior ou com pós-graduação na área da educação. O Município desenvolve programa permanente de formação continuada para os professores da rede pública municipal, por meio de palestras,

encontros e cursos. Entretanto, a sistemática de capacitação e atualização permanente ainda não é implementada para o pessoal de apoio técnico que atua nos estabelecimentos de ensino, tais como: secretários, operários, merendeiras e atendentes sociais que atuam nas Escolas de Educação Infantil. Por entender que todos os que atuam na educação são educadores, deve-se ter também um programa de formação para os demais servidores que trabalham na área.

Quanto à média de alunos por professor na rede municipal considerando a sua responsabilidade com a Educação Infantil e Ensino fundamental é muito baixa, cerca 7 alunos por profissional do magistério, considerado os docentes e os que exercem outras funções. Considerando somente o conjunto de docentes aproxima-se de 11 alunos por professor, sendo uma estatística baixa, ao ensejo que o Município se comprometa com o Ensino Fundamental e Educação Infantil, possibilitando desafios que fortaleçam o ingresso e a permanência de alunos na rede e a viabilidade da municipalização do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que as escolas na zona rural se caracterizam como de baixa densidade demográfica.

A Meta 17 (nº 15/PNE) prevê a garantia de que, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Para atingir a Meta 17, foram estipuladas as estratégias:

- 17.1) Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
- 17.2) apoiar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;
- 17.3) implementar em regime de colaboração programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e para a educação especial;
- 17.4) participar da reforma curricular dos cursos de licenciatura;
- 17.5) apoiar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; atuação docente, em efetivo exercício;
- 17.6) pleitear, em regime de colaboração, o apoio a oferta de estágio remunerado para os alunos do Curso Normal para a conclusão do Ensino Normal.
- 17.7) apoiar e incentivar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

17.8) aderir a implantação, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.

Vale destacar, também, a Meta 18 (nº 16/PNE), que é: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Para atingir a referida Meta, são estabelecidas as seguintes estratégias:

18.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; 18.2) incentivar e apoiar programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.

O Plano Nacional da Educação define a Meta 19 (Nº 17/PNE): Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME. As estratégias para o atingimento dessa Meta são:

19.1) Participar até o final do 1º ano de vigência deste PME de fórum permanente por iniciativa do Ministério da Educação, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; 19.2) participar da tarefa do fórum permanente para acompanhar a evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; 19.3) aderir a implementação, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar adequando o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério; 19.4) pleitear a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional e equiparação ao rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente.

Torna-se relevante ressaltar a Meta 20 (Nº 18/PNE), que prevê assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a adequação de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(das) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. As estratégias para o alcance dessa Meta são:

20.1) Estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência do PME, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

20.2) implantar, nas redes públicas de educação básica, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

20.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PME, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

20.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação do Município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

20.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PME, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

20.6) pleitear o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para o Município que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

20.7) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação do sistema de ensino, em todas as instâncias para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

20.8) implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

20.9) cumprir com o dispositivo da Lei 11738/2008 que prevê um terço da jornada do professor para atividade extraclasse. As atividades extraclasse serão cumpridas da seguinte forma: 4 horas semanais para os planejamentos das atividades didáticas pedagógicas e as 3 horas restante da carga horária será diluída ao longo do ano para reuniões pedagógicas, administrativas e o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço;

20.10) pleitear, em regime de colaboração com a União e o Estado, que até o final da década deste plano, 100% dos professores de Educação Infantil e de ensino fundamental possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas;

20.11) assegurar programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria da União e do Estado e das instituições de Ensino Superior de formação de professores; 20.12) considerar os resultados da avaliação externa como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada a serem desenvolvidos para os professores da rede municipal;

20.13) desenvolver programas de formação continuada para a qualificação do pessoal técnico e administrativo que atuam na Rede Municipal de Ensino.

O Documento Orientador de Território (2019, p. 15) defende que “o professor é referência na área em que atua. Não se trata de ser dono absoluto de um campo do saber, mas de dominar os conhecimentos e as metodologias de ensino, responsabilizando-se pela aprendizagem dos estudantes”. Conforme esse documento (2019), são esses os pilares da autoridade docente e da competência do educador.

Ainda conforme o referido documento, a competência faz-se imprescindível ao educador no trato com os conteúdos e com as metodologias de ensino, pois como postula Freire (1993, p. 28), “o fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo”.

A construção da competência demanda a formação permanente⁴. O exercício da docência impõe ao professor o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar, enquanto processos permanentes. “Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática” (FREIRE, 1993, p. 28).

A formação permanente necessita ser permeada pela reflexão e pelo diálogo sobre a prática e sobre o contexto de inserção da escola e suas implicações no cotidiano institucional, para que o educador compreenda a prática social deste contexto e os saberes dela resultantes. A reflexão e o diálogo propiciam a reinvenção das práticas, posto que, para Freire (2000), quem ajuíza o fazer docente é a sua prática, a qual é iluminada teoricamente. A busca constante de aprimoramento teórico-prático configura-se como um dos compromissos dos educadores.

A apresentação desse breve percurso histórico, justifica-se pela importância da contextualização do local em que a pesquisa será operacionalizada. Além de apresentar dados relacionados à realidade de São Luiz Gonzaga, descreve questões ligadas à educação, em especial, no tangente à docência na Educação Básica no município, elucidando os desafios e as perspectivas da docência nesse cenário. A partir dessa delimitação e descrição do entorno em

⁴ A opção pela concepção de formação permanente e não continuada baseia-se na perceptiva freiriana, conforma a qual a formação não pode ser fragmentada. A partir do momento em que o profissional insere-se na educação, passa a construir sua competência profissional, engendrada pela experiência de vida e pelos estudos que realiza. Não há interrupções nesse processo. O professor forma-se no cotidiano de sua imersão na docência.

que a pesquisa se insere, passa-se a trabalhar com conceitos-chave, à luz das teorias que embasaram a pesquisa proposta.

3 VIDA DE PROFESSOR(A)

3.1 VIDA DE PROFESSOR(A): BEM E MAL-ESTAR E OUTROS CONCEITOS

Como é a vida de um(a) professor(a)? Quais os impactos da docência na saúde e na qualidade de vida dos indivíduos? É possível evitar o estresse e o adoecimento? Como assegurar a satisfação das necessidades psicológicas de pertencimento, competência e autonomia no exercício da docência? A formação (inicial e continuada) pode contribuir para a manutenção do bem-estar do professor? A realidade vivenciada pelos educadores disponibiliza suportes ao trabalho docente? O nível de exigências está adequado às capacidades dos profissionais? A jornada de trabalho permite conciliar vida pessoal e profissional? O professor conta com auxílio institucional e social para superar sentimentos negativos como a insatisfação e a sensação de incompetência? A comunidade valoriza os professores?

Estas indagações mobilizaram a realização da presente pesquisa, procurando enfatizar os aspectos ligados à questão do bem e mal-estar docente, contribuindo para a construção de estratégias que assegurem o bem-estar dos educadores no espaço escolar. Para tanto, torna-se imprescindível desenvolver ações que minimizem os impactos das variáveis percebidas como causadoras de mal-estar entre os docentes.

A ênfase na busca da manutenção da saúde e da qualidade de vida dos educadores embasa-se na convicção de que profissionais realizados e satisfeitos desenvolvem um trabalho qualificado. Trata-se de um desafio complexo, posto que os conceitos de saúde e de qualidade de vida não são lineares ou estanques. Ao contrário, são conceitos dinâmicos, amplos e englobam perspectivas sociocultural, política, histórica, estrutural, organizacional e subjetiva.

Por isso, são abordados tópicos complementares: (1) conceito de bem e mal-estar, saúde e qualidade de vida docente; (2) as Necessidades Psicológicas Básicas: autonomia, competência e pertencimento; (3) a formação docente e as possibilidades de manutenção da saúde e da qualidade de vida dos educadores.

No tópico 1, são analisados os conceitos de bem e de mal-estar, verificando o sentido desses conceitos na constituição do conjunto de fatores que proporcionam a satisfação com o trabalho e a realização pessoal, evitando o sofrimento psíquico e o estresse. Também, procura-se esclarecimentos a partir de qual concepção de saúde e de qualidade de vida, a pesquisa será operacionalizada. Isso porque, o estudo será desenvolvido com base em uma percepção de que

saúde vai além da ausência de sintomas patológicos ou de doenças, e a qualidade de vida implica na visão positiva sobre si mesmo e a capacidade de enfrentamento das adversidades e do estabelecimento de relações saudáveis consigo, com o ambiente e com os demais.

No segundo tópico, trabalha-se com a noção de que um professor saudável e realizado é aquele que tem as necessidades psicológicas básicas satisfeitas. Por isso, são explicitados os significados dos conceitos de autonomia, competência e pertencimento, posto que esses elementos são imprescindíveis na constituição do bem-estar docente.

No tópico 3, aborda-se a relação entre bem-estar e os processos de formação inicial e continuada. Isso porque, com base em Jesus (2006), pode compreender que a formação oferece subsídios capazes de dotar os professores dos saberes e das competências de que necessitam no exercício da docência, além disso, podem contribuir para a superação dos desafios cotidianos com a utilização da inteligência emocional e da resiliência. Por meio dessa abordagem, espera-se definir as bases teóricas da pesquisa.

3.1.1 Conceitos de bem e mal-estar, saúde e qualidade de vida docente

A reflexão a respeito do bem e mal-estar docente na contemporaneidade requer, em primeira instância, a retomada dos sentidos da docência. Tardif (2002) define o professor como um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Para o autor, compreender a identidade docente implica em considerar a subjetividade do professor.

Analisando a complexidade da docência, Tardif (2002) destaca que o saber docente é múltiplo e pluriorientado, envolvendo saberes curriculares, disciplinas, exercício profissional e experiência pessoal. Os saberes curriculares relacionam-se com a proposição/seguimento de objetivos, organização dos conteúdos e métodos, compondo os programas escolares. Os saberes decorrentes da experiência resultam do trabalho cotidiano, da vivência de distintas situações pedagógicas, constituindo o saber e o saber-fazer. O quadro a seguir detalha os saberes docentes.

Quadro 6 - Os Saberes dos Professores

<i>Saberes dos Professores</i>	<i>Fontes Sociais de Aquisição</i>	<i>Modos de Integração no Trabalho Docente</i>
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da Formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da Formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Raymond e Tardif (2000, p. 215).

Com base nessas distinções, observa-se que a competência dos educadores é construída permanentemente. A formação profissional configura-se como um ciclo que se inicia com o ingresso de cada professor na escola, na condição de aluno, até o final de sua trajetória profissional. As especificidades dessa trajetória demarcam as condições de bem ou mal-estar.

Diante disso, é importante pensar a complexidade do saber e do fazer dos professores. Para Nóvoa (2012), torna-se necessário combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. A valorização dos professores e a consolidação da dimensão universitária de sua formação demanda a percepção de que o ensino não é uma atividade “natural”.

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se por sua visibilidade social. No caso dos educadores, Nóvoa (2012) defende que a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação.

Desse modo, a resolução dos impasses da educação e dos próprios professores vai além dos limites da escola, envolvendo a sociedade como um todo, a partir da valorização social da educação. A complexidade das sociedades atuais, a existência de um volume sem precedentes

de informação ou a centralidade do conhecimento e da sua valorização social e econômica colocam os professores perante tarefas a que não podem responder sozinhos (NÓVOA, 2012).

Tal constatação reforça a importância do debate sobre as condições de trabalho e dos elementos que cooperam para a realização profissional e a manutenção de saúde e qualidade de vida dos professores, bem como dos fatores que contribuem para o sofrimento e/ou adoecimento dos docentes. Estudar o bem e mal-estar docente é fundamental para a construção de estratégias que assegurem o reconhecimento da relevância social dos educadores e condições adequadas de exercício profissional.

Nesse sentido, é preciso avançar nas pesquisas relacionadas ao bem e mal-estar docente. Em especial, torna-se necessário refletir sobre a questão de forma mais abrangente, englobando a formação de professores e a profissionalização docente, aspectos negligenciados em grande parte dos estudos disponíveis a respeito dessa problemática.

Penteado e Souza Neto (2019) salientam que, no Brasil, a literatura acerca dos problemas de saúde e processos de mal-estar, sofrimentos e adoecimentos de professores mostra a prevalência dos transtornos mentais e comportamentais, dos distúrbios da voz e das doenças osteomusculares e do tecido conjuntivo, os quais atingem os docentes do ensino público e particular de todos os níveis, disciplinas e momentos da carreira. Segundo os autores, essa literatura é composta principalmente por pesquisas de diferentes áreas, dentre as quais psicologia, psicologia do trabalho, enfermagem, fonoaudiologia, saúde coletiva, educação física, medicina, saúde do trabalhador, otorrinolaringologia, biologia, engenharia, ergonomia e fisioterapia.

Em geral, essas pesquisas carecem de articulação interdisciplinar, priorizando levantamentos epidemiológicos e queixas/sinais/sintomas, enfatizando os fatores de riscos ambientais, biológicos, físicos e orgânicos presentes nas escolas, como afirmam Penteado e Souza Neto (2019). Por isso, verificamos a necessidade de preencher tal lacuna, buscando compreender quais os fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica, procurando contextualizar o estudo desses fatores com os processos de profissionalização docente e com a formação de professores, numa abordagem interdisciplinar.

A busca do bem-estar, da felicidade e da realização pessoal e profissional marca a história da humanidade. Os indivíduos tendem a buscar o bem-estar físico e psicossocial, demandando a construção de significados no trabalho, em que o trabalhador possa se reconhecer

na tarefa executada, desenvolver potencialidades e sentir-se útil à sociedade, e, ao mesmo tempo, gratificado pela atividade laboral.

Contudo, na sociedade contemporânea, caracterizada pela fragmentação das relações e pelo esvaziamento de sentido da experiência humana, como refere Bauman (2001), as diferentes esferas da sociedade contemporânea (vida pública, vida privada, relacionamentos humanos) transformam-se, esgarçando o tecido social, que perde a solidez e se liquefaz. Sendo assim, a modernidade líquida é o tempo do desapego, da provisoriedade e do processo da individualização; e também da insegurança. “O interesse público é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas de figuras públicas e a arte da vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e a confissões de sentimentos privados” (BAUMAN, 2001, p. 46).

Em decorrência desse esfacelamento, o trabalho passa por processos de precarização. Torna-se desafiador e complexo manter a autorrealização e a satisfação com o ofício desempenhado. Além disso, as relações interpessoais no ambiente de trabalho são transformadas, afetando a capacidade de estabelecer vínculos de cooperação e de reciprocidade. Dessa maneira, surgem os traços do mal-estar do trabalhador.

[...] assim, o trabalhador é convencido de que o propósito existencial dos homens no mundo, e, portanto, seu papel, se efetiva apenas pela realização de si por meio de luta de posições e espaços em uma corrida incessante por produtividade. O resultado [...] seria uma nova sociedade global paradoxal, em que se antagonizam cada vez mais riqueza e pobreza, conhecimento e ignorância, bem-estar e sofrimento, proteção e insegurança. A implicação dessa proliferação de nova gestão de mundo, eficaz e perverso, que invadiu todo o tecido social, é um mundo de sofrimento, doente socialmente, a impor ao trabalhador uma pressão contínua que o leva a inúmeras formas de doença e sofrimento no trabalho. O mundo do trabalho, dessa forma, caminha cada vez mais para o sofrimento cruel e individualista dos trabalhadores (ROHM; LOPES, 2015, p. 12).

Especificamente no que tange aos professores, Esteve (1999) considera que o mal-estar docente se constitui como sentimento resultante dos efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor. Diante das excessivas exigências cotidianas, o profissional desenvolve sintomas que se manifestam nos planos biofisiológico, comportamental, emocional e cognitivo. Dentre os principais sintomas, destacam-se: desmotivação, sensação de sobrecarga de trabalho, stress, irritabilidade e diminuição da autoestima.

Esteve (1999) explica que o mal-estar na docência se relaciona com dois grupos de fatores. Na primeira ordem, constam os fatores internos à sala de aula, ligados às relações

afetivas entre professor e aluno, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Na segunda ordem, aparecem os fatores ambientais, externos à sala de aula e à escola e que interferem na eficácia da ação docente.

Fossati, Guths e Sarmiento (2013) acrescentam fatores de terceira ordem relativos à própria pessoa do docente. Isto é, como seu modo de ser e de encarar a vida interferem diretamente em seu bem/mal-estar, em sua produção de sentido e em suas competências de resiliência. Os autores consideram que o contexto atual apresenta uma situação complexa, que amplia o sentimento de mal-estar. Todavia, é possível potencializar o bem-estar, por meio da produção de sentido na docência parece ser uma categoria fundamental a ser contemplada. A trajetória de vida e a produção de sentido na vida dos professores se expressa em diferentes eixos no exercício da docência. Eles desenvolvem diferentes valores como estratégia de resposta aos desafios apresentados no percurso profissional.

Dworak e Camargo (2017) destacam que, na profissão docente, o mal-estar chega de forma silenciosa, com as pequenas tensões do dia a dia que vão se acumulando e dificultando o prazer de exercer as suas atividades, levando ao esgotamento físico e mental, os quais podem influenciar no desejo por lecionar. As autoras lembram que o espaço escolar, além de ser palco dessas dificuldades, pode ser, pelo contrário, um ambiente motivador e que favorece o alívio de tensões, buscando-se soluções coletivas.

Torna-se fundamental refletir sobre a amplitude do desgaste do professor, posto que esse processo afeta não apenas o profissional, mas tem impactos na escola como um todo. Para Gonçalves (et al, 2008), os alunos são os principais atingidos, sofrendo consequências em sua capacidade de dedicação aos estudos e na aprendizagem dos conteúdos.

Cabe, portanto, esclarecer os conceitos de saúde, qualidade de vida e de bem/mal-estar docente. O entendimento desses conceitos propicia as bases para o desenvolvimento da pesquisa sobre os indicadores de bem-estar no exercício da docência. Essas noções são amplas e complexas, demandando o necessário aprofundamento teórico.

Quanto ao conceito de saúde, Garcia (2014) lembra que, do ponto de vista etimológico, ‘saúde’ em português, ‘salud’ em castelhano, ‘salut’, em francês e ‘salute’ em italiano derivam de uma mesma raiz etimológica: *salu*. Proveniente do latim, esse termo designava o atributo principal dos inteiros, intactos, íntegros. Observando a etimologia da palavra, percebe-se que seu significado não contempla a complexidade de sua significância (ALMEIDA FILHO, 2011).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde como situação de perfeito bem-estar físico, mental e social. Todavia, esse conceito tem demonstrado distanciar-se da realidade, devido à impossibilidade de uma vida sem percalços.

Para Garcia (2014), diversas dimensões e facetas do conceito de saúde podem ser encontradas e reconhecidas por diversos autores, representativos de diversas escolas de pensamento. O quadro abaixo ilustra elementos para construção conceitual do que seja saúde:

Quadro 7 - Dimensões conceituais de Saúde

Saúde como Fenômeno
Atributo, fato, função orgânica, estado vital individual ou situação social, definido negativamente como ausência de doenças e incapacidades ou positivamente como funcionalidades, capacidades, necessidades e demandas.
Saúde como Metáfora
Construção cultural, produção simbólica ou representação ideológica, estruturante da visão de mundo de sociedades concretas.
Saúde como Medida
Avaliação do estado de saúde, indicadores demográficos e epidemiológicos, análogos de risco, competindo com estimadores econométricos de salubridade ou carga de doença.
Saúde como Valor
Tanto na forma de procedimentos, serviços e atos regulados e legitimados, indevidamente apropriados como mercadoria, quanto na de direito social, serviço público ou bem comum, parte da cidadania global contemporânea.
Saúde como Práxis
Conjunto de atos sociais de cuidado e de atenção a necessidades e carências de saúde e qualidade de vida, conformadas em campos e subcampos de saberes e práticas institucionalmente regulados, operados em setores de governo e de mercados, em redes sociais e institucionais.

Fonte: Almeida Filho, (2011).

Com base nessa especificação, Garcia (2014) destaca que a saúde, como experiência “subjetiva”, é silenciosa, geralmente não a percebemos em sua plenitude. Trata-se de uma experiência de vida, vivenciada no corpo individual. Assim sendo, a saúde precisa ser concebida como componente da qualidade de vida. Sendo assim, não consiste em um “bem de troca”, mas em um “bem comum”, um bem e um direito social,

[...] em que cada um e todos possam ter assegurados o exercício e a prática do direito à saúde, a partir da aplicação e utilização de toda a riqueza disponível, conhecimentos e tecnologias desenvolvidas pela sociedade nesse campo, adequados às suas necessidades, abrangendo promoção e proteção da saúde, prevenção, diagnóstico, tratamento e reabilitação de doenças. Em síntese: saúde como componente e exercício da cidadania (GARCIA, 2014, p. 9).

A noção de saúde contempla os modos de vida, as formas de organização dos indivíduos e das organizações. No sentido objetivo, também se relaciona com as questões econômicas, da gestão dos recursos públicos, a produção bens e serviços e a qualidade do acesso ao atendimento à saúde. Por isso, estão envolvidas questões relativas a condicionantes e determinantes de saúde como fatores implicados no processo saúde doença da contemporaneidade.

Ao compreender saúde de modo contextualizado, percebe-se o corpo como inserido em uma trama de relações nos contextos social, cultural e político, abarcando “questões pertinentes ao vínculo ‘saúde-doença-adoecimento-sociedade’: as condições de vida impostas e os estilos de vida escolhidos pelos próprios indivíduos” (GARCIA, 2014, p. 16). Segundo a autora, a primeira situação diz respeito à esfera pública e a segunda localiza-se no mundo privado, em que o indivíduo define a melhor forma de se utilizar da própria vida.

Nesse ínterim, é relevante retomar as críticas de Canguilhem (2012) ao conceito tradicional de saúde. Para o autor, é necessário flexibilizar os conceitos de normal e patológico, e de saúde e doença.

Se o normal não tem a rigidez de um fato coercitivo coletivo, e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma em sua relação com condições individuais, é claro que o limite entre o normal e o patológico torna-se impreciso. No entanto, isso não nos leva à continuidade de um normal e de um patológico idênticos em essência — salvo quanto às variações quantitativas —, a uma relatividade da saúde e da doença bastante confusa para que se ignore onde termina a saúde e onde começa a doença. A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente (CANGUILHEM, 2009, p. 135).

Devido à relatividade e à transitoriedade, aquilo que é normal, normativo em certas condições, pode tornar-se patológico em outra situação. A determinação passa pela percepção do próprio indivíduo, que avalia essa transformação por ser ele quem vivencia suas consequências, ao não se sentir capaz de executar as tarefas impostas pela nova situação.

Silva et al. (2010) explicam que a Canguilhem critica a visão de que o patológico seria apenas uma variação quantitativa do normal. Em virtude da infinidade de possibilidades fisiológicas e contextuais no processo da vida, estabelecer uma norma para que se possa afirmar a existência de saúde ou doença apenas transforma estes conceitos em um tipo de ideal, implicando em um ideal vago e inatingível, principalmente quando o indivíduo é visto em relação ao seu contexto e às características únicas em sua totalidade. Os autores ressaltam que Canguilhem questiona a visão de que doença como realidade objetiva – alheia ao processo de vida do sujeito – acessível ao conhecimento científico quantitativo, e ainda afirma em oposição

a esta visão de que a continuidade de estágios intermediários, não anula a diversidade dos extremos.

O entendimento do que é normal e do que é anormal é influenciado não apenas pelos fatores biológicos, mas também pelos aspectos geográficos, históricos e culturais. Condé (2016) acredita que Canguilhem apresenta uma perspectiva sistêmica em sua visão da doença e da saúde e da doença. Ao exemplificar o que é o diabetes, por exemplo, ele esclarece que esta não é uma “doença do rim, pela glicosúria, nem do pâncreas, pela hipoinsulinemia, nem da hipófise; a doença é do organismo cujas funções todas estão mudadas [...] mais ainda, a doença é do homem ou da mulher” (CANGUILHEM, 2009, p. 54). Todo sintoma deve ser avaliado a partir de um pano de fundo, isto é, a parte tem que ser avaliada com relação ao todo. Para o pensador francês,

Quando classificamos como patológico um sintoma ou um mecanismo funcional isolados, esquecemos que aquilo que os torna patológicos é sua relação de inserção na totalidade indivisível de um comportamento individual. De tal modo que a análise fisiológica de funções separadas só sabe que está diante de fatos patológicos devido a uma informação clínica prévia; pois a clínica coloca o médico em contato com indivíduos completos e concretos, e não com seus órgãos ou funções (CANGUILHEM, 2009, p. 54-55).

Esse estudo está perpassado por essa noção de saúde que contempla o contexto do indivíduo. Em se tratando dos educadores, requer, então, a consideração de um conjunto de fatores, que inclui a observação das condições de vida, da estrutura organizacional da escola, das políticas públicas relacionadas à educação, as relações interpessoais na escola, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, dentre outros fatores que interferem no bem-estar e na qualidade de vida dos docentes.

Em se tratando da concepção de qualidade de vida, os estudos são diversificados e apontam direções distintas. Alguns consideram qualidade de vida como sinônimo de saúde, outros referem-se à felicidade e à realização pessoal, outros ainda mencionam condições e estilos de vida. Pereira, Teixeira e Santos (2012) citam pesquisas que vinculam esse conceito a indicadores que vão desde a renda até a satisfação com determinados aspectos da vida. Para os autores, recorrendo-se à etimologia do termo qualidade, ele deriva de “qualis” [latim] que significa o modo de ser característico de alguma coisa.

Day e Jankey (apud PEREIRA; TEIXEIRA; SANTOS, 2012), classificam os estudos sobre qualidade de vida de acordo com quatro abordagens gerais: econômica, psicológica, biomédica e geral ou holística. A abordagem socioeconômica tem os indicadores sociais como

principal elemento, sendo bastante utilizada pelos políticos em discursos e campanhas eleitorais. O uso dos indicadores econômicos, por longo tempo, foi o parâmetro primordial para determinação de qualidade de vida, relacionando-se com áreas como instrução, renda, moradia e acesso a bens e serviços.

Por sua vez, a abordagem psicológica refere-se a reações subjetivas de um indivíduo às suas vivências, dependendo da experiência direta e das próprias percepções da vida, da felicidade e da satisfação. Nesse caso, o contexto ambiental é desconsiderado, representando uma limitação a essa abordagem (DAY; JANKEY, 1996).

Pereira, Teixeira e Santos (2012) relatam que, na abordagem biomédica, o termo qualidade de vida aparece associado a condições de saúde e funcionamento social. Qualidade de vida relacionada à saúde (“healthrelated quality of life”) e estado subjetivo e saúde (“subjective health status”) são conceitos relacionados à avaliação subjetiva do paciente e ao impacto do estado de saúde na capacidade de se viver plenamente (GILL; FEINSTEIN, 1994). Em geral, essa perspectiva restringe-se às preocupações com a cura e a sobrevivência das pessoas.

Os autores descrevem as abordagens gerais ou holísticas, que se baseiam em conceito de qualidade de vida multidimensional, abarcando as particularidades de cada pessoa e do contexto em que se inserem. Características como valores, inteligência, interesses são importantes de serem considerados. Além disso, qualidade de vida é um aspecto fundamental para se ter uma boa saúde e não o contrário (RENEWICK; BROWN, 1996).

Diante disso, torna-se fundamental superar as visões restritas e fragmentadas, buscando uma visão contextualizada de qualidade de vida. De acordo com Minayo et al. (2000, p. 10):

[...] qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

Almeida, Gutierrez e Marques (2012) indicam a importância de uma compreensão social do termo, contemplando questões subjetivas como bem-estar, satisfação nas relações sociais e ambientais, e a relatividade cultural. Compreender qualidade de vida desse modo

depende da carga de conhecimento do sujeito, do ambiente em que ele vive, de seu grupo de convívio, da sua sociedade e das expectativas próprias em relação a conforto e bem-estar.

Nessa concepção, é preciso levar em conta os modos de vida, as compreensões dos indivíduos sobre seu cotidiano, nos parâmetros de educação, cultura, saúde, transporte, moradia, trabalho e capacidade de participação nos processos decisórios. Nesse contexto, é preciso considerar as expectativas de um sujeito ou de uma sociedade quanto ao conforto e ao bem-estar. Entram em jogo, as condições de vida em seus aspectos socioculturais, históricos e ambientais.

Para Almeida, Gutierrez e Marques (2012), a compreensão de qualidade de vida supera as condições objetivas e o tempo de vida dos indivíduos, englobando o significado que as próprias pessoas atribuem a essas condições e à maneira com que vive. Desse modo, a compreensão da qualidade de vida varia em relação a grupos ou sujeitos.

Uma boa percepção de qualidade de vida dependerá das possibilidades que tenham as pessoas de satisfazer adequadamente suas necessidades fundamentais. Isso se liga à capacidade de realização individual, que é dependente das oportunidades reais de ação do ator social. Ou seja, uma boa ou má percepção sobre a vida é relativa à qualidade do ambiente em que se encontra o sujeito, ao oferecimento de condições de realização e de satisfação das necessidades básicas que a própria sociedade estipula como essenciais, e que o interessado toma e deseja, ou não, como verdade para sua própria vida (ALMEIDA; GUTIERREZ; MARQUES, 2012, p. 38).

Na perspectiva subjetiva considera as noções de felicidade e de satisfação dos desejos. A boa qualidade de vida relaciona-se com a possibilidade de atingir as aspirações estabelecidas socialmente com as condições de que dispõe. Tal possibilidade vincula-se com as possibilidades de consumo e escolha estipuladas pelo meio social.

Siqueira e Padovam (2008) diferenciam as abordagens objetiva e subjetiva da qualidade de vida, sendo que, na primeira, entende-se que saúde, ambiente físico, recursos, moradia e outros indicadores observáveis e quantificáveis contemplam o espectro da qualidade de vida que uma pessoa detém. Na perspectiva subjetiva de qualidade de vida, incluindo-se nela satisfação com a vida, são consideradas as avaliações individuais, diferenças culturais na percepção do padrão de vida.

Como explicam Almeida, Gutierrez e Marques (2012), uma boa ou má qualidade de vida depende da percepção que o sujeito toma para seu existir biológico e social, dependendo de suas ações e do ambiente que o cerca. Na análise das percepções dos sujeitos sobre seu viver devem ser consideradas as transformações ambientais e as necessidades básicas sentidas.

A relação da qualidade de vida com a saúde, embora estreita não é integral. É necessário evitar a culpabilização da vítima, observando que a responsabilidade pelas condições de saúde, das políticas públicas não se restringe ao cidadão individualizado, mas é, principalmente, dos órgãos governamentais. Daí a importância de um olhar crítico em relação às abordagens referentes à qualidade de vida, evitando-se os reducionismos.

Vale destacar que, no decorrer do estudo, as percepções dos participantes foram consideradas na análise dos indicadores de bem-estar docente. Todavia, não se coloca a responsabilidade exclusivamente no próprio professor, isoladamente. A abordagem do tema é ampla e complexa, considerando-se as distintas esferas de responsabilidade: percepções do próprio sujeito sobre suas condições de vida; configurações dos locais de atuação; demandas e jornadas de trabalho; possibilidade de contar com suportes; políticas públicas de educação e demais facetas implicadas no exercício profissional.

Quanto ao conceito de bem-estar, importa compreender a noção de bem-estar subjetivo (BES), em que são levadas em consideração as avaliações dos indivíduos sobre suas vidas. As avaliações são realizadas de forma cognitiva (satisfações globais com a vida e com outros domínios específicos como com o casamento e o trabalho) e incluem a análise pessoal das vivências de emoções positivas e negativas.

Siqueira e Padovam (2008) definem que a avaliação satisfatória do bem-estar subjetivo demanda o reconhecimento por parte do indivíduo de que mantém nível elevado sua satisfação com a vida, alta frequência de experiências emocionais positivas e baixas frequências de experiências emocionais negativas. São enfatizados os níveis de bem-estar que as pessoas conseguem alcançar em suas vidas. As autoras descrevem a dimensão emocional de bem-estar subjetivo, que inclui afetos positivos e negativos. O balanço entre essas duas dimensões deve resultar em uma relação positiva entre as emoções vividas, representada pela vivência de mais emoções positivas do que negativas no decorrer da vida. Assim, é preciso detectar que, em sua maioria, as experiências vividas apresentam mais emoções prazerosas do que sofrimento.

Ao analisar a dimensão cognitiva de bem-estar, Siqueira e Padovam (2008) ressaltam a questão da satisfação com a vida, que se traduz no julgamento que o indivíduo faz sobre sua vida e que reflete o quanto esse indivíduo se percebe distante ou próximo a suas aspirações. Configura-se, portanto, como um estado psicológico ligado ao bem-estar mais do que avaliações objetivas da qualidade de vida pessoal. Um ser humano com alta qualidade de vida

pode relatar insatisfações, enquanto uma pessoa com baixa qualidade de vida poderia até revelar satisfações com a vida.

Conforme as autoras, o conceito é ainda considerado como uma dimensão subjetiva de qualidade de vida, ao lado de felicidade e bem-estar. Vários estudos, em especial da Psicologia, procuram estabelecer escalas para conhecer as avaliações dos indivíduos sobre a satisfação com a vida que levam. A denominação de bem-estar psicológico (BEP) foi proposta a partir das críticas às fragilidades das formulações de bem-estar subjetivo. Os teóricos que defendem tal conceituação afirmam ser possível construir concepções sólidas sobre o funcionamento psíquico, enfatizando-se os seus aspectos positivos. Siqueira e Padovam (2008) elucidam que, enquanto BES tradicionalmente se sustenta em avaliações de satisfações com a vida e num balanço entre afetos positivos e negativos que revelam felicidade, as concepções teóricas de BEP são fortemente construídas sobre formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano e dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida.

As autoras citam o estudo de Ryff (1989), reformulado por Ryff e Keyes (1995), que elaborou uma proposta integradora ao formular um modelo de seis componentes de BEP, cujas definições são apresentadas a seguir:

Autoaceitação: Definida como o aspecto central da saúde mental, trata-se de uma característica que revela elevado nível de autoconhecimento, ótimo funcionamento e maturidade. Atitudes positivas sobre si mesmo emergem como uma das principais características do funcionamento psicológico positivo.

Relacionamento positivo com outras pessoas: Descrito como fortes sentimentos de empatia e afeição por todos os seres humanos, capacidade de amar fortemente, manter amizade e identificação com o outro.

Autonomia: São seus indicadores o *locus* interno de avaliação e o uso de padrões internos de autoavaliação, resistência à aculturação e independência acerca de aprovações externas.

Domínio do ambiente: Capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características psíquicas, de participação acentuada em seu meio e manipulação e controle de ambientes complexos.

Propósito de vida: Manutenção de objetivos, intenções e de senso de direção perante a vida, mantendo o sentimento de que a vida tem um significado.

Crescimento pessoal: Necessidade de constante crescimento e aprimoramento pessoais, abertura a novas experiências, vencendo desafios que se apresentam em diferentes fases da vida (SIQUEIRA e PADOVAM, 2008, p. 205).

No que tange ao bem-estar no trabalho, Siqueira e Padovam (2008) alertam para por três componentes que perpassam esse conceito: satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo. A Psicologia Organizacional e do

Trabalho definem essas noções como vínculos positivos com o trabalho (satisfação e envolvimento) e com a organização (comprometimento afetivo).

Assim, entende-se que o bem-estar no trabalho requer que os profissionais estabeleçam vínculos afetivos positivos com a atividade desempenhada, demonstrando satisfação e engajamento, bem como com a organização, comprometendo-se com o avanço da organização. Observa-se que profissionais com nível elevado de bem-estar no trabalho demonstram estar satisfeitos com o trabalho, envolvem-se com as tarefas realizadas e expressam compromisso afetivo com a organização em que atuam.

Siqueira e Padovam (2008) descrevem inúmeros estudos relativos ao bem-estar no trabalho. A leitura desses estudos indica uma conjunção de fatores de ordem pessoal e organizacional. No eixo individual, tornam-se fundamentais características pessoais positivas como otimismo, esperança, autoestima, inteligência emocional, valores pessoais como auto-transcendência e abertura. No âmbito organizacional, são elencados fatores que, entre outros, acolhem, protegem e promovem o indivíduo, tais como responsabilidade, suporte e justiça sociais.

Especificamente, no caso dos professores, a manutenção da saúde e da qualidade de vida requer, portanto, medidas individuais, como a busca de hábitos saudáveis, o reconhecimento da necessidade de ajuda em determinadas situações e a utilização de apoio especializado quando necessário. Paralelamente, exige providências de ordem coletiva, primando pela manutenção de um clima organizacional adequado, pela adoção de estratégias de valorização profissional, pela integração dos distintos segmentos da comunidade escolar em torno dos objetivos de uma educação de qualidade, por um plano de carreira que permita o avanço, o desenvolvimento de potencialidades e a valorização dos profissionais com políticas de remuneração e de garantia do bem-estar.

Penteadó e Souza Neto (2019) retomam o histórico do magistério, para ressaltar que a cultura docente parece engendrar uma possível explicação da invisibilidade do corpo, da saúde e do cuidado docente no campo educacional, a qual se exprime:

- (1) no esquecimento ou na negação do corpo e das próprias necessidades ante a dedicação para com os outros;
- (2) na dificuldade em perceber, ler e interpretar sintomas do sofrimento com o trabalho;
- (3) no maniqueísmo no trato com o corpo;
- (4) no disciplinamento e no controle do corpo e das suas manifestações e expressões (seja no habitus professoral, seja na linguagem, psicodinâmica ou psicossomática);
- (5) na naturalização do mal-estar e dos problemas, sofrimentos e adoecimentos;

- (6) na baixa autonomia e desvalorização social que repercutem na falta de expectativas;
- (7) em certa “satisfação” ao afirmar, perante os colegas, que trabalhou até se exaurir;
- (8) no prolongamento do tempo em sofrimento e na demora em buscar ajuda profissional;
- (9) na dificuldade de enxergar e estabelecer limites referentes às demandas de trabalho, às responsabilidades assumidas e à administração do tempo de trabalho na relação com o processo de saúde-doença e a qualidade de vida;
- (10) na postura modelar de perfeição e virtuosismo, a impedir o professor de assumir sua condição humana diante dos alunos e colegas, bem como diante de dificuldades, dúvidas, necessidades, dilemas, conflitos e/ou algo que lhe escapa, que não conhece, não sabe, não consegue e que errou (e que, portanto, necessitaria de apoio e ajuda de dentro e de fora da docência, rompendo o isolamento que caracteriza o trabalho docente);
- (11) na falta de cultura colaborativa e de partilha na docência (que demanda outras formas de compreensão dos processos de formação e desenvolvimento profissional) (PENTEADO; SOUZA NETO, 2019, p. 15-16).

Daí a necessidade de considerar a cultura profissional dos docentes, ressignificando as formas de conceber a condição humana e a potencialidade do professor como agente social no âmbito do cuidado e da promoção da saúde e do bem-estar docente. O enfrentamento das situações de mal-estar e de adoecimento dos professores requer a problematização da cultura profissional docente, em especial quanto a fatores como os processos formativos, a socialização profissional e o desenvolvimento profissional docente.

Promover avanços na cultura profissional docente é salutar para a garantia da saúde e do bem-estar no exercício da docência. Por isso, releva valorizar a história de vida dos trabalhadores docentes, as representações e o imaginário coletivo a respeito da docência como profissão, bem como atribuir mais visibilidade à profissão de professor, defendendo o respeito, a valorização e a garantia da dignidade dos profissionais.

Nóvoa (2012) propõe que a sociedade como um todo reflita sobre o papel dos docentes, fortalecendo e valorizando a profissão. Isso exige a resposta coletiva a indagações como:

Queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito para isso? Temos sido capazes de atrair os melhores alunos para a profissão docente? E de lhes dar uma boa formação? E de os motivar? E de os valorizar sob o ponto de vista social? Temos sido capazes de promover os professores? E de apoiar sua ação profissional? E de melhorar as condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disso? (NÓVOA, 2012, p. 11).

A reflexão coletiva a respeito desses questionamentos é indispensável para que possamos construir, em conjunto, medidas de valorização e de cuidado com relação aos educadores. Para Nóvoa (2017), o desenvolvimento profissional docente precisa ser concebido enquanto projeto contínuo, articulando a formação inicial e permanente dos professores ao

longo da carreira, influenciado por fatores relativos à própria pessoa do professor e a suas necessidades e especificidades em cada fase ou etapa, levando em conta as complexidades do trabalho docente e sua contextualização histórica, cultural, organizacional e institucional.

No comprometimento da busca do bem-estar docente é superar a individualização e a fragmentação, agindo como coletivo no enfrentamento das dificuldades que permeiam o exercício da docência. O bem-estar docente demanda políticas educacionais que incentivem a solidariedade e a cooperação, visando constituir ambientes de trabalho que sejam saudáveis e harmônicos.

As ações de atenção ao cuidado, à saúde e ao bem-estar na escola precisam abranger a comunidade escolar como um todo, primando por boas condições de vida para os alunos e suas famílias e para os professores. Além disso, é preciso que as relações interpessoais sejam pautadas no respeito e na reciprocidade.

Penteadó e Souza Neto (2019) defendem a necessidade de se ter abordagens interdisciplinares que considerem aspectos políticos, sociais e culturais ligados à formação dos professores e às condições e à organização do trabalho docente, e que se consubstanciem no projeto de profissionalização do ensino. Para os autores, as políticas públicas de educação e saúde precisam contar com o protagonismo dos professores.

A reflexão sobre o bem e o mal-estar docente remete à compreensão de que o exercício da docência é complexo e desafiador. Exercer a profissão demanda competências e saberes, bem como o comprometimento com uma educação de qualidade para todos. O cotidiano dos educadores é repleto de tarefas que envolvem o planejamento de aulas, a relação com os educandos e com os colegas de trabalho no contexto escolar, a avaliação do rendimento dos educandos, a participação em processos formativos e o cumprimento das tarefas burocráticas como o cumprimento de horários e dos programas institucionais.

No cenário contemporâneo, são vivenciados novos desafios como a convivência com a diversidade de alunos, muitos dos quais apresentam dificuldades com relação aos limites e ao respeito às regras de convivência. Também são desafiadoras as condições de trabalho em um contexto de flexibilização das legislações trabalhistas e de desvalorização dos profissionais, com a ameaça a direitos e conquistas históricas. Acrescentando-se a isso, as peculiaridades da modernidade líquida, explicada por Bauman, que impactam nas relações sociais, trazendo a desestabilização e a superficialidade aos relacionamentos humanos.

Para fazer frente a essas problemáticas, é imprescindível pensar sobre os fatores que provocam o sofrimento e o adoecimento dos professores, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. É necessário considerar as dimensões sociais, históricas e culturais do trabalho docente. Também é preciso abrir espaço para a escuta das narrativas dos docentes, compreendendo como os profissionais percebem e lidam com as questões do trabalho e com a própria saúde física e psíquica.

O processo de saúde-adoecimento e cuidado docente deve ser analisado de forma ampla, superando noções equivocadas como a concepção de ensino como vocação, a feminização da docência e visão dualista e maniqueísta relacionada ao corpo. Portanto, defender a saúde e a qualidade de vida dos profissionais da educação implica na análise crítica das políticas de desenvolvimento profissional de professores e de valorização docente.

Superar os fatores que causam o mal-estar docente demanda o enfrentamento da cultura de desinvestimento social e político na educação pública e na carreira docente. São necessárias transformações sociais e políticas que garantam a dignidade e o protagonismo dos educadores. Tais transformações não ocorrem de forma descontextualizadas e requerem ações no coletivo social. As estratégias voltadas à promoção do cuidado, da saúde e do bem-estar profissional precisam ser construídas pelo conjunto da sociedade e engajar os distintos segmentos da comunidade escolar na defesa de condições adequadas de trabalho e na consideração da educação como prioridade absoluta.

Nesse interim, a formação inicial e continuada adquire papel preponderante. Isso porque a cultura da profissão docente se fortalece a partir da competência e do comprometimento. Assegurar aos docentes a constante ressignificação de saberes e práticas é fundamental, tanto para o reconhecimento social da importância dos profissionais quanto para que os mesmos se percebam como atores sociais engajados na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Um dos fatores primordiais para a garantia do bem-estar docente relaciona-se com a recuperação dos sentidos da cultura docente, lutando pela profissionalização, pela organização do trabalho docente, pela qualidade das relações sociais no contexto educacional, pela consistência dos processos formativos e pelo desenvolvimento profissional. Dessa maneira, a construção de um pacto social pela valorização dos docentes e pela melhoria das condições de trabalho e das relações interpessoais torna-se indispensável para assegurar a saúde e a qualidade de vida dos educadores. O que, em última instância, coopera para o avanço da sociedade como um todo, em decorrência da ampliação da qualidade da educação.

No próximo tópico, são descritas as necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento, pois contribuem para formar a base para que os educadores possam manter a saúde e a qualidade de vida no exercício da docência. Certamente não são os únicos fatores que asseguram o bem-estar docente, mas evidentemente, precisam estar presentes para que os professores se sintam satisfeitos com ao desempenhar o magistério.

3.1.2 As Necessidades Psicológicas Básicas: autonomia, competência e pertencimento

Esclarecidos os conceitos de saúde, qualidade de vida e bem-estar docente, torna-se indispensável refletir sobre as especificidades do ofício de mestre, indagando sobre os fatores que interferem diretamente na configuração de avaliações positivas sobre a satisfação com o trabalho docente. Dentre os fatores, merecem destaque as necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento.

Entre as teorias contemporâneas que podem subsidiar o estudo da motivação docente destaca-se a Self-Determination Theory (SDT) (DECI; RYAN, 2000; 2008a apud DAVOGLIO et al, 2017), a qual entende que há elementos tanto intrínsecos (interesses, crenças e escolhas próprias) como extrínsecos (pressões externas e resultados esperados) ao self, agindo sobre a vontade e a determinação para as ações. Para a SDT, quanto mais as escolhas e comportamentos da pessoa se apoiam em elementos intrínsecos e na integração de princípios contextuais (extrínsecos) ao próprio sistema de valores, mais a motivação assume caráter autônomo ou autodeterminado, o qual representa a base para a satisfação e o bem-estar psicológico.

Com base no estudo de Davoglio et al (2017), compreende-se que entre seus pressupostos fundantes, a SDT sustenta que o estudo sobre a motivação autodeterminada demanda pela consideração às necessidades psicológicas básicas (NPB), definidas como necessidades inatas e universais, cuja satisfação é essencial para o bem-estar e o desenvolvimento saudável (DECI; RYAN, 2000). Postula que existem três NPB, agrupadas no senso de autonomia, no senso de competência e no senso de pertencimento (RYAN; DECI, 2002). O senso de autonomia se refere à flexibilidade e sensação de independência para agir de acordo com os próprios princípios, diante da integração de valores contextuais ao self, aprovados internamente. O senso de competência diz respeito à necessidade de se sentir eficaz em causar ou obter resultados desejáveis e evitar resultados indesejáveis em ações que envolvem diferentes níveis de dificuldade, evidenciando o reconhecimento pelo sujeito das

próprias capacidades e recursos. O senso de pertencimento/afiliação, por sua vez, tem seu foco na necessidade do sujeito se sentir conectado e apoiado por outras pessoas com quem convive, tendo a percepção de estar integrado e pertencente aquele contexto (RYAN; DECI, 2002).

Davoglio et al (2017) mencionam vários estudos, na tentativa de conceituar e especificar a motivação docente. Em tais estudos, percebe-se que cada vez mais é valorizada a qualidade motivacional relacionada à autodeterminação do sujeito frente ao contexto. A motivação é tratada como um processo, em que os professores motivados na sua carreira docente potencializam sua prática educativa e seu engajamento profissional, ao mesmo tempo em que promovem em seus educandos a motivação autônoma para a aprendizagem.

3.1.2.1 *Autonomia*

Refletindo sobre a autonomia, Freire (1996, p. 107) considera que este atributo é construído pelo amadurecimento do ser para si, no processo de vir a ser. Para tanto, são imprescindíveis experiências que estimulem a tomada de decisão e a assunção da responsabilidade.

Freire (2000, p. 33-34) sugere que o professor aproveite toda oportunidade para testemunhar o seu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático. E, ao mesmo tempo, esclarecer às crianças e jovens sobre os limites da participação e do uso da liberdade, bem como desafiá-los a ocupar seu lugar, expressando suas opiniões.

Na perspectiva freireana, observa-se que, na relação pedagógica, a construção da autonomia relaciona-se, principalmente, ao conhecimento, enquanto apropriação ativa e crítica dos conceitos apreendidos e utilização dos mesmos na condição de autor dos próprios pensamentos. Os educadores precisam buscar garantir que a relação se pautem no afeto e no respeito, a fim de formar indivíduos que sejam também capazes de assumir seus compromissos com o mundo.

Freire (1994, p. 72) afirma ser necessária uma formação rigorosa, que promova o desenvolvimento da autonomia, da autoria e da responsabilidade, em um clima de seriedade e de alegria. O processo educativo precisa ser constituído pela articulação da *seriedade* e da *alegria*, em que o professor é o mediador de experiências significativas de construção do

conhecimento, de convivência amistosa, de mútuo entendimento e de prazer em partilhar informações e compreender a realidade.

Para Cortella (2014, p. 123-124), seriedade não é sinônimo de tristeza. A escola é uma instituição capaz de promover o essencial: a amorosidade, a convivência e a felicidade, precisa lidar com a capacidade de ir em busca desses elementos essenciais. Conforme o autor, “a educação tem que ser cheia de graça. Sua função é tornar a vida mais engraçada”.

O educador tem sua autoridade sustentada na coerência exemplar. “O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial. Desserve mais do que o autoritário coerente” (FREIRE, 1994, p. 72-73). Os exemplos do professor se materializam em suas práticas e em suas palavras, no seu discurso. Conforme Freire (1993, p. 75), o *testemunho* é a melhor maneira de chamar a atenção do educando para a validade do que se propõe, para o acerto do que se valora, para a firmeza na luta, na busca da superação das dificuldades. A relação coerente entre as palavras e os atos do educador é um dos fatores que confere sustentação à prática educativa.

A autonomia do educador também se faz importante no sentido de assegurar ao profissional a sensação de liberdade no exercício profissional. De acordo com Reinhold (apud MENDES, 2006, p. 4), os indivíduos que exercem profissões sociais, em geral, possuem um alto grau de idealismo, têm como meta à ajuda aos outros e esperam exercer sua profissão com grau de autonomia e liberdade pessoal no trabalho. Na prática do professor, isso supõe ter liberdade pedagógica, aliada ao reconhecimento do seu engajamento.

Possuir liberdade no exercício profissional e ter autonomia para planejar e executar suas tarefas contribui para a manutenção do bem-estar, evitando o adoecimento como nos casos da síndrome de *burnout*. Portanto, autonomia não significa independência total, pois, na educação, os distintos segmentos da comunidade escolar mantêm entre si relações de interdependência, precisando agir em conjunto. Autonomia supõe ter liberdade para expressar seus posicionamentos e cumprir a missão de educar em consonância com seus valores e seus saberes, respeitando os demais.

3.1.2.2 *Competência*

No que tange à competência, cumpre destacar que este atributo é fundamental na docência, inclusive sendo um dos pilares da autoridade do professor diante dos educandos. A

competência do educador é construída por uma multiplicidade de elementos, que, interligados, asseguram o domínio de conhecimentos e práticas, a responsabilidade e a amorosidade indispensáveis a seu fazer profissional.

Na obra “Professora Sim, Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar”, Freire descreve as qualidades necessárias ao educador: amorosidade, competência, responsabilidade, coragem, tolerância, decisão, segurança, a tensão entre paciência e impaciência, humildade, amorosidade, coragem, tolerância, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, afetividade e alegria.

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 1993, p. 63).

A articulação desses elementos configura uma docência que vai além do mero cumprimento de compromissos protocolares. Ao demonstrar esses atributos na prática pedagógica cotidiana, o professor releva estar vinculado a um projeto formativo que abrange os aspectos cognitivos, psicomotores, culturais e socioafetivos de seus alunos, compreendendo-os como um todo.

Daí decorre a relevância da formação científica séria e da clareza política. Isso porque, para promover a efetiva aprendizagem por parte dos alunos, paralelamente à formação de valores e à humanização, os educadores necessitam demonstrar o domínio de conteúdos e de metodologias de ensino, bem como a capacidade de ser um testemunho diante das novas gerações, de posições ético-políticas coerentes com os princípios da justiça social, da equidade e da solidariedade.

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 143).

Ao defender que os educadores demonstrem tais atributos no exercício da docência, não estamos afirmando que o professor seja o único responsável pelo processo educativo, nem

reforçar ideias estigmatizadas. Como argumenta Azanha (2006, p. 60-63), ao criticar a noção de um perfil idealizado do “bom professor”, segundo a qual o educador deve possuir certas competências cognitivas e docentes. Segundo o autor, o quadro institucional da escola deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. Na formação de professores, deve-se enfatizar o caráter coletivo do trabalho escolar e as responsabilidades sociais decorrentes da função pública assumida pela escola contemporânea, superando a concepção de tarefa escolar como mera soma de desempenhos individuais.

[...] o aperfeiçoamento do professor precisa ocorrer no quadro institucional em que ele trabalha, já que as dificuldades do seu trabalho de ensino apenas eventualmente são metodológicas ou didáticas. Não fosse assim, não se compreenderia o bom professor numa escola seja mau numa outra e vice-versa. No entanto, isso é frequente. Enfim, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é o conjunto de vínculos sociais frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais (AZANHA, 2006, p. 103).

No decorrer do processo formativo, é necessário que os profissionais construam conhecimentos amplos e aprofundados, bem como conheçam metodologias de ensino, capazes de mobilizar as potencialidades dos educandos. Carvalho (2013, p. 55) reforça a importância dos exemplos do educador diante dos estudantes, lembrando que a importância de cultivar e transmitir esses princípios – caros à prática docente e científica, mas também constitutivos de uma sociedade que se quer democrática, tornando-os presentes nas palavras e as ações dos professores e demais profissionais da educação. Para o autor:

[...] é sendo um professor justo que ensinamos a nossos alunos o valor e o princípio da justiça; sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, ensinamos o respeito não como um conceito, mas como um princípio que gera disposições e se manifesta em ações. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois, se virtudes como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios como o desrespeito, a intolerância e a injustiça. E pelas mesmas formas (CARVALHO, 2013, p. 55).

A partir deste alerta (de que assim como ensinamos os princípios da justiça, da tolerância e do respeito, também podemos ensinar o contrário), corrobora-se os riscos de um professor indiferente, que não se posiciona e não se reconcilia com o mundo, ou seja, não supera o moderno estranhamento do mundo, tão prejudicial às relações de ensino e aprendizagem.

3.1.2.3 *Pertencimento*

No que concerne ao sentimento de pertencimento, Rebolo e Bueno (2014) esclarecem que o bem-estar docente requer o estabelecimento de relações que priorizem a sinceridade, que proporcionem a expressão de pontos de vista divergentes, que estimulem a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizem e oferecem feedback do trabalho realizado, que sejam isentas de preconceitos, discriminações e competitividade.

Jesus (1998), ao escrever sobre o bem-estar dos professores, salienta a importância do trabalho em equipe, para prevenir e superar o mal-estar docente e também para o desenvolvimento e realização profissional dos professores. No entanto, esse trabalho nem sempre é realizado de modo a permitir [...] a partilha de experiências profissionais, a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou de suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas (JESUS, 1998, p. 79).

Rausch e Dubiella (2013), ao analisarem as percepções sobre bem-estar docente dos profissionais em fase final de carreira, também mencionam o sentimento de pertencimento como fator essencial para a satisfação do indivíduo com a tarefa executada. Segundo as autoras, a identidade profissional é composta por diferentes dimensões e relações que devem ser integradas: a experiência pessoal, o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a trajetória de aprendizagem e os diversos pertencimentos a grupos diferenciados. Confiança e autoestima, juntamente relacionadas, estabelecem o núcleo básico da identidade profissional.

Marchesi (2008) destaca que manter colegas e amigos para compartilhar e inovar, bem como ter um distanciamento suficiente, assumindo os compromissos com paixão, auxilia esse processo. Portanto, emoção, compromisso, vida afetiva e atitude ética estão intimamente relacionados.

Com base nesses pressupostos, observamos que o exercício da docência demanda permitir ao educador o direito à liberdade, à fala, a melhores condições de trabalho pedagógico, a tempo livre e remunerado para dedicar-se à formação permanente. O ambiente institucional precisa ser permeado pelo respeito e pela amorosidade, oportunizando ao profissional sentir-se pertencente ao grupo e com um papel importante. A partir de Freire, a amorosidade precisa ser concebida como:

[...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das

emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento. No que tange às emoções, reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores básicos da vida humana e da educação (FREIRE, 2000, p. 22).

Dessa maneira, a educação é vivenciada como interação entre seres humanos que se respeitam e se estimam, que se comprometem com o mundo que partilham, almejando que esse seja um espaço de convivência amistosa e humanizadora. Assim, a relação educativa contempla a corporeidade, a sensibilidade, a cultura, o conhecimento, enfim, as múltiplas dimensões do humano. Todos os envolvidos educam e são educados para a existência ética e solidária. Com esses contornos, é possível que a escola garanta a o bem-estar e a qualidade de vida não apenas dos educadores, mas também dos demais segmentos da comunidade escolar.

3.1.3 A Formação Docente como Instrumento para a Manutenção do Bem-estar

Tornar-se professor implica a decisão de ingresso na profissão, a formação inicial e continuada, a dedicação à tarefa, a articulação entre a vida pessoal e a profissional, demarcando um processo contínuo em que os saberes e as experiências se complementam mutuamente. Além disso, há aspectos individuais de busca de profissionalização e constituição da identidade docente de cada professor, que se coadunam com aspectos coletivos, pois a ação educativa ocorre no contexto escolar, em que interatuam diferentes profissionais (professores, gestores, funcionários), estudantes e comunidade em geral. Desse modo, a ação não é isolada.

Diante disso, as trocas e interações precisam ser de cooperação e de respeito mútuo, a fim de minimizar os impactos negativos: da excessiva carga de trabalho; da complexidade das tarefas (preparar aulas, ministrá-las, avaliar o desempenho dos alunos, cumprir programas e burocracias características da docência); da remuneração, em geral, aquém das qualificações e das atribuições assumidas; da desvalorização social da profissão; da exigência de trabalhar com diferentes tipos de alunos, em especial diante das dificuldades de aceitação de limites e de regras; dentre outros desafios vivenciados cotidianamente pelos educadores.

Jesus (2002) aponta a formação como uma das estratégias para a manutenção do bem-estar docente. O autor argumenta que a formação inicial é fundamental para o desenvolvimento de competências teóricas e práticas relacionadas ao bem-estar docente, pois coloca os potenciais futuros professores à frente de várias situações-problema que a profissão docente pode lhes

apresentar, como situações relacionais difíceis, possibilitando a aprendizagem de competências de atuação.

Ainda em se tratando da formação inicial, Jesus (1998) considera o apoio do orientador como um dos suportes significativos, que pode ocorrer no plano comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequadas crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social).

Sampaio (2008) elucida que, para Jesus (1998), a prevenção do mal-estar docente passa pela formação de professores no sentido de contribuir para que a prática profissional seja desenvolvida com satisfação e autoconfiança, contribuindo para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal.

No processo formativo, o profissional pode adquirir as competências teóricas que constroem hipóteses de trabalho ou alternativas de ação, além de competências práticas para a solução das situações vivenciadas no cotidiano da docência. Para Jesus (2002), a formação inicial desafia os futuros professores a diversas situações-problema que a profissão docente pode lhes apresentar, como situações relacionais difíceis, proporcionando a aprendizagem de competências de atuação, por meio de treino dessas competências e da observação de si próprio, para identificação do estilo pessoal de atuação.

Esteve (1994) sugere estratégias para evitar o mal-estar docente num processo de formação permanente dos professores. Alguns indicadores são fundamentais para o bem-estar docente e para a autorrealização do profissional da educação, como sintetiza Sampaio (2008). Para um plano em sala de aula: confiança em ter elegido um trabalho adequado; familiaridade com o conteúdo das matérias; compreensão das diferenças dos grupos e de diferentes tratamentos; capacidade de avaliar as reações dos alunos.

Conforme Sampaio (2008), no plano social, os principais indicadores são: sentimento de ser aceito pelos colegas; sentimento de ser aceito pelos alunos; seu entendimento da escola como estrutura social. Quando os professores são afetados pelo acúmulo de tensões no seu trabalho, Esteve (1994) apresenta sugestão de técnicas cognitivas como: controle do estresse, estratégias para resolução de problemas, técnicas de relaxamento, entre outras, sem esquecer que o mal-estar docente é um problema coletivo, que tem suas raízes no contexto social em que se exerce a docência.

No concernente à formação continuada, Jesus (2002) a define como oportunidade de construção do bem-estar, a partir de um trabalho em equipe em um processo relacional. Daí

decorre a importância da cooperação entre professores, buscando-se a resolução de problemas comuns, conforme o tema e os objetivos de cada ação. Segundo o autor: “[...] o trabalho em equipe pode permitir a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas, bem como a aprendizagem e desenvolvimento profissional”.

Para Jesus (2002), a formação contínua deve envolver a autoformação, com base na reflexão “na” e “sobre” a sua prática profissional. Constitui-se como descoberta de si e como desenvolvimento pessoal. O autor destaca a prática diária e a gestão do imprevisível, como exercícios no decorrer da formação, a qual precisa adequar-se às necessidades dos professores, tornando-se participativa.

Alinhado à concepção freiriana de formação permanente, Perrenoud (2001) considera que um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. O professor reflexivo progride na profissão ao buscar a superação de dificuldades e de crises. A reflexão passa a ser parte da identidade docente.

A formação de educadores remete à reflexão sobre a identidade e o papel destes profissionais. A docência configura-se por meio dos saberes que a fundamentam e das práticas operacionalizadas no processo de ensinar e aprender. Integram esse contexto, as inquietações, os anseios, as lutas da categoria, o pensar e o fazer, e, o constante (auto)constituir-se.

Na sociedade contemporânea, a estruturas neoliberais desafiam os saberes e as práticas dos professores, posto que requerem a revisão constante dos sentidos atribuídos à existência e a defesa das especificidades da aprendizagem escolar. Isso porque, frequentemente a importância das escolas e o papel do professor como mediador da aprendizagem são questionados pela sociedade capitalista. Como defende Arroyo (2000), a construção social do magistério básico passa por processos de defesa do pedagogo ou educador como mestre de um ofício, que domina um saber específico. O que supõe ter orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva, social do campo de sua ação.

O autor afirma que o reconhecimento social do pedagogo-educador acompanha a história do reconhecimento social da infância, dependendo do reconhecimento dos tempos da vida humana por eles formados. Isso supõe ser necessário conceber o ser humano como sujeito que aprende sempre, em todas as etapas da vida, sendo a relação humana estabelecida entre educandos e educadores algo determinante no processo de ensino e aprendizagem, posto que

nela se dão as trocas das quais resulta a construção, transformação e multiplicação de conhecimentos. Por isso, em todas as fases de desenvolvimento, o educador tem o importante papel de mediador de aprendizagens.

O traço vocacional está muito presente na representação social do ser professor. Imagem carregada até hoje. A ideia de servidor público é próxima a da vocação. Se não se vêem como vocacionados por Deus para o magistério, os educadores repetem que a educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão; logo, o magistério é uma delegação política (ARROYO, 2000, p. 56).

A visão da docência como vocação é um obstáculo ao fortalecimento da imagem social da profissão, e, conseqüentemente, para sua valorização. Torna-se imprescindível superar a herança social, vocacional historicamente colada à imagem dos professores, que faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados.

Na visão tradicional da formação de professores, o professor é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada, devendo adequar-se ao currículo gradeado, no qual o conhecimento é apresentado de forma fragmentada. Outro ponto importante nessa discussão é a visão tecnicista, que empobreceu o campo da Educação Básica, colocando a solução dos problemas como o simples domínio de técnicas pelos docentes. E, os mesmos patrocinadores desta visão apelam para campanhas de ‘amigos da escola’, ‘comunidade solidária’, etc. Ao tentar destruir o perfil amoroso dos mestres, substituindo-o por técnicas, acabam reforçando o apelo à solidariedade, à amizade, ao amor das comunidades.

Conforme Tardif (2002), o saber docente é múltiplo e pluriorientado por diversos saberes (saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal). Os processos formativos de docentes necessitam assegurar que os professores sejam eficientes ao trabalhar com conteúdos e informações. Mas, além do desenvolvimento de competências pertinentes ao ensinar, é preciso uma auto-formação formadora constante. Ao educar, os docentes questionam sobre si mesmos. É um ofício que interroga, confronta os indivíduos com seu próprio dever ser, o protótipo de ser humano possível em si.

Pensar e mexer com a formação humana é um pensar nossa própria formação, nosso próprio percurso. Nos enfrenta com um dever-ser. (...) ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogo de si próprio. Ter cuidados com o próprio

percurso humano, para poder acompanhar a criança, adolescente e jovem. É uma permanente conversa com sua própria formação (ARROYO, 2000, p. 87-8).

No contexto da formação de professores operam os saberes científicos, os saberes experienciais e, ainda, outros que são exteriores ao ofício de ensinar, dentre os quais temos aqueles oriundos da sua família, da escola na qual se formou, da sua cultura pessoal, da Universidade, dos cursos de reciclagem, das instituições, da história de sua vida e da sociedade.

A competência profissional é constituída de múltiplos elementos, como o domínio de conteúdos específicos, o entendimento das relações entre os saberes teóricos e os das atividades da prática. Os saberes da prática dos professores precisam ser valorizados, paralelamente devem ser criadas oportunidades para que atuem com autonomia, concebendo de forma diferenciada e integradora a construção de seus saberes, desde a sua formação inicial até o pleno exercício profissional.

Paralelamente à autonomia para o exercício profissional, o educador precisa posicionar-se como um pesquisador, atualizando constantemente seus saberes. Isso supõe que não basta construir uma bagagem consistente de conhecimentos, ao longo da formação inicial, mas desenvolver diálogo constante com os mesmos. A via de acesso aos próprios saberes é a reflexão. Portanto, o professor precisa ser reflexivo, problematizando, questionando, enriquecendo e ampliando progressivamente seu conjunto de saberes e suas práticas pedagógicas. Para Tardif (2002), o professor é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes da sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Toda pesquisa sobre ensino deve considerar a subjetividade do professor.

Quanto à formação de professores, Tardif (2002) explicita que:

1º) Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer que deveriam ter algo a dizer sobre a própria formação profissional. É contraditório que os professores trabalhem na formação de pessoas e que não possuam competência para atuar em sua própria formação e controlá-la em alguns pontos, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

2º) A formação de professores deveria se basear nos conhecimentos específicos a sua formação e delas oriundos. Na formação de professores são ensinadas teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, pedagógicas, etc., concebidas sem

relações com o ensino nem com a realidade cotidiana do ofício de professor, sendo elaboradas, em geral, por pessoas que não conhecem a escola. E, ao serem aplicadas não revelam eficácia nem valor simbólico e prático. É preciso aprender com quem efetua o trabalho, abrindo espaço para os conhecimentos dos práticos no currículo de formação.

3º) A formação ainda é pensada numa lógica disciplinar, que funciona por especialização e fragmentação. As disciplinas não têm relação entre si, são unidades autônomas, fechadas e de curta duração, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. Mais do que substituir a lógica disciplinar, é preciso abrir espaço para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento. Tal lógica deve ser baseada na análise das práticas, tarefas e conhecimentos dos professores de profissão, com enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

As consequências políticas são:

1º) O reconhecimento dos professores requer espaço dentro do sistema escolar e estabelecimentos, o status de verdadeiros atores e não simplesmente técnicos ou executores. Eles devem ser atores da própria ação e autores dos próprios discursos. Para que sejam sujeitos do conhecimento, os professores precisam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

2º) É preciso superar a divisão interna da classe dos professores de profissão, pois, com frequência, vemos o professor do secundário criticar o professor do primário; os professores do primário e do secundário criticam o professor universitário; este se sente o guardião do saber e está cheio de seus próprios conhecimentos e criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais às tradições e rotinas. Há hierarquias simbólicas materiais estéreis entre professores de diferentes níveis de ensino.

Dessa maneira, é preciso haver unidade na profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores

sociais quando reconhecer-nos uns aos outros, como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros.

Tardif (2002) aponta algumas tarefas para que o processo formativo dê conta das competências e saberes imprescindíveis para alicerçar práticas coerentes e satisfatórias, dentre as quais cita a necessidade de se criar um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado em saberes profissionais dos professores, tais como eles os utilizam ou mobilizam em suas práticas concretas. Outra tarefa é a criação de dispositivos para a formação, ação e pesquisa regidos pela lógica da utilidade na prática educativa (evitando-se o atual distanciamento). A terceira tarefa visa a superação da fragmentação que configura a estrutura escolar atual, buscando-se por meio da socialização de práticas e experiências, o enriquecimento da trajetória formativa. A quarta tarefa, conforme o autor, seria a reflexão e pesquisa dos professores universitários sobre as próprias práticas de ensino.

Por fim, destaca-se a necessidade de inserção dos profissionais em formação no espaço escolar, para que compreendam a complexidade do processo educativo. Portanto, os cursos de formação de professores precisam pensar práticas, ao longo de todo o curso, que promovam o contato, a observação e a interação dos profissionais com a escola, com a sala de aula, de modo que, ao assumir a tarefa educativa, estes tenham pleno conhecimento da realidade que os espera, desenvolvendo desde o princípio, saberes e competências úteis para suas práticas e capazes de habilitá-los a desempenhar com competência o papel de educadores.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 DELINEAMENTO

A presente pesquisa teve caráter quali-quantitativa por ser uma investigação que analisa fenômenos, identifica estruturas e esclarece relações com variáveis. Essa opção metodológica considera a “[...] objetividade e precisão que caracterizam o problema a ser investigado, a qual se pautou, também, pela necessidade de obter resultados consistentes frente a uma significativa amostragem de participantes” (GUTERRES, 2011, p. 49-50).

Conforme Guterres (2011, p. 50), “o estudo, dentro de uma abordagem qualitativa, possibilita uma visão frente às diferentes concepções da realidade”. Já, o estudo dentro de uma abordagem quantitativa, de acordo com Gil (2007, p. 17), é “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Segundo Pinheiro (2011), ambos os métodos não são opostos, mas, sim, complementares.

A investigação assume uma perspectiva de pesquisa qualitativa recorrendo, também, às orientações de Bogdan e Biklen (1994). Ao se fazer essa opção, leva-se em consideração o fato de a pesquisa assumir muitas formas e múltiplos contextos e “envolver a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Em conformidade com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Segundo as autoras, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças,

valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As características da pesquisa qualitativa são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

As autoras destacam os cuidados necessários na operacionalização das pesquisas qualitativas, posto que essa modalidade de estudo apresenta alguns limites e riscos, dentre os quais Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) mencionam:

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

A ciência de tais riscos desafia a busca de informações fidedignas e a interpretação cuidadosa dos dados obtidos. Dessa maneira, espera-se desenvolver cada etapa da pesquisa com imparcialidade, sem que as próprias percepções interfiram na análise dos posicionamentos dos participantes. Trata-se de um grande desafio, posto que o encantamento pelo tema precisa ser um aliado na execução do estudo, sem influenciar nas análises. Além disso, a busca de aprofundamento teórico precisar ser uma constante, evitando a falsa sensação de domínio absoluto do tema.

4.2 PARTICIPANTES

Foram convidados a participar deste estudo professores da rede pública municipal de São Luiz Gonzaga, de todas as etapas da Educação Básica. Em virtude da pandemia, os questionários foram enviados via Google Forms, a partir dos endereços de e-mail fornecidos pela Secretaria Municipal da Educação e Esporte (SEMEDE) de São Luiz Gonzaga/RS.

Segundo informações coletadas antecipadamente com a SEMEDE, a rede municipal de São Luiz Gonzaga é composta por vinte e duas escolas (22), sendo vinte localizadas na zona urbana (20) e duas (2) na zona rural. O município possui um total de duzentos e sessenta e dois professores (262), dos quais, cento e oitenta e seis professores (186) atuam em sala de aula. Sendo setenta e seis professores (76) lecionam na Educação Infantil, cinquenta e sete (57) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quarenta e sete (47) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e seis (06) na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dos cento e oitenta e seis professores, obteve-se retorno de oitenta e três docentes, o que equivale a 44,62%. A coleta iniciou no dia 15/12/2020 e se encerrou no dia 01/04/2021. No mês de janeiro e meados do mês de fevereiro não se obteve respondentes, por motivo de férias da rede municipal de ensino. A coleta encerrou-se, em abril de 2021, por diferentes motivos. Primeiro deles, era necessário estabelecer um limite/prazo. Outro motivo era a existência de um prazo para defesa/conclusão da pesquisa, era necessário ter tempo hábil entre o encerramento da coleta e a defesa para que a análise e as costuras finais pudessem ser feitas. E, como terceiro motivo e, talvez o mais relevante deles, por uma questão de saturação das respostas, havendo uma certa redundância ou repetições nos dados obtidos. Segundo Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 26), “[...] deve-se evitar a simples menção à utilização desse recurso metodológico, algo possivelmente representativo de uma ilusão de transparência de um procedimento complexo, que contribui decisivamente para a validade científica do instrumento de coleta e análise de dados”.

4.2.1 Critérios de inclusão e exclusão

A população da pesquisa foi constituída por docentes da rede municipal de Educação Básica de São Luiz Gonzaga, sendo que os critérios de inclusão foram os seguintes:

- ser docente da Educação Básica da rede municipal de São Luiz Gonzaga;
- estar atuando em sala de aula;
- ser nomeado/concursado.

Os critérios de exclusão foram os seguintes:

- não estar trabalhando em sala de aula no momento da pesquisa; (licença gestante, estar de atestado médico ou trabalhando em setor)

- não estar atuando na Educação Básica;
- não ser professor nomeado/concursado;

4.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Considera-se imprescindível conhecer o perfil dos(as) educadores do contexto de São Luiz Gonzaga. Por isso, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi solicitado que os(as) participantes preencham um formulário referente as questões de caráter sociodemográficas (APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS). Vale salientar que os dados coletados serão analisados numa perspectiva descritiva e interpretativa, com preponderância dos aspectos qualitativos.

Nesse questionário, procurou-se compreender qual a predominância em termos de gênero, faixa etária, estado civil, número de filhos, bem como a titulação, os anos de docência, os níveis e os turnos de atuação, e, ainda o número de escolas em que trabalham os(as) educadores(as). A partir desses dados, torna-se possível entender dados da realidade atual do magistério público municipal em São Luiz Gonzaga, levantando alguns aspectos que podem influenciar no bem ou mal-estar docente.

Jesus (2006) esclarece os conceitos de bem-estar e mal-estar, detalhando os fatores relacionados ao estresse e ao sofrimento decorrente do trabalho. Segundo o autor, o bem-estar subjetivo é um elemento essencial da qualidade de vida e relevante no contexto da Psicologia Positiva. Por seu turno, a qualidade de vida representa um conceito mais abrangente, incluindo as condições de vida (fatores como o rendimento, o estado civil e as habitações) e a experiência de vida, sendo esta última o domínio do bem-estar subjetivo, entendido como reação avaliativa das pessoas sobre sua própria vida, em termos de satisfação com a mesma e em termos de afetividade.

No que concerne à avaliação de bem-estar, Jesus (2006) lembra que, desde sempre, os filósofos consideram a felicidade como meta última das aspirações humanas, e, mais recentemente, a Psicologia passou a dedicar-se ao tema, buscando avaliar o bem-estar subjetivo ou psicológico, por meio de escalas específicas.

O autor defende que se trabalhe em perspectiva ampla, superando o conceito superficial de bem-estar apenas como ausência de doença ou a sua avaliação como mera “soma da quantidade de momentos de satisfação do sujeito, mas sobretudo o resultado da orientação geral

positiva do sujeito para os acontecimentos de vida” (JESUS, 2006, 129). As escalas avaliam o bem-estar subjetivo, considerado como um constructo multidimensional. Jesus (2006) descreve que os investigadores da temática encontraram um conjunto de seis variáveis que são preditoras do bem-estar subjetivo: autoestima positiva, sentido de controle percebido, otimismo, sentido de significado e propósito na vida, extroversão e relações sociais positivas.

Os estudos de Jesus (2006) enfatizam o bem-estar em contraposição ao mal-estar docente, mencionando as pesquisas que salientam os aspectos positivos, as quais investigam principalmente a motivação e o bem-estar dos professores. Os trabalhos do autor, em especial de 1998 e 2000, analisam os fatores de bem-estar em profissionais da saúde e da educação, verificando diferenças relacionadas às características das atividades profissionais em causa, mas em todos os grupos de trabalho em equipe e formação profissional são os fatores primordiais ao bem-estar no domínio profissional, enquanto a harmonia na família é o principal fator de bem-estar na vida privada. Também, indica-se a relevância dos processos formativos (inicial e continuados) na garantia de bem-estar dos docentes.

Convém destacar que, inicialmente, pensou-se na aplicação de um questionário do próprio Jesus para trabalhar com essas questões, no entanto, o mesmo era bastante extenso e, em contato com o autor, ele sugeriu a utilização do Questionário de Saúde Docente (FERNÁNDEZ-PUIG; MAYAYO; LUSAR; TEJEDOR, 2015), que ele próprio estaria utilizando, por ser mais atual e mais sucinto. Desta forma, concomitante com a aplicação do questionário dos dados sociodemográficos, foi aplicado o Questionário de Saúde Docente (Fernández-Puig et al., 2015 – Versão original), contendo vinte e três questões relacionadas às dimensões: satisfação, autoeficácia, esgotamento, distúrbios da voz, distúrbios musculoesqueléticos e distúrbios cognitivos (APÊNDICE B).

4.4 PROCEDIMENTOS

4.4.1 Coleta dos dados

Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 57), na coleta de dados, além da busca de informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), é importante obter tais informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Desse modo, ao coletar os dados, almejou-se conhecer as concepções dos

professores em exercício, por meio da aplicação do Questionário de Saúde Docente (Fernández-Puig et al., 2015 – Versão original).

Após a qualificação do projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética (CAE: 40307020.9.0000.9347), foi realizado o contato com a SEMEDE, solicitando-se os contatos das direções das escolas. A seguir, contactou-se com os(as) diretores(as) para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização de desenvolvimento da pesquisa junto ao corpo docente de cada educandário. A partir do consentimento das direções, enviou-se, por e-mail, o convite para participação no estudo.

4.4.2 Análise dos dados

A análise dos dados obtidos com a aplicação do Questionário de Saúde Docente (Fernández-Puig et al., 2015 – Versão original), foi realizada com abordagem qualitativa.

Inicialmente, foi feita a apuração quantitativa do instrumento, verificando-se os escores obtidos pelos participantes em cada bloco de questões. Dessa maneira, foi possível avaliar o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou o mal-estar profissional do professor.

Os dados qualitativos foram analisados pelo viés da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para a autora, a análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem. Para a análise de conteúdo, segundo a autora (BARDIN, 2016), são utilizadas várias etapas que estão organizadas em três fases:

- 1) pré-análise;
- 2) exploração do material; e
- 3) tratamentos dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise é definida com a exploração preliminar do conteúdo do material coletado, através da leitura flutuante das respostas obtidas considerando as hipóteses emergentes, os objetivos, a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final, a projeção teórica e aplicabilidade com relação ao que está sendo pesquisando. Também é importante ressaltar no seguimento das regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na segunda fase, passa-se para a etapa de exploração do material, ou seja, um processo preliminar de fazer a aplicação sistemática nas decisões tomadas que é a codificação. Bardin (2016) define codificação como a transformação, por meio do recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Conforme as regras previamente formuladas e classificação das respostas citadas, transformando-as em categorias. As categorias são agrupadas de acordo com os temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categoriais iniciais, agrupadas tematicamente, originam as categoriais intermediárias, que também reunidas em função da ocorrência dos temas, resultam nas categoriais finais.

Após emergirem as categorias, foi realizada uma triangulação com os referenciais teóricos, para verificar as respostas frente às características apresentadas pelos participantes da pesquisa. Já, a terceira fase, compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A mesma consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. Com isso, através da análise comparativa é realizada a justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, apresentando os aspectos considerados semelhantes e diferentes. No que se refere ao que foi proposto na presente pesquisa foram seguidas todas as fases da análise de conteúdo.

4.4.3 Considerações éticas

Em conformidade com a Resolução 510/2016, Art. 3º, os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais são:

- I - Reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - Defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - Respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - Empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V - Recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

IX - Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e

X - Compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

No decorrer do presente estudo, os princípios éticos foram observados, buscando-se respeitar a dignidade humana e adotar procedimentos de acordo com as legislações em vigor. Além disso, como prevê a Resolução 466/2012, a coleta de dados aconteceu após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa e/ou representante legal, definido como: “II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar”.

A alínea I da referida Resolução, estabelece que as pesquisas envolvendo seres humanos, deverão observar exigências, dentre as quais: i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. O estudo seguiu os critérios dessa Resolução.

Os formulários e os resultados das entrevistas e questionários, juntamente com os TCLE ficarão armazenados durante um período de 5 anos sob a responsabilidade da pesquisadora na sua casa. Após esse período os materiais digitais armazenados no usuário da pesquisadora, no seu servidor serão deletados permanente.

4.4.3.1 Riscos e benefícios da pesquisa

Esta pesquisa oferece/ofereceu riscos mínimos em relação possibilidade de causar algum dano à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente. Os participantes foram esclarecidos quanto aos riscos de sentirem-se desconfortáveis ao preencher o questionário. E, também, para

a questão do fator tempo disponível para o participante realizar no preenchimento e devolução do mesmo.

Em se tratando dos benefícios, acredita-se que a realização do presente estudo poderá contribuir para dar visibilidade ao tema e, principalmente, para a busca de estratégias voltadas à manutenção da saúde e da qualidade de vida dos docentes da Educação Básica. Isso porque, ao permitir a compreensão das percepções dos professores acerca dos impactos de sua atuação profissional nos demais campos da vida, pode-se encontrar medidas viáveis a serem implementadas pelas coordenações de curso e pelos gestores das escolas, a fim de potencializar os fatores considerados motivadores. Desse modo, pode-se evitar o estresse e o adoecimento dos professores que atuam na Educação Básica.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

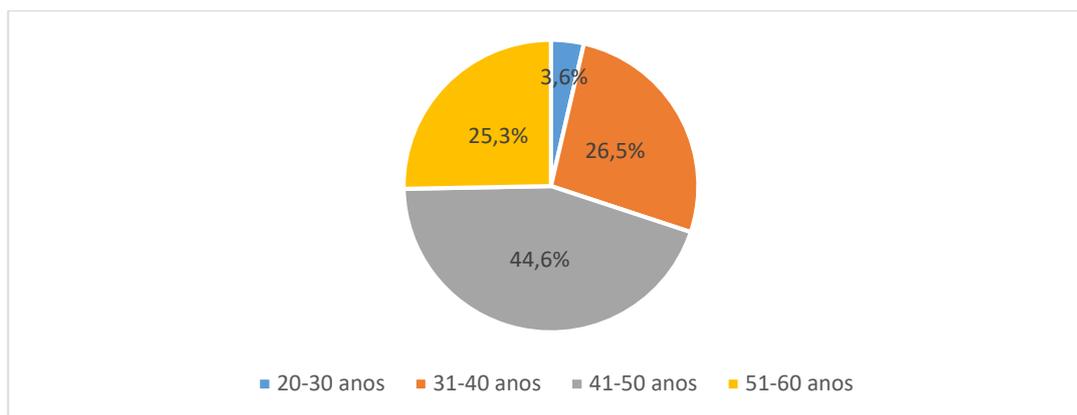
A pesquisa foi realizada com professoras/es⁵ da rede pública municipal de São Luiz Gonzaga, de todas as etapas da Educação Básica. Segundo informações obtidas pela SEMEDE e conforme os critérios de inclusão previamente estabelecidos, cento e oitenta e seis docentes foram convidados para realizar a pesquisa conforme os critérios citados anteriormente. Dos quais obteve-se o retorno de oitenta e três, o que equivale a 44,6%. A coleta iniciou no dia 15/12/2020 e se encerrou no dia 01/04/2021.

5.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

A partir do presente estudo buscou-se compreender quais fatores contribuíram para o bem e o mal-estar das/os professoras/es da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS. Por isso, inicialmente, coube investigar o perfil das/os educadoras/es que atuam no município.

Dentre as/os respondentes, a maioria é do sexo feminino (95,2%). Quanto à faixa etária, 44,6% possuem de 41 a 50 anos, averiguando-se a seguinte distribuição:

Gráfico 10 - Faixa etária das/os participantes

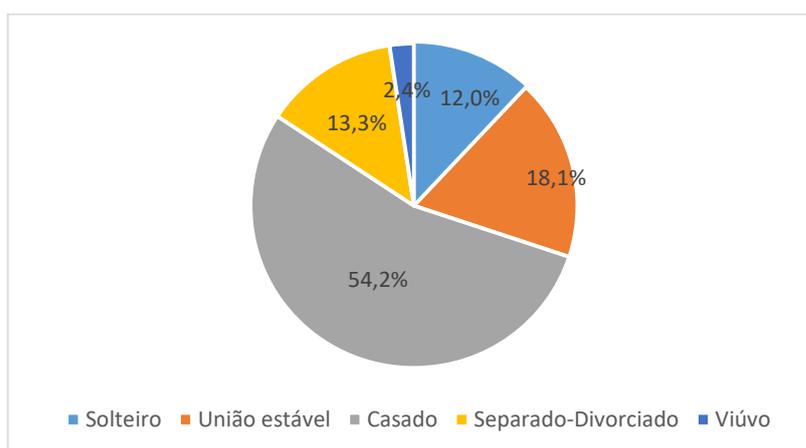


Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

⁵ Observou-se, no decorrer da análise dos dados, o número significativo de professoras do sexo feminino respondentes. Pensou-se que seria mais prudente, especialmente pela questão de novas leituras de gênero, apresentar um padrão diferente daquele habitualmente utilizado na forma culta, que costuma adotar o masculino como norma. Apesar de quase sempre as pesquisas generalizarem e padronizarem o masculino na forma falada e escrita, no contexto educacional de forma geral, eles condizem com uma pequena parcela, diante de um quadro majoritariamente feminino. Na presente pesquisa não foi diferente. Dentre o número de respondentes, 95,2% foram mulheres e, portanto, justifica-se a adoção do termo professoras/es ao fazer referência a coleta e análise dos dados expostos nesse capítulo.

Em se tratando do estado civil, predominaram as/os participantes casadas/os, totalizando 54,2%. O gráfico 2 demonstra a distribuição por estado civil.

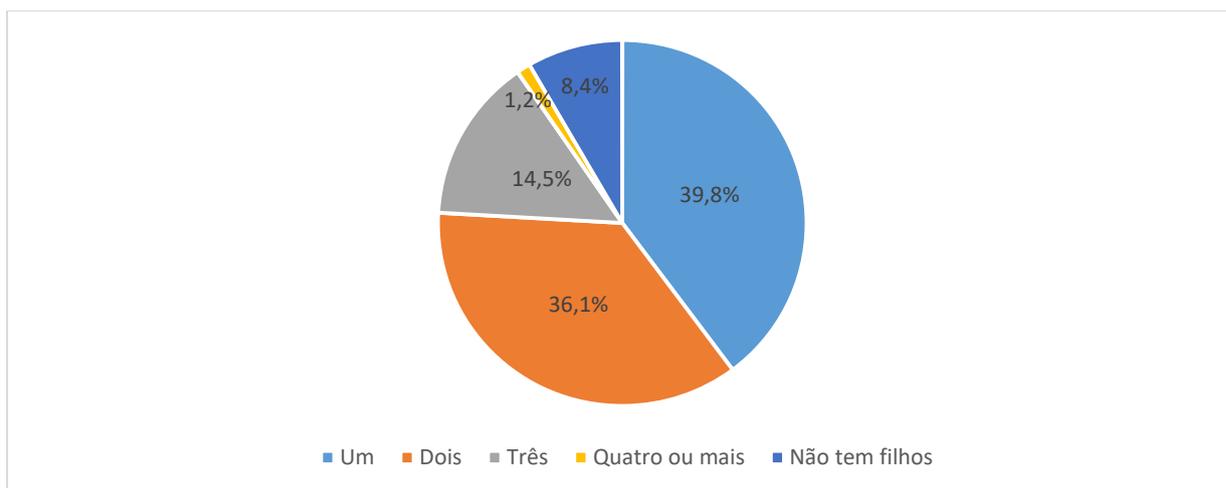
Gráfico 11 - Estado civil das/os participantes



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

A maioria das/os professoras/es participantes da pesquisa afirmou ter filhos (90,4%). Em geral, declararam ter um ou dois filhos, totalizando 76%, como expressa o gráfico a seguir.

Gráfico 12 - Número de filhos das/os participantes

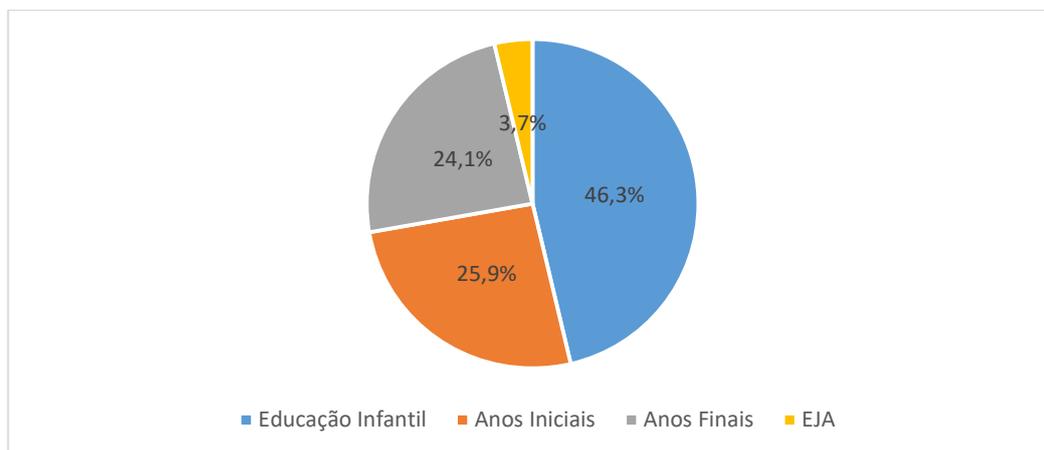


Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

As/os professoras/es atuam, predominantemente, na zona urbana (94%), e, apenas 6% atuam na zona rural. Destes, 14,5% trabalham em classe multisseriada. No tangente ao nível da Educação Básica em que atuam as/os profissionais, 46,3% das/os participantes do estudo

lecionam na Educação Infantil. Apenas 3,7% atuam na Educação de Jovens e Adultos, conforme Gráfico 4.

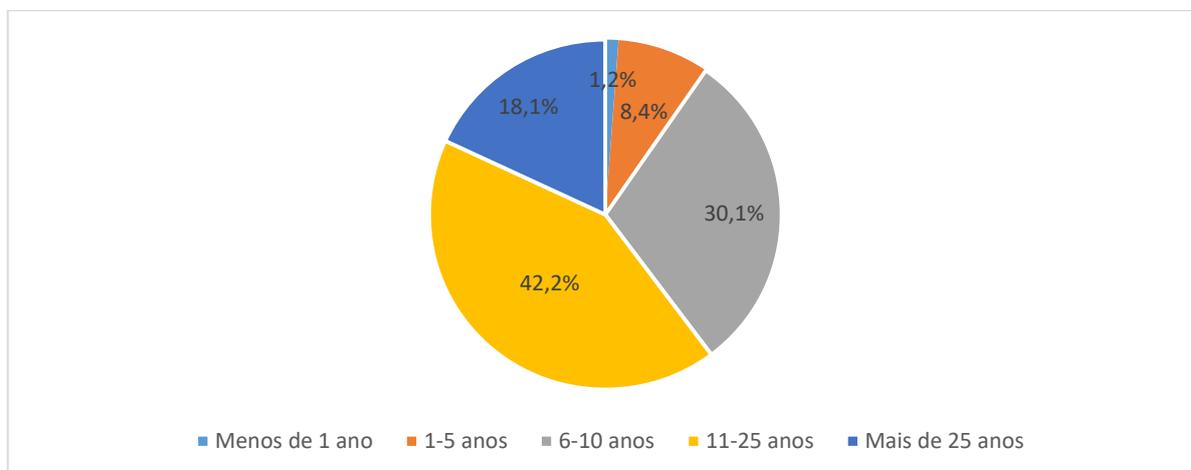
Gráfico 13 - Nível de ensino



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

No que concerne ao tempo de atuação, observou-se que as/os educadoras/es possuem vasta experiência na docência, sendo que, apenas 9,6% dos participantes são iniciantes na profissão. A maioria atua pelo período de onze a vinte e cinco anos (42,2%), como demonstra o gráfico seguinte.

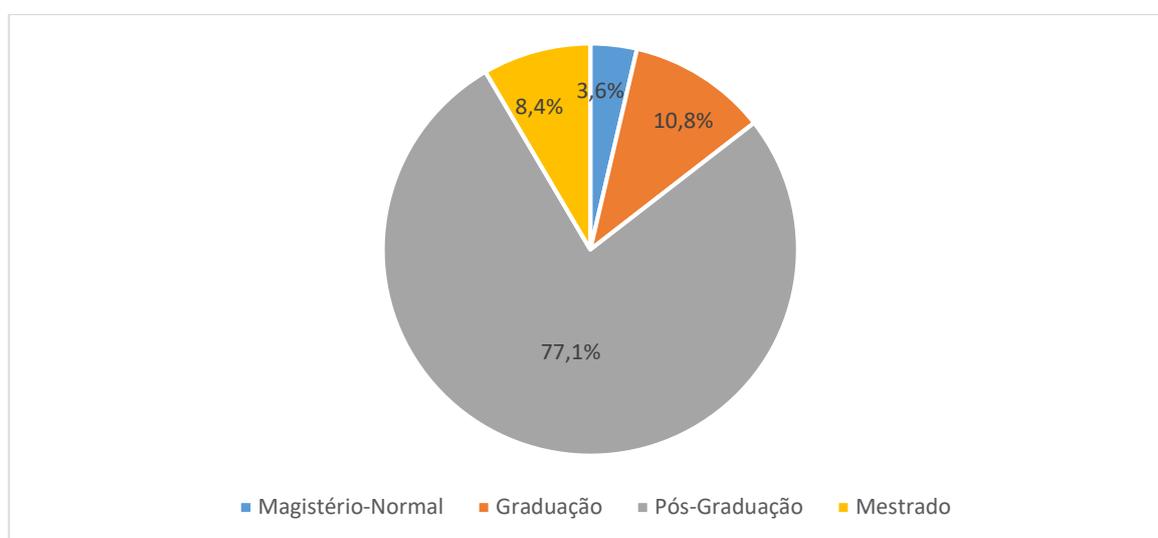
Gráfico 14 - Tempo de atuação no magistério



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Sobre a titulação, 77,1% das/os participantes declararam possuir especialização lato sensu, 8,4% stricto sensu e 3,6% possuem formação de nível médio em Curso Normal/Magistério. A maioria das/os respondentes são oriundas/os do Curso de Pedagogia, seguindo o Cursos de Letras, História e Geografia. O gráfico 6 contempla a distribuição por titulação.

Gráfico 15 - Titulação dos participantes



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Um dos principais fatores relacionados ao esgotamento no exercício profissional diz respeito à carga horária semanal. Dentre as/os respondentes, 43,1% trabalham 40 horas semanais, 50,6% lecionam 20% horas semanais e 6,3% atuam 60h. A distribuição do trabalho por turno é representada na tabela 1.

Tabela 3 - Horário de trabalho

Turno de atuação	Distribuição
Manhã	23
Tarde	21
Noite	04
Manhã e tarde	39
Manhã e noite	02
Tarde e noite	00
Manhã, tarde e noite	06

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Para dar conta dessa jornada de trabalho, 29% das/os docentes atuam em duas escolas distintas, 65% trabalham em apenas uma escola e 6% das/os respondentes atuam em três ou mais instituições.

Tabela 4 - Representação do Perfil Predominante da/os Participantes

Perfil das/os Educadoras/es Respondentes Municipais de São Luiz Gonzaga
Mulher (95,2%)
De 41 a 50 anos (44,6%)
Casada (54,2%)
Com um ou dois filhos (76%)
Atua na zona urbana (94%)
Trabalha na Educação Infantil (60%)
Experiência de 11 a 25 anos (42%)
Especialistas (77%)
Leciona 40 horas semanais (64%)
Trabalha manhã e tarde (39)
Atua em apenas uma escola (65%)

Fonte: AUTORA (2021).

Com base nos dados apurados, pôde-se traçar o perfil predominante entre as/os participantes. A maioria é composta por mulheres, na faixa etária dos 41 aos 50 anos, casadas, possuindo um ou dois filhos, atuando na zona urbana, junto a turmas de Educação Infantil, estando no magistério por um período de onze a vinte e cinco anos, com titulação de pós-graduação em diferentes áreas da educação, trabalhando 40 horas semanais, especialmente nos turnos da manhã e da tarde, em apenas uma escola.

5.2 AVALIAÇÃO DOS INDICADORES DE BEM E MAL-ESTAR DOCENTE

5.2.1 Categorias de Análise

No decorrer da pesquisa, utilizou-se como instrumento de coleta de dados o Questionário de Saúde Docente (Fernández-Puig et al., 2015 – Versão original) contendo vinte e três questionamentos voltados a averiguar os indicadores de bem e mal-estar docente. Para a

análise e interpretação de dados, agrupou-se as respostas nas seguintes categorias e subcategorias identificadas na pesquisa, por meio da análise de conteúdo.

Quadro 8 - Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias	Observações
Bem-estar docente	<i>Satisfação</i>	São agrupadas nessa categoria as respostas relacionadas aos fatores positivos, que demonstram a satisfação com o trabalho desenvolvido.
	<i>Autoeficácia</i>	Analisa-se as questões relacionadas à capacidade de tomar decisões, obter bons resultados, participar na escola e de utilizar a criatividade.
	Necessidades psicológicas básicas (NPB): <i>Autonomia</i> <i>Pertencimento</i> <i>Competência</i>	Discussão de como os docentes vivenciam/suprem as necessidades básicas no trabalho.
Mal-estar docente	<i>Esgotamento</i> <i>Cansaço</i> <i>Estresse</i>	Levantamento da incidência de esgotamento em virtude da rotina de trabalho docente.
	<i>Distúrbios da voz</i> <i>Distúrbios musculoesqueléticos</i> <i>Distúrbios cognitivos</i>	Agrupamento de fatores relacionados à saúde geral (aspectos físicos, intelectuais) das/os professoras/es.
	Impactos da pandemia do novo coronavírus <i>Repercussões na docência</i> <i>Consequências para a saúde</i>	Análise das considerações das/os participantes a respeito dos efeitos da pandemia na rotina e na saúde das/os educadoras/es.

Fonte: AUTORA (2021).

Definidas as categorias e subcategorias, passou-se ao estudo dos dados coletados junto às/aos educadoras/es da rede municipal de São Luiz Gonzaga (RS).

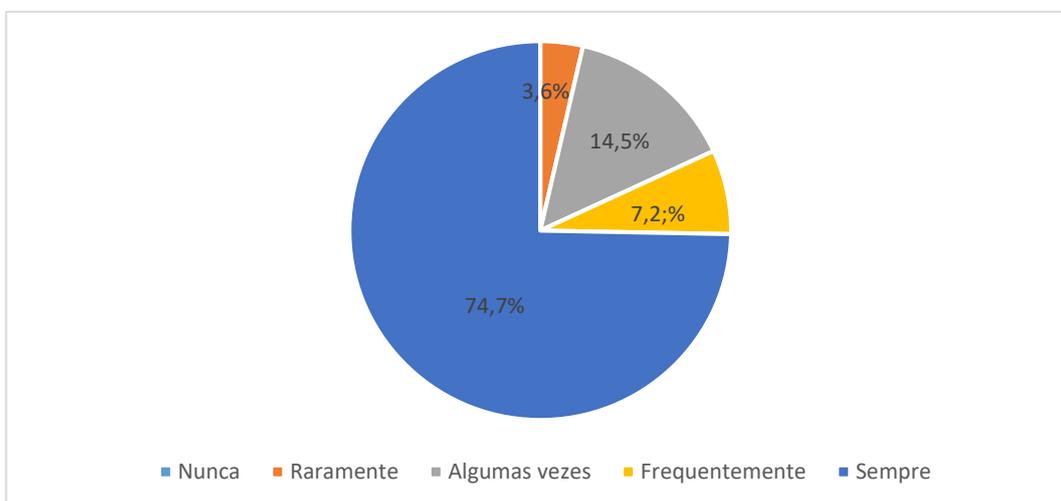
5.2.2 Bem-estar Docente

Para averiguar as percepções das/os participantes a respeito do bem-estar docente, como recomendado no Questionário de Saúde Docente, foram analisados dois aspectos – satisfação e auto eficácia. No eixo satisfação, foram agrupadas as questões 6, 10, 11, 15 e 18. Na auto eficácia, foram reunidas as questões 1, 4, 13, 19 e 22. A seguir, apresentar-se-ão os resultados obtidos nesta categoria.

5.2.2.1 Satisfação com a Docência

Estar satisfeito com a profissão implica refletir sobre as opções realizadas ao longo da trajetória pessoal e presume-se que quem está feliz com o trabalho, optaria novamente pela mesma ocupação. Entre as/ os participantes do estudo, a maioria afirma que voltaria a escolher ser professora/professor (74,7%). Os gráficos a seguir expressam esses dados:

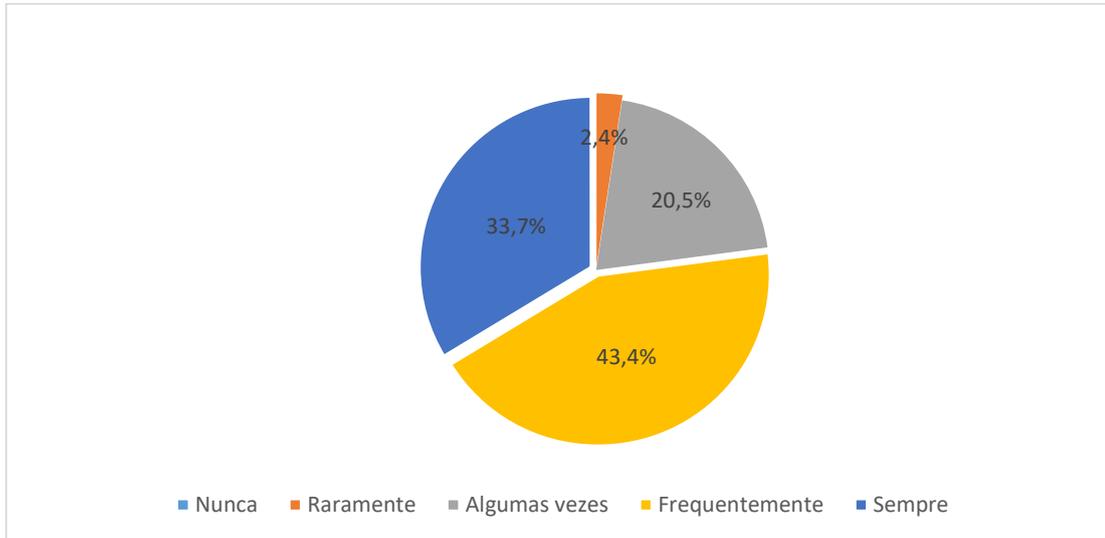
Gráfico 16 – Se pudesse, voltaria a escolher ser professora/ professor



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Em se tratando da possibilidade de desfrutar das tarefas cotidianas, a maioria afirma ter esse deleite (43,4% frequentemente e 33,7% sempre). Dentre as/os participantes, a minoria considera ter pouca oportunidade de desfrutar das atividades diárias (20,5% algumas vezes e 2,4% raramente), de acordo com o gráfico seguinte.

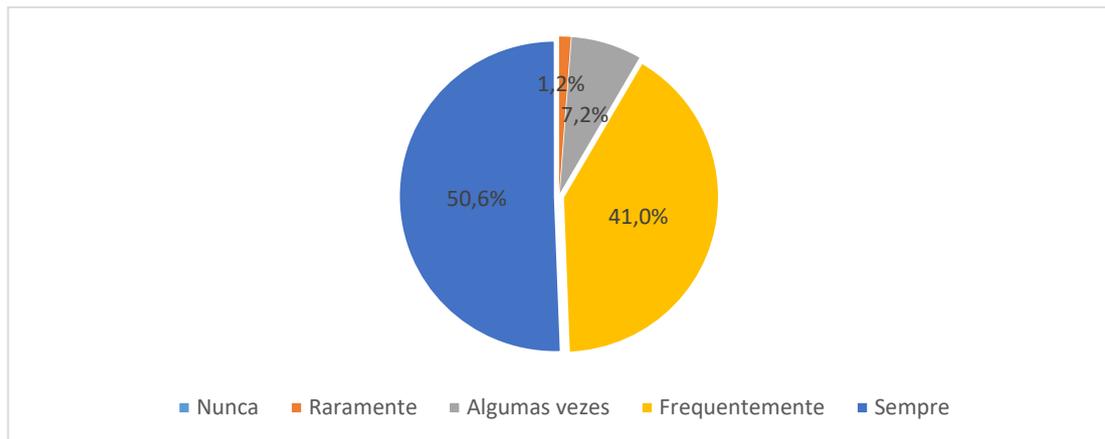
Gráfico 17 - Desfruto das minhas tarefas cotidianas



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Um dos fatores primordiais para o bem-estar é sentir-se feliz no trabalho. Ao indagar-se aos participantes sobre esse fato, a maioria considerou-se muito feliz, posto que 50,6% referiu ser sempre feliz no trabalho e 41% frequentemente. A minoria considerou ser feliz algumas vezes (7,2%) ou raramente (1,2%). Tais escores são apresentados no gráfico seguinte:

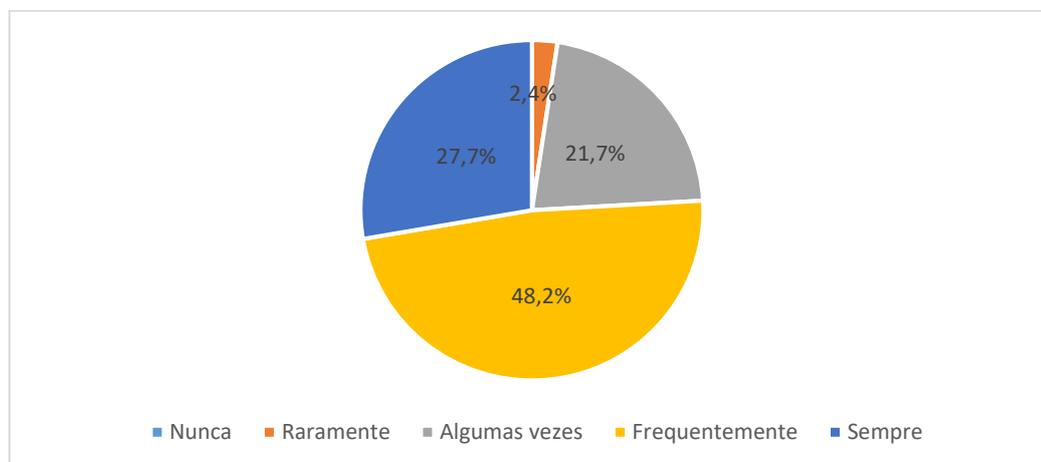
Gráfico 18 - Sou muito feliz no meu trabalho



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Dentre as/os respondentes, 27,7% declarou sempre se divertir no trabalho, 48,2% frequentemente, 21,7% algumas vezes e 2,4% raramente, conforme o gráfico a seguir:

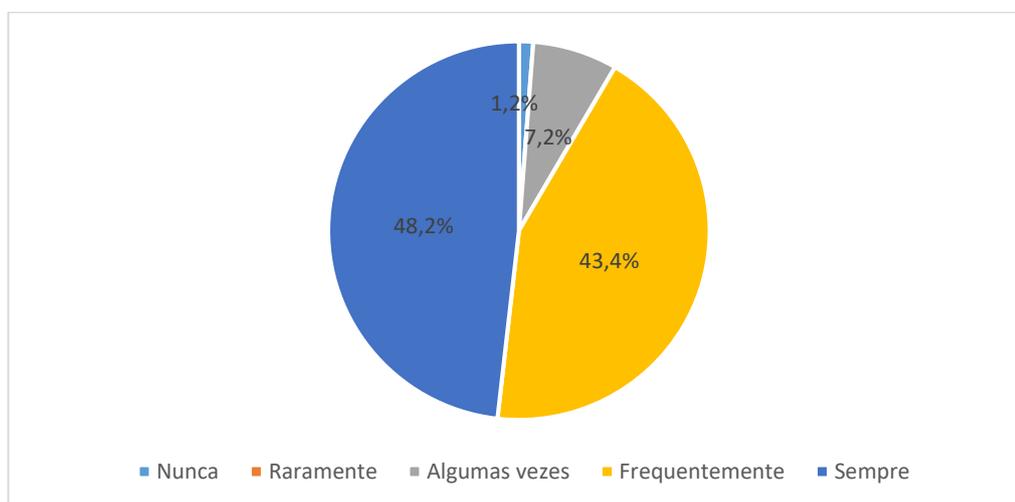
Gráfico 19 - Divirto-me no trabalho



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

No tangente ao acordar e ter vontade de ir trabalhar, percebeu-se que a grande maioria demonstrou estar motivada ao trabalho, sendo que 48,2% sempre, 43,4% frequentemente, 7,2% algumas vezes e 1,2% nunca. Averiguando a seguinte distribuição:

Gráfico 20 - Quando acordo, tenho vontade de ir trabalhar



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

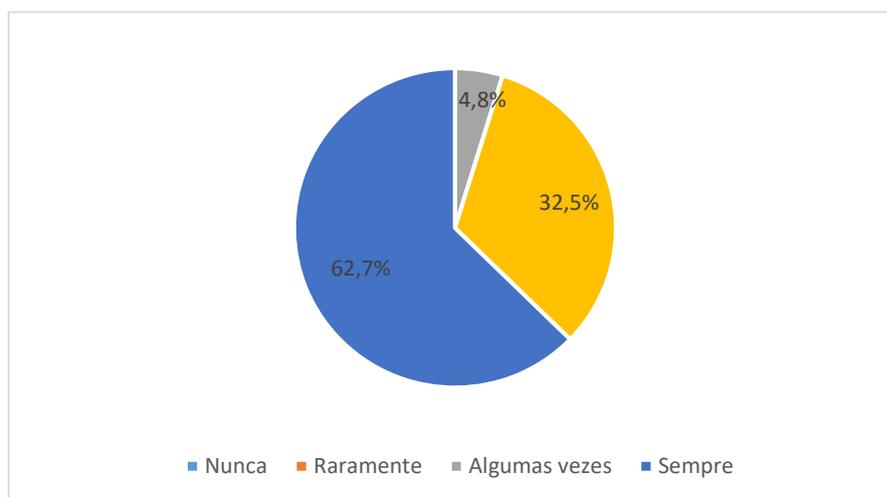
Os dados demonstraram que as/os docentes estão satisfeitas/os com o trabalho realizado. A maioria parece estar contente com a escolha pelo magistério, tanto que voltariam a optar pela docência. Do mesmo modo, o grupo expressou estar feliz no exercício profissional.

5.2.2.2 Autoeficácia

A percepção de autoeficácia é imprescindível para o bem-estar docente, posto que dentre as necessidades psicológicas básicas, encontra-se a competência. Ou seja, o ser humano precisa sentir-se competente, capaz de realizar as tarefas com êxito, para estar bem no trabalho e na vida de modo geral. Com o intuito de verificar se as/os docentes de São Luiz Gonzaga se percebem como autoeficazes, propôs-se os questionamentos 1, 4, 13, 19 e 22, cujas respostas são descritas a seguir.

Sobre a capacidade de decidir, a maioria das/os participantes considerou-se capaz de tomar decisões (sempre – 62,7% e frequentemente – 32,5%). Apenas 4,8% dos docentes afirmou possuir essa capacidade algumas vezes, em conformidade com o gráfico seguinte.

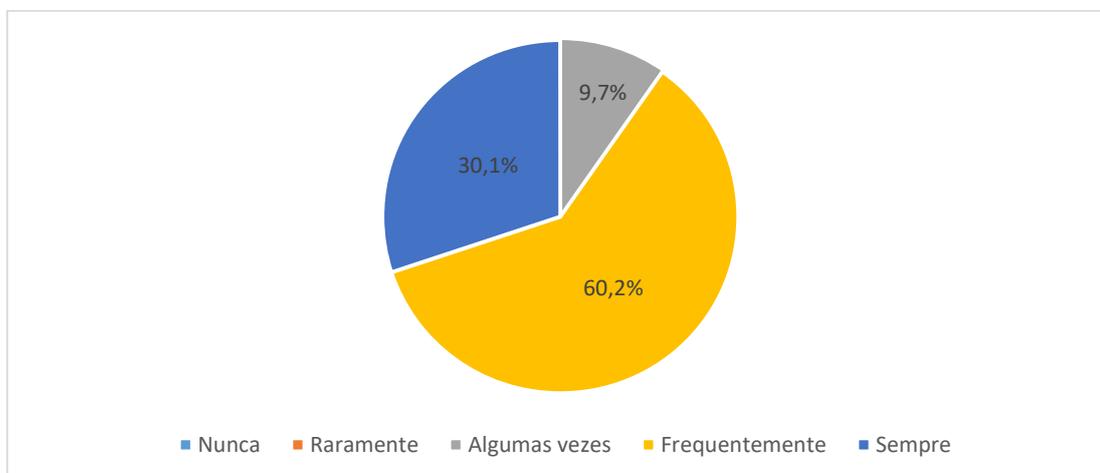
Gráfico 21 - Sinto-me capaz de tomar decisões



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Ao indagar-se sobre a satisfação com a forma de executar as tarefas, observou-se que as/ os respondentes demonstraram uma visão satisfatória, posto que 90,3% considerou-se frequentemente (60,2%) ou sempre (30,1%) satisfeitas/os com o trabalho.

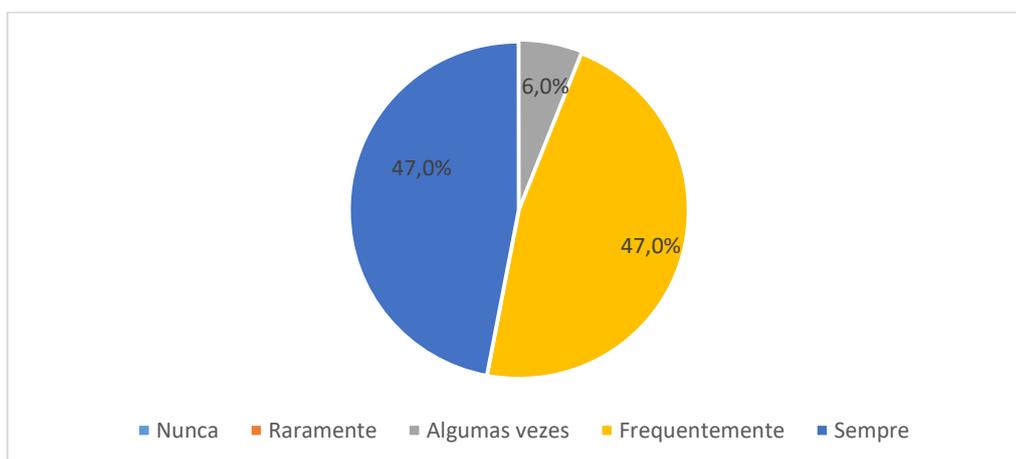
Gráfico 22 - Sinto-me satisfeito com a forma de fazer as coisas



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Com relação à satisfação de terminar um trabalho e ficar contente com os resultados, demonstraram 47% sempre e 47% frequentemente contentes, sendo que 6% algumas vezes, de acordo com o gráfico abaixo:

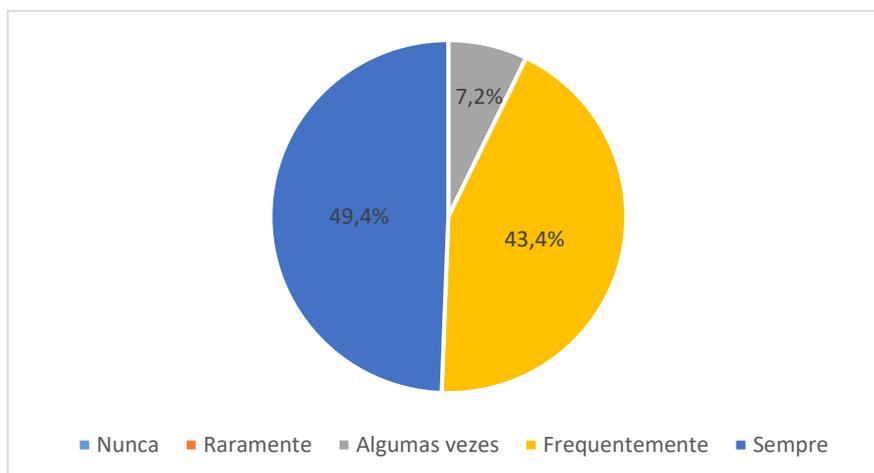
Gráfico 23 - Quando termino um trabalho, fico contente com os resultados



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Questionados as/os professoras/es sobre a satisfação da sua participação na escola, a maioria apresentou satisfação, com 49,4% sempre e 43,4% frequentemente, sendo que 7,2% algumas vezes. Conforme gráfico 8:

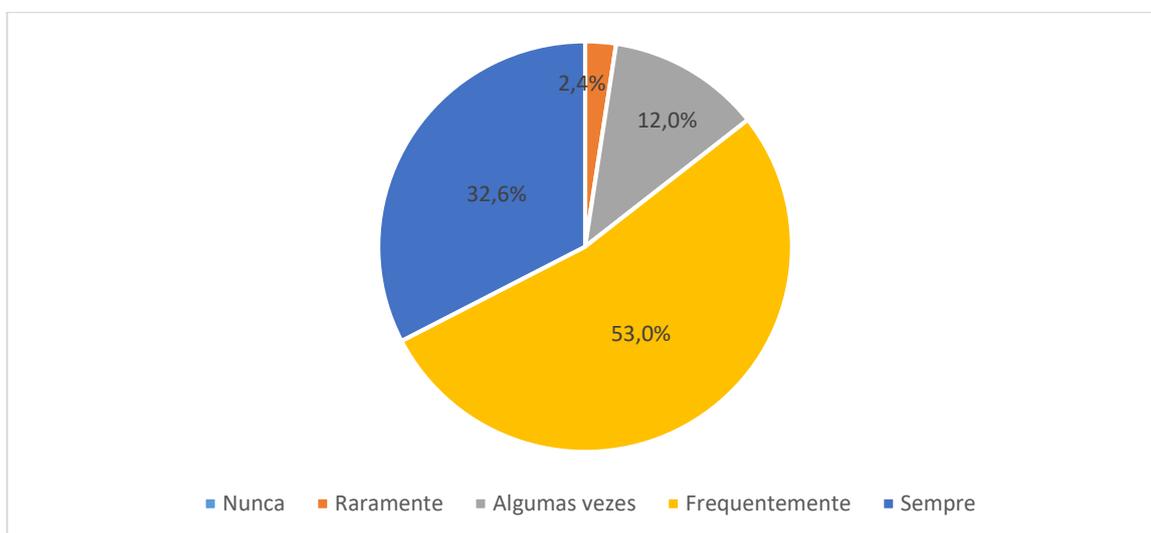
Gráfico 24 - Estou satisfeita/o com minha participação na escola



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Com relação à criatividade, as/os professoras/es afirmaram possuir capacidade de serem criativas/os e ágeis na atividade docente. Um número expressivo respondeu 32,6% sempre, 53% frequentemente, 12% algumas vezes e 2,4% raramente. De acordo com o gráfico 9 a seguir.

Gráfico 25 - Tenho capacidade de ser criativa/o e ágil na minha atividade docente



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Observou-se que o grupo pesquisado possuiu senso de autoeficácia, sentindo-se capaz de tomar decisões e de fazer as coisas de modo satisfatório, também mostraram-se contentes com os resultados obtidos, na maioria dos casos. Também apresentaram bom nível de

participação na escola e tiveram oportunidade de exercitar a criatividade na execução das tarefas.

5.2.2.3 *Necessidades Psicológicas Básicas – Autonomia, Competência e Pertencimento*

O desenvolvimento e a manutenção do bem-estar docente articulam-se com as condições de satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPB) – autonomia, competência e pertencimento. A compreensão das/os participantes da pesquisa acerca das NPB, expressa na seção discursiva do questionário aplicado, é descrita no quadro a seguir⁶.

Quanto à autonomia, as/os participantes apresentaram as seguintes opiniões.

Quadro 9 - Percepções das/os Docentes sobre a NPB de Autonomia

NPB DE AUTONOMIA
No trabalho docente, sinto-me autônomo(a) quando...
<p>Consigo planejar e fazer relatórios com facilidade. Tomo decisões. Estou em sala de aula. Consigo realizar meus projetos. Sou respeitada. Não tenho um diretor autoritário e tradicional. Ajudo os colegas. Faço meu trabalho e recebo bons resultados na aprendizagem. Raramente. Pois recebemos orientações do MEC, CNE, CEE, CME, UNDIME. Tenho liberdade docente. Crio e desenvolvo projetos. Tenho liberdade de preparar e desenvolver minhas atividades. Determino as atividades pertinentes às minhas aulas e sei o quanto vão ser aproveitadas para o desenvolvimento de meus alunos. Sempre tenho autonomia para desenvolver meu planejamento e atividades da escola. Porém optamos por realizar em conjunto com as/os demais professoras/es. Tomo decisões. Se diz respeito às questões de aprendizagem das crianças. O resultado do trabalho é satisfatório. Não há interferência na preparação das minhas aulas. Consigo tomar algumas decisões sobre algum projeto. Raramente. Pois seguimos o que é ordenado. Realizo minhas atividades sem a interferência de terceiros.</p>

⁶ Excluimos as respostas repetidas. As frases foram organizadas por aproximação, fazendo uma reorganização, excluindo as repetidas.

Sou atendida em algum pedido.
 Consigo desenvolver meus planejamentos.
 Posso ser eu mesmo.
 Quando consigo colocar em práticas minhas ideias.
 Consigo efetuar com êxito minhas práticas pedagógicas.
 Quando as pessoas conseguem implementar uma gestão democrática, não travando as ideias criativas e participação coletiva do grupo envolvido em determinadas tarefas.
 Tenho um bom dia de trabalho.
 Posso usar da criatividade para adaptar conteúdos que devo trabalhar.
 Exponho minhas opiniões.
 Tenho decisões a tomar que dependem apenas de mim. Quando decido como e quando trabalhar determinado projeto.
 Quando tenho a oportunidade de criar, ter liberdade de trabalhar um projeto por exemplo, usando a minha criatividade, visando os objetivos que quero alcançar com meus alunos.
 Quando posso realizar as atividades que acho necessárias, mesmo elas não fazendo parte da grade curricular.
 Estou na minha sala de aula e nela tenho autonomia para a realização das atividades que eu acho que estão certas para a faixa etária dos meus alunos.
 Sempre.
 Sim. Mesmo tendo uma hierarquia, eu tenho autonomia, na minha posição de professora de matemática.
 Consigo formar cidadãos críticos.
 Faço o meu trabalho dando o melhor de mim.
 Posso realizar mudanças.
 Posso tomar iniciativa de acordo a necessidade do aluno.
 Consigo interagir.
 Quando saio nas casas distribuindo atividades que os pais deveriam retirar na escola.
 Quando a escola demonstra confiar no meu trabalho.
 Posso decidir sobre como desenvolver minhas atividades.
 Tomo atitudes para resolver ou criar algo.

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

As/os docentes consideraram a autonomia equivalente à liberdade, à possibilidade de tomar decisões e de realizar as tarefas, sem interferências externas, sendo estas as respostas mais recorrentes. Em seguida, apareceu o respeito por parte de gestores e colegas de trabalho, bem como por parte dos educandos e familiares. Outros equipararam autonomia com a criatividade e a iniciativa na criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Merecem destaque as respostas dissonantes: de um lado, há professoras/es que afirmaram ter sempre autonomia por contarem com a gestão democrática; por outro lado, há docentes que afirmaram não possuir autonomia porque necessitam seguir determinações de órgãos como MEC, Conselhos e UNDIME e dos gestores, e um participante comentou sobre

autoritarismo na gestão. Uma/um das/os profissionais declarou possuir autonomia, durante a pandemia, na entrega de materiais para os alunos desenvolverem as atividades.

No tocante à competência, as/os participantes apresentaram respostas como:

Quadro 10 - Percepções das/os Docentes sobre a NPB de Competência

NPB DE COMPETÊNCIA
No trabalho docente, sinto-me competente quando...
<p>Tenho o resultado desejado.</p> <p>Na conclusão de um projeto / a aprendizagem dos meus alunos.</p> <p>Quando recebo o carinho e reconhecimento do trabalho realizado.</p> <p>Me valorizam.</p> <p>Estou com as atividades em dia.</p> <p>Executo as tarefas que estão condizentes com minha capacidade.</p> <p>Realizo com autonomia minha especialização que é na área da supervisão.</p> <p>Realizo tudo com presteza e afinco.</p> <p>Quando tenho um feedback positivo dos alunos.</p> <p>Sempre dou o meu melhor no trabalho tanto para os alunos, quanto com os colegas. Porque adoro o que faço.</p> <p>Vejo a participação de todos e o desenvolvimento das habilidades e conhecimento dos alunos.</p> <p>Desempenho meu trabalho com êxito.</p> <p>Participo em igualdade.</p> <p>As atividades fluem normalmente.</p> <p>Quando percebo que minhas ideias, minha colaboração está tendo resultado positivo.</p> <p>Os alunos aprendem.</p> <p>Tenho trabalho reconhecido.</p> <p>Meu aluno está feliz e eu também.</p> <p>Minhas obrigações são plenamente cumpridas.</p> <p>Sempre. Pois amo o que faço e procuro fazer o meu melhor.</p> <p>Sinto que meus alunos sentem vontade de estar nas minhas aulas, quando participam ativamente.</p> <p>Quando planejo, me organizo, e quando estou em sala de aula ou mesmo neste momento a distância.</p> <p>Motivo a realização da atividade.</p> <p>Sim. Me sinto competente e comprometida com a qualidade do ensino. Mas nem sempre consigo atingir meus objetivos.</p> <p>Desenvolvo uma boa aula.</p> <p>Quando vejo o resultado de um projeto e o reconhecimento e carinho dos alunos.</p> <p>Sou elogiada pelo meu trabalho.</p> <p>Sempre que realizo as tarefas e tenho retorno esperado pelo menos de um aluno.</p> <p>As sugestões e opiniões são aceitas.</p> <p>O aluno faz as aulas com alegria.</p> <p>Quando vejo a satisfação dos pais, das crianças e outros.</p> <p>Realizo minhas atividades com sucesso.</p> <p>Surge um desafio inesperado e preciso de alguma forma buscar uma solução.</p> <p>As famílias reconhecem nos filhos as mudanças geradas em sala de aula.</p> <p>Consigo desenvolver com êxito o que foi planejado.</p> <p>Proponho algo desafiador aos meus alunos e percebo encantamento da parte deles ou quando sou desafiada pela escola para desenvolver algo que dá certo.</p>

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

A NPB da competência foi equiparada pelas/os docentes, em primeiro lugar, com os resultados obtidos, sendo que a maioria das respostas apontou para o alcance de objetivos e resultados esperados. Em segundo lugar, apareceram as respostas ligadas à questão da valorização, uma vez que as/os docentes afirmaram sentir-se competentes ao serem valorizadora/es, reconhecidas/os e receberem carinho e elogios da gestão, dos colegas, dos alunos e dos familiares.

Outros apontaram a relevância do retorno ou feedback, para que possam ter avaliações quanto à qualidade de seu trabalho. Algumas/alguns respondentes indicaram que a competência é observada a partir da aprendizagem dos alunos e da participação das turmas. Em menor grau, apareceram respostas relacionadas à felicidade ou alegria de professoras/es e alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Também foi apontada a sensação de dever cumprida.

Cabe destacar uma afirmação interessante: “Executo as tarefas que estão condizentes com minha capacidade”. Sentir-se competente requer perceber-se capaz de desenvolver as atividades, tendo as habilidades compatíveis com as tarefas e responsabilidades, mas também reconhecendo suas limitações. Outra questão mencionada nesta seção diz respeito à realidade vivenciada na pandemia, uma vez que as/os educadoras/es precisaram ressignificar a forma de planejar e ministrar aulas, o que demandou novas competências.

Quanto ao pertencimento, as/os participantes apresentaram as seguintes opiniões.

Quadro 11 - Percepções das/os Docentes sobre a NPB de Pertencimento

NPB DE PERTENCIMENTO
No trabalho docente, sinto-me pertencendo quando...
Sou reconhecida e valorizada. Quando conseguimos trabalhar em equipe com os colegas. Participo ativamente das atividades. Vejo o resultado de um trabalho. Recebo feedback. Estou colaborando com a escola. Atuo na totalidade com presença física. Me sinto útil. Contribuo com ideias e sugestões de trabalho. Consigo pensar na educação como algo transformador. Opino e participo da tomada de decisões. Estou envolvida nas práticas desenvolvidas, atuando junto nos projetos. Os alunos interagem. Tenho retorno das famílias das crianças e quando sou reconhecida pelo que faço.

Conseguo realizar o que tinha planejado.
 Sou ouvido.
 Realizo de forma efetiva meu trabalho de acordo com a formação docente.
 Estou na escola junto de todos.
 Meus objetivos são atingidos.
 Sempre que percebo que os meus alunos alcançaram os objetivos/metast que traçamos para aquela aula/período, ou ainda, quando se joga uma ideia útil e é acolhida e posta em prática pelo grupo, o que virá render frutos à comunidade escolar.
 Vejo retorno positivo nas atividades docentes.
 Recebo informações sobre assuntos da escola.
 Conseguo prender a atenção dos alunos numa atividade ou mesmo uma fala que estou fazendo com eles.
 Quando sinto que faço parte do contexto, me sinto acolhida.
 Conseguo que meu aluno tenha compreensão de que ele é capaz de ir além do que é passado na escola, e se entende como cidadão.
 Contribuo para o crescimento da comunidade escolar.
 Na nossa escola somos uma equipe, é a segunda família, vivemos com alegria.
 Necessito de ajuda dos colegas para realizar alguns trabalhos elaborados pela internet.
 As decisões institucionais são esclarecidas.
 Sou ouvida e posso realizar meu trabalho sem ordem ditadas pela coordenação pedagógica.
 Estou envolvida nas atividades escolares e tenho apoio da coordenação pedagógica e direção.

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

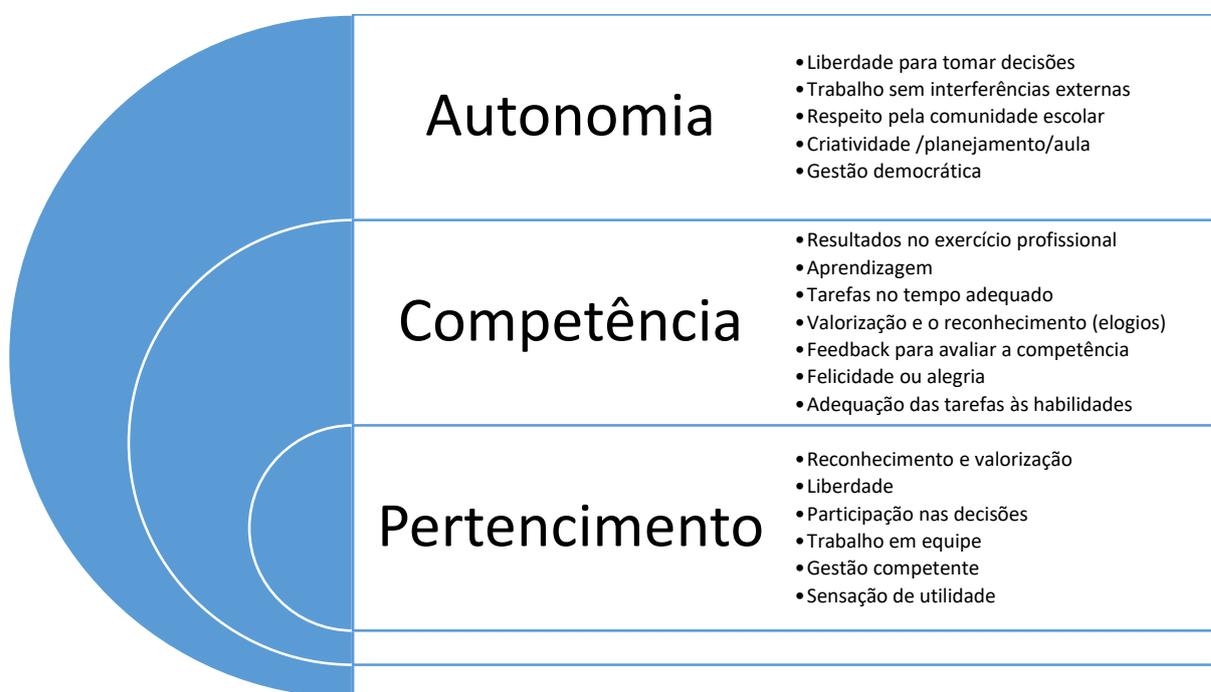
Ficou evidente que as/os docentes se percebem pertencentes quando:

- são reconhecidas/os e valorizadas/os;
- participam dos processos decisórios;
- trabalham em equipe, em regime de cooperação e ajuda mútua;
- recebem feedback pelo trabalho desenvolvido, a partir do acompanhamento pelos gestores e equipes pedagógicas;
- sentem-se úteis e capazes de colaborar com a instituição e a comunidade escolar;
- há retorno e engajamento por parte dos alunos e seus familiares;
- o diálogo flui na escola e as pessoas ouvem e são ouvidas;
- o planejamento é posto em prática, permitindo atingir os resultados esperados, em especial na aprendizagem por parte dos alunos;
- há clareza e transparência nos assuntos institucionais;
- a educação é valorizada.

Algumas /alguns respondentes mencionaram a questão da presença física, enfatizando o desejo de retorno à presencialidade na escola, como indispensável para o senso de pertencimento.

De maneira similar ao que apresentam Davoglio, Timm, Santos e Conzatti (2017), descreve-se, resumidamente, as considerações das/os participantes quanto às NPB, no seguinte esquema:

Figura 3 - Esquema das NPB na ótica das/os docentes



Fonte: AUTORA (2021).

Esses dados são complementados pelas opiniões das/os educadoras/es sobre os fatores que contribuem para o bem-estar docente. A leitura interpretativa das respostas permitiu agrupá-las em três eixos – questões pessoais, estruturais e socioculturais, como segue.

Quadro 12 - Bem-estar docente relacionado às questões pessoais

Pessoais:
Amor a profissão. Profissionalismo.
A realização profissional.
Tempo para planejamento.
Autonomia.
Atividade física.

A satisfação de atender bem o aluno.
Saúde, disposição e interesse.
Estar em casa com os filhos.
Gosto pela profissão e dedicação.
Satisfação no que faz.
Amar o que se faz. Ter consciência das dificuldades e enfrentá-las com otimismo.
Gostar do que se faz e ter paciência.
Apoio, companheirismo, valorização, respeito, ajuda mútua.
Gostar do que faz realmente.
Segurança na ação a realizar e retorno nas devolutivas dos alunos.
Inclui você gostar do que faz, ter a vocação. Vejo tanto professor que dá aula por falta de opção, pois não conseguiu nada e foi para o magistério. Daí são aqueles professores amargos, estressados etc.
Conversas com colegas.
Você gostar de sua profissão.
Satisfação das tarefas realizadas.
Saúde e satisfação.
Tranquilidade para realizar o trabalho.
Acredito que em primeiro lugar temos que estar bem para então trabalhar bem, desenvolver nossas funções equilibradamente, com amor, prazer, sentir realmente o que estamos fazendo.
Amar o ofício, ter um bom grupo de trabalho na escola, ter apoio nos novos projetos, ter um salário satisfatório.
O bem-estar em família.
Escola agradável, equipe receptiva, resultados positivos com os educandos. Amor pelo que se faz e onde se faz.
Sentir-se acolhida no teu trabalho, poder contar com o apoio e incentivo.
Facilidade e ajuda no nosso trabalho diário, os professores se reinventam, mas colegas muitas vezes tem inveja dos outros e não procuram estender a mão para ajudar.
Fazermos com amor.
Cuidados pessoal e com outro.
Compromisso do profissional, acompanhamento familiar...
Amor pelo trabalho, o carinho dos alunos e ambiente de trabalho agradável.
A motivação, a relação professor/aluno e a realização de saber que o aluno aprendeu o que foi ensinado e também a formação contínua.
Estar bem em todos os sentidos.
Gostar de fazer seu trabalho.
O bom relacionamento entre os colegas, paz e tranquilidade na família e no trabalho.
Se sentir bem, gostar de ser professora, gostar da sua escola, se dar bem com os colegas de trabalho e ter apoio da coordenação e direção.

Ao enumerar os fatores que contribuem para o bem-estar no exercício da docência, as/os participantes mencionaram com grande frequência o amor pela profissão, a realização, a autonomia na realização das tarefas, a paciência e o otimismo diante dos obstáculos. Uma/um das/os participantes mencionou a necessidade de vocação, afirmando que há professoras/es que estão na profissão por falta de outra opção, e, portanto, estão estressadas/os por não gostar do que fazem.

As opiniões ressaltaram a necessidade de profissionalismo e de atenção à formação, bem como a identificação com a faixa etária dos estudantes com os quais atuam, para manter níveis de satisfação com a prática docente. Nesse sentido, apareceram também o tempo para desempenhar as tarefas com tranquilidade e a alegria de ver os alunos aprendendo.

Um fator bastante enfatizado pelas/os participantes foi a questão da aceitação pelo grupo de colegas e pelos gestores, mantendo bom relacionamento na escola. As/os docentes declararam ser relevante dialogar com os colegas e estabelecer parcerias, com trocas e ajuda mútua. Algumas/alguns docentes indicaram a relevância da constituição de um espaço acolhedor, permeado pelo incentivo, respeito e cooperação, bem como contando com o apoio institucional e superando o individualismo e a competitividade no interior da escola.

Outras/os professoras/es comentaram sobre a necessidade de cuidar da saúde como um todo, realizando atividades físicas, mantendo hábitos saudáveis e cuidando dos demais. Em virtude da pandemia, algumas/alguns respondentes salientaram a relação com a família e a possibilidade de estar em casa com os filhos como geradores de sentimentos positivos com relação à profissão exercida.

Quadro 13 - Bem-estar docente relacionado às questões estruturais do trabalho

Estruturais:
Quando temos tempo suficiente para realizar as tarefas. Valorização salarial. Material didático adequado. Trabalho em equipe. Respeito da carga horária de trabalho e confiança no trabalho do professor. Um ambiente de trabalho saudável, com pessoas engajadas, empáticas. Recursos para realizar um trabalho de qualidade, apoio psicológico. A troca de conhecimento entre professores é muito boa, a socialização e a compreensão. A amizade e a cumplicidade, o trabalho em equipe. Valorização profissional. Um planejamento bem feito. Dedicção na atuação. Resultados obtidos.

Um bom ambiente de trabalho.
 Boa convivência com os colegas, parcerias positivas e um ambiente aconchegante.
 Outro fator é a equipe escolar, direção, coordenação com princípios com metas e objetivos claros.
 O sentir-se bem no ambiente de trabalho.
 Ser reconhecido, gostar da profissão, bom ambiente de trabalho.
 Apoio ao docente.
 Condições de trabalho.
 Valorização, incentivos, competência, integração e união.
 Acolhimento.
 O Grupo Gestor estar bem, consciente de suas ações, adequando-se sempre aos novos paradigmas e facilitando as ações escolares. É preciso que se tenha um olhar fraterno a todos, pois o momento é complexo para todos os segmentos da sociedade.
 O apoio pedagógico, as horas atividades, as formações...
 Facilidades, tudo que puder minimizar o desgaste físico e psicológico do professor.
 Apoio, reconhecimento e recursos.
 Ambiente tranquilo, segurança no trabalho que temos para realizar.
 Valorização, interação no grupo, elogios, ambiente alegre, participação da família, reconhecimento da comunidade escolar, garantia de aprendizagem.
 Salário digno, valorização dos professores por parte da direção e secretaria de educação, melhor infraestrutura nas escolas.
 Organização, planejamento, formação, criatividade, paciência, amorosidade, humildade...
 Um ambiente agradável, de amizade, companheirismo e de profissionais comprometidos e também alunos respeitosos, dedicados e que consigam trabalhar e conviver com as diferenças.
 Salário digno, boas condições de trabalho!
 Ambiente de trabalho acolhedor.
 Valorização profissional.
 Alunos conscientes da necessidade de aprender. Escola organizada e equipada com tecnologia.
 Comunidade escolar atuante. Boa remuneração do professor.
 Ambiente de trabalho tranquilo, com harmonia entre os colegas de profissão, conseguir desenvolver as atividades planejadas com os alunos.
 Trabalho em equipe.
 Respeito e acolhimento no grupo.
 A descoberta de novas tecnologias. Não estar totalmente preparado para o “Novo”.
 Trabalho digno, salário em dia e boa relação com a comunidade escolar.
 Bom relacionamento com a equipe escolar. Formação acadêmica adequada.
 Salários dignos. Respeito da sociedade. E gestão democrática. O que vemos na rede é uma ditadura por parte de alguns gestores que interferem diretamente no trabalho em sala de aula.
 A segurança do meu trabalho (da forma que realizo ele), a sintonia com coordenação e equipe diretiva, a união do grupo de professores (trocando ideias e informações), a identificação com a idade em que atuo.

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Dentre as questões estruturais que contribuem para que as/os docentes sintam-se bem na profissão, apareceu com maior frequência a valorização profissional, principalmente por meio de salários justos e em dia, da gestão democrática e reconhecimento social. Em seguida, apareceu a questão da constituição de um bom ambiente de trabalho, em que os indivíduos formem uma equipe de fato, socializando e participando ativamente da organização do cotidiano das instituições escolares. Para tanto, as/os docentes apontaram como fundamental a atuação da gestão, empenhando-se em manter um ambiente saudável de trabalho, incentivando as iniciativas e reconhecendo a dedicação das/os integrantes da equipe, bem como disponibilizando apoio psicopedagógico a alunos e professoras/es.

Ainda em se tratando da gestão, as/os respondentes destacaram a necessidade de planejamento participativo, tendo clareza nos objetivos e metas. É preciso também planejar em consonância com a nova realidade, adotando novos paradigmas e mantendo a cooperação pedagógica. Ao mesmo tempo, é relevante respeitar a carga horária da/o professora/professor, evitando a sobrecarga de atividades e disponibilizando os recursos indispensáveis para as tarefas. Uma/um das/os participantes reforçou essa ideia, afirmando: “A segurança do meu trabalho (da forma que realizo ele), a sintonia com coordenação e equipe diretiva, a união do grupo da/e professoras/es (trocando ideias e informações), a identificação com a idade em que atuo”.

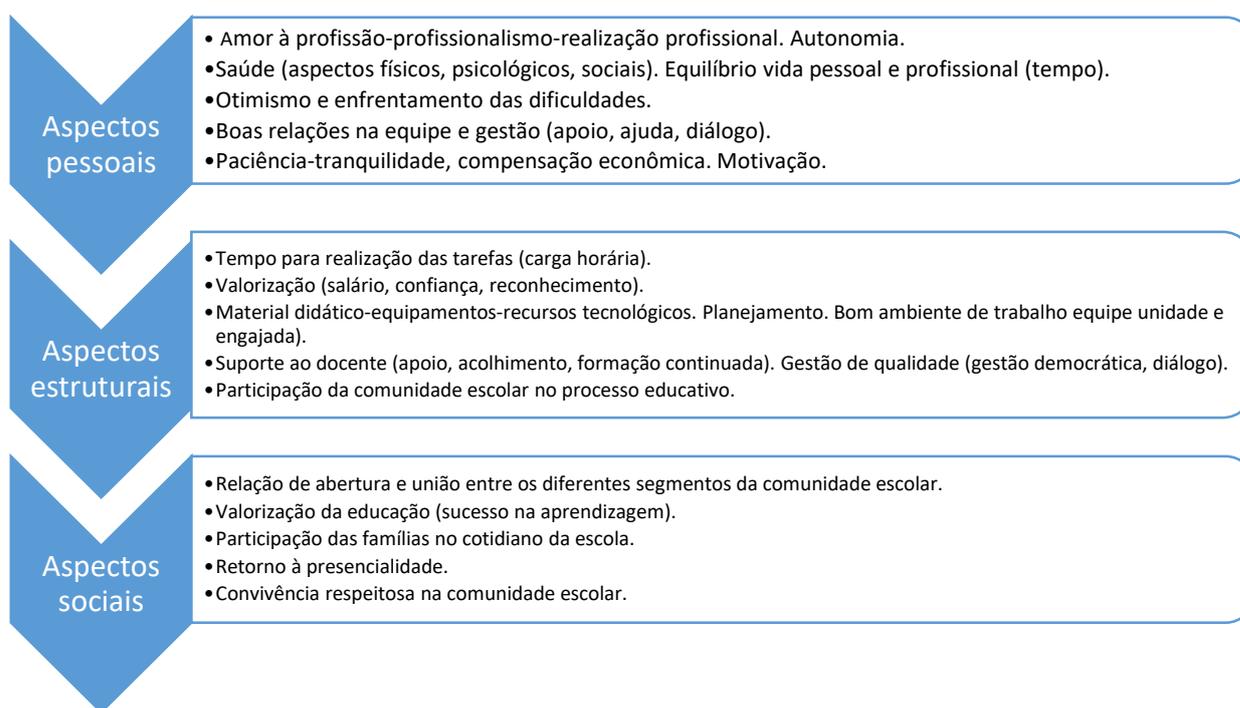
Quadro 14 - Bem-estar docente relacionado às questões sociais

Sociais:
Um trabalho de união e abertura entre todos os envolvidos.
Participação e valorização do profissional pelos educandos e sociedade.
Ter um bom apoio pedagógico e da direção. Ter um bom relacionamento no ambiente de trabalho, assim como com familiares e alunos.
Amor ao próximo e respeito.
A união ajuda uns com os outros.
Ver o sucesso dos meus alunos.
Ter as crianças em sala de aula, participando, brincando e aprendendo.
Companheirismo, pais e familiares presentes na vida dos alunos.
O fator mais importante é o convívio com as crianças, no momento não estamos tendo fisicamente, mas temos esse contato on-line, também o convívio com os colegas de trabalho.

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

No eixo das questões sociais, apareceram elementos vinculados à imagem social do magistério, ressaltando a importância da valorização e reconhecimento da educação e das/os educadoras/es pela sociedade em geral. Paralelamente, constam os fatores ligados à realidade vivenciada atualmente, em decorrência da pandemia. Isso porque, algumas/alguns respondentes indicaram a presencialidade, a relevância da convivência concreta com os educandos na sala de aula. Outras/os abordaram a articulação dos distintos segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, gestores) em defesa da educação de qualidade. Esquemáticamente, as percepções de bem-estar docente podem ser descritas do seguinte modo (Figura 5).

Figura 4 - Aspectos constituintes do Bem-estar docente



Fonte: AUTORA (2021).

No esquema apresentado, alguns elementos constam tanto nos aspectos pessoais quanto nos estruturais e nos sociais, uma vez que a questão tempo, por exemplo, tem o sentido de organização pessoal do tempo, bem como a adequada distribuição de tarefas pelos gestores como a organização social do tempo em virtude das características do contexto contemporâneo (volume de informações, ampla exposição nas redes sociais e pandemia). Outro exemplo refere-se ao diálogo e à convivência harmoniosa, posto que vincula-se à disposição pessoal de dialogar

e de estabelecer relações interpessoais saudáveis, ao aspecto estrutural relacionado à capacidade da gestão de constituir um espaço humanizado, permeado pelo respeito e pela dialogicidade, e espectro social, enquanto possibilidade de constituição de uma sociedade capaz de dialogar e de se respeitar mutuamente.

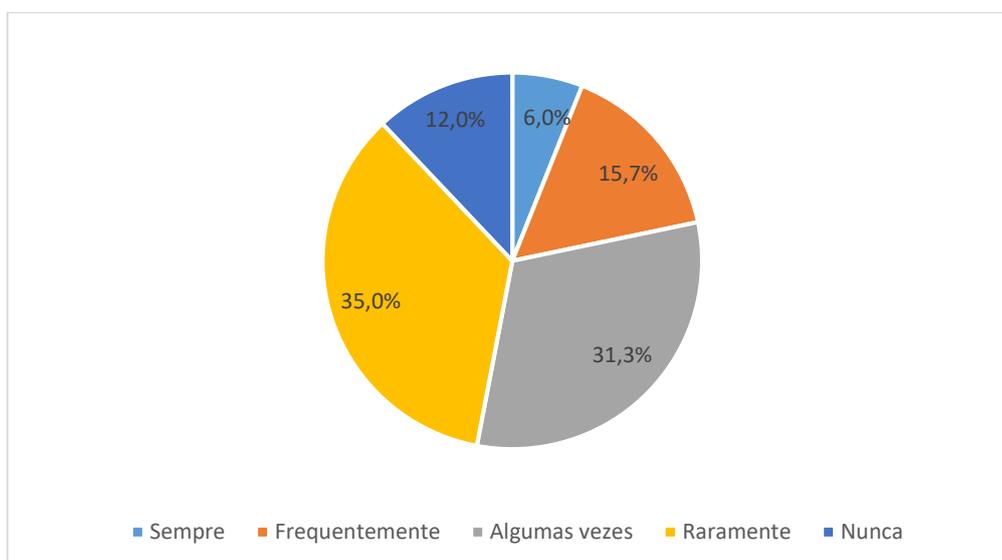
5.2.3 Mal-estar Docente

O mal-estar docente é um fenômeno complexo e multifatorial. A partir do Questionário de Saúde Docente (2019), observou-se que o esgotamento e descompassos de ordem emocional articulam-se aos sintomas que se manifestam no corpo. Nessa categoria, agrupou-se as questões relacionadas ao esgotamento (7, 12, 17), distúrbios da voz (8, 16), distúrbios musculoesqueléticos (2, 5, 14, 21) e distúrbios cognitivos (3, 9, 20 e 23).

O esgotamento pode ser definido como um estado de exaustão, em que o indivíduo se sente excessivamente cansado, extenuado, estressado e sem condições para enfrentar de modo eficaz os desafios do cotidiano. Para averiguar se as/os docentes vivenciam esse quadro, questionou-se como se sentem após um dia de trabalho.

Dentre as/os respondentes, 21,7% declararam sentir-se sem forças depois das atividades laborais (sempre - 6% e frequentemente 15,7%). Para a maioria o trabalho não exaure as forças, indicando que isso ocorre somente algumas vezes (31,3%), raramente (35,0%) ou nunca (12,0%).

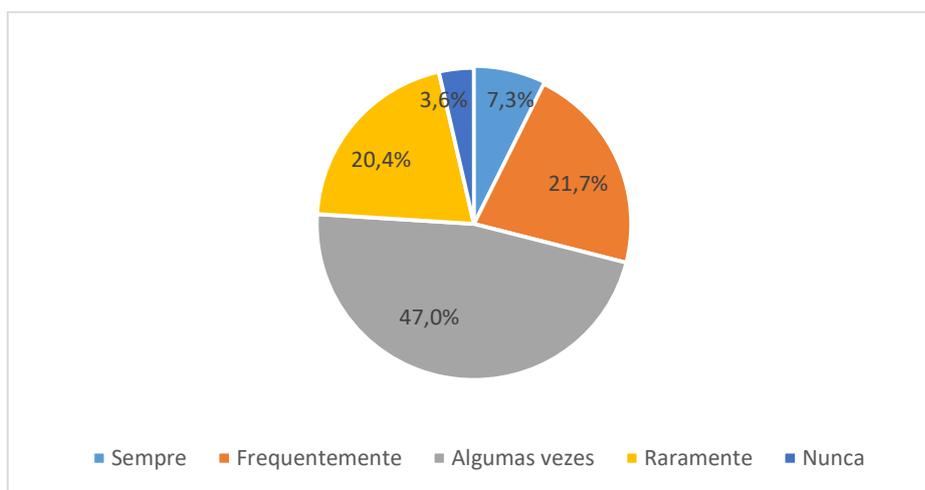
Gráfico 26 - Sinto-me sem forças depois de um dia de trabalho



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Sobre o cansaço físico, percebeu-se que a jornada diária impacta no bem-estar das/os profissionais da educação. Isso porque, 47% das/os participantes sentem-se fisicamente cansadas/os no final do dia de trabalho algumas vezes, 21,7% frequentemente e 7,3% sempre. Não sentem cansaço físico 24% das/os professoras/es (3,6% nunca e 20,4% raramente).

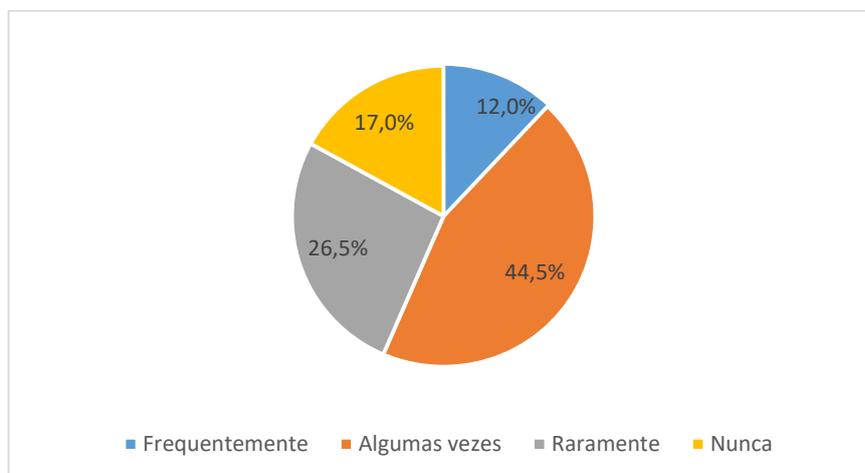
Gráfico 27 - Sinto-me fisicamente cansado no final do dia de trabalho



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Ainda no que concerne ao cansaço no decorrer do trabalho, as/os docentes relataram sentir-se bem durante suas jornadas laborais, pois nenhuma/nenhum das/os respondentes assinalou a opção sempre e 43,5% das/os professores declararam não se sentirem cansados (17% - nunca e 26,5% - raramente). Para 44,5% das/os profissionais, o trabalho é cansativo algumas vezes e para 12% frequentemente.

Gráfico 28 - No trabalho, fico muito cansado

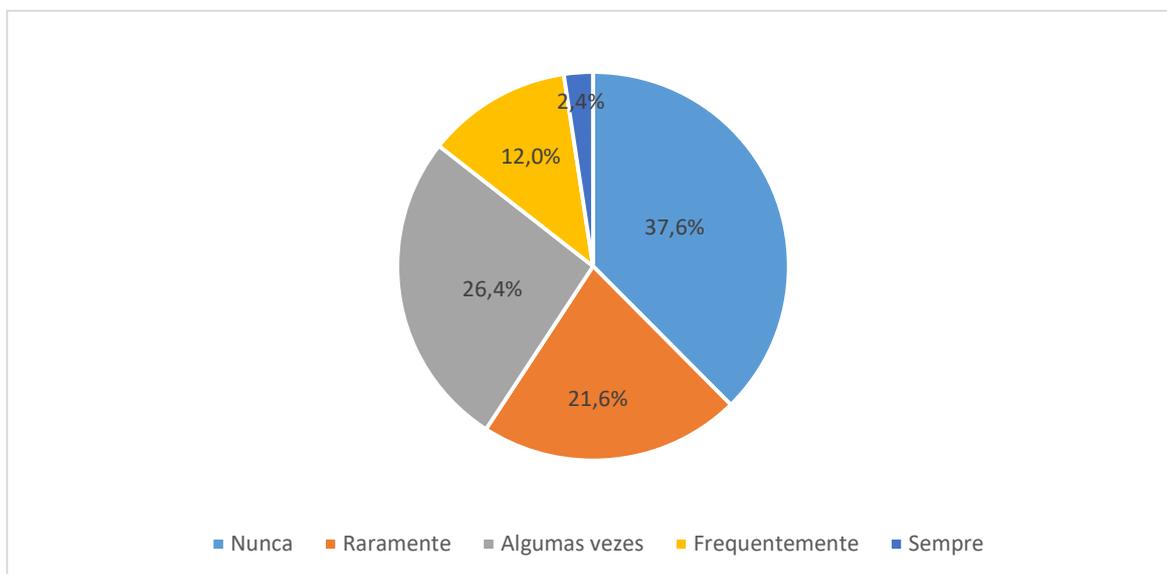


Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

O mal-estar docente tem consequências diversas, envolvendo aspectos físicos e cognitivos. Dentre as repercussões negativas das jornadas de trabalho, destacaram-se os distúrbios da voz, uma vez que a fala é um dos principais recursos utilizados pelas/os educadoras/es na interação com os estudantes no processo de ensinar e aprender.

Quando se questionou às/aos professoras/es sobre os problemas relacionados à voz, averiguou-se que o grupo não apresentou significativos distúrbios nessa área. A maioria refere não possuir esse tipo de problema (37,6% - nunca, 21,6% - raramente). Algumas/alguns professoras/es (26,4%) notam estar com problemas de voz (afônicos ou disfônicos) em certas vezes, 12% apresentaram tais problemas frequentemente e 2,4% sempre.

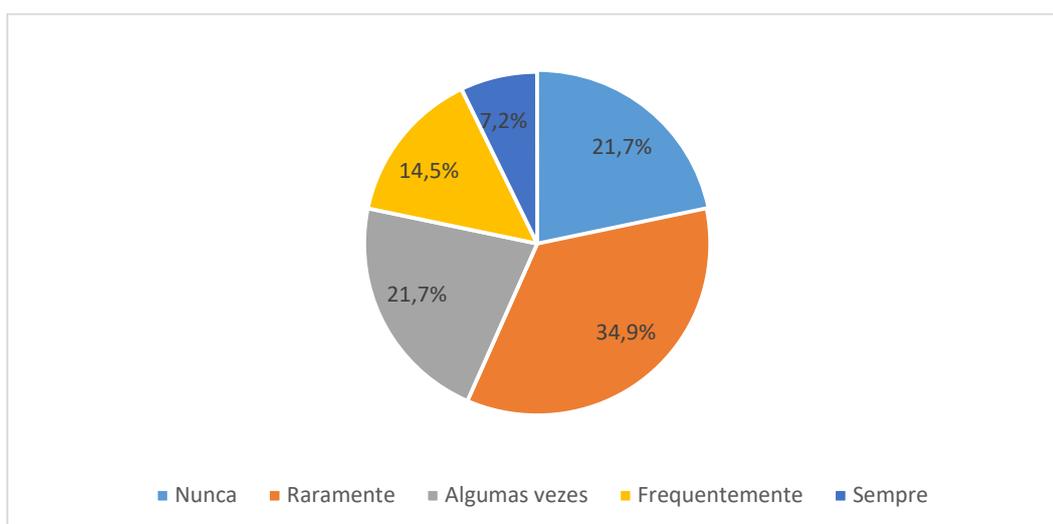
Gráfico 29 - Noto que estou afônica/o



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Tais observações são complementadas ao perguntar sobre o cansaço na voz, posto que a maioria considerou não cansar a voz facilmente (21,7% - nunca e 34,9% raramente). Para 21,7% das/os respondentes isso ocorreu algumas vezes, para 14,5% frequentemente e para 7,2% isso sempre acontece, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 30 - A minha voz cansa-se facilmente

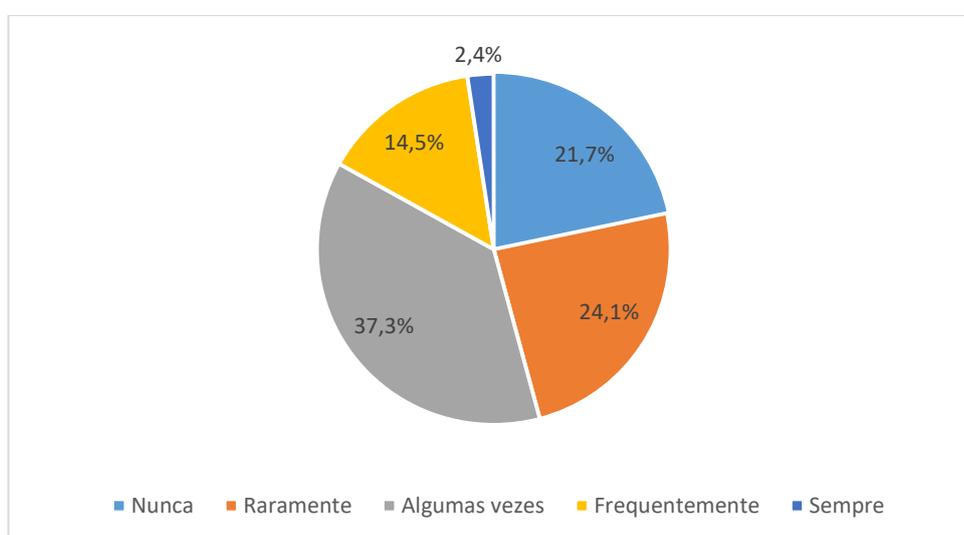


Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

No tangente aos distúrbios musculoesqueléticos, interrogou-se a respeito de dores na nuca, no pescoço e nas costas, uma vez que estas são as queixas mais frequentes das/os

trabalhadoras/es em estudos referentes aos impactos do trabalho na saúde física das/os indivíduos/os. Sobre dores na nuca, observou-se que esse não parece ser um problema significativo entre as/os professoras/es participantes da pesquisa. A maioria não apresentou dores na região da nuca (21,7% nunca e 24,1% raramente). Para 37,3% das/os respondentes isso ocorreu algumas vezes, 14,5% frequentemente e 2,4% sempre, de acordo com o gráfico abaixo.

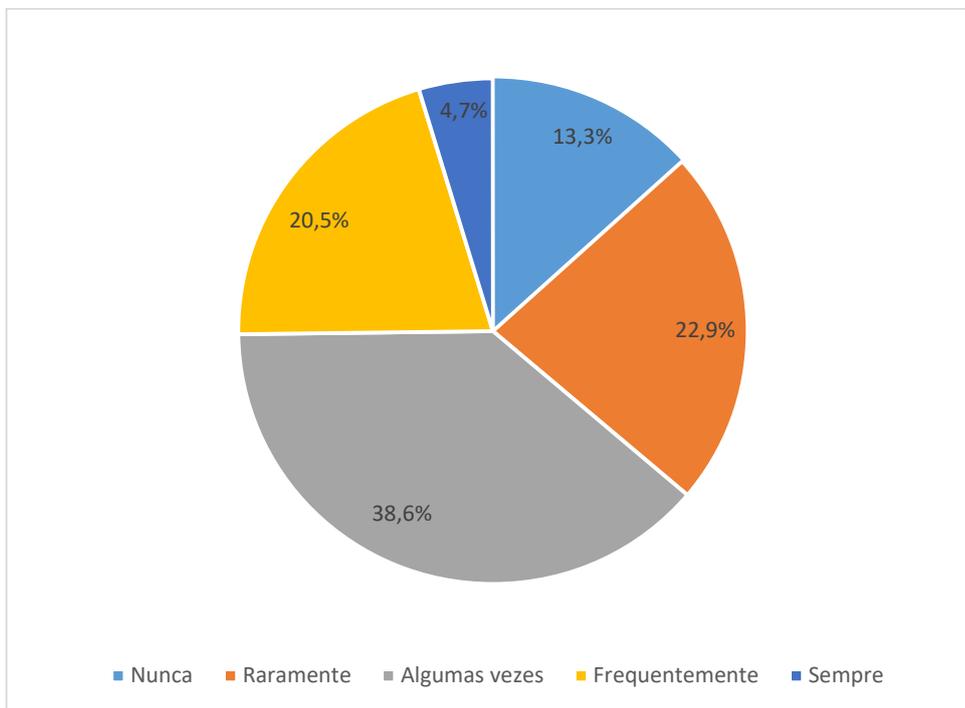
Gráfico 31 - Tenho dor na nuca



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Há uma pequena elevação no que se refere à dor nas costas, sendo que 36,2% nunca ou raramente sentiram dor nas costas devido à atividade desenvolvida, 38,6% apresentaram dor após o trabalho, 20,5% frequentemente e 4,7% sempre. Tais escores são representados no gráfico seguinte.

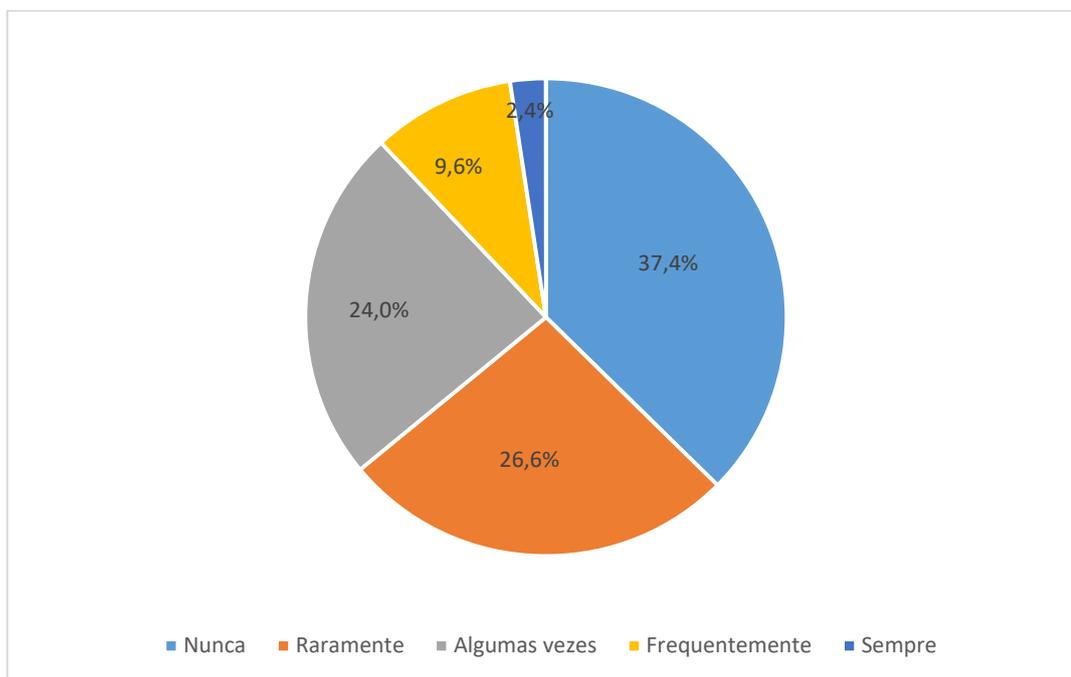
Gráfico 32 - Sinto dor nas costas devido à atividade que faço



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Questionou-se se as/os educadores sentem formigamento ou dor no pescoço após um dia de trabalho. A maioria argumentou não possuir tal sintoma (37,4% nunca e 26,6% raramente), 24% apresentaram essas dores algumas vezes, 9,6% frequentemente e 2,4% sempre, como comprova o gráfico seguinte.

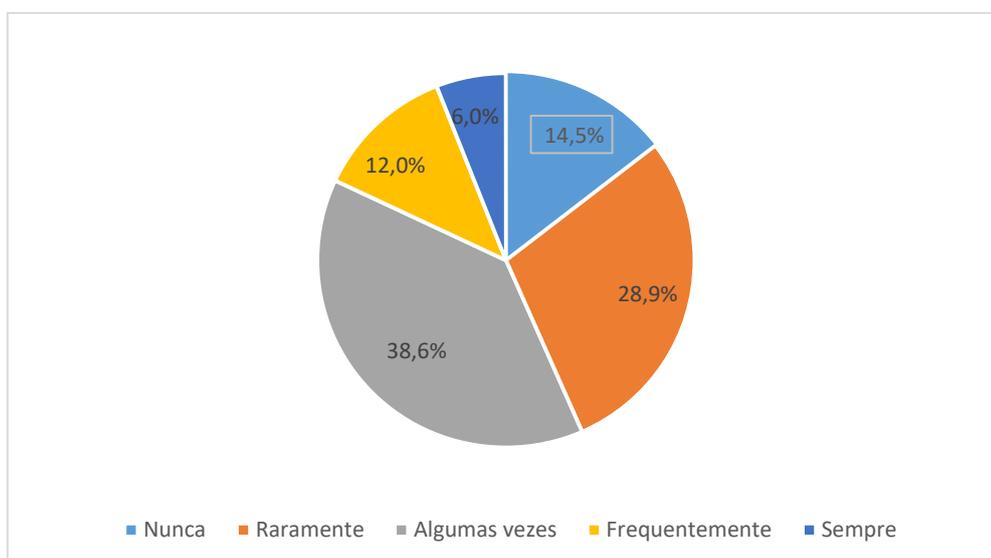
Gráfico 33 - Sinto dor no pescoço depois de um dia de trabalho



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Da mesma forma, as/os professoras/es afirmaram não sofrer significativamente com a dor nas costas ou lombalgia. A maioria não apresentou essas dores (14,5% nunca e 28,9% raramente), parte das/os participantes teve tais dores algumas vezes (38,6%). Os episódios de dor ocorreram frequentemente para 12% e sempre para 6% das/os respondentes.

Gráfico 34 - Sofro de dor nas costas ou lombalgia

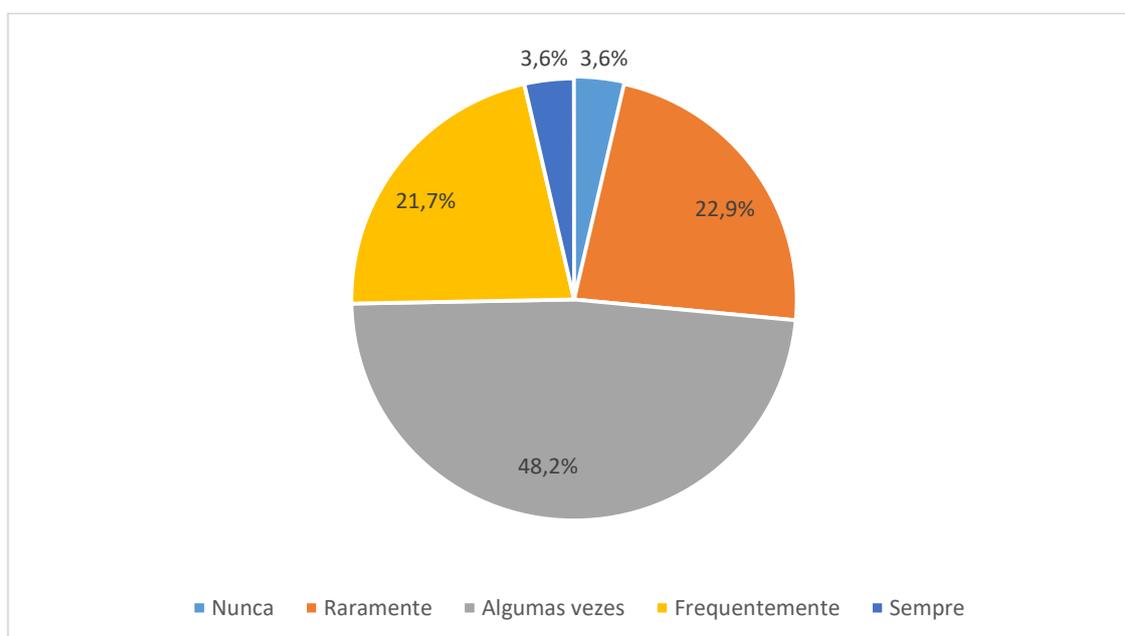


Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Após reflexão sobre as consequências no aspecto intelectual, procurou-se averiguar quais os distúrbios cognitivos decorrentes do exercício da docência. Propôs-se as/aos participantes que refletissem sobre as situações em que perceberam preocupar-se com assuntos que poderiam ser facilmente resolvidos em outros momentos.

Nesse quesito, prevaleceu a opção algumas vezes (48,2%). As preocupações excessivas ocorreram com frequência (21,7%) ou sempre (3,6%) para 25,3% das/os participantes. Isso ocorreu raramente ou nunca para 26,5% das/os respondentes, como expressa o gráfico a seguir.

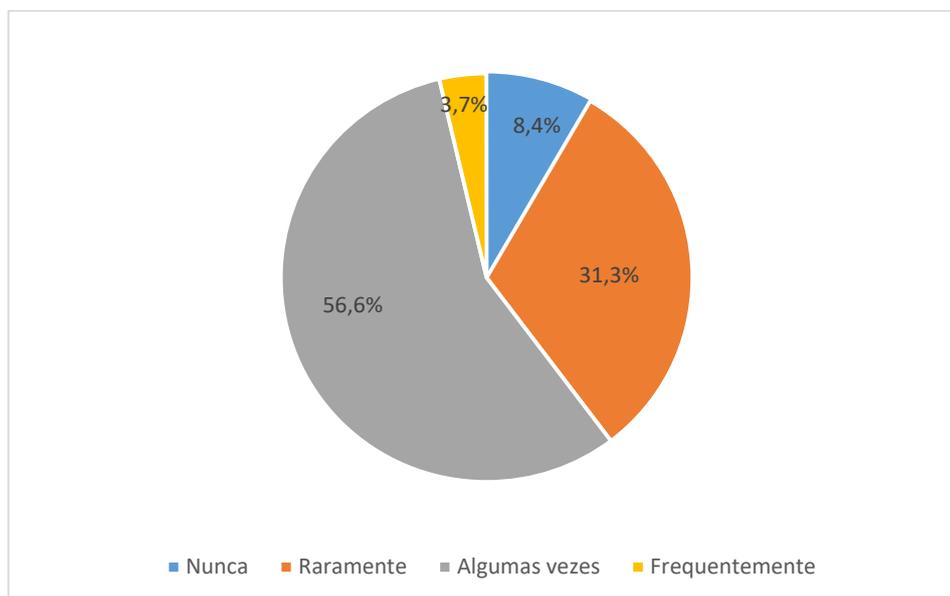
Gráfico 35 - Preocupo-me muito com problemas que poderia resolver facilmente em outros momentos



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Um dos aspectos primordiais para o desempenho satisfatório da docência é a concentração nas atividades desenvolvidas. As problemáticas vivenciadas cotidianamente impactam na capacidade de se concentrar. A partir das respostas apresentadas pelas/os participantes, observou-se que houve perda de concentração algumas vezes em 56,6% dos casos. Esse problema não ocorreu (8,4%) ou foi raro (31,3%) para 39,7% das/os docentes. Apenas 3,7% das/os professoras/es relatou perder a concentração ao realizar as tarefas.

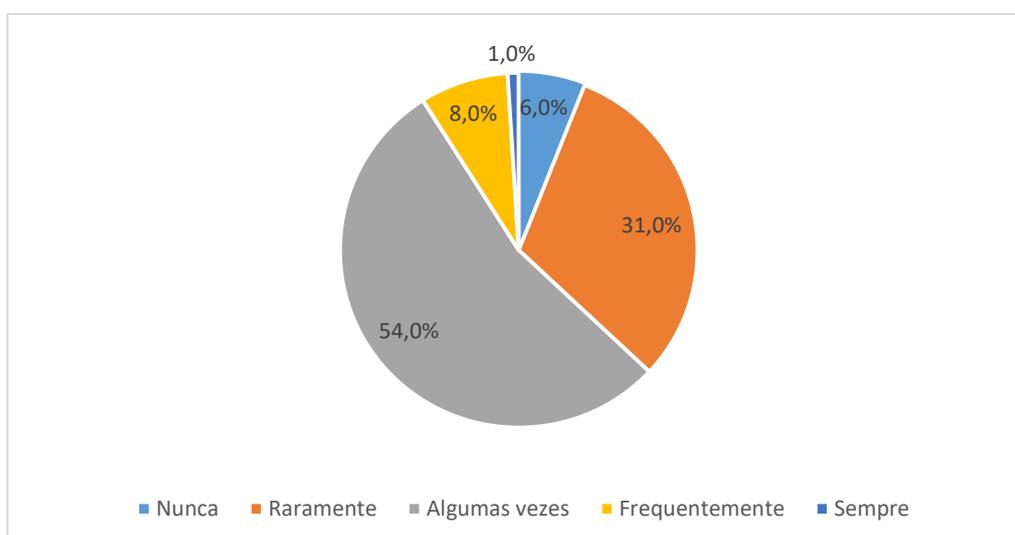
Gráfico 36 - Em alguns momentos, tenho falta de concentração para realizar tarefas



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

As distrações podem ocasionar dificuldades para organizar as tarefas e para estabelecer prioridades. Questionou-se às/aos participantes sobre a ocorrência de distrações no cotidiano, e verificou-se que a maioria refere distrair-se em algumas vezes (54%). O grupo que não apresentou esse problema é maior do que aquele que apresentou distrações, pois 6% nunca e 31% raramente têm essa problemática, enquanto 8% frequentemente e 1% sempre se distrai mais do que o habitual.

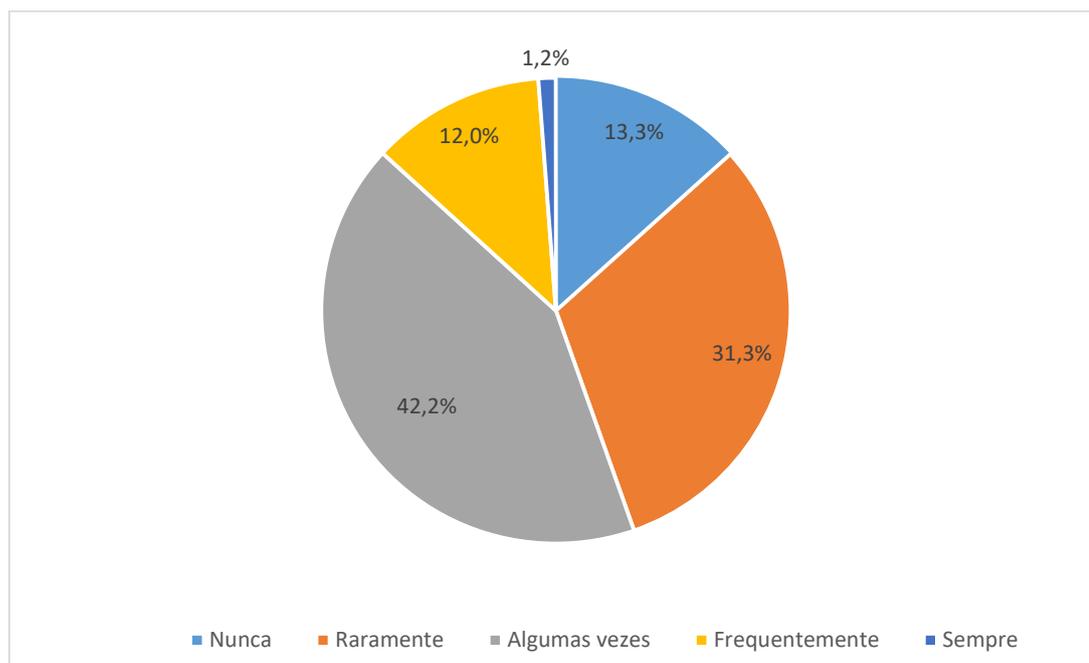
Gráfico 37 - Há momentos em que tenho mais distrações do que o habitual



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Com relação à falta de memória, 42,2% das/os professoras/es afirmaram apresentar essa dificuldade algumas vezes. Para 13,3% das/os respondentes, a perda de memória ocorreu sempre ou com frequência e 44,6% dos docentes não vivenciaram essa problemática.

Gráfico 38 - Ultimamente, tenho falta de memória



Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Esses posicionamentos foram ratificados por meio das opiniões expressas pelas/os professoras/res pelas considerações expressas nas questões discursivas. As opiniões são diversificadas. Para melhor compreensão, agrupou-se as respostas, classificando-as de acordo com o foco: 1 – Características das/os docentes; 2 – Peculiaridades do trabalho; 3 – Perfil dos Alunos; 4 – Questões sociais e familiares, conforme segue.

Quadro 15 - Mal-estar docente relacionado às características das/os docentes

1 – Características das/os docentes
<i>Pensamentos negativos.</i>
<i>Egoísmo e falta de profissionalismo.</i>
<i>Preguiça, desinteresse, má vontade.</i>
<i>Não gostar do que faz.</i>
<i>Ansiedade, falta de empatia.</i>
<i>Baixa autoestima.</i>
<i>Acredito que falta de compromisso e respeito.</i>
<i>Falta de respeito.</i>
<i>Fofocas e desentendimentos.</i>

Estar infeliz na profissão.
Muita pressão.
Professores insatisfeitos.
Isolamento dos participantes na realização das tarefas.
Não estar satisfeito com o que se faz.
Relacionamentos ruins com a equipe e ambiente de trabalho precário.
Falta de saúde e insatisfação.
Insegurança e desvalorização.
Quando algo está tirando o foco no desempenho de sua função, e não está te deixando realmente confortável no ambiente de trabalho pra trabalhar com prazer, com vontade.
A falta de convívio com colegas e alunos, a responsabilidade com a saúde de todos, a adaptação com o uso da tecnologia para aulas on-line.
Falta de reconhecimento, estresse, desunião do grupo, não participação efetiva dos educandos.
Não gostar de seu trabalho, más condições de trabalho, como turmas numerosas, baixos salários e necessidade de trabalhar em dupla jornada.
Não fazer o que gosta, trabalhar sozinha na escola, não ser ouvida, reclamar de tudo...
Baixa autoestima.
Falta de comprimento dos colegas.
Às vezes o cansaço mental, trabalhamos com crianças, exigem bastante nossa atenção e disposição.
Conversas inoportunas.
Falta de escutar opiniões.
Falta de apoio dos pais e colegas.
A falta das crianças.
Falta de diálogo.
Intrigas, doenças.
Falta de preparação profissional.
Na minha opinião o primeiro fator é não se identificar com a faixa etária em que se atua, precisamos gostar do que fazemos, também acho que a sintonia do grupo ao qual pertencemos (demais professores, gestores e coordenação) são os principais fatores para um trabalho de qualidade e livre de qualquer tipo de mal-estar, acredito que se estamos felizes nosso corpo sente menos "dores" (físicas e emocionais).

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

As/os docentes indicaram que fatores pessoais como os pensamentos negativos, a preguiça, a baixa autoestima, a falta de concentração, o desinteresse, a ansiedade, sentir-se pressionada/o, a insegurança e o estresse relacionados ao mal-estar no exercício da docência. Outros elementos baseiam-se nos padrões de relacionamentos interpessoais no interior da escola, apontando-se o egoísmo, a falta de empatia, o isolamento afetivo, as fofocas e os desentendimentos, bem como os relacionamentos complicados com as equipes gestoras e a falta de diálogo entre os membros das equipes. Ainda nesse quesito, houve fatores vinculados à escolha profissional, pois algumas/alguns participantes indicaram o despreparo e a insatisfação ou o não gostar do que se faz como fatores causadores de infelicidade. Conforme as/os respondentes, é preciso ter boa identificação com os educandos, em especial com as faixas etárias com as quais trabalham, para que haja satisfação e engajamento.

Quadro 16 - Mal-estar docente relacionado às peculiaridades do trabalho

2 – Peculiaridades do trabalho
<p><i>A pressão do tempo e de não conseguir lidar com as tecnologias, relatórios, etc.</i></p> <p><i>Autoritarismo e falta de ética profissional</i></p> <p><i>Ambiente de trabalho poluído.</i></p> <p><i>Cargas excessivas de trabalho/ excesso de trabalho.</i></p> <p><i>Um ambiente de trabalho em que os colegas são indiferentes à educação. Indiferentes aos alunos, quando falta humanidade.</i></p> <p><i>Falta de apoio, falta de planejamento e relacionamento ruim com colegas.</i></p> <p><i>A sobrecarga de atividades e afazeres fora de horas, eu acredito ser um fator primordial para o mal-estar.</i></p> <p><i>Excesso de projetos, muitas datas comemorativas, muitos eventos. Tudo isso sobrecarrega o professor e em alguns momentos impedem que o aprendizado do aluno seja construído.</i></p> <p><i>Quando existem preferências dentro da escola e desprezo pelo trabalho de alguns.</i></p> <p><i>Equipes gestoras sem uma boa conduta.</i></p> <p><i>Falta de objetivo nas ordens recebidas.</i></p> <p><i>Gestão que não conhece seu quadro, que dá privilégio para alguns. Sem planejamento.</i></p> <p><i>Falta de apoio ao docente.</i></p> <p><i>Cobranças desnecessárias e autoritarismo.</i></p> <p><i>Falta de materiais.</i></p> <p><i>Falta de recursos humanos na escola.</i></p> <p><i>Excesso de planilhas pra estar preenchendo; penso que deveriam estar mais preocupados com o aluno e seu bem-estar, do que papeladas que vão ser arquivadas e esquecidas. Um exemplo é observar como outros Estados administram a Educação na pandemia; Apostilas são entregues aos alunos impressas por semana ou por mês; também se vê nos sites do governo vários PDFs pra baixar com atividades; aqui no RS facilita o professor que tem que comprar folhas de ofício e imprimir em casa. Planejar cada atividade do seu bolso, um absurdo, comparando. E ainda dar conta de completar planilhas.</i></p> <p><i>Gestão incoerente e com falta de empatia.</i></p> <p><i>O não reconhecimento pelo teu trabalho realizado. Muitas das vezes você se esforça para realizar um projeto e não é reconhecido. Falta de apoio.</i></p> <p><i>O maior fator de todos é o baixo salário, principalmente em São Luiz Gonzaga que paga muito menos que qualquer prefeitura da região.</i></p> <p><i>A falta de consideração das pessoas que deveriam nos ajudar, falo isso dos colegas de escola principalmente.</i></p> <p><i>Gestão ruim.</i></p> <p><i>Falta de tecnologia na escola. Baixa remuneração dos professores.</i></p> <p><i>Problemas no trabalho, excesso de trabalho e problemas de saúde.</i></p> <p><i>A desvalorização profissional, baixos salários, carga horária excessiva, turmas lotadas.</i></p> <p><i>Falta de apoio dos governos.</i></p> <p><i>Excesso de tarefas e estresse.</i></p> <p><i>Salário atrasado e direção incompetente.</i></p> <p><i>Falta de diálogo no grupo de professores.</i></p> <p><i>Perseguições sutis dentro da escola e falta de liberdade docente.</i></p> <p><i>Salas muito cheias, muita atividade fora do horário.</i></p> <p><i>Falta de valorização financeira dos órgãos públicos.</i></p>

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Nesse grupo, encontraram-se respostas ligadas às questões estruturais da escola, às demandas da profissão com exigências intensificadas pela pandemia, à gestão escolar, à

remuneração e valorização social do magistério. Sobre as escolas, apareceram fatores como a falta de materiais, principalmente os tecnológicos, recursos humanos insuficientes e salas de aula repletas de alunos. Quanto às demandas profissionais, as/os docentes apontaram a pressão por prazos, o excesso de tarefas, a necessidade de aprender a utilizar tecnologias, as burocracias excessivas (relatórios, planilhas, ordens desconexas, participação em inúmeros eventos) e compromissos que ultrapassam o horário de trabalho.

No que concerne à gestão, vários comentários sinalizaram aspectos problemáticos como o autoritarismo, a falta de ética na condução dos assuntos escolares, os equívocos no planejamento, a não resolução de conflitos entre colegas, a parcialidade no trato com a equipe (com privilégios para alguns membros), a falta de objetividade na delegação de tarefas, as cobranças desnecessárias, a falta de incentivo e reconhecimento diante de trabalhos bem-feitos e pouca liberdade na execução das atividades.

Quanto às questões macroestruturais, os docentes reclamaram da remuneração, afirmando que o salário pago em São Luiz Gonzaga é inferior aos pagos nos municípios vizinhos e que há atrasos salariais. Também mencionaram a falta de apoio por parte dos governos, o que acarreta na desvalorização da categoria.

Quadro 17 - Mal-estar docente relacionado ao perfil dos alunos

3 – Perfil dos Alunos
<i>Nós vemos as etapas serem queimadas, os traumas que ficarão, as lacunas, as incertezas. Distanciamento social. Falta de interesse dos alunos. Falta de limites dos alunos. Alunos desrespeitosos. Falta de comprometimento do educando.</i>

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Em se tratando dos educandos, as/os participantes indicaram como causadores de mal-estar as particularidades como a falta de limites, o desrespeito, o desinteresse e a ausência de comprometimento. Também foram indicados fatores decorrentes da pandemia, em virtude do distanciamento e da alta exposição às tecnologias. Tais afirmativas demonstraram que o desafio de mobilizar o desejo dos educandos pela aprendizagem é desgastante para as/os professoras/es, por demandar inovações pedagógicas e estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Quadro 18 - Mal-estar docente relacionado a questões sociais e familiares

4 – Questões sociais e familiares
<p><i>A falta de comprometimento da família.</i></p> <p><i>Desvalorização.</i></p> <p><i>A falta de empatia, o apoio dos governantes, a desestrutura para a manutenção das multimídias nas escolas.</i></p> <p><i>A angústia de ver os pais não auxiliando seus filhos. E chamando os educadores de preguiçosos que não querem trabalhar.</i></p> <p><i>Falta de respeito pelo professor vinda de alguns pais de alunos.</i></p> <p><i>Falta de reconhecimento e não participação das famílias.</i></p> <p><i>Desinteresse da família dos alunos.</i></p> <p><i>A dificuldade de trabalhar melhor as relações socioemocionais. Muitos colegas apresentam dificuldade de olhar para si mesmo. Enquanto ser pensante, vive-se de avaliar o outro e não a si mesmo... Agora, com o "fica em casa", tudo mudou: o filho foi do pai e da mãe o dia todo (maior tempo era do professor), o cônjuge esteve sempre mais próximo - maior divisão do espaço que, às vezes, era único... isso tudo gerou um grau de ansiedade, aprendizado, dificuldade.</i></p> <p><i>Quando não se tem um ambiente acolhedor, quando não se tem oportunidade de diálogo por parte da comunidade escolar, seja direção, coordenação, professores, demais funcionários, pais/responsáveis e alunos.</i></p> <p><i>Insegurança, não ser valorizada como deveria!</i></p> <p><i>Famílias desestruturadas e sem comprometimento.</i></p> <p><i>Ausência familiar e o acompanhamento dos pais.</i></p> <p><i>Não poder estar juntos em sala de aula.</i></p> <p><i>A falta de acesso às tecnologias a todos e também a falta de interesse de muitos pais e educandos.</i></p> <p><i>Ansiedade, incompreensão dos pais e familiares.</i></p> <p><i>Falta de participação das famílias.</i></p>

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Dentre os aspectos sociais, destacaram-se a desvalorização da escola, a falta de mobilização em torno da qualificação da infraestrutura das mesmas, a escassez de empatia nas relações interpessoais, especialmente no período pandêmico. A dificuldade de constituição de um ambiente humanizado e acolhedor foi apontada como um elemento causador de mal-estar. A hiperconvivência durante a pandemia também configurou um fator estressante, exigindo que as/os profissionais conciliassem os papéis sociais, familiares e profissionais. As desigualdades sociais principalmente no acesso às tecnologias preocuparam os docentes, devido às dificuldades de muitos estudantes para acompanhar as atividades remotas.

Sobre as famílias, as/os respondentes apresentaram queixas relacionadas à falta de comprometimento, à desvalorização da educação por parte dos familiares, sendo que muitos não auxiliam os filhos nas tarefas escolares. As/os profissionais expressaram descontentamento diante da incompreensão e de acusações dos pais de que as/os professoras/es teriam preguiça

de retornar às aulas presenciais. As percepções sobre o mal-estar podem ser expressas, resumidamente, da seguinte forma (Figura 6).

Figura 5 - Configuração do mal-estar segundo os/as docentes

Características dos/as docentes	Peculiaridades do trabalho	Perfil dos alunos	Questões sociais e familiares
<ul style="list-style-type: none"> • Negatividade. Ansiedade. Baixa autoestima. Insegurança. • Egoísmo, má vontade. • Fofocas e desentendimentos. Intrigas. • Falta de profissionalismo, de respeito e de compromisso. • Problemas de relacionamento. • Ambiente precário. • Preguiça, desinteresse. • Não gostar do que faz. Insatisfação. Infelicidade. • Sentir-se pressionado (Estresse. Cansaço) por novas demandas, turmas numerosas, etc. • Problemas de saúde. • Falta de reconhecimento, apoio e empatia. • Inadequação ou não identificação com a faixa etária com a qual trabalha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pressão do tempo e das novas demandas e da quantidade de tarefas. Burocracias. Turmas lotadas. • Problemas com a gestão (Autoritarismo, preferências por alguns colegas, falta de ética profissional, planejamento deficiente, falta de objetividade nas ordens, cobranças desnecessárias). • Falta de apoio dos governos. • Ambiente de trabalho poluído. • Indiferença com alunos, falta de humanidade, de diálogo e de apoio ao docente. • Falta de materiais, de recursos humanos e de recursos tecnológicos. • Gestão incoerente, sem empatia e reconhecimento. • Baixo salário. Salário atrasado. • Perseguições sutis dentro da escola e falta de liberdade docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse dos alunos. • Falta de limites dos alunos. • Alunos desrespeitosos. • Falta de comprometimento do educando. • Devido à pandemia: etapas queimadas, os traumas que ficarão, as lacunas, as incertezas. Distanciamento social. 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de comprometimento da família. • Pais não auxiliam os filhos e chamam os educadores de preguiçosos que não querem trabalhar. • Falta de respeito pelo professor vinda de alguns pais de alunos. • Falta de reconhecimento e não participação das famílias. • Desinteresse da família dos alunos. • A dificuldade de trabalhar melhor as relações socioemocionais. • Famílias desestruturadas. • Falta de acesso às tecnologias a todos e também a falta de interesse de muitos pais e educandos. • Ansiedade, incompreensão dos pais e familiares.

Ao selecionar as falas para compor a figura acima, observa-se que a palavra que mais se repete ao abordar o mal-estar docente é a expressão “falta”, o que denota que sempre que há a frustração de algo que se espera e se considera positivo, há consequências para a saúde e a qualidade de vida, podendo gerar carências. Nos quatro eixos, a falta foi indicada como causadora de mal-estar, seja a falta de amor pela profissão, a falta de recursos humanos e materiais, a falta de participação e comprometimento por parte das famílias e dos gestores. Outro fator digno de nota é a possibilidade de estabelecimento de um ranking de fatores causadores de mal-estar. Em primeiro lugar, constam os elementos relacionados às peculiaridades do trabalho, em seguida, as características dos/as próprios/as profissionais. As questões sociais e familiares⁷ aparecem em terceiro lugar e a menor incidência de estresse para os docentes vincula-se ao perfil dos alunos. As pressões em decorrência do tempo, as burocracias, o excesso de tarefas, a gestão ineficiente e a insuficiência de recursos nas escolas figuram como os principais fatores que interferem negativamente na saúde docente.

5.2.4 Compreensões sobre bem e mal-estar docente: aproximações, cruzamentos e distinções

Tendo em vista o objetivo de compreender as especificidades do grupo investigado, analisou-se a questão de gênero, procurando entender as distinções entre as percepções das/os professoras/es no tocante à satisfação e ao esgotamento relacionados ao exercício da docência. Somente 4,8% dos respondentes foram do sexo masculino e demonstraram elevado índice de realização profissional. Confirma essa percepção o fato de que 100% dos participantes masculinos declararem que se pudessem voltariam a ser professores (questão 6).

Nos demais questionamentos referentes à satisfação, repete-se o padrão, predominando os posicionamentos favoráveis à profissão, como demonstra a tabela a seguir:

⁷ Alguns respondentes referiram-se a famílias desestruturadas. A expressão foi mantida. Contudo, as teorias atuais da Psicologia, do Serviço Social e do Direito alertam para os riscos de preconceitos ao utilizar tal expressão, pois parte do pressuposto de que existe um modelo de família estruturada e que as que diferem desse modelo seriam desestruturadas. No cenário contemporâneo, o conceito de família é amplo e diverso, abarcando inúmeras possibilidades de organização dos grupos familiares.

Tabela 5 - Satisfação das/os Professora/es com a Docência

Questão	Sempre	Frequen- temente	Algumas vezes	Raramente
10. Desfruto das minhas tarefas cotidianas	50%	25%	25%	---
11. Sou muito feliz no meu trabalho	50%	25%	25%	---
15. Divirto-me no trabalho	25%	25%	25%	25%
18. Quando acordo, tenho vontade de ir trabalhar	50%	25%	25%	---

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Estabelecendo-se um comparativo com relação às respostas atribuídas pelas/os professoras/es às mesmas questões, observou-se que o grupo como um todo demonstrou estar satisfeito com a profissão. Todavia, entre as profissionais do gênero feminino, apareceram respostas que indicaram certo mal-estar, o que não apareceu entre os homens. Por exemplo, na questão relativa à vontade de ir trabalhar, 1% das docentes afirma nunca acordar com desejo de ir ao trabalho.

Sobre o esgotamento entre as/os professoras/es, as questões 7, 12 e 17 são indicativos do mal-estar docente. Os escores obtidos pelos participantes do sexo masculino indicaram que o cansaço provocado pela jornada de trabalho tem grau de leve a moderado, como segue.

Tabela 6 – Percepções sobre esgotamento no trabalho

Questão	Sempre	Frequen- temente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
7. Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças	---	---	25%	25%	50%
12. Sinto-me fisicamente cansada/o no final do meu dia de trabalho	25%	25%	---	---	50%
17. No trabalho, fico muito cansada/o	---	25%	---	25%	50%

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Com o intuito de averiguar as distinções nas percepções de bem e mal-estar entre profissionais de acordo com o estado civil, selecionou-se a questão número 11 – sou feliz no trabalho, como indicador de bem-estar e a questão 7 – Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças, como indicador de mal-estar, a fim de delimitar o foco de análise.

Refletindo a respeito da felicidade no trabalho, a distribuição por estado civil apresentou-se da seguinte forma:

Tabela 7 - Felicidade no trabalho de acordo com o estado civil

Questão – Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças		Sempre	Frequen- temente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Solteiras/os (10 indivíduos)	(10)	10%	10%	20%	60%	---
Separadas/os (11 indivíduos)	(11)	18%	---	37%	27%	18%
Viúvas/os (2 indivíduos)	(2)	---	---	---	50%	50%
União estável (15 indivíduos)	(15)	7%	14%	36%	43%	---
Casadas/os (45 indivíduos)	(45)	3%	23%	29%	29%	16%

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Entre as/os solteiras/os, observou-se um índice de satisfação relativamente superior aos demais. Entre as/os casadas/os, um pequeno percentual de participantes afirmou ser raramente feliz no trabalho. Dessa forma, tornou-se possível refletir sobre os desafios de conciliar a profissão com a vida pessoal, quando há compromisso com a família, como no caso das pessoas casadas.

No outro vértice da questão, quando se enfatizou o mal-estar, indagando sobre a sensação de perder as forças após um dia de trabalho, o padrão de respostas foi o seguinte:

Tabela 8 - Exaustão após um dia de trabalho de acordo com o estado civil

Questão – Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças		Sempre	Frequen- temente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Solteiras/os (10 indivíduos)	(10)	10%	10%	20%	60%	---
Separadas/os (11 indivíduos)	(11)	18%	---	37%	27%	18%
Viúvas/os (2 indivíduos)	(2)	---	---	---	50%	50%
União estável (15 indivíduos)	(15)	7%	14%	36%	43%	---
Casadas/os (45 indivíduos)	(45)	3%	23%	29%	29%	16%

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Entre as/os que se declararam viúvas/os, observou-se o menor índice de cansaço, posto que somados os percentuais, 100% nunca ou raramente sentiram-se cansadas/os. Novamente,

as/os solteiras/os apresentaram indicativos de bem-estar no trabalho, uma vez que 60% das/os participantes relataram sentir-se raramente sem forças após um dia de atuação na docência.

Uma reflexão suscitada ao longo da pesquisa foi sobre o tempo de experiência no magistério e se esse fator interfere nas condições de bem ou mal-estar docente. Apenas uma/um participante é iniciante na profissão e a maioria tem de onze a vinte e cinco anos de atuação. Para avaliar o nível de satisfação com a profissão, selecionou-se as questões 6 e 11, conforme descrito na tabela que segue.

Tabela 9 - Satisfação com a docência de acordo com o tempo de atuação

Questão 6 – Se pudesse, voltaria a ser professora/professor	Sempre	Frequen- temente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Menos de 1 ano	100%	---	---	---	---
1-5 anos	100%	---	---	---	---
6-10 anos	72%	8%	20%	---	---
11-25 anos	69%	8,5%	14%	8,5%	---
Mais de 25 anos	80%	7%	13%	---	---

Questão 11 – Sou muito feliz no meu trabalho	Sempre	Frequen- temente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Menos de 1 ano	100%	---	---	---	---
1-5 anos	72%	28%	---	---	---
6-10 anos	72%	8%	20%	---	---
11-25 anos	43%	40%	14%	3%	---
Mais de 25 anos	67%	33%	---	---	---

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Com base nesses resultados, percebeu-se que as/os ingressantes no magistério apresentaram maior satisfação com a profissão. O menor índice de contentamento com a profissão foi registrado entre as/os docentes que possuíam de onze a vinte e cinco anos de exercício profissional. É digno de nota que o índice volta a melhorar após os 25 anos de docência. Para averiguar o percentual de mal-estar entre as/os docentes nas diferentes fases da profissão, destacou-se as respostas atribuídas às questões 7 e 17, como demonstra a tabela seguinte.

Tabela 10 - Mal-estar em conformidade com o tempo de atuação

Questão 7 – Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Menos de 1 ano	---	---	100%	---	---
1-5 anos	14%	---	14%	14%	58%
6-10 anos	8%	16%	48%	28%	---
11-25 anos	3%	43%	14%	26%	14%
Mais de 25 anos	6%	---	40%	27%	27%

Questão 17 – No trabalho, fico muito cansada/o	Sempre	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Menos de 1 ano	---	---	100%	---	---
1-5 anos	---	14%	14%	29%	43%
6-10 anos	---	12%	60%	24%	4%
11-25 anos	---	17%	29%	37%	17%
Mais de 25 anos	---	---	60%	13%	27%

Fonte: Dados coletados via Google Forms (Dezembro/2020 a Abril/2021).

Os dados apresentados confirmaram que as/os profissionais que atuam de onze a vinte e cinco anos demonstram mais indícios de esgotamento (43% sentem-se, com frequência, sem forças após um dia de trabalho). Tal constatação foi relevante para refletirmos sobre as distinções entre as/os iniciantes, que ainda possuem grande encantamento pela profissão e aquelas/es que possuem longa experiência, levando a supor que permanecem na docência, justamente, por sentirem-se satisfeitas/os com a profissão.

No tangente às etapas de ensino, os posicionamentos das/os educadoras/es de São Luiz Gonzaga (RS) foram diversificados, como expressam os gráficos a seguir:

Tabela 11 - Percepções sobre Bem-Estar Docente por Etapa de Ensino

Etapas de Ensino	Se você pudesse, voltaria a ser professor(a)	Sou muito feliz no meu trabalho
Todas as etapas (01)	Sempre – 100%	Frequentemente – 100%
Educação Infantil (35)	Algumas vezes – 11,4%	Algumas vezes – 5,7%
	Frequentemente – 5,7%	Frequentemente – 34,3%
	Sempre – 82,9%	Sempre – 60%
Educação Infantil e Anos Iniciais do EF (11)	Raramente – 9%	Raramente – 0
	Algumas vezes – 18,2%	Algumas vezes – 9%
	Frequentemente – 18,2%	Frequentemente – 54,5%
	Sempre – 54,6%	Sempre – 36,5%

Educação Infantil e Anos Finais do EF (03)	Raramente – 33,3%	Raramente – 33,3%
	Sempre – 66,7%	Sempre – 66,7%
Anos Iniciais do EF (10)	Algumas vezes – 20%	Algumas vezes – 10%
	Frequentemente – 10%	Frequentemente – 10%
	Sempre – 70%	Sempre – 80%
Anos Iniciais e Anos Finais do EF (6)	Raramente – 16,7%	Nunca – 16,7%
	Algumas vezes – 33,3%	Frequentemente – 50%
	Sempre – 50%	Sempre – 33,3%
Anos Finais do EF (14)	Algumas vezes – 14,3%	Algumas vezes – 7,1%
	Frequentemente – 7,1%	Frequentemente – 57,1%
	Sempre – 78,6%	Sempre – 35,8%
Anos Finais do EF e EJA (2)	Sempre – 100%	Algumas vezes – 50%
		Frequentemente – 50%
Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1)	Sempre – 100%	Sempre – 100%

Fonte: AUTORA (2021).

A partir dos gráficos, percebeu-se que o maior índice de satisfação com a docência apareceu na Educação Infantil, etapa na qual 82% declararam que voltariam a ser professoras/es e 60% afirmaram ser felizes na profissão. Em seguida, constam as/os professoras/es dos Anos Iniciais, grupo em que 70% indicaram que voltariam a ser professoras/es e 80% consideraram-se felizes na docência. Observou-se que a satisfação tende a diminuir quando as/os docentes atuam simultaneamente em diferentes níveis de ensino, provavelmente pela sobrecarga de trabalho.

Com o propósito de averiguar os indicativos de mal-estar em cada nível de ensino, enfatizou-se as respostas às questões 7 e 17, como consta nos gráficos seguintes:

Tabela 12 - Percepções sobre Mal-Estar Docente por Etapa de Ensino

Etapas de Ensino	Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças	No trabalho, fico muito cansado(a)
Todas as etapas (01)	Frequentemente – 100%	Algumas vezes – 100%
Educação Infantil (35)	Nunca – 11,4%	Nunca – 20%
	Raramente – 28,6%	Raramente – 28,6%
	Algumas vezes – 51,5%	Algumas vezes – 42,8%
	Frequentemente – 5,7%	Frequentemente – 8,6%

	Sempre – 2,8%	Sempre – 0
Educação Infantil e Anos Iniciais do EF (11)	Nunca – 0	Nunca – 18,2%
	Raramente – 63,6%	Raramente – 18,2%
	Algumas vezes – 18,2%	Algumas vezes – 63,6%
	Frequentemente – 18,2%	Frequentemente – 0
Educação Infantil e Anos Finais do EF (03)	Nunca – 33,33%	Nunca – 0
	Raramente – 33,33%	Algumas vezes – 66,7%
	Frequentemente – 33,33%	Frequentemente – 33,3%
Anos Iniciais do EF (10)	Nunca – 0	Nunca – 50%
	Raramente – 20%	Raramente – 20%
	Algumas vezes – 20%	Algumas vezes – 20%
	Frequentemente – 10%	Frequentemente – 10%
	Sempre – 50%	Sempre – 0
Anos Iniciais e Anos Finais do EF (6)	Raramente – 33,33%	Raramente – 33,3%
	Algumas vezes – 33,3%	Algumas vezes – 66,7%
	Frequentemente – 33,3%	Frequentemente – 0
Anos Finais do EF (14)	Nunca – 21,4%	Nunca – 14,3%
	Raramente – 28,6%	Raramente – 28,6%
	Algumas vezes – 14,3%	Algumas vezes – 35,7%
	Frequentemente – 35,7%	Frequentemente – 21,4%
Anos Finais do EF e EJA (2)	Raramente – 50%	Raramente – 50%
	Algumas vezes – 50%	Frequentemente – 50%
Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1)	Raramente – 100%	Raramente – 100%

Fonte: AUTORA (2021).

Ao analisar-se os posicionamentos relativos ao cansaço ou perda das forças ao trabalhar na educação, verificou-se que as/os professoras/es que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentaram os maiores índices de esgotamento, posto que 50% afirmaram sentir-se sem forças após um dia de aula e 57% consideraram cansar muito no trabalho. Novamente apareceu o cansaço decorrente da atuação em diferentes níveis de ensino, como por exemplo, 63% das/os participantes declararam cansaço ao atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais simultaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada “Bem e Mal-estar Docente: Fatores que Contribuem para a Saúde e a Qualidade de Vida dos Professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Luiz Gonzaga/RS” desenvolvi⁸ com o intuito de compreender quais fatores contribuem para o bem e o mal-estar, interferindo positiva ou negativamente na saúde e na qualidade de vida das/os educadoras/es. A coleta de dados ocorreu no período de dezembro de 2020 a abril de 2021, sendo que, no mês de janeiro e meados do mês de fevereiro não houve participação, por motivo de férias das/dos professoras/es da rede municipal. Foram utilizados como instrumentos um formulário com questões sócio demográficas e o Questionário de Saúde Docente (FERNÁNDEZ-PUIG; MAYAYO; LUSAR; TEJEDOR, 2015), enviados por e-mail, via *Google Forms*. Dentre os cento e oitenta e seis professoras/es que atuam no contexto previamente definido para a pesquisa, oitenta e três docentes responderam aos questionários, perfazendo 44,62% de participação.

Por meio do questionário sociodemográfico, foi possível traçar um perfil das/dos respondentes, identificando-se que são predominantemente mulheres (95,2%), na faixa etária dos quarenta e um aos cinquenta anos (44,5%), em geral casadas (54,2%) e com um ou dois filhos (76%). Sobre a atuação no magistério público municipal, a maioria trabalha no meio urbano (94%), ministrando aulas principalmente na Educação Infantil (60%), com experiência de onze a vinte e cinco anos (42%). Com relação à titulação, 77% possuem especialização e lecionam 40 horas semanais (64%), trabalhando nos turnos da manhã e da tarde (39%), em apenas uma escola (65%).

Retomando aos objetivos específicos do presente estudo, posso afirmar que os propósitos da pesquisa foram satisfatoriamente atingidos. A **(1) análise dos posicionamentos dos docentes em relação aos impactos da profissão em suas vidas** possibilitou verificar quais os fatores contribuem para o bem ou mal-estar, para a saúde ou adoecimento e para motivação da profissão no contexto da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

Observei entre as/os participantes, elevado índice de satisfação com a profissão, sendo que 74,7% das/dos docentes voltariam a ser professor e a maioria afirmou desfrutar as tarefas

⁸ Na redação do texto das Considerações Finais escrevo na primeira pessoa do singular, no intuito de colocar as observações realizadas durante a pesquisa e de me posicionar enquanto pesquisadora.

cotidianas (77,1%). Também predominou a felicidade no trabalho, pois 50,6% consideraram-se sempre felizes no trabalho e 41% frequentemente. Para 75,9%, a docência proporciona momentos de diversão; 91,6% sentem-se motivados a ir ao trabalho.

Os fatores indicados pelas/os participantes para essa percepção relacionam-se ao amor pela profissão, a realização, a autonomia na realização das tarefas, a paciência e o otimismo diante dos obstáculos. Outras opiniões destacaram o profissionalismo e a formação docente, bem como a identificação com a faixa etária dos estudantes com os quais atuam, para manter níveis de satisfação com a prática docente. Alguns docentes indicaram a questão do tempo adequado à realização das tarefas.

O bom relacionamento com colegas e com os gestores também foi indicado como fator relacionado ao bem-estar, em especial quando há diálogo e ajuda mútua no contexto escolar, que precisa ser permeado pelo incentivo, respeito e cooperação. Entre os posicionamentos do grupo, mereceu destaque a percepção de que é preciso superar o individualismo e a competitividade nas escolas e contar com o apoio institucional.

Ainda em se tratando dos elementos que contribuem para o bem-estar, alguns educadores mencionaram os cuidados com a saúde. Trata-se de uma percepção significativa, posto que, a saúde como um todo interfere na qualidade do trabalho e na satisfação pessoal. É satisfatório que as/os profissionais possuam essa consciência, uma vez que o autocuidado é fundamental para a configuração do bem-estar de modo geral.

No que tange à gestão, as/os docentes demandaram o empenho dos gestores em constituir e manter um ambiente saudável de trabalho, apoiando as iniciativas, reconhecendo a dedicação da equipe, ofertando apoio psicopedagógico a alunos e professoras/es, e, tratando a todos com igualdade. O planejamento participativo foi apontado pelas/os professoras/es como fator positivo, porque deixa claro para o coletivo quais são as metas e os objetivos a serem buscados. O adequado planejamento evita a sobrecarga de atividades, respeitando a carga horária de cada profissional. Além disso, planejar assegura a disponibilidade de materiais e recursos necessários.

A valorização profissional figura entre os fatores mais citados na pesquisa. As/os educadoras/es mencionaram sentir-se valorizadas/os ao receberem salários justos e em dia, ao contarem com a gestão democrática e ao obterem reconhecimento social. As/os respondentes ressaltaram a imagem social do magistério, defendendo que a profissão deve ser reconhecida e valorizada pelos distintos segmentos da comunidade.

No viés oposto, os posicionamentos relacionados ao mal-estar na docência evidenciaram baixos níveis de estresse e esgotamento decorrentes da profissão. A maioria das/dos docentes afirmou não se sentir sem forças (78,3%), após um dia de trabalho. Por outro lado, a jornada diária impacta no cansaço físico, sendo que 47% das/dos participantes sentem-se cansados no final do dia. Sobre as consequências do mal-estar nos aspectos físicos, as/os respondentes referem não possuir problemas significativos na voz nem dores na nuca e no pescoço. Houve um pouco mais de queixas de dor nas costas.

A pesquisa demonstrou que a profissão impacta de forma mais acentuada nos aspectos cognitivos. As preocupações excessivas em 73% dos casos, demonstrando, por um lado, o comprometimento com a docência, e, por outro, os impactos do magistério no que tange à ansiedade diante de problemas cotidianos. De modo similar, observou-se dificuldades em manter a concentração nas atividades desenvolvidas, com uma incidência de 60,2% (56,6% algumas vezes e 3,6% sempre). Esse dado foi confirmado quando 63% das/dos respondentes afirmaram distrair-se mais do que o habitual (54% algumas vezes, 8% frequentemente e 1% sempre). Os problemas ligados à memória aconteceram para 65% das/dos participantes (42% algumas vezes, 13% sempre ou com frequência).

As explicações apresentadas pelas/os docentes para estas problemáticas relacionaram-se com pensamentos negativos, preguiça, baixa autoestima, falta de concentração, desinteresse, ansiedade, sentir-se pressionado(a), insegurança e estresse. Observei uma multiplicidade de fatores, podendo-se aproximar a ansiedade, os pensamentos negativos, a insegurança e a baixa autoestima como questões psicológicas a serem trabalhadas a nível individual. Por seu turno, o estresse e a sensação de estar sendo pressionadas/os podem vincular-se às demandas excessivas do trabalho. Já a preguiça e o desinteresse pareceram apontar para a percepção de que algumas/alguns colegas não são comprometidas/os com a docência, assim como a não identificação com o magistério.

A nível de relações interpessoais, os elementos indicados no estudo como causadores de mal-estar foram o egoísmo, a falta de empatia, o isolamento afetivo, as fofocas e os desentendimentos. Esses foram indicativos de que é preciso buscar estratégias para integrar as equipes, enfatizando o respeito e a ética nos relacionamentos. Nesse sentido, a gestão tem um papel relevante, precisando implementar o diálogo e equidade. Ainda no que concerne à gestão, as/os respondentes defenderam que os gestores procurem ser claros na delegação de tarefas e nas cobranças, e sejam justos nos elogios e incentivos.

O mal-estar docente também apareceu como decorrência das questões estruturais. Por exemplo, quando as/os docentes percebem a falta de recursos para a execução de tarefas, demonstrando investimentos insuficientes na educação, em especial no que se refere às tecnologias. Além disso, a incompatibilidade entre a carga horária e as atividades docentes comprometem o bem-estar das/dos professoras/es, as/os quais se queixaram da quantidade exagerada de burocracias, como relatórios, planilhas e reuniões, que, por vezes, extrapolam o horário de trabalho.

A questão da remuneração e a desvalorização da categoria apareceram na pesquisa, porém, não foram expressivos os percentuais de reclamação quanto a esses fatores. De modo geral, os salários pagos em São Luiz Gonzaga são compatíveis com os pagos nos demais municípios da região, ficando na fixa de R\$ 1.443,07 na Educação Infantil e Anos Iniciais – 20 horas semanais – Nível 01, Classe A, e R\$ 1.632,25 nos Anos Finais do Ensino Fundamental – 20 horas semanais – Nível 01, Classe A (Ano-base 2020).

Houve algumas queixas com relação ao perfil dos alunos, considerados em certos casos como desrespeitosos, desinteressados e sem limites. Tais considerações reafirmaram a necessidade de esforços extra para dar conta da organização da sala de aula e para buscar metodologias ativas, que atraiam o interesse e a dedicação dos alunos.

Outro objetivo específico da pesquisa visava **(2) comparar variáveis indicadoras de bem e mal-estar docente nas diferentes etapas da Educação Básica ofertada na rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS**. Observei que, em todas as etapas, as/os docentes demonstraram bem-estar e realização com a profissão. Como demonstraram os percentuais apurados, o maior índice de satisfação com a docência aparece na Educação Infantil, etapa na qual 82% declararam que voltariam a ser professores(as) e 60% afirmaram ser felizes na profissão. A seguir, apareceram os docentes dos Anos Iniciais, em que 70% indicaram que voltariam a ser professores(as) e 80% consideram-se felizes na docência. Quando as/os docentes atuam simultaneamente em diferentes etapas de ensino, apresentaram índices inferiores de contentamento com a docência, provavelmente pela sobrecarga de trabalho.

Comparando-se as distintas etapas de ensino no que trata das percepções de mal-estar, a maior incidência de cansaço e de esgotamento apareceu nos Anos Finais do Ensino Fundamental, posto que 50% afirmaram sentir-se sem forças após um dia de aula e 57% consideraram cansar muito no trabalho. Quando há acúmulo de tarefas docentes em diferentes

etapas, verificou-se maior tendência ao mal-estar. Por exemplo, 63% das/dos participantes declararam cansaço ao atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais simultaneamente.

Outro foco da presente dissertação é a análise das necessidades psicológicas básicas (NPB), buscando **(3) compreender a percepção que as/os docentes manifestam em relação ao senso de autonomia, de competência e de pertencimento frente à atuação no contexto da docência**. No concernente à **autonomia**, as/os professoras/es referem perceber-se como autônomas/os quando possuem liberdade para tomar decisões e para desenvolver seu trabalho sem interferências externas. A autonomia também consta atrelada ao respeito pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, principalmente pela gestão, pelos alunos e seus familiares. As/os docentes perceberam-se autônomos, ainda, quando puderam utilizar a criatividade ao elaborar seus planejamentos e a ministrar suas aulas. Ao operacionalizar seus projetos e ações didáticas de modo criativo, as/os educadoras/es acreditaram exercitar a autonomia pedagógica.

Nesse quesito, vale salientar o paradoxo encontrado nas respostas obtidas no estudo: por um lado é ressaltada a gestão democrática como capaz de fomentar a autonomia docente. Por outro lado, são indicadas instâncias limitadoras dessa autonomia, dentre as quais as determinações do MEC, dos Conselhos e da UNDIME. É evidente que normas mínimas são importantes para assegurar um padrão de educação no País. Todavia, tais determinações não podem cercear a liberdade para que a/o docente exerça sua atividade a partir de seus conhecimentos, metodologias e convicções.

Ainda no tocante às NPB, a **competência** foi abordada pelas/os participantes como vinculada aos resultados obtidos no exercício profissional, seja em termos de aprendizagem por parte dos alunos, seja na execução das tarefas no tempo adequado. A valorização e o reconhecimento são elencados pelas/os professoras/es, as/os quais afirmaram sentir-se competentes ao serem elogiadas/os pelos gestores, pelos colegas, pelos educandos e pelas famílias.

As/os respondentes apontaram o feedback como parâmetro para avaliar a competência. Isso porque, o retorno por parte dos gestores é considerado como uma forma de avaliar o próprio desempenho na docência. Alguns/algumas indicaram a felicidade ou alegria de professoras/es e alunos nas aulas como uma comprovação de que o/a educador(a) é competente. Nesse sentido, cabe mencionar a adequação das tarefas às habilidades das/dos profissionais, respeitando suas potencialidades e suas limitações.

O instrumento utilizado na pesquisa permitiu associar a competência com a percepção de auto eficácia. Os dados obtidos propiciaram a constatação de que as/os professoras/es municipais de São Luiz Gonzaga, no geral, possuem a sensação de auto eficácia, porque se sentem capazes de decidir (95% dos participantes), demonstram satisfação com o trabalho (90,3%) e estão contentes com os resultados atingidos (94%). Além disso, a maioria das/dos docentes referiu satisfação com a participação na escola (92,8%) e com a criatividade utilizada nas atividades cotidianas (85,5%).

A sensação de **pertencimento** é indispensável para que as/os educadoras/es se sintam bem no espaço laboral. As/os participantes da pesquisa afirmaram perceber-se pertencendo às escolas ou ao contexto educacional quando são reconhecidos e valorizados e têm liberdade para participar dos processos de tomada de decisão. Além disso, o trabalho em equipe adquire grande relevância, posto que os indivíduos demonstram maior bem-estar ao contarem com a cooperação e apoio mútuos.

Outro fator imprescindível para o pertencimento é que a gestão seja competente e comprometida, mantendo relações dialógicas, transparência na gestão dos assuntos institucionais, planejamento participativo e feedback quanto às tarefas realizadas, trazendo parâmetros avaliativos justos e coerentes. A partir disso, as/os docentes passam a sentir-se úteis, e, conseqüentemente, pertencentes ao grupo.

A partir da análise dos resultados, tornou possível refletir sobre as possibilidades de maximizar os pontos positivos e minimizar os possíveis impactos negativos da docência na vida dos educadores. Este era o objetivo final desta pesquisa: **(4) indicar possíveis estratégias que visam assegurar a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica, no contexto da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.**

Antes de apresentar as sugestões, é relevante lembrar que não se tratam de receitas. Não há como implementar ações como regras gerais. Cooperar para o bem-estar das/dos professoras/es implica, em primeira instância, conhecer e respeitar o contexto. Nenhuma ação pode ser implantada sem estar adequada à realidade local. Via de regra, ações exitosas em um determinado contexto costumam ser ineficazes em outros.

Dentre as estratégias viáveis para assegurar o bem-estar docente, destacaram-se:

- formação inicial e continuada, de caráter permanente, em que sejam constantemente revistos os saberes e as práticas docentes, preparando as/os profissionais para atuarem

de modo competente nos diferentes cenários e renovando as convicções sobre a relevância do magistério;

- qualificação dos espaços escolares, de modo que o ambiente seja agradável e acolhedor, propiciando satisfação não apenas para as/os professoras/es, mas para todos os segmentos da comunidade escolar;

- desenvolvimento de um programa voltado à inteligência emocional e ao fortalecimento das equipes, de modo que as/os professoras/es tenham um espaço de escuta e de reflexão sobre suas competências socioemocionais, bem como exerçam aspectos importantes no trabalho em grupo (ética, respeito, dialogicidade, empatia, resiliência, dentre outras temáticas);

- aprimoramento dos cursos de gestão escolar para as equipes diretivas. Isso porque observou-se inúmeros apontamentos das/os participantes acerca de entraves na gestão (delegação de tarefas, tratamento equitativo entre todos e gestão do tempo). Cursos de qualificação para os gestores podem ser relevantes para aperfeiçoar conhecimentos e capacitar para o trato com as questões burocráticas, organizacionais, pedagógicas e interpessoais;

- adoção do planejamento participativo como princípio e norma, envolvendo a coletividade nos processos decisórios e na organização dos projetos da escola;

- ampliação de programas já existentes, tais como o saúde na escola e parcerias com Universidades (cursos da área da saúde e humanidades), para desenvolver práticas ligadas à saúde das/dos professoras/es e demais componentes da comunidade escolar. Podem ser operacionalizadas atividades de ginástica laboral, relaxamento, alongamento, workshops e palestras sobre saúde mental, bem como grupos de apoio, para trabalhar aspectos amplos da saúde (físico-psíquico-social);

- fortalecimento das representações sindicais e demais órgãos representativos, desenvolvendo campanhas de sensibilização comunitária para a valorização da educação, e, conseqüentemente, das escolas e das/dos educadores. Ainda nesse quesito, é salutar buscar o reconhecimento social da profissão, bem como a justa remuneração, garantindo que os salários recebidos sejam suficientes para uma vida digna e confortável;

- realização de curso de gestão do tempo, a fim de que as/os profissionais possam pensar sobre a organização do próprio cronograma de trabalho, evitando a procrastinação e

reservando tempo não apenas para o trabalho, mas para todas as atividades significativas da vida;

- implementação da Lei nº. 13.935/2019, que dispõe sobre serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas da Educação Básica. Por meio dessa Lei, será possível que psicólogos e assistentes sociais cooperem no processo de aprendizagem e na formação social de estudantes, além de trabalhar diretamente junto às famílias, gestores, funcionários e corpo docente;

- a partir da verificação de que os Anos Finais do Ensino Fundamental apresentaram-se como os mais desafiadores para o trabalho docente, torna-se indispensável pensar e propor projetos destinados ao acompanhamento dos adolescentes, a fim de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, e para diminuir os impactos da adolescência na instabilidade emocional dos indivíduos. Percebe-se como significativo buscar suportes às turmas, para que haja mais harmonia, facilitando o trabalho das/dos educadores;

- com relação às necessidades psicológicas básicas (NPB), acreditou-se que as ações voltadas ao trabalho em equipe e o planejamento participativo contribuem para a sensação de pertencimento; o respeito ao princípio da gestão democrática e da liberdade pedagógica (presentes na LDBN nº. 9394/1996) cooperam para a autonomia; e, a formação continuada colabora na sensação de competência, garantindo que as/os profissionais sintam-se capazes de exercer a docência mesmo em cenários em permanente transformação.

Por fim, tornou imprescindível abordar a questão da pandemia de COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2, ou o novo coronavírus. Essa problemática atingiu o mundo, desde março de 2020, com repercussões a nível biomédico e epidemiológico. As inúmeras mortes, a desestruturação das famílias, o agravamento da crise econômica e os impactos severos na saúde dos indivíduos em virtude das consequências físicas e psicológicas abalaram de forma contundente a sociedade contemporânea.

A educação foi profundamente impactada. Em virtude da necessidade de distanciamento social, os conceitos de aula e de presencialidade foram ressignificados. Termos como atividades síncronas e assíncronas, webconferência, classroom e outros, passaram a fazer parte do cotidiano das/dos educadores, implicando também na reorganização dos espaços. A casa, antes restrita à convivência familiar e às atividades domésticas, passou a ser também local de

trabalho. A sala de estar passa a ser palco de reuniões pedagógicas e de acolhimento das turmas para aulas on-line.

Sendo assim, a pandemia trouxe consequências sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas sem precedentes na história da humanidade. Em especial, no caso das/dos educadores, o estudo demonstrou que os impactos foram no acúmulo de trabalho, principalmente, devido às burocracias (planilhas e relatórios a preencher); na preocupação com a aprendizagem por parte dos alunos; na insegurança quanto às possibilidades de retorno às aulas presenciais sem ampliar o contágio; na ansiedade com relação à sua saúde e à saúde dos familiares; expectativa de um “novo normal” incerto. Outros fatores complexos foram as desigualdades sociais agravadas pela pandemia, trazendo preocupações adicionais aos docentes, especialmente diante de situações em que as famílias precisaram optar entre colocar uma recarga no celular para assistir à aula pela Internet ou comprar alimento.

As declarações das/dos participantes indicaram, ainda, a saudade dos alunos. Uma escola sem o movimento e a energia das crianças e dos jovens, sem o encontro humano de rostos sorridentes em busca do saber, sem a partilha de experiências e conhecimentos transformou-se em um palco vazio, que não produziu o espetáculo da aprendizagem e da formação humana.

Contemplando os dados obtidos e as análises possíveis a partir dos mesmos, constato que o problema da pesquisa foi satisfatoriamente respondido. A pretensão era responder à indagação: Quais fatores contribuem para o bem e o mal-estar, interferindo positiva ou negativamente na saúde e na qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS? Os propósitos do estudo foram atingidos, uma vez que se tornou possível mapear e compreender os elementos relacionados ao bem e ao mal-estar, verificando os impactos dos mesmos no cotidiano dos profissionais. Ao mesmo tempo, diante da amostra confiável do número de oitenta e três professoras/es que participaram da pesquisa, gera especulações por outro lado, não podendo fechar os olhos para os cento e três professoras/es que não desejaram falar/escrever sobre o tema, ignorando os inúmeros convites de solicitação de participação. Essa situação requer pensar “Por que as/os professoras/es não querem conversar?”, “Será que as/os professoras/professores não querem conversar sobre o tema bem e mal-estar docente? ou “Será que as/os professoras/es que não participaram, pois indicavam profundo mal-estar?” Apreciar as manifestações das/dos professoras/es é uma escuta urgente e necessária, mas é preciso desejar, se envolver e participar.

Desde o início do Curso do Mestrado, no ano de 2019, momento em que se iniciou o estudo desta temática, percebi meu crescimento pessoal e intelectual proporcionado pelo aprofundamento do estudo. Vale ressaltar que este estudo não tem a pretensão de finalizar as discussões tratadas no trabalho, o caminho percorrido sobre bem e mal-estar das/dos professoras/es do município de São Luiz Gonzaga foi único, mas nada impede de que haja outras perspectivas, possibilidades de dar continuidade com novos olhares, investigações diante da complexidade e relevância do tema para a sociedade e educação. Para Flickinger (2014, p. 15) “do quanto fica de não dito quando se diz algo”, concepção esta que nos apresenta muitas sendas para ricos e desafiantes debates.

Ao concluir a pesquisa e o Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, aprofundo as convicções quanto ao papel da educação na sociedade e a necessidade de defender a saúde de toda a comunidade escolar, em especial dos educadores. Profissionais felizes e saudáveis, certamente, serão capazes de desenvolver um trabalho socialmente qualificado e comprometido com a construção de conhecimentos.

Os diferentes componentes curriculares, os estudos, as trocas e a realização da presente pesquisa contribuíram de modo significativo para a atualização de conhecimentos, para a compreensão de diferentes abordagens teóricas na área da educação e para a renovação da minha paixão pela docência, do desejo de atuar com competência, ética e comprometimento. Conhecer os posicionamentos dos colegas educadores configura como um processo de imersão na realidade, de análise crítica de suas percepções. Nesse processo, torna quase impossível não pensar na própria trajetória e refletir sobre as implicações da docência em nossa própria saúde.

Tal como as/os educadoras/es que participaram da pesquisa, tem-se uma visão positiva sobre a educação. Reconheço os impactos, as dificuldades e os desafios de educar no contexto contemporâneo. Por outro lado, vivencio com alegria, entusiasmo e dedicação a tarefa de educar as novas gerações.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. **O que é Saúde?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. (Coleção Temas em Saúde).
- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. GUTIERREZ, Gustavo Luis. MARQUES, Renato. **Qualidade de vida:** definição, conceitos e interfaces com outras áreas, de pesquisa. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH/USP, 2012.
- ARENDRT, Hannah. **Entre o Passado e Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARROYO, Miguel. **Ofícios de Mestre.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZANHA, José Mário Pires. **A Formação do Professor e Outros Escritos.** São Paulo: Editora Senac, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2016.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, M. R. F. **Fatores de stress em jogadores de futebol profissional.** 2000. 189 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas – Unicamp, Campinas.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.
- _____. **Lei n. 13.005/2014. Plano Nacional da Educação - PNE.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.
- _____. **Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação, 1996.
- _____. **Resolução 466/2012.** Brasília/DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.
- _____. **Resolução 510/2016.** Brasília/DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.
- CANGUILHEM, G. **O conhecimento da vida.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- _____. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CAPONI, S. A saúde como abertura ao risco. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). **Promoção da saúde:** conceitos, reflexões, tendências. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. p. 55-77.

CARDOSO, Shirley Sheila. **Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor.** 2014. 111 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2014.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre Educação, Formação e Esfera Pública.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Entre o normal e o patológico: Ludwik Fleck, Georges Canguilhem e a gênese da epistemologia histórica. **Intelligere, Revista de História Intelectual** ISSN 2447-9020 - v. 2, n. 1 [2], 2016.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência.** Novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

DAVOGLIO, Tarcia Rita; TIMM, Jordana Wruck; SANTOS, Bettina Steren dos; CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann. **Necessidades psicológicas básicas: definições operacionais na docência universitária.** ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 19, p. 510-531, 2017.

DAY, H.; JANKEY, S.G. Lessons from the literature: toward a holistic model of quality of life. In: RENWICK, R.; BROWN, I.; NAGLER, M. (Eds.). **Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues and applications.** Thousand Oaks: Sage, 1996.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 2000, v. 11, n. 04, p. 227–268. Disponível em: <http://goo.gl/cvu9Ek>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 03, p. 182–185. ago. 2008. Acesso em: 14 mar. 2016.

DEJOURS, C. A psicodinâmica do trabalho na pós-modernidade. In: MENDES, A. M.; LIMA, S. C. C.; FACAS, E. P. (orgs.). **Diálogos em psicodinâmica do trabalho.** Brasília: Paralelo 15, 2007. p.13-26.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** São Paulo: Cortez – Oborê, 1993.

DOHMS, Karina Pacheco. **Bem-Estar Institucional em uma Escola da Rede Marista.** 2016. 192 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Tese de Doutorado. PUCRS, 2016.

DOHMS, Karina Pacheco. **Níveis de mal/bem estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre.** 2011. 112 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2011.

DWORAK, Ana Paula. CAMARGO, Bruna Caroline. **Mal-Estar Docente: Um Olhar dos Professores**. EDUCERE, 2017.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: António Nóvoa (Org.). **Profissão professor**. 2 ed., p. 93-124, Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

ESTEVE, José. M. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

FLETCHER, D.; SCOTT, M. Psychological stress in sports coaches: a review of concepts, research, and practice. **Journal of Sports Sciences**, v. 28, n. 2, p. 127- 137, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FONTANELLA, Bruno J.B.; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro, Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

FOSSATI, Paulo; GUTHS, Henrique; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Perspectivas para o Bem-estar na Docência: Trajetória de Vida e Produção de Sentido. **Revista Mal-estar e Subjetividade** - Fortaleza - Vol. XIII - Nº 1-2 - p. 271 - 298 - mar/jun 2013.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

FREUD, S. (1996a). **O mal-Estar na civilização**. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1929).

GARCIA, Paola Trindade (org.). **UNA-SUS/UFMA Saúde e sociedade: como entender a saúde**. Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GILL, T.M.; FEINSTEIN, A.R. A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. **Journal of the American Medical Association**, Chicago, v.272, n.8, p.619-26, 1994.

GONÇALVEZ, Josiane Peres; DAMLE, Anderléia Sotoriva; KLIEMANN, Marciana Pelin; SZYMANSKY, Maria Lídia. O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel. In: **ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 8, 2008, CURITIBA. Curitiba: PUC, 2008, p. 4597- 4606.

GUTERRES, Rodrigo de Azambuja. **Educação Física nas Séries Iniciais: Uma Proposta de Bem-Estar para Unidocentes do Município de Alegrete-RS**. 2011. 89 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2011.

IBGE. **Cidades – São Luiz Gonzaga**. São Paulo/SP: IBGE, 2019.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

JESUS, Saul N. de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

_____. **Pistas para o bem-estar dos professores**. Educação, Porto Alegre, v. 26, n. 43, p. 123-32, 2001.

_____. **Psicologia da Saúde e Bem-Estar**. Mudanças – Psicologia da Saúde, 14 (2), jul-dez 2006, 126-135p.

_____. **Psicologia da Saúde e Bem-Estar**. MUDANÇAS – Psicologia da Saúde, 14 (2), jul-dez 2006, 126-135p.

KEHL, Urbano. **Bem-estar e mal-estar dos professores no Colégio Marista Pio XII de Novo Hamburgo – RS**. 2011. 90 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado, PUCRS, 2011.

LIMA, Brunno Marcondes de. O mal-estar na civilização: um diálogo entre Freud e Marcuse. **Revista Mal-estar e Subjetividade** – Fortaleza – Vol. X – Nº 1 – p. 61-86 – mar/2010.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARTINS, Gisele Aparecida Ferreira. **Bem-Estar/Mal-Estar no Trabalho do Professor de Educação Física em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande – MS.** 2017. 106 f. Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS. Dissertação de Mestrado. UCDB, 2017.

MENDES, Aline Rocha. **Saúde docente:** uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional. 2011. 116 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2011.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **Condições de Trabalho e Saúde Docente.** 2006. Disponível em: www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/condicoes_trab_saude_docente. Acesso em: 25 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M.C.S.; HARTZ, Z.M.A.; BUSS, P.M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.7-18, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **EDUCAÇÃO POR ESCRITO**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez., 2014.

MOSQUERA, J. J. M., STOBÄUS, C., & SANTOS, B. S. dos. (2007). Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, 30(4). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3562>. Acesso em: 4 abr. 2020.

NEVES, Tiago. PORCARO, Luiza Almeida. CURVO, Daniel. Saúde é colocar-se em risco: normatividade vital em Georges Canguilhem. **SAÚDE SOC.** São Paulo, v.26, n.3, p.626-637, 2017.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória**, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde.** Documentos básicos, suplemento da 45ª edição, outubro de 2006. Disponível em espanhol em: https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf. Último acesso em: 16 jul. 2020.

OMS. **Promoção da Saúde:** glosário. Genebra: OMS, 1998.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Sociedade**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, 2019.

PEREIRA, Érico Felden. TEIXEIRA, Clarissa Stefani. SANTOS, Anderlei dos. **Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação.** Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.241-50, abr./jun. 2012.

PERRENOUD, P. **Escola Reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PINHEIRO, Leandro Brum. **O bem-estar na escola salesiana: evidências da realidade.** 2011. 141 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2011.

POLI, Giovana Boicko. **Bem-estar docente: desafios dos professores atuantes em escolas públicas no século XXI** ' 17/08/2020 162 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIZ GONZAGA. **Lei Municipal No. 5501/2015.** Lei que institui o Plano Municipal de Educação de 2015. São Luiz Gonzaga/RS: SEMEDE, 2015.

RAUSCH, Rita Buzzi. DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **REV. DIÁLOGO EDUC.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

REINHOLD, Helga Hinkenickel. O burnout. In: LIPP, Marilda Novaes (Org.) **O stress do professor.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

RENWICK, R.; BROWN, I. The center for health promotion's conceptual approach to quality of life. In: RENWICK, R.; BROWN, I.; NAGLER, M. (Eds.). **Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues and applications.** Thousand Oaks: Sage, 1996. p.75-86.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RODRIGUES, Lenira Senna. **Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil.** 2011. 134 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2011.

ROHM, Ricardo Henry Dias. LOPES, Natália Fonseca. O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica. **Cad. EBAPE.BR**, v. 13, nº 2, Artigo 6, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2015.

SAMPAIO, Adelar Aparecido. **PROGRAMA DE APOIO AO BEM-ESTAR DOCENTE: CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL E CUIDAR DE SI.** PUC/RS: Porto Alegre, 2008.

SANTOS, Douglas Leal dos. **A Influência da Gestão Escolar no Bem Estar Docente: Percepções de Professores Sobre Líderes Educacionais de Uma Escola Particular de Porto**

Alegre. 2012. 93 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2012.

SEBRAE. **Perfil dos Municípios Gaúchos/2019**. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/perfil-dos-municipios-gauchos/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SEPLAG/RS. **Índice de Desenvolvimento Socioeconômico – IDESE – Rio Grande do Sul**. Porto Alegre/RS: Secretaria do Planejamento do Rio Grande do Sul, 2016.

SILVA, Renata Santos da. **Um caminho para a identidade docente: do mal-estar à autonomia**. 2017. 72 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2017.

SILVA, Roseli de Melo Sousa e. **O mal-estar docente: um estudo da psicodinâmica do trabalho a partir de relatos de professores do ensino fundamental no Distrito Federal**. 2010. 161 f. Universidade Católica de Brasília, Brasília. Dissertação de Mestrado. UCB, 2010.

SILVA, Thiago Loreto Garcia da. BRUNET, Alice Einloft. LINDERN, Daniele Lindern, PIZZINATO, Adolfo. O normal e o patológico: contribuições para a discussão sobre o estudo da psicopatologia. *Aletheia* 32, p.195-197, maio/ago. 2010.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psic.: Teor. e Pesq.** vol.24 no.2 Brasília Apr./June 2008.

SPINK, M. J. Sobre a promoção da saúde: tensões entre o risco na modalidade da aventura e as estratégias contemporâneas de biocontrole. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Org.) **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: Evangraf, 2007. p. 387-407.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** [online]. 2000, v. 21, n. 73, p. 209-244.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLFO, Silvia Regina Basseto. **Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas**. 2017. 145 f. Universidade Federal de Santa Maria/RS. Dissertação de Mestrado. UFSM, 2017.

ZACHARIAS, Jamile. MENDES, Aline Rocha, LETTNIN, Carla, DOHMS, Karina Pacheco, MOSQUERA, Juan José Mouriño Mosquera, STOBÄUS, Claus Dieter. **Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente**. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.2, n.1, jun. 2011.

ZACHARIAS, Jamile. **Bem-Estar Docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre**. 2012. 152 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. PUCRS, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para Levantamento de Dados Sociodemográficos

Questionário para Levantamento de Dados Sociodemográficos	
<p>1 Gênero <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não dizer</p>	<p>2 Faixa etária <input type="checkbox"/> 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> 51 a 60 anos <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos</p>
<p>3 Estado Civil <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> União estável <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Separado(a) ou divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Outro</p>	<p>4 Possui filhos <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>5 Se possui filho(s), quantos <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 ou mais <input type="checkbox"/> Não tenho filho(s)</p>	<p>6 Atua <input type="checkbox"/> Na Educação Infantil <input type="checkbox"/> Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Nos Anos Finais do Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Na EJA</p>
<p>7 Atua <input type="checkbox"/> Zona Rural <input type="checkbox"/> Zona Urbana</p>	<p>8 Trabalha em classe multisseriada <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>9 Tempo de atuação no magistério <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 1 - 5 anos <input type="checkbox"/> 6 - 10 anos <input type="checkbox"/> 11 - 25 anos <input type="checkbox"/> Mais de 25 anos</p>	<p>11 Titulação máxima <input type="checkbox"/> Magistério/Normal <input type="checkbox"/> Normal Superior <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização - Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado Área de formação:.....</p>
<p>12 Carga horária semanal <input type="checkbox"/> 20h <input type="checkbox"/> 40h <input type="checkbox"/> 60h</p>	<p>13 Turno(s) de trabalho <input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite <input type="checkbox"/> Manhã e tarde <input type="checkbox"/> Manhã e noite <input type="checkbox"/> Tarde e noite <input type="checkbox"/> Manhã, tarde e noite</p>
<p>14 Trabalha em <input type="checkbox"/> Uma escola apenas <input type="checkbox"/> Duas escolas <input type="checkbox"/> Três ou mais escolas</p>	

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Coparticipação Institucional



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

TERMO DE COPARTICIPAÇÃO INSTITUCIONAL

São Luiz Gonzaga, 04 de novembro de 2020.

Ilustríssima Senhora Rosângela Aparecida Minuzzi Vidoto

Eu, Mestranda Rosa Carine Menezes de Mattos e a Professora/orientadora Dra. Jordana Wruck Timm, responsáveis pelo projeto de dissertação intitulado **“BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SAÚDE E A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS”** vimos pelo presente solicitar vossa autorização para realizar esta pesquisa na Secretaria Municipal da Educação e Esporte de São Luiz Gonzaga.

Este projeto de pesquisa atende o disposto nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 e tem como objetivo conhecer indicadores de bem e mal-estar docente e fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS. Os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa são a aplicação questionários para professores da rede municipal de ensino sobre a questão do bem/mal-estar docente. Um dos questionários busca obter dados sócio demográficos dos docentes e o outro avalia as Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-estar Docente e foi elaborado por Jesus (1998).

Esta atividade apresenta riscos mínimos aos participantes da pesquisa, pois as questões podem gerar algum tipo de constrangimento e, se isso ocorrer, os participantes serão orientados a não responderem a(s) questão(ões) que lhe causaram o constrangimento.

A pesquisa terá como benefícios a maior visibilidade ao tema do bem/mal-estar docente, principalmente, para a busca de estratégias voltadas à manutenção da saúde e da qualidade de vida dos docentes da Educação Básica. Isso porque, ao permitir a compreensão das percepções dos professores acerca dos impactos de sua atuação profissional nos demais campos da vida, pode-se encontrar medidas viáveis a serem implementadas pelas coordenações de curso e pelos gestores das escolas, a fim de potencializar os fatores considerados motivadores. Desse modo, pode-se evitar o estresse e o adoecimento dos professores que atuam na Educação Básica.

Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do CEP da URI – Frederico Westphalen e com as pesquisadoras, Mestranda Rosa Carine Menezes de Mattos (rosacarine@gmail.com e telefone (55)99962 - 0357) e a Professora Dra. Jordana Wruck Timm (jordana@uri.edu.br e telefone (55)37449200 – Ramal 231).

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento desta pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança e/ou explicação, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer todos os pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, sendo que assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa



o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes nós, pesquisadores, nos comprometemos em reparar este dano, e/ou ainda prover meios para a reparação. A participação nesta pesquisa será totalmente voluntária, e não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Rosângela Aparecida Minuzzi Vidoto, responsável pela SEMEDE – São Luiz Gonzaga, Secretária Municipal, declaro que fui informado dos objetivos e procedimentos da pesquisa **“BEM E MAL-ESTAR DOCENTE: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A SAÚDE E A QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUIZ GONZAGA/RS”** concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição, bem como afirmo que esta instituição por mim responsável apresenta todas as condições para a execução da presente pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa poderei revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou a algum participante da pesquisa, ou ainda, que a mesma comprometa a intimidade, o anonimato e o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não receberemos qualquer pagamento por esta autorização, bem como também os participantes não receberão qualquer tipo de pagamento por sua participação na presente pesquisa.

Conforme Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.**

Obs. Incluir ainda um carimbo da instituição coparticipante e/ou responsável.

Rosa Laraine Menezes de Mattos
Pesquisador

Rosângela Vidoto
Responsável pela instituição

ROSANGELA A. M. VIDOTO
CPF 563.142.210-72
SEC. MUN. EDUC. E ESPORTE
SEMEDE
PORTARIA 004/17

Documento em duas vias:

1ª via instituição

2ª via pesquisador

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Nº do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética): 40307020.9.0000.9347

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa sobre *“Bem e mal-estar docente: fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS”*, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, coordenado pela mestranda Rosa Carine Menezes de Mattos e supervisionado pela professora Dra. Jordana Wruck Timm.

O objetivo desse estudo é conhecer indicadores de bem e mal-estar docente e fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS.

Sua participação compreende o preenchimento de dois questionários: um que busca obter dados sócio demográficos dos docentes; e outro sobre Saúde Docente, elaborado por Fernández-Puig et al., 2015, e questões discursivas.

Seu nome não será divulgado e sua participação, portanto além de anônima, é voluntária. Caso você decida não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e serão omitidas todas as informações, para que não seja de nenhuma maneira identificada, nem mesmo sua instituição.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, sendo que os únicos fatores de risco são o tempo de duração do preenchimento dos questionários (o que varia de participante para participante) e um possível desconforto emocional para a/na realização dessa atividade. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão da temática relacionada ao bem e mal-estar docente e, também, para a produção de conhecimento científico na área.

Esperamos que o estudo proporcione como benefícios a maior visibilidade ao tema do bem/mal-estar docente, principalmente, para a busca de estratégias voltadas à manutenção da saúde e da qualidade de vida dos docentes da Educação Básica. Isso porque, ao permitir a compreensão das percepções dos professores acerca dos impactos de sua atuação profissional nos demais campos da vida, pode-se encontrar medidas viáveis a serem implementadas pelas coordenações de curso e pelos gestores das escolas, a fim de potencializar os fatores considerados motivadores. Desse modo, pode-se evitar o estresse e o adoecimento dos professores que atuam na Educação Básica.

Você não receberá nenhum pagamento pela participação no estudo. Você poderá ter acesso aos resultados desta pesquisa através de publicações científicas (relatório final de pesquisa-Dissertação e artigos/apresentação em congressos/encontros) que serão elaboradas a partir dos resultados da pesquisa.

Os dados confidenciais da pesquisa serão guardados em local seguro, na URI - SLG a qual a Mestranda/pesquisadora faz parte, por um prazo de 5 anos. Após esse prazo, tais documentos passarão por um processo de reciclagem. Caso houver dúvidas em relação a esta pesquisa, entre em contato com a(s) pesquisadora(s) responsável(eis), através dos contatos: Mestranda Rosa Carine Menezes de Mattos

(rosacarine@gmail.com e telefone (55)99962 - 0357) e a Professora Dra. Jordana Wruck Timm (jordana@uri.edu.br e telefone (55)37449200 – Ramal 231).

Em caso de dúvida quanto à condução ética deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da URI Campus São Luiz Gonzaga. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. O Comitê de Ética em Pesquisa da URI/SLG tem o telefone (55) 3352-8184, situado na Rua José Bonifácio, 3149, CEP 97.850-000. E-Mail: cep@saoluiz.uri.edu.br

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma retida comigo, pesquisadora responsável, e outra com você, como participante da pesquisa (Resolução CNS 510/2016).

Mestranda: Rosa Carine Menezes de Mattos

Pesquis. Respons.: Dra. Jordana Wruck Timm

* Tendo em vista os itens acima apresentados, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa “*Bem e mal-estar docente: fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS*” e declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome por extenso do participante

Assinatura do participante

Local e data: _____

ANEXO C – Instrumento para Coleta dos Dados

QUESTIONÁRIO DE SAÚDE DOCENTE

(Versão original)

Questionário de Saúde Docente (Fernández-Puig et al., 2015)	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1. Sinto-me capaz de tomar decisões	1	2	3	4	5
2. Tenho dor na zona da nuca frequentemente	1	2	3	4	5
3. Às vezes tenho a impressão que fico obcecado(a) com um assunto que noutra momento poderia resolver sem problema	1	2	3	4	5
4. Sinto-me satisfeito(a) com a minha forma de fazer as coisas	1	2	3	4	5
5. As minhas costas ressentem-se devido à atividade que faço	1	2	3	4	5
6. Se pudesse, voltaria a escolher ser professor(a)	1	2	3	4	5
7. Depois de um dia de trabalho sinto-me sem forças	1	2	3	4	5
8. Noto que estou afónico(a) ou disfónico(a)	1	2	3	4	5
9. Em alguns momentos, tenho falta de concentração para realizar tarefas	1	2	3	4	5
10. Desfruto das minhas tarefas quotidianas	1	2	3	4	5
11. Sou muito feliz no meu trabalho	1	2	3	4	5
12. Sinto-me fisicamente cansado(a) no final do meu dia de trabalho	1	2	3	4	5
13. Quando termino um trabalho, frequentemente fico contente com os resultados	1	2	3	4	5
14. Sinto picadas no pescoço depois de um dia de trabalho	1	2	3	4	5
15. Divirto-me no trabalho	1	2	3	4	5
16. A minha voz cansa-se facilmente	1	2	3	4	5
17. No trabalho, fico muito cansado(a)	1	2	3	4	5
18. Quando acordo, tenho vontade de ir trabalhar	1	2	3	4	5
19. Estou satisfeito(a) com a minha participação na escola	1	2	3	4	5
20. Há alturas/ momentos em que tenho mais distrações do que o habitual	1	2	3	4	5
21. Sofro de lombalgia	1	2	3	4	5
22. Tenho a capacidade de ser criativo(a) e ágil na minha atividade docente	1	2	3	4	5
23. Ultimamente tenho falta de memória	1	2	3	4	5

Quadro 1 – Versão original do instrumento (23 itens)

Dimensões	N. itens^a	Itens	Versão original do instrumento
Satisfação	5	6, 10, 11, 15, 18	Cuestionário de Salud Docente (Fernández-Puig, Mayayo, Lusa, & Tejedor, 2015)
Autoeficácia	5	1, 4, 13, 19, 22	
Esgotamento	3	7, 12, 17	
Distúrbios da voz	3	8, 14, 16	
Distúrbios Músculo-esqueléticos	3	2, 5, 21	
Distúrbios cognitivos	4	3, 9, 20, 23	

Nota. ^a N. itens: Número de itens.

Referência:

Fernández-Puig, V., Mayayo, J., Lusa, A., & Tejedor, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: El Cuestionario de Salud Docente. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 175–185. Doi: 10.1016/j.rpto.2015.07.001

Quadro 2 – Versão portuguesa do QSD após adaptação e validação (21 itens)

Dimensões	N. itens^a	Itens	Versão portuguesa do instrumento
Bem-estar profissional	9	4, 6, 10, 11, 13, 15, 18, 19, 22	Questionário de Saúde Docente (Borralho, Jesus, Candeias, & Viseu, 2019)*
Esgotamento	3	7, 12, 17	
Distúrbios da voz	3	8, 16	
Distúrbios Músculo-esqueléticos	3	2, 5, 14, 21	
Distúrbios cognitivos	4	3, 9, 23	

Nota. ^a N. itens: Número de itens. * Submetido para publicação.

QUESTÕES DISCURSIVAS

- No seu trabalho enquanto docente, você se sente pertencendo quando...
- No seu trabalho enquanto docente, você se sente autônomo quando...
- No seu trabalho enquanto docente, você se sente competente quando...
- Quais os impactos da pandemia do coronavírus em sua saúde?
- A pandemia impactou em suas tarefas como docente? Em que sentido?
- Na sua opinião, quais os fatores que contribuem para o bem-estar na docência?
- Na sua opinião, quais os fatores que contribuem para o mal-estar docente?



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



AUTORIZAÇÃO

Eu, **VICTORIA FERNÁNDEZ-PUIG**, autora principal do artigo “*Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente*”, –publicado em conjunto com Jordi Longás Mayayo, Andrés Chamarro Luser e Carles Virgili Tejedor–, autorizo, em nome dos demais autores, **Rosa Carine Menezes de Mattos**, CPF Nº. 979.001.250-00, aluna do curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen, sob orientação da **Profa. Dra. Jordana Wruck Timm**, CPF Nº. 009.125.590-20, responsáveis pelo projeto (d)e dissertação intitulado “**Bem e mal-estar docente: fatores que contribuem para a saúde e a qualidade de vida dos professores da educação básica da rede municipal de ensino de São Luiz Gonzaga/RS**” a permissão da utilização do questionário de Saúde Docente na referida pesquisa e em publicações dela oriundas, sempre mencionando a origem/referência*.

Frederico Westphalen, 04 de maio de 2021.

Victoria Fernández-Puig

*FERNÁNDEZ-PUIG, Victoria; LONGÁS MAYAYO, Jordi; CHAMARRO LUSAR, Andrés; VIRGILI TEJEDOR, Carles. Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Journal of Work and Organizational Psychology*, v. 31, p. 175-185, 2015.

Av. Sete de Setembro, 1558 - 2º e 3º andares - Caixa Postal: 290 - Erechim - RS - Brasil - CEP 99709-900
Fone/Fax: (054) 2107-1255 - Site: www.reitoria.uri.br
Câmpus Frederico Westphalen/RS
Av. Assis Brasil, 709 - Bairro Itapagé - Frederico Westphalen RS - CEP 98400-000
Fone: (055) 3744-9200 - Site: www.fw.uri.br