



UNILASALLE



CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE

MAGALI ILDOMAR METZ

**BEM-ESTAR DOCENTE EM AMBIENTE EDUCATIVO
DE ENSINO TÉCNICO PRIVADO**

CANOAS, 2015

MAGALI ILDOMAR METZ

**BEM ESTAR DOCENTE EM AMBIENTE EDUCATIVO
DE ENSINO TÉCNICO PRIVADO**

Dissertação de mestrado apresentado para fins de banca de examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Maria Ângela Mattar Yunes
Co-orientação: Prof^a Dr^a Cláudia Hofheinz Giacomoni

CANOAS, 2015

MAGALI ILDOMAR METZ

BEM ESTAR DOCENTE EM AMBIENTE EDUCATIVO

DE ENSINO TÉCNICO PRIVADO

Dissertação de mestrado apresentado para fins de banca de examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 10 de setembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Ângela Mattar Yunes (Orientadora)

UNILASALLE

Profª Drª Cláudia Hofheinz Giacomoni (Co-orientadora)

UFRGS

Profª Drª Denise Quaresma

UNILASALLE

Prof Dr Paulo Fossatti

UNILASALLE

Profª Drª Bettina Steren dos Santos

PUC-RS

Dedico esta dissertação de mestrado a todos os colegas educadores dos Cursos Técnicos da área administrativa e de Informática da Instituição, pela disponibilidade com que me auxiliaram ao participarem dessa pesquisa. Sem vocês este estudo não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me possibilita concretizar sonhos.

Aos meus pais pelos valores morais e éticos que norteiam minha vida. Em especial ao meu pai (*in memoriam*) que mesmo sendo analfabeto das letras foi professor de sonhos, ensinando-me que a educação é caminho que deve ser trilhado para realizar tudo o que desejamos e sonhamos.

O ser humano somente é humano quando melhora o mundo. Seja na vida espiritual, na qualidade de vida material e na herança que deixa na terra. E para chegar lá, todos nós precisamos realmente de outro ser humano que seja capaz de nos impulsionar, tal qual o Paulo, meu esposo e parceiro na caminhada da vida; meus filhos, Matheus e Fernando, grandes motivos de minha felicidade. Com esta dissertação, quero agradeço a eles pela paciência e pelo amor incondicional que me dedicaram em todos estes anos de convívio. Amo vocês!

A Anelise Sant'Anna e Karina Menezes, minhas lindas noras. Obrigado meninas por fazerem parte desta etapa da minha vida.

A Maria Ângela Mattar Yunes, minha orientadora na construção deste estudo, agradeço de maneira muito especial pelos ensinamentos e dedicação e, sobretudo pelo carinho com que me orientou na construção desta dissertação.

A Cláudia Hofheinz Giacomoni, co-orientadora desta pesquisa, por ter aceitado o desafio de “pegar o trem andando” e nos auxiliar de forma tão efetiva com seu conhecimento sobre Bem-estar Subjetivo.

Aos diretores Regina Teixeira e Henrique Gerstner que me acolheram enquanto educadora, por acreditarem no meu potencial e por possibilitar a realização deste mestrado.

Minha gratidão a todos os colegas educadores que aceitaram participar desta pesquisa, possibilitando que este estudo acontecesse.

A todos que de alguma forma contribuíram na transformação desta tarefa árdua e desafiadora em uma dissertação de mestrado.

Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre,
sempre.
Remove pedras e planta
roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos
jovens
e na memória das gerações
que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos
os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

(**Cora Coralina**)

RESUMO

O presente estudo tem como tema analisar o bem-estar docente em uma Instituição de ensino técnico privado. Além de descrever a amostra, esta pesquisa busca apresentar os fatores geradores de bem-estar docente, bem como as estratégias utilizadas pelos educadores como enfrentamento de possíveis fatores geradores de mal-estar. A base desta pesquisa situa-se na saúde, a partir da avaliação dos sentimentos e emoções docentes percebidas pelos educadores a partir dos afetos positivos, afetos negativos e satisfação de vida. Participaram da pesquisa, 63 educadores, sendo 30 educadores dos Cursos Técnicos do eixo Administrativo e 33 educadores do Curso Técnico em Informática. A metodologia utilizada foi do tipo misto, com a utilização, na parte quantitativa, da Escala de Bem-estar Subjetivo formada pelas Escalas de Afetos Positivo e Afeto Negativo e escala de Satisfação de Vida. A parte qualitativa foi realizada por entrevistas semi-estruturadas com 04 educadores, sendo 02 educadores do curso Técnico em Informática e 02 educadores do curso Técnico do eixo Administrativo. Para a análise dos dados da parte qualitativa, foi utilizada a *grounded-theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados, que permite a produção de uma teoria a partir da experiência estudada (STRAUSS; CORBIN, 2008). O levantamento dos resultados qualitativos trouxe como fatores de expressão de insatisfação o *ambiente físico e relacional, insegurança financeira e o não reconhecimento e aprovação por parte da Instituição*. No entanto, foi evidenciado como fatores gerados de satisfação, ainda na parte qualitativa: *o aprendizado, reconhecimento e aprovação dos estudantes, a busca mútua do conhecimento: ensino-aprendizagem*. Estes resultados positivos foram corroborados a partir da constatação de dados de Satisfação de Vida revelada pela presença de maior número de itens pertencentes aos afetos positivos do que aos afetos negativos apresentados pela análise dos dados quantitativos deste estudo. Como conclusão desta investigação e integração dos estudos realizados, destaca-se que o bem-estar docente pode ser construído pela ação dos próprios educadores e que de tal construção pode advir indícios de proteção a partir de melhorias do ambiente escolar para a superação de fatores geradores de mal-estar.

PALAVRAS-CHAVE: bem-estar, mal-estar, felicidade, satisfação de vida, ensino técnico privado.

ABSTRACT

The present study is intended to analyze teachers' well-being in a private vocational school. In addition to describing the sample, this research aims to introduce the factors underlying teachers' well-being, as well as the strategies used by educators when dealing with the factors underlying distress. This research draws insights from Health Studies, from the assessment of feelings and emotions felt by teachers from both positive and negative affections and life satisfaction. 63 educators, out of which 30 taught at the Vocational Program in Business Administration, and 33 taught in the IT Program, decided to participate in this investigation. A Mixed-type methodology was used, using the range of quantitative subjective well-being formed by scales of positive and negative Affections and life satisfaction scale in a quantitative way. The qualitative part was performed by Semi-structured interviews with 04 educators 04, out of which 02 teaching in the IT Program and 02 others teaching in the Business Administration program, were used as part of the qualitative method.. The *grounded-theory*, or theory based on data was used for the qualitative part data analysis; such method enables the production of a theory from experience studied (STRAUSS; CORBIN, 2008). The survey of qualitative results has shown *physical environment and relational, financial insecurity and the non-recognition and approval by the institution as factors leading to dissatisfaction. However, the following factors account for satisfaction, qualitatively: learning, recognition and approval of students, the mutual search of knowledge: teaching and learning.* These positive results were supported from the findings of life satisfaction data revealed by the presence of a greater number of items belonging to the positive affection that the negative affection of the quantitative data analysis presented in this study. As a conclusion of this investigation and integration of study conducted, teachers' well-being can be built through the action of educators and that such construction can lead to evidence of protection from environmental improvements to school to overcoming factors generators of distress.

Key words: well-being, distress, happiness, life satisfaction, private vocational training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Dados sociodemográficos da Amostra Qualitativa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentuais sociodemográficos

Tabela 2: Percentuais Afetos Positivos e Afetos Negativos

Tabela 3: Frequências e Percentuais de Satisfação de Vida

Tabela 4: Médias das Escalas

Tabela 5: Desvio Padrão das Escalas

Sumário

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE TABELAS	10
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	15
2.1 NO BRASIL COLÔNIA	15
2.2 NO BRASIL REPÚBLICA.....	17
2.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES- LDB: O FOCO NO ENSINO/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	21
3. MAL-ESTAR, ESTRESSE, BURNOUT	25
3.1 BURNOUT & ESTRESSE: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS.....	28
4. AMBIENTE DE EDUCAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	30
5. BEM-ESTAR E CONCEITOS AFINS	34
5.1 PSICOLOGIA POSITIVA E A FELICIDADE	34
5.2. FELICIDADE, BEM-ESTAR E BEM-ESTAR SUBJETIVO	37
5.3 BEM-ESTAR E TRABALHO	41
5.4 BEM-ESTAR DOCENTE	43
6. CAMINHO METODOLÓGICO	57
6.1 FASE PILOTO	58
6.2 O CENÁRIO DESTA PESQUISA-CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	59
6.3 FUNCIONAMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS	62
6.3.1 <i>Cursos Técnicos do Eixo Administrativo</i>	62
6.3.2 <i>Curso Técnico em Informática</i>	64
6.4 <i>Os educadores dos Cursos Técnicos presenciais e seu caráter itinerante</i>	64
6.5 ESTUDOS REALIZADOS.....	66
6.5.1 ESTUDO 1- QUANTITATIVO	67
Procedimentos	67
Instrumentos	68
Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos.....	68
Escala de Satisfação de Vida	69
Participantes.....	70
6.5.2 ESTUDO 2- QUALITATIVO	71
Participantes.....	71
Procedimentos	72
6.6 RESULTADOS	73
6.6.1 <i>Análise da Escala de Bem-estar Subjetivo-EBES (Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos e Escala de Satisfação de Vida)</i>	73
6.6.2 <i>Análise do Estudo Qualitativa-Entrevista semi-estruturada</i>	78
Eixo I: <i>Vocação para ser educador</i>	80
Eixo II: <i>“Elementos de satisfação no trabalho”</i>	82
<i>Insatisfação com Ambiente físico</i>	84
<i>Insatisfação com Ambiente relacional</i>	86
<i>Insatisfação Financeira</i>	89
Eixo III: <i>“Necessidade de Reconhecimento e Aprovação”</i>	90
Eixo IV: <i>“Necessidade de Formação Continuada”</i>	92
7 DISCUSSÃO	95
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100

REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO NA AMOSTRA QUALITATIVA QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	118
ANEXOS A- QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	119
ANEXOS B- ESCALA DE AVALIAÇÃO DE BEM-ESTAR SUBJETIVO-EBES.....	120

1. INTRODUÇÃO

Meu contato inicial com o estresse docente se deu no estágio em Psicologia escolar realizado na Escola Cristo Redentor em Canoas-RS, onde trabalhei, através de oficinas terapêuticas, com os professores do Ensino Médio em suas dificuldades em sala de aula, o comportamento “inadequado” dos estudantes e os reflexos destas dificuldades na vida pessoal dos professores. Vislumbrei então, o estresse profissional, algumas de suas causas e consequências, bem como a importância de desenvolver conhecimento para subsidiar intervenções.

Ao iniciar este estudo, surgiu a questão relativa à metodologia, pois minha experiência como pesquisadora foi somente com métodos quantitativos, a partir do trabalho de conclusão do curso de Psicologia, onde validei o *Social Support Questionnaire* (SSQ), criado por Saranson et al. em 1993. Percebi, então, a necessidade de explorar outros métodos que auxiliassem a chegar às respostas aos questionamentos que balizam esta pesquisa.

As questões acima mencionadas foram sendo elucidadas à medida que estudava o assunto em tela, as linhas de pesquisa já desenvolvidas e as metodologias utilizadas. Portanto, a jornada de construção da presente dissertação iniciou-se com muitas dúvidas e controvérsias e muitas das minhas certezas foram colocadas em cheque. Mas, movida do sentimento de desafio que surgia a cada leitura, a cada orientação e construção dos capítulos e, apesar do tempo reduzido para me dedicar à pós-graduação, uma vez que, durante o período de construção desta dissertação, eu trabalhava 44 horas semanais como Coordenadora de Treinamento e Desenvolvimento e, após como Coordenadora de Recrutamento e Seleção, fui construindo este estudo com dedicação e carinho.

O bem-estar/mal-estar docente vem sendo estudado desde a década de 1970 e alguns autores como Juan José Mouriño Mosquera, Saul Neves de Jesus, Joarez Santini entre outros foram investigadores de grande importância na construção do conhecimento do assunto.

No entanto, na última década, há mais produção sobre o sofrimento, o estresse e a insatisfação dos professores com sua profissão do que com o seu bem-estar e sua saúde.

Esta dissertação busca fazer este contraponto trazendo um estudo sobre o bem-estar docente, a satisfação profissional e a felicidade. O presente estudo tem como proposta analisar o bem-estar docente em uma Instituição de ensino técnico privado. Além de descrever a amostra, esta pesquisa visa apresentar os fatores geradores de bem-estar docente, bem como as estratégias utilizadas pelos educadores como enfrentamento de possíveis fatores geradores de mal-estar

Em primeiro plano busca-se descrever as características da população estudada. Na sequência, apresentam-se os domínios relacionados ao Bem-estar docente no ambiente técnico privado, o nível de bem-estar subjetivo dos professores e as percepções, crenças e sentimentos dos mesmos.

Ao longo da caminhada, optamos por efetuar dois estudos. No primeiro estudo, de cunho quantitativo, utilizamos a Escala de bem-estar Subjetivo que objetiva investigar afetos positivos, afetos negativos e satisfação de vida. No segundo estudo, qualitativo, foi utilizado a entrevista semi-estruturada realizada com base em perguntas desenvolvidas para explorar o tema em foco. Para a análise dos dados qualitativos foi utilizada a *grounded-theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados, que permite a produção de uma teoria a partir da experiência estudada (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Participaram do estudo quantitativo, 63 educadores do ensino técnico de uma Instituição de ensino privado, sendo 30 educadores do Curso Técnico do eixo Administrativo e 33 educadores do curso Técnico de Informática. O estudo qualitativo contou com a participação de 04 educadores desta mesma Instituição de ensino técnico privado, sendo 02 educadores do curso técnico do eixo administrativo e 02 educadores do curso Técnico em Informática.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Este capítulo, que abre o referencial teórico desta pesquisa de mestrado, busca mostrar a trajetória da educação profissional no Brasil, sua história e os aspectos legais da formação profissional, traçando uma linha do tempo que se inicia no Brasil Colônia e vai até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96.

2.1 No Brasil Colônia

Em 23 de setembro de 2009, o ensino profissional no Brasil completou 100 anos. Este é um fato deveras importante para a educação no Brasil, pois comemora a o início da educação profissional pública em nosso país a partir do surgimento de 19 Escolas de Aprendizizes Artífices a partir do decreto-lei 7566/1909.

Convém esclarecer que desde os tempos da colonização a formação do trabalhador começou no Brasil, sendo os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofícios. O trabalho pesado e as tarefas manuais eram delegados aos escravos, tarefas que até então eram desenvolvidas pelos trabalhadores das fazendas que tinham certo prestígio e transmitiam aos mais jovens seus conhecimentos da lida com ferramentas e sobre a tecnologia das profissões. A partir do momento em que os escravos passaram a exercer as funções manuais, o pensamento de que estes ofícios eram subalternos e destinados às classes menos favorecidas se enraizou no nosso povo. Outro fator que contribuiu para o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte foi a educação jesuíta ministrada aos filhos dos colonos que os afastava de qualquer trabalho físico ou profissão manual. Segundo Fonseca (1961, p. 68) “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categoriais sociais”.

Estas escolas passaram a ser instaladas dentro das grandes fazendas, sendo os educadores os padres, que ofereciam os ensinamentos mais especializados, que se destinavam ao “filho de homens brancos” (FONSECA, 1961). O objetivo dos filhos dos fazendeiros era os Liceus de Artes e Ofícios que ficavam nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A educação intelectual era vista neste período, como privilégio da classe dominante. Fonseca (1961), afirma que houve uma separação distinta de classes, tendo uma minoria com instrução intelectual e alheia às

dificuldades da realidade nacional e de outro, “[...] uma massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes” (p.148).

O advento do ouro em Minas Gerais trouxe as Casas de Fundição e de Moeda, o que determinou a necessidade de formação de aprendizes no ofício para trabalharem nestas casas. Diferentemente dos engenhos, a aprendizagem realizada na Casa da Moeda tinha como estudantes somente os homens brancos filhos dos empregados da própria casa. As habilidades adquiridas pelos aprendizes eram avaliadas em um período de cinco a seis anos. Com a aprovação, estes recebiam uma certificação, sendo esta outra diferença em relação à aprendizagem do ofício nos engenhos que era sistemática e não necessitava de aprovação por uma banca examinadora como no caso da Casa da Moeda (FONSECA, 1961). Na mesma época, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, mas os operários vinham de Portugal, o que levou a Marinha do Brasil a recrutar pessoas pelas ruas, chegando mesmo a recrutar presos junto aos chefes de polícia, uma vez que necessitavam de trabalhadores para estes Centros de Aprendizagem.

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, a abertura dos portos ao Comércio estrangeiro e ao mesmo tempo com a permissão para a instalação de fábricas, foi criado o Colégio das Fábricas por D. João VI para atender à educação de aprendizes e artistas vindos de Portugal que chegavam ao Brasil atraídos pela abertura dos portos e das indústrias. Para Cunha (2000, p. 29) “[...] foi só no período de transição para a formação do Estado Nacional, durante a estada da família real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros”. Este é considerado o primeiro estabelecimento de ensino técnico instalado pelo poder público.

Em 1822, com a fundação do Império e com a Assembleia Constituinte de 1823, não houve nenhum progresso em relação ao ensino de ofícios, sendo este ramo destinado ao ensino dos humildes, pobres e desvalidos. Somente em 1827 foi aprovada a Comissão de Instrução que passou a organizar o ensino público no Brasil, sendo este dividido em graus distintos, onde o ensino de ofícios foi incluído na 3ª série das escolas primárias e mais, tarde, nos Liceus no estudo de desenho.

Sobre essa questão Fonseca (1961) aponta que

[...] a tentativa de organização do ensino revelava uma tendência à evolução do conceito dominante sobre o ensino profissional, pois mostrava que a consciência nacional começava a se preocupar com o problema e a influir no espírito dos homens públicos [...] (1961, p. 128).

A descentralização do ensino ocorreu mediante um ato adicional, em 1834, e o ensino primário e secundário passa para a competência das Províncias e o ensino superior ficou sob a responsabilidade do governo central. Conforme Fonseca (1961):

[...] só por milagre essa falta de orientação única dos ensinos elementares e secundário não levou o Brasil à fragmentação, pois são eles os elementos mais fortes da formação da unidade espiritual de um povo, fatores que dão um denominador comum às tendências e aspirações das diversas regiões de um país (p. 130).

Por volta de 1852, Dom Pedro II criou o Imperial Instituto de surdos-mudos, que trouxe a inclusão de cegos e surdos-mudos nos ofícios das indústrias. Este era, até então destinado aos escravos, órfãos e aos mendigos. A tipografia e encadernação passaram a ser ofício dos cegos e sapataria, pontação e douração, dos surdos-mudos. Garcia (2000) refere que o decreto nº 1331-A de 01 de fevereiro de 1854 reformou a instrução primária e secundária e, entre suas medidas, incluía os menores abandonados que passaram a ser enviados aos asilos e “recebiam instrução de 1º grau e depois eram enviados às oficinas públicas ou particulares para aprenderem um ofício” (p. 04). Apenas 20 anos depois, o Asilo dos Meninos desvalidos do Rio de Janeiro foi fundado por João Alfredo. O Asilo não focava somente os problemas assistencialistas, pois não só recolhia como também educava meninos de 6 a 12 anos de idade, mas ainda tinha um caráter mais de asilo do que de escola profissional.

Em 15 de novembro de 1889, chegava ao fim a monarquia no Brasil, trazendo a República como nova forma de governo.

2.2 No Brasil República

O sistema republicano, instaurado no Brasil em 1889, trouxe a necessidade de um ensino que preparasse o trabalhador para as atividades industriais, a partir da melhoria da mão de obra, uma vez que havia um aumento significativo das indústrias no país.

A Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo, trazendo, também, a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, passando o controle do ensino superior e secundário à União, cabendo a criação e controle do ensino primário e profissional aos Estados. (ROMANELLI, 1980)

A perspectiva de mudança em relação ao ensino de ofícios somente teve seu cenário mais favorável com o fim da escravidão e os Estados receberam crédito do governo federal em 1906, para que criassem escolas técnicas profissionais. De acordo com Romanelli (1980) a mentalidade escravocrata não era somente das classes que dirigiam o país, mas também estava no comportamento do povo “[...] nas massas que se acostumaram, após três séculos a ligar trabalho com escravidão” (p. 25). O mesmo autor refere que a classe média não queria a educação voltada para o trabalho, pois aprender ofícios ainda era visto como ensino para as classes mais humildes. (ROMANELLI, 1980)

Na ocasião da proclamação da república, em 1889, existiam em todo o país 636 estabelecimentos industriais, com aproximadamente 24.369 homens trabalhando e até 1909 foram fundadas 3.362 novas fábricas e a quantidade de trabalhadores já subira para 34.362 operários (FONSECA, 1961).

O governador do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, iniciou o ensino técnico no Brasil por meio do decreto nº 787 de 11 de setembro de 1906. Foram criadas quatro escolas profissionais: Campos, Niterói, Petrópolis e Paraíba do Sul, sendo que esta última para aprendizagem agrícola e as demais para ensino de ofícios. Assim, no ano de 1906 temos o marco da consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil. O governador assina, em 1906, o decreto nº 7.566 criando dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, para o ensino profissional, primário e gratuito destinadas aos pobres e humildes. Estas escolas, diz Fonseca (1961), estavam instaladas em situações bastante precárias, tanto de estrutura física como de formação dos professores que atuavam. “A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a sua causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados” (FONSECA, 1961, p.168).

Em 1910 foram organizadas, conforme Moura (2010) o ensino agrícola que teve como objetivo capacitar administradores e capatazes, sendo notório o “[...] caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada da referida organização” (p. 62).

O início da primeira grande guerra, em 1914, veio a favorecer o crescimento das indústrias para que se pudesse fabricar em território nacional os produtos que antes vinham do estrangeiro. Desta forma, mais operários foram necessários e com eles foi maior a necessidade de ensino profissional. No entanto, o aumento das escolas profissionais não mudou a visão de que estas eram destinadas aos “desfavorecidos de fortuna”.

O rápido desenvolvimento industrial foi percebido pelo congresso, que pela lei nº 3454 de 06 de janeiro de 1918 “[...] autorizou o governo a rever a questão do ensino profissional no país” (FONSECA, 1961, p.177), sendo este aprovado pelo decreto nº 13064, como novo regulamento das Escolas de Aprendizes e Artífices. Neste período, o curso primário que era obrigatório somente para os analfabetos, passa a ser para todos os estudantes, sendo dispensados somente os que tinham certificados de exames realizados em escolas estaduais e municipais. Ocorre ainda, neste período, o advento do ensino noturno que era destinado para aperfeiçoamento dos trabalhadores que labutavam nas indústrias. No turno da noite, eram ofertados os cursos de desenho e do ensino primário, como forma de melhorar os resultados do trabalho. Outro destaque desta época foi em relação aos diretores e professores que eram nomeados por meio de provas práticas e títulos, na tentativa de aprimorar os cursos já oferecidos e atender as exigências de qualidade requeridas pelo mercado. (GARCIA, 2000).

Novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas já existentes só ocorreram em 1934. A Constituição brasileira de 1937, já no período Vargas, foi segundo Garcia (2000) a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais que se destinavam ao ensino profissional de todos os graus e ramos. Estas foram desligadas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passando a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde Pública. A formação profissional e educação passaram a ser totalmente desvinculadas uma da outra, sendo o ensino profissionalizante destinado aos trabalhadores em forma de treinamentos, adestramentos a fim de servir as indústrias que ainda eram bastante elementares, artesanais e manufatureiras (ROMANELLI, 1980).

A partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), e Comercial (1943) e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) elaborados pelo Estado Novo, com o ministro Gustavo Capanema, passa a ser estruturado o ensino técnico no Brasil. O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio e o ingresso nas escolas

industriais dependia de exames de admissão. Os cursos foram divididos em dois níveis, que correspondiam a dois ciclos, sendo o primeiro os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo era de curso técnico industrial, com três anos de duração, estágio supervisionado na indústria e com várias especialidades. As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas pelo decreto nº 4.127 de fevereiro de 1942, oferecendo formação profissional em nível secundário, ficando os estudantes egressos dos cursos técnicos autorizados a ingressarem no ensino superior em párea equivalente à da sua formação.

Na visão de Garcia (2000)

[...] neste momento o que aconteceu foi na verdade o início da transferência de responsabilidades, isto é, o Estado passa para os empresários a responsabilidade da qualificação dos trabalhadores, situação que perdura até hoje (p. 07).

A ineficiência do poder público, diz Garcia, em concretizar e expandir o ensino secundário profissionalizante e pela pressão que as indústrias faziam para que se criassem formas mais rápidas de formar trabalhadores que atendessem as demandas do mercado, foi gerado um sistema de ensino paralelo ao oficial já existente, conveniado com as indústrias através da CNI - Confederação Nacional das Indústrias. Desde mesmo convenio criou-se o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

“A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional foram consideradas dentro de uma perspectiva para adestrar e ensinar o que serve ao mercado. A pedagogia do sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação” (FRIGOTTO, 2010, p. 30).

No governo de Juscelino Kubitschek, mais precisamente no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passam a se denominar Escolas Técnicas Federais e ganharam autonomia de didática e de gestão, o que as levaram a intensificarem a formação de técnicos.

[...] o empresário industrial, não mais diretamente pela fábrica, mas através de um sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou a si a tarefa de formação técnico-política de uma parcela da classe operária já engajada no mercado de trabalho fabril. Assim como a intermediação do Estado, o empresariado industrial recuperou parcialmente seu projeto político-pedagógico de

conformação da força de trabalho no industrialismo, que se consolida de forma autoritária (NEVES, 1991, p.198).

Desta forma, diz Kuenzer (2010), se confirma a existência de dois caminhos diferentes, um para os que terão sua formação direcionada ao exercício da função na escola, dirigentes em níveis superiores e médios e outro para exercer a função produtiva, os trabalhadores que passam a complementar sua formação de poucos anos de escolaridade com cursos profissionalizantes.

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases- LDB: o foco no ensino/educação profissional

O período que antecede a validade da primeira Lei de Diretrizes e bases (LDB) foi de grande fervor político das questões educacionais, e tramitava no congresso desde 1948. A primeira LDB, nº4024 só entrou em vigor em 1961 e refletia “[...] as contradições da sociedade em geral e a esfera educacional em particular [...] envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino” (MOURA, 2010, p. 66). A LDB proporcionou a entrada da iniciativa privada na educação e, por outro, trouxe a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sendo desnecessária a submissão a provas ou exames de conhecimento.

“Assim todos os estudantes provenientes do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade de estudos no ensino superior. Esse fato, colocava, formalmente, fim na dualidade de ensino” (MOURA, 2010, p. 66).

A LDB nº 4024/61 trouxe o seguinte formato para a educação no Brasil: três graus distintos, iniciando pelo primário que é igual para todos os estudantes e obrigatório a partir dos 7 anos de idade e compreende a escola pré-primária que atende as crianças menores de 7 anos de idade; curso primário, com quatro séries anuais, seguido do exame de admissão ao ginasial, para crianças de 7 a 10 anos; grau médio, composto por 2 ciclos: ginasial (de 11 a 14 anos) e colegial (de 15 a 17anos), os dois com cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o primário e pré-primário sendo estes de caráter profissionalizante. Incluía também a educação em grau superior, acessível a todos os concluintes da educação de grau médio, mediante habilitação em concurso.

As décadas de 70 e 80, em termos de educação, foram marcadas pela reforma de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692 de agosto de 1971 (Lei

da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus) torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau, numa tentativa de “estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos” (MOURA, 2010, p. 67).

Conforme Moura (2010) essa mudança se concentra na educação primária e médio (primário, ginásial e colegial) que passaram a se chamar de 1º e 2º graus, sendo que o 1º grau agrupou o primário e ginásial (com 08 anos de duração - 7 aos 14 anos de idade), dividido em primeiro grau menor da 1ª a 4ª série e primeiro grau maior de 5ª a 8ª série. O 2º grau concentrou o colegial, realizado em três anos (15 aos 17 anos de idade). A finalidade da escola, neste período, era desenvolver o estudante enquanto profissional eficaz para o mercado de trabalho. Esta transformação refere Freitag (1986), ocorreu a partir dos acordos entre a *Agency for International Development* dos Estados Unidos e o Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

A união do primário e do ginásio em um único nível de ensino - agora denominados de 1º e 2º graus – sendo que este passava a ser também profissionalizante, causou descontentamento por parte das escolas particulares que eram especializadas em preparar estudantes para o vestibular, gerando a necessidade de, em 1982, o 2º grau profissionalizante passar a ser facultativo.

O governo de Fernando Collor trouxe a separação da educação profissional da educação básica, em 1996, a partir da LDB nº 9.394 e faz retornar o forte atrelamento da educação profissional ao mercado de trabalho. O decreto nº 2208/97 regulamenta a modalidade de educação profissional prevista na LDB/96, radicalizando a separação entre o ensino médio e o ensino profissional e transferindo a responsabilidade pela educação profissional para as empresas e entidades de classe, eximindo o governo da responsabilidade de formar o povo através do ensino técnico. A partir de então, houve a terceirização do ensino profissionalizante, uma vez que este deixa de fazer parte do ensino médio, passando a ser cursando em concomitância a ele ou após a sua conclusão, na mesma escola ou em escolas diferentes. Neste período as escolas privadas passaram a ter um crescimento significativo na educação técnica, uma vez que o ensino gratuito deixou de ser valorizado e passa a ser descartado pelo poder público. Temos, novamente, a dualidade entre ensino médio e educação profissional.

“A nova legislação levou à extinção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Os novos cursos técnicos, que podem ser concomitantes ou

sequenciais ao ensino médio, começaram a ser implantados nas instituições de ensino no ano de 1998” (SIMÕES, 2010, p. 115).

A LDB 9394/96, em seu artigo 36, § 2º, seção IV do Capítulo II-que se refere ao ensino médio “estabelece que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (MOURA, 2010, p. 71) No entanto, os artigos 40 e 42 da LDB 9394/96 estabelecem que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” e, que “as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”. Isso deixa claro, segundo Moura (2010), a preocupação de que a esfera federal precisa desenvolver as populações e movimentar seu mercado econômico. É evidente, mais uma vez, a colocação da solução dos problemas sociais e econômicos na educação, mais especificamente, na formação profissional, o que não seria totalmente equivocado, mas que requer ações pontuais e políticas precisas.

O governo Fernando Henrique Cardoso, postulou como uma das soluções para a formação dos trabalhadores, uma intervenção no processo de discussão e elaboração da LDB 9394/96, em que o ensino médio foi desvinculado do ensino técnico profissionalizante e, através do Decreto nº 2208/97 e da Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997 que muda a concepção das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, e propõe a requalificação da mão-de-obra de forma imediatista para o mercado de trabalho, justificando a melhoria da qualidade e o acesso à formação profissional a partir da proposta de aplicação do decreto 2208/97, que propõe uma extensa melhoria no ensino médio regular e no presente sistema público de educação profissional (GARCIA, 2000).

A defesa deste novo modelo criado pela legislação levou a extinção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e está calcada no aspecto econômico, que pretende que apenas os interessados em atuar na função de técnico façam os cursos, pois isso exige mais tempo de estudo. O foco do decreto 2208/97 é a “qualificação e a profissionalização” da população brasileira e “vem tornar público o desejo político e econômico de que os cidadãos que não possuem condições de ingressar no ensino superior possam se inserir no mercado de trabalho ou ainda

possam melhorar sua qualificação dentro de suas áreas de atuação” (KASPER, 2011, p. 21).

A autora ainda refere questões docentes do decreto, mais precisamente sobre o artigo 9º, onde são discutidas as exigências de que os professores, instrutores e monitores tenham formação técnica na área ou no componente curricular da disciplina que irão ministrar e “a formação em uma licenciatura ou de uma formação pedagógica concluída, além da necessidade de ter formação continuada permanente em concomitância a sua formação docente” (KASPER, 2011, p. 21).

A LDB 9394/96, em sua promulgação em 20 de novembro, buscou superar o enfoque assistencialista e preconceituoso da legislação educacional profissionalizante até então vigente no Brasil, uma vez que permite que as competências adquiridas fora do sistema escolar sejam reconhecidas através do sistema de certificação profissional. A Educação profissional no Brasil, construída inicialmente para “as classes desprovidas” há mais de 100 anos e hoje é uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas, e tem um papel estratégico para o crescimento do país, pois contribui para a qualificação dos trabalhadores e, conseqüentemente para a melhoria da qualidade do trabalho por eles prestado. Pensar na qualidade da educação profissional é complexo e deve-se ressaltar que envolve dimensões relativas ao docente/professor e discente/estudante. Para que ocorra de forma efetiva essa relação de ensino-aprendizagem é necessária a dupla via de positividade na interação pessoal e profissional.

A seguir serão apresentadas algumas concepções teóricas que refletem as preocupações deste estudo, que tem como foco, o professor do ensino técnico na situação relacional com seu papel profissional, com vistas a dimensionar indicadores do impacto destas interações na dinâmica de sua vida através das categorias e conceitos de bem-estar.

3. MAL-ESTAR, ESTRESSE, BURNOUT

Conforme apontado na introdução deste trabalho de dissertação de mestrado, este estudo tem como proposta analisar o bem-estar docente em uma Instituição de ensino técnico privado. Além de descrever a amostra, esta pesquisa visa apresentar os fatores geradores de bem-estar docente, bem como as estratégias utilizadas pelos educadores como enfrentamento de possíveis fatores geradores de mal-estar.

Mas, vamos antes acercar-nos dos conceitos de mal-estar, estresse e *burnout*, com a finalidade de compreendê-los enquanto fatores presentes que podem auxiliar nas reflexões sobre bem-estar e saúde no contexto educacional.

Historicamente, segundo Carlotto (2001), os estudos sobre o mal estar vêm sendo ampliados através de pesquisas iniciadas na década de 70 a partir do registro de sentimentos de apatia e desânimo de profissionais que atuavam em funções de ajuda e assistência, tais como médicos, enfermeiros, assistentes sociais, etc. Nesta mesma linha de raciocínio, Marquesi (2008) refere que na literatura profissional, psicológica e educacional, a exaustão experimentada pelos profissionais que atuam em áreas sociais é conhecida como *burnout*, que quer dizer literalmente “estar queimado”, termo ao qual voltaremos mais adiante. Conforme o dicionário Aurélio (2004), mal-estar é a “sensação de uma perturbação fisiológica: sentir um mal-estar; estado de desassossego, de inquietação: mal-estar social”. No dicionário Michaelis consta como “pequena alteração de saúde; indisposição física ou moral; situação incomoda ou molesta; constrangimento, embaraço” (2013). O dicionário Caldas Aulete traz ainda que mal-estar é “ansiedade, insatisfação” (2012).

Picado (2013) refere que o termo “mal-estar docente” aparece na literatura educacional para descrever reações docentes a partir dos desajustamentos frente às mudanças sociais enfrentadas pela profissão, onde emerge sentimento de desmoralização, desmotivação e descontentamento. Grande parte dos estudos sobre mal-estar docente refere o desânimo e o cansaço dos professores ou de docentes que se sentem “[...] maltratados pela opinião pública” (MARQUESI, 2008).

Um conceito bastante amplo sobre mal-estar docente é do pesquisador José M. Esteve, que trata do fenômeno como “uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino como no das retribuições materiais e no reconhecimento de *status* atribuídos a eles” (ESTEVE, 1999, p. 153). Este conceito mostra a amplitude de como os professores

se sentem em relação a seu papel diante da sociedade. Esteve (1994), afirma que mal-estar docente:

[...]“descreve os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais nas quais se exerce a docência” (p. 24-25).

O conceito de mal-estar, conforme Maslach e Leiter (1999) apresentam três componentes inter-relacionados, a saber: o esgotamento emocional (sentimento de estar sobrecarregado pelas exigências e tensões emocionais); despersonalização (relação insensível ou distante com aqueles que devem receber sua atenção profissional); redução de conquistas profissionais (redução da competência e o sucesso no trabalho).

Para Jesus (2001), o mal-estar docente “é um fenômeno da sociedade atual” uma vez que as mudanças sociais influenciam diretamente o comportamento docente, o que vem a exercer ação direta na dinâmica de sala de aula, fazendo com que o professor tenha que valer-se de didáticas e metodologias diversas a fim de despertar no estudante o gosto pelo aprender.

Desde a década de 80 os estudos sobre o mal-estar vêm ganhando maior destaque na academia, apesar dos estudos datarem da década de 60 na Europa. Estudos recentes no território nacional alegam que este fenômeno também está presente no dia a dia dos professores brasileiros como demonstram resultados de estudos relativamente recentes.

Em Ibema-PR, entre 2005 e 2008, foi realizada a pesquisa de Sampaio e col. com 15 docentes de escolas públicas da cidade. Os autores referem neste estudo longitudinal, que os docentes, apesar das dificuldades encontradas no contexto de sua profissão, conseguem ter uma percepção quanto à “identificação de fontes geradoras de seu estresse” (p. 10). Conforme os autores, os professores trazem um sentimento de “auto-reconhecimento muito importante” que auxilia na construção de estratégias que vem a auxiliar na resolução das dificuldades do dia-a-dia docente. Nas expressões utilizadas pelos pesquisados, tais como “[...] apesar da gente se sacrificar sempre vale a pena [...]”, “[...] a educação pode melhorar a vida deles”, que os autores alegaram ser possível compreender o avanço perceptivo do professor no que se refere ao seu papel social enquanto educadores e a necessidade de uma maior atenção a este profissional. Conforme os mesmos autores “[...] o professor

não é somente parte importante para uma Educação da melhor qualidade. Ele é a chave” (SAMPAIO e col., 2012, p. 10).

Muito recente são os estudos de Rausch e Dubiella (2013) realizado com 34 professores em final de carreira, na rede municipal de Blumenau-SC. Os resultados indicam que fatores de ordem organizacional (desvalorização salarial e precariedade da infraestrutura das escolas) são os que mais provocam mal-estar, seguidos por fatores interpessoais e sociais (falta de coletividade da classe docente, ausência da família no apoio e acompanhamento dos educandos e consequente falta de limites dos alunos).

Estudo realizado por Silveira, Enumo, Pozzatto e Paula (2014) com 19 professores do ensino fundamental em classes de alunos com algum tipo de Necessidade Educativa Especial (NEE) em suas salas de aula na cidade de Vitória-ES, relataram a presença de estresse em um total de 10 professores, sendo que 09 deles encontravam-se na fase de resistência e uma estava na fase de quase exaustão, categorias atribuídas a determinadas fases do mal-estar. A sintomatologia apresentada pelo grupo de pesquisados foi tanto física quanto psicológica, mas 70% apresentaram sintomas físicos. Este recente estudo ainda denotou dados sobre os maiores estressores apontados pelos professores, em ordem decrescente: grande quantidade de alunos na sala; problemas comportamentais dos alunos; atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor; falta de motivação dos alunos; e falta de recursos suficientes para o ensino.

A partir deste último estudo apresentado (Silveira, Enumo, Pozzatto e Paula, 2014), adentramos no conceito de estresse, analisado por muitos autores (Perestrelo, 2011; Jesus, 2002, Santini, 2004 entre outros) como causador do mal-estar dos professores. Esteve (1999) refere que o mal estar docente vem mobilizando as mesas de debates, sendo o estresse “considerado um dos indicadores do mal-estar docente”.

Derivado do latim, o termo *estresse* foi utilizado inicialmente a partir do século XVII, para dar significado às sensações como cansaço e fadiga (LIPP 1996). Selye (1979) foi o pioneiro nos estudos do estresse e abordou um conjunto de fenômenos de diagnóstico complexos que o organismo humano vinha evidenciando de ordem afetiva, cognitiva e fisiológica. O termo *estresse* significa “estado de perturbação causado por um conjunto de reações do organismo humano na busca de adaptação a agressões de ordem física e psíquica” (HOUAISS, 2009, p. 321).

Ainda de acordo com Sampaio e cols. (2012) o estresse atua na vida profissional e pessoal do professor, afetando negativamente seu dia-a-dia a ponto de mostrarem-se com efeitos tais como: absenteísmo, esgotamento, ansiedade, neurose, depressão, falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência, insatisfação entre outros.

Entretanto, na concepção de Santini (2004) o estresse não deve ser encarado tão somente como nocivo, pois desempenha um papel de proteção e de adaptação. Por ser um fenômeno tão relevante e atual, o referido autor propõe que este condiciona o comportamento e leva ao desenvolvimento pessoal, uma vez que conduz “o sujeito à ação” (p. 353). Por este prisma, Jesus (2002) distingue *distress* como reflexo da má adaptação advinda dos enfrentamentos mal-sucedidos diante de situações de exigência e, *eustress*, as respostas positivas geradas pelo bom uso das competências para a resolução de dificuldades estressoras.

A vulnerabilidade docente ao estresse foi medida por Pocinho e Capelo (2009) em pesquisa realizada com 54 professores em exercício laboral no Ensino Básico Público português, mais precisamente na Região Autónoma da Madeira, onde, conforme os dados estatísticos apurados, os provocadores do estresse docente estão principalmente relacionados com comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos, seguidos de pressão de tempo e excesso de trabalho” (p. 357).

3.1 Burnout & Estresse: diferenças e semelhanças

No início deste capítulo citamos o *burnout* e referimos o retorno a esta síndrome ao longo de nosso referencial. Desta forma, cabe aqui, retomarmos o conceito deste fenômeno. É um termo anglo-saxão para “perder o fogo”, “perder a energia”, ou “queimar (para fora) completamente”. É uma síndrome que leva o trabalhador a perder o sentido da sua relação com o trabalho, e pode trazer a sensação de que esforços são inúteis. Afeta principalmente os profissionais que têm contato direto com seus usuários, como por exemplo, os da área de serviços, educação, saúde, policiais entre outros. O estresse e o *burnout* podem ser confundidos. No entanto, o *burnout* se diferencia na medida em que é visto como um prolongamento do estresse profissional. Enquanto o estresse é um processo provisório de adaptação a uma situação e que se caracteriza por sintomas mentais e físicos, o *burnout* está relacionado com uma quebra na adaptação e é acompanhado

por mau funcionamento crônico. Autores como Perestrelo (2011) referem que para os profissionais da educação, o *burnout* é o principal problema enfrentado. A síndrome foi estudada também por Maslach e Jackson em 1981 e foi classificada como uma resposta ao estresse ocupacional crônico que apresenta sintomas como “se encontrar emocionalmente esgotado, o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos para com as pessoas com as quais trabalha, bem como com o próprio desempenho profissional” (PERESTRELO, 2011, p. 10).

A incidência da síndrome em profissionais do ensino é hoje maior do que em profissionais da saúde. Atualmente, a profissão de professor tem sido considerada de alto risco e necessita ser mais investigada, pois o *burnout* dos professores não é um fenômeno isolado uma vez que afeta diretamente os estudantes e indiretamente a sociedade (PERESTRELO, 2011).

Este autor refere que

“A profissão de professor é claramente uma área de partilha, de experimentação, onde as relações inter e intrapessoais são imperantes, pelo que o bem-estar deverá ser predominante para que a aprendizagem flua” (p.12).

Ademais, os estudantes podem ficar prejudicados pelo *burnout* de seus professores, pois o melhor método de ensino é a motivação, entusiasmo e o empenho de seus professores (PERESTRELO, 2011).

Assim, podemos perceber que apesar do mal-estar ser tema de pesquisa desde a década de 1970, o assunto é ainda bastante atual e suas causas e consequência são evidentes na vida dos professores e professoras em nosso país.

4. AMBIENTE DE EDUCAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Iniciaremos este tópico falando sobre a importância do ambiente no desenvolvimento humano, objeto de estudo do psicólogo russo Urie Bronfenbrenner em sua *Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano* (1979/1996, 1986, 1995a, 1995b). Serão apresentados conceitos e definições do autor e estudos posteriores sobre a abordagem ecológica, para então chegarmos até a base que dá título a este capítulo.

Abordar a ecologia do desenvolvimento humano em um estudo sobre “bem-estar docente” em ambiente de ensino técnico privado faz sentido já que a pesquisa foi realizada num ambiente educacional, que se propõe a promover crescimento e desenvolvimento humano. Outrossim, temos a pessoa da pesquisadora, também inserida neste mesmo ambiente, atuando diretamente através de processos proximais. Por isso, esta pesquisadora estará inserida ecologicamente neste ambiente (PRATI, MOURA, COUTO POLETTI E KOLLER, 2007), ou seja, será uma integrante do contexto ecológico pesquisado.

Os estudos de Bronfenbrenner (1989) abordam a interdependência dos organismos vivos e seus ambientes e referem que

“[...]as características da pessoa em dado momento de sua vida são uma função conjunta das características individuais e do ambiente ao longo do curso de sua vida naquele dado momento” (1989, p. 90).

Mais adiante, em 1992, Bronfenbrenner reformulou os seus conceitos iniciais criando a Teoria dos Sistemas Ecológicos. Mas, a evolução dos conceitos teve continuidade e Bronfenbrenner e Morris (1998) chegaram a formulação da *Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano* que, atualmente, é conhecida como Teoria do Desenvolvimento Humano. Este modelo Bioecológico enfatiza a inter-relação de quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Bronfenbrenner e Morris (1989) destacam o processo como sendo o mecanismo responsável pelo desenvolvimento, sendo este visto por meio da “[...] interação recíproca progressivamente mais complexa de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato”, denominados de processos proximais (PALLUDO & KOLLER, 2007, p. 16). Nestes processos proximais se dá uma transmissão de

energia de um sujeito para o outro e, para que o desenvolvimento aconteça faz-se necessária a participação do sujeito nas ações realizadas no ambiente.

Segundo Cecconello (2003), é necessário

“[...] que as relações ocorram por períodos extensos, que as ações sejam progressivamente mais complexas, que as relações interpessoais sejam recíprocas e os objetos e símbolos contidos no ambiente devem estimular a atenção da pessoa em desenvolvimento”. (CECCONELLO, 2003, p.41)

A pessoa, que é o segundo componente do modelo Bioecológico, é vista a partir de suas características biopsicológicas e são resultantes de suas múltiplas interações com o ambiente. Estas interações ocorrem de forma recíproca, pessoas com pessoas, pessoas com símbolos e seus contextos, sendo muito mais do que uma relação simples, pois na interação o sujeito se desenvolve em “[...] inter-ação, em inter-jogo, em constante troca com os outros e com o ambiente. Na interação a pessoa constrói sentidos que definem a sua forma particular de ação nos diversos contexto e desenvolvimento” (PRATI, MOURA, COUTO. POLETTO E KOLLER, 2007, p.162).

Enquanto ser biopsicológico, Prazeres e Leão (2011), afirmam,

“[...] a pessoa deve ser considerada em suas características e sua identidade capazes de influenciar o aparecimento e funcionamento dos processos proximais futuros, sendo estas características (cognitivas, físicas, socioeconômicas e motivacionais) modificáveis e estáveis”. (p.3)

O microsistema é representado pela família, escola, grupos de convivência, trabalho e outros ambientes onde a pessoa está inserida e participa das atividades que ocorrem neste contexto. O microsistema foi definido por Bronfenbrenner e Morris (1998) como um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais que é percebida pelo sujeito em desenvolvimento, onde este dá significado ao que é por ele vivenciado no ambiente e que vai além das características objetivas do meio. Estas interações acontecem com aspectos simbólicos, físicos e sociais do ambiente e são permeadas pelos atributos de forças, recursos e demandas do sujeito envolvido. Estas mesmas forças e modelos de recursos relevantes para o sujeito são também importantes aos “outros significativos”, ou seja, as outras pessoas que participam do ambiente do sujeito em desenvolvimento, uma vez que estas atuam a partir de suas crenças “como forças ambientais que podem funcionar, dependendo

da dinâmica de seu conteúdo, como elementos ativadores e mantenedores das relações de reciprocidade com a pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1995a).

Em seus estudos sobre a inserção ecológica como método de pesquisa em psicologia, Prazeres e Leão (2011), referem que o microsistema se caracteriza por relações interativas, ou [...] “relações face a face, onde a pessoa está diretamente inserida nesse contexto e vivencia (ou não, conforme as características da pessoa) diretamente as ações desse ambiente” (p.3). É no microsistema que ocorrem os processos proximais, produzindo e sustentando o desenvolvimento mas, referem Bronfenbrenner & Morris (1998), a eficácia na implementação do desenvolvimento vai depender da estrutura e o conteúdo destes processos proximais.

O mesossistema compreende o aglomerado de microsistemas frequentado pela pessoa e as relações existentes entre estes conjuntos, ou seja, os processos que ocorrem em cada microsistema passam a influenciar o mesossistema, assim como novos contextos que a pessoa passa a frequentar se integram ao mesossistema já existente, influenciando e sofrendo influência deste. O Exossistema se refere aos ambientes que as pessoas frequentam, porém não como participantes ativos, embora sofram influências desse ambiente diretamente em seu desenvolvimento, bem como dos demais ambientes por ela frequentados. O macrosistema abarca o sistema de valores, crenças, costumes, religiões, formas de governo, políticas públicas, culturas que fazem parte do cotidiano da pessoa.

O quarto componente do modelo Bioecológico de Urie Bronfenbrenner é o tempo. Analisado em três níveis (microtempo, mesotempo e macrotempo), o tempo possibilita o exame do ciclo de vida do sujeito e a influência deste no desenvolvimento humano. O microtempo tem referência com a continuidade/descontinuidade observadas nos processos proximais; o mesotempo é a periodicidade dos processos proximais, ou seja, intervalos maiores de tempo (dias e semanas), onde se podem observar efeitos do processo proximal que poderão agir positivamente para o desenvolvimento. O macrotempo são as mudanças que acontecem ao longo das gerações e a ação dos processos que resultaram em desenvolvimento ao longo da vida.

No que tange ao ambiente educacional, buscamos o constructo fundamental no novo modelo de Bronfenbrenner e Morris (1998): os “processos proximais”, que, para os autores são “[...] os principais motores do desenvolvimento”.

Conforme já mencionado, os processos proximais se referem às interações das pessoas com os objetos e os símbolos, e podem propiciar o desenvolvimento do sujeito, uma vez que “[...] são forças que podem impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos, por meio de situações que vão se caracterizando de forma cada vez mais complexa, proporcionando a evolução do desenvolvimento” (Machado, Yunes e Silva, 2014). Os educadores estão diretamente “mergulhados” no ambiente educacional das escolas onde ministram suas aulas, afetam e são afetados pelas situações que ocorrem nestes ambientes. Temos então, nos processos proximais, um elemento fundamental para a contextualização do ambiente escolar como promotor de desenvolvimento. É neste ambiente microssistêmico que os educadores exercem suas atividades docentes, além de circularem entre os seus demais ambientes. A escola é, portanto um ambiente proximal e, como tal pode ser (ou não) um importante contexto de mecanismos de desenvolvimento humano para todos os envolvidos, no caso, docente, discente e outros participantes do contexto educativo.

5. BEM-ESTAR E CONCEITOS AFINS

O bem-estar é o tema principal desse estudo, mas também é preciso tratar de conceitos correlatos. Abordaremos neste capítulo a felicidade enquanto constructo essencial de uma vida saudável e discutiremos o bem-estar no mundo do trabalho, associado ao conceito de *flow*. O bem-estar subjetivo também será conceituado até chegarmos ao objeto deste estudo, que é o bem-estar docente.

5.1 Psicologia Positiva e a felicidade

Desde a Grécia antiga o tema felicidade vem sendo estudado. Aristóteles debatia sobre a felicidade ao mesmo tempo em que buscava desvendar o enigma da existência feliz; pesquisas sobre a felicidade buscam descobrir o que é ser feliz, e o quanto os homens se sentem felizes. Para a filosofia, a felicidade é considerada a principal motivação para a ação humana. Diener, Scollon & Lucas (2003) alegam que a felicidade é componente essencial para uma vida saudável. Conforme Giacomoni (2004) “A partir da década de setenta, cientistas sociais e do comportamento passaram a estudar e trabalhar sobre a teoria”, sendo a mesma classificada no *Psychological Abstracts* em 1973.

Enquanto constructo científico, o tema felicidade apareceu com maior força no movimento que teve seu início em 1998, quando o psicólogo Martin Seligman, era presidente da *American Psychological Association* (APA) e, em seu discurso de posse, ressaltou seu interesse por uma psicologia “mais positiva” uma vez que esta ciência estava tradicionalmente centrada na cura de doenças e deveria retomar seus objetivos até então esquecidos. Na mesma ocasião, Seligman fez ainda uma crítica à psicologia do pós-guerra, dizendo que as duas funções anteriormente valorizadas pela psicologia foram esquecidas – identificar e alimentar talentos e fazer a vida das pessoas mais plenas – e que a psicologia passou a dar maior importância ao psiquismo humano a partir do aumento de doenças associadas aos traumas de guerra. Seligman afirma que:

“Cinquenta anos depois, quero lembrar à nossa área de que ela se desviou. A psicologia não é apenas o estudo da fraqueza e do dano, mas também o estudo da qualidade e da virtude. Tratar não significa apenas consertar o que está com defeito, mas também cultivar o que temos de melhor. (...) Precisamos de pesquisas de grande porte sobre qualidades e virtudes humanas. Precisamos de profissionais que reconheçam que grande parte

do melhor trabalho que realizam é amplificar estas qualidades, em lugar de consertar os defeitos de seus pacientes. Precisamos de psicólogos que trabalhem com as famílias, escolas, comunidades religiosas e empresas para enfatizar seu papel fundamental de potencializar as qualidades. (SELIGMAN, 1998, p.34)

O movimento da Psicologia Positiva surge então, sob a alegação de que a ciência psicológica tem enfatizado mais as pesquisas sobre doença do que sobre “aspectos virtuosos da natureza humana” (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 10). Segundo estes autores “[...] ao utilizarmos a palavra-chave ‘depressão’ são encontrados 110.382 artigos entre os anos de 1970 e 2006, por outro lado, a palavra-chave ‘felicidade’ indica apenas 4.711 artigos publicados no mesmo período, ou seja, menos da metade”. A partir de Seligman (1998), os estudos sobre a psicologia positiva passaram a ter impulso (Sheldon e King, 2001; Myers, 2000; Biswas-Diener e Diener, 2001) onde se distingue duas fases distintas: o enfoque preventivo, que continuou enfatizando a doença e, o desenvolvimento das potencialidades humanas que foi o grande determinante para o avanço da psicologia positiva. Entre as definições de Psicologia Positiva, temos Snyders e Lopez (2009), que compreendem a Psicologia Positiva como ciência que desvenda as qualidades dos indivíduos e promove o funcionamento positivo das pessoas. Estes autores referem-se à busca de uma visão equilibrada do ser humano, onde o positivo e o negativo estejam em constante diálogo e, que a transição da mentalidade negativa para a positiva deve se dar sem que haja concentração excessiva sobre o positivo ou sobre o negativo. Para Leite e Gonçalves (2009, p. 54) a psicologia positiva volta-se para a “[...] construção de qualidades positivas, dedicando-se a investigar os estados afetivo positivos, felicidade, resiliência, otimismo, gratidão, contentamento, qualidade de vida, satisfação com a vida [...]”. Além disso, almeja desenvolver intervenções positivas, que conforme Yunes (2003) transcendem as instituições tradicionais e caracterizam-se por serem intervenções protetoras que visam a promover resiliência associadas a interações de bons tratos, de bem-estar subjetivo e coletivo de comunidades que vivem em situações de risco pessoal e social. Esta nova ciência que estuda e investiga a experiência subjetiva positiva, as características positivas individuais e as instituições positivas, dividiu-se em três pilares, sendo o primeiro o das emoções positivas; o segundo dos traços positivos (forças, virtudes e habilidades como a inteligência e a capacidade atlética) e o terceiro das instituições positivas tais como a solidez familiar, o trabalho,

democracia, amplitude do círculo moral que promovem forças e virtudes que levam ao pensamento positivo. De acordo com Seligman (2004), trata-se de:

“[...] uma ciência da experiência positiva subjetiva, dos traços individuais positivos e das instituições positivas que promete melhorar a qualidade de vida e prevenir as patologias que surgem quando a vida parece infrutífera e sem sentido” (p. 5).

Pensar a psicologia de forma positiva, como fator de cura e não de doença e de construção de qualidade positivas, provocou novas perspectivas fazendo surgir outras pesquisas sobre o tema. Seligman e Csikszentmihalyi (2000), afirmam que “[...] ter uma visão da psicologia positiva é basicamente redirecionar as energias científicas” (p. 13). Os temas que passaram a ser explorados incluem as pesquisas sobre felicidade, satisfação na vida, bem-estar, os sentimentos positivos, a criatividade emocional, a esperança e a resiliência entre outros.

A Psicologia Positiva, para Seligman e Csikszentmihalyi (2000), pode ser entendida como atuante em três níveis, que abrangem diferentes funções: no nível individual abarca os traços individuais positivos (capacidade de amar, vocação, coragem, habilidades interpessoais, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade, espiritualidade, talento, sabedoria); em nível grupal, refere às virtudes cívicas e institucionais que promovem no indivíduo uma melhor civilidade e cidadania (responsabilidade, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e trabalho ético; no nível subjetivo busca valorizar as experiências subjetivas, tais como: bem-estar, alegria, satisfação, esperança, otimismo, *flow*¹ e felicidade.

Os estudos sobre a Psicologia Positiva tiveram um aumento significativo nos cinco anos seguintes ao aparecimento do movimento, com publicação de artigos e livros, conferências, cursos, etc. Atualmente pode-se dizer que estes estudos estão em franca expansão dentro da ciência psicológica.

Assim, concluímos esta conceituação sobre Psicologia Positiva e retomamos o tema felicidade, que iniciou este capítulo, buscando sua interligação com o bem-estar subjetivo.

¹ O *flow* foi um conceito trabalhado por Csikszentmihalyi (1975/2000) e corresponde a um estado de envolvimento ótimo, no qual a pessoa não percebe os desafios à ação, como uma subutilização, nem como uma sobrecarga de suas atuais habilidades e tem objetivos claros e atingíveis, e *feedback* imediato sobre os avanços (*idem*). Pode ser traduzido como “fluxo” ou “plenitude” .

5.2. Felicidade, Bem-estar e Bem-estar Subjetivo

A felicidade, como já foi dito, vem sendo discutida desde a Grécia antiga, sendo a filosofia a pioneira dos campos do conhecimento que tratam da felicidade e do bem-estar como foco de interesse para estudo. O ser humano, conforme Legrenzi (2002) busca a felicidade, como uma meta tanto na cultura ocidental quanto na cultura oriental, estando os prazeres associados ao corpo e a felicidade associada ao espírito e aos elementos intelectuais que o alimentam. A mente passou a ser objeto de estudo por meios científicos somente no século XX, quando então a psicologia passou a estudar a felicidade. Conforme abordado anteriormente, o constructo ganhou força enquanto ciência a partir do Movimento da Psicologia Positiva, passando a ser, então estudada pelos cientistas sociais. A felicidade, seguindo o modelo contemporâneo, está associada ao conceito norte-americano do *well-being and satisfaction* onde a pessoa é analisada na sua individualidade. A Psicologia Positiva, como já vimos, apresenta esta visão da felicidade como conceito individual, mas compreende o sujeito em sua relação com os demais e em um contexto determinado.

As pessoas buscam a felicidade e evitam o mal-estar, afirmam Galinha e Ribeiro (2005). Estes autores referem que “[...] o estudo científico do bem-estar é conhecido por marcar a viragem da orientação da Psicologia para a Saúde Mental. Em certa medida, é como uma reação ao enfoque generalizado nos sintomas da doença”. Para estes autores “[...] a sociedade é vista, pela primeira vez, como meio de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa” (2005, p. 205).

O termo bem-estar está na literatura a partir de diversos autores: Ryan (2001); Deci (2008); Kahneman, Diener & Schwarz (1999); Ryff (1989); Kashdan, Biwas-Diener & King (2008). Este conceito remonta a época do Iluminismo (séc. XVIII), onde o símbolo de vida focava o ser humano, sendo este considerado o centro da própria humanidade (Santos, 2013).

Siqueira e Padovam (2008) referem que

“Pesquisadores espalhados por diversos países estão empenhados em descobrir o quanto as pessoas se consideram felizes ou em que medida são capazes de realizar plenamente suas potencialidades. Esses estudiosos, embora utilizem duas perspectivas distintas, investigam um tema complexo denominado bem-estar.” (p.201)

O conceito de bem-estar, segundo Santos (2013) “é sem dúvida um sentimento subjetivo, de acordo com a padronização de critérios realizados pelo próprio sujeito” (p. 20). Esta relação pronuncia Santos (2013), pode estar diretamente ligada ao fato de que as competências são parte essencial de um grupo de recursos pessoais que capacitam os sujeitos a constituírem relações sociais satisfatórias que favorecem o aumento de suas competências e, conseqüentemente, os levam a adquirir um maior bem-estar.

Retomando ao movimento da Psicologia Positiva, esta se volta para a experiência subjetiva percebida sobre o bem-estar, onde as emoções positivas podem estar conectadas ao passado (satisfação, contentamento, realização, orgulho e serenidade), conectadas ao futuro (esperança, Otimismo, fé e confiança) e conectadas ao presente (alegria, estase, entusiasmo, calma, prazer, *flow* e felicidade).

Os estudos sobre bem-estar subjetivo têm sido guiados por duas concepções de funcionamento positivo, tendo como marco os trabalhos de Brandburn em 1969, que passou a diferenciar afeto positivo de afeto negativo e definir felicidade como equilíbrio entre estes dois afetos. Os trabalhos de Ryff e Keyes de 1995 enfatizam a satisfação de vida como indicador de bem-estar, sendo esta vista como “[...] componente cognitivo que complementa a felicidade, dimensão afetiva do funcionamento positivo”.

Conforme Diener (1996) a partir da classificação do termo “felicidade” no *Psychological Abstracts* em 1973, vários artigos passaram a ser publicados sobre o bem-estar subjetivo e esta área da psicologia passou a crescer ainda mais desde então. Estes estudos sobre BES utilizam termos tais como: afeto positivo, estado de espírito, animo, avaliação subjetiva da qualidade de vida² e felicidade. Leite; Gonçalves (2009) entendem que o bem-estar subjetivo considera diversos tipos de avaliações, tanto boas quanto más que são feitas pelas pessoas ao longo da vida, tais como satisfação no trabalho e na vida, interesse e engajamento, além de reações afetivas diante de eventos da vida como alegrias e tristezas. Segundo Albuquerque e Trócoli (2004), o conceito de BES, para o senso comum, inclui “[...] sinônimos como felicidade e bem-estar” (p.154). O BES e a felicidade são agrupados por Diener (1996) em três categorias distintas. Na primeira categoria este autor

² O conceito de qualidade de vida para esta pesquisa é o mesmo utilizado pelos autores citados nos estudos sobre Bem-estar Subjetivo-BES

considera o bem-estar subjetivo por meio de critérios externos (virtude e santidade) e a felicidade é concebida como uma qualidade desejável e não como um estado subjetivo. A segunda categoria, a de satisfação de vida, investiga o que leva as pessoas a fazerem um julgamento positivo de suas vidas e os cientistas sociais se utilizam de padrões dos respondentes para definir o que é a vida feliz. A terceira categoria (Bradburn, 1969), traz o bem-estar como sendo uma sensação e há ênfase do afeto positivo sobre o negativo, sendo mais proeminentes as experiências emocionais e satisfação ou de prazer.

O BES é uma avaliação subjetiva da qualidade de vida, com categorias de acontecimentos que incluem os retornos emocionais das pessoas e análises globais da satisfação com a vida, sendo desta forma, considerada como uma atitude que possui pelo menos dois componentes: cognição e afeto (Ostrom, 1969). Em termos cognitivos, esta avaliação se dá quando a pessoa analisa sua vida como um todo e forma consciente, podendo também ser um julgamento mais específico tal como avaliar seu trabalho e seus momentos de lazer. Esta mesma avaliação pode também ser feita na forma de afeto³, quando a pessoa experimenta humores e emoções prazerosas e desprazerosas. Portanto o BES é um julgamento tanto cognitivo como emocional da própria vida, da própria existência (Diener, 1984; Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

O Bem-estar Subjetivo alude que uma pessoa com sentimento de bem-estar significativo demonstra satisfação com a vida em geral, com a presença constante de afeto positivo e a relativa ausência de afeto negativo. Assim, a dimensão emocional de BES se constitui de afetos positivos e afetos negativos e se dá por um balanço entre estes dois afetos, ao que Diener (1996) chamou de “balança hedônica”. Desta forma, um bom nível de BES ocorre quando a pessoa, em sua avaliação, percebe possuir um elevado nível de satisfação global com a vida e um balanço positivo da vivência de afetos positivos e negativos (Diener, 1996).

As pesquisas contemporâneas sobre BES buscam definir os aspectos que estariam relacionados ao Bem-estar Subjetivo de forma direta (Helliwell & Putnam,

³ “Afeto” é constituído pelos os sentimentos que possuem uma qualidade prazerosa e desprazerosa (humores e emoções). Os humores como sendo mais duradouros e advindos de causas claras, enquanto e as emoções são representadas como mais breves e mais intensas e com causas desconhecidas.

2004; Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Lent, 2004; Lent et al., 2005; Mroczek & Spiro, 2005; Resende, Bones & Souza, 2006; Steverink & Lindenberger, 2006). No Brasil, Costa e Pereira (2007) referem que os estudos sobre BES existem desde 1993, mas ganharam impulso a partir de 2003, com pesquisas focadas em grupos de idosos que tiveram membros inferiores amputados, (Diogo, 2003); em professores e estudantes de medicina (Costa, 2003) e em pacientes que sofreram mastectomia (Medeiros, 2001).

Além do estudo com estes grupos específicos, a relação entre bem-estar e a Psicologia social passou a ser estudada no final dos anos 50 e os aspectos demográficos (condições habitacionais, socioeconômicos e educacionais) passaram a ser considerados na experiência subjetiva do sujeito (SANTOS, 2013). Os estudos atuais têm buscado, também, a relação entre bem-estar e relações sociais. Conforme Santos (2013) as competências sociais dos indivíduos estão relacionadas positivamente com o bem-estar, o que é referenciado por outros autores da área (Campbell, Convergence & Rdgers, 1976; Diener & Fujita, 1995).

Um dos estudos recentes é o de Bizarro (2013) que em sua tese de doutorado sobre bem-estar na adolescência defendida na Universidade de Lisboa, pesquisou sobre o bem-estar e as redes de apoio social do indivíduo. O autor concluiu que indivíduos possuidores de uma rede de apoio social, com maior quantidade de contatos e amigos são os que apresentam maiores níveis de bem-estar, o que proporciona, também, auto-conceito positivo. Outra pesquisadora do tema, Tomasi (2013), realizou um estudo com 543 adolescentes entre 12 e 16 anos e seus respectivos pais, que fizeram parte de uma amostra coletada durante a realização de um estudo internacional sobre Qualidade de vida e bem-estar na adolescência. Este estudo, coordenado pelo Grupo de Pesquisa em psicologia Comunitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GPPC-UFRGS), em cooperação com a Universidade de Girona (Espanha) e a Universidade de Buenos Aires (Argentina), entre os anos de 2009 e 2010, concluiu que “o bem-estar dos pais está relacionado ao bem-estar dos filhos, apontando a importância que, satisfação e a felicidade global com a vida dos pais refletem no bem-estar dos filhos” (TOMASI, 2013, p. 118). Como vemos, as pesquisas sobre bem-estar ganharam mais força nos últimos anos e trazem estudos na área social que buscam definir o ponto de convergência entre a individualidade e a vida em sociedade.

O presente estudo considera que os termos felicidade e bem-estar podem ser tratados com equivalência, conforme definição de Seligman (2004), Snyders e Lopez

(2009), e tantos outros autores da Psicologia Positiva. Em relação ao bem-estar subjetivo, esta dissertação se utilizará do conceito de “balança hedônica” de Diener (1996), onde a presença constante de afeto positivo e relativa ausência de afeto negativo demonstrarão satisfação com a vida em geral e onde um bom nível de BES ocorre quando a pessoa, em sua avaliação, percebe possuir um elevado nível de satisfação global com a vida e um balanço positivo da vivência de afetos positivos e negativos (Diener, 1996).

A partir da concepção de saúde, trazida pela Psicologia Positiva, em que o bem-estar e felicidade são conceitos chave, iremos analisar a questão do trabalho e seu impacto sobre o bem-estar, também à luz da Psicologia Positiva, buscando então aproximar os conceitos e dimensões do trabalho e bem-estar.

5.3 Bem-estar e Trabalho

O trabalho passou a ser considerado um valor, a partir da idade média, quando da adesão dos monges, de forma voluntária, para a realização de trabalhos manuais como forma de expiar os pecados por eles cometidos (Laner, 2005). O trabalho era utilizado para punir o corpo, mortificar o orgulho e passou a ser visto como instrumento de salvação. A visão do trabalho como meio de salvação foi utilizada para aproximação do homem com Deus, passando a ter então uma importância social. Além disso, há uma concepção de trabalho relacionada à vocação ou a sobrevivência que, surge com o humanismo e seu enfoque biológico, psicológico e sociológico do homem. Nesta fase, o trabalho passa a ser relacionado à natureza e a sua transformação para ganhar distinção em função das condições materiais, dos objetivos práticos, das normativas contratuais e dos valores. Esses enaltecimentos permanecem até os dias atuais. O trabalho é considerado uma condição essencial para o indivíduo e, como tal, pode ser caracterizado como relação social humana. Sendo assim, a ideia do trabalho enquanto mecânico e sem sentido vem perdendo forças. Laner (2005) refere que “[...] grande parte de nossas vidas é relacionada ao trabalho (da educação-formação ao exercício de uma ocupação profissional e à aposentadoria) por que não direcionar esforços para que este período imenso transcorra da maneira mais agradável possível?” (p.87-88). Este autor adentra então, os conceitos da Psicologia Positiva e suas considerações sobre felicidade no trabalho. Ao abordar o mundo do trabalho, a psicologia positiva

usa o conceito denominado de *flow*, definido como a experiência máxima de fluir. A experiência do fluxo é uma proposta de Csikszentmihalyi (1999) para denominar uma motivação intrínseca que acontece quando alguém se propõe a enfrentar desafios. É um estado mental em que a consciência está disposta de maneira harmoniosa dando condições para que a atividade seja realizada em função do prazer que o indivíduo sente, uma vez que os desafios que se apresentam condizem com a capacidade de enfrentá-los, e proporcionam gratificação podendo aumentar as habilidades do sujeito. De acordo com Leite e Gonçalves (2009, p. 55), “As pessoas que conhecem suas forças pessoais podem buscar atividades em que estas são necessárias, inclusive na escolha do trabalho e, com isso, exercer um papel ativo na elevação de seus níveis de felicidade [...]”.

O conceito de *flow* é utilizado pelos psicólogos positivos como forma de compreensão sobre a capacidade do mesmo “proporcionar circunstâncias favoráveis para melhorar a qualidade de vida das pessoas, pois a maneira de agir intencionalmente pela felicidade seria aumentando estes momentos” (LEITE; GONÇALVES, 2009).

As situações de trabalho, segundo Csikszentmihalyi (2004), são ideais para gerar circunstâncias onde as habilidades das pessoas são desafiadas de forma crescente propiciando a melhoria da qualidade de vida, uma vez que faz com que as pessoas se concentrem e se sintam absorvidas pelas tarefas, tal como as atividades do *flow*.

Para Csikszentmihalyi (1992)

[...] a capacidade de se obter, instante a instante, prazer com o que faz, de todas as virtudes que se pode aprender, nenhuma se caracteriza como mais útil, mais essencial à sobrevivência e mais capaz de melhorar a qualidade de vida do que a capacidade de transformar a adversidade num desafio gerador de satisfação (CSIKSZENTMIHALYI, 1992, p.37).

A concepção de *flow* proposta por Csikszentmihalyi ocorre quando há engajamento do colaborador com o seu trabalho. Para Snyder e Lopez (2009) o engajamento acontece quando os empregados consideram suas tarefas especiais e existe uma harmonia entre as tarefas que são requeridas, as habilidades e a personalidade do colaborador, pois está presente uma relação entre habilidades e desafios. Leite e Gonçalves (2009, p. 5) referem que

“[...] a experiência de *flow* acontece em situações onde se faz o que se gosta, sendo diferente para cada pessoa, pois tanto o trabalho como dirigir

um carro são situações capazes de produzir desde *flow* até ansiedade, apatia ou marasmo, pois o que determina estas emoções é a relação entre desafios e habilidades.”

A “Orientação para o trabalho”, de acordo com Seligman (2004) se caracteriza por três diferentes tipos de expressões: a tarefa, cumprida mediante pagamento no final do mês e que não envolve outro tipo de recompensa, uma vez que é somente um meio pelo qual se pretende chegar a um fim; a carreira, que resulta em maior prestígio, poder e salário e exige maior investimento pessoal no trabalho e tem no dinheiro e no progresso profissional suas maiores realizações; e a vocação, que independe de promoção e dinheiro, pois tem no próprio trabalho o fator de realização. Para Seligman “[...] a forma como a pessoa estrutura seu trabalho em relação aos outros aspectos da vida é bastante relevante para a experiência do bem estar” (2004, p.188).

A ocorrência de *flow* no trabalho, diz Csikszentmihalyi (2004) também depende do apoio recebido e do desafio, assim como do uso total da capacidade pessoal, pois se estas condições não estiverem presentes, o trabalho pode ser fonte de marasmo e alienação e não de aprendizado. Se as potencialidades dos colaboradores forem expressas na realização das atividades, a eficiência será alcançada. O autor refere ainda que “trabalhar com alegria no coração enquanto se corresponde às necessidades da sociedade é uma descrição mais do que perfeita de como o *flow* funciona no trabalho” (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 57).

5.4 Bem-estar Docente

Este último capítulo do referencial que embasa teoricamente esta pesquisa pretende apresentar uma revisão conceitual de bem-estar docente, tema principal deste estudo.

A conceituação de bem-estar docente está fortemente ligada ao significado do trabalho para cada professor, as percepções desta dimensão como parte de suas vidas e a satisfação que os mesmos experimentam ao exercer a docência. Jesus (2004) afirma que bem-estar docente é “uma espécie de avaliação positiva que os professores fazem sobre sua própria vida”. O autor refere que o termo expressa a idéia de motivação docente relativa a um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir realizar seu trabalho frente às

dificuldades que a profissão apresenta na busca de ultrapassá-las e chegar ao melhor do desempenho.

Entretanto, para Mosquera, Stobaus e Santos (2007) o bem-estar docente

“[...] está associado às tentativas de auxiliar a redescobrir o seu papel, em especial frente às crises nas instituições educacionais, enquanto à sua função, às ações pedagógicas, influenciadas pelas mudanças rápidas no contexto social, na introdução de tecnologias de informação e comunicação cada vez mais rapidamente e mais novos, à divulgação de informações em outros meios mais rápidos e de maior abrangência, como a internet” (p.261).

Nesta concepção de Mosquera, Stobaus e Santos (2007) o bem-estar docente não é somente a ausência de mal-estar e sim se centra na figura do professor enquanto ator de sua própria vida, seu papel frente às vivências sociais e as possibilidades de lançar mão de suas forças enquanto apoio para os demais que fazem parte de sua rede de convivência e reconstruir-se diariamente.

Para tratar do conceito, decidiu-se primeiramente abordar o professor como pessoa e suas relações com colegas e com os estudantes.

Na sequência traremos da identidade profissional bem como das emoções como parte integrante do trabalho docente e das competências para o exercício da função e, também, traremos a motivação a partir da Teoria da autodeterminação que investiga as necessidades psicológicas básicas dos indivíduos numa abordagem dialética, onde a satisfação destas está diretamente associada ao suporte e apoio do ambiente. Finalizaremos referenciando as estratégias a serem utilizadas pelos professores para o alcance do bem-estar docente.

Exercer o magistério é para alguns professores, fonte de sofrimento, pois, como referem Aguiar e Almeida (2008), muitos professores ao adoecerem em seu ambiente de trabalho levam este adoecimento para suas vidas pessoais, fazendo uma mescla que implica em ainda mais adoecimento. Neste sentido, Jesus (2002) alega que o professor ao estar na escola precisa ter como pressuposto que este espaço-tempo deve ser bem aproveitado, no sentido de trabalhar em conjunto com colegas e estudantes, pois desta forma estes males serão minimizados. Para Fossatti (2013), a individualidade também deve ser considerada e isso não quer dizer que o professor se descuide da dimensão coletiva, uma vez que o docente não é “um ser isolado dentro de uma instituição; faz parte de um coletivo, vive e atua com outros profissionais [...]” (p. 62).

Estas atitudes positivas, conforme Jesus (2001), em relação aos colegas e aos estudantes e também em relação a si próprio, são fontes de bem-estar, pois os sucessos diários se dão com a valorização das qualidades pessoais e relacionais. Nesse sentido, Hargreaves (2004) refere à existência de quatro áreas a serem consideradas nas relações dos docentes com seus colegas: o apreço, o reconhecimento, o apoio pessoal e a aceitação social; a cooperação, a colaboração e o conflito; a confiança e a deslealdade. Ter o reconhecimento e o apreço dos colegas é motivo de muita satisfação docente. O professor sente-se valorizado, estimado e considerado por seus colegas, o que é significativo na profissão de professor, afirma Marquesi (2008), pois esta é [...] uma profissão que exige uma relação estreita com os demais”.

Sobre manter relações positivas com seus alunos e apoio dos colegas docentes, Codo (2006, p. 274) discute que as “boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivem duas ou mais pessoas no mesmo ambiente ou mesmo fisicamente distantes, mas ligadas diretamente pela atividade”. Gostar de ensinar e de estar com os alunos são pressupostos básicos de bem-estar docente (Mosquera, 1978). Há uma estreita relação entre o bem-estar docente e o bem-estar discente, no que se refere às relações, pois a satisfação do professor influencia diretamente a satisfação do estudante, principalmente na sala de aula. Para Mosquera (1978) “[...] a compreensão sobre os motivos que levam os indivíduos a serem professores possibilita a formulação de melhores modos de treinamento e aperfeiçoamento dos profissionais da educação” (p.92).

Neste sentido, as questões individuais devem ser consideradas. A vocação, intrínseca ao ser humano, é um aspecto individual que remete a autorrealização. Este tema tido como ultrapassado e inadequado quando se refere ao mundo do trabalho, mas considerado no campo religioso/eclesial, vem sendo novamente explorado pelos pesquisadores da Psicologia Positiva onde é considerado como inclinação para fazer algo ou “o chamado” na real etimologia da palavra vocação (do verbo latino *vocare* cuja tradução é chamar).

Seligman (2004) e Wrzeniewski et al.(1997; 2002) trazem em suas pesquisas sobre vocação que esta é garantia de satisfação no trabalho. Nestas pesquisas, os referidos autores diferenciam os termos tarefa, carreira e vocação. A tarefa: é o trabalho pensado como forma de ganhar dinheiro, sendo considerado como um meio a serviço de um fim.

“O trabalho não é um fim em si mesmo, mas permite que os indivíduos adquiram os recursos necessários para aproveitar o seu tempo longe do trabalho. Os maiores interesses e ambições dos ‘empregados’ não são expressos pelo seu trabalho” (WRZENIEWSKI et al., 1997, p.22).

A carreira, que leva os empregados a se vincularem fortemente a empresa por esta ser vista como fonte das recompensas desejadas ou necessárias, tem como foco o progresso profissional. O dinheiro também tem importância, mas subir na hierarquia é o ponto para onde converge o investimento pessoal do trabalhador. Já ao falar de vocação Wrzeniewski et al.(1997), faz referência aos professores, aludindo que os chamados tidos como ‘positivos’ são aqueles em que o docente considera seus esforços como uma vocação e não um trabalho, o que vem a provocar nos estudantes entusiasmo e alegria em aprender. Para Buskist (2005) a vocação é “[...] uma forte motivação na qual a pessoa repetidamente assume uma atitude intrinsecamente satisfatória” (p.112). Nesta mesma linha, Seligman (2004) refere à vocação como empenho apaixonado pelo labor,

“As pessoas que têm uma vocação consideram que seu trabalho contribui para o bem maior, para algo maior do que elas, e assim a conotação religiosa é totalmente adequada. O trabalho é gratificante por si só, independentemente de dinheiro promoção. Quando o dinheiro termina e as promoções esgotam, o trabalho continua. Tradicionalmente as vocações eram reservadas a trabalhos de prestígio ou refinados – padres, juízes de tribunais superiores, médicos e cientistas, mas houve uma descoberta importante no campo: qualquer trabalho pode se tornar uma vocação, e qualquer vocação pode tornar-se um trabalho (SELIGMAN, 2004, P.188-189)

As pesquisas de Wrzeniewski et al.(2002) apontam que os trabalhos tidos como vocacionais estão associados à satisfação na vida, na saúde e no trabalho, sendo que esta satisfação tem mais a ver com a forma como o trabalhador percebe seu trabalho do que com o prestígio e a renda por ele alcançados. As pesquisas de Wrzeniewski et al.(2002) também trazem sobre o significado do trabalho na vida das pessoas, assunto que vem sendo largamente investigado (Pazini e Stefano, 2009; Schneider, Carneiro e Fiates, 2009; Cabral e Honório, 2009; Silva e Lima, 2011). Estes estudos assinalam que a satisfação no trabalho está estreitamente ligada às atitudes do trabalhador diante do seu trabalho e a plenitude de seu bem-estar, podendo então, ser explicado como a forma que os trabalhadores compreendem seu trabalho e o que ele percebe em relação à importância que este trabalho tem na sua vida e na sociedade. Portanto a satisfação e a felicidade no trabalho precisam ser

discutidas pelos próprios docentes, pois estão ligadas às percepções de necessidades e objetivos dos professores.

Outra necessidade que se apresenta é o reforço da identidade profissional, uma vez que confiança e auto-estima caminham lado a lado e constituem o núcleo básico. Marquesi (2008) apresenta que identidade profissional é uma dimensão pessoal em constante construção, na medida em que se apropria da cultura e dos contextos sociais. A identidade profissional, para esse mesmo autor, é importante, pois provoca orgulho e satisfação pelas atividades desenvolvidas pelo professor, tendo, portanto um forte componente afetivo que influi diretamente nos vínculos que se firmam entre o professor e a escola o que poderá refletir diretamente no estudante (Batista e Codo, 1999). Os autores referem ainda que este vínculo entre o professor e seu estudante, seu local de trabalho e superiores hierárquicos devem ser fortemente considerados no processo de educação e na melhoria do bem-estar docente.

Batista e Codo (1999) acreditam que

“[...] quanto maior a defasagem entre o trabalho ‘como fazer’ e a ‘realidade do trabalho’ nas escolas, maior será o investimento afetivo e seu sofrimento no cotidiano do trabalho. Esse sofrimento tem sentido para o trabalhador quando seu saber-fazer, que foi constantemente interpelado durante a atividade de trabalho, deu lugar a um reconhecimento e auto-reconhecimento da sua competência profissional. Inclusive além dos resultados alcançados, quando seu esforço foi reconhecido, significando que seu trabalho foi pleno de sentido” (p.85).

Outra preocupação referente ao bem-estar docente está ligada às emoções e sua influência sobre o ambiente de trabalho, sobre os trabalhadores, seus humores e afetos e, apesar dos estudos sobre esta influência serem ainda recente, sabe-se que as emoções permeiam todas as relações humanas e podem vir a facilitar ou dificultar a criação de ambientes laborais promotores de bem-estar no trabalho (GONDIM e SIQUEIRA, 2004, p.208).

Estes autores trazem que:

“A previsibilidade, a diretividade, a hierarquia, a constância e o controle são instrumentos gerenciais fundamentais para garantir a estabilidade e a identidade organizacional. Mas, se não houver espaço para a espontaneidade, criação de redes de apoio social, variabilidade e impulsividade, a organização perde sua capacidade de reagir frente às contínuas transformações que exigem ajustamento mais rápido. E, por fim, a clara prescrição de papéis profissionais auxilia na orientação cognitiva sobre o que, como, com quem e quando fazer, mas não é garantia do bom

fazer, pois este depende da motivação, dos valores pessoais e do ter prazer em fazer. (GONDIM e SIQUEIRA, 2004, p. 217-218)

Os estudos de Marquesi (2008) tratam sobre a importância do aspecto afetivo-emocional para o bem-estar docente. Este autor refere que esta deve ser uma preocupação não só dos professores, mas também da escola, pois na emoção docente estão envolvidos não somente os motivos, os projetos e a personalidade que cada um tem para apresentar esta ou aquela reação, mas também o ambiente em que este docente está inserido, como ele percebe o ato de ensinar.

Emoções, afirma este autor, são percepções que cada pessoa tem sobre suas experiências em detrimento de seus objetivos pessoais. São permanentes e comprovadamente importantes em todas as situações e não seria diferente no exercício docente. Marchesi (2008) afirma que as emoções são sinais de alerta sobre situações que precisam ser avaliadas e atendidas. As emoções são, portanto, tendências de ação, a disposição, por assim dizer, da pessoa para agir. O mesmo autor traz que as emoções “[...] devem ser conhecidas, compreendidas e interpretadas, porque nos indicam nossas metas e motivações, nossas esperanças e temores, nossa maneira de nos posicionarmos diante dos outros e diante dos acontecimentos” (p.115).

Ensinar é um ato emocional, alega Marquesi (2008), mas a emoção difere para cada professor. A emoção que emana do trabalho docente tem muito a ver com as relações com os colegas, com a escola, com os alunos e consigo mesmo, por isso ela pode ser diferente em sentido e significado para cada um. Hargreaves (1998) refere que “[...] as emoções estão no coração do ensino” (p. 45).

Nias (1996) escreveu sobre as emoções dos professores, para uma edição especial na revista *Cambridge Journal of Educacion*. A autora aborda as relações com os alunos e refere que estas não são as principais responsáveis pelas emoções mais extremas e negativas vivenciadas pelos docentes. A autora refere que as dificuldades estão nas relações com os colegas, as tensões geradas pelo contato com os pais, com a estrutura educacional e com a política de educação e seus efeitos.

Nesta mesma linha, Marquesi (2008) discute que o professor, para ensinar, precisa sentir-se bem e, sentir-se bem é ter satisfação com o seu trabalho, a partir de seu saber e de suas responsabilidades morais. As emoções, sejam elas positivas ou negativas, estão diretamente ligadas às metas ou projetos que os professores

têm para suas vidas e, segundo Ryan e Deci (2000a), estão ligadas, também, a motivação do professor.

A teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000a) é apresentada como um modelo que investiga as necessidades psicológicas básicas de *autonomia, competência e pertencimento* de todos os indivíduos e as construções sociais geradas pelo ambiente (Ryan; Deci, 2000a). Para estes autores, os indivíduos tendem a experimentar necessidades diversas, tais como *sede e fome* (necessidades fisiológicas), *autonomia, competência e pertencimento* (necessidades psicológicas básicas que são inatas a todas as pessoas) e *realização, poder e intimidade* (necessidades sociais) que não inatas, surgem pelas experiências pessoais únicas de cada sujeito. Nesta teoria, as necessidades psicológicas básicas das pessoas estão diretamente ligadas ao suporte e apoio do ambiente.

Dentre as subteorias⁴ inseridas na Teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000a), a teoria das *necessidades psicológicas básicas* refere que professores que se sentem aceitos em seu ambiente de trabalho despertam prazer, interesse e possuem maior envolvimento profissional. Para Reeve (2006) quando uma atividade diz respeito à necessidade psicológica, ela desperta interesse no indivíduo e, quando a atividade satisfaz essa necessidade psicológica, ela gera prazer com sua realização.

A *autonomia*, uma das três necessidades propostas pela *teoria das necessidades psicológicas*, refere-se ao desejo de poder dirigir o próprio comportamento, com independência para fazer escolhas e é essencial para a compreensão do comportamento emitido pelo sujeito, conforme Ryan e Deci (2006). A tomada de decisão em participar ou não de uma atividade, dizem os mesmos autores, é guiado pelos interesses, preferências e vontades do sujeito e estão diretamente ligados a *autonomia* percebida por ele. A teoria da autodeterminação, enquanto abordagem empírica para a motivação e a personalidade, preocupa-se não só em entender a natureza e as consequências da *autonomia*, mas também compreender o detalhamento com que a *autonomia* se desenvolve e as influências das condições biológicas e sociais sobre o comportamento autônomo.

⁴ A teoria da autodeterminação é considerada uma macroteoria da motivação composta por cinco subteorias: a teoria das necessidades psicológicas básicas, a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria da orientação de causalidade e a teoria das metas motivacionais (Cernev, 2011).

Para Reeve (2006) o *locus de causalidade percebido*, a *volição* e a *escolha percebida* são três qualidades experienciais que juntas operam na definição da experiência subjetiva de *autonomia* do sujeito. O *locus de causalidade percebido* é um aspecto essencial para a necessidade de *autonomia*. É por meio dele que uma pessoa percebe se tem ou não controle sobre sua própria vida ou se este controle está nas mãos de outras pessoas. Na escola, o *locus de causalidade percebido* refere-se à percepção que o professor possui sobre sua fonte de motivação. Se o professor compreende que a fonte para seu comportamento vem de cunho pessoal (tais como interesse e valor), seu *locus de causalidade percebido* é interno; se o professor admite que o comportamento seja mediado principalmente por fatores do ambiente (como regras e salários), seu *locus de causalidade percebido* é considerado externo (Reeve, 2006). Entendendo como os professores percebem o *locus de causalidade* é possível entender se o professor se sente autônomo ou controlado ao desenvolver suas atividades no contexto educacional.

A *volição*⁵, vontade que o professor tem de se engajar nas atividades, sem ter sido pressionado a fazê-lo, está relacionada à liberdade de escolha, ou seja, é o contrário da coação. Esta *volição* é elevada quando o professor escolhe se engajar na atividade por livre vontade e, mínima ou ausente quando este engajamento é feito por coação ou por pressão externa. (Reeve, 2004)

A *escolha percebida* é o sentimento de escolha experimentado pelo professor quando em ambientes que proporcionam flexibilidade para a tomada de decisão, sendo seu oposto, o sentimento e a sensação de “obrigação”, onde o professor, de maneira inflexível e rígida foi obrigado a executar determinada ação. Mas, nem todo sentimento experimentado de escolha promove a necessidade psicológica de autonomia. Segundo Deci e Ryan (2000), o sentimento de escolha só será percebido quando a pessoa puder escolher suas próprias ações. Dessa forma, decidir entre duas opções não é suficiente para satisfazer a necessidade de autonomia.

Outra necessidade psicológica básica trazida pela teoria da autodeterminação é a *competência*. A competência refere-se à necessidade de ter um efeito sobre o

⁵ O termo “volição” é entendido na Psicologia educacional como um processo cognitivo onde professor e aluno praticam uma atividade de acordo com sua própria vontade. Para a Psicologia educacional, a “volição” é definida como uma das principais funções psicológicas humanas, juntamente com o afeto e os efeitos cognitivos (Deci; Ryan, 1985).

ambiente para alcançar os resultados desejados. Para Reeve (2006), a necessidade de competência é refletida no desejo do indivíduo de poder exercitar suas capacidades, buscar dominar os *desafios em um nível ótimo* e obter um *feedback positivo*.

Desafios em nível ótimo, segundo Reeve (2006), são aqueles em que a pessoa é capaz de se envolver numa atividade cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de suas habilidades pessoais. Para Lens e Decruyenaere (1991), a complexidade da tarefa influencia na percepção que o sujeito tem de sua competência. Para que uma pessoa possa sentir-se competente é necessária que a tarefa executada seja de nível de dificuldade intermediário, pois tarefas mais fáceis ou difíceis demais não apresentam a possibilidade para que o sujeito manifeste sua competência, uma vez que o sucesso trazido por uma tarefa fácil ou o sentimento de fracasso provocado pelo não cumprimento de uma tarefa difícil não são atribuídos ao senso de capacidade, necessários para sentir-se competente.

O *feedback* é, segundo Hattie e Timperley (2007), consequência de certo comportamento, ou seja, é considerada uma consequência de determinado desempenho. Caracteriza-se pelas informações fornecidas por um agente ambiental sobre aspectos de um desempenho ou entendimento. Segundo estes autores, podemos conceituar o feedback como positivo e negativo. O positivo se refere à informação afirmativa no que tange a competência do sujeito e aumenta a percepção positiva sobre esta competência. O feedback negativo, pelo contrário, diminui a percepção de competência do sujeito. Tanto os feedbacks quanto as avaliações, trazem Ryan e Weinstein (2009), possuem significados funcionais diferentes e diferentes efeitos sobre a motivação. Algumas vezes, o *feedback* negativo tende a desencorajar mais do que inspirar o indivíduo a ter maior esforço. Fornecer um feedback, dizem (Deci; Ryan, 2008a), é importante, porque transmite diretamente o resultado de uma informação e, se positivo, satisfaz a necessidade de competência.

Outra necessidade psicológica básica trazida pelos autores da teoria da autodeterminação é a *necessidade de pertencer* ou estabelecer vínculos, necessidade de relacionamento ou necessidade de pertencimento. A necessidade de pertencer é o desejo de se sentir valorizado e vinculado a um determinado grupo

(Deci; Ryan, 2000), pois é a partir dos relacionamentos que o sujeito recebe auxílio e desafios para a realização das tarefas, além de apoio emocional e parceria nas atividades compartilhadas. Pertencer é um constructo motivacional importante na teoria das necessidades psicológicas, uma vez que o desempenho dos sujeitos é maior, bem como a resistência ao estresse quando as relações interpessoais são propícias. Os indivíduos que relatam menores dificuldades psicológicas, produzindo respostas emocionais positivas. Quando observadas o contexto educacional, verifica-se que essas respostas emocionais geram a sensação de realização, em que professores e alunos compartilham melhores resultados frente aos desafios, autorregulações e interação melhor nas estratégias de ensino e aprendizagem (Meyer; Turner, 2002).

Para Reeve (2006), a *necessidade de pertencer* tem como primeira condição a *interação com os outros*, uma que é através desta interação que os sujeitos se engajam em relacionamentos, afetos e preocupações mútuas. Outra característica básica que se apresenta na *necessidade de pertencer* é a *percepção de vínculo social*. Esta percepção ocorre quando alguém se sente integrado com outros indivíduos, quando percebe que as pessoas se preocupam com seu bem-estar ou há afeto de uns pelos outros. Segundo Reeve (2006), essa percepção ocorre quando as relações satisfazem um “*self* autêntico”, isto é, as pessoas sentem o vínculo social internalizado e reconhecido por si próprias como verdadeiro. Martin e Dowson (2009) argumentam que, analisando as interações e as percepções de vínculo social entre os sujeitos é possível visualizar e entender como eles estabelecem suas ações em sala de aula.

Para a teoria da autodeterminação, a proposição das três necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento) é essencial para entender como os diversos agentes sociais e ambientes interpessoais influenciam a motivação do indivíduo. Ryan e Deci (2000a) julgam que, com o conhecimento dessas necessidades, as pessoas poderão prever os efeitos dos comportamentos sobre sua motivação, auxiliando na explicação do por que alguns comportamentos são eficazes para a melhora do bem-estar, enquanto outros, não. De acordo com a teoria das necessidades psicológicas básicas, quando o professor encontra um ambiente capaz de propiciar e contribuir na satisfação de suas necessidades psicológicas, ele experimenta um desenvolvimento saudável e emoções positivas em seu trabalho (Reeve, 2006).

Retornando ao constructo emoção, para que estas fluam e os docentes atuem em prol de seu bem-estar é preciso que se considere também as questões culturais do lugar onde o professor se insere. Este “entorno profissional”, de como a educação é vista pela sociedade local, a atribuição que a família e a sociedade dão para os comportamentos na escola, visão sobre o trabalho dos professores, sua autoridade e suas relações com os alunos, bem como com a comunidade escolar (MARQUESI, 2008, p.104). Portanto cada contexto terá suas peculiaridades em provocar emoções, o que instiga ainda mais a pensar quais seriam as emoções que um ambiente de ensino técnico sugere aos docentes.

Outro ponto a considerar é a educação e ao que ela se propõe. Conforme Esteve, Franco e Vera (1995), a educação tem um componente utópico, de perfeição intrinsecamente ligado a escola. Este ideal almeja uma significativa melhora do estudante ou ainda mais, significativa melhora de todos os estudantes. A sociedade cada vez mais exige da escola novas soluções e, rapidamente os problemas sociais passam a ser problemas educacionais a serem resolvidos. A grande expectativa social em relação à educação passa conseqüentemente para o professor.

Neste sentido e para fazer frente às diversas mudanças da sociedade, em especial na educação, o professor necessita desenvolver competências emocionais que qualifiquem seu trabalho e promovam o bem-estar. Marquesi (2008) elenca seis competências essenciais para que o professor desempenhe com qualidade seu trabalho:

“Ser competente para favorecer o desejo de saber dos alunos e ampliar seus conhecimentos; Estar preparado para zelar pelo desenvolvimento afetivo dos alunos e pela convivência escolar; Ser capaz de favorecer a autonomia moral dos alunos; Ser capaz de desenvolver uma educação multicultural; Estar preparado para cooperar com a família; No limite das competências: a intuição e suas condições”. (p.60-93)

Ao detalhar estas competências, Marquesi (2008) refere que estas qualificam a atividade docente e contribuem para que os estudantes atinjam seus objetivos à medida que desenvolve o desejo de aprender do estudante, expandindo seus conhecimentos, levando os discentes a se envolverem na construção da própria aprendizagem, respeitando sua diversidade cultural e promovendo a inclusão no ensino de tecnologias da informação e leituras, sempre que possível. O professor, diz o mesmo autor, precisa ser promotor de um ambiente emocionalmente saudável para o estudante a fim de que este desenvolva relações interpessoais e grupais de qualidade que promovam autoestima, precisar estar atendo a esta necessidade, pois

a sociedade delegou à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento social e afetivo dos estudantes. Marquesi (2008) refere também, que a formação do estudante como futuro cidadão deve ser auxiliada pelo professor, à medida que facilita sua autonomia e o processo de construção dos valores morais vigentes na sociedade onde este se insere. Em uma cultura miscigenada, diz o referido autor, advinda dos afro-descendentes ou indígenas como temos no Brasil, é essencial que o professor conheça e valorize esta pluralidade cultural e promova uma educação que respeite as diferenças entre os alunos e a valorização das origens, fomentando uma educação multicultural. Na educação de crianças e jovens, o diálogo entre escola e família é essencial e o professor precisa estar preparado, diz Marquesi (2008), para auxiliar tanto os pais como a escola neste processo de colaboração mútua, para que ambas as instituições consigam assumir a parte que lhes cabe neste processo de desenvolvimento educacional. O professor precisa ser competente, finaliza o autor, para atuar em conjunto com seus colegas a fim de promover uma visão mais ampla e multifacetada da educação, descobrindo que os colegas podem auxiliar na tomada de decisões e serem alternativas na resolução de dificuldades.

Como foi observado no início deste capítulo, a ausência de mal-estar não garante a existência de bem-estar, mas reside na figura do próprio professor e é por ele fomentado. O bem-estar docente é, então de responsabilidade do próprio docente, cabendo-lhe munir-se de estratégias que o auxiliem a alcançá-la.

Neste sentido, Marquesi (2008) refere algumas estratégias que promovem a felicidade e o bem-estar docente: manter relações positivas com os colegas leva a ações inovadoras e ao compartilhamento de conhecimentos que proporcionam melhorias no ensino; procurar manter um distanciamento 'profissional' em relação aos problemas e tensões emocionais. Cabe as instituições de ensino, diz o mesmo autor, a promoção de desenvolvimento profissional aos seus docentes e o reforço de sua identidade pessoal.

Sobre a importância das emoções positivas enquanto estratégia para o alcance do bem-estar docente, Perez Soares (2007) refere que

[...] alguns tem a sorte e a habilidade para fazerem prevalecer as emoções positivas; em outros pelo contrário, predominam o infortúnio e habilidades limitadas, o que faz com que as experiências negativas tenham um peso maior. Quando esta última constatação é generalizada para a maioria dos professores, encontramos descrições da situação dos docentes como uma

carga emocional profunda: estão desvalorizados, oprimidos ou desanimados” (p.09).

Para Assagioli (1988) a manutenção dos pensamentos e das emoções positivas, da alegria de viver, gostar das outras pessoas e de si mesmo e desenvolver o amor são atitudes que auxiliam na melhoria da saúde e no enfrentamento dos revezes da vida. Para este autor, uma pessoa pode se tornar resiliente, pois pode mudar a si própria e crescer emocionalmente diante de situações adversas. Buscar alternativas e crescimento pessoal, desenvolver vínculos afetivos, compartilhar o dia-a-dia com familiares e amigos são fatores apontados como benéficos para o desenvolvimento de estratégias resilientes, diz o autor.

Para Marquesi (2008) o bem-estar docente é essencial para o bem-estar discente, pois o professor motivado transmite satisfação aos estudantes. A promoção do bem-estar docente precisa ser alvo tanto da administração educacional como dos próprios professores. Este autor refere ainda que atingir objetivos propostos nas atividades, levar os estudantes a gostar de aprender pode ser motivo de satisfação docente.

Rausch e Dubiella (2013) investigaram fatores que promovem mal ou bem-estar ao longo da profissão docente, na opinião de professores em fase final de carreira. Esta pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de ensino em Blumenau-SC com 34 professores e trouxe exemplos do que disseram os docentes sobre o que promove o bem-estar, sob o aspecto social: “Sentir-se parte da evolução de uma comunidade; ter famílias e estudantes aliados no processo em geral, ser parte da história de vida de muitas famílias; ser professora no verdadeiro sentido da palavra” (p. 1045). De acordo com os professores pesquisados, entre os promotores de bem-estar docente, destacam-se as relações professor-aluno e professor-professor; a valorização experimentada pelos professores diante da educação contínua de qualidade, o sentimento de ser sujeito ativo na construção histórica da sociedade, como promotor de cultura e a aprendizagem dos alunos. Em suas considerações finais, os pesquisadores referem que “é importante que os professores estejam bem para educar bem” e que esta responsabilidade, sobre o bem-estar dos professores “[...] compete às administrações educacionais e aos próprios docentes” (RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 1045).

O bem-estar docente está, neste sentido, na necessidade de o professor ter mais cuidado com sua autoimagem e sua autoestima, ao que Foucault (1997)

chamou de “ocupar-se consigo mesmo”. Os cuidados consigo mesmo, o autocuidado faz com que o ser humano se torne uma pessoa melhor e, conseqüentemente isto melhora o dia-a-dia profissional. Afinal, para sentir-se respeitado e dignificado, primeiramente é preciso respeitar e dignificar a si mesmos (TIMM; MOSQUERA; STOBBAUS, 2010).

O bem-estar docente estaria, então, centrado na “Produção de Sentido”, o professor como sujeito que se apropria do sentido de sua própria vida para então ser espelho para o estudante. Para Garcia (2009), “*Todo ser humano está llamado a buscar sentido y para realizar esta aspiración, cuenta con la Voluntad de Sentido que es la motivación básica del hombre*”. Fossatti (2013) em sua pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, centrada na busca das características de sucesso de um professor universitário e suas interfaces com o êxito e o bem-estar docente, refere que estas incluem “características de alegria, didática, domínio de conteúdo, responsabilidade, atualização, solícitude, boa remuneração e inteligência” (p. 72). No entanto, refere o autor, estas características não são comuns a todos os docentes, considerando a diversidade de cenários educativos, mundos econômicos, sociais e culturais existentes. Ao discutir os dados coletados em sua pesquisa, o referido autor menciona que “[...] a vida é um todo - independente da profissão que -assumimos ou de nossa condição pessoal-profissional – somos existencialmente impelidos a produzir sentido em nossas vidas, condições básicas para o êxito e para o bem-estar [...]” (p.72-73).

Frankl (2003) propõe três caminhos principais por onde se pode chegar a um sentido da vida: criar um trabalho ou fazer uma ação, experimentar algo ou encontrar alguém. Para o autor, o sentido pode ser encontrado não só no trabalho, mas também no amor, ele diz que

“[...] se pode privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas... a liberdade interior do ser humano, a qual não se lhe pode tirar, permite-lhe até o último suspiro configurar a sua vida de modo que tenha sentido.

Sendo assim, o bem-estar docente não trata de eliminar os estressores, o que é entendimento comum entre os autores, mas sim de desenvolver possibilidades preventivas por meio de estratégias que atuam diretamente nas fontes de estresse.

6. CAMINHO METODOLÓGICO

Escolher o caminho a ser seguido em uma pesquisa não é tarefa fácil, especialmente quando a pesquisadora atua como Coordenadora de Treinamento e desenvolvimento há alguns anos e escolhe pesquisar um tema correlato. Conforme as disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação foram sendo cursadas tornava-se evidente a minha necessidade de “embrenhar-me na mata para encontrar novas trilhas” e delimitar o objeto para o foco da pesquisa.

Esclareço que esse estudo se insere na linha de “Gestão, educação e políticas públicas” do Programa de pós-graduação em Educação do Unilasalle-Canoas. Tem como inspiração metodológica a *Inserção ecológica*, que leva o pesquisador a mergulhar no ambiente imediato onde se encontram os participantes do estudo e assim compreender o desenvolvimento humano de todos os integrantes a partir dos quatro aspectos do modelo teórico *Pessoa, Processo, Contexto e Tempo* (PPCT), proposto por Urie Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 1979/1995; CECCONELLO & KOLLER, 2003; SILVEIRA, GARCIA, PIETRO, YUNES, 2009). A *Inserção Ecológica*, conforme a revisão atualizada de Prati, Couto, Moura, Poletto e Koller (2007) possibilita que o pesquisador valorize o contexto no qual indivíduos participantes estarão se desenvolvendo, e busque analisar os processos de interação entre as pessoas e os ambientes. Para isso, a “[...] participação ativa e interativa dos pesquisadores com os participantes dos estudos durante a coleta, interpretação e devolução dos dados é mantida como um dos aspectos prioritários” (SILVEIRA, GARCIA, PIETRO, YUNES, 2009, P.58). Isso está em linha com as reflexões teóricas apresentadas sobre o conceito de bem-estar docente.

No caso do estudo em questão, a pesquisadora se encontrava imersa desde 1999 quando passou a atuar como consultora de Recursos Humanos da Instituição que esta pesquisa, tendo a responsabilidade da contratação, dentre outros cargos, dos professores de ensino técnico e profissionalizante. Em 2007 passou a atuar como docente do ensino técnico, tendo também assumido o cargo de coordenadora pedagógica do curso técnico de administração em 2009. Atuou nos últimos três anos como Coordenadora de Treinamento e Desenvolvimento e como Coordenadora de Recrutamento e Seleção na Instituição pesquisada e, atualmente retornou a sala de aula como professora dos cursos técnicos e dos cursos de graduação, este último, mas modalidades presenciais e EaD. Ser parte por tanto tempo do ambiente

docente, como professora e como coordenadora pedagógica, (de acordo com pesquisadores qualitativos) possibilita que a pesquisadora retenha um maior conhecimento acerca da realidade dos docentes, discentes e dos ambientes onde estão inseridos.

Cabe aqui uma alteração na forma a que nos referimos aos sujeitos da amostra, pois trata-los como professor e professora, conforme Louro (1997) “[...] são formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um sujeito. Portanto, as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencente a esse grupo” (p.98). Sendo assim, doravante passamos a nos referir ao grupo de professores e professoras que compõe a amostra deste estudo, tanto do estudo quantitativo quanto do estudo qualitativo, como *educadores*, uma vez que [...] “professores e professoras - como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações e, essas representações não são, contudo, meras descrições que *refletem* as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os *constituem*” (LOURO, 1997, P. 99). Nesta pesquisa foram desenvolvidos dois estudos com abordagem mista: um quantitativo e outro qualitativo, além de estudos piloto realizados na fase de qualificação da proposta. A seguir, será descrito o estudo da fase piloto para que o leitor melhor compreenda as etapas que se seguem.

6.1 Fase Piloto

Esta primeira etapa, de busca do instrumento de coleta de dados, ocorreu previamente à qualificação do projeto. Inicialmente vislumbramos a utilização do questionário desenvolvido por Mike Milstein (Handerson & Milstein, 2003), utilizado no estudo realizado por Ana Maria Nunes El Achkar em sua dissertação de mestrado intitulada “Resiliência: ferramenta para uma educação de qualidade” defendida na Universidade Salgado de Oliveira no Rio de Janeiro em 2011 e publicada em livro posteriormente (EL ACHKAR, 2013). O questionário desenvolvido por Milstein et al., (2003) tem como objetivo analisar o estado de “estagnação” (termo utilizado pelo autor) docente e foi utilizado por El Achkar, com educadores do ensino fundamental. No entanto, após o pré-teste realizado, concluiu-se que o mesmo não atendia os

objetivos dessa pesquisa, uma vez que seus resultados nos remetiam a dados que se aproximavam mais de estudos sobre resiliência e não revelavam dados sobre bem-estar docente, foco do presente estudo.

Surgiu então, a necessidade de rever a parte quantitativa da pesquisa. Nesta etapa foi convidada a Professora Dra. Cláudia Hofheinz Giacomoni, do Instituto de Psicologia da UFRGS como co-orientadora. Sua indicação partiu da orientadora desta pesquisa, professora Dra Maria Ângela Mattar Yunes em função dos estudos relevantes desenvolvidos pela Dra. Cláudia sobre bem-estar subjetivo, os quais são referência na área.

O instrumento quantitativo utilizado na presente pesquisa, a Escala de Bem-estar Subjetivo-EBES, é ferramenta de pesquisa dos estudos sobre bem-estar no doutorado da professora Dra Cláudia Hofheinz Giacomoni (Bem-estar Subjetivo Infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para validação, 2002). Assim, foi realizado mais um estudo piloto da aplicação da Escala EBES, tendo como população as estudantes do Programa de mestrado do Unilasalle, colegas da pesquisadora nas aulas de “Desenvolvimento Humano e resiliência nas perspectivas ecológico-sistêmicas” ministrada pela orientadora desta pesquisa. Após o levantamento dos resultados, a Escala EBES foi considerada apropriada para uso neste estudo.

A terceira etapa foi de ida ao contexto real, para aplicação do instrumento quantitativo acima referido nos educadores da Instituição alvo deste estudo. A pesquisa de campo se deu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014 e exigiu o deslocamento da pesquisadora pelas unidades de ensino da Instituição. Para tanto, foi desenvolvido um cronograma de aplicação dos instrumentos que se encaixasse no calendário de acompanhamento das escolas. Este acompanhamento fazia parte das atividades que a mestranda desempenhava na época da pesquisa de campo enquanto coordenadora de Treinamento e desenvolvimento da instituição. A seguir, descrevemos o cenário da pesquisa, o instrumento quantitativo utilizado e a entrevista realizada como estudo qualitativo.

6.2 O Cenário Desta Pesquisa-Contexto de Investigação

A pesquisa descrita nesta dissertação tem como cenário um grupo de escolas e faculdades que está completando 25 anos. Embora fundada em 1990 para vender

microcomputadores e periféricos e desenvolver sistemas, surgiu a oportunidade para ensinar computação aos colaboradores das empresas que passavam, então, a adquirir” computadores com o término, em 1992, da lei de reserva de mercado da informática no Brasil. As aulas de informática eram ministradas pelos dois sócios, sendo eles, portanto os primeiros educadores e docentes da empresa.

Em 1998 a empresa entrou para a educação técnica, a partir da reforma da LDB- Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) que trocou o nome do “segundo grau” para “ensino médio” e separou o curso técnico, o que oportunizou que as escolas oferecessem somente o ensino técnico. O grupo de escolas e faculdades aproveitou esta oportunidade e passou a ministrar o curso Técnico em Informática e, em 2000, o curso Técnico em Gerencia Empresarial⁶, primeiro curso na área administrativa. Em 2005 a empresa abriu a primeira faculdade de tecnologia e passou a ministrar cursos superiores de Tecnologia em Desenvolvimento de Sistemas e de Processos Gerenciais. Em 2008 passou a ministrar cursos Técnicos na modalidade de Ensino a Distância (EAD) e em 2012 inicia o *Projeto de Expansão* com a abertura de escolas polo no interior do RS.

O Grupo possui duas faculdades, com 06 cursos presenciais e 01 curso na modalidade EaD, na área tecnológica (Processos Gerenciais, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Logística, Gestão Financeira e Gestão Comercial), sendo este último ofertado na modalidade presencial e EaD. Dois cursos de pós-graduação (Formação pedagógica para professores e Gestão estratégica de pessoas e de negócios); 16 escolas que oferecem cursos profissionalizantes, Inglês e Cursos Técnicos do eixo Administrativo (presencial e à distância) e Técnico em Informática; 17 escolas Polo que oferecem cursos de qualificação em Gerencia Empresarial⁷. Em 2015, as faculdades receberam a liberação do M.E.C (Ministério da Educação e Cultura) para ministrar, em 11 polos no RS, a graduação à distância do curso de Gestão Empresarial.

O quadro de educadores dos Cursos Técnicos presenciais é composto por 83⁸ educadores e mais de 18.000⁹ estudantes. As escolas estão situadas no Rio

⁶ Primeiro nome dado ao curso Técnico em Administração, que em 2007 passa a se chamar Técnico em Administração

⁷ Com a abertura das escola polo pelo interior do RS, que passam a ministrar cursos de qualificação na área administrativa, foi resgatado o nome “Gerencia Empresarial”, primeiro nome do Técnico em Administração, para designar o novo curso.

⁸ Levantamento realizado em fevereiro de 2015

Grande do Sul, na Região Metropolitana de Porto Alegre, Serra, Litoral, Região Central e Região Sul do estado.

Toda empresa possui uma identidade e o grupo de escolas e faculdades, cenário desta pesquisa, tem um guia que contém seus norteadores estratégicos que é a formalização de uma atitude praticada há mais de 20 anos, síntese de sua identidade, traduzida através de sua cultura e valores. Este guia é utilizado na tomada de decisões, avaliação e planejamento de qualquer projeto. A Educação é traduzida pelos quatro pilares segundo Jacques Delors¹⁰ (1998) e também utilizadas pela ONO/UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo consta, este grupo almeja ser referência sólida em educação profissional e busca o preparo do estudante para que ele possa conquistar posições de destaque no mercado de trabalho, além de promover a satisfação dos clientes, dos colaboradores e da sociedade. De acordo com documentos consultados, o valor que norteia suas atividades é o comprometimento com o aprendizado do aluno, que é evidenciado através das práticas pedagógicas que visam identificar constantemente novos métodos e ferramentas pedagógicas aplicáveis na aprendizagem dos conteúdos. Este valor é também praticado uma vez que cada aluno é visto como único, onde é dada toda atenção a forma como cada aluno aprende e, cada vez que um aluno não consegue aprender, os colaboradores tomam para si parte da responsabilidade por este não aprendizado.

Este grupo de escolas e faculdade trabalha com educação por acreditar ser este o princípio que gera crescimento pessoal e coletivo, à medida que amplia a inteligência de um país e geram empregos que trazem dignidade, crescimento e recursos ao seu povo. A Instituição tem ainda como objetivo inserir o aluno no mercado de trabalho e para isso faz uma educação de qualidade que se mantém em sintonia com as demandas do mercado. Na prática de sua filosofia busca colocar em ação habilidades, conhecimentos e valores essenciais para o desempenho de atividades laborais em um mercado competitivo, que exige de seus profissionais

⁹ Levantamento realizado em fevereiro de 2015

¹⁰ Jacques Delors: político europeu de nacionalidade francesa, tendo sido presidente da Comissão Européia entre 1985 e 1995. Foi autor e organizador do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir (1996), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação.

certas competências que lhes permitam pensar e vencer os desafios que se apresentam.

6.3 Funcionamento dos Cursos Técnicos

Em 1998, quando a Instituição passou a oferecer Cursos técnicos, a área da informática foi a primeira a ser contemplada e, posteriormente, os cursos técnicos do eixo administrativo, sendo o Técnico em Administração o primeiro do referido eixo.

Quando os cursos técnicos iniciaram, o cronograma de disciplinas seguia o modelo utilizado por todas as escolas técnicas da época, ou seja, cada dia era ministrado uma disciplina diferente. No entanto, em 2002 a Instituição inovou quando os cursos Técnicos passaram a ser ministrados na forma de módulos, sendo cada módulo composto por uma disciplina, oferecida de forma contínua. Esta inovação possibilitou a matrícula em qualquer período do ano, pois é possível o ingresso de novos estudantes a cada início de módulo.

Até 2013, era utilizada a nomenclatura “instrutor” para se referir aos ministrantes dos cursos técnicos, uma vez que os cursos são da área profissional. No entanto, em 2014, houve uma mudança na representação sindical, para os cursos técnicos, deixando os instrutores destes cursos de serem representados pelo *Senalba* (Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul) passando a serem representados pelo *Sinpro* (Sindicato dos professores do ensino privado do RS). A partir de então a nomenclatura passa de “instrutor” para “professor”.

6.3.1 Cursos Técnicos do Eixo Administrativo

O Técnico em Administração foi o primeiro curso técnico com conteúdo de pós-graduação, sendo pioneiro em sua época, pois os demais cursos da área administrativa oferecidos pelo mercado se resumiam a ensinar conhecimentos básicos como, por exemplo, preenchimento de cheques, arquivamento de documentos etc.

Os novos estudantes ingressam nos cursos técnicos no 1º ciclo, composto pelas disciplinas introdutórias, onde uma não é pré-requisito da outra. Já o 2º ciclo, composto por disciplinas mais específicas, tem como pré-requisito as disciplinas do ciclo anterior. Em cada escola ocorre, em concomitância, uma disciplina do 1º ciclo e uma disciplina do 2º ciclo.

Inicialmente era ministrado somente o curso Técnico em Administração presencial, mas em 2008 a Instituição passou a ministrar também cursos Técnicos na modalidade de Ensino à Distância (EaD) e passaram a fazer parte da grade de cursos os Técnicos em Contabilidade, Técnico em Logística, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Marketing. Todos os cursos técnicos do eixo administrativo tem o 1º ciclo ministrado na modalidade presencial e o 2º ciclo na modalidade EAD, exceto o curso Técnico em Administração, que possibilita ao estudante cursar tanto o 1º ciclo quanto o 2º ciclo na modalidade presencial.

Os cursos técnicos do eixo Administrativo enfatizam as 4 grandes áreas da administração: gestão de pessoas, gestão do produtos, gestão financeira e marketing e, têm por objetivo a formação de profissionais com capacidade de melhorar e aumentar a produtividade das empresas à medida que transformam teorias e práticas vistas nos componentes curriculares em soluções a partir dos conteúdos construídos no curso. É destinado a quem quer se inserir no mercado de trabalho e para os profissionais que buscam crescimento em seus seguimentos, através do desenvolvimento de suas competências profissionais, visando conquistar posições de destaque ou empreender em suas áreas de atuação. São 840 horas/aula, divididas em 14 disciplinas que são distribuídas em dois ciclos. O 1º ciclo dos Cursos do eixo administrativo é composto por 9 disciplinas que são ministradas em dois semestres, sendo estas comuns aos 5 cursos que compõe o eixo administrativo. O 2º ciclo é composto por 5 disciplinas que são específicas de cada Curso Técnico e são ministradas em um semestre.

Esta formatação dos Cursos Técnicos do eixo administrativo, com disciplinas comuns aos 5 cursos no primeiro ano (1º ciclo) e as disciplinas do último semestre (2º ciclo) específicas para cada Curso do eixo, permite aos estudantes terem formação técnica em dois cursos em dois anos.

Para os Cursos Técnicos do eixo administrativo é previsto um estágio de 300 horas.

6.3.2 Curso Técnico em Informática

O curso Técnico em Informática é ministrado somente na modalidade presencial e tem como foco o desenvolvimento de sistemas para web e a formação de profissionais capazes de transformar as teorias em prática. Os componentes curriculares do Técnico em Informática proporcionam ao futuro profissional o aprendizado que possibilita a implementação de melhorias organizacionais nas áreas de programação e banco de dados, Web Designer, Automação e Relacionamento Humano e Hardware e Sistemas Operacionais.

O Técnico em Informática é composto por dois ciclos com 19 disciplinas. O 1º ciclo tem carga horária de 335 horas divididas em 08 disciplinas ministradas em um semestre e o 2º ciclo tem 670 horas divididas em 11 disciplinas que são ministradas em dois semestres, perfazendo um total de 1.005 horas. Para os Cursos Técnicos de informática é previsto um estágio de 300 horas.

O grupo de escolas e faculdades conquistou o direito de ministrar o curso Técnico em Informática no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Empregos (Pronatec), criado em 2011 pela Lei federal 11.513/2011, que são financiados pelo Governo Federal e oportunizam a formação profissional de jovens e adultos.

6.4 Os educadores dos Cursos Técnicos presenciais e seu caráter itinerante

Para abordar o caráter itinerante dos educadores, é preciso antes listar as escolas que ministram os cursos técnicos presenciais, uma vez que o foco desta pesquisa é o bem-estar dos educadores que atuam na referida modalidade.

A modalidade presencial é ministrada em 14 das 16 escolas do grupo sendo 03 delas localizadas em Porto Alegre (02 no Centro da capital e 01 no bairro Cristo Redentor); 03 no Vale dos Sinos (Canoas-bairro Mathias Velho, centro de São Leopoldo e centro de Novo Hamburgo); 01 em Gravataí (bairro Cohab); 02 em Caxias do Sul (ambas no Centro); 01 em Guaíba; 01 em Alvorada; 01 em Viamão e 01 em Rio Grande e 01 em Capão da Canoa. Nas demais escolas, 01 em Gravataí (bairro centro) e 01 em Bento Gonçalves são ministrados cursos livres (Profissional QI e Inglês) e Técnicos do eixo administrativo na modalidade à distância.

Dito isso, vamos nos referir aos educadores e o caráter itinerante de seu trabalho. Os educadores dos cursos técnicos presenciais da Instituição quer do Técnico em Informática, quer dos Técnicos do eixo administrativo - uma vez que o 1º ciclo é presencial e o Técnico em Administração pode também ser ministrado em sua totalidade na modalidade presencial – são contratados para ministrarem aulas em todas as escolas situadas em um raio de 50 km de sua área residencial. Sendo assim, os educadores dos cursos técnicos do eixo administrativo permanecem em cada escola por aproximadamente 40 dias, uma vez que cada disciplina tem 23 aulas que são ministradas de segunda-feira à quinta-feira. Já os educadores do Técnico em Informática permanecem em cada escola por aproximadamente 30 dias, pois as disciplinas do referido curso tem 18 aulas cada uma, sendo também ministradas de segunda-feira a quinta-feira. Ao final deste período (40 dias para o eixo administrativo e 30 dias para a informática), os educadores se deslocam para outra escola do grupo a fim de ministrarem as mesmas que ministravam na escola anterior, pois o calendário de escolar foi desenvolvido de forma a possibilitar o melhor aproveitamento do corpo docente.

Como forma de clarificar este processo, segue exemplo: em fevereiro, quando se iniciam as aulas, as 02 escolas do centro de Porto Alegre ministram a disciplina de Contabilidade Gerencial do 1º ciclo e a disciplina Administração Financeira do 2º ciclo dos técnicos do eixo administrativo. Depois de ministradas as 23 aulas (aproximadamente em 40 dias) estas mesmas disciplinas serão ministradas na escola de São Leopoldo, sendo que os educadores deixam as escolas do Centro de Porto Alegre e passam, no mês de abril, a atuar na escola de São Leopoldo. Processo semelhante ocorre no curso Técnico em Informática, onde os educadores se deslocam entre as escolas conforme o calendário das disciplinas, a cada 18 aulas, aproximadamente 30 dias. Algumas vezes, o educador permanece na mesma escola para ministrar a disciplina seguinte, mas na maioria das vezes ele necessita se deslocar.

Este deslocamento é previsto através do cronograma *Alocação de professores* desenvolvido pelo departamento de *Planejamento de turmas* que tem a responsabilidade pela abertura e fechamento de turmas, ocupação de salas, desenvolvimento do calendário anual de aulas e distribuição dos educadores pelas escolas da Instituição (*Alocação de professores*). A sistemática de desenvolvimento do cronograma de *Alocação de professores utiliza* as seguintes premissas:

disciplinas ministradas pelo educador, turno que o educador libera para ser alocado, local de moradia do educador, perfil da turma.

É com base neste cronograma de alocação, que os educadores fazem seu planejamento financeiro, pois os mesmos são horistas, ou seja, são remunerados pela quantidade de horas/aula ministradas a cada mês (lembrando que cada aula tem 3h-Técnicos do eixo administrativo e 3 horas e 30 minutos-técnico em informática).

6.5 Estudos Realizados

Neste capítulo, buscamos trazer luz sobre os instrumentos utilizados para elucidar os objetivos específicos deste estudo. No Estudo 1-quantitativo, foi utilizada a Escala de Bem-estar subjetivo EBES, composta pelas Escalas de avaliação dos Afetos Positivos e Afetos Negativos e de Satisfação de Vida (Anexo B). O Estudo 2-qualitativo foi realizado através de uma entrevista semiestruturada elaborada previamente (Apêndice A) Os instrumentos de pesquisa utilizados foram analisados e contextualizados em consonância com a fundamentação teórica.

Esta pesquisa agrupa o método misto quanti-qualitativo. A abordagem do tipo “mista” proporciona ao pesquisador um maior aprofundamento de um problema e do seu contexto, uma vez que possui um número maior de ferramentas adequado para a operacionalização da investigação. Conforme Giddens (2012) “[...] a pesquisa pode ser feita pelo método misto - quantitativos e qualitativos - de modo a obter uma compreensão e explicação mais ampla do tema estudado.”

Minayo (2008) refere que os métodos quantitativos e qualitativos não podem ser vistos como contraditórios uma vez que geram questões para serem aprofundadas da quantitativa para a qualitativa ou vice-versa, “[...] nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão [de uma] da realidade”.

Existem vantagens em se escolher mais de um método de investigação. Conforme Cohen e Manion (1990, p. 331), “[...] intentan trazar, o explicar da maneira más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un pundo de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos”. O método de pesquisa quanti-qualitativo nos permite uma análise

dialética que proporciona uma visão clara da possibilidade de utilização de ambas como método investigativo, pois traz elementos complementares que permite uma interpretação mais ampla da realidade em foco.

Para Flick (2004), no modelo quantitativo busca-se o controle das situações, onde as relações e os fenômenos ocorrem, à medida que a pesquisa, dentro do possível, é delineada, excluindo desta forma, a influência do investigador. Ao contrário, na pesquisa qualitativa o processo interativo entre o investigador, o campo e os seus membros são entendidos como componentes específicos da produção do conhecimento. “A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (Flick, 2004, p.6).

Conforme já mencionado, optamos pelo uso do método misto quanti-qualitativo como metodologia de pesquisa. Goldenberg (2003) se refere à abordagem mista, trazendo que a mesma proporciona ao pesquisador o poder de comparar as conclusões e ter mais certeza quanto à veracidade de seus dados, de que estes não são obra de um processo específico ou de uma situação particular. Em suma, a escolha por uma metodologia quanti-qualitativa não é a de utilização de uma metodologia somatório da outra, mas sim como métodos complementares e paralelos, que nos possibilitem compreensão sobre o “Bem-estar dos professores”, foco desta pesquisa, e ofereçam dois ou mais dois ângulos da mesma realidade social.

6.5.1 ESTUDO 1- QUANTITATIVO

Procedimentos

Cabe aqui a narrativa sobre os passos iniciais da pesquisadora, que envolvem essa parte de coleta de dados e as exigências éticas pertinentes a esta etapa.

O presente estudo salvaguardou os princípios éticos exigidos para pesquisas, tendo a pesquisadora solicitado à permissão dos gestores das escolas onde a coleta de dados foi realizada. Aos participantes foram dadas as informações pertinentes aos objetivos deste estudo e procedimentos que envolvem o material coletado nas Escalas de Avaliação e nas entrevistas.

Ao chegar a cada escola, a pesquisadora solicitava a liberação do gestor da unidade para que a pesquisa fosse realizada. Após esta liberação, os pesquisados eram abordados em horários que antecederiam sua entrada em sala de aula, horário de intervalo e ao final do período de aula. Nesta abordagem, a pesquisadora explanou sobre o objetivo da pesquisa, sobre o sigilo em relação à resposta, lendo e coletando as assinaturas de cada pesquisado no documento “Termo de Consentimento Livre e esclarecido” aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-Unilasalle-Canoas-RS, além de apresentar os instrumentos da pesquisa e orientar sobre sua forma de preenchimento.

A pesquisadora permaneceu nas escolas onde lecionam os educadores que participaram da amostra, no turno da manhã ou tarde ou noite, pois desta forma foi possível incluir educadores atuantes nos três turnos em que os cursos técnicos ocorrem, possibilitando abarcar o maior número possível de pesquisados.

Instrumentos

O bem-estar subjetivo vem sendo avaliado através dos componentes: satisfação de vida e afetos positivos e negativos. A Escala de Bem-estar Subjetivo-EBES, é composta por duas Escalas: Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos e Escala de Satisfação de Vida.

Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos

Na busca de atender a necessidade de instrumentos psicometricamente bem construídos, de fácil aplicação e econômicos para avaliar afetos positivo e negativo, Watson, Clark e Tellegem (1998) desenvolveram as Escalas PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*), composta por dez itens que descrevem estados de humor. Inicialmente, a escala era composta por 60 termos selecionados e extraídos pelos autores de instrumentos já existentes. Esta seleção feita pelos autores buscou escolher dentre os termos mais puros possíveis, ou seja, que fossem marcadores de afeto positivo e negativo.

A fim de reduzir o número de termos, foi utilizado como critério de exclusão inicial àqueles que apresentavam cargas fatoriais substanciais em um fator ou carga próxima de zero no outro fator. A partir desta exclusão inicial, restaram 20 termos em afeto positivo e 30 termos em afeto negativo.

Posteriormente, nova redução foi realizada. Desta vez, o critério de exclusão foi de itens com cargas maiores do que 0,25 no segundo fator, o que reduziu para 12 de afeto positivo e 25 para afeto negativo o grupo de descritores. A partir de análise de confiabilidade, as escalas foram finalizadas.

Uma versão PANAS foi desenvolvida por Giacomoni e Hutz (1997), onde os autores construíram uma versão em português seguindo os mesmos passos e critérios de construção da PANAS ao invés de somente fazerem a tradução-adaptação da PANAS já existente. A versão inicial tinha 87 termos que descreviam afetos positivo e negativo. Esta versão inicial, após a avaliação dos juízes, passou a ter 52 termos. A pontuação da escala é do tipo *lickert* de cinco pontos, de nem um pouco (1) a extremamente (5). Análises fatoriais indicaram dois fatores.

A Escala de Bem-estar Subjetivo-EBES (Escala de Satisfação de Vida e Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos) traz em sua parte inicial um questionário sócio demográfico, desenvolvido para permitir conhecer o grupo de professores pesquisados. Para este estudo foram inseridas questões que buscam dados sobre faixa etária, área de formação, sexo, graduação, pós-graduação, tempo de docência, curso técnico em que leciona, se tem dedicação exclusiva à sala de aula ou exerce outras atividades, turno em que leciona, número de horas de sala de aula por semana.

Escala de Satisfação de Vida

A Escala de satisfação de vida foi desenvolvida para aplicação em adultos, jovens e pessoas de terceira idade, buscando avaliar satisfação de vida global (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991; Pavot & Diener, 1993). Os autores referem como premissa teórica, que o julgamento de satisfação de vida é mensurado pela própria pessoa a partir de um padrão estabelecido por ela mesma. Inicialmente foram gerados 48 itens que refletiam satisfação de vida e bem-estar e, a escala final tem cinco itens, são eles: “A minha

vida está próxima do meu ideal”; “Minhas condições de vida são excelentes”; “Eu estou satisfeito com a minha vida”; “Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida” e “Se eu pudesse viver a minha vida de novo eu não mudaria quase nada”.

Cada um dos cinco itens é pontuado a partir de uma escala do tipo *lickert* de sete pontos, cuja amplitude varia de cinco (baixa satisfação) a 35 (alta satisfação). Os estudos (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991; Pavot & Diener, 1993) sobre as qualidades psicométricas da escala indica a existência de bons índices de confiabilidade e consistência interna (*Alpha* de Cronbach 0,82), além de confirmarem as validades discriminantes e concorrentes. As análises fatoriais de estudos posteriores replicaram uma estrutura fatorial, somando 66% da variância da escala. Em termos de escore médio obtido, o estudo original mostra que este índice foi de 23,5 para adultos jovens. Para a Escala de satisfação de vida, os escores podem ser interpretados a partir da satisfação de vida absoluta ou relativa. As médias de escores encontrados nos vários grupos não-clínicos variaram de 23 a 28, de levemente satisfeito a satisfeito e, o ponto neutro na escala está no escore 20.

Giacomoni e Hutz (1997) adaptaram esta escala para uso no Brasil e esta vem apresentando resultados consistentes (Hutz, Zanon e Bardagi, 2013).

Participantes

Participaram do estudo quantitativo, respondendo ao instrumento de pesquisa - Escala de Bem-estar subjetivo EBES composta pelas escalas de Afetos Positivos, Afetos Negativos e Satisfação de Vida - 30 educadores do curso Técnico em Informática e 33 educadores do curso Técnico em Administração, perfazendo o total de 63 educadores pesquisados num universo de 83 educadores do ensino técnico presencial. Esta pesquisa, portanto, abrange 76% do corpo docente do ensino técnico, da modalidade presencial, da Instituição alvo deste estudo. Os educadores que não participaram estavam em atendimento aos estudantes (03 educadores), aplicando avaliações (06 educadores), corrigindo avaliações (03 educadores), não quiseram participar (04 educadores) ou já haviam terminado seu turno e não estavam mais na escola (04 educadores).

6.5.2 ESTUDO 2- QUALITATIVO

A parte qualitativa deste estudo utilizou uma entrevista semi-estruturada como ferramenta de pesquisa (Apêndice A). A entrevista está associada a uma das principais técnicas de pesquisa da área social, sendo, segundo Bogdan e Biklen (1994) o melhor instrumento de abordagem a ser utilizado quando a amostra do estudo é composta por pessoas que partilham uma característica particular. A entrevista busca obter de forma oral, informações a partir da interação entre entrevistado e entrevistador e proporciona ao pesquisador entrar em contato com as crenças, valores, atitudes e comportamentos do entrevistado. Utilizar análises qualitativas, afirma Flick (2004) auxilia o pesquisador na compreensão do contexto social, uma vez que este é visto a partir das perspectivas dos sujeitos que fazem parte da investigação.

Participantes

Foram realizadas entrevistas com 4 educadores, sendo 02 educadores do curso Técnico do eixo administrativo e 02 educadores do curso Técnico em Informática. Utilizou-se uma amostra por conveniência que, conforme Churchill et al (2003) pode ser usada em estudos exploratórios quando a ênfase está em gerar ideias e não generalizações. Os resultados, portanto, não poderão ser considerados conclusivos e apresentaram apenas tendências. A utilização de amostra por conveniência foi devido ao fato de o grupo amostral em estudo estar concentrado em um local de fácil acesso para a pesquisadora, facilitando a realização das entrevistas. Mas, os educadores que participaram desta amostra qualitativa também fazem parte da amostra quantitativa, e responderam às duas escalas que compõem a Escala de Bem-estar Subjetivo-EBES (Escala de Satisfação de Vida e Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos).

Procedimentos

As entrevistas foram realizadas de forma individual, em uma sala de reuniões previamente reservada para este fim. Os educadores foram abordados na sala dos professores em horário anterior ao início das aulas. Na abordagem foi explicado o procedimento de entrevista, local e horário da mesma.

A entrevista realizada com cada um dos 4 educadores foi gravada, com a permissão destes, tendo durado em média 45 minutos cada uma.

A parte qualitativa foi realizada a partir de uma base de perguntas elaboradas e divididas em blocos com objetivos distintos:

Bloco A

Objetivo: Descrever as características da amostra

- Qual a área de atuação/formação?
- Como você se tornou professor (a)?
- Quais aspectos você considera que influenciaram a sua escolha?
- Há quanto tempo você é professor (a)?

Bloco B

Objetivo: Investigar domínios relacionados ao Bem-estar docente

- O que é bem-estar para você?
- O que é bem-estar docente para você?
- Em sua opinião, qual a relação entre bem-estar e o trabalho do professor?

Bloco C

Objetivo: Explorar as percepções e crenças dos educadores do ensino Técnico privado em relação ao bem-estar

- Quais os fatores influenciam na sua satisfação em ser educador?
- Quais fatores influenciam na sua insatisfação em ser educador?
- Quais destas condições, de satisfação e insatisfação, estão presentes em seu dia a dia como educador?

Bloco D

Objetivo: Investigar o nível de bem-estar subjetivo dos educadores no

Ambiente técnico privado

- Como você se sente no papel de educador
- O que é importante para que você se sinta bem sendo educador?
- Você encontra dificuldades no exercício da docência? Cite algumas destas dificuldades.
- Que estratégias você utiliza para se sentir feliz na sua prática docente?

6.6 RESULTADOS

6.6.1 Análise da Escala de Bem-estar Subjetivo-EBES (Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos e Escala de Satisfação de Vida).

Dentre os objetivos desta pesquisa, está a pretensão de trazer uma descrição das características da amostra estudada a partir dos dados sociodemográficos. Estes dados são apresentados na Tabela 01. Dos participantes desta amostra quantitativa, 63 educadores que fazem parte do quadro funcional do ensino técnico presencial, 35 são do sexo masculino (56%) e 28 são do sexo feminino (44%).

Dos educadores pesquisados, 33 lecionam no Curso Técnico do Eixo Administrativo (52%) e 30 lecionam no curso Técnico de Informática (48%). A faixa etária dos educadores varia entre 20 a 51 anos, sendo que 25% se incluem na faixa entre 20 a 30 anos, 36% entre 31 e 40 anos, 30% na faixa entre 41 a 50 anos e 9% na faixa dos 51 anos. Quando ao curso de graduação, dos educadores do Eixo Administrativo 34% possuem graduação em Administração de Empresas, 15% são graduados em Ciências contábeis, 6% em pedagogia, 3% em Comunicação Social, 3% em História, e 3% em Letras e 6% em outros cursos da área da Administração (Economia e Processos Gerenciais). Dos educadores do curso Técnico em Informática, 11% possuem graduação em Sistemas de informação, 16% em Análise e desenvolvimento de sistemas e 3% em outros cursos da área da Informática (Processamento de dados, Redes de computadores e Licenciatura em informática), Desta amostra, 33% são pós-graduados em Formação Pedagógica, 5% são mestres, 2% doutores, 25% cursaram pós-graduação em outras áreas da administração, 11% em outras áreas da Informática e 24% não possuem pós-graduação.

Dos educadores da amostra desta pesquisa quantitativa, 38% exercem a docência há 1 ano ou menos, 43% entre 2 a 5 anos, 17% exercem a docência entre 6 a 10 anos, 5% entre 11 a 20 anos e 2% há 21 anos ou mais. A amostra evidencia também que 35 educadores exercem outra função além da docência (56%), enquanto 28 educadores têm dedicação exclusiva à docência (44%). Dos pesquisados, 29 estão em sala somente no turno da noite (46%), 21 educadores estão em sala de aula nos turnos da manhã e noite (33%), 3 educadores atuam nos turnos da manhã e tarde (5%) e 10 educadores atuam nos turnos da manhã, tarde e noite (16%)

Tabela 1: Percentuais sociodemográficos

VARIÁVEL		<i>n</i>	%
SEXO	Masculino	35	56
	Feminino	28	44
ÁREA EM QUE LECIONAM	Curso Técnico do Eixo Administrativo	33	52
	Curso Técnico em Informática	30	48
FAIXA ETÁRIA	20 a 30 Anos	15	25
	31 a 40 Anos	23	36
	41 a 50 Anos	19	30
	51 Anos	6	9
CURSOS DE GRADUAÇÃO	Administração de Empresas	21	34
	Ciências Contábeis	9	15
	Pedagogia	4	6
	Comunicação Social	2	3
	História	2	3
	Letras	2	3
	Sistemas de Informação	7	11
	Análise e desenvolvimento Sistemas	10	16
	Outros Cursos área Informática	4	6
	Outros Cursos área Administração	2	3
CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	Formação Pedagógica	21	33
	Mestrado	3	5
	Doutorado	1	2
	Outros Pós área Administrativa	16	25
	Outros Pós Área Informática	7	11
	Não Possuem Pós-graduação	15	24
TEMPO QUE EXERCE A DOCÊNCIA	Até 1 ano	21	33
	de 2 a 5 anos	27	43
	de 6 a 10 anos	11	17
	de 11 a 20 anos	3	5
	21 anos ou mais	1	2

EXERCE OUTRA FUNÇÃO ALÉM DA DOCÊNCIA	SIM	35	56
	NÃO	28	44
TURNO EM QUE LECIONA	Somente à noite	29	46
	Manhã e Noite	21	33
	Manhã e Tarde	3	5
	Manhã, Tarde e Noite	10	16
TOTAL		63	100

Na pesquisa quantitativa, na qual se utilizou as Escala de Afetos Positivos e Afetos Negativos e Escala de Satisfação de Vida, o levantamento dos resultados foi iniciado computando-se a média para cada item de Afeto Positivo, Afeto Negativo e Satisfação de vida. Os resultados estão apresentados nas Tabelas 02 e 03:

Tabela 2: Percentuais Afetos Positivos e Afetos Negativos

	<i>n</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Amável	63	1	5	3,63	,768
Animado	62	2	5	3,92	,775
Apaixonado	63	1	5	3,73	1,066
Arrojado	63	1	5	3,08	1,154
Cuidadoso	63	1	5	3,40	1,025
Decidido	63	1	5	3,92	,972
Delicado	63	1	5	3,02	1,114
Engajado	63	1	5	3,81	1,120
Entusiasmado	63	1	5	3,89	,785
Estimulado	63	1	5	3,35	1,034
Excitado	63	1	5	2,59	1,072
Forte	63	1	5	3,43	1,073
Inspirado	63	1	5	3,67	,950
Interessado	63	1	5	4,02	,959
Orgulhoso	63	1	5	2,92	1,418
Poderoso	63	1	5	2,29	1,237
Produtivo	63	1	5	3,81	,931
Sensível	63	1	5	2,68	1,105
Vigoroso	63	1	5	2,94	1,148
Zeloso	63	1	5	3,30	1,173
Determinado	63	3	5	4,06	,592
Dinâmico	63	3	5	4,05	,658
Aflito	63	1	4	1,60	,834
Alarmado	63	1	4	1,30	,687
Amedrontado	62	1	3	1,18	,426
Angustiado	63	1	5	1,60	,943
Apreensivo	63	1	4	1,78	,906
Arrogante	63	1	3	1,17	,493
Assustado	63	1	4	1,22	,580
Chateado	63	1	4	1,60	,890
Culpado	63	1	4	1,19	,564
Dominador	63	1	5	2,40	1,171
Envergonhado	63	1	4	1,25	,695
Exaltado	63	1	4	1,59	,927
Hostil	63	1	4	1,35	,765

Humilhado	63	1	3	1,11	,406
Impaciente	63	1	4	1,59	,891
Incomodado	63	1	4	1,56	,819
Inquieto	63	1	5	1,94	1,134
Insolente	63	1	3	1,13	,381
Nervoso	63	1	5	1,65	1,019
Perturbado	63	1	4	1,38	,750
Preocupado	63	1	4	1,86	,965
Presunçoso	63	1	4	1,44	,876
Rancoroso	63	1	4	1,17	,525
Receoso	63	1	3	1,49	,619
Reservado	63	1	5	2,32	1,133
Resistente	63	1	5	2,05	1,313
Retraído	63	1	4	1,29	,682
Timido	63	1	4	1,48	,800
Irritado	63	1	4	1,60	,730
Medroso	63	1	2	1,02	,126

Tabela 3: Frequências e Percentuais de Satisfação de Vida

	<i>n</i>	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
A minha vida está próxima do meu ideal	63	2	7	4,75	1,062
Minhas condições de vida são excelentes	63	3	7	4,63	1,021
Eu estou satisfeito com a minha vida	63	2	7	5,14	1,216
Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida	63	2	7	5,43	1,266
Se eu pudesse viver a minha vida de novo eu não mudaria quase nada	63	1	7	4,75	1,769

Os afetos positivos apresentam média de 3,4314 com Desvio Padrão de 1,1362, sendo superiores em relação aos Afetos negativos que apresentam média de 1,51 e desvio padrão de 0,8731. A avaliação de satisfação de vida apresenta média de 4,9397 com desvio padrão de 1,3209 conforme apresentado nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4: Médias das Escalas

Afetos Positivos	3,4314
Afetos Negativos	1,51
Satisfação de Vida	4,9397

Tabela 5: Desvio Padrão das Escalas

Afetos Positivos	1,1362
Afetos Negativos	0,8731
Satisfação de Vida	1,3209

A apuração dos 22 itens que compõe a escala de Afetos Positivos apresentou resultado médio de 3,4314 (desvio padrão de 1,1362) em detrimento dos 30 itens de Afetos Negativos que apresentam resultado médio de 1,51 (desvio Padrão de 0,8731), conforme exposto na Tabelas 04 e 05. De acordo com os resultados apresentados, os afetos positivos receberam escore mais alto do que os afetos negativos (Tabela 02). A tabela 03, apresenta os escores médios para Satisfação de Vida, que evidencia média de 4,9397(desvio padrão de 1,3209).

Na avaliação de Satisfação de Vida, tanto acontecimentos e aspectos ruins como bons são em geral considerados pelas pessoas respondentes. Alguns indivíduos atribuem escore maior para eventos agradáveis e menores para eventos desagradáveis, pois satisfação de vida é componente cognitivo do bem-estar subjetivo e se define como o nível de contentamento percebido pela pessoa quando pensa em sua vida de modo geral (HUTZ, ZANON & BARDAGI,2013). As pessoas que apresentam maior tendência emocional negativa, dizem estes mesmos autores, com a presença de fatores tais como ansiedade, insegurança, sentimentos depressivos, tendem a ser mais instáveis emocionalmente e a experimentar sentimentos de insatisfação com sua vida.

Conforme referem Brajsa-Zganec (2011) & Hayes e Joseph (2013), a satisfação de vida envolve uma avaliação positiva global, pois pessoas satisfeitas com suas vidas tendem a perceber os eventos que lhes acontecem de forma mais positiva. Quanto mais positivamente são avaliados os acontecimentos da vida, maior a Satisfação de Vida. Para Diener (2000) a percepção da pessoa sobre o evento, ou seja, as interpretações subjetivas do sujeito são aspectos mais importantes a se considerar no Bem-estar Subjetivo do que as circunstâncias em si.

Steel, Schmidt & Shultz (2008) referem que os fatores positivos e negativos são muito relevantes para o modo como as pessoas experienciam a felicidade em suas vidas, que pessoas mais comunicativas, assertivas, com maior nível de extroversão e que vivenciam sentimentos e emoções positivas, tendem a ter uma visão mais positiva do mundo e a apresentar maior satisfação de vida.

As respostas dadas pelos educadores, que estão acima apresentadas através da média e do desvio padrão, mostram que há uma percepção positiva dos mesmos em relação a suas vidas, pois a média de respostas para afetos positivos supera a média de respostas para afetos negativos. Sendo assim, podemos inferir a existência de Bem-estar Subjetivo e felicidade nos educadores que fizeram parte desta pesquisa, uma vez que os mesmos apresentam Satisfação de Vida, pois consideram mais os eventos positivos da vida em detrimento dos afetos negativos e, conforme Albuquerque e Trócoli (2004) o conceito de Bem-estar Subjetivo inclui sinônimos como felicidade e bem-estar.

6.6.2 Análise do Estudo Qualitativa-Entrevista semi-estruturada

Inicialmente foi feita a computação dos dados sociodemográficos dos participantes e na sequência computaram-se as médias dos participantes para cada uma das escalas da parte quantitativa.

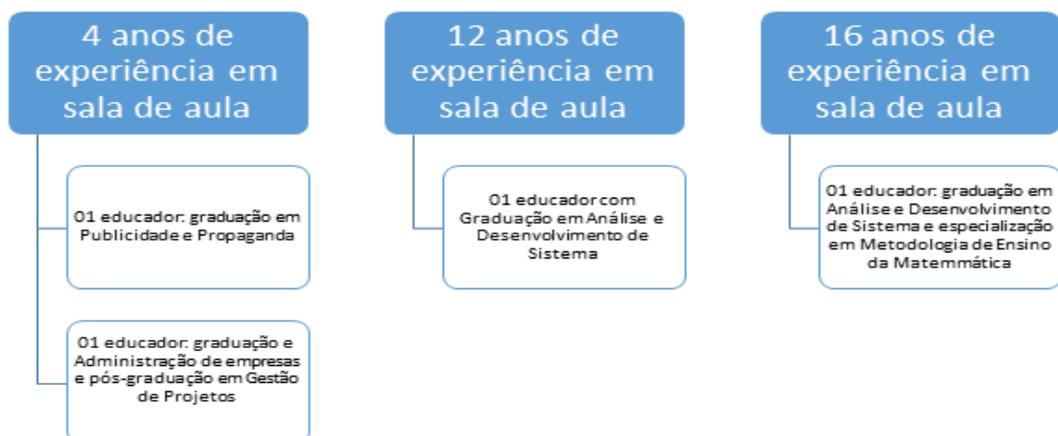
A presente análise corresponde à sistematização e organização categorizada das respostas dos educadores à entrevista semiestruturada que foi feita com base nos objetivos descritos na parte metodológica. No texto que segue, são expostas as categorias encontradas a partir das respostas dadas pelos educadores e sua análise à luz do referencial teórico deste estudo. Para a análise dos dados foi utilizada a *grounded-theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados, que permite a produção de uma teoria a partir da experiência estudada (STRAUSS & CORBIN, 2008). A *codificação*, dizem os mesmos autores, é realizada a partir da interação profunda entre o pesquisador e os dados coletados e, sendo esta *codificação* feita através do exame linha por linha das transcrições, de modo a extrair as propriedades e dimensões da experiência em análise. Posteriormente, as categorias são nomeadas através da realização da *codificação aberta* com “força conceitual” e as subcategorias. Na etapa seguinte, se estabelece um novo grupamento nascido da conexão entre categorias e subcategorias, a *codificação axial*. O fechamento da análise se dá a partir da *codificação seletiva*, agrupando-se as categorias e subcategorias que se referem ao mesmo fenômeno (STRAUSS & CORBIN, 2008). Esta forma de análise, mesmo apresentando etapas subsequentes, “[...] é um processo de fluxo livre e criativo, no qual os analistas se movem rapidamente para frente e para trás entre os tipos de *codificação*, usando técnicas e procedimentos

analíticos livremente e em resposta à tarefa analítica que tem nas mãos” (STRAUSS & CORBIN, 2008, p.65).

Nesta pesquisa, as etapas da teoria fundamentada nos dados foram utilizadas para se chegar à *elaboração da história*, parte descritiva sobre o fenômeno central do estudo, que conforme Strauss e Corbin (2008) surgem a partir da análise dos dados. O uso desta análise permitiu que a pesquisa em tela fosse compreendida a partir das concepções e percepções dos educadores quanto ao bem-estar docente em ambiente de ensino técnico privado, dados estes que serão apresentados como evidências da realidade.

O levantamento deste estudo foi iniciado com a apuração dos dados sociodemográficos. Dos 04 educadores que participaram deste estudo, 02 educadores afirmaram ter 04 anos de experiência em sala de aula, 01 educador tem 12 anos de experiência e 01 educador tem 16 anos de experiência em sala de aula, o que resultou numa média de 09 (nove) anos de docência entre os entrevistados. Quanto à formação, temos 01 educador com graduação em Administração de empresas e pós-graduado em Gestão de projetos; 01 educador com graduação em Publicidade e Propaganda e 02 educadores com graduação em Análise e desenvolvimento de sistemas, sendo que um deles tem especialização em Metodologia do ensino da matemática. Estes dados estão apresentados na Figura 1:

Figura 1: Dados sociodemográficos da Amostra Qualitativa



Os dados que seguem, descrevem e analisam as respostas *ipsis litteris* dadas pelos educadores para as demais questões formuladas na entrevista semi-estruturada, inseridas neste texto na formatação itálica. Estas respostas foram analisadas e separadas por eixos formados por conjuntos de categorias, também

inseridas na formatação itálica. Por questões éticas de preservação de anonimato, os pesquisados passam a ser nomeados respectivamente como X, Y, Z e W.

Eixo I: Vocação para ser educador

Partindo das questões iniciais da entrevista, foi perguntado sobre o que levou os pesquisados a serem educadores e o que os influenciou nesta escolha. Para a maioria dos entrevistados, a *Vocação foi a* resposta mais frequente. Vocação, conforme o dicionário Aurélio (2004) é “Inclinação que se sente para alguma coisa” e, esta inclinação, essa tendência é o motivo que os pesquisados escolheram para explicar sua escolha como educadores. As falas exemplificam que vocação é percebida como algo “natural”, interno, assim como referem Ryan e Deci(), em sua Teoria da Autodeterminação para a motivação como sendo o *locus de causalidade percebido*, um dos componentes da *autonomia*, que permite ao indivíduo perceber o controle que tem sobre suas próprias escolhas e determinar o que lhe provoca motivação.

“[...] eu creio que é uma coisa que eu já trazia comigo, que me deixa feliz, eu acho que é uma coisa por vocação também né?” (Y).

Mas, alguns vão além, colocando a valorização que a profissão tem na família, por exemplo, uma família de professores que influencia a escolha de seus membros. Conforme a fala da entrevistada:

“Eu tenho pra mim que professora eu já tenho desde pequena, eu já tenho isso no sangue...tem professores na minha família, na minha casa...pra minha família ser professor é ter profissão muito digna...” (Z).

A origem familiar na escolha da carreira docente é abordada por diversos autores mais clássicos (Lessard & Tardif, 1999; Atkinson & Delamont, 1985; Raymond et al. 1993), que alegam que fazer uma escolha implica em indicar caminhos não só a nós mesmos, mas também aos demais que escolherem nos seguir. Sobre este ponto, também Bronfenbrenner (1979/1996) estabelece um diálogo conceitual em sua análise sobre os ambientes de desenvolvimento enquanto

influências na vida da pessoa que mantém com os mesmos processos de mútua interação e como sendo este um processo de mútuas interações.

Outro aspecto destacado pelos entrevistados em relação à vocação, diz respeito à relação entre docente e discente. Buskist et al. (2005), afirma que os educadores revelam seu amor pela profissão definido pelas possibilidades de recompensas que incluem influenciar positivamente os alunos, fazendo a diferença na vida futura do discente.

“[...] eu gosto do contato com os alunos, das matérias, gosto mesmo é da sala de aula que me traz satisfação, que me deixa feliz... é ensinar o aluno e ver aprender... é uma questão de vocação né.” (X).

Por sua vez, refere o mesmo autor, os estudantes mencionam quatro características comuns aos educadores e ditas por eles como vocacionais: fazer com que o assunto a ser ensinado se torne relevante, com aulas interessantes, ambiente favorável e conteúdos úteis que motivam o estudante a participar das aulas; ser facilitador na relação aluno-aprendizagem quando transmite as informações; ser inspiração para o estudante à medida que deixa claro que ser educador é uma profissão gratificante.

Para Seligman (2004) a vocação é uma das expressões que influenciam na orientação para o trabalho e independe de promoção e dinheiro, uma vez que tem no próprio trabalho o fator de realização, bem-estar e felicidade. Para o autor “[...] a forma como a pessoa estrutura seu trabalho em relação aos outros aspectos da vida é bastante relevante para a experiência do bem-estar”. Esta experiência de bem-estar referida por Seligman (2004) é abordada pela psicologia positiva quando esta adentra o mundo do trabalho, trazendo o conceito de *flow*. Este conceito de Csikszentmihalyi (1999) se refere a um estado mental em que a consciência está disposta da maneira harmoniosa dando condições para que a atividade seja realizada em função do prazer que o indivíduo sente ao enfrentar desafios que condizem com suas habilidades. O *flow* refere Csikszentmihalyi (1999), ocorre quando há engajamento do sujeito com o seu trabalho e, este engajamento se dá quando o indivíduo considera suas tarefas especiais.

A vocação, portanto, parece transcender as dimensões do trabalho. Como referem Snyders e Lopez (2009, p.358) “Assim como um bom livro é uma janela para

uma história surpreendente, um bom professor é uma porta para uma jornada extraordinária”.

Eixo II: “Elementos de satisfação no trabalho”

A satisfação com o trabalho aparece na fala dos pesquisados e tem como elementos de satisfação o aprendizado dos estudantes, o ambiente físico onde desenvolvem suas atividades, o ambiente relacional e os ganhos financeiros. Estes são trazidos pelos pesquisados como cenário onde se faz necessário haver melhorias.

O *aprendizado dos estudantes* é uma categoria referida por todos os pesquisados - como fator de satisfação docente. O trabalho refere Tardif (2010) é um processo de realização que desencadeia uma transformação real no trabalhador uma vez que não só transforma “um objeto ou situação em outra coisa, mas também transforma a si mesmo em e pelo trabalho”. Esta transformação de si mesmo e do outro é motivo de satisfação sublinhada pelos pesquisados:

“Nossa... recompensa tu ver o olhinho do aluno brilhando quando ele aprende aquilo que tu ensina... não tem recompensa melhor.” (X)

Ou ainda, há docentes que apresentam um olhar ecológico que vai além das interações em sala de aula e consideram a influência de suas aulas nas famílias dos alunos, que seria uma influência exossistêmica sobre os responsáveis (BRONFENBRENNER, 1996). A fala abaixo explicita:

*“[...] fico satisfeita com o resultado dos alunos, ver como eles aprendem... como entram e como saem da minha sala de aula... a transformação que ocorre... eles ficam **felizes** e isso é com a as famílias também... elas também, as famílias, ficam **felizes**.” (W)*

Ademais, é nítido na fala dos pesquisados, a satisfação que o aprendizado causa nos estudantes e ainda, a satisfação que os educadores sentem em serem agentes desta transformação. O educador, para ensinar, precisa sentir-se bem, conforme Marquesi (2008), que afirma que sentir-se bem é ter satisfação com o seu trabalho, a partir de seu saber e de suas responsabilidades morais.

O entusiasmo, o orgulho e a inspiração para o trabalho são fortes indícios de satisfação e dedicação com e para o que se faz. Podem ser indícios do que Csikszentmihalyi (2004) chamou de *flow*. Conforme discutido na parte conceitual desta dissertação, *flow* é utilizado pelos psicólogos positivos como forma de compreensão sobre a capacidade deste fenômeno “proporcionar circunstâncias favoráveis para melhorar a qualidade de vida das pessoas, pois a maneira de agir intencionalmente pela felicidade seria aumentando estes momentos” (LEITE; GONÇALVES, 2009). Esta satisfação é também expressa e definida da seguinte forma pelo pesquisado Y:

*“Quando tu tem a sensação de que a aula rendeu, que o aluno aprendeu... quando ele já discute o conteúdo contigo... é neste momento que fico muito **feliz**... mesmo...” (Y)*

O bem-estar no trabalho está diretamente ligado às emoções que o trabalhador tem em relação às tarefas que faz e aos resultados que alcança, pois a produtividade e o clima organizacional são reflexos deste bem-estar. Também é visível a motivação sentida pelos educadores quando do aprendizado de seus estudantes,

Conforme os pesquisados, o bem-estar dos educadores está bastante vinculado ao aprendizado dos seus estudantes:

“[...] bem-estar pra mim é poder desempenhar a função de professor de forma satisfatória... que dê tudo certo, que os alunos gostem da minha aula... gostem do conteúdo... que estejam aprendendo...”. (W)

Ou ainda,

“[...] bem-estar docente pra mim vem do bem-estar dos alunos... dos bons resultados dos alunos... ter sentido no que eu faço, no eu ser professora... eu me realizar em sala de aula.” (Y)

Para o pesquisado X, bem-estar

*“É ver o engajamento do aluno... ele aprender... que o aluno tá feliz em sala de aula... ai eu to **feliz**” (X)*

O mesmo pesquisado refere também:

“Acho que é a **alegria** das pessoas que estão envolvidas com a aula, professor e o aluno. Aquela troca de conhecimentos. Isso tudo me traz um bem-estar enorme dentro da sala de aula.” (Z)

Temos, na fala dos pesquisados, que o bem-estar está diretamente ligado a emoções positivas e felicidade e é também corroborada pelo aumento da motivação, uma vez que o *locus de causalidade percebido* refere-se à percepção que o professor possui sobre sua fonte de motivação. Se o professor compreende que a fonte para seu comportamento vem de cunho pessoal (tais como interesse e valor), seu *locus de causalidade percebido* é interno (Reeve, 2006).

A concepção de felicidade, conforme Seligman (2004) tem a ver com “a emoção positiva... não somente pela sensação agradável que traz em si, mas, também, porque causa um relacionamento muito melhor com o mundo” (p. 59). Conforme estudos (Seligman, 2004; Albuquerque e Tróccoli, 2004; Paschoal e Tamayo, 2008; Diener, 2000) o bem-estar subjetivo é compreendido a partir da felicidade, ou seja, o bem-estar subjetivo engloba experiência de prazer e desprazer que levam a julgamentos relativos aos elementos positivos e negativos da vida. Desta forma, podemos verificar que, de acordo com os pesquisados existe bem-estar no dia-a-dia dos mesmos enquanto educadores, pois conforme declarado por eles, estar em sala de aula, perceber que o estudante está aprendendo, sentir alegria por fazer parte deste aprendizado são elementos que trazem sentido à profissão de educador e proporcionam felicidade e bem-estar.

Insatisfação com Ambiente físico

Ainda no segundo eixo, que explorou os “Elementos de Satisfação no trabalho”, temos a categoria *Ambiente físico* como fator de insatisfação motivada pela necessidade de melhoria na infraestrutura relativa aos equipamentos de multimídia. Os estudos de Batista e Codo (1999) trazem que, no componente afetivo, determinante para a profissão docente, estão incluídos não só a relação com o estudante e com superiores hierárquicos, mas também com seu local de trabalho. Os autores acreditam que “[...] quanto maior a defasagem entre o trabalho ‘como

fazer' e a 'realidade do trabalho' nas escolas, maior será o investimento afetivo e seu sofrimento no cotidiano do trabalho..." (p.85).

Conforme os docentes pesquisados, ter salas de aula equipadas e em pleno funcionamento é fator de melhoria de desempenho docente e de satisfação no trabalho.

"[...]... é eu poder ter um bom lugar para trabalhar, para dar aula, um ambiente agradável... ter ar condicionado, TV. isso faz falta em algumas escolas, pois nem sempre tá funcionando..." (W)

Ou ainda:

"[...] se o professor não tem um bom ambiente pra ele trabalhar, pra organizar uma boa feira, por exemplo, ele não conseguir desempenhar as funções de forma adequada... ele até pode se esforçar enfim, mas ele não vai conseguir desempenhar 100% no trabalho." (Z)

Jesus (2004) refere à necessidade de haver adequação das escolas em relação às reais condições de trabalho, bem como na forma como os meios de comunicação social abordam a figura do educador. No âmbito sócio-político, o autor refere possíveis medidas para promover o bem-estar docente

"É ainda necessário dar aos professores condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua competência profissional e realizar um trabalho de qualidade (...). São ainda necessários melhores equipamentos, nomeadamente meios audiovisuais e informática, bem como uma melhoria dos espaços físicos, no sentido de tornar as escolas locais mais agradáveis, contribuindo para a diminuição da agressividade e do stress, não apenas dos professores, mas também dos alunos" (JESUS, 2004, p. 46).

Esta necessidade de obter apoio instrumental é claramente referida pelo docente Y:

"[...] algumas escolas, sabe, assim às vezes, não oferecem estes recursos pra gente, de tu poder usar um *Power point*, um filme... estes recursos mais em nível ferramental é que muitas vezes fazem falta..." (Y)

Insatisfação com Ambiente relacional

Em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1979/1996), refere que o microsistema é um ambiente ou local onde o indivíduo tem a possibilidade de estabelecer intercâmbios face a face, tais como família, escola, instituição. Estas interações levam em conta a percepção do indivíduo sobre o ambiente, o significado deste para o sujeito. Um dos elementos trazidos por Bronfenbrenner (1979/1996) é a importância da relação bidirecional, ou díade, que se configuram quando um sujeito presta atenção ao comportamento do outro sujeito (díade observacional), ou participa com este sujeito em alguma atividade (díade de atividade conjunta). Para Bronfenbrenner (1979/1996), “[...] uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não apenas para a aprendizagem no transcurso de uma atividade comum, mas também para aumentar a motivação na busca e aperfeiçoamento da atividade quando os participantes não mais estão juntos. (p.56). Conforme os pesquisados, a ocorrência destas díades é esperada por eles para o aumento da satisfação com o ambiente relacional, especialmente com trocas diáticas entre colegas educadores, como foi trazido pelo educador Z:

“[...] trocar conhecimentos com os colegas... eu gosto de trocar informações sobre conteúdos e metodologias.... isso precisa ser uma prática pra nós...” (Z)

Uma das características da díade de atividade conjunta é a *reciprocidade*. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), a reciprocidade se refere à maneira como os participantes da díade interagem entre si, uma vez que um influencia no desenvolvimento do outro, ou seja, quando um membro de uma díade sofre um processo de desenvolvimento, o outro também sofrerá. Neste caso, a reciprocidade, quando existe, gera expectativas de maior condição de criatividade nas aulas, com sensação de mutuo apoio e de afinidade nas relações. O educador X, conforme segue traz esta expectativa de desenvolvimento a partir da interação com os colegas:

“[...] na minha área, o que eu imaginava antes de entrar, de atuar como professora... imaginava bah! Lá tem tantos docentes, onde estão todos buscando conhecimento fora e eu achava que isso ia agregar pra mim... isso eu sinto falta...” (X)

Sobre o *ambiente relacional* Ryan e Deci (2000) sobre a *necessidade de pertencer*, constructo integrante da Teoria da Autodeterminação. A necessidade de pertencer é o desejo de se sentir valorizado e vinculado a um determinado grupo, pois é a partir dos relacionamentos que o sujeito recebe auxílio e desafios para a realização das tarefas, além de apoio emocional e parceria nas atividades compartilhadas. Pertencer é um constructo motivacional importante na teoria das necessidades psicológicas, uma vez que o desempenho dos sujeitos é maior, bem como a resistência ao estresse quando as relações interpessoais são propícias. Os indivíduos que relatam menores dificuldades psicológicas, produzindo respostas emocionais positivas.

Na fala do pesquisado X fica evidente a expectativa advinda das relações afetivas, que de acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), devem ser positivas e genuínas para que ocorra o desenvolvimento dos indivíduos. As interações diádicas são fonte de desenvolvimento de sentimentos diferenciados e duráveis entre os membros.

São também característica da díade de atividade conjunta, segundo Bronfenbrenner (1979/1996), os diversos *papéis* que cada indivíduo desempenha no decorrer de sua vida. Temos do educador Z, a referência sobre o papel do educador:

“[...] fico frustrada quando não tem troca... isso dificulta também pro aluno... ele fica sem novidades em aula e eu tenho esta responsabilidade... de levar coisas novas pra ele...” (Z)

O papel, de acordo com a abordagem teórica de Bronfenbrenner (1979/1996), está relacionado com um conjunto de atividades e relações esperadas de um indivíduo que ocupa uma determinada posição na sociedade e influenciam e estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos que se encontram no microsistema. O papel do educador hoje vai além do repassar conteúdo e preparar o estudante para o mercado de trabalho. O educador precisa ser um mediador entre o estudante e a realidade que o cerca, oportunizando a aplicação do conteúdo

aprendido e levando o estudante a vislumbrar a possibilidade de mudar a maneira de ver e viver a realidade.

Outra necessidade psicológica básica trazida pelos autores da teoria da autodeterminação é a *necessidade de pertencer* ou estabelecer vínculos, necessidade de relacionamento ou necessidade de pertencimento. A necessidade de pertencer é o desejo de se sentir valorizado e vinculado a um determinado grupo (Deci; Ryan, 2000), pois é a partir dos relacionamentos que o sujeito recebe auxílio e desafios para a realização das tarefas, além de apoio emocional e parceria nas atividades compartilhadas. Pertencer é um constructo motivacional importante na teoria das necessidades psicológicas, uma vez que o desempenho dos sujeitos é maior, bem como a resistência ao estresse quando as relações interpessoais são propícias. Os indivíduos que relatam menores dificuldades psicológicas, produzindo respostas emocionais positivas

Ainda dentro da questão trazida pelos educadores sobre o ambiente relacional, temos no dizer de Nóvoa (2007), que um dos desafios do futuro recai sobre a necessidade de uma melhor organização profissional por parte dos professores “Continuamos a ser umas das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional. Não digo do ponto de vista sindical, porque muitas vezes é bastante mobilizada. Mas do ponto de vista do gesto profissional, do dia a dia profissional, da rotina, há um grande *déficit* de colaboração. E isso é fatal para nossa organização como profissão” (p.13). Esta necessidade de colaboração é trazida pelo educador X:

“[...] a troca com os colegas precisa melhorar... é preciso colaborar mais... eu não deixo de fazer o meu trabalho... mas tem que melhorar... até pros alunos vai ser bom...” (X).

Conforme Nóvoa (2007) a organização profissional docente precisa acontecer por parte dos próprios docentes, não só a organização dentro da escola, mas principalmente entre os colegas, no sentido de construir formas mais harmoniosas de integração. Compartilhar informações, trocar conhecimentos e interagir no dia a dia, faz com que os educadores reflitam e analisem suas práticas, afirma Nóvoa (2007), pois a formação de educadores é ainda hoje muito teórica, carecendo de prática e de reflexão sobre esta prática.

Insatisfação Financeira

A necessidade de satisfação financeira, citada pelos entrevistados é apontada desde Maslow (1991) como sendo essencial para a qualidade de vida.

Na fala de todos os pesquisados fica explícito que esta satisfação não é completa e que existem falhas em relação ao que Maslow(1991) alegava ser necessidade básica. Além de necessidade básica, a remuneração é hoje necessária para que o indivíduo se encaixe na sociedade atual. A sociedade é hoje capitalista e vivemos em um tempo de *modernidade líquida* “[...] repleto de incertezas e desordem em que o ser humano viverá no século XXI” (BAUMAN, 2007). Este sistema capitalista dita aos sujeitos à obrigação de trabalhar para poder ter remuneração suficiente para sobreviver e consumir e a felicidade está, muitas vezes, diretamente ligada a possuir e ter determinados estilos de vida como sendo essenciais para a dignidade humana. No entanto, ter remuneração é também à certeza de poder não só viver com dignidade, mas também poder investir numa formação continuada:

“[...] tu tem satisfação a medida em que vai adquirindo coisa, não só financeiras... realização profissional... (X)

Ou ainda na fala de Z:

“[...] estar em sala de aula... poder trabalhar... ter turma pra dar aula. Quando a gente dá aula em uma só instituição precisa ter turma, senão não sou professora e não ganho para viver... uma só turma não me garante isso...” (Z)

Denota-se a partir da fala dos educadores pesquisados, a insatisfação dos mesmos em relação não apenas à remuneração em si, mas em relação à incerteza de ser necessário (a) como docente e ter horas/aula a serem ministradas que garantam a remuneração suficiente para sua sobrevivência e para o direito de exercício de cidadania:

“[...] quando não cumprem o combinado... com o aluno já é acordado com eles o que vou desenvolver... mas aquilo que é básico eu cumpro... por exemplo, eu acordei que posso dar

tantas horas de aula... é o mínimo que eu espero... se tiver mais turmas, oba, que bom... e se não tiver? Como vou pagar minhas contas...” (W)

“[...] é ter satisfação com o teu financeiro... poder organizar os teus ganhos...” (Y)

“[...]... fica difícil não saber para que escola vou ou que disciplina vou dar... é sempre em cima da hora... não sei quanto vou ganhar e não posso me programar... investir...” (Z)

O Bem-estar docente inclui, segundo Fossatti (2013) “características de alegria, didática, domínio de conteúdo, responsabilidade, atualização, solicitude, boa remuneração e inteligência” (p. 72). Esta insatisfação e insegurança, referente ao desconhecimento em relação às turmas que lhes serão destinadas e, conseqüentemente às horas/aula que dará no próximo módulo, é uma variável negativa que pode interferir no bem-estar geral do grupo pesquisado uma vez que estes atuam como horistas, e a remuneração se refere à quantidade de horas/aula ministradas que tende a ser diferente a cada disciplina, ou seja, a cada mês.

Eixo III: “Necessidade de Reconhecimento e Aprovação”

Mostras de reconhecimento e aprovação pelos estudantes

O reconhecimento e aprovação pelos estudantes são citados por um dos educadores com 16 anos de experiência como intimamente ligado ao bem-estar docente. Refere-se a obter demonstrações claras e evidências que indiquem o aprendizado:

“[...] bem-estar pra mim é quando o aluno aprende... é ele te dizer o ‘muito obrigado’ no final... é receber abraço... do aluno, da família do aluno... bom que isso acontece aqui na escola.” (X)

A resposta emocional do educador frente ao aprendizado de seus estudantes e o reconhecimento explícito do estudante e de seus familiares ao seu trabalho nos remete a dimensão positiva do bem-estar no que se refere ao valor da atividade. O próprio sujeito obtém e avalia o sucesso ao efetuar determinadas tarefas. Este “valor” que o sujeito atribui às suas atividades é segundo Diener e Lucas(2000) uma

questão subjetiva, pois advém do padrão de critérios que o próprio sujeito determina, visto que cada pessoa avalia a sua própria satisfação.

Outro ponto referente ao reconhecimento e aprovação dos estudantes está relacionado ao que Leite & Gonçalves (2009) apresentam como ponto crucial do constructo bem-estar subjetivo: a aproximação ou afastamento que mantemos das outras pessoas. Esta conexão, de aproximação ou afastamento, pode ser positiva ou negativa e está relacionada às emoções e afetos que o sujeito experimenta. Santos (2013), ao se referir-se ao âmbito escolar, afirma que o bem-estar dos educadores está associado à realização acadêmica dos estudantes, ao seu desempenho pessoal e escolar e, também com a relação que estes estabelecem com suas famílias e amigos. Mais uma vez fica demarcada a associação que o constructo de bem-estar docente apresenta com a qualidade de relações nos ambientes de educação.

Sendo assim, temos na fala do educador X, um relato desta conexão, o bem-estar docente.

Reconhecimento e aprovação pela Instituição

O *reconhecimento e aprovação pela Instituição* foram também apontados pelos pesquisados como fator de (in) satisfação docente, como na fala de X:

“[...] receber um muito obrigado da escola também é importante.” (X)

A identidade profissional, diz Marquesi (2008) está intimamente ligada ao reconhecimento social.

“A identidade profissional é composta por diferentes dimensões e relações que é necessário integrar: a experiência pessoal, o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a trajetória de aprendizagem e os diversos pertencimentos a grupos diferenciados.” (MARQUESI, 2008, P. 120)

Conforme Marquesi (2008) a falta de valorização e reconhecimento social provoca sentimento de perda da estima, corroendo a identidade profissional e pode levar a redução dos vínculos entre os docentes e seu senso de pertencimento. A perda da auto-estima, diz Marquesi (2008) “[...] provoca, também, a perda da sua

identidade e leva, inevitavelmente, à insatisfação e ao mal-estar emocional” (p. 120). Esta insatisfação é citada pela entrevistada Y e W:

“poucas coisas me deixam insatisfeita... às vezes... detalhezinhas que incomodam... coisas que não tem necessidade ou falta valorização que poderia ter uma valorização melhor... aqui na empresa tem pouco... às vezes é só um tapinha no ombro que a gente precisa...”
(W)

A organização e o funcionamento das escolas estão em estreita relação com o contexto escolar, conforme Marquesi (2008). O diretor e sua capacidade para elaborar projetos coletivos que objetivem evitar conflitos e busquem negociar soluções de criação de culturas que visem facilitar o trabalho docente é segundo este autor, uma das dimensões que mais influenciam na situação dos educadores, pois do contrário, o mal-estar será favorecido.

O mal-estar recebe diversas influências (Marquesi, 2008), e o apoio social é um fator que encobre muitas destas influências a medida que desenvolve a valorização profissional.

Eixo IV: “Necessidade de Formação Continuada”

Busca mútua do conhecimento: ensino-aprendizagem

O relatório Delors (2001) formulou as competências indispensáveis para que os estudantes obtenham sucesso ao longo de suas vidas “Para cumprir o conjunto das missões que lhe são próprias, a educação deve estar estruturada em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que no transcurso da vida serão, para cada pessoa, em certo sentido, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder influenciar o próprio entorno; aprender a viver em conjunto, para participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas; e finalmente, aprender a ser, um processo fundamental que agrupa elementos dos três anteriores”. Sendo assim, os educadores também precisam desenvolver as competências profissionais que são essenciais para poderem contribuir para que os estudantes consigam atingir seus objetivos. Os educadores alvo desta pesquisa trazem a importância da atualização

constante e da busca do conhecimento, bem como suas disponibilidades de ensinar-aprendendo, num processo dinâmico e constante:

“[...] é importante estar sempre em contato com informações novas para passar aos alunos... estar atualizada... poder buscar conhecimento fora... continuar sempre estudando. É por isso que estou sempre buscando conhecimento, acho isso importante. Os alunos precisam ser desenvolvidos e eu também preciso estar sempre me desenvolvendo” (Z)

Em uma instituição de ensino técnico, deve-se focar o ensino no conhecimento profissional de forma eficiente e eficaz, com o objetivo da inserção deste estudante no mercado de trabalho. Esse estudante deve adquirir conhecimento e prática essencial para uma posição de destaque nesse mercado. Entretanto, para isso é importante que as competências desse estudante sejam desenvolvidas ao mesmo tempo em que os educadores também precisam desenvolver e atualizar as suas competências profissionais para apresentarem conhecimentos em consonância com as exigências do mercado de trabalho e ensinarem/aprenderem/dialogarem com conteúdos pertinentes a estas exigências.

O educador Y mostra esta necessidade:

“... eu sempre to em busca do conhecimento... eu tenho vontade de estudar... buscar novas informações e trazer pros meus alunos mais conhecimento. Acho essencial continuar aprendendo...” (Y)

Sobre esta “vontade de estudar” referida pelo entrevistado Y, Reeve (2004) apresenta o constructo *volição*, vontade que o professor tem de se engajar nas atividades, sem ter sido pressionado a fazê-lo, que está relacionada a liberdade de escolha, ou seja, é o contrário da coação. Esta *volição* é elevada quando o professor escolhe se engajar na atividade por livre vontade e, mínima ou ausente quando este engajamento é feito por coação ou por pressão externa.

Marquesi (2008) traz que “[...] os professores precisam estar preparados para projetar situações de aprendizagem que provoquem nos alunos o desejo de aprender mais, que façam com que encontrem sentido nas suas aprendizagens e

que lhes permitam comprovar, pela própria experiência, que o conhecimento avança quando é encarado com esforço e dedicação, bem como com curiosidade, ilusão e descobrimento” (p.60). Para que estas competências sejam desenvolvidas e estes conhecimentos sejam adquiridos, a instituição, cenário desta pesquisa, oferta aos docentes a educação continuada na forma de pós-graduação focada na Formação de professores que busca atender as necessidades de conhecimento em metodologia e didática de ensino, como é apontado pelo pesquisado W:

“[...] precisamos sempre aprender novas abordagens de aula, utilizar várias estratégias, aprender coisas novas para ensinar melhor... já fiz o pós para professores e ele me auxiliou muito. É legal ter este curso aqui na escola...” (W)

Estas necessidades, de ter estratégias e atividades que levem o estudante a gostar de estudar e buscar o aprendizado, não podem ser improvisadas. Não basta que o tema seja lido em livros, é importante que o educador conheça seu estudante e busque descobrir a forma com que ele aprende e, este senso de observação e adequação a realidade de cada aluno exige conhecimento pedagógico que pode ser adquirido a partir da educação continuada.

7 DISCUSSÃO

Este capítulo busca avaliar os objetivos desta dissertação a partir da discussão dos resultados obtidos através dos estudos quantitativo e qualitativo que foram realizados nesta pesquisa. A partir dessa discussão pode-se vislumbrar alguns dos significados que emergem sobre o bem-estar docente na Instituição que foi cenário deste estudo.

Os objetivos que nortearam esta pesquisa foram, para além de apresentar e caracterizar a amostra. Buscaram, também, explorar os indicadores de bem estar docente em um ambiente educacional de ensino técnico privado a partir da investigação de bem-estar subjetivo dos educadores e as percepções, crenças e sentimentos dos mesmos.

No estudo qualitativo, a categoria que surgiu para a primeira pergunta da entrevista desta pesquisa sobre o motivo que levou os educadores pesquisados a serem educadores foi a *vocação*. Nas respostas dadas pelos educadores é visível a conotação de dignidade relacionada à profissão docente, coerente com a afirmação de Seligman (2004, p.188) de que vocação é “[...] compromisso apaixonado pelo trabalho”. Esta paixão ficou também implícita na parte quantitativa, quanto temos os termos *animado*, *apaixonado* e *entusiasmado*, como itens de afeto positivo, com médias altas (3,92; 3,73 e 3,89 respectivamente). Conforme Diener, Lucas & Oishi (2005) “[...] quando as pessoas buscam ativamente aquilo que se considera importante, também parece influenciar os níveis de satisfação de Vida”.

A *satisfação com o aprendizado dos estudantes* e a *Busca mútua do conhecimento: ensino-aprendizagem* manifestada pelos educadores entrevistados corroboram com o valor que pretendido como principal norteador da Instituição “Comprometimento com o aprendizado do aluno”, citado no item 6.1 desta dissertação, demonstrando que o engajamento existe por parte dos educadores em relação a este valor. Este engajamento demonstrado pelos educadores pode estar relacionado ao constructo *escolha percebida* inserido na *necessidade psicológica de autonomia*. A *escolha percebida* é o sentimento de escolha experimentado pelo educador quando em ambientes que proporcionam flexibilidade para a tomada de decisão, sendo seu oposto, o sentimento e a sensação de “obrigação”, onde o educador, de maneira inflexível e rígida foi obrigado a executar determinada ação. Mas, nem todo sentimento experimentado de escolha promove a necessidade psicológica de autonomia. Segundo Deci e Ryan (2000), o sentimento de escolha só

será percebido quando a pessoa puder escolher suas próprias ações. Dessa forma, decidir entre duas opções não é suficiente para satisfazer a necessidade de autonomia.

No entanto, denota-se que este engajamento é fator de satisfação e bem-estar docente, que leva a felicidade e ao *flow*. O envolvimento ótimo do sujeito com seu trabalho trazido por Csikszentmihalyi (1999), como motivação intrínseca que acontece quando alguém se propõe a enfrentar desafios. Denota-se ainda a presença de uma análise crítica dos educadores quanto ao trabalho realizado por eles, quanto à exigência profissional de que o conteúdo seja atual e focado nas exigências do mercado de trabalho, uma vez que estão inseridos em uma escola de ensino profissional.

Esta percepção dos educadores, também é demonstrada quando os itens *engajado* e *interessado* foram avaliados com boas médias (3,81 e 4,02 respectivamente) como sentimentos presentes, ou seja, como afeto positivo. Esta avaliação positiva também se insere no significado da tarefa para o trabalhador, que para Csikszentmihalyi (2004) depende do apoio recebido, do desafio que o trabalhador percebe no seu dia a dia, bem como o uso que o mesmo faz de sua capacidade pessoal no desempenho de suas funções.

A experiência de *flow*, diz Csikszentmihalyi (2004), se dá quando o trabalhador, a partir de seu trabalho, corresponde às necessidades da sociedade. Sendo assim, podemos inferir que os educadores da Instituição pesquisada experimentam o *flow* ao realizarem suas tarefas docentes e, conseqüentemente o bem-estar, que é como afirma Seligman (2004), “[...] a forma como a pessoa estrutura seu trabalho é bastante relevante para a experiência do bem-estar” (p.188). Corrobora com esta constatação, as palavras dos educadores em relação ao *reconhecimento e aprovação pelos estudantes* como fator de satisfação: “[...] me sinto muito bem quanto o aluno mostra que aprendeu... ele fica feliz e eu também... (Y). Esta satisfação é sentida pelos educadores como recompensa a sua dedicação, como referem os entrevistados “[...] pelo menos os alunos elogiam e agradecem a nossa dedicação...já a escola nada né.” (Y)

Nesta fala do educador Y, temos, em contrapartida, a percepção de insatisfação dos entrevistados em relação ao *reconhecimento e aprovação pela Instituição*, vista enquanto falta de reconhecimento social que reduz o senso de pertencimento. Além da fala dos entrevistados, denota-se nos diálogos travados em salas dos professores, durante a inserção ecológica, o desejo de que mais

encontros pedagógicos aconteçam, onde os educadores possam dirimir dúvidas referentes ao seu fazer pedagógico, que recebam da Instituição retorno sobre seu desempenho e sejam reconhecidos por seus méritos. Não há por parte dos educadores a menção financeira direta, mas muita mais a necessidade de valorização pessoal. Conforme Marquesi (2008), a valorização e reconhecimento social, fazem parte da formação da identidade profissional, do reconhecer-se como educador, uma vez que leva ao sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Apesar de estar na fala dos entrevistados, é importante discutir que dentro da insatisfação relacionada ao *reconhecimento e aprovação pela Instituição*, percebe-se por observações na sala dos professores que há também um sentimento gerado pelo pouco acompanhamento pedagógico dado aos educadores. Em suas falas, na “hora do cafezinho”, é possível perceber a necessidade que muitos sentem de ter mais reuniões de acompanhamento pedagógico e da presença, nestas reuniões, das gestoras pedagógicas que dirigem as faculdades e as escolas técnicas, além do diretor de educação da Instituição. Percebe-se um sentimento de quase abandono em relação a estas figuras e a ausência de feedback. O feedback, considerado por Hattie e Timperley (2007) como consequência de um comportamento e de determinado desempenho está diretamente ligado ao conceito de competência, outra das necessidades psicológicas básicas e, fornecer um feedback, dizem Deci; Ryan (2008a) é importante, porque transmite diretamente o resultado de uma informação e, se positivo, satisfaz a necessidade de competência. Tanto os feedbacks quanto as avaliações, trazem Ryan e Weinstein (2009), possuem significados funcionais diferentes e diferentes efeitos sobre a motivação. Fornecer um feedback, dizem (Deci; Ryan, 2008a), é importante, porque transmite diretamente o resultado de uma informação. Algumas vezes, o *feedback* negativo tende a desencorajar mais do que inspirar o indivíduo a ter maior esforço e, se positivo, satisfaz a necessidade de competência.

Temos que tratar também nesta discussão, da insatisfação que os educadores sentem em relação ao *ambiente físico* a partir da deficiência de equipamentos multimídia, insatisfação com os *ganhos financeiros* referentes à incerteza do número de horas/aula que terão ao longo do mês e insatisfação relativa ao *ambiente relacional*. Estando inserida na Instituição *há quase 17 anos*, muitas vezes escutei dos educadores alusões sobre este aspecto estrutural como dificultadores no desenvolvimento de suas aulas e geradores de sentimentos de mal-

estar, e é percebido que as dificuldades trazidas pelos educadores não são empecilhos a uma aula de qualidade, pois a criatividade utilizada para ensinar os conteúdos é exercitada no momento em que o planejamento de aula vislumbra um “plano B” a ser utilizado sempre que necessário. Ademais, os educadores, em sua grande maioria, têm no uso dos equipamentos o “plano B” e não ao contrário. A insatisfação com o *ambiente relacional*, trazido pelos entrevistados pode ser vista como geradora de mal-estar. No entanto, pelo que Bronfenbrenner e Morris (1998) trazem em relação à microssistema, sendo este formado pelo padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais percebidos pelo sujeito em desenvolvimento, no qual este dá significado ao que é por ele vivenciado no ambiente e que vai além das características objetivas do meio, podemos inferir a necessidade de busca mais efetiva de interação por parte destes educadores.

Como colaboradora da Instituição, tendo atuado como educadora e coordenadora pedagógica e, portanto percebo que as palavras trazidas pelos entrevistados traduzem um sentimento quase geral entre o corpo docente. Assim, conforme acentuado pelos entrevistados, gostar da sala de aula, seus desafios e alegrias se traduz diante do estudante, no aprendizado que o educador proporciona, no momento da formatura, onde o estudante recebe seu diploma e tem-se a certeza de que ele aprendeu e, tendo aprendido, estará preparado para o mercado de trabalho. É interessante perceber que mesmo diante das dificuldades, os educadores da instituição estudada apresentavam, e isto ainda é postura atual do grupo docente, um comportamento de engajamento diante da tarefa de ensinar e o sentimento de que ser educador é um trabalho especial. Este ponto está em consonância com Csikszentmihalyi (1999), de que “[...] a experiência de *flow* acontece em situações onde se faz o que se gosta [...]”. Percebe-se que o desafio gerado pelas insatisfações com a incerteza financeira, deficiência no ambiente físico pela falta de equipamentos adequados para realizar uma aula com mais qualidade, insatisfação com o ambiente relacional e percepção de não reconhecimento e aprovação por parte da instituição são enfrentados e superados pelo grupo através da maior importância que os mesmos atribuem para o aprendizado, a aprovação, o reconhecimento que os estudantes demonstram no dia a dia da sala de aula e o incentivo dado pela instituição para a educação continuada.

Esta constatação está implícita nos resultados quantitativos desta pesquisa, que mostra em seus resultados a presença maior de afetos positivos do que de afetos negativos, além de Satisfação de vida. Estes resultados apontam que apesar

da realidade das dificuldades, que afinal permeiam a vida profissional da maioria das pessoas trabalhadoras, há mais indícios de bem-estar docente do que de sentimentos de insatisfação na Instituição pesquisada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bem-estar é uma dimensão positiva da saúde, composta por uma dimensão cognitiva que em geral se traduz por satisfação de vida. É um conceito recente e que vem crescendo em pesquisas na área docente no Brasil, pelo pioneirismo de pesquisadores como o professor Dr. Juan José Mourinõ Mosquera, Saul Neves de Jesus entre outros.

Esta dissertação, apesar de ter trazido em sua parte conceitual introdutória aspectos acerca de mal-estar docente, tem sua ênfase teórica e metodológica no Bem-estar como uma dimensão positiva da saúde que engloba emoções e afetos positivos, felicidade e satisfação de vida. Esse estudo não teve a pretensão de gerar transformações no contexto escolar técnico ou nas práticas docentes do local onde a pesquisa foi realizada, mas sim dar foco para as vivências positivas dos educadores pesquisados, compreender e dar voz às alegrias e satisfações experimentadas por eles em salas de aulas do ensino técnico privado. Buscou-se ainda compreender a forma como os mesmos vivenciam as dificuldades oriundas das fontes de mal-estar. No entanto, se este estudo puder trazer mais luz sobre aspectos de necessidades de melhorias e apontar alguns caminhos que possam ser seguidos, estaremos **felizes** com esta contribuição.

Outrossim, este trabalho é também uma forma de agradecimento da pesquisadora a Instituição na qual está inserida há quase 17 anos e onde a mesma foi despertada para a arte de ensinar, função que tornou a exercer a partir deste segundo semestre.

Os resultados desta pesquisa, discutidos no capítulo anterior, mostram os fatores que podem ser fonte de bem-estar e de mal-estar docente nas percepções dos educadores pesquisados, bem como as emoções vivenciadas por eles no contexto escolar técnico. Estes não serão discutidos novamente, mas apenas citados e organizados em seus âmbitos de significância.

Quando os educadores referem como fator de satisfação o *aprendizado dos estudantes* e o processo de realização profissional fica implícita a valorização que estes atribuem ao que a Instituição pretende que seja seu primeiro valor “Comprometimento com o aprendizado dos estudantes”. É importante salientar que

este fator, que corrobora com o valor institucional, é também um diferencial pretendido pela Instituição em foco. Também como dimensão positiva de bem-estar, temos o *reconhecimento e aprovação dos estudantes*. A valorização que os educadores atribuem a este fator como fomentador de bem-estar docente nos parece ser, além de resultado da conexão positiva que os mesmos travam com seus estudantes, um reconhecimento que os educadores atribuem a seu trabalho. Essa é percebida como forma de mostrar externamente o sentimento de valorização que a Instituição, conforme referem os entrevistados, parece não reconhecer.

O fator *busca mútua de conhecimento: ensino/aprendizagem* visto pelos pesquisados como fator de satisfação docente é reconhecidamente alicerçado no incentivo da Instituição para a atualização constante dos conhecimentos dos educadores. Essa é fomentada através da educação continuada ofertada em forma de Pós-graduação em formação pedagógica. Esta formação é buscada pela maioria dos educadores da Instituição e tem se mostrado valiosa em termos de conhecimento necessário para o dia a dia da sala de aula.

Dentre alguns fatores apontados pelos pesquisados como geradores de insatisfação docentes, temos: o *ambiente físico* enquanto falta de equipamentos de multimídia e/ou o funcionamento adequado dos mesmos que são vistos pelos educadores como agentes de melhoria do desempenho docente; o *ambiente relacional* que não propicia trocas e aprendizado mútuo; a *insegurança financeira* gerada pelo desconhecimento em relação às horas/aula que lhes serão destinadas a cada novo módulo e o não *reconhecimento e aprovação por parte da Instituição* que repercute diretamente na perda de identidade profissional.

Sobre estes fatores, temos que considerar as estratégias recentemente utilizadas pela Instituição pesquisada, na forma de melhorias que visam repercutir positivamente na área pedagógica. Para atender a necessidade de equipamentos multimídia, investimentos em infraestrutura têm sido feitos pela instituição, fato constatado pela pesquisadora ao retornar este semestre à sala de aula e encontrá-las mais bem equipadas do que há 3 anos. Além disso, presenciamos o envolvimento da diretora da escola onde a pesquisadora desenvolve atualmente sua função enquanto educadora, para que os equipamentos estejam em funcionamento ótimo. Quanto ao fator *insegurança financeira* gerada pela incerteza em relação às horas/aula destinadas a cada educador no próximo módulo, é de conhecimento da

pesquisadora, por esta ter estado nos últimos 03 anos atuando no departamento de R.H. junto à mantenedora, de estratégias aplicadas diretamente no departamento de educação, com a contratação de novos colaboradores para o Planejamento de Turmas, setor responsável por organizar a distribuição das turmas entre os educadores. Com esta melhoria, espera-se, que a divulgação das alocações sejam otimizadas, possibilitando aos educadores a viabilidade de realizarem seus planejamentos financeiros. Outrossim, o incremento do departamento de vendas através de novas campanhas e estratégias que visam aumentar o número de alunos dos cursos técnico e, conseqüentemente, aumentar as horas/aula dos educadores foi um dado observado durante a inserção ecológica.

Quanto ao *ambiente relacional*, referida pelos pesquisados como fator de insatisfação em função da falta de compartilhamento de conhecimentos, de materiais didáticos e experiências, tomamos a liberdade de sugerir que as coordenações ofereçam espaços para discussão sobre os conteúdos das disciplinas e construção coletiva de planos de aula, para que se fomente a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e se proponham temas transversais. Esta mesma estratégia pode, também, vir a atender a necessidade de reforço da identidade profissional vivenciada pelos educadores no fator *reconhecimento e aprovação por parte da Instituição*, referida pelos educadores pesquisados uma vez que este sentimento de não valorização tem impactado na pessoa do educador e em seu sentimento de pertencimento à Instituição. Este espaço de discussão pode ser desenvolvido no formato de “oficinas pedagógicas” que fomentem a vitalidade do processo educativo a partir do desenvolvimento dos talentos, da criatividade, da igualdade de oportunidades e da possibilidade dos educadores de expressar seus valores, afetos e desejos. A participação no processo de ensino-aprendizagem, afirma Freire (2002), favorece a articulação entre as diferentes disciplinas e diferentes saberes docentes e estabelece ou aprimora vínculos interpessoais na escola.

Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de rotina (Freire, 2002).

Importante referir que a Instituição foco deste estudo, já conta com uma estrutura educacional que atua com coordenadores pedagógicos que fazem o acompanhamento dos educadores periodicamente. Estes comparecem nas escolas

e assistem às aulas. Entretanto, referem os educadores em suas falas na hora do “cafezinho”, essa é uma estrutura que não promove feedbacks e conhecimento. Faz-se necessário, referem os pesquisados, que a estrutura educacional já existente atue mais no dia a dia dos educadores, visando o desenvolvimento dos educadores e do seu fazer pedagógico. Para os educadores, a maioria dos feedbacks é dado pelos diretores das escolas, mas nem sempre estes têm o preparo para esta tarefa e, em sua maioria, também não fornecem aos educadores auxílio pedagógico necessário a um grupo que na quase totalidade, é formado por educadores com formação técnicos.

Importante ressaltar a clareza que os educadores participantes desta pesquisa têm sobre a responsabilidade de cada um deles sobre a promoção do seu bem-estar docente. Suas ideias sobre o constructo são concretas e diretas. O fator *vocação* que foi trazido pelos pesquisados como motivo que os influenciou na escolha em serem educadores, transcende as dimensões do trabalho, conforme Snyders e Lopez (2009).

Os sentimentos de *animação, entusiasmo, interesse paixão e engajamento* dentre os afetos que receberam as maiores médias pelos educadores pesquisados, traduzem a existência de emoções positivas relacionadas ao trabalho realizado. Quando se faz o se gosta, quando existe emoção no que faz, há relação entre desafios e habilidades, teremos o *flow*, ou o engajamento para o trabalho e, este engajamento é fator de satisfação e bem-estar docente, que leva a felicidade (CSIKSZENTMIHALYI, 1992; SELIGMAN, 2004).

A existência destes sentimentos mostra, também, que o grupo de educadores apresenta características que levam a inferir que o bem-estar docente está presente no grupo de educadores pesquisados, como afirmam Stobus, Mosquera e Santos (2007), que referem que o bem-estar docente não é somente a ausência de mal-estar e sim se centra na figura do educador enquanto ator de sua própria vida e seu papel frente as vivência sociais.

A promoção do bem-estar precisa ser alvo não só dos educadores, mas também da administração educacional como afirma Marquesi (2008). Neste sentido, percebemos, a partir das estratégias de melhorias citadas anteriormente, que a Instituição, foco deste estudo, está buscando construir um ambiente saudável

através da crescente valorização que a educação tem recebido em todos os departamentos que a compõe.

Assim, conclui-se essa dissertação, com reflexões e considerações de que o bem-estar docente pode ser construído pelos educadores, que são protagonistas e ativos nesta construção. Entretanto, um ambiente de proteção que favorece a superação de fatores geradores de mal-estar contribui e muito para a melhoria do ambiente educativo, no caso estudado, do ensino técnico privado

Ensinar é uma arte que tem no educador o papel não só de facilitador da aprendizagem dos estudantes e de tutor de desenvolvimento, mas também de problematizador que vai auxiliar os estudantes a descobrirem o mundo e a si mesmos. Para isso o bem-estar docente que gera paz interior e felicidade são condições para que tal processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira significativa para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rosana M. R.; ALMEIDA, Sandra F. C. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- ALBUQUERQUE, Anelise Salazar; TRÓCOLI, Bartholomeu Tôrres. **Desenvolvimento de uma Escala de Bem-estar Subjetivo**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Maio-agosto. Vol.20, n 2. Pp.153-164, 2004.
- ASSAGIOLI, Roberto. *Lo sviluppo transpersonale*. Ed. Maria Luisa Girelli. Astrolabio, 1988.
- ATKINSON, Paul & DELAMONT, Sara. "Bread and dreams or bread and circuses? A critique of 'case study' research in education'." *Educational Research: principles, policies and practices, The Falmer Press, London, 26-45, 1985*
- AULETE, **Dicionário Caldas**. "Versão Digital." 2012.
- BATISTA, Analía Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BISWAS-DIENER, R. & DIENER, E. **Marking the best of a bad situation: satisfaction in the slums of Calcutta**. Social Indicators Research, n 55, p. 329-352, 2001.
- BIZARRO, L. **O Bem-estar psicológico durante a adolescência**. Tese de doutorado. Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- BOGDAN, R; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): ed. Porto, p. 150, 1994.
- BRAJSA-ZGANEC, A. **Personality traits and social desirability as predictors of subjective well-being**. *Psihologijske Teme, 20(2), 261-276, 2011*
- BUSKIST, William; BENSON, Trisha; SIKORSKI, Jason F. The call to teach. In: **Journal of Social and Clinical Psychology**. Nova York, v. 24. n. 1, 2005.
- BRADBURN, N.M. **The Structure of Psychological well-being**. Chicago: Aldine, 1969.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 23.12.1996.
- _____. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em 16 de setembro de 2012.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16 de 05 de outubro de 1999. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legislaticoparecer1699.pdf>> Acesso em: 02 de novembro de 2012.

_____. Decreto nº 4127 de 1942. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** 1942. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legislaticoparecer1699.pdf>> Acesso em: 28 de novembro de 2014.

_____. Decreto nº 7566 de 1909. **Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legislaticoparecer1699.pdf>> Acesso em: 15 de setembro de 2014.

_____. Portaria nº 787 de 1906. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legislaticoparecer1699.pdf>> Acesso em: 28 de novembro de 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 10.01.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em 06 de maio 2009.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 16 de setembro de 2012.

_____. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 16 de setembro de 2012.

BRONFENBRENNER. U. **The ecology of human development: Experiments by nature and desing.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

_____. Ecology of the Family as a contexto for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, 22(6), p. 723-742; 1986.

_____. Bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P.M. Moem, G.H. Elder, & K.Luscher (eds), **Examining lives in contexto: Perspectives on the ecology of human development.** Wahington, DC: American Psychological Association, p.599-618; 1995a.

_____. Bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P.M. Moem, G.H. Elder, & K.Luscher (eds), **Examining lives in contexto**: Perspectives on the ecology of human development. Wahington, DC: American Psychological Association, p.619-647; 1995b.

_____. **A Ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. & MORRIS, P. **The ecology of developmental process**. Em W. Damon (ed), Handbook of child psychology, p. 993-1027. New York: Wiley & Sons, 1998.

CABRAL, Jackson Cruz; HONÓRIO, Luiz Carlos. **Qualidade de vida e fontes de pressão no trabalho**: um estudo com chefes e auxiliares de cozinha. EnGPR, II. Rio de Janeiro, ANPAD, 2009.

CAMPBELL, A. COVERGE. P.E. & RODGERS, W.L. **The quality of American life**. New York: Russel Stage Foundation, 1976.

CARLOTTO, M.S. **A Síndrome de Bournout e o trabalho docente**. Psicologia em estudo, p. 21-29. 2001.

CECCONELLO, A.M. **Resiliência e Vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

CECCONELLO, A.M. & KOLLER, S.H. **Inserção ecológica na comunidade**: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (3). 515-524, 2003.

CERNEV, F. K. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CHURCHILL JR, G. A.; PETER, J. P. **Marketing: criando valor para os clientes**. São Paulo: Saraiva, 2003

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: Carinho e Trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: Muralla, 1990.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas Cora Coralina**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2012.

COSTA, L.S.M. da. **Abuso no curso médico e Bem-estar Subjetivo**. Tese doutorado em Psicologia-Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, L.S.M & PEREIRA, C.A.A. **Bem-estar Subjetivo: Aspectos Conceituais.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, 59, 72-80, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da Felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Gestão qualificada.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. **Traits can be powerful, but are not enough: lessons from subjective Well-being.** Journal of Research in Personality, n. 30, 389-399, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo.** São Paulo; unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DECI, E. **Hedonia, eudonia, and well-being: na introduction.** Journal off Happiness Studies, 9, (1), 1-11, 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum Press, 1985.

DELORS, Jacques. **"Educação: um tesouro a descobrir–Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI."**, 2001.

DINER, Ed. **Guidelines for National Indicators of subjective Weel-Being and Ill-Being.** Applied Reserarch in Quality of life, 1(2), p. 151-157, 1984.

_____. **Assessing Subjective well-being: progress and opportunities.** Social Indicators Research, 31, 103-157, 1994.

_____. **Subjective well-being in cross-culture perspective.** Em G. Hector (Ed.), Key issues in cross-culture psychology: selected papers from the Twelth International Congress of the International Association for Cross-culture Psychology. Sam Diego: Academic Press, 1996.

_____. **Subjective Weel-Being: The Science of Happiness and a proposal fo a National Index.** American Psychologist, 2000 by the American Psychological Association. V.55 (1), 34-45, 2000.

DIENER, E., EMMONS, R.A., LARSEN, R.J. & GRIFFIN, S. **The satisfaction with life scale.** Journal of personality assessment. 49, 71-75, 1985

DIENER, E. & FUJITA, F. **Resources, Personal Strivings, and Subjetive Weil-being: A Nomothetic and Idiographic.** Journal of Personality and Social Psychology, 68, 926-935, 1995.

DIENER, E. & LUCAS, R. **Explaining differences in societal levels of happiness: relative standars need fulfilment, culture, and evaluation theory.** Journal of Happiness Studies,1, 41-78, 2000.

DIENER, E. & LUCAS, R. & OISHI, S. **Subjective Well-Being: The Science of Happiness and life satisfaction.** Handbook of Positive Psychology. Oxford, 463-473, 2005.

DIENER, E., SCOLLON, C.N. & LUCAS, E. **The involving concept of subjective well being:** The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219, 2003.

DIENER, E., SUH, E.M., LUCAS, R.E. & SMITH, H.L. **Subjective Well-being:** Tree decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302, 1999.

DIENER, E., SUH, E.M. & OISHI, S. **Recent findings on subjective well-being:** *Indian Journal of clinical Psychology*. 24 (1), 25-41, 1997.

DIOGO, M. J. D. "**Satisfação global com a vida e determinados domínios entre idosos com amputação de membros inferiores.**" *Rev Panam Salud Publica* 13.6, 395-399, 2003

EL ACHKAR, Ana. **Resiliência: ferramenta para uma educação de qualidade.** Ed. Appris, 2013.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTEVE, J.M. **La tercera revolución educativa.** La educación em la sociedade del conocimiento, Barcelona: Paidós, 2003.

ESTEVE, José Manuel; FRANCO, Soledad; VERA, Julio. **Los profesores ante el cambio social:** repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

FERREIRA, AB de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** Editora Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** 9ª ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2002

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004

FOSSATI, Paulo. Êxito e Bem-estar Docente. Artigo publicado na **revista Comunicações**, ano 20, nº2. P. 61-75, dez. 2013.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Tipografia da ETN, 1961.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANKL, V.E. **Em busca do Sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 18 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Ed. Moraes, 6ª edição, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, Tensões e Possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010.

GALINHA I. C. & RIBEIRO. **História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo**. Tese de mestrado. Faculdade de psicologia e de ciências da educação. Porto, 2005.

GARCIA, Leticia Ascencio. **La Logoterapia, más que una terapia: hacia una propuesta educativa**. 2009.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O Fio da História: a gênese da formação profissional no Brasil**, 2000. Disponível em: 23reunião.asped.org.br/textos/0904t.pdf. Acesso em: 06 de março de 2014.

GIDDENS, Anthony & AUDET, Michel. **La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration**. Presses universitaires de France, 2012.

GIACOMONI, Claudia Hofheinz. **"Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida."** *Temas em Psicologia* 12.1, 43-50, 2004

GIACOMONI, Claudia Hofheinz. **Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação**. Diss. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

GIACOMONI, C. H. & HUTZ, C. S. **"A mensuração do bem-estar subjetivo: escala de afeto positivo e negativo e escala de satisfação de vida [Resumos]."** *Sociedade Interamericana de Psicologia (Org.), Anais XXVI Congresso Interamericano de Psicologia*. 1997.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2003.

GONDIM, Sônia Maria Guedes e SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. Emoções e afetos no trabalho. In: ZANELLI, José Carlos et al. (org.) **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. **The power of feedback**. *American Educational Journal*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HELLIWELL, J. F., & PUTMAN, R. D. **The social context of well-being**. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 359, 1435–1446. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb>, 1522, 2004

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M.M. **Cómo fortalecer la resiliencia en las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2003. Disponível em:

www.educ.drake.edu/rc/downloads/Mentoring%20Boston.ppt. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

HOUAISS, Antônio. **Mini dicionário da língua portuguesa**. 4 ed., Rio de Janeiro, 2009.

HUTZ, C.S., ZANON, C. & BARDAGI, P. **Satisfação de Vida**. 2013

HAYES, N. & JOSEPH, S. **Big 5 correlates of three measures of subjective well-being**. *Personality and Individual Differences*, 34, 723-727, 2013.

JESUS. S.N. Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos? **Cadernos do CRIAP**. Porto: ASA editores, 2001.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**: uma lição de síntese. Porto: ASA, 2002.

_____. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto. LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 5. ed., Goiânia: Alternativa, 2004.

JULIANO, M.C.C & YUNES, M.A.M. **Rede Família: uma Tecnologia Social e seu diálogo com a promoção de Resiliência Comunitária e a Educação Ambiental**. Diss. Tese de Doutorado (Inédita). Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2013.

KAHNEMAN, Daniel, DIENER, Edward & SCHWARZ, Norbert. "**Well-being**". *The foundations of hedonic psychology*, 1999.

KASHDAN, Todd B., BISWAS-DIENER, Robert & KING, Laura A. "**Reconsidering happiness**: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia." *The Journal of Positive Psychology* 3.4, 219-233, 2008.

KASPER, Patricia Penha dos Santos. **Formação Continuada de Educadores**: um olhar focado na educação profissional e nas movimentações das tecnologias da comunicação e informação. Canoas: UNILASALLE, Dissertação de mestrado, 2011.

KEYES, Corey LM; SHMOTKIN, Dov & RYFF, Carol D. "**Optimizing well-being**: the empirical encounter of two traditions." *Journal of personality and social psychology* 82.6, 1007, 2002

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas e educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, Tensões e Possibilidades. São Paulo: Artmed, 2010.

LANER, Aline dos Santos. **Psicologia e Trabalho na História**: da apropriação do tempo à busca da felicidade. Ijuí: Unijuí, 2005.

LEGRENZI, Paolo. **A felicidade**: os obstáculos estão na mente, não no mundo. São Paulo: Paulinas/Loyola, Coleção „Para saber mais“ . v. 1, 2002

LEITE, Ana Paula Todaro Taveira; GONÇALVES, Sílvia Maria Melo. **O Trabalho pode ser prazeroso:** contribuições da Psicologia Positiva, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/320.%20o%20trabalho%20pode%20ser%20prazeroso.pdf. Acesso em: 06 de janeiro de 2014.

LENS, W.; DECRUYENAERE, M. **Motivação e desmotivação no ensino secundário:** as características dos alunos. *Psychologica*, v. 6, p. 13-31, 1991.

LENT, R.W. **Toward a Unifying Theoretical na Practical Perspective and Well-Being and Psychosocial Adjustment.** *Journal of Counseling Psychology* Copyright. American Psychological Association, 51 (4), 482-509, 2004.

_____. et al. **Social Cognitive predictors of domain and life satisfaction:** Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*. 52(3). 429-442, 2005.

LESSARD, C. e TARDIF, M. **La profession enseignante au Québec (1945-1990).** *Histoire, système et structures*. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 1999.

LIPP, M.N. **Pesquisas sobre o stress no Brasil.** São Paulo: Papirus, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. "Mulheres na sala de aula." *História das mulheres no Brasil 2*, 443-481, 1997.

MACHADO, Juliana Aquino, YUNES, Maria Angela Mattar & SILVA, Gilberto Ferreira da. **"A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO."** *Revista Contrapontos* 14.3, 512-526, 2014.

MARQUESI, Alvaro. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTIN, A. J.; DOWSON, M. **Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement:** yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 1, p. 327-365, 2009.

MASLACH, C. & JACKSON, S. E.. The measurement of experienced burnout. **Journal of occupational behavior**, 2, p.99-113, 1981.

MASLACH, C. & LEITER, M.P. Trabalho: fonte de prazer ou desgaste? **Guia para vencer o estresse na empresa.** Campinas: Papirus, 1999.

MASLOW, A. **Motivación Y Personalidad.** Madrid: Ediciones Diaz da Santos, 1991.

MEDEIROS, R.H.A de. **O papel da informação adicional no Bem-estar psicológico subjetivo de pacientes submetidos à mastectomia:** um estudo pela melhora no atendimento hospitalar. Dissertação (Mestrado em psicologia clínica)-PUC-RS, 2001.

MICHAELIS, **Dicionário**. "Disponível em:< [www. uol. com. br/michaelis](http://www.uol.com.br/michaelis)>." Acesso em: fevereiro de (2013).

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27º edf. Rio de Janeiro: vozes, 2008

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____ ; STOBÄUS ,Claus & SANTOS, Bettina Steren dos. "**Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência**." *Educação* 30.4, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, Tensões e Possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010.

MROCZEK, Daniel K. & SPIRO, Avron. "**Change in life satisfaction during adulthood: findings from the veterans affairs normative aging study**." *Journal of personality and social psychology* 88.1, 189, 2005

MYERS, D.G. **The funds, friends, and Faith of happy people**. *American Psychologist*. V.55, 56-67, 2000.

NEVES, Lúcia M. W. **A Hora e a Vez da Escola Pública: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese de doutorado. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/resenha-do-livro-educacao-e-politica-no-brasil/35995/>. Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

NIAS, J. Thinking about feeling: The emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, 26, p.293-306, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no Sindicato dos professores de São Paulo, 2007.

OSTROM, T. M. **The relationship between affective, behavioral and cognitive components of attitude**. *Journal of Experimental Psychology*, 5, 12-30, 1969.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Silvia Helena. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas Questões. Artigo publicado na **revista Paidéia**, vol.17 nº36, Ribeirão Preto, p. 9-20, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863x2007000100002&script=sciarttex&tlng=es>. Acesso em: 27 de outubro de 2013.

PASCHOAL, Tatiane & TAMAYO, Alvaro. "**Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho**." *Avaliação psicológica* 7.1, 11-22, 2008.

PAVOT, William & DIENER, Ed. "**Review of the satisfaction with life scale**." *Psychological assessment* 5.2, 164, 1993.

- PAVOT, W.; DIENER, E., COLVIN, C.R. & SANDIVIK, E. **Further validation of the satisfaction with Life Scale**: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57,149-161, 1991.
- PAZINI, Marcos Henrique & STEFANO, Silvio Roberto. **"A qualidade de vida no trabalho e satisfação**: um estudo multi-casos com os funcionários das empresas do sistema "S". *ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, II*, 2009.
- PERESTRELO, Marisa Célia Fernandes. **Prevenção da saúde mental na profissão docente**: Burnout, estratégias de coping e engagement. Universidade da Madeira, Dissertação de mestrado, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/446>. Acesso em: 04 de março de 2014.
- PÉREZ SOARES, Maria Teresa. (Coord.). **As emoções e os valores dos professores brasileiros**. São Paulo: Fundação SM/OEI, 2007.
- PICADO, L. **Mal-estar e Bem-estar Docente**. *Psicologia.com.pt – O Portal dos Psicólogos*, 2009. Disponível em: <http://elibrary.ru/item.asp?id=8302476>. Acesso em: 12 de abril de 2013.
- POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria Regina. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. **Revista educação e Pesquisa**, v.35, nº2, p.351-367, 2009.
- PRATI, L.E., MOURA, A., COUTO, M.C.P.P., POLETTO, M., KOLLER, S. Revisando a Inserção Ecológica: Uma proposta de Sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21 (1), 160-169, 2007.
- PRAZERES, F.R.; LEÃO, M.A.B.G. A inserção bioecológica como método de pesquisa em psicologia: uma revisão da literatura. XV encontro latino americano de iniciação científica e XI encontro latino americano de pós-graduação-Universidade do Vale do Paraíba, 2011.
- RAYMOND; BUTT, R.L. & YAMAGISHI, R. **"Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale**: approche autobiographique". *In*: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. 1993
- RAUSCH, Rita Buzzi & DUBIELLA, Eliani. Fatores que promovem mal e 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 10431-1061, set/dez. 2013.
- RESENDE, Marineia Crosara de, et al. **"Rede de relações sociais e satisfação com a vida de adultos e idosos"**. *Psicologia para América Latina* 5, 0-0, 2006.
- REEVE, J. **Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support**. *Motivation and Emotion*, v. 28, n. 2, p. 147-169. 2004.
- REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, p. 598-611; 1985.

_____. **Psychosocial resilience and protective mechanisms.** American Orthopsychiatry Association, 57, p. 316-331; 1987.

_____. Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, p. 626-631; 1993.

_____. Resilience concept and findings: implications for Family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, p. 119-144; 1999.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**, Petrópolis, Vozes, 1980.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions.** *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

RYAN, R.M. **On happiness and human potentials:** A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166, 2001.

RYAN, R. M.; WEINSTEIN, N. **Undermining quality teaching and learning:** a self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, v. 7 n. 2, p. 224-233, 2009.

RYFF, C.D. Happiness is everything or is it?. Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), p. 1069-1081; 1989.

RYFF, C.D. & KEYES, C. L. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), p. 719-727; 1995.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José; DE JESUS, Saul Neves. Efeitos de um programa de apoio ao bem-estar docente na construção pessoal e profissional. **IX ANPED SUL-Seminário de Pesquisa em Educação da região sul**, 2012.

SANTINI, Juarez. Síndrome do esgotamento profissional - Revisão Bibliográfica. *Revista Movimento*, v.10, nº 1, p.183-209, 2004.

SANTOS, Margarida Isabel Pinto dos. **Relação entre Bem-estar e Sucesso na Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico.** 2013. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1843>. Acesso em: 23 de março de 2014.

SCHNEIDER, Aline Botelho. CARNEIRO, Marcelo Lopes. FIATES, Gabriela Gonçalves Silveira. **O recurso mais importante para as organizações são mesmo as pessoas?** Uma análise da produção científica sobre QVT. EnGPR, II, Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

SELIGMAN, Martin E. P. **Building human strenght: psychology's forgotten mission.** In: APA Monitor. V. 29. N.1. jan. 1998.

_____. **Felicidade autêntica:** Usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____ & CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive Psychology:** Na intriduction. American Psychologist, 55(1), 5-14, 2000.

SELYE, Hans. **The stress of my life: a scientist's memoirs.** New York; Toronto; Van Nostrand Reinhold, 1979

SILVA, Manuelle Cristine & LIMA, Thales Batista de. **Análise de fatores que influenciam a Qualidade de vida no trabalho de colaboradores de uma organização privada do ramo de segurança na cidade de João Pessoa-PB.** EnGPR, III, Rio de Janeiro, ANPAD, 2011.

SILVEIRA, K.A.; ENUMO, S.R.F.; POZZATTO, R.N. & PAULA, K.M.P de. Indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.40, n1, p.127-142, jan/mar., 2014.

SILVEIRA, S., GARCIA, N., PIETRO, A., YUNES, M. **Inserção ecológica: metodologia para pesquisa risco e intervir com proteção.** Psicologia da educação, São Paulo, 29, 57-74, 2009.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação Técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline (org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, Tensões e Possibilidades.** São Paulo: Artmed, 2010.

SIQUEIRA, M.M.M. & PODOVAM, V.A.R. Bases Teóricas de Bem-estar Subjetivo, Bem-estar Psicológico e Bem-estar no Trabalho. **Psicologia: Teoria e Prática.** V.24(2), 201-209, 2008.

SHELDON, Kennon M.; KING, Laura. Why Positive Psychology is necessary. **American Psychologist.** mar. 2001. v. 56. n. 3. p. 214-217.

SNYDER, C. R., & LOPES, S. J. **Psicologia Positiva, uma abordagem científica e prática das qualidades humanas.** Porto Alegre, RS: Edições Artmed, 2009.

STEEL, Piers; SCHMIDT, Joseph; SHULTZ, Jonas. **Psychological Bulletin.** Vol 134(1), 138-161, 2008

STEVERINK, N., & LINDENBERG, S. **Which social needs are important for subjective well-being?** What happens to them with aging? *Psychology and Aging*, 21(2), 281-290, 2006.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Porto Alegre, RS: Edições Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Moriño; STOBAUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v.X, nº3, p.865-885, 2010.LF

TOMASI, Livia Maria Bedin. **Relações entre o bem-estar pessoal de pais e filhos adolescentes a partir de diferentes medidas de avaliação**. UFRGS, tese de doutorado, 2013.

WATSON, D.; CLARK, L.A. e TELLEGEN, A. **Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070, 1998.

WRZESNIEWSKI, Amy; DUTTON, Jane; DEBEBE, Gelaye. Interpersonal sensemaking and the meaning of the work. In: **Research in Organizational Behavior**. Elsevier, 2002.

WRZESNIEWSKI, Amy; McCAULEY, Clark; ROZIN, Paul, SCHWARTZ, Barry. Jobs, Careers, and Callings: People's Relations to Their Work. In: **Journal of research in personality**: 1997. n. 31.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Revista Psicologia em Estudo**, v.8 nº especial, p. 75-84, 2003.

APÊNDICE A- Questionário de pesquisa Aplicado na amostra qualitativa QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Objetivo: Descrever as características da amostra.

1. Qual a sua área de atuação/formação?
2. Como você se tornou professor?
3. Quais aspectos você considera que influenciaram a sua escolha?
4. Há quanto tempo você é professor?

Objetivo: Investigar domínios relacionados ao Bem-estar docente no ambiente técnico privado:

1. O que é bem-estar para você?
2. Descreve bem estar usando algumas palavras-chave
3. O que faz uma pessoa sentir bem-estar?
4. E o que é **bem-estar docente** para você?
5. Na tua opinião, qual a relação entre bem-estar e o trabalho do professor?

Objetivo: Explorar as percepções e crenças dos professores do ensino técnico privado em relação ao Bem-estar.

1. Quais os fatores influenciam na sua **satisfação** em ser professor?
(Em que ordem de importância você os colocaria?)(Quais destas condições estão presentes em seu dia a dia como professor?)
2. Quais os fatores influenciam na sua **insatisfação** em ser professor?
(Quais destas condições estão presentes em seu dia a dia como professor?)
(Em que ordem de importância você os colocaria?)

Objetivo: Investigar nível de Bem-estar subjetivo dos professores no ambiente técnico privado:

1. Como você se sente no papel de professor?
2. O que é importante para que você se sinta bem sendo professor?
3. Você encontra dificuldades no exercício da docência? Cita algumas dificuldades importantes no seu dia a dia....
4. Como você as enfrenta...Dê um exemplo
5. Que estratégias você utiliza para se sentir feliz na sua prática docente?
6. O que mais gostaria de comentar sobre essa nossa conversa?

ANEXOS A- Questionário Sociodemográfico**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

Idade: _____ Sexo: ()M ()F

Graduado(a) em:

Maior titulação:

() Formação Pedagógica

() Outra Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Área: _____

Tempo de docência no Ensino Técnico (em anos): _____

Curso Técnico no qual leciona _____

Exerce outra atividade além da docência?

() Sim () Não

Qual(is) atividade(s)? _____

Quantas horas por semana você costuma lecionar?

() 12h () 14h

() 24h () 28h

() 36h () 42h

() DE (dedicação exclusiva)

Qual(is) turnos você costuma lecionar?

() Manhã () Tarde () Noite

ANEXOS B- Escala de Avaliação de Bem-estar Subjetivo-EBES

ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO (EBES)

Afetos Positivos, Afetos Negativos e Satisfação de Vida

Gostaríamos de saber como você está se sentindo hoje. Não há respostas certas ou erradas. O que realmente importante é que você responda com sinceridade a cada item. Sua colaboração é muito importante. Por favor, não deixe nenhum item em branco.

Esta escala consiste de um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada item e depois marque a resposta adequada no espaço ao lado da palavra. Indique até que ponto você tem se sentido (se sentiu) desta forma **hoje**. Use a seguinte escala para suas respostas.

1	2	3	4	5
nem um pouco	um pouco	moderadamente	bastante	extremamente

_____ aflito	_____ dominador	_____ nervoso
_____ alarmado	_____ engajado	_____ orgulhoso
_____ amável	_____ entusiasmado	_____ perturbado
_____ amedrontado	_____ envergonhado	_____ poderoso
_____ angustiado	_____ estimulado	_____ preocupado
_____ animado	_____ exaltado	_____ presunçoso
_____ apaixonado	_____ excitado	_____ produtivo
_____ apreensivo	_____ forte	_____ rancoroso
_____ arrogante	_____ hostil	_____ receoso
_____ arrojado	_____ humilhado	_____ reservado
_____ assustado	_____ impaciente	_____ resistente
_____ interessado	_____ incomodado	_____ retraído
_____ insolente	_____ inquieto	_____ sensível
_____ inspirado	_____ irritado	_____ tímido
_____ medroso	_____ zeloso	_____ vigoroso

Abaixo você encontrará cinco afirmativas. Assinale na escala abaixo de cada afirmativa o quanto ela descreve a sua situação pessoal. Não há respostas certas ou erradas, mas é importante você marcar com sinceridade como você se sente com relação a cada uma dessas afirmativas:

A minha vida está próxima do meu ideal.

Discordo Plenamente _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|_7_|_ Concordo Plenamente

Minhas condições de vida são excelentes.

Discordo Plenamente _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|_7_|_ Concordo Plenamente

Eu estou satisfeito com a minha vida.

Discordo Plenamente _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|_7_|_ Concordo Plenamente

Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida.

Discordo Plenamente _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|_7_|_ Concordo Plenamente

Se eu pudesse viver a minha vida de novo eu não mudaria quase nada.

Discordo Plenamente _|_1_|_2_|_3_|_4_|_5_|_6_|_7_|_ Concordo Plenamente