

Docência no século XXI: aspectos pessoais e sociais na construção do bem-estar docente

Teaching in the XXI century: personal and social aspects of teachers' well-being

Docencia en el siglo XXI: aspectos personales y sociales en la construcción del bienestar docente

Gjovana Boicko Poli¹

Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Professora do quadro efetivo da rede pública estadual de educação do Estado de Santa Catarina. <https://orcid.org/0000-0002-0028-167X>

Odilon Luiz Poli²

Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://orcid.org/0000-0001-9036-1296>

Circe Mara Marques³

Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. <https://orcid.org/0000-0002-2137-4760>

Resumo: A pesquisa que embasou este trabalho teve como objetivo compreender os fatores pessoais e sociais que podem contribuir com o desenvolvimento do bem-estar docente, em professoras que atuam ou atuaram por mais de vinte anos no Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se nas histórias de vida de cinco professoras da rede pública estadual de Santa Catarina, indicadas por gestores escolares, a partir de critérios definidos por meio do método Delphi. Os resultados indicam que um conjunto de fatores pode influenciar o desenvolvimento do mal-estar ou do bem-estar docente. Tais fatores podem ser tanto de ordem externa (contexto), referente às condições do exercício da docência, quanto de ordem interna, referente ao modo como cada sujeito reage diante dos problemas e situações que enfrenta. Dentre os fatores externos, destacam-se as condições de acolhimento existentes na escola e o apoio de outras esferas sociais. Já entre os fatores internos, destacam-se a capacidade de resiliência, a utilização de estratégias de *coping* e as orientações referentes ao *Locus* de Controle (interno

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões; Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Graduada em Pedagogia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

² Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestra em Teologia pela Escola Superior de Teologia; Pós-doutora pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho; Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ou externo). Conclui-se, assim, que o trabalho docente pode ser, sim, uma fonte de realização, prazer e alegria. No entanto, os professores, em vista da complexidade e da importância do seu trabalho, além do apoio da escola e de outras esferas sociais, precisam de disposição e capacidade de enfrentar os desafios cotidianos por meio do *eustrés* e da utilização de estratégias de *coping* na busca de soluções para os desafios inerentes à profissão docente.

Palavras-chave: Bem-estar docente; Identidade docente; Vida de professores; Histórias de vida.

*Abstract: The background research for this article had as its aim to understand the main personal and social factors that can contribute with the development of teachers' well-being, with teachers who work or worked for more than twenty years in elementary school. The research, of qualitative approach, was based on life stories of five teachers from state public network in Santa Catarina, suggested by scholar managers, from criteria, defined by Delphi method. The results pointed that a set of factors may influence the development of teachers' uneasiness or well-being. Such factors may be external (context), referring to the conditions of teaching practice, as well as internal, referring to the mode each subject reacts to problems and issues they face. Among external factors, it is possible to highlight the conditions of welcoming existing at school and the support from other social spheres. As for internal factors, it is possible to highlight the capacity of resilience, the use of strategies of coping and the orientations referring to Locus of Control (internal or external). we may conclude, thus, that teaching work can be a source of fulfillment, pleasure and joy. However, teachers, facing the complexity and importance of their work, besides the support of school and other social spheres, need the disposition and capacity of facing everyday challenges by *eustrés* and the use of strategies of coping to seek for solutions for challenges that are inherent to teaching profession.*

Keywords: Teaching well-being; Teaching identity; Teachers' life; Stories of life.

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo comprender los factores personales y sociales que pueden contribuir con el desarrollo del bienestar docente, en maestras que actuaron por más de veinte años en la enseñanza fundamental. La investigación, de abordaje cualitativa, se basó en las anécdotas de historias de vida de 5 profesoras de la red pública estadual de Santa Catarina, indicadas por gestores de escuelas, a partir de criterios, definidos por medio del método Delphi. Los resultados indican que un conjunto de factores puede influir en el desarrollo del malestar o del bienestar docente. Dichos factores pueden ser tanto externos (contexto), referidos a las condiciones del ejercicio de la docencia, como internos, referidos a cómo reacciona cada sujeto ante los problemas y situaciones que enfrenta. Entre los factores externos, se destacan las condiciones de acogimiento existentes en la escuela y el apoyo de otros ámbitos sociales. Entre los factores internos se destacan la capacidad de resiliencia, el uso de estrategias de afrontamiento y las orientaciones relacionadas con el Locus de Control (interno o externo). Se concluye de esta manera que, el trabajo docente puede ser sí, una fuente de realización, placer y alegría. Sin embargo, los profesores, en vista de la complejidad e importancia de su trabajo, además del apoyo de la escuela y de otras esferas sociales, se necesita

disposición y capacidad para enfrentar los desafíos cotidianos por medio del "eustrés" y la utilización de estrategias de "coping" para buscar soluciones a los desafíos inherentes a la profesión docente.

Palabras clave: Bienestar de los profesores; Identidad docente; La vida de los profesores; Historias de vida.

Recebido em 14 de março de 2023

Aceito em 09 de setembro de 2023

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano escolar, nos últimos anos, em experiências de docência, de assessoria e de gestão escolar na educação básica, foi possível constatar a dificuldade da escola e dos professores em lidar com temas intrínsecos da docência, tais como número excessivo de alunos por sala, transferência de responsabilidades das famílias para os professores, indisciplina, preparação de aulas e avaliações, dentre outros. Assim, observamos que o *stress* faz parte da rotina escolar e da vida de muitos docentes, provocando situações de angústia e dissabor que afetam tanto os professores quanto, também, os estudantes.

O cenário mundial, com o advento da modernidade tardia⁴, vem experimentando transformações profundas nas estruturas sociais, políticas e econômicas. A educação que, por muito tempo, era apenas acessível às classes mais abastadas, passou a ser obrigatória para todos. Essa massificação trouxe à escola alunos com diferentes perfis, desafiando o padrão escolar instituído.

Todo este movimento, provocado, também, pelo processo de globalização, pelo predomínio do neoliberalismo no campo das políticas sociais e econômicas e pelo acentuado desenvolvimento tecnológico, tem influenciado, profundamente, a educação escolar. Em diversas partes do mundo, reformas educacionais têm sido implementadas sob a tutela de agências mundiais de regulação, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Partindo de uma orientação teórica e política comum, tais reformas educacionais mantêm muitos pontos de aproximação entre si (BALL, 2005).

Essas transformações, por sua vez, vêm incidindo significativamente sobre o trabalho dos professores. São muitas as adversidades encontradas no cotidiano escolar, visto que esse espaço reúne estudantes em situações das mais diversas (pobreza extrema, uso indevido de drogas, violência, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, dentre outras) com as quais o professor precisa lidar diariamente. Nessa perspectiva, existem diversas situações

⁴ Sobre o conceito de modernidade tardia, ver principalmente Luvizotto (2010) e Giddens (1991).

difíceis que fazem parte da rotina da docência, como: sobrecarga de trabalho, excesso de regras burocráticas, precarização do trabalho, convivência difícil com colegas, inclusão de alunos com deficiência sem o suporte necessário para atendê-los, desvalorização social do professor, excesso de alunos em sala de aula, falta de recursos materiais, problemas familiares e sociais dos alunos, exigências hierárquicas, frequentes alterações na definição do papel e estatuto do professor, falta de participação efetiva dos responsáveis pelas crianças na vida escolar (PICADO, 2009; SILVA, 2019; VENCO, 2019). Diante disso, observa-se que, por vezes, muitos professores manifestam atitudes que podem ser sintomas de ansiedade e infelicidade que podem caracterizar o mal-estar docente.

Porém, para alguns professores, essas situações difíceis não desembocam, necessariamente, em momentos de sofrimento. Existem pessoas que, a partir do *stress*, conseguem desenvolver soluções para os problemas que enfrentam e, até mesmo, atingir algum crescimento pessoal. Dessa forma, o bem-estar docente se desenvolve quando o profissional consegue tomar os obstáculos como desafios e, opostamente, o mal-estar docente se instala quando ocorre uma interpretação negativa das dificuldades vividas (ESTEVE, 1999). Assim, constata-se que, apesar do complicado cenário delineado, existem professores que conseguem reagir e desenvolver o bem-estar docente e manter o prazer no exercício da profissão. Picado (2009, p. 4) afirma, ainda, que “[...] partindo do conceito de bem-estar em geral, a noção de bem-estar docente traduz a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências, de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais [...]”.

A percepção de que existem professores que conseguem manter condições de bem-estar docente, mesmo após longos anos de atuação na docência, nos leva a indagar sobre a existência de fatores que favorecem e/ou que dificultam o desenvolvimento do bem-estar docente. Assim, a presente pesquisa buscou compreender os fatores pessoais e sociais que contribuíram para construção da identidade de professores que atuam ou atuaram por mais de vinte anos no Ensino Fundamental, levando-os a construir uma condição de bem-estar docente.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, cuja produção das materialidades empíricas foi realizada por meio de relatos de histórias de vida. Concordando com Somekh e Lewin (2015), entendemos que o trabalho com histórias de vida pode contribuir para desvelar e conhecer o próprio ser humano, por meio de informações que envolvem a percepção subjetiva das pessoas sobre acontecimentos que marcaram sua trajetória de vida, procurando compreender os fatos através do tempo.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras com mais de vinte anos de atuação no magistério da educação básica e que preservam características que indicam viver um estado de bem-estar docente. Essa amostra, de tipo intencional, foi definida por meio de um levantamento junto à comunidade escolar, envolvendo direção, coordenação pedagógica

e professores, de cinco escolas da rede pública estadual de ensino, localizadas nas regiões nordeste e leste da cidade de Chapecó (SC), a qual é constituída por nove bairros⁵. A escolha dessa região da cidade, por sua vez, deveu-se à facilidade de acesso (proximidade). Participaram da pesquisa uma professora por escola. Para identificá-las, propusemos a utilização de alguns indicadores, definidos a partir da literatura que aborda o conceito de bem-estar docente e validados por meio do método Delphi que, conforme Rozados (2015) consiste numa técnica que possibilita um processo de comunicação grupal, no qual especialistas podem contribuir para algum problema mais complexo de pesquisa, viabilizando um consenso para validação de conceitos e/ou instrumentos de pesquisas. Após a realização das entrevistas para a coleta das histórias de vida, estas foram transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, de acordo com as definições de Bardin (2011).

2 SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI

No Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, a massificação da escolarização trouxe para a escola vários grupos até então excluídos, os quais passaram a ter o direito à educação escolar. Dentre eles, destacamos, por exemplo, crianças com deficiências, crianças com doenças graves e crianças oriundas de classes menos privilegiadas, dentre outros. Ocorre que os problemas sociais existentes podem interferir, de modo muito efetivo, no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, os professores passaram a lidar com problemas novos e complexos (ENGUITA, 2004; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019).

Além disso, atribuições antes desempenhadas por outras instituições foram sendo transferidas para as escolas, como a mudança dos agentes de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais). Consoante a este tema, Enguita (2004, p. 62), por exemplo, enfatiza:

A família já não se encontra mais no lugar designado ou, pelo menos, já não é a mesma família, com as mesmas possibilidades e funcionalidades de antes, do ponto de vista da escola. Isso supõe um deslocamento da família para a escola, em primeiro lugar, das funções de custódia e, em segundo lugar, da socialização em sua forma mais elementar.

Ocorre, porém, que as transformações em curso modificam a perspectiva dos envolvidos sobre a escola. A crise econômica atual faz com que a educação básica não seja mais

⁵ Os bairros que compõem a região nordeste e leste são: Passo dos Fortes, Presidente Médici, Maria Goretti, Pinheirinho, Paraíso, Jardim Europa, São Pedro, Boa Vista e Bom Pastor.

garantia de se conseguir uma boa colocação no cenário econômico, como ocorria há algumas décadas, muito embora os conhecimentos e saberes conceituais sejam muito importantes para a inserção no novo contexto. Por outro lado, a escola já não é a única fonte de socialização de conhecimentos. Estes fatores, por vezes, acabam incidindo na motivação dos estudantes pela escola (GONÇALVES, 2007). E esse desestímulo pode estar relacionado com o aumento dos índices de tensão e violência no contexto escolar. Nesta direção, Cunha (2015, p. 36) observa que “[...] o aumento da violência na escola parece estar tanto ligado à escolaridade obrigatória como a alteração de uma ‘cultura de respeito’, uma vez que os alunos tendem a permanecer na escola quando desta já nada esperam, nem mesmo a garantia de emprego”. Ou seja, é possível que muitos alunos estejam na escola pela cobrança dos pais ou do Conselho Tutelar, uma vez que não conseguem vislumbrar um próspero futuro a partir dela.

Diante desse quadro, emerge um conflito sobre qual é a função da escola e do professor. A partir do momento em que se perdeu o consenso sobre o papel do professor, diminuiu-se o apoio a ele. Nas palavras de Esteve (1999, p. 31): “Já não existe o amparo do consenso social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada e haverá grupos e forças sociais dispostos a apoiar a contestação ao professor”. Assim, são muitos os paradoxos enfrentados pelos professores para desempenhar os papéis necessários ao cumprimento de sua função.

Em síntese, num contexto de profundas e aceleradas mudanças econômicas, sociais, científicas e culturais, que transformaram e complexificaram profundamente o papel da escola e do professor, as condições de trabalho disponíveis não se alteraram no mesmo nível, tornando o trabalho dos professores altamente desafiador. Isso aumenta consideravelmente as dificuldades enfrentadas e abre possibilidades reais de frustração, estresse e sofrimento, como veremos na seção a seguir.

2.1 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na modernidade tardia provocaram mudanças substanciais no sistema educacional, com novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais aos professores, provocando uma crise de identidade, devido às profundas mudanças que ocorreram no seu papel (CUNHA, 2015; SCHLEMMER *et al.*, 2021).

Atualmente, podemos identificar várias consequências desse processo, as quais podem causar sofrimento e adoecimento. Dentre elas, flexibilização de contratos e direitos trabalhistas, demissões, fragilização de sindicatos e de outras formas de organização política da classe trabalhadora, intensificação do trabalho, terceirizações, redução de gastos públicos

com saúde, transporte, educação, redução ou não realização de concursos públicos, dentre outras (SOLDATELLI, 2011; SILVA, 2019; VENCO, 2019; MOURA; MENDES SEGUNDO; AQUINO, 2021). Estas condições, por vezes, tornam-se um peso emocional grande e, aliadas à cultura de competitividade e a necessidade de superação diária de si mesmo, faz com que muitas pessoas se sintam infelizes, podendo ocorrer adoecimento físico ou psicológico. Esteve (1992) afirma que a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas.

O termo mal-estar docente surgiu para definir o conjunto de reações dos docentes diante das mudanças ocorridas, devido à nova conjuntura social (ESTEVE, 1999). Segundo Abreu; Cruz; Soares (2023), denomina-se como mal-estar docente o sofrimento e o desamparo de professores e professoras diante de suas experiências profissionais. Este termo se refere aos sentimentos negativos (desmoralização, desmotivação e desencanto) que, a partir das transformações sociais e das novas exigências educacionais, passaram a fazer parte da vida de muitos professores (PICADO, 2009). Esses sentimentos, presentes na experiência de docentes em diferentes países, instalaram-se de uma maneira muito forte em muitos professores nas últimas décadas, devido ao acúmulo de atribuições, sem as contrapartidas necessárias para que eles possam dar conta das novas demandas (ESTEVE, 1999; ABREU; CRUZ; SOARES, 2023).

Para Cunha (2015, p. 26), “[...] nos interstícios deste mal-estar cresce uma visão nostálgica da profissão docente, que encerra os professores numa contemplação do passado, impedindo-os de investir aqui e agora na construção de um outro futuro...”. Gonçalves (2007), contudo, nos lembra que as fontes de *stress* são diversas, podendo não ser apenas oriundas da pressão laboral, mas também estar associadas a problemas da vida doméstica. A esse respeito, Esteve (1999), analisando os fatores relacionados ao mal-estar docente, distingue os de *primeira-ordem*, associados às características do indivíduo e ao seu comportamento frente às atividades docentes, sendo influenciados também pelos ciclos da vida profissional⁶ e os de *segunda ordem*, associados ao estatuto social dos professores, as questões ligadas à desvalorização salarial, profissional, as condições precárias do trabalho. O autor indica, assim, que um conjunto de fatores pode predispor os professores ao mal-estar ou ao bem-estar docente.

Dentre os vários aspectos negativos que podem contribuir para o desenvolvimento do mal-estar docente, podemos destacar: a ampliação das exigências profissionais; a precarização das condições de trabalho, incluindo a falta de concursos públicos e o crescimento dos contratos temporários; a desvalorização profissional e a desvalorização social da profissão; o número excessivo de alunos por turma; a indisciplina na escola; a redução de prazos para realização das muitas tarefas; a competitividade; responsabilização por soluções de problemas

⁶ Sobre ciclos de vida docente, ver, principalmente, Cunha (2015) e Cardoso (2017).

sociais diversos; a falta de apoio dos pais e da comunidade; o crescimento dos episódios de violência contra professores (amplamente divulgados pela mídia); e o enfraquecimento das associações sindicais (ESTEVE, 1999; SOLDATELLI, 2011; SAMPAIO; STOBÄUS, 2015; SILVA, 2019; VENCO, 2019; SILVA; SILVA, 2022). Em estudo recente, Abreu; Cruz; Soares (2023) observam que o estado de impotência e a desprofissionalização, provocadas pela internacionalização de políticas públicas educacionais, por influência de organismos internacionais de orientação neoliberal, podem ser importantes potencializadores do mal-estar docente.

Silva e Silva (2022) delimitaram três categorias básicas envolvidas em torno do tema: as políticas educacionais e a instituição escolar (precarização do trabalho e desvalorização profissional); as condições de trabalho docente (ausência de reconhecimento social e profissional e a exposição a situações de risco como violências, conflitos e indisciplina); saúde e trabalho (falta de espaço para interação com os pares, desenvolvimento de várias patologias e a medicalização de situações sociais, que passaram a ser tratadas como problemas médicos).

Contudo, o *stress* que, para muitos, leva a efeitos patológicos, em outros provoca uma adaptação a ele, aumentando, inclusive, a sua capacidade de suportar os desafios e os problemas que surgem no decorrer da vida, o que é denominado como *euestrés*⁷ (ESTEVE, 1999). Este, por sua vez, é oposto do *distress*, que é a dificuldade de se lidar com o *stress* e que pode ter consequências patológicas, como a ansiedade. Ou seja, existem professores que não se deixam abalar diante do cenário escolar, como afirma Esteve (1999, p. 102): “[...] há também professores felizes e eficientes. Homens e mulheres que se autorrealizam trabalhando no magistério, que souberam elaborar repostas efetivas e integradas ante o aumento de exigências e a enorme transformação a que se viu submetida a profissão docente”.

Assim, felizmente, existem professores que transformam seu *stress* em *euestrés*, desenvolvem resiliência e conseguem crescer e se fortalecer diante dos problemas e desafios. De acordo com Picado (2009, p. 4):

Partindo do conceito de bem-estar em geral, a noção de bem-estar docente traduz a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências, de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando seu desempenho.

Estudos comprovam que, em contraponto à existência de *Burnout*⁸, felizmente, há o fenômeno positivo *engagement*, no qual o *stress* profissional é contornado com atitudes

⁷ Este termo também se encontra da seguinte forma: *eustress*, em Picado (2009).

⁸ Segundo Picado (2009), a síndrome de *Burnout* é um processo lento e gradual, resultante do *stress* prolongado, que compreende a exaustão emocional, a despersonalização (atitude de indiferença face ao outro) e a perda da realização pessoal.

positivas de vigor, eficácia, dedicação e prazer. Assim, estudos nos revelam que o bem-estar docente perpassa pela motivação e por um conjunto de competências, capacidade de resiliência e estratégias (*coping*) utilizadas para a busca de soluções para os desafios inerentes à profissão docente (ESTEVE, 1999; PICADO, 2009; SAMPAIO; STOBÄUS, 2016; MACHADO; ARAÚJO, 2021; ROCHA; ZWIEREWICZ; HOLZ, 2022). Machado; Araújo (2021, p. 1363), por exemplo, a partir de estudo envolvendo professores de escolas públicas municipais e estaduais da cidade do Recife, constatou que muito professores demonstraram vivenciar uma condição de bem-estar docente, mesmo enfrentando muitas adversidades. Em comum, esses professores, reconhecem o valor social da profissão; apresentam grande interesse na aprendizagem dos estudantes; cultivam relações saudáveis com seus alunos e familiares, bem como com seus pares e desejam prosseguir no exercício da docência.

O conceito de *coping* perpassa pelas diversas formas (estratégias) que os professores encontram para lidar com os fatores estressores e encontrar caminhos para superar os desafios. Ele é fundamental para o desenvolvimento do bem-estar docente. No tocante ao *coping*, Sampaio e Stobäus (2016, p. 154) colocam que “[...] caracterizam-se como todos os recursos cognitivos e comportamentais desenvolvidos pelos sujeitos para lidar com as exigências internas e externas que são avaliadas como excessivas [...]”.

Os mesmos autores definem o conceito de *resiliência* como a capacidade do indivíduo de passar por situações difíceis sem alterar o seu equilíbrio emocional, a sua essência. Mesmo sendo utilizada em educação, a definição deste termo tem origem na Física, o qual se refere à resistência dos materiais que, mesmo tendo sofrido um grande choque, conseguem voltar à sua forma original. Os autores observam também que a capacidade de resiliência pode ser cultivada a partir da compreensão do seu conceito. Do mesmo modo, também a autoestima e a espiritualidade muitas vezes ajudam as pessoas a passarem por momentos difíceis sem perder o seu equilíbrio emocional, o que contribui com sua resiliência (SAMPAIO; STOBÄUS, 2016).

Observa-se, portanto, que a capacidade de resiliência e de estratégia (*coping*) perpassam a construção de sentimentos positivos do docente em relação à sua profissão. Segundo o mesmo autor, existem também estratégias que auxiliam os docentes a relativizarem o *stress* profissional. “Entre estas estratégias incluem-se o exercício físico, a gestão do tempo e o equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada” (GONÇALVES, 2007, p. 76). Fatores similares foram constatados no estudo de Rocha, Zwierewicz e Violant Holz (2022).

Timm, Stobäus e Mosquera (2014), por sua vez, afirmam que a emoção positiva, que seria a felicidade e o contentamento com a vida, é um dos cinco elementos presentes na teoria do bem-estar. Os outros elementos elencados pelo autor seriam: engajamento, relacionamentos, sentido e realização. Quando o professor sente satisfação com os resultados pedagógicos obtidos tem um relacionamento prazeroso com seus alunos e seus

pares, engaja-se para encontrar soluções para superar os obstáculos que surgem no universo escolar, procura diversificar as atividades, então, ele consegue ver sentido no seu trabalho e o sentimento de bem-estar docente se torna presente.

Soldatelli (2011) lembra de que não devemos isentar o poder público de sua responsabilidade e colocar o foco apenas no individual. Precisamos exigir que o coletivo também cumpra o seu papel. Diante disso, é possível pensar em soluções que possam contribuir para diminuir ou amenizar o mal-estar e, principalmente, viabilizar a construção de uma condição de bem-estar docente.

Do ponto de vista individual, Picado (2009) destaca o quanto é importante o modo de vida saudável e equilibrado para dar resistência e enfrentar o *stress* profissional. Apesar de parecer algo óbvio, iniciativas como fazer exercícios físicos, dormir, alimentar-se bem, ter lazer, são fundamentais e muitas pessoas ainda não as incluem no seu cotidiano. Rocha; Zwiereciz; Violant Holz (2022), por sua vez, observaram que professores que participaram de um programa de formação continuada que abordava as condições de trabalho docente e os cuidados necessários para a manutenção do bem-estar na docência, apresentaram um índice de significativamente menor de problemas osteomusculares, em comparação a professores que participaram de outros estudos similares desenvolvidos no país e no exterior. Esse índice menor de problemas apareceu associado a índices significativamente superiores de práticas de cuidado com a saúde física e mental, em comparação com os outros estudos consultados pelos autores. Dentre essas práticas destacaram-se as atividades físicas regulares e as práticas pedagógicas inovadoras, por meio do trabalho colaborativo, da pertinência do ensino (aprendizagem significativa) e valorização do protagonismo.

Outro ponto importante elencado por Picado (2009) em seus estudos é a importância do bom relacionamento professor-aluno, consciente de que o comportamento do professor tende a influenciar o comportamento dos alunos. A autoimagem, a autoestima positiva também são fatores que podem influenciar no bem-estar docente (TIMM; STOBÄUS; MOSQUERA, 2014). Esses pontos foram observados também no estudo desenvolvido, na cidade de Recife, por Machado e Araújo (2021).

Enfim, como vimos, um conjunto de fatores pode influenciar o desenvolvimento do mal-estar ou do bem-estar docente. Tais fatores podem ser tanto de ordem externa (contextual), referente às condições do exercício da docência, quanto de ordem interna, referente ao modo como cada sujeito reage diante dos problemas e situações que enfrenta. Compreender os fatores que podem auxiliar no desenvolvimento e na manutenção de uma condição de bem-estar docente é o objetivo do presente estudo.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O momento das entrevistas foi importante, pela possibilidade conhecer a trajetória de vida das professoras que participaram da pesquisa, captar as emoções e os significados de muitos momentos por elas relatados. Nesse sentido, o emprego de história de vida favoreceu o resgate de importantes e significativas memórias dessas professoras. Inspirados em suas importantes histórias, optamos por atribuir às entrevistadas nomes de personagens significativas da literatura brasileira, a saber: Iracema, Capitu, Gabriela, Emília e Ana Terra. Este foi o modo que encontramos de, ao mantermos o sigilo sobre a identidade das entrevistadas, prestigiar suas histórias de vida, relacionando-as a personagens marcantes da literatura nacional.

Todas as professoras pesquisadas confirmaram seu sentimento de bem-estar docente, o prazer e a realização com sua escolha profissional. Inclusive, quando questionadas se, hoje, tivessem a oportunidade, escolheriam outra profissão, a resposta de todas foi: não! Mesmo que algumas delas informaram ter experimentado momentos de *stress*, pelo excesso de trabalho na função de professora, afirmaram que a docência seria, novamente, a sua escolha e que não se imaginam em outra profissão.

Todas as entrevistadas são do sexo feminino⁹, possuem experiência de mais de vinte anos no magistério e atuaram como professoras efetivas na rede pública estadual de Santa Catarina, com carga horária de 40 horas semanais. Todas chegaram a ocupar outros cargos administrativos dentro da educação, como secretaria da escola, direção escolar, assessora de direção, cargo na Secretaria Municipal de Educação de Chapecó e gestora de escola particular, o que contribuiu para que desenvolvessem uma visão mais ampla da educação, para além da prática em sala de aula. O tempo de serviço das professoras entrevistadas fica entre 21 e 40 anos. A faixa etária, no momento da entrevista, situava-se entre 45 e 59 anos.

Quanto à formação acadêmica, a situação das entrevistadas era bem diversa: Pedagogia, Artes, Matemática, Estudos Sociais e Geografia. Todas possuem também curso de pós-graduação *lato sensu* e uma fez mestrado, apesar deste não ter sido reconhecido pelo MEC. Das cinco entrevistadas, apenas uma ainda não se aposentou. As demais estão aposentadas, mas duas continuam trabalhando na educação. Os relatos apontam, inclusive, para o desejo de não se afastar da escola e continuar trabalhando como educadoras. Gabriela, por exemplo, destaca que o momento mais triste em sua carreira foi quando chegou a hora da aposentadoria. “[...] *me aposentaram e eu não podia trabalhar aqui, daí chorei, chorei*

⁹ O fato de serem todas do sexo feminino não foi intencional e dependeu, tão somente, das indicações feitas pelas escolas, ante o perfil descrito, o qual foi definido por meio do método Delphi.

[...]”. Em seguida começou a trabalhar em outra escola porque não conseguia se imaginar longe do espaço escolar.

Assim, os elementos empíricos obtidos nos depoimentos indicam que, efetivamente, essas professoras se sentem realizadas com o seu trabalho e por isso, mesmo aposentadas, continuaram atuando como educadoras, não pensando em buscar outras ocupações de trabalho que não fosse a docência.

3.1 SOBRE OS ASPECTOS PESSOAIS E SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR DOCENTE

O trabalho com as histórias de vida das professoras nos possibilitou analisar diversos aspectos, do ponto de vista pessoal e social e suas relações com o processo de construção da identidade docente e com o desenvolvimento de uma condição de bem-estar docente. Em primeiro lugar, destacamos a condição das professoras, do ponto de vista do seu estado civil, da constituição familiar e da experiência da maternidade. Nesse aspecto, cabe registrar que a situação das entrevistadas se caracterizou como bem diversificada. O ponto comum entre elas é a experiência da maternidade, visto que todas são mães.

A partir desse fato, podemos inferir que a forma como organizam suas relações afetivas, do ponto de vista do casamento ou outra forma de constituição familiar, no caso das participantes desta pesquisa, não influenciou na questão do bem-estar docente. Vale registrar que duas das professoras entrevistadas tiveram que assumir sozinhas a criação dos filhos, tendo, portanto, uma grande sobrecarga de responsabilidade, além do seu trabalho como educadoras. Do que podemos observar, o que importa, ao que parece, é a condição de realização e bem-estar afetivo, independentemente do casamento ou da quantidade de responsabilidade e/ou de trabalho desempenhada em função da casa e dos filhos.

Timm, Stobäus e Mosquera (2014) argumentam que o sentimento de satisfação com a vida faz parte dos elementos da teoria do bem-estar. Assim, podemos inferir que o fato de ter uma vida pessoal feliz pode influenciar na condição de bem-estar docente. Essas relações felizes podem estar vinculadas às amizades, aos filhos ou ao suporte familiar que o professor pode ter, dentre outros tantos possíveis fatores. Ana Terra, por exemplo, nunca se casou e criou sozinha sua filha. Mas, ainda assim, destaca que possui uma vida social intensa e que interage muito com suas amigas e amigos, participa de muitos jantares e outros momentos de interação social. Capitu, por sua vez, ficou viúva muito jovem e criou sozinha as suas meninas, então com 5 e 7 anos. Seus familiares moravam longe e a ajuda que teve foi de vizinhos. Mas também destaca que tem seu grupo de amizade e interação, o que parece confirmar que a

manutenção de bom relacionamento social, independentemente do tipo ou forma dos grupos de interação, pode colaborar para dar suporte no enfrentamento das mazelas enfrentadas no dia a dia. Ana Terra nos conta que *"[...] é importante, fora, ter amigas. Como eu não tenho marido, então tenho amigas boas. [...] Eu sou um ser altamente sociável, eu sou uma pessoa que não consigo ficar sozinha"*.

Ainda no tocante às condições pessoais de vida, no cotidiano, além de serem mães, é importante registrar que todas entrevistadas são responsáveis pela organização da sua casa, praticando uma dupla jornada de trabalho. Três delas, Capitu, Iracema e Ana Terra, tiveram alguma ajuda de faxineira ou empregada doméstica enquanto tinham seus filhos bem pequenos. Mas, na maior parte do tempo, tiveram que conciliar o serviço da casa com o trabalho, o que não deixa de representar uma dupla jornada de trabalho. Esse ponto, contudo, não foi tratado com muita ênfase pelas participantes desta pesquisa, o que pode indicar que, para elas, esse não é um ponto determinante de mal-estar ou bem-estar docente.

Outro aspecto que chamou a atenção nas histórias de vida dessas professoras é a questão do lazer e do cuidado consigo mesmas. Isso tanto no que se refere ao cuidado com o próprio corpo, por meio das atividades físicas, como exercícios, caminhadas ou pilates, quanto na forma de outras atividades de lazer (viajar, ir ao cinema, encontro com amigos e outras). Constatamos que apenas uma das entrevistadas (Ana Terra) não fazia, regularmente, atividades físicas. Esta, porém, além de trabalhar na rede estadual de ensino, ainda era gestora de uma escola particular, mantendo uma vida social intensa. Gabriela, por sua vez, ao referir-se sobre suas atividades de lazer, informa: *"[...] fui para o pilates, que eu faço até hoje... amo, amo... Meu remédio é o pilates. Faço academia [...] e caminhadas"*. Observamos assim que, invariavelmente, todas, de algum modo, dedicam algum tempo e energia para atividades de lazer e cuidado com seu bem-estar.

De acordo com Gonçalves (2007), muitos profissionais conseguem equilibrar sua vida profissional com sua vida particular, incluindo, na sua rotina, exercícios físicos e outras formas de lazer. Achados similares também foram feitos pelos estudos de Machado; Araújo (2021) e Rocha; Zwierewicz; Violant Holz (2022). Observa-se, assim que, geralmente, essas atividades surtem efeitos positivos que refletem em sua vida profissional. Picado (2009) argumenta que uma vida saudável e equilibrada dá suporte para o enfrentamento das mazelas que são inerentes à profissão. Diante disto, concluímos que, nos casos em estudo, as atividades físicas e os momentos de lazer parecem contribuir para amenizar as tensões inerentes aos problemas vividos no cotidiano da atividade profissional e, conseqüentemente, ajudam a prevenir o mal-estar docente.

No mesmo sentido, devemos considerar a questão do tempo de deslocamento até o trabalho. Os relatos indicam que todas as entrevistadas moravam próximo de suas escolas. Pelo fato de serem efetivas, puderam organizar-se para isso. Podemos, assim,

inferir que este fator pode, de algum modo, influenciar no bem-estar das professoras, em função da diminuição dos transtornos relativos ao deslocamento (gastos, desperdício de tempo, diminuição do tempo livre no intervalo para o almoço etc.). Soldatelli (2011) em seus estudos, pontuou que fazer um grande deslocamento diário para ir trabalhar acaba sendo uma sobrecarga a mais na vida do professor. Assim, a realização de concursos públicos para possibilitar a efetivação dos professores pode ser uma estratégia importante para facilitar a organização da vida pessoal.

Outro aspecto que constatamos, na trajetória dessas professoras, é o quanto o início da carreira docente foi angustiante para elas. Enfatizaram que, quando saíram da graduação para escola, se sentiam despreparadas e inseguras. Quatro delas, inclusive, pontuaram que, nos primeiros anos, perdiam noites de sono preocupadas com a preparação de suas aulas. Emilia, por exemplo, pontua: *“Eu levei sete, oito anos sem dormir, pensando no que eu ia trabalhar no outro dia. E assim, não é de uma hora pra outra... Agora, como você já tem uma experiência, já é mais fácil [...]”*.

Partindo da abordagem de Tardif (2014), podemos compreender que, ao sair de um curso de licenciatura, o professor, de fato, pode ainda não estar totalmente preparado para o exercício da docência, uma vez que o saber da experiência é, segundo o autor, um dos saberes essenciais a esse exercício profissional. E tal saber só pode ser construído, realmente, no contexto da prática profissional, ao longo dos anos. Portanto, essa insegurança parece ser comum a todos os professores iniciantes.

Nesse sentido, é importante lembrar que, segundo Tardif (2014), o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que são condicionantes para a atuação do professor. Aprender a lidar com tais condicionantes faz parte do processo de formação, que ocorre por meio da experiência. Portanto, “[...] somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática), que lhe permitirão, justamente, enfrentar os condicionantes e os imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2014, p. 49). Os estudos consultados, voltados à caracterização do ciclo de vida dos docentes (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019; CUNHA, 2015; CARDOSO, 2017), fazem referência às dificuldades iniciais dos professores, até desenvolverem um conjunto de saberes experienciais. Tal momento pode ser decisivo para o desempenho ulterior da carreira e pela própria permanência nela, uma vez que, não raro, pessoas abandonam a carreira dado a experiências pouco gratificantes nesse momento inicial. Por outro lado, experiências gratificantes nesse momento inicial podem favorecer, em grande medida, um desenvolvimento ulterior na carreira também gratificante (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019). Nesse sentido, a forma como a escola acolhe o professor, a relação entre seus pares e as condições para o exercício da docência são decisivos na construção da identidade docente e, também, podem desencadear sentimentos negativos ou positivos, dependendo das experiências vividas.

Ainda assim, é possível pensar que, talvez, existam lacunas no processo de formação dos professores. Gabriela, por exemplo, afirma: *“Nem sabia o que fazia dentro da sala, porque você sai da pedagogia, mas não sabe o que fazer dentro da sala de aula [...]”*. Nesse sentido, Nóvoa (2022) chama a atenção sobre a importância da interação dos licenciandos com as escolas e com os professores experientes, durante o seu processo de formação inicial, antecipando a apropriação de um certo saber experiencial, de modo a facilitar a sua entrada na escola. Isso em vista de que o início da carreira não seja um período de tanta angústia, insegurança e sofrimento. Até porque, a depender do desenvolvimento posterior, tais sentimentos podem favorecer o desenvolvimento do mal-estar docente. Aliado a isso, a disponibilidade de um bom referencial teórico também pode auxiliar na elaboração dessa experiência. É o que se percebe, por exemplo, no depoimento de Ana Terra, a qual salienta que, apesar de sua falta de experiência, nos primeiros anos, ela pôde contar com a sua boa formação acadêmica e isso contribuiu decisivamente na sua carreira.

Outro fator importante na percepção das professoras participantes da pesquisa foi o fato de terem a oportunidade de ser ouvidas. Todas destacaram esse ponto como algo significativo. Enfatizaram o quanto isto pode fazer falta quando se está com algum problema; o quanto o fato de dispor de alguém com sensibilidade de olhar para a pessoa, com disposição para escutar e ter empatia pelo momento que a pessoa está passando, pode ajudar a prevenir o adoecimento e o mal-estar docente. Pudemos observar isso em todos os depoimentos das professoras, como exemplifica o depoimento de Ana Terra:

[...] o professor não pode ser frio um com o outro [...] professor não vive de isolamento. Ele precisa ter amizade, ele precisa criar um grupo de confiança na escola, ter vínculos na escola. Ele precisa disso, não trabalhar sozinho, ter seus projetos, saber por que está ali, saber qual é a função social dele que ele tem dentro de uma escola, mas ele precisa desse suporte de amizade [...] (ANA TERRA).

Na mesma perspectiva, Gabriela revelou que, quando teve problemas particulares e não estava muito bem, foi o grupo de professores da sua escola que a ajudou a superar a crise. *“Quando me isolei e me coloquei num espaço, pensei: ‘Pronto. Estou deprimida’. O pessoal foi me buscar na sala de aula, porque eu não ia para a sala dos professores e me diziam que meu lugar era na sala dos professores. Acho que o grupo é muito importante”*. Timm, Stobäus e Mosquera (2014), em seus estudos, levantam estas questões do quanto pode contribuir para a superação dos momentos difíceis, quando um grupo pratica a entreajuda, cultiva amizades e consegue notar quando o outro está precisando de uma palavra amiga. Pelo que pudemos constatar, as professoras entrevistadas estavam em espaços que contavam com pessoas solidárias, com um clima de amizade, que contribuía para promover o bem-estar docente.

Um aspecto importante que pudemos observar analisando a trajetória dessas professoras é que, dadas as precárias e desafiadoras condições de exercício da docência no país, objeto de diversos estudos (SILVA, 2019; VENCO, 2019; MOURA; MENDES SEGUNDO; AQUINO, 2021; SILVA; SILVA, 2022), é comum que os professores enfrentem situações de adoecimento e até mesmo de sofrimento. Contudo, em seus depoimentos, destacam que, sem desconsiderar a importância fundamental das lutas por melhores condições de exercício profissional, bem como da necessidade premente de políticas públicas voltadas às melhorias das condições de exercício da docência no país, é importante que os professores disponham de elementos que lhes possibilitem elaborar tais experiências e o significado desses episódios no contexto de sua carreira. Ou seja, desenvolver uma condição de bem-estar docente não significa que, em algum momento de sua trajetória, o professor não venha a enfrentar problemas. Ao contrário. Ao serem questionadas se, ao longo da carreira, tiveram problemas de saúde física ou psicológica, três das cinco professoras responderam afirmativamente. Capitu informou que precisou de dois anos de tratamento psicológico e, também, procurou um centro espírita. Ela atribui esta época que não esteve bem psicologicamente ao excesso de trabalho, junto com o fato de ter ficado viúva, tendo sido este um período de acentuado sofrimento. Iracema, por sua vez, relatou que, num determinado período, sofreu crises de ansiedade, mas não sabe ao certo o motivo que desencadeou essa crise. Emília, por sua vez, disse que teve depressão, porém, associa esse adoecimento às suas perdas familiares. Por fim, Gabriela e Ana Terra declararam que nunca tiveram nenhum tipo de adoecimento psicológico.

Diante deste quadro, foi possível perceber que episódios de adoecimento, durante um período determinado, podem ser registrados mesmo entre professores cuja carreira seja caracterizada pela experiência de bem-estar docente. O bem-estar docente, assim, não significa que o professor não possa, em algum momento adoecer, mas sim que essas professoras demonstraram capacidade de superar seus momentos de *stress* e sofrimento, sem que isso se transformasse numa condição permanente em suas vidas. De acordo com os depoimentos, pudemos observar que as professoras em questão buscaram tratamento médico e procuraram alternativas de lazer, de atividades físicas e outras para ajudar a superar a crise. Além disso, as professoras em questão demonstraram ter resiliência, utilizaram-se de estratégias diversificadas para fazer frente aos problemas que foram surgindo no decorrer de suas vidas (*coping*), tanto de ordem pessoal quanto profissional.

Quando questionadas se já pensaram, inclusive, em sair da profissão, três professoras responderam afirmativamente que, em alguns momentos, pensaram em desistir da docência. Para Iracema, o motivo foi baixa remuneração. Capitu ponderou que isso lhe ocorreu nos momentos em que participava das greves¹⁰, devido ao desgaste que esse movimento

¹⁰ No estado de Santa Catarina a ocorrência de greves do magistério foi bastante frequente durante os anos de 1980 e 2015. No total foram vinte greves ao longo de 35 anos. A mais longa foi a que ocorreu no ano de 2015, com duração de 72 dias.

representava (exposição à crítica da opinião pública, risco de descontos salariais, prejuízos na progressão na carreira, desgaste emocional, perda de dias de férias e finais de semana para reposição das aulas, dentre outros) na luta por mais valorização profissional. A percepção de que nem todos os professores ou até, por vezes, uma minoria dispunha-se a lutar para a obtenção de melhorias para toda a categoria a desagradava muito e a levava a experimentar uma sensação de desânimo. Emília, por sua vez, destacou, num dado momento da carreira, que a falta de estrutura física das escolas públicas e o fato de estar submetida a um ambiente (no entorno da escola) de muita violência e marginalidade, levou-a a sentir-se desamparada, indo trabalhar, durante um certo período, com medo e insatisfeita com a profissão.

Observamos, assim que, mesmo sendo entusiasmadas com sua profissão, esses fatores representavam motivo de sofrimento e até de desânimo, a ponto de pensarem, mesmo que por um momento, a desistir da docência. Essa percepção encontra respaldo em dados de pesquisa de vários outros autores¹¹, os quais observaram que as crescentes exigências da profissão, os baixos salários e o desprestígio social, agravados a partir das políticas educacionais de orientação neoliberal, são motivos causadores de frustrações. Contudo, como já vimos, mesmo sem negar ou desconsiderar a importância e a necessidade de buscar, no âmbito político, melhorias nas condições do exercício da docência, as estratégias utilizadas para superar os desafios (*coping*) revelam-se importantes, visto que, por meio de estratégias diversas, essas professoras conseguiram encontrar meios de superar os obstáculos, logrando êxito em se manter bem e, também, de manter o prazer no exercício da profissão.

Inferimos, durante a pesquisa, que a resiliência é uma característica presente em todas as professoras que participaram da pesquisa. A título de exemplo, citamos o caso de Emília que, quando se refere ao *stress* que acontece em seu espaço escolar, nos conta: *“Eu fico pra baixo, mas no outro dia eu penso: não! Esquece! Não vale a pena. Não vale a pena [...] Eu sou uma pessoa muito alegre, brincalhona, dou risada, conto piada, então eu acho que isto me mantém assim...”*. É importante citar, inclusive, o fato de que Iracema e Gabriela afirmaram ter aprendido a lidar com situações difíceis e conflituosas, sem se abalar profundamente. Gabriela, inclusive, explicitou que essa capacidade de superação e de autocontrole é fruto de uma construção longa, difícil e conquistada com muita persistência e determinação. Essas características também foram destacadas como essenciais, no estudo de Machado; Araújo (2021).

Damascena, França e Silva (2016), para compreender a atitude das pessoas frente ao seu cotidiano e aos problemas enfrentados, utilizam o conceito de *Locus de Controle* (LC), desenvolvido por Rotter (1966). O autor define o *Locus de Controle* (LC) como a forma com que o sujeito interpreta os acontecimentos de sua vida, isto é, se o seu desenrolar e os rumos

¹¹ Esteve (1992); Picado (2009); Gonçalves (2007); Mendes e Baccon (2015); Soldatelli (2011); Santos, Ferreira e Ferraz (2020); Ferronato e Santos (2021); Rocha, Zwierewicz e Violant Holz (2022) dentre outros.

que tomam dependem de suas próprias atitudes e iniciativas ou se dependem, principalmente, de fatores externos. Marreiros (2009, p. 61) afirma: "O conceito LC pode ser definido como a percepção que um indivíduo tem sobre se determinado acontecimento é dependente de competências suas (intrínsecas) ou de forças externas a si como a sorte, o destino ou o poder de outros significativos (pares, adultos, etc.)".

Com base nos estudos de Rotter (1966), Corazza *et al.* (2019) distinguem duas orientações referentes ao *Locus* de Controle: o *Locus* de Controle Externo e o *Locus* de Controle Interno. No *Locus* de Controle Interno, o sujeito acredita que o rumo das situações perpassa pelas suas ações, pelo seu esforço pessoal e percebe que suas habilidades e competências interferem no rumo da sua vida. Nesse perfil, a resiliência está mais presente, apresentam maior resistência à coerção, aceitam mais os desafios, apresentam maior persistência no esforço para obter resultados. Já na perspectiva do *Locus* de Controle Externo, o sujeito vincula os acontecimentos da sua vida à sorte e ao destino e, por isso, não busca intervir e modificar as situações que lhe são incômodas, sentindo que os fatores externos têm um controle maior sobre sua vida, ficando mais propenso a frustrações.

Assim, com uma atitude típica de quem manifesta um *Locus* de Controle Interno, Gabriela entendeu que, apesar das razões para essas dificuldades estarem relacionadas ao contexto do exercício da docência no país, poderia reagir a elas, buscando intervir, de algum modo, no desenrolar desses fatos no seu cotidiano. Fruto dessa caminhada e dessa determinação, conseguiu superar muitos problemas e desenvolveu a habilidade de gerenciar, por exemplo, as relações em sala de aula. Emília, por sua vez, tomando por base as experiências que observou na trajetória de sua própria mãe, tratou de tomar as rédeas do próprio destino: "*Então eu sempre pensei assim: eu não quero depender de marido para ter as minhas coisas e dar para os meus filhos. Depois, eu via aquela situação da mãe sempre dependendo dele, eu disse: não! Eu vou estudar, vou trabalhar em algum lugar, não quero depender de marido de jeito nenhum.*" (EMÍLIA).

Postura similar foi observada em todas as demais entrevistadas, o que revela que a característica do *Locus* de Controle Interno parece favorecer a manutenção do bem-estar docente, justamente pela atitude de não se conformar e não se deixar abater diante das dificuldades. Ao contrário, as dificuldades são tomadas como as situações desafiadoras que as impele a agir, uma vez que, mesmo não ignorando as condições do contexto, as quais podem estabelecer limites de intervenção, entendem que o próprio sujeito dispõe de um espaço de intervenção sobre o rumo dos fatos. Assim, em certa medida, as soluções dependem também da atitude e das ações do próprio sujeito.

A questão da afetividade foi outro tema recorrente nos depoimentos das professoras entrevistadas. A importância de ter um bom relacionamento com os alunos e familiares foi algo comum entre as participantes da pesquisa, conforme se pode perceber em seus depoimentos, sendo indicado, inclusive, como os pontos positivos da carreira docente.

Exemplificando, podemos citar o depoimento de Ana Terra, que afirma: “[...] os pequenos me ensinaram a importância do afeto. Então eu sempre tive um vínculo. Isso é uma coisa importantíssima na educação: quem não cria vínculo, quem não demonstra afetividade, não ensina”. Percebe-se nas falas, inclusive, que elas mantinham um relacionamento afetivo com os estudantes, mas, ao mesmo tempo, era um relacionamento muito profissional e todas se caracterizavam por serem professoras muito exigentes. Postura bastante similar foi identificada por Machado; Araújo (2021), ao ouvir professores com bem-estar docente da rede pública de Recife (PE).

Mendes e Baccon (2015) argumentam que o trabalho docente, por envolver pessoas, exige muito desprendimento e afetividade, porque não há como não envolver sentimentos quando há uma interação tão grande com seres humanos como em uma sala de aula. Freire (2020) também argumenta que a amorosidade e o diálogo são elementos indispensáveis no processo educacional.

Nessas experiências podemos inferir que a afetividade e os bons sentimentos, geralmente, são recíprocos. Manter um bom relacionamento com os alunos e suas respectivas famílias pode, então, ajudar a manter o bem-estar docente. Essa perspectiva é corroborada por outros estudos recentes como Machado; Araújo (2021) e Ferronato e Santos (2021).

Contudo, isto não significa que as professoras entrevistadas nunca tiveram nenhum tipo de atrito com seus alunos ou até com algum familiar. Capitu e Ana Terra, inclusive, precisaram fazer boletim de ocorrência na delegacia de polícia. Nesse sentido, não podemos esquecer que as professoras atuam num universo onde existem muitas situações de conflitos. Conforme pontua Iracema: “[...] a escola é um turbilhão de um vulcão, pronta pra explodir a qualquer momento. Alguma coisa estoura. A rotina nunca é normal”. Podemos ver que o *stress* faz parte da vida das professoras. Porém, a forma com que lidam com ele faz toda a diferença, como podemos ver na fala de Ana Terra: “[...] faz parte, não é isso que te leva pro chão, isso é uma lição de vida como nunca”.

A propósito, segundo as professoras entrevistadas, a convivência cotidiana, no dia a dia da escola, possibilita perceber que muitos professores, com o passar do tempo, diante de tantas situações desafiadoras e estressantes, parecem “endurecer”, não mais se sensibilizando com as situações de fragilidade apresentadas por muitos estudantes. Parecem naturalizar as condições dos alunos. E, assim, que o *distress* pode se manifestar na forma de agressividade por parte de alguns professores. Ou seja, passam a rotular e usar palavras inadequadas no trato com as crianças, ignoram suas dúvidas, comprometendo a própria autoestima dos estudantes. Essa percepção está presente nos depoimentos das professoras, todas com longa trajetória de vida no contexto escolar. Segundo elas, em razão desse “endurecimento”, muitos professores têm aulas improdutivas, nas quais o aprendizado não acontece e, assim, consideram o seu cotidiano na escola uma fonte de desprazer. Em contrapartida, como vimos anteriormente, existe o *eustress* (ESTEVE, 1999; PICADO, 2009), no

qual os problemas são vistos como desafios. Isto se evidencia na fala da própria Ana Terra: *“Sou movida a stress. Isso já é natural do meu jeito de ser. É um conjunto de coisas [...]”*. Essa diferença de postura parece essencial para o desenvolvimento do bem-estar ou do mal-estar docente, especialmente em situações marcadas por adversidades, como é o caso do cotidiano da docência.

Por outro lado, a autoestima, além do olhar de si próprio, também perpassa pelo olhar do outro sobre si (SAMPAIO; STOBÁUS, 2016). A imagem veiculada pelos meios de comunicação, a valorização da sociedade e de toda a comunidade escolar, assim como o reconhecimento (dos estudantes, dos familiares, dos colegas e, também, do próprio Estado), é importante para que sentimentos positivos prevaleçam. Todas as entrevistadas deram ênfase ao reconhecimento do seu trabalho como aspecto fundamental para o seu bem-estar e sua satisfação com o exercício da profissão. Capitu, por exemplo, afirmou: *“É o fora da escola, é quando você encontra o aluno [...]. Professora, que saudades, tu não imagina, eu fui fazer matemática por causa de você”*. Na mesma linha, Emília também destaca a importância do reconhecimento: *“Pra mim é gratificante ser ‘profe’, então, em qualquer lugar que eu passo, tem aluno que: ‘oi, profe’. Então, eu continuo sendo ‘profe’. [...] pai dos meus alunos que vem trazer os pequeninhos que: ‘oi profe, tudo bem’. Então, isto é gratificante...”* (EMÍLIA). Os outros depoimentos colhidos na pesquisa seguiram na mesma perspectiva.

Não obstante, Iracema argumenta que um dos problemas da educação atual é que, muitas vezes, a importância da educação não é reconhecida: *“[...] valorizar a educação é o que precisa. Então este é o ponto negativo: a não valorização, não ver aquilo como importante”*. Assim, evidencia-se a importância do reconhecimento do trabalho do professor. Como afirmam Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 195): *“Acima de tudo, possibilita o prazer de saber-se importante para o outro”*. Este reconhecimento pode vir de diversas esferas: famílias, alunos, direção escolar, governantes e sociedade em geral. Dessa forma, estariam contribuindo para a disseminação de sentimentos que geram o bem-estar docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar aspectos pessoais e sociais na construção do bem-estar docente. Partindo do reconhecimento das difíceis condições em que ocorre o exercício da docência no país, focou-se em identificar as estratégias mobilizadas por 5 professoras, com mais de 20 anos de magistério, para desenvolver e preservar a condição de bem-estar docente, mesmo diante de grandes adversidades. Não pretende, contudo, negar a premência da busca de soluções que possibilitem a superação dos processos de precarização do trabalho, agravados com o advento das políticas educacionais de orientação neoliberal.

Os resultados desta pesquisa nos indicam, contudo, que o trabalho docente pode ser, sim, uma fonte de realização, prazer e alegria. Algumas estratégias revelaram-se importantes na trajetória das professoras que participaram desta pesquisa. No entanto, ainda assim, os professores precisam do apoio de outras esferas sociais, tendo em vista a complexidade e a importância do seu trabalho, como argumentam Timm, Stobäus e Mosquera (2014, p. 238): “Destacamos uma vez mais que o trabalho docente pode ser promotor de felicidade e bem-estar, principalmente quando exercido com os suportes necessários para sua realização”.

Desta forma, observamos que várias estratégias podem ser mobilizadas para a prevenção do mal-estar e o desenvolvimento do bem-estar docente. A trajetória dessas professoras que conseguiram manter o prazer pela sua profissão, mesmo depois de um longo tempo de atuação se constitui num testemunho vivo dessa possibilidade. Acreditamos que seu exemplo pode contribuir para que um número maior de professores consiga manter sua saúde física e mental, e assim cumprir seu importante papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. A.; CRUZ, L. B. S.; SOARES, E. L. S. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NBzkqhPKCg8ww46DCHBTWxp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2023.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/shk4rDpr4CQ7gb3Xhr4mDwL/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARDOSO, S. Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2017. ISSN: 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

CORAZZA, F. *et al.* Influência do *Locus* de Controle na resiliência dos estudantes de programas de pós-graduação stricto sensu. In: CONGRESSO ANPCONT, 13, 2019, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPCONT, 2019. Disponível em: http://anpcont.org.br/pdf/2019_CCG173.pdf. Acesso em: 2 maio 2019.

CUNHA, A. C. *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Chapecó: Argos, 2015.

DAMASCENA, L. G.; FRANÇA, R. D.; SILVA, J. D. G. Relação entre *Locus* de controle e resiliência: um estudo com profissionais contábeis. *Revista Contemporânea da Contabilidade*, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 69-90, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2016v13n29p69>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2016v13n29p69>. Acesso em: 4 fev. 2023.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. *Preparando os professores para um mundo em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. M. S. S. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 93-124.

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

FERRONATO, E. T. T.; SANTOS, H. T. Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia. *Revista Devir Educação*, Lavras (MG), edição especial, p. 269-286, Set. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GONÇALVES, C. M. M. M. *Escola Pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero*. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3585/1/410249.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

LUVIZOTTO, C. K. *As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MACHADO, L. B.; ARAÚJO, C. A. F. Sinais de bem-estar docente em práticas de professores de Educação Básica. *Revista Educar Mais*, Pelotas (RS), v. 05, n.5, p. 1363-1375, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2626>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educar-mais/article/view/2626>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MARREIROS, N. Considerações teóricas sobre o conceito Locus de Controle: reflexões acerca do seu potencial. *Revista Toxicodependências*, Lisboa, v. 15, n. 3, p. 61-68, 2009. Disponível em: http://www.sicad.pt/BK/RevistaToxicodependencias/Lists/SICAD_Artigos/Attachments/483/07_Toxico_n3_2009.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

MENDES, T. C.; BACCON, A. L. P. Profissão docente: o que é ser professor? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2015.

MOURA, L. R.; MENDES SEGUNDO, M. D.; AQUINO, C. A. B. Do docente efetivo ao docente uberizado: a precarização contratual do professor no Brasil. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 67-85, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.29404>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/29404/29595>. Acesso em: 4 fev. 2023.

NÓVOA, António. Três teses sobre o terceiro: para repensar a formação de professores. In: NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger transformar valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 75-90.

PICADO, L. Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. *Psicologia.com.pt: O Portal dos Psicólogos*, Lisboa, p. 1-32, 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

ROCHA, R. E. R.; ZWIREWICZ, M.; VIOLANT HOLZ, V. Da formação continuada ao bem-estar docente: características sócio-ocupacionais e prevenção de sintomas osteomusculares. *RIAAE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0428-0446, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14279>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14279>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ROTTER, J. B. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Washington: American Psychological Association, 1966.

ROZADOS, H. B. F. O uso da técnica Delphi como alternativa metodológica para a área da Ciência da Informação. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 64-86, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.19132/1808-5245213.64-86>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/58422>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SAMPAIO, A. A.; STOBÁUS, C. D. Mal/bem-estar na formação inicial docente: perspectivas em contextos de mudanças. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 3, n. 5, p. 143-160, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/1409>. Acesso em: 15 maio 2019.

SAMPAIO, A. A.; STOBÁUS, C. D. Perspectivas para o bem-estar docente: uma formação com alunos do PIBID/Educação Física. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 2, p. 27-37, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoesf/article/view/14352>. Acesso em: 20 maio 2019.

SANTOS, J.R.; FERREIRA, L. G. FERRAZ, R. C. S. N. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. *Revista Cocar*, Belém-Pará, n. 8, p. 347-370, Jan./Abr. 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 05 ago. 2023.

SCHLEMMER, E. *et. al.* (org.). *O habitar do ensinar e do aprender OnLife*. Vivências na educação contemporânea. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2021. Disponível em: <http://guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/ohabitar>.

SILVA, A. M. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 229-251, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SILVA, M. G.; SILVA, G. F. Mal-estar docente: das contribuições da literatura à compreensão de um problema de pesquisa. *Revista Triângulo*, Uberaba (MG), v. 15, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i1.5519. Disponível em: [file:///Users/uno-2774/Downloads/1+-+1+-+16%20\(2\).pdf](file:///Users/uno-2774/Downloads/1+-+1+-+16%20(2).pdf). Acesso em: 13 ago. 2023.

SOLDATELLI, R. O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95398/300907.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2019.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIMM, J. W.; STOBÁUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Psicologia Positiva e bem-estar docente: Estado de Conhecimento (CAPES, 2011-2012). *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 228-239, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.17805>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/17805>. Acesso em: 4 fev. 2023.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 35, Supl. 1, p. 1-17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00207317>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTjP5HZgJQVjhY36kT5rpN/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2023.

Endereços para correspondência:

Prof^ª. Ma. Giovana Boicko Poli
Rua Clevelandia, 265E - Centro, Edifício Nápoli, apto 101, 89801-560 - Chapecó, SC.
E-mail: gjovanaboicko@yahoo.com.br

Prof. Dr. Odilon Luiz Poli
Rua Clevelandia, 265E - Centro, Edifício Nápoli, apto 101, 89801-560 - Chapecó, SC.
E-mail: odilon@unochapeco.edu.br

Profa. Dr^ª Circe Mara Marques
Rua Tulipa, 132, Bairro São Vicente, 94155484, Gravataí, RS.
E-mail: circemaramarques@gmail.com