



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA AFONSO FERREIRA DE ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO
COM PROFESSORES QUE VIVENCIAM O BEM-ESTAR DOCENTE**

Recife

2020

CAMILA AFONSO FERREIRA DE ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO
COM PROFESSORES QUE VIVENCIAM O BEM-ESTAR DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Profa. Dr^a Laêda Bezerra Machado.

Recife

2020.

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

A663r

Araújo, Camila Afonso Ferreira de.

Representações sociais da profissão docente: um estudo com professores que vivenciam o bem-estar docente. / Camila Afonso Ferreira de Araújo. – Recife, 2020.

184 f.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Professores – prática pedagógica. 2. Ensino básico. 3. Escola Pública. 4. Professores – representação social. 5. UFPE – Pós-graduação. I. Machado, Laêda Bezerra. (Orientadora). II. Título.

370.71 (23. ed.)

UFPE (CE2020-059)

CAMILA AFONSO FERREIRA DE ARAÚJO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO
COM PROFESSORES QUE VIVENCIAM O BEM-ESTAR DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 22 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Laêda Bezerra Machado
Orientadora

Profª Drª Ana Ignês Belém Lima
Examinadora Externa

Profª Drª Maria da Conceição Carrilho Aguiar
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Laêda Bezerra Machado, por todo aprendizado ao longo dos oito anos em que me acompanha nessa trajetória de minha formação, por tanta dedicação e compromisso por uma educação de qualidade. Agradeço pela paciência e orientações, por me oportunizar esse crescimento que vai além do profissional.

Aos componentes da banca examinadora, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições para esse trabalho, desde a qualificação até sua concretização. A vocês, toda minha admiração e respeito.

À professora Ana Márcia Luna Monteiro, por ter feito parte fundamental dessa trajetória, desde a graduação e, para minha sorte, também durante o mestrado.

Aos professores Nathália, Michelle, Sabrina, Anne, Daniel, Fernanda e Rodrigo e aos demais, por terem aceitado participar desse estudo que me oportunizou muitas experiências e muito conhecimento, sou muito grata pela recepção gentil, esse trabalho é nosso!

À minha família, minha mãe Fernanda, ao meu pai Sebastião (*in memoriam*), minha irmã Marília e minha filha Beatriz, por todo amor, compreensão e apoio que me dedicam, e aos quais devo muito do que sou. Sem vocês, nada disso seria possível. Ao meu companheiro Daniel, que esteve sempre ao meu lado, acompanhando todo o meu processo formativo e pessoal, por acreditar em mim. À minha tia Bethânia Esteves e família por todo amor, força e carinho que recebo.

Aos companheiros da turma 36, em especial aos meus amigos de turma de mestrado Renata e Deyvson, pelos momentos vividos e saberes compartilhados para além da academia. Vocês me fizeram mais forte nessa jornada, amo vocês.

A Michelle, minha amiga, que me acompanha desde a graduação, que me incentivou e, junto a mim, foi a campo na primeira etapa, fazendo essa árdua tarefa ser uma experiência mais fácil e divertida, pelo apoio e amor que me oferece todos os dias.

Às orientandas da professora Laêda B. Machado, por sempre dar apoio, incentivo e contribuições, em especial a Thaiz, Mirella, Lucivânia, Laura e

Larissa, ter vocês facilitou todo esse processo, tornando-o mais leve e confortável.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui e para poder ir mais além.

Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar professores na condição de bem-estar docente na escola básica pública para analisar as representações sociais da profissão docente construídas por esses profissionais. Três categorias teóricas são abordadas no estudo: Bem-estar, Profissão docente e Representações Sociais. No que se refere ao bem-estar docente, adotamos a perspectiva subjetiva de Zacharias (2012), compreendida como uma avaliação pessoal positiva da vida e da docência, com base em critérios cognitivos e afetivos. A profissão docente, segundo Roldão (2007), tem como especificidade o ensinar, é uma profissão de vínculos e envolve os saberes disciplinares e pedagógicos. Representações sociais são saberes do senso comum, construídos nas interações sociais. Tais saberes são explicativos da realidade e orientam os comportamentos das pessoas. Há diferentes abordagens investigativas em representações sociais, no âmbito desta pesquisa adotamos a abordagem societal. Conforme Doise (2002), representações são princípios geradores das tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas dos sujeitos nos grupos. Trata-se de um estudo qualitativo, desenvolvido em três etapas. Na primeira, utilizando um questionário misto, respondido por 168 professores de educação básica da Rede Pública de Recife, localizamos 37 docentes em possível condição de bem-estar docente. Na segunda etapa, entrevistamos um subgrupo de 08 (oito) professores (participantes da primeira etapa) em condição de bem-estar para identificar suas representações sociais da profissão docente. Os resultados revelaram que ser professor é um processo de mediação resultante da interação professor/aluno/conhecimento. Outro elemento de centralidade nessas representações é ser agente de transformação. Conforme os entrevistados, o professor pode promover a transformação social. Identificamos mais consensos do que variações nessas representações sociais. Dentre os consensos, indicamos: ser mediador e perspectivas de permanência na profissão; quanto à escolha pela docência, referiram-se à identificação e influência familiar. Os participantes compartilham o sentimento de satisfação profissional, relacionando-o ao retorno e à valorização do docente por parte dos alunos. Como principais variações das representações sociais da profissão docente do grupo investigado, destacamos: a profissão como desafiadora, passível de resiliência e a possibilidade de deixar o magistério da educação básica e seguir carreira acadêmica. Na terceira etapa da pesquisa, por meio da observação participante, caracterizamos as práticas de quatro professores na condição de bem-estar, o que nos possibilitou conferir as ancoragens de suas representações, ou seja, o processo de regulação entre o objeto representado (a profissão docente) e os comportamentos e atitudes (práticas) destes docentes. Constatamos que os professores investigados vivenciam o bem-estar docente, pois, apesar das adversidades enfrentadas nas escolas públicas, reconhecem o valor social da profissão, cultivam relações saudáveis com seus alunos e pares e desejam prosseguir no exercício do magistério. Entendemos que para manter estes profissionais na condição de bem-estar docente, medidas de intervenção devem ser tomadas por parte dos órgãos gestores da educação. Tais medidas estão relacionadas à carreira, formação continuada e à melhoria das condições de trabalho nas escolas. Essas ações fortalecem as práticas e posturas dos profissionais investigados e podem vir a incentivar outros professores a terem um olhar mais positivo para a profissão.

Palavras-chave: Professores – Práticas pedagógicas. Ensino Básico. Escola Pública. Professores - Representação social.

ABSTRACT

The general objective of this research is to identify teachers in the condition of the teaching well-being in the basic public school to analyze the social representations of the teaching profession build by those professionals. Three theoretical categories are approached in the study: Well-being and Teaching profession and Social Representations. With regard to the teaching well-being we have adopted the subjective perspective of Zacharias (2012) comprehended as a personal positive evaluation of life and teaching, based on cognitive and affective criteria. The teaching profession, according to Roldão (2007), has as its specificity the act of teaching, it is a bonding profession which involves disciplinary and pedagogical knowledges. Social Representations are common sense knowledges, built on social interactions, such knowledges are reality's explanation and guide people's behavior. There are different investigative approaches to social representation, in the scope of this research we have adopted the societal approach. In accordance with Doise (2002), representations are generating principles of position taking, connected to specific social insertions of the subjects in the groups. This is a qualitative study, developed in three stages. In the first, using a mixed questionnaire, answered by 168 teachers of basic education of Recife's public schools, we have localized 37 professionals in a possible condition of teaching well-being. In the second stage, we have interviewed a subgroup of 08 (eight) teachers (first stage participants) in the condition of well-being teaching to identify their social representations of the teaching profession. The results have revealed that being a teacher is a mediation process that results of the interaction teacher/student/knowledge. Another element of centrality in these representations is being a transformation agent. According to those interviewed, the teacher can promote the social transformation. We have identified more consensus than variations in these social representations. Among the consensus we indicate: to be a mediator and the perspectives of remaining in the profession; as to the choice for teaching they have referred to identification and family influence. The participants share the feeling of professional satisfaction relating it to the return and the valorization of the teacher by the students. As the main variations of the teaching profession's social representations of the investigated group, we highlight: the profession as challenging, liable to resilience and the possibility of leaving the magisterium of basic education and pursue an academic career. In the third stage of the research, through participant observation, we have characterized the practices of four teacher in the condition of well-being teaching, what enabled us to check the anchors of their representations, that is, the regulation process between the represented object (the teaching profession) and the behaviors and attitudes (practices) of those teachers. In view of the foregoing, we have found that the investigated teachers experience the well-being teaching, because, although the adversities faced in the public schools, they recognize the social value of the profession, cultivate healthy relationships with their students and pairs and wish to continue in the exercise of magisterium. We understand that to keep those professionals in the condition of well-being teaching, intervention measures should be taken by the education management bodies. Such measures are related to the career, continued formation and the improvement of the working conditions at the schools. These actions strengthen up the practices and postures of the investigated professionals and may encourage other teachers to a more positive view to the profession.

Keywords: Teachers – pedagogical practice. Basic education. Public school. Teachers – Social Representation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição da produção sobre Bem-estar docente localizada no banco da Capes 2000-2018.....	19
Quadro 2 - Quantitativo de produções por fonte bibliográfica consultada	41
Quadro 3 - Distribuição da produção sobre as Representações Sociais da Profissão Docente no portal da ANPEd - 2000 a 2018.	42
Quadro 4 - Distribuição da produção sobre Representações Sociais da Profissão Docente no Repositório Institucional da UFPE.	43
Quadro 5 - Distribuição das produções sobre as Representações Sociais da Profissão Docente - Capes 2000-2018.	45
Quadro 6 - Síntese do delineamento da pesquisa.....	50
Quadro 7 - Distribuição dos participantes por etapa em que atua na educação básica	54
Quadro 8 - Distribuição dos participantes por gênero.....	55
Quadro 9 - Distribuição dos participantes por gênero e etapa da educação básica em que atua.....	55
Quadro 10 - Distribuição dos participantes por faixa etária	55
Quadro 11 - Distribuição dos participantes por nível de formação acadêmica	56
Quadro 12 - Distribuição dos participantes por tempo na carreira	57
Quadro 13 - Nº de horas de trabalho/semanal dos participantes.....	58
Quadro 14 - Distribuição dos participantes por número de turno trabalhado	58
Quadro 15 - Distribuição dos participantes conforme a satisfação com a docência	65
Quadro 16 - Nível de satisfação dos Professores da Educação Infantil	67
Quadro 17 - Nível de satisfação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	67
Quadro 18 - Nível de Satisfação dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental	68
Quadro 19 - Nível de Satisfação dos Professores do Ensino Médio.....	68
Quadro 20 - Primeira Categoria e seus eixos de sentidos.....	71
Quadro 21 - Segunda Categoria e seus eixos de sentidos.....	87
Quadro 22 - Terceira Categoria e seus eixos de sentidos.....	94
Quadro 23 - Quarta categoria e seus eixos de sentidos.....	102
Quadro 24 - Quinta categoria e seus eixos de sentidos	110

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	PROFISSÃO DOCENTE	24
2.2	BEM-ESTAR DOCENTE	31
2.3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ABORDAGEM SOCIETAL.....	38
3	METODOLOGIA	49
3.1	PRIMEIRA ETAPA	50
3.2	SEGUNDA ETAPA.....	52
3.3	TERCEIRA ETAPA	53
3.4	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	54
3.5	PARTICIPANTES DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	59
3.6	PARTICIPANTES DA TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA.....	62
3.7	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	63
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1	PROFESSORES EM CONDIÇÃO DE BEM-ESTAR: PRIMEIRAS INDICAÇÕES	65
4.2	PROFESSORES EM CONDIÇÃO DE BEM-ESTAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE	69
4.2.1	Categoria 1 – Ser professor	71
4.2.1.1	<i>Mediação</i>	71
4.2.1.2	<i>Agente transformador</i>	74
4.2.1.3	<i>Algo desafiador</i>	75
4.2.1.4	<i>Resiliência e reinvenção</i>	77
4.2.1.5	<i>Perspectivas profissionais</i>	79
4.2.2	Categoria 2 – Elementos Caraterizadores Da Docência	87
4.2.2.1	<i>Identificação com a profissão</i>	87
4.2.2.2	<i>Formação e qualificação</i>	89
4.2.2.3	<i>Resiliência</i>	90
4.2.3	Categoria 3 – escolha profissional	94
4.2.3.1	<i>Identificação com a profissão</i>	94
4.2.3.2	<i>Influência familiar</i>	97

4.2.3.3	<i>Docência como opção secundária/acidental.....</i>	98
4.2.4	Categoria 4 – Enfrentamento Dos Desafios	102
4.2.4.1	<i>Fazer sua parte e suprir carências</i>	102
4.2.4.2	<i>Relação de empatia com os alunos e estabelecer limites.....</i>	104
4.2.4.3	<i>Resiliência.....</i>	106
4.2.5	Categoria 5 – satisfação profissional	109
4.2.5.1	<i>Retorno e valorização por parte dos alunos</i>	110
4.2.5.2	<i>Desenvolvimento dos alunos.....</i>	113
4.2.5.3	<i>Gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos</i>	115
4.2.5.4	<i>Contribuir para mudanças sociais e para transformar pessoas ...</i>	116
4.3	AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES, SINAIS DE BEM-ESTAR DOCENTE E ANCORAGENS DAS REPRESENTAÇÕES DA PROFISSÃO	121
4.3.1	Professora Nathália: suas práticas na escola e indícios de bem-estar na profissão	121
4.3.2	Professora Sabrina: suas práticas na escola e indícios de bem-estar na profissão	130
4.3.3	Professora Fernanda: suas práticas na escola e indícios de bem-estar na profissão	140
4.3.4	Professor Rodrigo: suas práticas na escola e indícios de bem-estar na profissão	149
4.4	INDICATIVOS DE ANCORAGENS NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES	159
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	181
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	183
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	184

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o bem-estar docente, com enfoque nas representações sociais da profissão docente construídas por professores na condição de bem-estar. O interesse pela investigação do tema nasce de nossa experiência pessoal no curso de pedagogia, na qual se destacaram aspectos negativos em relação à profissão docente.

Nas vivências acadêmicas ao longo do nosso curso de graduação, ficaram evidenciados a falta de reconhecimento, o desprestígio social e o desencanto de professores frente às mudanças sociais, educacionais e demandas exigidas no cotidiano da profissão.

As referências negativas para com a profissão de professor foram comuns, notadamente no decorrer das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPPs), através das quais tivemos um contato mais intenso com as escolas e professoras. Nesses contatos, foi comum encontrar profissionais desanimados com a docência, discursos negativos para com a profissão, escolas funcionando em situações precárias, um quadro de desgaste e desencanto profissional. Aliado a isto, percebíamos que os professores universitários, nossos formadores, também tinham discursos desanimadores para com a docência na escola básica. A esse respeito, segundo Stobäus, Mosquera e Santos (2007), os problemas que afetam a profissão docente não são novos, nem originais, eles são “ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão” (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007, p. 262).

No entanto, ao mesmo tempo em que se vivenciava, durante a formação inicial, experiências que apontavam para uma situação de mal-estar docente, no desenvolvimento do estágio curricular, encontramos alguns casos de professores animados e satisfeitos com o trabalho que realizavam em sala de aula com seus alunos na escola pública. A título de ilustração, tivemos contato com uma professora dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Recife, que nos incentivava a persistir no curso e dizia-se “realizada” com docência. O contato com essa professora, além de alentador, nos fez questionar sobre a possibilidade de satisfação no exercício docente, nos mobilizando a pesquisar sobre o assunto. Constatamos que o trabalho dessa

professora está em consonância com os estudos sobre o bem-estar docente (RAUSH; DUBIELLA, 2013). O contato com suas práticas foi decisivo para instigar o estudo, bem como estimulou e fez crescer o desejo de maior dedicação ao estágio de regência, permitindo um olhar mais positivo sobre a profissão de professor.

Também a vivência como bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-2015-2016) investigando a profissão docente nas Representações Sociais de professores da rede privada de Recife permitiu o acesso a discussões em torno das temáticas mal-estar e bem-estar docente. Este foi nosso primeiro contato sistemático com a literatura acerca desses fenômenos¹, o que reforçou a escolha pelo tema. Na referida pesquisa, algumas poucas professoras revelaram satisfação no exercício docente. Na literatura educacional, têm sido comuns as referências ao mal-estar dos professores para com a profissão, o descontentamento e o desinteresse para prosseguirem motivados com a docência. As precárias condições de trabalho, salários baixos e falta de reconhecimento social têm favorecido o desânimo dos docentes no exercício profissional.

A partir dessas experiências que indicavam possibilidades de satisfação com a docência, desenvolvemos o trabalho de conclusão do curso (TCC) de graduação em Pedagogia. Neste trabalho, investigamos professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que se encontravam em situação de bem-estar docente de escolas Municipais de Recife. Dessa pesquisa, participaram sete professoras, de idades variadas e em diferentes estágios de desenvolvimento da carreira. Seus resultados indicaram que a condição de satisfação² docente foi construída desde o momento da escolha profissional. Na escolha profissional dessas professoras, prevaleceram o desejo de ensinar e a influência da família. Como principal elemento de satisfação para com a profissão, foi destacado por elas o contribuir para a

¹Denominamos o bem-estar e o mal-estar docente como fenômenos. Segundo Japiassu (2008) "o termo "fenômeno" passou a ser utilizado nas ciências experimentais e nas ciências humanas para designar não uma coisa, mas um processo, uma ação que se desenrola." (p. 75) Assim, nesta pesquisa fenômeno significa, com base no referido autor, processo.

² Com base em Rebolo (2005), o conceito definido por Edward Diener (1997) determina que o bem-estar subjetivo é um estado relacionado à satisfação e felicidade, sendo resultado da avaliação de si próprio como trabalhador e das condições existentes para a realização de sua atividade laboral.

aprendizagem, crescimento e autonomia dos alunos. Diante desses resultados e em meio a um contexto de desvalorização da profissão de professor, permaneceu o desejo de ampliar e aprofundar os estudos e discussões sobre o bem-estar docente.

Inicialmente, contextualizamos de forma breve o mal-estar docente, uma vez que a realidade nos mostra ser um fenômeno mais frequente do que o bem-estar. Na literatura, o mal-estar docente é discutido de forma intensa, segundo Esteve (1999), o fenômeno diz respeito a aspectos negativos relacionados ao ser professor, advém das condições pedagógicas, psicológicas e sociais que afetam a personalidade do professor. Tais condições estão relacionadas às mudanças ocorridas no âmbito social e ao contexto educacional cada vez mais exigente em que os professores atuam. As demandas, sobrecarga de trabalho, desempenho de múltiplas funções e desvalorização social acabam provocando o mal-estar na profissão.

Esteve (1999) acrescenta que o mal-estar docente refere-se ao sentimento de desmoralização, desmotivação e desencanto decorrente das situações em que os professores se encontram expostos em seu fazer docente. O autor apresenta alguns indicadores desse mal-estar: modificação do papel do professor; mudança do contexto social; redefinição de objetivos do sistema de ensino; desvalorização social da imagem do professor; condições de trabalho; violência escolar, falta de autonomia, baixa remuneração, acúmulo de atividades e demandas, frequentes exigências e tensas relações com familiares e alunos. Esse complexo conjunto de problemas acaba gerando um desgaste na profissão e um sentimento de desprofissionalização, causando mal-estar docente e baixa qualidade de vida dos professores.

O mal-estar docente é vivenciado de forma e intensidade diferentes pelos professores, podendo surgir como resultado das pequenas tensões do dia a dia que vão se acumulando e dificultando o prazer em exercer as suas atividades, levando-os ao esgotamento físico e mental, o qual pode influenciar no desejo de permanência na profissão. O desgaste do professor não é algo que afeta e interfere apenas a sua própria vida, mas também as suas atividades, desejos e vontades. O mal-estar pode ser considerado como um processo de desgaste que afeta progressivamente não apenas o professor, mas todo o ambiente educacional, a comunidade escolar e, principalmente, os alunos.

Por outro lado, Esteve (1999) admite que mesmo diante dessas situações que promovem o mal-estar, alguns professores conseguem reagir e se adaptam, ultrapassam dificuldades da profissão e desenvolvem o bem-estar docente. O bem-estar diz respeito ao sentimento de realização e motivação para com a atividade profissional e se corporifica nas atitudes tomadas frente a situações de estresse. No caso da docência, é quando o professor consegue desenvolver sentimento de satisfação profissional em meio às dificuldades comuns vivenciadas no exercício da profissão.

O bem-estar docente está relacionado ao sentimento de realização e motivação para com a atividade profissional, influenciando diretamente na forma como o professor percebe, desenvolve e reconhece seu trabalho (ESTEVE, 1999; RAUSH; DUBIELLA, 2013; REBOLO; BUENO, 2014). Além de promover o sentimento de satisfação, motivação e comprometimento com a profissão, o bem-estar docente sugere atitudes positivas, como a busca de superação, reflexão e estratégias diante das dificuldades e situações de estresse e o desejo em permanecer na docência (JESUS apud REBOLO, 2012; PICADO, 2009).

O conceito de bem-estar docente, elaborado por Jesus (2007, p. 26-27), refere-se à motivação e à realização do profissional professor “[...], em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”.

Jesus e Rezende (2009, p. 17) afirmam que o conceito de bem-estar docente é “resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos de vida”. Já “a sensação de bem-estar é fruto de um equilíbrio entre as possibilidades e os desejos, entre as capacidades e as necessidades” (HUÉ, 2008, p. 156).

O debate sobre bem-estar docente vem crescendo nas últimas décadas na produção científica (PINHEIRO, 2011) e os estudos acerca desse fenômeno surgem, exatamente, em oposição aos estudos que abordam o mal-estar docente. Os trabalhos sobre o tema começam a aparecer na literatura por volta da primeira década dos anos 2000. Estudos como o de Pinheiro (2011), Raushe e Dubiella, (2003), Rodrigues (2011), Dohms (2011), Zacharias (2012) e Reboló e Bueno (2014) identificam como esse fenômeno é vivenciado pelos professores. São trabalhos que buscam ampliar a promoção do bem-estar, indicando ações

e sentimentos que podem ajudar os professores a sentirem mais satisfação no exercício da profissão docente.

Na literatura, em sua forma mais abrangente, há referências ao bem-estar subjetivo, bem-estar cognitivo e bem-estar social (ZACHARIAS, 2012).

Nessa pesquisa, adotamos a perspectiva de bem-estar subjetivo (DIENER, 2000 apud ZACHARIAS, 2012): boa vida ou felicidade – relacionado à avaliação pessoal sobre a vida profissional, a partir de avaliações cognitivas e afetivas (ZACHARIAS, 2012). Para esta autora, vivenciamos o bem-estar subjetivo quando experienciamos mais emoções agradáveis e poucas desagradáveis, quando estamos envolvidos em atividades profissionais interessantes, vivenciando mais prazeres e menos dores. Ou seja, quando estamos satisfeitos com a vida e com a profissão.

Estudos como os de Rebolo (2012), Damásio, Melo e Silva (2013), Costella, Noal e Naujorks (2013) defendem que o sentimento de bem-estar também está associado ao sentido de vida, compreendido como “a percepção de ordem e coerência na própria existência, aliada a busca e ao cumprimento de metas/objetivos significativos que resulta na sensação de realização existencial” (REKER; STEGER, 2000 apud DAMÁSIO; MELO; SILVA, 2009, p. 74). Entre os estudiosos mencionados na condição de bem-estar docente, é imprescindível ao sujeito refletir e avaliar o sentido de sua atividade laboral, no caso a docência.

De acordo com Zacharias (2012), o bem-estar envolve as dimensões psicológica e social. A dimensão psicológica do bem-estar abarca seis elementos, a saber: a autoaceitação, crescimento pessoal, propósito na vida, domínio do ambiente, autonomia e relações positivas com outras pessoas. O bem-estar social envolve aceitação nos grupos, realização, contribuição, coerência e integração social. A integração dessas dimensões provoca no sujeito a sensação de bem-estar. Compreendemos, então, as dimensões como: bem-estar subjetivo: avaliação subjetiva cognitiva e afetiva da vida; bem-estar psicológico: aceitação positiva de si mesmo; bem-estar social: atitudes positivas em relação aos demais (social).

Podemos falar de bem-estar subjetivo quando a pessoa vivencia os acontecimentos e desafios da vida de forma positiva. Nesta perspectiva, o sujeito é entendido como ativo, pois se considera que a personalidade constitui um papel essencial. Jesus e Rezende (2009) afirmam que o bem-estar subjetivo

torna o sujeito como ativo, pois se considera que a personalidade constitui um papel fundamental. Desta forma, estes autores conceituam o bem-estar como: “resultado da orientação geral positiva do sujeito para acontecimentos da vida” (JESUS; REZENDE, 2009, p. 17).

O bem-estar docente, como afirmam Raush e Dubiella (2013), é fundamental para uma boa prática educativa, pois promove o comprometimento do profissional professor e tem implicações para o bem-estar dos alunos. Um professor que se sente bem com a profissão, que demonstra motivação e prazer em seu trabalho tem maior probabilidade de ter alunos motivados e envolvidos com as atividades escolares.

Para saber como o bem-estar docente vem sendo estudado em pesquisas científicas brasileiras, realizamos um levantamento bibliográfico no banco de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Optamos pelo repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco por ser a instituição a que esta pesquisa se vincula, bem como pela relevância do Programa para o estado de Pernambuco e Região Nordeste. O PPGE-UFPE oferece, desde 1978, o curso de mestrado e, desde 2002, o curso de doutorado na área de Educação. No portal desse Programa de Pós-graduação, realizamos a busca utilizando o descritor bem-estar docente e nenhum estudo com este descritor foi localizado, o que reforça a ideia de que se trata de um tema emergente na literatura educacional e ainda ausente na produção científica do referido PPGE-UFPE.

Outra base científica consultada foi o portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Escolhemos esta fonte por reconhecer a relevância da entidade e das reuniões científicas para as discussões e debates sobre a pesquisa em educação no Brasil. O banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) foi escolhido por ser um repositório da produção científica de abrangência nacional, que contempla as pesquisas concluídas em todo o país.

No portal da ANPEd, foram realizadas buscas nas reuniões científicas realizadas durante o período de 2000 a 2018, sendo contemplado todo material

disponibilizado no site da associação ao longo de 18 anos. Devido à especificidade da temática, o levantamento dos trabalhos publicados sobre o bem-estar docente foi realizado nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT-08 Formação de Professores; GT-14 Sociologia da Educação; e GT-20 Psicologia da Educação. Para a pesquisa, utilizamos os descritores: bem-estar e bem-estar docente, por compreendermos que desta forma restringiríamos a busca, excluindo estudos que tratassem do mal-estar docente, que são mais comuns na literatura.

Nessa busca, localizamos cinco trabalhos que abordavam a temática. Ressaltamos que destes cinco estudos, quatro foram localizados no GT-8 (Formação de professores) e um no GT-20 (Psicologia da educação). Desse conjunto, apenas um tratava exatamente sobre o bem-estar, os demais tiveram como foco o mal-estar docente.

O primeiro trabalho³, que se distancia do objeto desta pesquisa, é uma investigação sobre o mal-estar na família e as interferências do discurso pedagógico. O segundo trabalho localizado⁴, desenvolvido por Miranda-UFMG (2007), analisa a relação entre crianças indisciplinadas e o mal-estar docente. O referido trabalho toma por base autores como Mrech (1999), Cordié (2003), Lima (2033) e Ticio (2003). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos resultados revelaram que os discursos dos docentes em relação aos alunos indisciplinados tinham efeitos em suas práticas em sala de aula provocando o mal-estar docente.

Da autoria de Niches (2011-UNISINOS), o terceiro estudo⁵ analisa o mal-estar na perspectiva de professores de história, tomando como referência os autores: Zaragoza (1999), Almeida (2008) e Esteve (1999). O trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa (do tipo estudo de caso) e revela uma crise quanto ao significado do mal-estar docente. Nas palavras dos docentes, a profissão é complexa, exaustiva, mas nela permanecem pelo seu potencial transformador da realidade social.

³ Apresentado no GT 08 - 26ª Reunião Anual - 2003.

⁴ Apresentado no GT 08 - 30ª Reunião Anual - 2007.

⁵ Apresentado no GT 08 - 34ª Reunião Anual - 2011.

Como quarto trabalho⁶, localizamos o texto de Vieira (2013-UFPEl) sobre o processo de trabalho das professoras de Educação Infantil e o mal-estar docente. O trabalho fundamenta-se em autores como Esteve (1999) e Eslabão (2009). Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, cujos resultados mostram que a falta de autonomia, o excesso de demandas e trabalho são fatores que contribuem para o mal-estar docente das professoras de Educação Infantil.

O último trabalho⁷ localizado, desenvolvido por Silva, Murgo e Dias (2015-UNIOESTE), tem como objeto o bem-estar. Aborda a autoeficácia e bem-estar subjetivo para um grupo de professores do Ensino Fundamental. Os principais autores que fundamentam a pesquisa são: Seligman (2004), Bandura (2004) e Fonseca (2006). O estudo de cunho qualitativo mostra que as crenças de afetos positivos e negativos podem interferir nas práticas desses profissionais, nas aprendizagens e motivação dos alunos.

O estudo do conjunto desse material publicado na ANPEd foi importante para se afirmar que têm sido recentes as preocupações científicas com o bem-estar docente e reafirmar que a discussão sobre o mal-estar tem sido mais comum, o que nos leva a ressaltar a relevância desta pesquisa.

Para o levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, usamos como critério estudos que tomam como foco o bem-estar. Utilizamos somente o descritor bem-estar docente, priorizamos os trabalhos desenvolvidos na área de educação desenvolvidos no período correspondente aos anos 2000 a 2018. No levantamento bibliográfico, localizamos 41 estudos que contemplavam a temática.

Após localizarmos os 41 estudos, fizemos uma seleção (a partir da leitura do título e resumo) dos que tratavam do tema investigado. Dessa seleção, restaram 15 pesquisas, sendo 14 dissertações e uma tese. Apresentamos no Quadro 1 a distribuição dos trabalhos localizados por instituição, tipo e ano em que foi desenvolvido.

⁶ Apresentado no GT 08 - 36ª Reunião Anual - 2013.

⁷ Apresentado no GT 20 - 37ª Reunião Anual - 2015.

Quadro 1 - Distribuição da produção sobre Bem-estar docente localizada no banco da Capes 2000-2018.

Nº	TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO
01	Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero.	GONÇALVES, C. M. M. M. (PUCRS)	2008	Dissertação
02	Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da rede municipal de Porto Alegre.	BRITTO, K. M. (PUCRS)	2008	Dissertação
03	Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si.	SAMPAIO, A. A. (PUCRS)	2008	Dissertação
04	Por entre tramas e fios: o estresse e o bem-estar de professoras em uma escola pública de Uberlândia-MG.	PAULA, A. C. R. R. DE (UFU)	2009	Dissertação
05	Satisfação/insatisfação docente: em busca do bem-estar.	MELO, D. A. (IJUI RS)	2010	Dissertação
06	Qualidade de Vida no Trabalho e Vivências de Bem-Estar e Mal-Estar em Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Unai/MG.	BRANQUINHO, N. G. S. (UB)	2010	Dissertação
07	Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil.	RODRIGUES, L. S. (PUCRS)	2011	Dissertação
08	Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional	MENDES, A. R. (PUCRS)	2011	Dissertação
09	Níveis de mal/bem estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre.	DHOMS, K. P. (PUCRS)	2011	Dissertação
10	Bem-estar na escola salesiana: evidências da realidade.	PINHEIRO, L. B. (PUCRS)	2011	Dissertação
11	Grupo de Sensibilização e Criatividade: espaço de retomada de bem-estar/ autoimagem/ autoestima de educadores.	CASTILHOS, D. L. (PUCRS)	2011	Dissertação
12	Bem-Estar Docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre.	ZACHARIAS, J. (PUCRS)	2012	Dissertação
13	Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras.	MACHADO, L. A. B. (UFG)	2014	Dissertação
14	Bem-estar na docência: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente.	SILVA, A. S. (UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA - UNICRUZ)	2017	Dissertação
15	O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho.	LAPO, F. R. (USP)	2005	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir das informações contidas no Quadro 1, podemos perceber que a maioria dos estudos consistiu em dissertações (14) desenvolvidas em instituições privadas. Dentre as instituições, identificamos uma maior concentração de produção do conhecimento sobre a temática na Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com nove pesquisas, as demais universidades: Universidade de São Paulo (1), Universidade Federal de Uberlândia (1), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Ijuí-RS) (1), Universidade de Brasília (1), Universidade Federal de Goiás (1), Universidade de Cruz Alta-RS (1), apresentam cada uma o quantitativo de um trabalho sobre o tema do bem-estar docente. Ficou evidente, também, que os estudos foram desenvolvidos nas regiões Sul e Centro-Oeste do país.

Procuramos compreender o motivo pelo qual a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul concentra a produção sobre o tema do bem-estar docente e, conforme nos revela o trabalho de Stobäus, Mosquera e Santos (2007), desde 1996 existe um grupo de pesquisa sobre o mal-estar e bem-estar docente na instituição. O grupo, de cunho interdisciplinar, reúne pesquisadores nacionais e internacionais das áreas de educação, psicologia e saúde.

Em relação ao ano da publicação dos estudos sobre o tema, eles começam a aparecer a partir do ano de 2005. Mesmo admitindo um crescimento gradativo dos estudos sobre o tema, há uma maior concentração de estudos no ano de 2011. Podemos, assim, dizer que o bem-estar docente constitui uma temática emergente na literatura educacional brasileira.

Conforme o levantamento bibliográfico, as 15 pesquisas sobre o bem-estar docente quanto às suas abordagens metodológicas estão assim distribuídas: oito são de cunho quantitativo e sete de natureza qualitativa. Sobre os tipos de estudos, sete são estudos de caso, cinco são estudos de campo, um levantamento, um bibliográfico e um trabalho não esclareceu o tipo de estudo desenvolvido. Conforme os resumos, a maioria dos estudos (12) combinou o uso de mais de um instrumento para a coleta de dados. O instrumento mais utilizado foi a entrevista, presente em nove estudos, seguido do questionário com nove indicações, um estudo utilizou o grupo focal e três trabalhos indicaram, respectivamente, diário de campo, *survey* e o método Grupos de Sensibilização e Criatividade (GSC).

De modo geral, os estudos apresentaram variados enfoques em torno do bem-estar docente. A maioria dos trabalhos (8) buscava identificar e analisar os fatores, condições, influências, relações do mal-estar e do bem-estar docente (LAPO, 2005; GONÇALVES, 2008; PAULA, 2009; BRANQUINHO, 2010; RODRIGUES, 2011; MENDES, 2011; DOHMS, 2011; MACHADO, 2014);

Amaral (2008) em seu trabalho trata sobre a relação de gênero ao discutir o mal/bem-estar docente. Estes trabalhos focalizaram a superação do mal-estar docente, indicando fatores que promovem o bem-estar docente.

Seis estudos focalizaram apenas o bem-estar docente, discutindo a satisfação no trabalho, estratégias que os professores buscam diante das dificuldades, fatores que envolvem o bem-estar docente e qualidade de vida, elementos institucionais e suas influências para o bem-estar do professor (MELO, 2010; PINHEIRO, 2011; CASTILHOS, 2011; ZACHARIAS, 2012; SILVA, 2017; DOHMS, 2016). Um trabalho (BRITTO, 2008) analisa as percepções dos educadores e alunos acerca das pressões que a profissão docente tem sofrido atualmente e como estas influenciam diretamente as relações professor-aluno. Por fim, um estudo (SAMPAIO, 2008) desenvolveu uma oficina reflexiva sobre práticas e posturas dos docentes para discutir o mal-estar docente e promover o bem-estar docente.

Salientamos que todas as pesquisas consultadas possuem em comum a compreensão e/ou a promoção do bem-estar docente. Apoiaram-se em autores como Jesus (1996; 1998; 2000; 2002; 2003; 2007; 2009), Jesus e Rezende (2009), Esteve (1987; 1992; 1994; 1995; 1999; 2004). Os autores e obras que subsidiam estas pesquisas tratam a relação antagônica entre o mal-estar e o bem-estar docente, a origem do interesse e dos estudos nessa área e, principalmente, procuram apresentar estratégias para se obter o bem-estar na profissão.

Autores como Lapo (1999), Lapo e Bueno (2003), Mosquera (1978, 1987), Mosquera e Stobäus (1996, 2000, 2006, 2007, 2008, 2009), Santini (2004), Stobäus (1983), Teixeira (2005), Timm (2006) tomam como foco a conceituação do bem-estar docente fazendo interlocução com a Psicologia Positiva. Foram comuns a todos os trabalhos discussões e reflexões acerca do bem-estar docente como fonte de benefícios não só para o professor, mas para a qualidade da educação formal.

Tendo apresentado a produção científica sobre o tema, reconhecemos a importância desta pesquisa que aborda um objeto emergente no campo educacional ao focar a profissão para professores da educação básica em situação de bem-estar docente. O presente estudo orienta-se pelas seguintes questões: existem professores na educação básica pública em condição de bem-

estar e satisfação docente? Quem são esses profissionais? Como esses docentes construíram essa condição de satisfação/bem-estar docente? O que leva esses profissionais a vivenciarem o bem-estar e/ou satisfação docente? Quais as Representações Sociais desses professores acerca da profissão docente? Como se caracteriza a prática desses docentes? Com base nestas questões, formulamos os objetivos deste estudo.

Objetivo geral:

- Identificar professores na condição de bem-estar docente na escola básica pública para analisar as representações sociais da profissão docente construídas por esses profissionais.

Objetivos específicos:

- Localizar em escolas públicas de Recife professores das diferentes etapas da educação básica que expressem sentimentos de bem-estar docente;
- Indicar como esses professores construíram o sentimento de bem-estar e satisfação na profissão;
- Identificar as Representações Sociais da profissão docente construídas por esses professores, indicando elementos consensuais, variações e ancoragens dessas representações.
- Descrever elementos de suas práticas que caracterizam o bem-estar na docência.

Apresentadas as questões orientadoras do estudo e os objetivos da pesquisa, elegemos e tratamos como categorias teóricas delas decorrentes: Bem-estar docente, Profissão docente e Representações Sociais.

Para viabilizar as atividades investigativas, adotamos a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2013), possibilita a explicitação do problema investigado. Tendo em vista a natureza do objeto (a profissão docente para professores em condição de bem-estar), desenvolvemos um estudo de campo. Este delineamento metodológico demandou pela utilização de vários

procedimentos de coleta (questionário, entrevista semiestruturada e observação participante) e, no capítulo metodológico, esse delineamento será devidamente explicitado.

Os resultados obtidos ao longo da investigação, tendo como base o referencial teórico-metodológico adotado, possibilitaram a elaboração do presente texto, que está estruturado da seguinte forma: segmento introdutório, três capítulos, considerações finais, anexos e apêndices.

A introdução faz referências às experiências da autora do texto, que justificam seus interesses de pesquisa; apresenta um breve balanço da produção científica sobre bem-estar docente, destaca os questionamentos, objetivos e escolhas teóricas e metodológicas utilizadas no curso da investigação.

O Capítulo 2 contém os fundamentos teóricos, as abordagens e conceitos que balizam a pesquisa com enfoque nas categorias teóricas: Bem-estar docente; Profissão docente e Representações Sociais.

A metodologia adotada está exposta no capítulo terceiro. Nele justificamos a natureza qualitativa da pesquisa, o estudo de campo, os sujeitos envolvidos, procedimentos de coleta e análise utilizados.

Os resultados, discussão e interpretação dos dados são apresentados no quarto capítulo. Nele revelamos quem são os professores de educação básica em condição de bem-estar docente e as Representações Sociais que construíram da profissão, articulando-as às práticas que desenvolvem na escola pública.

Nas considerações finais, retomamos o objeto estudado e apresentamos uma súmula das respostas às questões propostas para a pesquisa, avaliamos o percurso e indicamos as possíveis contribuições e novas aberturas para o conhecimento geradas por esta investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme já informamos neste texto, constitui objeto desta investigação a profissão docente para professores em condição de bem-estar. No presente capítulo, tratamos sobre as categorias teóricas que dão sustentação a esta pesquisa, quais sejam: profissão de professor, bem-estar docente, já abordado brevemente na parte introdutória deste texto, e Teoria das Representações Sociais.

2.1 PROFISSÃO DOCENTE

Não é tão simples tratar sobre profissão. Segundo Weber (2003), existe um grande número de estudos e enfoques sobre o tema. Pini (2010, p. 1) afirma que “as profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas”. .

Todas as profissões construíram ao longo de um tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena, no qual os profissionais se reconhecem, se afirmam e são distinguidos pela posse de um saber próprio. A profissão docente não é nova e nem sempre foi tratada da forma como é nos dias atuais, uma vez que as concepções e conceitos são históricos e dinâmicos (ROLDÃO, 2007).

Segundo Roldão (2007), a função de ensinar existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característica da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII.

Romanelli (1982) afirma que história da educação no Brasil teve início com os jesuítas, cujo principal objetivo era catequese e, para catequizar, a formação religiosa era suficiente.

Fora das instituições religiosas, a docência era exercida por leigos, ou seja, por sujeitos não preparados tecnicamente para essa atividade. Foi a partir do século XVIII, que a educação passou a ter uma nova estruturação, período no qual foi traçado um perfil ideal para ser professor e o Estado passou a ter maior controle sobre os processos educativos. Com a intervenção do Estado, há

maior exigência para com a função de educar, ainda exercida por religiosos e leigos.

Para Barreto (2011), a primeira iniciativa de formação de professores no Brasil se deu com a criação do curso normal, destinado a qualificar os leigos que atuavam em sala de aula. Nesse período, a educação era voltada apenas para classes favorecidas. A formação docente mais sistemática se iniciou no Brasil com o surgimento da primeira Escola Normal, fundada em 1835 na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro (BARROS; PISCIOTTA, 2012).

A formação e a profissão docente neste período eram destinadas apenas aos homens, pois as mulheres não estavam inseridas no mercado de trabalho. Mais adiante, após 30 anos de funcionamento da Escola Normal, com a demanda surgida com a industrialização e urbanização, os homens foram, progressivamente, abandonando o magistério, que mais adiante (principalmente devido à ampliação da oferta da educação formal para crianças e adolescentes) passou a ser considerado como mais apropriado para mulheres, visto como uma extensão da atividade doméstica e da maternidade, tendo como primeiro traço da desvalorização da profissão a redução da remuneração (BARROS; PISCIOTTA, 2012).

Ainda para os autores supracitados, a partir de 1939, surgiu o curso superior de Pedagogia, que formava o bacharel em educação, e somente em 1962, o referido curso começou a formar licenciados para lecionar, porém, como ocorre até hoje, o curso normal prevalece como exigência para se assumir a função de professor.

Conforme Weber (2003), apenas nos anos 1980 é que o professorado da educação básica passou a ser reconhecido como agente de mudança social, sendo alvo de maiores discussões o seu processo formativo. Tal reconhecimento passou a ser explícito nas políticas educacionais e em legislação.

A Constituição Federal de 1988 preconiza o ingresso na função de professor via concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a valorização dos profissionais de educação. O docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou a ser percebido como um profissional apto para sistematizar conhecimentos produzidos no mundo e dele passou a ser exigida a formação mínima para atuação, ou seja, formação em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de

educação. Isto é o que consta na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Podemos, assim, dizer que a exigência da formação em nível superior constitui um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica (WEBER, 2003).

Nóvoa (1995) organizou um modelo para facilitar a análise da história recente dos professores, onde destaca alguns processos que contribuíram para a profissionalização do professorado, como a institucionalização da escola como organização pública, a organização do currículo que legitima seu papel social, a exigência de conhecimento profissional específico do campo e o reconhecimento de uma formação própria para o desempenho da função. Na visão do autor, esses processos de afirmação profissional são marcados por lutas, conflitos, hesitações e recuos.

Ludke e Boing (2004) afirmam que existem quatro critérios que são comuns e presentes em todas as profissões, são eles:

- a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. (LUDKE; BOING, 2004, p. 1161).

Tomando como referência o conceito de profissionalização docente, Nóvoa (1995) afirma que o conceito de professor no passado era vinculado ao sentido religioso e à vocação. No entanto, a estatização modificou esse cenário rumo à profissionalização, promovendo o rompimento com esse vínculo vocacional.

Reis (2011), apoiada em Gimeno Sacristán (1995), diz que podemos entender por profissionalidade aquilo que é específico ou peculiar à ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, saberes, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor. Conforme Reis (2011), este conceito se encontra em permanente elaboração, devendo ser sempre contextualizado, ou seja, precisa ser considerado o momento histórico e a realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar.

A profissionalização envolve, de acordo com Contreras (2002), o profissionalismo e a profissionalidade. O profissionalismo está relacionado à preocupação do profissional em fazer sua profissão ser reconhecida pelos

espaços sociais (relaciona-se com o reivindicar melhores condições de trabalho, valorização e reconhecimento como profissional).

Contreras (2002) associa profissão muito mais à profissionalidade do que ao profissionalismo. O autor apresenta três dimensões da profissionalidade:

- a) Obrigação moral: diz respeito ao compromisso moral, o encarar a profissão que se assume pautado em valores humanos – saberes múltiplos, não só o saber disciplinar.
- b) Compromisso com a comunidade: relaciona-se ao que se almeja com profissão, ao compromisso moral com a formação e preocupação com o desenvolvimento da comunidade.
- c) Competência profissional: refere-se à competência técnica, ao domínio de conteúdo e à qualificação profissional.

No contexto atual, ser professor vai além de transmitir conteúdo (perspectiva tradicional de ensino), tornando-se uma atividade bastante complexa. Gauthier e Mellouki (apud LUDKE; BOING, 2004, p. 18) afirmam que o professor é: “[...] um intelectual, mandatário de quatro dimensões que o diferenciam de outros intelectuais: é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura. A escola, segundo os autores, ainda é a instituição privilegiada para a transmissão da cultura na sociedade atual [...]”.

A profissão docente, no dizer de Roldão (2007), tem como especificidade mediar. É uma profissão de vínculo, de relação, que envolve o saber disciplinar e o saber pedagógico. A mesma autora coloca que o “caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 94).

Ainda para Roldão (2007), todas as profissões possuem saberes geradores específicos. A profissão docente revela estreita ligação entre a natureza da função e o conhecimento específico exigido como fundamental para exercê-la. A autora (2007, p. 96) afirma que “o conhecimento profissional é um fator decisivo da distinção profissional”, sendo assim considera-se que todas as profissões construídas ao longo do tempo se fundam em um saber próprio, exclusivo de um grupo que legitima o exercício da profissão.

Sobre esses saberes geradores da especificidade da docência, Roldão (2007) destaca alguns pontos: natureza compósita, capacidade analítica, natureza mobilizadora, meta-análise e comunicação. Explicita:

1. O conhecimento profissional docente é de natureza compósita - a transformação dos conhecimentos de várias naturezas passando a constituir como parte integrante uns dos outros.
2. A capacidade analítica – prática reflexiva, que se opõe a práticas rotineiras, apoia-se na reflexão da prática e sobre a prática, tendo como componente a ação impositiva e criadora.
3. O conhecimento profissional docente é de natureza mobilizadora e interrogativa.
4. A capacidade da meta-análise implica autocrítica e uma prática reflexiva.
5. E, por fim, a comunicabilidade e circulação, ou seja, a passagem de um saber articulado e sistemático, o professor através da comunicação transmite para seus pares e outros seus conhecimentos profissionais.

Pimenta (1999) considera que os saberes da docência são compostos por três categorias: saberes da experiência, curriculares e pedagógicos. Para esta autora, a mobilização desses saberes é deveras importante para a construção da identidade da profissão docente.

A prática docente, segundo explica Tardif (2002), envolve diferentes elementos, chamados por ele de saberes, com os quais os professores mantêm diferentes relações. O autor define o saber docente como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 59). Ainda para o autor, o saber experiencial é considerado um elemento relevante para a ação docente, “formado por todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p. 59).

No atual contexto, frente às novas demandas sociais que recaem sobre a educação, Roldão (2007, p. 94) afirma que a “função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas”.

As exigências da sociedade para com o professor aumentaram e são diversas as demandas solicitadas a esse profissional nos dias atuais. Pimenta e Lima (2004) comentam que ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade e criatividade para enfrentar situações as mais diversificadas nos espaços escolares.

Em sociedades como a nossa, que sofrem grandes e rápidas transformações – políticas, culturais, econômicas –, o papel do professor vai se modificando, o que implica diretamente na sua formação identitária. A identidade permeia o modo de ser e estar no mundo, o trabalho do sujeito e, no caso do professor, sua formação e atuação profissional. Associados à identidade estão as motivações, os interesses e todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de um profissional.

Frente às diversas mudanças e exigências que surgem e afetam diretamente o magistério, situamos a problemática do mal-estar docente. Estudos sobre esse fenômeno discutem o quadro preocupante vivido pelos professores, marcado pela desmotivação e variados problemas de saúde que prejudicam o seu desempenho profissional. Vários autores destacam que esse quadro é tão preocupante que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) caracterizou a docência como profissão de risco físico e mental (LAZZARI; SILVA, 2013; DAMÁSIO; MELO; SILVA, 2013; MARTINS *et al.*, 2016).

O mal-estar docente, com base em Esteve (1987), Raush e Dubiella (2013, p.1045) o definem como “o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social acelerada”. O conceito de mal-estar está vinculado à insatisfação profissional, elevado nível de estresse, desejo de abandonar a profissão docente, podendo resultar também em depressão. Segundo as autoras, estudos apontam que nos últimos anos com a transformação do contexto social, político, econômico e cultural, a profissão docente tornou-se mais complexa, o que acarretou neste mal-estar.

Tratar sobre o professor na sociedade contemporânea, como afirmam Donato e Ens (2009), exige uma análise dos reflexos de problemas políticos, econômicos, sociais e culturais que incidem diretamente na educação e repercutem diretamente no trabalho docente. Em estudo sobre as representações sociais do ser professor no contexto atual, as autoras afirmam que a profissão passa por um processo de intensas discussões, que envolvem

os vários aspectos pertinentes ao trabalho docente decorrentes da sua própria complexidade. Sobre o contexto político, consideram que as reformas educacionais implantadas no Brasil nos (anos de 1990) têm promovido um tipo de educação voltada para a legitimação e manutenção da ideologia neoliberal implementada nas sociedades capitalistas. Essas reformas trouxeram como principais implicações a regulação e o controle por parte do Estado, que se sustenta nessa ideologia respondendo às exigências dos organismos internacionais, com o objetivo de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado. Nesse cenário, a educação passa por profundas transformações que alteram o cotidiano do trabalho docente, que precisa se reestruturar para atender às novas exigências pautadas em políticas neoliberais que ditam o perfil dos professores a fim de se adaptarem às necessidades do mercado de trabalho.

Ainda, conforme Donato e Ens (2009), as transformações sociais, culturais e econômicas provocaram uma perda de sentido do trabalho docente, em geral agravado por problemas como a desvalorização e precarização da profissão que afetam diretamente esses profissionais. Os professores não têm conseguido encontrar modos apropriados de adequar o fazer docente às novas exigências sociais.

Dessa forma, o trabalho docente, entendido como o conjunto de ações e relações que o professor desenvolve ao longo de sua vida profissional, para ser efetivo, depende da combinação de características pessoais do docente, das formas de organização e funcionamento da escola, do grupo e do contexto social em que está inserido. O estabelecimento dessas ações e relações exige esforço e mobilização de energias e, quando não há clareza de que essa mobilização será compensadora, não há empenho em realizá-la, isto é, o professor não reconhece como válida a relação entre o investimento de energia no desenvolvimento do seu trabalho e o resultado que consegue obter (REBOLO, 2012, p. 123). Desta forma, nos parece ser relevante compreender os sentidos atribuídos à profissão docente na atual conjuntura.

2.2 BEM-ESTAR DOCENTE

A temática bem-estar surge a partir dos estudos da psicologia positiva. Segundo Timm, Stobäus e Mosquera (2014), apoiados em Seligman (2011), a Psicologia Positiva “[...] é uma área da psicologia que trabalha com as potencialidades e virtudes humanas, sendo seu enfoque salugênico (ao contrário da psicologia tradicional, que tem seu enfoque na patogenia)” (TIMM; STOBÄUS; MOSQUERA, 2014, p. 232). O bem-estar constitui uma das vertentes da psicologia positiva.

Ainda para os autores supracitados, a Psicologia Positiva “não tem por objetivo negar o que tem de ruim, o que não vai bem, as doenças ou demais aspectos desagradáveis que podem acontecer na vida” (TIMM; STOBÄUS; MOSQUERA, 2014, p. 232-233). O campo da Psicologia não está direcionado somente para o estudo dos transtornos e das doenças das pessoas. A Psicologia Positiva é uma abordagem que reconhece a existência dos problemas, situações de risco e patologias. No entanto, não se restringe apenas a reparar o que há de errado ou o ruim, mas (re)construir e valorizar qualidades positivas. Ainda para os autores, as pesquisas deveriam, também, promover e salientar aquilo que existe de melhor nas pessoas. Afirmam que o objetivo da Psicologia Positiva é “[...] investigar e trabalhar com os fatores que dão significado ao que há de sadio no ser humano” (PORTELLA apud TIMM; STOBÄUS; MOSQUERA, 2014, p. 233).

Como afirmam Traldi e Demo (2012), apoiadas em Diener (2000), os estudos que abordam o bem-estar surgiram no início dos anos 1960 e a temática vem sendo alvo de crescente interesse. Segundo os autores, o tema pode aparecer na literatura com outras denominações, como felicidade, afetos positivos e avaliação subjetiva da qualidade de vida.

O bem-estar no trabalho constitui uma discussão própria da Psicologia Organizacional. Os estudos nessa área destacam a importância do bem-estar profissional e a tendência dessas pesquisas tem sido identificar a relação entre as emoções vivenciadas pelos profissionais no trabalho e suas implicações nos resultados, ou seja, para o desempenho e saúde dos profissionais (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008; PASCHOAL; TORRES; PORTO, 2010; TRALDI; DEMO, 2012). O mais comum na recente literatura sobre o assunto tem sido explorar os

aspectos positivos das pessoas e organizações enfatizando os sentimentos de felicidade e bem-estar.

Traldi e Demo (2012) ressaltam que o trabalho contribui para a autoestima, saúde mental e convívio social. Parte do tempo da vida é dedicada ao trabalho, portanto, o trabalho deve ser visto como um componente fundamental para se construir e desenvolver o bem-estar pessoal e a própria felicidade. “Dessa forma, o trabalho atende ao desejo humano pela busca do bem-estar a partir do momento em que o colaborador se vê na condição de um membro produtivo da sociedade e cumprindo seu objetivo de vida” (TRALDI; DEMO, 2012. p. 297).

Os profissionais têm vivenciado mudanças laborais significativas, aumentando o nível de estresse no trabalho, o que vem refletindo e prejudicando sua atuação laboral e interferindo diretamente na saúde. Frente a esse contexto, a psicologia vem tomando consciência da importância do bem-estar no trabalho e de seus reflexos na produtividade, no clima organizacional e demais resultados. Estudos que tratam dessa temática são relevantes, pois “o trabalho contribui para a autoestima, saúde mental e convívio social. [...] o trabalho atende ao desejo humano pela busca do bem-estar a partir do momento em que o colaborador se vê na condição de um membro produtivo da sociedade e cumprindo seu objetivo de vida” (TRALDI; DEMO, 2012, p. 297).

Siqueira e Padovam (2008) discutem que em nível pessoal o bem-estar no trabalho envolve três componentes, os quais estão integrados: a satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo. A satisfação no trabalho diz respeito ao estado emocional positivo (felicidade/prazer) resultante de um trabalho e experiências laborais. O envolvimento com o trabalho está associado ao grau em que o desempenho da pessoa no trabalho afeta sua autoestima. O comprometimento organizacional afetivo é um estado no qual o trabalhador se identifica com uma organização e com seus objetivos, resultando em desejo de permanecer e realizar tais objetivos.

A psicologia positiva e seus estudos no âmbito do trabalho são, de acordo com Traldi e Demo (2012), fundamentais para se atingir maiores níveis de bem-estar e prevenir patologias. Os autores destacam, ainda, que o bem-estar no trabalho está relacionado a vários fatores, como: sociais e

organizacionais, responsabilidade socioambiental, adoção de práticas políticas a favor dos trabalhadores.

A literatura mostra que existem duas abordagens nos estudos sobre o bem-estar: o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo. Segundo Siqueira e Padovam (2008), o bem-estar subjetivo aborda o estado subjetivo da felicidade, enquanto o bem-estar psicológico investiga o potencial humano. Essas abordagens refletem visões filosóficas distintas sobre a felicidade, uma vez que enquanto a primeira adota a visão de bem-estar como realização pessoal, prazer ou felicidade (é mais elevado quanto mais frequentes e intensas forem as emoções positivas e quanto mais elas prevalecem sobre o afeto negativo do trabalhador), a segunda se apoia na noção de que o bem-estar “consiste no pleno funcionamento das potencialidades de uma pessoa, ou seja, em sua capacidade de pensar e usar o raciocínio e o bom senso” (ênfatisa as experiências de realização pessoal e de expressão dos potenciais individuais) (SIQUEIRA; PADOVAM, 2008, p. 201).

O bem-estar docente é uma temática de estudos que vem crescendo nas últimas décadas e, como já discutimos, o interesse por investigar esse fenômeno surge em contraposição aos múltiplos e variados estudos que abordam o mal-estar docente. Pesquisas como as de Raushe e Dubiella, (2013), Rodrigues (2011), Zacharias (2012) e Rebolo e Bueno (2014) buscam compreender e identificar como esse fenômeno é vivenciado pelos professores.

Pinheiro (2011) realizou um estudo, do tipo estado do conhecimento, no qual levanta os trabalhos sobre mal-estar e bem-estar docente na *Revista Educação*⁸. O referido autor pesquisou na *Revista Educação* desde seu primeiro número (em 1978) até o mais recente na época em que o estudo foi realizado, em 2009. Encontrou um total de nove (9) trabalhos sobre a referida temática, sendo 44% desses estudos realizados no exterior e 56% em instituições nacionais. Segundo Pinheiro (2011), o mal-estar docente começou a ser estudado a partir da década de 1980 e o bem-estar a partir da primeira década

⁸ A revista Educação “é uma publicação técnico-científica da Faculdade de Educação, sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da Faculdade de Educação da PUCRS. Tem como propósitos fundamentais divulgar a produção científica, propiciando reflexões sobre educação com vistas à melhoria da sua qualidade, com influência na sociedade. Para tanto, publica primordialmente relatórios de pesquisa, artigos reflexivos e matéria sobre a Educação e suas ciências correlatas.” (PINHEIRO, 2011, p. 32).

dos anos 2000. O autor completa indicando o mal-estar docente como “estresse, violência, rendimento baixo nas avaliações institucionais, perda do valor da profissão docente, entre outros” (PINHEIRO, 2011, p. 31). No balanço de Pinheiro (2011), os autores que mais se dedicam ao tema são Mosquera (1996), Trias (1998), Nunes (2000), Jesus (2001; 2002; 2003) Stoubaus e Mosquera (2007) e Timm (2008). Ressalta que seis dos trabalhos são de revisão (67%) e os demais são ensaios e relatos de pesquisas desenvolvidas na Universidade de Algarve e na PUCRS. Os trabalhos localizados pelo autor abordam o bem-estar dos professores, prevenção do mal-estar docente no processo de formação de professores, impacto da formação contínua no bem-estar dos professores, grupo de pesquisa Mal-estar e Bem-estar na docência e resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência.

Conforme já afirmamos, nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de bem-estar subjetivo (DIENER, 2000 apud ZACHARIAS, 2012): boa vida ou felicidade – relacionado à avaliação pessoal sobre sua vida, a partir de avaliações cognitivas e afetivas (ZACHARIAS, 2012). Para esta autora, vivenciamos o bem-estar subjetivo quando experimentamos mais emoções agradáveis e menos sentimentos desagradáveis, quando nos envolvemos em atividades interessantes, vivenciando mais prazeres e menos dores, quando estamos satisfeitos com a vida.

Zacharias (2012), apoiada em Diener (2000), destaca que o bem-estar subjetivo é composto por duas dimensões: cognitiva e afetiva. A dimensão cognitiva refere-se à satisfação com a vida (autoavaliação da vida: trabalho, família, lazer, saúde, finanças, etc.); a afetiva envolve sentimentos positivos e negativos (alegria, entusiasmo, orgulho, culpa, vergonha, tristeza, ansiedade, depressão, etc.).

Na literatura, localizamos autores como Rebolo (2012), Traldi e Demo (2012), Costella, Noal e Naujorks (2013), Damásio, Melo e Silva (2013), que incluem uma terceira dimensão: o sentido de vida ou a satisfação com a vida. Para Damásio, Melo e Silva (2013, p. 74), o sentido da vida pode ser definido “como a percepção de ordem e coerência na própria existência, aliada a busca e ao cumprimento de metas/objetivos significativos, que resultam na sensação de realização pessoal”.

Rodrigues (2011) indica como elementos constituintes do bem-estar a resiliência, motivação, o trabalho em equipe e a formação. Buscamos explicitar esses conceitos a seguir.

A resiliência é vista como a “possibilidade de desenvolver capacidades necessárias para se sobrepôr às adversidades cotidianas, superando-as e transformando-as em diferentes níveis de construção de uma vida pessoal e profissional significativa, saudável e construtiva” (RODRIGUES, 2011, p. 13).

Estudo realizado por Rezende e Machado (2017) mostra algumas características de professoras que demonstram resiliência, bem-estar e satisfação na profissão. São características de docentes resilientes: persistência; superação; fé em Deus, na capacidade dos alunos e nas possibilidades de mudança; bom humor e alegria; boa convivência no ambiente de trabalho; amor pelo trabalho e crianças; criatividade e esperança. As professoras investigadas pelas autoras demonstram que, a partir dessas características da resiliência, conseguem superar limites, enfrentar desafios, romper preconceitos e sobressair-se aos infortúnios da profissão. A resiliência é conceituada pelas autoras como “[...] um processo, no qual o indivíduo supera as adversidades dos contextos familiar e profissional em que vivem e, também, se recupera, após cada transtorno, o que contribui para o desenvolvimento pessoal” (REZENDE; MACHADO, p. 57). Assim, podemos afirmar que a resiliência é capaz de gerar a promoção de bem-estar e satisfação profissional.

De acordo com Jesus (1998 apud RAUSH; DUBIELLA, 2013, p. 1048), o fenômeno do bem-estar docente está relacionado com a motivação, pois ela dirige e mantém a atuação do professor em razão de um conjunto de competências: “de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir desenvolver seu trabalho em face das exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho” (RAUSH; DUBIELLA, 2013, p. 1048).

Em estudo sobre a motivação, Luna (2013) revela a amplitude, dinâmica e complexidade do conceito. Em sua investigação, adota a conceituação de uma das vertentes mais comuns em estudos atuais. Apoiada em Schunk (1996), define motivação “como um estado ou condição interna que ativa, dirige e mantém o comportamento” (LUNA, 2013, p. 55). A autora, com base em Pintrich (2003a), completa “as construções motivacionais são usadas para explicar a

investigação comportamental, a direção dos comportamentos (eleições), a intensidade do comportamento (esforço e persistência) e a conquista ou realização real” (LUNA, 2013, tradução livre).

Outro elemento que promove o bem-estar docente é o trabalho em equipe. A literatura sobre o bem-estar (RODRIGUES, 2011; ZACHARIAS, 2012) aponta como fundamental uma articulação entre toda a comunidade escolar, buscando de forma coletiva a resolução dos problemas reais e concretos da educação. Realizar tarefas em equipe possibilita soluções para situações problemas e diminui o sentimento de solidão.

A formação docente é compreendida como essencial para se ter uma educação de qualidade e bem-estar docente. Rodrigues (2011) defende a formação inicial, e também a continuada, como fatores significativos para a construção pessoal e profissional. A formação inicial, em tese, oferece os conhecimentos básicos necessários ao exercício da profissão e enfrentamento de seus desafios. O processo formativo ocorre ainda ao longo do exercício da profissão, por meio da formação continuada e pode contribuir para promover o bem-estar docente e possibilitar aos professores a reflexão e compartilhamento de suas práticas.

Segundo Zacharias (2012), são características do bem-estar: a subjetividade, que é uma construção pessoal; inclusão de medidas positivas, o que não indica a ausência de medidas negativas; e avaliação global dos aspectos positivos e negativos da vida da pessoa.

A autora supracitada afirma que o bem-estar é composto por três dimensões: bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar social.

O bem-estar psicológico consiste em seis elementos:

- Autoaceitação (atitude positiva com relação a si mesmo, reconhecer e aceitar os próprios aspectos e sentimento positivo em relação ao passado);
- Crescimento pessoal (sentimentos permanentes de desenvolvimento e de potencial, abertura para novas experiências e sentir-se capacitado e eficaz);
- Propósito na vida (ter objetivos na vida, significar o passado e ter crenças que deem propósito na vida);

- Domínio do ambiente (sentir-se competente e com capacidade para administrar um ambiente complexo e escolher e construir uma comunidade pessoal adequada);
- Autonomia (ser autodeterminado, independente e regulado internamente; resistir às pressões sociais no modo de pensar e de agir; se autoavaliar por padrões próprios);
- Relações positivas com outras pessoas (ter relações carinhosas, satisfatórias e baseadas em confiança; preocupar-se com o bem-estar dos demais; ter capacidade para estabelecer forte empatia, afeto e intimidade; compreender o “dar e receber” das relações humanas).

O bem-estar social está fundamentado em cinco elementos:

- Aceitação social (atitudes positivas em relação às pessoas e reconhecer e aceitar os outros em termos gerais);
- Realização social (preocupar-se com a sociedade e acreditar que ela está evoluindo positivamente, pensar que a própria pessoa e a sociedade estão realizando seus potenciais);
- Contribuição social (sentir que tem alguma coisa de valor para dar ao presente e à sociedade e acreditar que suas atividades do dia-a-dia são valorizadas pela sua comunidade);
- Coerência social (enxergar um mundo social que é inteligível, lógico e previsível e demonstrar preocupação e interesse pela sociedade e pelos contextos);
- Integração social (sentimento de pertença e de apoio pela comunidade).

A integração e a avaliação dessas três dimensões propiciam ao sujeito a sensação de bem-estar. Compreendemos, então, as dimensões como: bem-estar subjetivo: avaliação subjetiva cognitiva e afetiva da vida; bem-estar psicológico: aceitação positiva de si mesmo; bem-estar social: atitudes positivas em relação aos demais (social).

Raush e Dubiella (2003) também pesquisaram sobre o bem-estar docente. As autoras recorrem a Hargreaves (2004) para evidenciar que a profissão docente é repleta de emoções. Ainda citam Marchesi (2008), segundo

o qual o trabalho docente baseia-se principalmente em relações interpessoais, sejam com os alunos ou com os colegas de profissão. Acrescentam que, nesse cenário, os sentimentos subjetivos e de cunho sentimental estão permanentemente presentes.

As autoras consideram que, embora exista um consenso sobre a presença das emoções no trabalho do professor, elas não se expressam de forma uniforme. O equilíbrio dessas emoções depende de cada profissional, da avaliação da vida pessoal e das condições de trabalho de cada um.

Na visão de Raush e Dubiella (2013), o bem-estar docente é fundamental para uma boa prática educativa, promove o comprometimento do profissional professor e tem implicações para o bem-estar dos alunos. Um professor que se sente bem na sua profissão e demonstra motivação e prazer em seu trabalho tem maior probabilidade de ter alunos motivados e envolvidos com as atividades escolares. Esse cenário de cooperação e de trabalho mútuo contribui para manter o ânimo e motivação dos professores.

A literatura sobre o bem-estar (RODRIGUES, 2011; ZACHARIAS, 2012; RAUSH; DUBIELLA, 2013) mostra que cabe ao próprio professor e a todo o sistema educacional o cuidado com seu bem-estar profissional. Algumas estratégias e mecanismos de superação frente às dificuldades são indicadas, como buscar o diálogo e apoio das famílias dos alunos e estabelecer parceria com os pares e gestão escolar, preservando a autonomia como professor. As autoras revelam que emoção, compromisso, afetividade e atitude ética são elementos relacionados à construção do bem-estar docente.

E, como já dissemos anteriormente, procuramos com esta pesquisa localizar professores da escola básica pública na condição de bem-estar docente a fim de identificar suas representações sociais da profissão docente.

2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ABORDAGEM SOCIETAL

A Teoria das Representações Sociais, inaugurada em 1961 pelo psicólogo Serge Moscovici, constitui um campo de estudo no qual o conhecimento do senso comum é valorizado e busca compreender as formas como o sujeito explica a realidade.

Moscovici buscou ampliar o conceito de “representações coletivas” desenvolvido por Durkheim⁹ (1912), para o qual, o sujeito, de forma passiva, absorve as ideias que circulam na sociedade sem nenhuma intenção de transformá-las ou recriá-las. Para Moscovici (2012), as representações são elaboradas por meio das interações vivenciadas pelo sujeito. Elas são flexíveis e dinâmicas, características que possibilitam a singularidade na maneira de cada um representar, visto que um mesmo indivíduo está inserido em diferentes grupos e contextos, conseqüentemente, em contato com diversos objetos e experiências.

Representar não é reproduzir aquilo de comum a um grupo, pelo contrário, quando em contato com as formas de comunicação, ao ter acesso às informações o sujeito age, recria e retoca esses saberes a seu modo, construindo representações marcadas pelos seus valores, opiniões e crenças.

Moscovici (2012) afirma que as representações sociais são orientadoras das práticas. O sujeito age com base na forma como representa as situações e objetos diversos. Uma representação social é sempre de alguém (do sujeito) e de alguma coisa (um objeto).

Segundo Sá (1998, p. 68), representação social é o “saber gerado através da comunicação na vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas”. As representações vinculam os sujeitos aos grupos aos quais eles pertencem e os ajudam a compreender a realidade que os cerca.

Não se pode falar nas representações de um sujeito sem especificar os objetos representados, assim como não se pode falar em uma representação sem deixar claro quem é o sujeito que representa, deve-se levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto (SÁ, 1998).

A teoria de Moscovici (1978) vem sendo cada vez mais aprofundada, além da interlocução com outros teóricos, constitui um corpo de conhecimentos no qual se identifica três abordagens que se complementam: culturalista, estrutural e societal.

⁹ No final do século XIX, o sociólogo francês Émile Durkheim buscou compreender a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual, introduzindo o conceito de representação coletiva em finais do século XIX.

A primeira é a abordagem original, liderada por Denise Jodelet, em Paris, refere-se às representações sociais na clássica definição, ou seja, como modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. Constituem modos de conhecer que se manifestam como elementos cognitivos, imagens, conceitos, categorias, teorias, contudo não se reduzem a componentes cognitivos. São fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir de seu conteúdo cognitivo, devem ser entendidos a partir de seu contexto de produção (SPINK, 1993).

A segunda vertente vincula-se à escola de Aix-en-Provence (a teoria do núcleo central) inaugurada por Jean-Claude Abric, que define representação social como uma estrutura de dois sistemas: o sistema central que a norteia e lhe dá estabilidade e o periférico que a flexibiliza em relação à realidade e à cultura.

A terceira vertente, perspectiva societal, foi desenvolvida por Willem Doise, em Genebra, e enfatiza a dimensão sociocognitiva das representações. Conforme Almeida (2009), o conteúdo das representações nasce das relações entre o sujeito e os grupos e serve para justificar o encadeamento dessas relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e identidade de cada grupo. Para esta autora, mesmo sem perder de vista sua matriz de origem, a abordagem societal enfatiza as relações entre grupos e sua influência na criação de representações sociais. A presente pesquisa, orientada pela abordagem societal de W. Doise, procura entender como professores de educação básica pública que vivenciam o bem-estar docente representam sua própria profissão.

A proposta de análise das representações sociais na vertente societal define as representações como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais. Esta abordagem leva em consideração os processos intraindividuais, por meio deles os indivíduos organizam suas experiências com o meio social; processos interindividuais indicam que nos sistemas de interação se dão os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais (os grupos de pertencimento); processos intergrupais consideram as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais; e, por fim, os processos societais dizem respeito às produções culturais e ideológicas de

uma sociedade ou grupo que criam ou dão suporte às diferenças sociais (ALMEIDA, 2009).

A análise de representações sociais na abordagem societal enfatiza três aspectos: o que é compartilhado no grupo, isto é, o consenso grupal; as variações do grupo e as ancoragens das representações.

Como já dissemos, a profissão docente vem sofrendo alterações devido a um maior número de demandas e cobranças e provocando o mal-estar docente, desânimo e até abandono da profissão, sendo o mal-estar um problema cada vez mais frequente. De modo diferente, nesta pesquisa, nosso interesse é investigar como professores nesse contexto desanimador e estressante permanecem ativos, satisfeitos, isto é, vivenciam o bem-estar docente indicando os sentidos atribuídos por esses professores à própria profissão.

Reiteramos que a Teoria das Representações Sociais constitui um vasto campo de estudos, sendo utilizada para compreender inúmeros objetos de variados campos científicos, tais como saúde, história, engenharias, educação, etc. Dado este seu caráter interdisciplinar, vários objetos do campo educacional podem ser estudados a partir da teoria, pois ela nos permite conhecer os sentidos partilhados pelos sujeitos no seu cotidiano. Autores como Gilly (2001), Alves-Mazzotti (2008), Galli (2012), Machado (2013) e Crusoé (2014) ressaltam o valor desse referencial teórico para o campo educacional.

Tendo em vista a franca utilização da Teoria das Representações Sociais no campo científico da educação, fizemos um levantamento bibliográfico no portal da ANPEd, no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e no banco de teses da CAPES, a fim de identificar como o objeto em estudo (a profissão docente) vem sendo investigado sob a ótica das representações sociais. Para a pesquisa, utilizamos os descritores: representações sociais e profissão docente.

Quadro 2 - Quantitativo de produções por fonte bibliográfica consultada

Fonte	Anais	Dissertações	Teses	Total
ANPEd	08	0	0	08
PPGEdu-UFPE	0	07	05	12
CAPES	0	10	6	17

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No portal da ANPEd, foram realizadas buscas nas reuniões ocorridas no período correspondente aos anos 2000 a 2018. Focalizamos os trabalhos publicados sobre as representações sociais da profissão docente nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT-08-Formação de Professores, GT-14 Sociologia da Educação e GT-20 Psicologia da Educação. Selecionamos estes GTs por serem os que concentraram trabalhos relacionados aos descritores utilizados.

Localizamos seis publicações no GT-08 (Formação de professores), uma no GT-14 (Sociologia da educação) e uma no GT-20 (Psicologia da educação), totalizando oito trabalhos sobre a temática, que mostramos no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Distribuição da produção sobre as Representações Sociais da Profissão Docente no portal da ANPEd - 2000 a 2018.

Nº	TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	ANO	GT
01	Muito merecimento, pouca valorização: representações sociais de licenciandos sobre a Docência.	SALES, L.C. e LOPES, A.P.C. (PPGEd/UFPI)	2004	14
02	A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura.	RIBEIRO, M.L. (UEFS); SOARES, S.R. (UNEB)	2006	08
03	Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários.	SARAIVA, A.C.L.C. (UFV)	2007	08
04	Representações sociais sobre identidade e Trabalho docente: a Formação inicial em foco.	SHIMIZU, A.M. <i>et al.</i> (UNESP)	2008	08
05	Representações sociais de física e do ensinar por um grupo de licenciandos em física da UFRN.	BRAZ, M.C.D.L. (UFRN)	2011	08
06	Representações sociais de docência no ensino superior: olhar dos licenciandos.	SALES, M.P.S. (UFPE / FAFICA)	2012	08
07	O profissional professor e a educação inclusiva: Representações sociais em construção.	KAUSS, C.T. (UNIGRANRIO); REIS, H.M.M.S. (UNIGRANRIO)	2013	08
08	Profissão docente: o consenso das representações sociais de professores iniciantes.	MACHADO, L.B. (UFPE)	2015	20

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No levantamento feito no portal da ANPEd, localizamos oito estudos. De modo geral, as pesquisas apresentaram variados enfoques, tendo sempre a profissão docente como objeto das representações sociais. Os trabalhos tratam sobre a profissão, abordando: o início da carreira docente, a docência na perspectiva da educação inclusiva, no ensino superior, a formação, a identidade, aprendizagem da docência, a prática educativa nos cursos de licenciatura, o ensinar, a desvalorização docente, a ética e o trabalho docente.

No que se refere à Teoria das Representações Sociais, encontramos duas pesquisas que se orientam pela abordagem original desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, cinco pesquisas que se apoiam na perspectiva da dimensão cognitivo-estrutural de Jean-Claude Abric e apenas uma pesquisa que faz uso da abordagem societal de Willem Doise.

Detectamos, através do levantamento, que em relação à metodologia adotada, todas são pesquisas científicas de abordagem qualitativa, sendo uma delas quantitativa-qualitativa, com procedimentos do tipo estudo de campo ou de caso. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, entre os mais utilizados, localizamos: questionário (7), entrevista semiestruturada (3) e Associação Livre de Palavras (2).

Os resultados desses estudos revelaram: uma representação negativa da profissão docente (2) por conta da desvalorização da profissão e pelas excessivas demandas de trabalho; representações do professor na perspectiva tradicional, onde o professor transmite conhecimento (2); representação do professor como mediador do conhecimento (1); representação de práticas educativas críticas-reflexivas de licenciados (1); representações da aprendizagem baseadas nas áreas de conhecimento por estudantes de pedagogia, direito e matemática (1); e representações da educação inclusiva baseadas em aspectos afetivos em detrimento do domínio de conhecimento acadêmico-científico.

No levantamento bibliográfico realizado no repositório institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), localizamos sete dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, totalizando 12 produções científicas que tomam como foco a profissão docente como objeto de estudo em representações sociais.

Quadro 4 - Distribuição da produção sobre Representações Sociais da Profissão Docente no Repositório Institucional da UFPE.

Nº	TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO
01	Profissão professor de matemática: um estudo sobre as representações sociais.	ESPÍNDOLA, E. B. de M. (UFPE)	2009	Dissertação
02	Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor.	SANTOS, P. I. dos (UFPE)	2010	Dissertação

03	Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes.	SALES, M. P. da S. (UFPE)	2012	Dissertação
04	Representações sociais do campo de atuação do pedagogo pelos estudantes de pedagogia.	MANDÚ, T. M.C. (UFPE)	2013	Dissertação
05	Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional.	SILVA, I. M. de B. (UFPE)	2013	Dissertação
06	Representações sociais de docência universitária por professores das ciências exatas e da natureza da UFPE.	SILVA, N. G. da (UFPE)	2016	Dissertação
07	Representações sociais da profissão docente: Uma análise de comunicações entre professores (as) da rede social <i>Facebook</i> .	CASTRO, T. A. de (UFPE)	2019	Dissertação
08	A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais.	SILVA, R. D. da (UFPE)	2008	Tese
09	Profissionalidade docente: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses.	ESPÍNDOLA, E. B. de M. (UFPE)	2014	Tese
10	Docência na educação superior nas representações sociais de professores de instituições pública e privada: interfaces com sentimentos de identidade profissional e com profissionalidade docente.	SILVA, M. da C.V. da (UFPE)	2015	Tese
11	Docência na educação infantil em instituições educacionais no interior da Paraíba: práticas profissionais e representações sociais.	COSTA, K. T. S. da (UFPE)	2017	Tese
12	Trabalho docente na educação superior: uma análise a partir da teoria das representações sociais e ergologia.	SALES, M. P. da S.	2017	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No PPGEdu/UFPE, localizamos 12 pesquisas, as quais tratam, sob variados enfoques, a profissão docente como objeto das representações sociais: o ser professor, a profissionalidade docente, a competência do ensinar, a identidade docente, a formação docente, a docência no ensino superior, a docência na educação infantil, o campo de atuação do pedagogo, a autoridade docente.

No que se refere à Teoria das Representações Sociais, encontramos três pesquisas que se orientam pela abordagem original desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, oito pesquisas que se apoiam na perspectiva da dimensão cognitivo-estrutural de Jean-Claude Abric e apenas uma pesquisa que faz uso da abordagem societal de Willem Doise.

Detectamos, através do levantamento, que em relação à metodologia adotada, todas são pesquisas de abordagem qualitativa, sendo uma delas quantitativa-qualitativa, com procedimentos do tipo estudo de campo ou de caso. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, entre os mais utilizados, localizamos: questionário (7), entrevista semiestruturada (8), Associação Livre de Palavras (8), técnica semiprojetiva (1), técnica de autoconfrontação (1) e técnica de instrução sócia (1).

Os resultados dessas pesquisas revelaram: representações negativas da profissão docente (3) por conta da desvalorização da profissão e pelas excessivas demandas de trabalho; representação do professor como mediador do conhecimento (2); representações da profissão docente no ensino superior como mediador do conhecimento (5); representações da profissão atrelada à profissionalização (1); representação da profissão como um compromisso político (1).

No portal da CAPES, localizamos 16 estudos. Tais pesquisas apresentam, sob variados enfoques, a profissão docente como objeto das representações sociais: o ser professor, a docência no ensino superior, docência na Educação Infantil, a docência nas séries iniciais, identidade docente, formação docente, o bom professor, gênero e profissão docente, o desprestígio social, o trabalho docente.

Quadro 5 - Distribuição das produções sobre as Representações Sociais da Profissão Docente - Capes 2000-2018.

Nº	TÍTULO	AUTOR/ INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO
01	O (des)prestígio social na profissão docente: o ser professor/a nas séries iniciais.	MAIOLI, E. E. C. (UFBA)	2004	Dissertação
02	Professor, profissão? Em busca de representações sociais de professores acerca do trabalho docente.	BARROS, C. L. S. (UNESA-RJ)	2007	Dissertação
03	Era um sonho desde criança: a representação social da docência	CAMPOS, J. R. (UFRN)	2008	Dissertação

	para os professores do município de Queimadas-PB.			
04	Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, Campus de Presidente Prudente.	SANTOS, E. A. do (UNESP)	2008	Dissertação
05	Representações sociais: para além da identidade do pedagogo docente.	RAMOS, L. M. (UNESP)	2008	Dissertação
06	Representações sociais dos estudantes dos cursos de licenciaturas sobre seus bons professores.	ANDRADE, S. M. S. S. de (UNISANTOS)	2010	Dissertação
07	Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil.	PRADO, A. E. F. G. (PUC-Campinas)	2011	Dissertação
08	Representações sociais sobre o ser professor: indícios da Constituição da identidade docente.	REIS, A. C. de L. (UFV)	2011	Dissertação
09	Representações sociais de professores da educação profissional sobre a identidade docente.	PEREIRA, A. F. G. (UNISANTOS)	2012	Dissertação
10	Identities docentes em construção: representações sociais dos bolsistas pibid sobre o programa de formação e ser professor.	SILVA, G. P. C. e (PUC-PR)	2013	Dissertação
11	Representações sociais de professor partilhadas por licenciados a partir de imagens de professor.	LUSTOSA, F. L. de C. G. (UFRN)	2008	Tese
12	As representações sociais dos alunos da licenciatura em matemática sobre a profissão docente.	ROMA, J. E. (PUC-SP)	2010	Tese
13	Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá Acre.	LIMA, M. A. R. de (UFRN)	2012	Tese
14	A docência na educação infantil: representações sociais dos professores cursistas do PROINFANTIL do estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente.	MAIA, A. M. C. A. (UFRN)	2013	Tese
15	Ser professor: representações sociais de professores.	PRYJMA, L. C. (UNESP)	2016	Tese
16	O que é ser professor? Representações sociais sobre a profissão docente por estudantes não tradicionais em formação em Marília SP e Estocolmo.	PINHEIRO, P. L. (UNESP)	2016	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No que se refere à Teoria das Representações Sociais, localizamos nove pesquisas que se orientam pela abordagem original desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet, seis pesquisas que se apoiam na perspectiva da dimensão cognitivo-estrutural de Jean-Claude Abric e apenas uma pesquisa que faz uso da abordagem societal de Willem Doise.

Detectamos, através do levantamento, que em relação à metodologia adotadas, todas são pesquisas científicas de abordagem qualitativa, sendo uma delas quanti-qualitativa, com procedimentos do tipo estudo de campo ou de caso. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, entre os mais utilizados, localizamos: questionário (10), entrevista semiestruturada (8) e em profundidade (1), Associação Livre de Palavras (5), fontes documentais (1), narrativas (1) e grupo focal (1).

Os resultados desses estudos revelaram: uma representação negativa da profissão docente (7) por conta da desvalorização da profissão e pelas excessivas demandas de trabalho; representação positiva da profissão e o ser professor como mediador do conhecimento (4); representações da profissão vinculada à profissionalização (2); representação da profissão como relevante, um compromisso político (2); representação da docência centrada nos elementos: amor, doação e dedicação

Por fim, os estudos localizados nesta revisão de literatura nas bases ANPEd, PPGE-UFPE e CAPES indicam que as representações sociais da profissão docente estão relacionadas aos elementos mediação de conhecimentos, aprendizagem, interação, ação e ensino. A identidade profissional é um processo em construção e é formada nas experiências de vida, das vivências na formação e atuação docente.

As pesquisas apontam insatisfações dos professores com o atual contexto educacional, marcado por desvalorização e excessivas demandas de trabalho. Os estudos indicam, em sua maior parte, uma representação negativa da profissão docente, o que vem reforçar o que ocorre no atual cenário, ou seja, uma maior probabilidade de desânimo e mal-estar docente no âmbito educacional. Desta forma, as representações sociais da profissão docente influenciam o ingresso, o trabalho e a permanência desses profissionais na docência.

As pesquisas sugerem a necessidade de maior atenção aos professores no âmbito político-administrativo e o investimento em ações que valorizem e respeitem o professor, reconhecendo suas especificidades e necessidades, de modo a reverter o quadro atual de desvalorização da profissão docente.

Reiteramos que, no campo educacional brasileiro, a abordagem societal das representações sociais tem sido pouco explorada. Adotamos essa abordagem para identificar as Representações Sociais da profissão docente construídas por professores das diferentes etapas da educação básica que vivenciam o bem-estar docente, indicando elementos consensuais, variações e ancoragens dessas representações.

A investigação pode ser relevante, pois o bem-estar docente é fundamental para uma boa prática educativa, promove o comprometimento do professor e tem implicações para o bem-estar dos alunos. Um professor que se sente bem com a profissão e demonstra motivação e prazer em seu trabalho, tem maior probabilidade de ter alunos motivados e envolvidos. E os resultados desta pesquisa podem subsidiar políticas de estímulo ao ingresso na docência.

Além disso, a presente investigação pode ser destacada no quadro da produção científica aqui apresentada por adotar um referencial pouco explorado no campo da educação e profissão docente (abordagem societal) e, principalmente, por ir em busca de professores da educação básica na condição de bem-estar para indicar suas representações acerca da profissão. Mostrar quem são esses profissionais poderá subsidiar políticas de estímulo ao ingresso na docência.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos metodológicos da investigação, expomos as etapas e o *locus* do estudo, sujeitos envolvidos, justificativas, escolhas e procedimentos de coleta e análise dos dados.

A metodologia, segundo Minayo (2013, p. 46), requer “[...] mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo”.

Como o presente estudo busca identificar professores na condição de bem-estar docente na escola básica pública para analisar suas representações sociais da profissão docente, adotamos a abordagem qualitativa, pois ela se adequa à investigação do objeto proposto. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), esta abordagem é pertinente quando os pesquisadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, ou seja, deseja retratar a perspectiva dos participantes a respeito de algo. Optamos por esta abordagem com base em Minayo (2013), segundo a qual a investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações e opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares a indivíduos e grupos.

O delineamento da pesquisa é descritivo, este tipo de estudo busca relacionar opiniões dos participantes, levantar atitudes, representações e crenças de uma população. Estudos descritivos “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2010, p. 42.)

Desenvolvemos um estudo de campo, delineamento que permite explicar com maior profundidade o fenômeno pesquisado e busca o aprofundamento das questões propostas (GIL, 2010, p. 52). Para Minayo:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade a qual formulou uma pergunta, além de estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2013, p. 61).

Para atender aos objetivos propostos, desenvolvemos o estudo de campo organizado em três etapas interdependentes. No Quadro 6, a seguir, apresentamos o delineamento do referido estudo.

Quadro 6 - Síntese do delineamento da pesquisa

ETAPA	OBJETIVO	PROCEDIMENTO		SUJEITOS
		Coleta	Análise	
1ª	Localizar em escolas públicas de Recife professores das diferentes etapas da educação básica que expressem sentimentos de bem-estar docente; Indicar como esses professores construíram o sentimento de bem-estar e satisfação na profissão;	Questionário	Análise de conteúdo frequências e categorização	168 professores de educação básica do município do Recife
2ª	Identificar as representações sociais da profissão docente construídas por esses professores indicando elementos consensuais, variações e ancoragens dessas representações.	Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo temática	8 professores de educação básica
3ª	Descrever e analisar elementos de suas práticas que caracterizam o bem-estar na docência	Observação participante	Análise de conteúdo temática	4 professores de educação básica

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

3.1 PRIMEIRA ETAPA

Para localizarmos professores de educação básica na condição de bem-estar docente, perfil exigido para a pesquisa, fomos diretamente às escolas da rede municipal munidas de autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação, documento exigido para realização da pesquisa, para as escolas da rede estadual não foi necessário documento, a fim de aplicarmos um questionário (Apêndice B) aos professores que voluntariamente aceitassem respondê-lo. Para conseguirmos uma amostra que contemplasse os diversos contextos e regiões dentro de Recife adotamos as divisões oficiais da cidade de Recife que se divide em 6 Regiões Político Administrativas (RPA's). Desta forma tivemos acesso a 31 escolas, sendo 14 escolas da rede municipal e 17 da rede estadual.

Salientamos que o número de escolas por etapa da educação básica a que tivemos acesso foi semelhante, no entanto as instituições de Educação

Infantil e dos Anos Iniciais contam menor número de professores do que as escolas dos Anos Finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que justifica a participação em maior número desses profissionais.

Para ter acesso aos sujeitos¹⁰, iniciamos nossa incursão pelas escolas municipais e destas perguntávamos se na região haviam escolas com as demais etapas do ensino. Primeiramente nos apresentávamos às diretoras e/ou coordenadoras das escolas, explicávamos o objetivo da pesquisa e pedíamos o consentimento para aplicação dos questionários com os professores. Em 16 escolas, conseguimos que os questionários fossem respondidos em nossa presença. Em 13 escolas, os gestores concordaram que os seus professores participassem, mas foi solicitado que deixássemos os questionários com os professores e, em datas previamente acordadas com eles, voltaríamos para recolhê-los. Em duas das 31 escolas pelas quais passamos, não conseguimos a anuência da gestão para aplicação do questionário (em uma delas a negativa foi da gestora e na outra dos professores). A justificativa para a recusa foi de que não gostavam de participar de pesquisas.

Ressaltamos que nesta primeira etapa a maior dificuldade enfrentada foi em relação à devolução dos questionários deixados com os professores, em todas as escolas precisamos voltar, no mínimo três vezes, para recolhê-los.

Aplicamos o questionário a um total de 168 professores de educação básica (mais adiante apresentados), distribuídos nas 31 escolas, das quais sete ofereciam Educação Infantil, sete ofereciam os Anos iniciais do Ensino Fundamental, oito eram escolas destinadas à oferta de Anos Finais desse ensino e nove eram escolas de Ensino Médio.

De acordo com Richardson (2008), o questionário permite descrever as características de um indivíduo ou grupo. No âmbito desta pesquisa, utilizamos um questionário misto, elaborado com base no que caracteriza o bem-estar docente na literatura. O instrumento permitiu traçar um perfil dos professores e localizar aqueles que vivenciam o bem-estar na profissão. Assim, consideramos nessa condição aqueles professores que revelaram, por meio de suas respostas,

¹⁰ De acordo com o último censo escolar disponibilizado (que se refere ao ano de 2018) baseado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na cidade do Recife existem 915 docentes na Educação Infantil da rede Municipal, 2.003 docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal, 1.543 docentes que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela rede estadual e 3.603 docentes que atuam no Ensino Médio da rede Estadual. (IGBE, 2019).

satisfação com o trabalho que realizam, avaliação positiva da docência e disposição para permanecer na profissão.

3.2 SEGUNDA ETAPA

Nesta etapa, tomando por base as respostas provenientes dos questionários, selecionamos 8 (oito) professores em condição de bem-estar na profissão para serem entrevistados. Selecionamos para participar desta etapa da pesquisa aqueles professores que revelaram, por meio de suas respostas, maior satisfação com o trabalho que realizam, avaliação positiva da docência e disposição para permanecer na profissão e que se dispuseram a prosseguir participando da pesquisa¹¹.

A entrevista semiestruturada, como instrumento de pesquisa, mobiliza os sujeitos a falarem, garante a interação, deixando-os mais livres, permite também aprofundar as questões. Para Laville e Dionne (1999, p. 188), entrevistas são “séries de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Na entrevista, seguimos um roteiro (Apêndice C) no qual abordamos o significado do ser professor, os principais elementos que caracterizam a docência, motivos para escolha profissional e o que traz satisfação na profissão docente. Também, pedimos exemplos de situações boas vivenciadas na profissão, procuramos saber como buscam superar as dificuldades e suas perspectivas de futuro como professor.

As entrevistas foram todas realizadas nas escolas em que os docentes atuavam. A maioria delas foi realizada na sala dos professores (6). Elas aconteciam durante o intervalo das aulas e de modo individual com cada entrevistado. Duas entrevistas foram realizadas na sala de aula, onde as docentes ensinavam, para isto elas avisaram previamente aos alunos sobre nossa presença e, antes de iniciarmos, seus alunos foram orientados a permanecer em silêncio realizando alguma atividade e assim foi feito.

¹¹ Ao final do questionário (apêndice B), perguntamos sobre o interesse do participante em continuar participando da pesquisa e, em caso de resposta positiva, pedimos a indicação de seus contatos.

As entrevistas duraram em média de 23 minutos e a maioria dos professores demonstrou estar à vontade para dialogar conosco, duas docentes demonstraram estar nervosas enquanto “conversávamos”, mas conseguiram se expressar sem embaraços, uma entrevistada em sua própria sala de aula.

Essa interação com os professores permitiu identificar quem são docentes que vivenciam o bem-estar na docência, bem como descrever por meio dos depoimentos suas representações sociais da profissão.

3.3 TERCEIRA ETAPA

Após a realização das entrevistas, selecionamos um subgrupo de quatro professores participantes das etapas anteriores (um de cada etapa da educação básica) para fazer uma observação participante de suas práticas na escola e sala de aula em que atuam. O objetivo desta última etapa foi explicitar melhor como essa condição de bem-estar docente se manifesta na prática desses profissionais, indicando as ancoragens das representações da profissão docente.

A observação é um instrumento que possibilita o estabelecimento de relações e a apreensão dos significados compartilhados pelo grupo pesquisado. Como afirmam Ludke e André:

[...] permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Selecionamos quatro professores que demonstraram (de forma mais evidente) satisfação no exercício profissional. Identificamos, ao longo das entrevistas, que eles apresentavam mais clareza e entusiasmo em suas respostas, falavam com maior fluência e tranquilidade sobre a profissão e evidenciaram estar contentes e orgulhosos em serem reconhecidos como professores que vivenciam o bem-estar docente. Além destes critérios, consideramos a anuência desses professores para a observação. Para isto, ao finalizarmos a entrevista, consultávamos sobre essa possibilidade.

Nesta etapa, enfocamos as práticas de modo a indicar elementos que caracterizam o bem-estar na docência de quatro professores, bem como as ancoragens das representações da profissão docente construídas por esses profissionais. Fizemos isto ao longo de 80 horas de observação direta da prática desses professores nas escolas e sala de aula.

No âmbito das escolas, observamos aspectos que podem influenciar a condição de bem-estar docente, tais como: contexto geral da escola, a relação dos docentes com seus pares, alunos e familiares, as atividades profissionais como planejamento, organização de material didático, trabalho em equipe, o empenho e comprometimento organizacional, etc. Nas observações dos professores em sala de aula, nos detivemos às relações estabelecidas com o grupo classe, trato aos conteúdos, estratégias didáticas utilizadas, avaliação, etc. Todos esses aspectos foram observados e descritos a fim de depreendermos sinais ou manifestações de bem-estar docente e ancoragens das representações da profissão docente nas práticas desses profissionais.

Foram 20 horas de observação direta da prática de cada um dos professores, as datas das observações foram previamente definidas com os participantes, sempre respeitando a disponibilidade de cada um deles.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Como afirmamos antes, na primeira etapa da pesquisa, contamos com a participação de 168 professores de educação. No Quadro 7, a seguir, apresentamos a distribuição desses participantes considerando a etapa da educação básica em que atuam, ou seja, 26 atuam na Educação Infantil, 47 professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 43 nos Anos Finais e 52 docentes atuam no Ensino Médio.

Quadro 7 - Distribuição dos participantes por etapa em que atua na educação básica

Etapa da educação básica	f
Educação Infantil	26
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	47
Anos Finais do Ensino Fundamental	43
Ensino médio	52
Total	168

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Planejamos incluir na pesquisa quatro escolas por RPA a fim de contemplar uma escola por etapa da educação básica, porém acabamos tendo acesso a um número maior de escolas, garantindo, assim, o acesso a um número superior de professores ao que esperávamos. Dos 168 professores participantes, 133 são do gênero feminino e 35 do masculino. No Quadro 8, logo abaixo, demonstramos melhor esta informação.

Quadro 8 - Distribuição dos participantes por gênero

Gênero	f
Masculino	35
Feminino	133
Total	168

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como demonstra o Quadro 9, o quantitativo de professoras participantes é muito maior que o de professores. Independente da etapa em que atuam na educação básica, é sempre maior o número de mulheres e os dados reforçam que na Educação Infantil esse número é ainda mais expressivo, pois nenhum professor respondeu o questionário, apenas professoras.

Quadro 9 - Distribuição dos participantes por gênero e etapa da educação básica em que atua

Etapa da educação básica	Feminino F	Masculino f
Educação Infantil	26	0
Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	45	2
Ensino Fundamental (Anos Finais)	30	13
Ensino Médio	32	20
Total	133	35
Total geral	168	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A faixa etária dos participantes é variada, separamos o grupo por intervalos de faixa etária e, como apresentamos no Quadro 10, dos 168 docentes que responderam ao questionário: seis participantes tinham menos de 30 anos; 51 professores entre 30 e 39 anos; 64 estão com idade de 40 a 49 anos e 47 professores em faixa etária superior a 50 anos.

Quadro 10 - Distribuição dos participantes por faixa etária

Faixa etária	f
20 a 29	6
30 a 39	51
40 a 49	64
Acima de 50	47
Total	168

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme informações recolhidas com o questionário, das docentes que atuam na Educação Infantil, 13 se encontram na faixa de 30 a 39 anos; nove estão na faixa etária de 40 a 49 anos; e quatro delas possuem idade acima de 50 anos. Dentre os docentes participantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sete professores se encontram na faixa de 30 a 39; 26 estão na faixa de 40 a 49 anos; e 14) estão na faixa acima de 50 anos de idade. Dos professores que atuam nos Anos Finais, uma professora está na faixa de 20 a 29 anos; 14 se encontram na faixa de 30 a 39; 12 estão na faixa de 40 a 49 anos; e 16 estão na faixa acima de 50 anos de idade. No grupo dos participantes do Ensino Médio, cinco professoras estão na faixa de 20 a 29 anos; 17 se encontram na faixa de 30 a 39; 17 estão na faixa de 40 a 49 anos; e 13 estão na faixa acima de 50 anos de idade.

Sobre a formação do grupo participante, constatamos que todos possuem formação superior em curso de graduação. Identificamos 54 professores especialistas, cinco com mestrado e dois com formação em curso de doutorado e alguns concluíram mais de um curso de licenciatura.

Quadro 11 - Distribuição dos participantes por nível de formação acadêmica

Formação acadêmica	F
Graduação	91
Especialização	54
Mestrado	5
Doutorado	2
Licenciatura e outra graduação	4
Não responderam	12
Total (n)	168

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Do grupo participante, 68 professores possuem graduação em pedagogia (desse grupo 24 atuam na Educação Infantil, 39 nos Anos Iniciais, um nos Anos Finais do Ensino Fundamental e quatro atuam no Ensino Médio). Com formação em cursos de licenciaturas diversas, são 87 professores, assim distribuídos: 21 com formação em Letras; seis em Geografia; 14 em História; 15 em Ciências Biológicas; 17 em Matemática; um em Física, dois em Química; seis em Educação Física; um em Filosofia; três em Artes Plásticas e um em Música.

Apenas uma participante afirmou ter graduação em Psicologia, mas mesmo assim atua em sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os docentes que possuem, além da licenciatura, outro curso de graduação faz parte do grupo de professores que atua no Ensino Médio, dois professores não informaram quais seriam esses cursos, um tem formação em Engenharia e outra em *Design*. Dos 12 professores que não responderam, sete atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e cinco são docentes de Ensino Médio.

Como consta no Quadro 12, do grupo pesquisado, 15 docentes estão no início da carreira com até 5 anos de exercício profissional, 106 estão no meio da carreira com 6 a 15 anos (fase de estabilização) e 47 estão em final da carreira (acima de 16 anos).

Quadro 12 - Distribuição dos participantes por tempo na carreira

Estágio de des. na carreira¹²	F
Entrada na carreira	15
Estabilização	106
Final de Carreira	47
Total	168

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Das 26 professoras de Educação Infantil, apenas duas se encontram em início de carreira, 16 docentes estão na fase de estabilização e oito docentes estão em final de carreira. No grupo de docentes que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (n=47), três professores se encontram em início de carreira, 29 estão na fase de estabilização e 15 docentes estão em final de carreira. Dos docentes que atuam nos Anos Finais (n= 43), 27 estão em fase de estabilização e 16 em final de carreira. Por fim, no grupo de docentes do Ensino Médio (n=52), 10 professores se encontram em início de carreira, 34 estão na fase de estabilização e oito docentes estão em final de carreira.

Em relação ao total de horas trabalhadas por semana, dos 168 docentes, dois responderam que trabalham menos de 20 horas; 37 trabalham 20 horas; 78 trabalham 40 horas e 51 professores trabalham mais de 40 horas semanais. O número de horas trabalhadas pelos participantes está apresentado no Quadro 13:

¹² Utilizamos classificação de estágios na carreira definida por M. Hubermann (1995).

Quadro 13 - Nº de horas de trabalho/semanal dos participantes

Nº Horas semanais trabalhadas	F
Menos de 20	2
20	37
40	78
Mais de 40	51

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A partir das respostas dadas pelos docentes, notamos que 20 professores trabalham em três turnos; em um só turno trabalham 49 docentes e, em maior número, estão os docentes que atuam em dois turnos (88). Do grupo, 11 docentes (nove professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e dois do Ensino Médio) não responderam o número de turnos que trabalhavam. Dos participantes, 41 docentes afirmaram que exercem alguma outra atividade além da docência.

Quadro 14 - Distribuição dos participantes por número de turno trabalhado

Nº de turnos trabalhados	f
Um	49
Dois	88
Três	20
Não responderam	11
Total	168

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme as respostas, identificamos no grupo que atua na Educação Infantil que 12 professoras trabalham apenas em um turno, duas trabalham em dois turnos e duas trabalham nos três turnos. Dentre os participantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 22 trabalham um só turno, 21 trabalham nos dois turnos e quatro trabalham nos três turnos. Do conjunto de professores que atuam nos Anos Finais, seis trabalham em um só turno, 19 trabalham em dois turnos e nove trabalham nos três turnos. Por fim, do grupo de docentes de Ensino Médio, nove trabalham em um só turno, 36 trabalham em dois turnos e cinco trabalham em três turnos.

Tendo traçado o perfil do grupo de professores da educação básica, participantes da primeira etapa da pesquisa, foi a partir das informações obtidas sobre esses profissionais que localizamos, em escolas públicas de Recife, professores das diferentes etapas da educação básica em condição de bem-estar docente. Nas duas seções seguintes, apresentaremos estes sujeitos, um subgrupo grupo geral de professores respondentes (n=168).

3.5 PARTICIPANTES DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Antes de apresentar os participantes desta etapa, convém esclarecer que, ao final do questionário, perguntamos se o(a) professor(a) aceitaria participar das próximas etapas da pesquisa. Assim, tomando por base as respostas positivas dos sujeitos a esta pergunta e o objeto de estudo (representações sociais da profissão docente para professores em condição de bem-estar), selecionamos para participar das etapas posteriores desta pesquisa apenas professores que declararam estar muito satisfeitos no exercício da profissão. Nesse grupo (de professores muito satisfeitos e que aceitaram continuar participando da pesquisa), localizamos: cinco professoras da Educação Infantil, nove professores dos Anos Iniciais, 12 docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 11 docentes do Ensino Médio, o que totalizou 37 sujeitos aptos a continuarem sendo investigados.

Considerando o tempo disponível para realização da pesquisa e a recusa de alguns sujeitos que atendiam aos critérios, entrevistamos dois docentes de cada etapa da educação básica (muito satisfeitos com a docência), importando em um total de oito professores. Para esta seleção, priorizamos aqueles professores que, além de atenderem aos critérios já mencionados, tivemos contato direto na primeira etapa da pesquisa, ou seja, que responderam o questionário em nossa presença.

Para localizar os oito professores selecionados, inicialmente utilizamos o aplicativo de comunicação *whatsapp*, já que os mesmos haviam informado esse contato ao preencherem o questionário. O uso dessa ferramenta facilitou o acesso aos professores, mas não foi suficiente, pois alguns demoraram a nos responder, o que nos fez retornar às escolas para conversar e agendar as entrevistas. Ressaltamos que as duas primeiras docentes (dos Anos Finais do Ensino Fundamental) selecionadas não puderam ser entrevistadas. Uma delas justificou a não participação devido ao acúmulo de tarefas e a outra professora alegou impedimento por problemas pessoais. Essas duas professoras foram substituídas por outras que também atendiam aos critérios.

Assim, foram entrevistados oito professores¹³, sendo duas de Educação Infantil, duas dos Anos Iniciais e dois dos Anos Finais do Ensino Fundamental e dois professores do Ensino Médio. Do grupo, seis são do sexo feminino e dois do sexo masculino. As idades desses profissionais variaram de 32 a 52 anos de idade. Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos a eles ao longo deste texto. Os nomes, escolhidos ao acaso, foram: Nathalia, Michelle, Anne, Sabrina, Fernanda, Daniel, Rodrigo e Laila.

- **Professora Nathália**

Nathália é docente da Educação Infantil, está com 37 anos de idade, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e possui especialização em Educação Especial. A professora leciona em uma Creche localizada na RPA 2, na turma do Grupo-3, é concursada por duas Redes Municipais de Ensino: Recife (onde atua no turno da manhã) e Olinda (em que atua no turno da tarde). Já trabalhou em escola da rede privada, exerce a profissão docente há 11 anos e trabalha durante 40 horas semanais.

- **Professora Michelle**

Michelle é docente da Educação Infantil, tem 32 anos de idade e possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Leciona em uma creche localizada na RPA 5, na turma do Grupo-5, é concursada pela Rede Municipal de Recife, trabalha os dois turnos nessa Rede (pela manhã em Creche e, no turno da tarde, em outra instituição de Educação Infantil na Rede Municipal). Ela já trabalhou na rede privada e exerce a profissão docente há 10 anos e não assume outra função além da docência. Trabalha 40 horas semanais.

- **Professora Anne**

¹³ A partir desta etapa, alteramos o código de identificação dos professores, no que se refere aos números índices, que foram utilizados anteriormente e passamos a utilizar nomes fictícios para denominar os participantes desta pesquisa.

Anne é docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está com 40 anos de idade, é pedagoga formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e possui especialização em Psicopedagogia. Leciona em escola localizada na RPA-1, na turma do 4º ano B (no turno da manhã) e no 2º ano D (no turno da tarde). É concursada pela Rede Municipal do Recife, já trabalhou em escola da rede privada e exerce a profissão há 8 anos. A professora trabalha 40 horas semanais.

- **Professora Sabrina**

Sabrina é docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem 52 anos de idade, formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE), possui especialização em Psicopedagogia e Educação Especial. Leciona em escola localizada na RPA-5, em uma turma de 1º ano pelo turno da manhã. Exerce a profissão docente há 30 anos, estando aposentada como professora pela Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, ela também atuou na rede privada. A referida professora trabalha durante 20 horas semanais.

- **Professora Fernanda**

Fernanda é docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tem 44 anos de idade, licenciada em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), Turismóloga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, atualmente, cursa mestrado em turismo na UFPE. Leciona em escola localizada na RPA-4, nas turmas de 6º aos 9º anos no turno da tarde e, também, em turmas da EJA no turno da noite. A docente trabalha na Rede Estadual em regime de contrato temporário e já trabalhou na rede privada. Exerce a profissão docente há 12 anos e, além da docência, trabalha na área de turismo. A professora acumula mais de 40 horas semanais de trabalho.

- **Professor Daniel**

Daniel é um professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tem 49 anos de idade, possui formação superior em Engenharia pela Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE) e mestrado em Matemática, também, pela UFPE. Leciona em escola situada na RPA-4, nas turmas de 6º ao 9º ano no turno da tarde. No turno da manhã, ele atua como docente de Ensino Médio de uma escola privada. Daniel é concursado pela Rede Estadual e exerce a profissão docente há 29 anos, além de ser professor, assume a função de coordenador de escola da rede privada. Trabalha 40 horas semanais.

- **Professor Rodrigo**

Rodrigo é docente do Ensino Médio, tem 42 anos de idade, é bacharel em Ciência da Computação pela UFPE e licenciado em Matemática também pela UFPE. Leciona em escola localizada na RPA-1, nas turmas de 1º ano “C” e “D” (nos turnos da manhã e tarde) e já trabalhou na rede privada. É professor efetivo da Rede Estadual, exerce a profissão docente há seis anos, não assume nenhuma outra função e trabalha 40 horas semanais.

- **Professora Laila**

Laila é docente do Ensino Médio, tem 36 anos de idade, é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco (UPE). Leciona em escola localizada na RPA-4, em turmas de 1º ao 3º ano, nos turnos da manhã e da tarde. A docente é concursada da Rede Estadual e já trabalhou na rede privada. Exerce a profissão docente há sete anos e trabalha 40 horas semanais.

3.6 PARTICIPANTES DA TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA

A terceira e última etapa da pesquisa teve como objetivo descrever e analisar elementos das práticas desses docentes que caracterizam o bem-estar na docência e, para isto, utilizamos a observação.

Seguindo os mesmos critérios da etapa anterior, selecionamos para participar desta última etapa quatro dentre os oito professores que foram entrevistados, ou seja, selecionamos os docentes que expressaram com mais clareza a satisfação por exercer a docência, trazendo em seus depoimentos justificativas mais circunstanciadas para escolha profissional e manifestações

mais explícitas de desejo de permanência na profissão. Além disso, consideramos a anuência desses sujeitos para que suas práticas fossem observadas, essa concessão foi feita ao final de cada entrevista. Assim, tiveram suas práticas observadas os seguintes professores: Nathália, Sabrina, Fernanda e Rodrigo.

3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos depoimentos das entrevistas e registro das observações, utilizamos a técnica análise de conteúdo, desenvolvida por Bardin (1997, p. 121). Optamos pela análise de conteúdo, porque esta técnica permite a exploração e interpretação dos dados tendo a categorização como principal modo de organização dos dados. Categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto” (BARDIN, 1997, p. 145).

As informações obtidas com o questionário foram organizadas com base em indicadores de frequência, que permitiram traçar o perfil do grupo pesquisado, fazer inferências e tomar decisões acerca de como prosseguir a investigação.

Os depoimentos das entrevistas e registros das observações foram analisados utilizando a análise de conteúdo categorial temática, o que nos permitiu extrair as unidades de sentidos das mensagens referentes ao objeto investigado (BARDIN, 1997).

Desenvolvemos a análise de conteúdo em cinco etapas, a saber: 1ª) a pré-análise e organização do *corpus* com a transcrição na íntegra das 2h40min. de entrevistas e os registros referentes às 80 horas de observação por cada professor; 2ª) exploramos o material através da leitura flutuante, objetivando conhecer bem o *corpus* em análise; 3ª) fizemos o tratamento dos resultados a partir da decomposição do material obtido separando e agrupando por semelhanças; 4ª) posteriormente, realizamos a organização das partes decompostas em eixos de sentido e categorias, descrevemos os resultados categorizados; e, por fim, 5ª) tentamos fazer interpretações e inferências acerca dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, analisamos como os professores que vivenciam o bem-estar docente construíram o sentimento de satisfação profissional e identificamos as representações sociais da profissão construídas por esses professores, destacando consensos, variações e ancoragens dessas representações.

Como já sinalizamos, a análise se apoia na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1997), que identifica os sentidos e significados, que compõem uma comunicação. Após a leitura intensiva dos registros de observação e depoimentos transcritos das entrevistas, seguimos com a organização de categorias e eixos de sentidos, ou seja, unidades temáticas de significação e em torno delas apresentamos e discutimos os resultados da investigação.

As unidades de significação foram construídas tomando por base o material empírico, a discussão teórica acerca do bem-estar docente e a Teoria das Representações Sociais, isto é, articulando teoria e empiria, procuramos identificar sinais de bem-estar docente no que dizem e fazem os professores, explicitando representações sociais da profissão docente.

Conforme anunciamos no capítulo anterior, referente à metodologia, nas entrevistas realizadas com oito docentes, abordamos o significado do ser professor, os principais elementos que caracterizam a docência, a escolha profissional, a satisfação na profissão docente, as situações boas vivenciadas pelos professores, as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão e as perspectivas para o futuro como professor. A observação enfocou a prática pedagógica de quatro docentes entrevistados.

Ao longo deste capítulo, fazemos referências às manifestações do bem-estar docente e as representações sociais da profissão dos professores reveladas no decorrer das entrevistas e da prática pedagógica observada. No entanto, na presente análise narrativa/descritiva, daremos ênfase ao conteúdo dos depoimentos recolhidos com as entrevistas e observação da prática pedagógica dos participantes, na tentativa de apreender as manifestações do bem-estar docente e as representações da profissão construídas pelos professores investigados.

Os resultados da pesquisa estão dispostos em três partes: na primeira, apresentamos o perfil de todos os professores participantes da pesquisa, indicando aqueles mais satisfeitos com a profissão; na segunda, apresentamos as representações sociais da profissão docente dos professores em condição de bem-estar docente; e, na terceira, descrevemos as práticas dos docentes, indicando os sinais de bem-estar docente desses profissionais.

4.1 PROFESSORES EM CONDIÇÃO DE BEM-ESTAR: PRIMEIRAS INDICAÇÕES

Para localizar em escolas públicas de Recife professores das diferentes etapas da educação básica na condição de bem-estar docente, utilizamos um questionário que foi respondido por 168 professores, cujo perfil apresentamos no capítulo metodológico.

As respostas relacionadas à satisfação profissional foram organizadas em três categorias: insatisfeitos, satisfeitos e muito satisfeitos (sinais de bem-estar). A categoria insatisfeito diz respeito às respostas mais negativas sobre a docência e que enfatizam o desejo dos professores de mudarem de profissão. Nessas respostas, os profissionais revelam pouco interesse em permanecer na profissão. A segunda categoria, denominada satisfeito, refere-se ao grupo que se julga contente no exercício da profissão e com desejo moderado de nela permanecer, esses professores admitem no futuro virem a assumir outra profissão. Na terceira categoria, organizamos as respostas que indicaram sujeitos muito satisfeitos (sinais de bem-estar docente) no exercício da profissão. Este grupo afirma ter vontade de prosseguir e permanecer na docência. É o que demonstramos no Quadro 15 a seguir apresentado.

Quadro 15 - Distribuição dos participantes conforme a satisfação com a docência

Categoria	f
Insatisfeito	48
Satisfeito	69
Muito satisfeito	51
Total	168

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na categoria insatisfação, as respostas dos professores sugerem que a desvalorização profissional, precárias condições de trabalho, baixos salários,

violência e ausência de parceria das famílias com o trabalho escolar são alguns dos motivos que provocam o desgaste e insatisfação profissional. Eis algumas respostas:

Não, devido à baixa remuneração e às dificuldades da profissão: salas superlotadas, falta de acompanhamento familiar das crianças, agressividade das crianças e das famílias, gerando estresse e adoecimento ao professor, falta de acompanhamento psicológico para algumas crianças com necessidades (P-4).

[...] Falta autonomia e valorização da profissão. Falta de apoio na rotina de trabalho. Desgaste emocional (P-53).

[...] Condições desconfortáveis de trabalho, chegando até a ser insalubre, como o desconforto térmico. Cobranças por índices e rendimentos. Obrigatoriedade de participar de projetos não inseridos na jornada em sala, fazendo com que levemos muito trabalho extra para casa (P-89).

A educação exige de nós professores um exaustivo trabalho de práticas educacionais, no entanto, alunos têm demonstrado uma indiferença no que diz respeito ao verdadeiro sentido de ser estudante. É lamentável não ser reconhecido, respeitado profissionalmente (P-135).

Não deixando de reconhecer que são desvalorizados e os demais desafios que enfrentam, as respostas dos professores, organizadas na categoria satisfeitos, são curtas, pouco aprofundadas e enfocam simplesmente o gostar de exercer a docência e o retorno que pode oferecer. Eis as respostas: "[...] percebo retorno positivo com o trabalho realizado" (P-14); "Sim, apesar de não ser valorizada" (P-43); "Estou satisfeita, apesar de não ser valorizada" (P-104); "Por enquanto estou satisfeita com a profissão, mas infelizmente a realidade e adversidades em sala de aula são massacrantes" (P-125).

Na categoria muito satisfeito (indicativa de bem-estar docente), os professores expressam interesse para com a profissão, vontade de nela investir e ressaltam os motivos para escolha profissional como fatores decisivos. As respostas indicaram como razões de satisfação profissional a possibilidade de oferecer um suporte ou contribuir para o desenvolvimento dos alunos e para a transformação social:

[...] a atividade é gratificante por possibilitar uma mudança, principalmente da vida de milhares de jovens ao longo da

carreira. É um trabalho que traz um sentido que vai muito além de apenas ganhar um salário (P-136).

[...] Eu me sinto satisfeita como professora, porque o que eu [tenho] feito com carinho e amor vale a pena, porque você se sente bem e feliz, é assim que eu me sinto exercendo minha profissão como professora (P-19).

[...] gosto muito da minha profissão, vejo como uma missão na minha vida, já exerci outras funções, sempre me dedicando e dando o meu melhor! Não é fácil, muito árdua, porém quando gostamos e nos dedicamos, sempre fica mais leve. Sou responsável por muitas coisas boas realizadas com meus alunos, corpo docente e comunidade onde tive o privilégio de fazer um trabalho mais preciso em outras funções exercidas (P-42).

[...] O salário é maior que o da imensa maioria da população brasileira, ainda que não seja o ideal. Dificilmente falta emprego. Esse ano vem sendo o melhor de minha carreira: tenho uma boa estrutura para trabalhar, os alunos vêm se mostrando participativos, os projetos vêm apresentando um nível de complexidade cada vez mais satisfatórios (P-90).

No grupo das 26 professoras da Educação Infantil investigadas nesta pesquisa, identificamos que quatro dessas docentes estão insatisfeitas, 16 estão satisfeitas e seis estão muito satisfeitas no exercício da profissão. É o que demonstramos no Quadro 16, apresentado, a seguir.

Quadro 16 - Nível de satisfação dos Professores da Educação Infantil

Categoria	f
Insatisfeitos	4
Satisfeitos	16
Muito Satisfeitos	6
Total	26

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como mostramos no Quadro 17, investigamos 47 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse grupo, nove estão insatisfeitos com a docência, 22 estão satisfeitos e 16 responderam estar muito satisfeitos com exercício profissional.

Quadro 17 - Nível de satisfação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Categoria	f
Insatisfeitos	9
Satisfeitos	22
Muito Satisfeitos	16
Total	47

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Responderam ao questionário 43 professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, desses professores 17 manifestaram insatisfação, 12 se disseram satisfeitos e 14 responderam que estão muito satisfeitos com exercício da docência. É que o mostramos no Quadro 18, a seguir.

Quadro 18 - Nível de Satisfação dos Professores dos anos finais do Ensino Fundamental

Categoria	f
Insatisfeitos	17
Satisfeitos	12
Muito Satisfeitos	14
Total	43

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como mostramos no Quadro 19, o questionário foi respondido por 52 professores de Ensino Médio, desses docentes 18 professores manifestaram insatisfação com a profissão, 19 estão satisfeitos e 15 afirmam estarem muito satisfeitos com a docência.

Quadro 19 - Nível de Satisfação dos Professores do Ensino Médio

Categoria	f
Insatisfeitos	18
Satisfeitos	19
Muito Satisfeitos	15
Total	52

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Do conjunto geral dos investigados, identificamos pelas respostas um total de 48 docentes “insatisfeitos” com a profissão. Constatamos que, no conjunto dos pesquisados, o grupo com maior número de docentes insatisfeitos foi o de professores de Ensino Médio, este também foi o maior grupo de sujeitos participantes (52). O menor número de professores insatisfeitos com a profissão foi localizado entre os que atuam na Educação Infantil, pois dos 26, somente quatro revelaram insatisfação profissional.

No conjunto geral dos professores “satisfeitos”, localizamos um total de 69 docentes, sendo a maior frequência entre os participantes que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De todos os docentes, localizamos 48 sujeitos “muito satisfeitos” com a docência (indícios de bem-estar).

Ao final do questionário, perguntamos se o(a) professor(a) aceitaria participar das próximas etapas da pesquisa, em todas as categorias, e obtivemos respostas positivas e negativas. Considerando as respostas, selecionamos para participar das etapas posteriores apenas professores que responderam estar muito satisfeitos no exercício da profissão.

Conforme as respostas, no grupo de professores muito satisfeitos e que aceitaram continuar participando da pesquisa, localizamos cinco professoras da Educação Infantil, nove professores(as) dos Anos Iniciais, 12 docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 11 docentes do Ensino Médio, o que totalizou 37 sujeitos aptos a continuarem sendo investigados.

Deste grupo, foram entrevistados 8 professores, dois de cada etapa de educação básica. Com as entrevistas, procuramos identificar consensos e variações das representações sociais da profissão docente construídos por esses profissionais que se encontravam em condição de bem-estar no exercício profissional. Na próxima seção, apresentamos esses resultados.

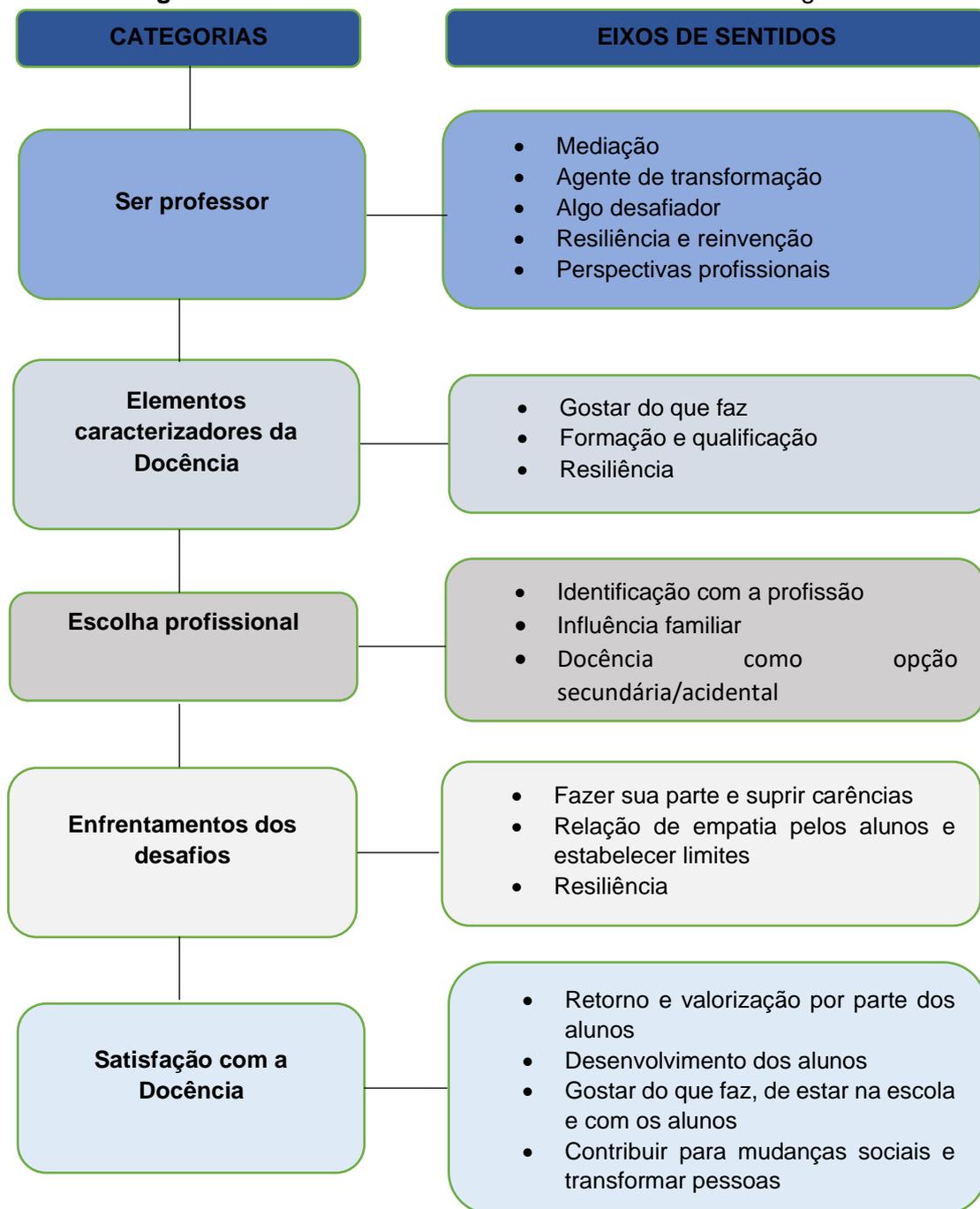
4.2 PROFESSORES EM CONDIÇÃO DE BEM-ESTAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

Nesta seção, apresentamos os resultados recolhidos com a entrevista semiestruturada. Os depoimentos foram organizados em cinco categorias temáticas, a saber: **1º) Ser professor; 2º) Elementos caracterizadores da docência; 3º) Escolha profissional; 4º) Enfrentamento dos desafios; e 5º) Satisfação com a docência.** Conforme demonstramos na Figura 1, a seguir, a primeira categoria, **Ser professor**, comporta cinco eixos de sentidos, a saber: Mediação; Agente de transformação; Algo desafiador; Resiliência e reinvenção e Perspectivas profissionais.

A segunda categoria, denominada **Elementos caracterizadores da Docência**, comporta três eixos de sentidos, quais sejam: Gostar do que faz; Formação e qualificação e Resiliência. Os eixos que compõem a terceira categoria, definida como **Escolha Profissional**, são: Identificação com a profissão; Influência familiar e Docência como opção secundária. Em torno da quarta categoria, **Enfrentamento dos desafios**, identificamos seis eixos de sentidos: Fazer a sua parte e suprir carências; relação de empatia com os

alunos; apoio dos colegas e gestão; cuidar de si; resiliência e fé em Deus. Por fim, a quinta categoria, **Satisfação com a Docência**, é composta por cinco eixos de sentidos: retorno e valorização por parte dos alunos; desenvolvimento dos alunos; contribuir para mudanças sociais e transformar pessoas; gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos e retorno e valorização por parte da família.

Figura 1 – Estrutura da análise: Eixos de Sentidos e Categorias



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2.1 Categoria 1 – Ser professor

Esta primeira categoria analisa e discute o sentido de ser professor e as perspectivas profissionais de oito docentes que atuam nas diferentes etapas de educação básica e vivenciam o bem-estar docente e satisfação na profissão.

No conjunto dos depoimentos, identificamos os principais eixos de sentidos: mediação; agente de transformação; algo desafiador; resiliência e reinvenção. Além disso, destacamos que as perspectivas profissionais desses docentes envolvem o desejo de permanência na docência, qualificação, melhorias para campo da educação e o desejo de seguir carreira acadêmica. No geral, os entrevistados vinculam a profissão docente a mais de um sentido.

Quadro 20 - Primeira Categoria e seus eixos de sentidos

Ser Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação • Agente de transformação • Algo desafiador • Resiliência e reinvenção • Perspectivas profissionais
----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2.1.1 Mediação

O primeiro eixo que demarca os depoimentos dos entrevistados no que se refere à docência é mediação. Quatro docentes compreendem que ser professor é mediar conhecimento. Conforme foi dito, o professor não é mais aquele que apenas transmite conhecimento e informações. Os professores reconhecem que é fundamental trocar conhecimento com seus alunos. A esse respeito dizem:

[...] hoje, o professor, ele não é aquele que apenas transmite...
 [...] então, a gente vai ser essa troca que a gente tanto fala com o aluno, é isso... É observar o que é que tem aí de instigante pra poder levar para eles essa demanda, porque se não fica aquela aula chata, fica monótona, aquela escola que... as outras escolas que os alunos ficam só escutando o professor... não!
 (Prof.^a Nathália).

[...] ser professor é contribuir pra formação dos alunos, tendo em vista que eles são protagonistas do ensino, da aprendizagem. É mediar, eu sou mediadora no meu exercício profissional (Prof.^a Michelle).

Ser professor significa atuar de uma maneira que a gente possa lidar com o aluno... [...] porque não mais é o professor só que maneja toda a sua prática, o aluno ele participa [...] a gente tem que trabalhar juntos, a prática e a reflexão dessa prática constantemente, é mediar o conhecimento. E ser professor pra mim é tudo, porque eu amo ser professora (Prof.^a Anne)

[...] é levar conhecimento, trocar conhecimento (Prof.^a Laila).

Sobre o conceito de mediação, tão recorrente nos depoimentos analisados, Altenfelder (2016) destaca sua frequência na literatura em educação, nos discursos dos professores e presença na formação. Conforme pontua, na área educacional, o conceito de professor mediador tem fundamento na teoria sócio-histórica de L. S. Vigostsky (1991).

Destacamos que, neste eixo, quatro docentes dos oito participantes reconhecem o professor como mediador. Das entrevistadas que enfatizaram o papel do docente como mediador, duas atuam em turmas de Educação Infantil, uma é professora dos Anos Iniciais do Fundamental e a outra atua no Ensino Médio. Trata-se de professoras que estão em fase de estabilidade na carreira, com uma média de nove anos de atuação no magistério.

O consenso identificado no que se refere à mediação docente e à fase em que se encontram no magistério são indícios da influência da formação nos depoimentos e representações sociais da docência. Depreendemos que tais docentes realizaram seus cursos de formação inicial nos anos 1990, período no qual, segundo Machado (2003), houve grande difusão das abordagens construtivistas e sócio-construtivistas nos cursos de formação de professores no Brasil.

Conforme Altenfelder (2016), ser mediador do ensino e aprendizagem é o que tem de essencial no exercício da profissão docente, o que a distingue de outras atividades humanas. Para a autora, o professor “constitui-se como mediador ao organizar a relação do aluno com os objetos de conhecimento, dando concretude, viabilizando e garantindo o processo de aprendizagem” (ALTENFELDER, 2016, p. 66).

Os depoimentos dos professores durante as entrevistas corroboram com a autora, quando ela afirma que o professor não é um mediador de um conhecimento qualquer, mas de uma aprendizagem sistematizada. Completa: “um processo que permita que o indivíduo possa se desenvolver plenamente, ou

seja, dispor de condições de satisfazer suas necessidades e aspirações e ao mesmo tempo ser comprometido e ter condições de contribuir para o bem comum [...]” (ALTENFELDER, 2016, p. 66). Como disseram alguns dos entrevistados, vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as aulas devem promover e atender o interesse dos alunos e acompanhar as mudanças sociais. Afirmou uma professora:

Não é que você vá olhar pro aluno e ver o que ele precisa, não, mas a gente tem que estar ligado nas mudanças, que estão acontecendo na sociedade, no mundo pra poder trazer pra sala de aula [...]. Então, a escola e o professor precisam acompanhar isso, ela não pode mais ser só apenas o transmissor, mas a gente vai ser aquela troca¹⁴ (Prof.^a Nathália).

Podemos dizer que o fragmento da fala da professora Natalia está em consonância com o que Altenfelder (2016) afirma sobre o papel do professor mediador:

[...] organizar a relação entre seus alunos e os objetos de conhecimento. [...] O professor atua como mediador ao estabelecer objetivos de aprendizagem relevantes para a realidade, interesse e contexto do aluno, identificando o que ele já sabe, o que ele pode fazer sozinho e de que tipo de ajuda necessita para avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento. (ALTENFELDER, 2016, p. 69).

As falas dos docentes corroboram com a literatura sobre as representações sociais da profissão docente (SANTOS, 2010; MACHADO *et al.*, 2016; MACHADO, 2018; MACHADO; ARAÚJO; EVANGELISTA, 2018). Nestas pesquisas, os professores reconhecem o ser professor como ser mediador da aprendizagem e do conhecimento, trocar conhecimento e ter compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. Ainda sobre as representações sociais da profissão docente, Santos (2010), apoiada em Vigostky (1999), afirma que “é de fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação” (SANTOS, 2010, p. 82)

¹⁴ Os depoimentos foram transcritos tal como foram verbalizados pelos sujeitos.

4.2.1.2 Agente transformador

Neste eixo, reunimos depoimentos de docentes que definem o ser professor como capaz de modificar as pessoas e a realidade. Três dos entrevistados revelam que, através da educação, podem formar opinião de pessoas, mudar a condição social de seus alunos, proporcionando-lhes maiores oportunidades de acesso a melhores condições de vida.

[...] em todos os sentidos, não só na área do conhecimento, porque são os formadores de opiniões, então, eu acredito que o papel do professor ele tem muita importância para o ser de uma pessoa (Prof.^a Sabrina).

[...] é acreditar que possa mudar os jovens, possa mudar toda essa situação social que está muito difícil no país, é educar, educar para mudar para melhor. E eu acredito que a educação é isso, ela transforma a vida desses meninos (Prof. Daniel).

[...] eu me preocupo com essa causa social, pessoal [...] a ideia de ser professor está ligado a isso, se preocupar com futuro e do que você está construindo naquele adolescente, naquela criança. (Prof. Rodrigo)

Neste eixo, destacamos os depoimentos de três professores: uma docente dos Anos Iniciais (Prof.^a Sabrina, final de carreira), um docente dos Anos Finais (Prof. Daniel, final de carreira) e um docente do Ensino Médio (Prof. Rodrigo, início da carreira).

Identificamos nas falas desses professores aspectos da ação docente que são pertinentes à formação humana dos alunos e à possibilidade de transformações sociais a partir da educação. Essas falas estão em consonância com que afirmam Freitas e Freitas (2011), para os quais a profissão docente possui uma dimensão política, podendo estar a serviço da manutenção ou transformação social.

Além de mediar conhecimentos, para esses autores é papel do professor estar comprometido com a transformação social, desenvolvendo “[...] pedagogias contra hegemônicas, a fim de fortalecer os estudantes, através do conhecimento por ele mediado e das habilidades sociais que são fundamentais para que estes possam funcionar na sociedade como agentes críticos [...]” (FREITAS; FREITAS, 2011, p. 57).

Os autores supracitados ressaltam que o professor transformador da realidade social vai além do domínio e aperfeiçoamento de técnicas e metodologias, mas assume e desenvolve práticas educativas que permitem o trato do conhecimento para além da mera reprodução de informações, aprendizagens que possam atuar de forma consciente na sociedade.

Para Tardif¹⁵ (1998), um dos modelos de identidade docente é o de ator social (agente de mudança) que defende valores emancipadores frente às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o escolar. Em síntese, neste eixo, a profissão docente é representada como possibilidade de mudança, residindo aí o papel político e social do professor.

4.2.1.3 Algo desafiador

Este eixo destaca o ser professor como algo difícil. Três entrevistados atribuíram sentidos diversos a algo desafiador, eles consideram que a profissão enfrenta dificuldades de diferentes ordens (social, econômica e educacional). Ressaltam as exigências para com o professor no exercício de sua profissão. Exemplificam dizendo que mesmo doente ele precisa estar na escola, ter empatia com os alunos e assumir com responsabilidade seus compromissos com a escola, alunos e sociedade. Eis o que dizem:

É um desafio diário [...] um desafio né, toda situação, agora mesmo eu estou doente, mas estou aqui trabalhando (Prof. Daniel).

É uma profissão que embarga vários critérios, assim [...] enfrentar vários desafios, seja ele social ou econômico, além do educativo, do educacional. (Prof.^a Laila).

Em outra direção, uma entrevistada acrescenta que a escola deve ser desafiadora para os alunos e o conhecimento não deve ser algo “dado”, mas algo instigante para o aluno. Eis o que disse uma entrevistada acerca dos desafios da profissão:

¹⁵ Segundo Tardif *et al.* (1998), existem três modelos de identidade docente: 1º) O técnico de ensino; 2º) O prático reflexivo e 3º) O ator social. Ver em Tardif *et al.* (1998).

Primeira coisa que veio na cabeça é o desafio [...] a escola é de descoberta, é desafios, a gente vai instigar os alunos e não vamos dar algo pronto, ele vai se desafiar pra poder chegar as soluções (Prof.^a Nathália).

A docência como algo desafiador foi destacada nos depoimentos de três professores: um docente dos Anos Finais (Prof. Daniel, início da carreira), uma docente da Educação Infantil (Prof.^a Nathália, meio da carreira) e uma docente do Ensino Médio (Prof.^a Laila, meio da carreira). A caracterização da profissão docente como desafiadora agrega diferentes sentidos e não é negada pelos professores em condição de bem-estar. Trata-se, portanto, de um debate comum e com sentidos variados. Na literatura sobre a profissão, tem sido comum a indicação de problemas que afetam o professor, tais como: a indisciplina dos alunos (SILVA; NEVES, 2006), desvalorização e falta de reconhecimento social (OLIVEIRA, 2010), escassez de recursos e material didático, falta de condições adequadas de trabalho e infraestrutura das escolas, baixos salários (MACHADO, 2018; LUDKE; BOING, 2004). Para Ludke e Boing (2004, p. 1160), “a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas”. De modo semelhante, em investigação sobre a profissão docente com professores em início de carreira, Machado revela que o ser professor é:

de modo quase consensual associado à precarização da docência. Essa precarização foi concretizada em dificuldades de toda ordem, sendo mais enfatizadas as de infraestrutura das escolas, falta de material didático, relações interpessoais complicadas entre famílias e os próprios alunos (MACHADO, 2018, p. 15).

As falas dos entrevistados corroboram com o que consta na literatura sobre o bem-estar docente, pois mesmo que revelem satisfação com a docência, os professores não negam as lacunas e problemas enfrentados no exercício da profissão. Eles não negam as dificuldades e, em geral, assumem uma postura otimista, permeada por emoções positivas. Tal postura contribui para a melhoria da qualidade de vida e sobrevivência no trabalho.

De acordo com Rodrigues (2011), assumindo uma visão mais positiva do que negativa do trabalho, o docente irá sentir-se mais mobilizado para exercer

sua prática, criando uma imagem positiva de si e o desejo de sempre estar em busca da sua melhora pessoal e profissional. A autora refere-se a:

[...] uma visão positiva sobre as possibilidades que o ser humano possui de assumir a gestão de sua existência, carregando-a de sentido, construindo e reconstruindo sua vida, aperfeiçoando suas relações interpessoais e o seu fazer profissional (RODRIGUES, 2011, p. 32).

Rodrigues, apoiada em Seligman (2004; 2005), afirma que a Psicologia Positiva constitui-se como relevante para “se cultivar as emoções positivas, virtudes, principalmente quando a vida apresenta dificuldades” (RODRIGUES, 2011, p. 32). A esse respeito, Seligman (2004), citada pela referida autora, assim se pronuncia: “[...] as pessoas não só querem a superação do que há de negativo, mas também buscam vidas plenas de sentido: “[...] querem mais que apenas corrigir suas fraquezas; querem vidas cheias de significado, e não somente um dia depois do outro até a morte” (RODRIGUES, 2011, p. 32).

O que podemos inferir das informações organizadas neste eixo é que os docentes entrevistados, embora exerçam a profissão sem se abaterem, eles não omitem ou negam o enfrentamento de desafios no exercício do ser professor.

4.2.1.4 Resiliência e reinvenção

Articulado ao eixo anterior, os depoimentos reunidos neste eixo revelam que, frente aos desafios, dois entrevistados compreendem que ser professor é ser resiliente.

Sobre o enfrentamento desses desafios, um docente utilizou a metáfora “dar murro em ponta de faca” e outra docente afirma que ser professor é reinventar-se diariamente. Apresentamos alguns fragmentos do que foi dito pelos entrevistados que expressam essas possibilidades de reinvenção e resiliência:

[...] Bem... o sentimento que eu tenho do significado do professor hoje é se reinventar diariamente. Então, assim, a gente precisa além de se reinventar, gostar, ter satisfação de estar em sala de aula, do domínio do conteúdo, se reinventar, eu acho que é a

palavra mais apropriada para o momento que nós vivemos hoje, se reinventar diariamente (Prof.^a Fernanda).

É... eu tinha essa concepção, mas não tinha uma palavra pra designar essa concepção [...] resiliência, na verdade professor hoje pra mim é você ser resiliente. É você dar murro em ponta de faca. É você ficar com a mão toda ferida e, mesmo assim, você continuar dando murro, porque você acredita que aquilo vai trazer resultado, então, pra mim, hoje ser professor, principalmente pra mim porque eu fui uma pessoa que não comecei, não foi minha primeira opção. [...] E hoje em dia, eu sou feliz, eu me sinto bem sendo professor, dando aula, com meus alunos (Prof. Rodrigo).

Os sentidos atribuídos a ser professor como resiliência e reinvenção foram detectados nos depoimentos de uma docente dos Anos Finais (Prof.^a Fernanda) e um professor do Ensino Médio (Prof. Rodrigo).

Segundo Rezende e Machado (2017, p. 57), a resiliência é compreendida como “[...] um processo, no qual o indivíduo supera as adversidades dos contextos familiar e profissional em que vive, também, se recupera, após cada transtorno, o que contribui para o desenvolvimento pessoal”. Este conceito está em consonância com as falas dos docentes aos quais nos referimos. Eles ressaltam que apesar dos problemas e desafios vividos nas salas de aula, persistem e têm esperança no trabalho que desenvolvem.

Outra característica resiliente, relacionada à afetividade, foi gostar do que faz, muito presente na fala de dois professores. Em relação ao ser professor, uma docente do Ensino Médio caracteriza como algo complexo por envolver vários critérios, principalmente, o amor ao próximo e gostar do que faz. “É uma profissão que embarga vários critérios, assim, amor ao próximo e porque assim, gostar do que faz” (Prof.^a Laila).

Na mesma direção, Rezende e Machado (2017), apoiadas em Kateb (2011), afirmam que a persistência e a perseverança são apontadas como pilares da resiliência. Para as autoras, a esperança que o professor possui funciona como uma fonte propulsora, “[...] que leva o indivíduo a agir, e assim, alcançar seus objetivos” (REZENDE; MACHADO, 2017, p. 65). Sobre o gostar do que faz, a afetividade, embasadas por Kelly (1988), Rezende afirma que o afeto “[...] tem uma amplitude considerável na vida do indivíduo, uma vez que influencia suas percepções, pensamentos, interesses, atitudes e ações” (REZENDE; 2016, p.113).

Assim, podemos dizer que essas características (possibilidade de reinvenção e gostar do que faz) favorecem as condições de superação das dificuldades e dos desafios. Esses são alguns dos fatores que fortalecem os professores frente a situações adversas.

A resiliência constitui uma dimensão do bem-estar docente, a fala dos professores está em consonância com a literatura, pois, como afirma Paula (2009, p. 44) em seu estudo, é: “[...] fator indispensável, um saber necessário que ajuda a reinventar a docência para além do fatalismo e do negativismo”.

4.2.1.5 Perspectivas profissionais

No que tange às perspectivas profissionais dos entrevistados, organizamos as informações obtidas nos depoimentos dos participantes que indicaram expectativas relacionadas à permanência na docência, melhorias para o campo da educação, qualificação e intenções de seguir carreira acadêmica.

Do conjunto dos entrevistados, sete docentes afirmaram que pretendem continuar sendo professores da educação básica. Estes afirmaram:

Eu gosto e quero ficar, eu já trabalhei nas outras áreas [etapas de ensino] [...] eu quero mesmo é ser professora como eu disse a você [...] mas profissional mesmo eu estou satisfeita, é o que eu queria, desde que entrei na universidade, que no início não era o que eu queria. Mas, depois, eu gostei, eu me encontrei! Me encontrei, gostei e não me vejo fazendo outra coisa [risos], se me tirar de sala de aula eu sei nem o que eu faço. Meu esposo, no início, abriu um armazém e queria que eu ficasse, mas eu disse de jeito nenhum, não vou deixar de dar aula de jeito nenhum. Eu não me vejo fazendo outra coisa (Prof.^a Nathália).

Eu pretendo continuar como professora. Pretendo, sim, continuar como professora (Prof.^a Michelle).

Eu vou ficar até me aposentar de vez, eu costumo dizer lá em casa que é o desmame, que eu estou desmamando, porque eu acho que deve ser aos poucos [...] tem a condição financeira, porque também o único problema da educação é a desvalorização financeira, você não... [...] Eu vivi muito na escassez, eu nunca fui rica, e porque não dá, salário de professor não dá pra se amostrar, dá pra fazer o que é básico, por isso que eu tô aqui mesmo aposentada [...]. E eu acho que é isso, tem retorno, é uma coisa que eu não tô infeliz de forma alguma. Sou feliz, eu não mudo, não prego contra, porque olha, eu tô aqui dando entrevista e eles estão aqui oh!, Quietinhos, e

aí? É bom ou não é? Eu fico emocionada, porque faz parte e o bom profissional ele tem que sentir prazer (Prof.^a Sabrina).

Eu pretendo continuar professora com certeza! Com certeza, com certeza! Se eu tiver essa oportunidade. Na escola mesmo, em sala de aula, não pretendo assumir direção, nada burocrático, já fui coordenadora no tempo do contrato, me dei bem, senti sabe, tudo sabe? Mas, meu prazer mesmo é lidar com os alunos, sabe? Meus alunos, é dar aula, é o que eu sei fazer e me faz feliz, sabe? (Prof.^a Anne).

A ideia [risos], a ideia é concluir esse ciclo, se a gente conseguir [...] então eu irei continuar na educação, fazendo a diferença na vida desses jovens, eu acredito que seja isso, que isso transforma a vida deles (Prof. Daniel).

Com certeza, eu não tenho pretensão nenhuma de sair de sala de aula, eu não tenho pretensão de sair, porque meu público, o que eu sempre gostei, que eu me identifico, é minha vocação, é Ensino Médio [...] meu público é o jovem, o adulto jovem, faculdade eu não tenho interesse, a não ser que seja realmente um convite para trabalhar à noite, pra não me tirar do meu horário da rede mesmo, sabe? Eu gosto de escola, eu gosto do Ensino Médio, do que se ensina no Ensino Médio. Eu me dei muito bem na faculdade com as disciplinas teóricas e clássicas da matemática, tanto que eu fui convidado pelos meus professores a apresentar projetos e tudo mais. Mas eu disse a eles, mas se eu fizer isso é porque eu estou dando o primeiro passo para o mestrado e não dá agora, assim, e também não é o que eu quero. Eu quero é estar dentro da sala de aula, tanto que eles todos brincam comigo, tanto meus professores quanto meus colegas, como é que alguém gosta tanto de estar dentro da sala de aula, gosto! (Prof. Rodrigo).

Não penso em deixar a escola, penso que até se der para agregar, desde que não vá... Afetar, não desejo sair de sala de aula, até porque eu levo minhas experiências acadêmicas para a sala de aula e vice e versa, posso mostrar a eles, tirar eles um pouco desse mundo, e mostrar também que é importante. Temos professoras aqui, minhas colegas, que levam eles para fora da escola e mostram ali na federal, mostram os laboratórios e tiram eles desse mundo, e ver que tem muito mais além e que eles podem crescer (Prof.^a Laila).

O desejo de permanência na docência foi apontado por sete professores que atuam nas diferentes etapas da educação básica: duas docentes da Educação Infantil, duas docentes dos Anos Iniciais, um docente dos Anos Finais, e dois docentes do Ensino Médio.

A manifestação quase unânime dos entrevistados em permanecer na docência corrobora com o que afirmam Raush e Dubiella (2013), quando se

referem ao bem-estar docente. Segundo estes autores, o desejo de permanência no exercício da profissão relaciona-se à escolha profissional, interesse e motivação, sentimentos que podem repercutir positivamente em sua prática.

Querer permanecer na profissão constitui um indicador relevante da satisfação, pois como aponta Zacharias (2012, p. 109), “o projeto profissional constitui um dos indicadores fundamentais da motivação para a profissão docente, ou seja, avalia o grau em que o professor deseja permanecer na profissão”.

Dos entrevistados, quatro afirmaram que, além de permanecerem na docência na educação básica, pretendem dar prosseguimento ao processo de formação, referem-se à concretização de sonho, seja por vaidade ou por possibilidades de atualização e qualificação. Eis os seus depoimentos:

[...] às vezes eu até penso em fazer mestrado, às vezes eu não penso, porque todo mundo que pensa e que estuda mestrado e doutorado é pra ensinar lá na universidade e até agora eu nunca tive esse desejo não, de ensinar assim no ensino superior, não. O meu desejo, ele está aqui! Hoje eu sou realizada, mas a gente nunca sabe o dia de amanhã, hoje eu estou satisfeita! (Prof.^a Nathália).

[...] e estou sempre assim, buscando fazer atualização, não só em cursos de especialização, mas também cursos pequenos que também podem contribuir, cursos que falem da tecnologia e de como usar ela e de como ela pode ajudar e ser uma aliada. Então, assim, eu sempre estou buscando uma forma de me atualizar, e até mesmo internet pra buscar ideias, pra buscar... Eu gosto de dar aula, gosto bastante da sala de aula com os alunos, e estar nas formações. Ontem mesmo, eu estava na formação, então eu me ausento e vou pro centro de formação, a gente tem um material muito bom, e eles dão formações muito boas. Mas eu fico assim, ansiosa para voltar para minha sala, para meus alunos e colocar em prática aquilo que a gente aprendeu. E é isso que eu gosto de fazer, ser professora! (Prof.^a Michelle).

Eu pretendo [risos] se eu conseguir tempo, fazer meu mestrado, que é um sonho, aliás muito mais um sonho do que uma questão de realização, é um sonho. Eu vi todos os meus colegas que eu vi entrando na faculdade com dezesseis, dezessete anos fazendo mestrado e eu parei, já estão doutorando e eu ainda continuo licenciado. Então, assim, é meio que um sonho de vaidade, atingir o meu mestrado, porque eu sempre brinquei com eles, e eles me falavam e sempre me emocionava quando eles falavam isso, “bora Rodrigo vamos estudar para o mestrado...”. É... mas você tem papai e mamãe pra lhe ajudar enquanto você estiver no mestrado, eu não tenho papai e mamãe, eu tenho que trabalhar. Então, eu não pude, agora que eu estou terminando o

estágio probatório do Estado, a minha pretensão é estudar e me dedicar, mas é por uma questão muito mais de vaidade! (Prof. Rodrigo).

Assim... por enquanto... assim profissionalmente, assim, eu espero assim melhorar meu desempenho, eu tenho pós, né, especialização, mas não tenho e quero fazer ainda um mestrado, um doutorado, até mesmo para poder levar essa carga, esses conhecimentos, desenvolver um trabalho melhor desses estudos, porque melhora muito também, e a gente vê também outras perspectivas, de forma que possa agregar também a minha... a minha profissão, e iluminar assim, no que eu posso melhorar, investir mesmo pra que a educação melhore mais que as perspectivas atuais mesmo que não demonstre muito, mas eu gostaria... e a minha qualificação para que eu também possa influir de forma positiva” (Prof.^a Laila).

O desejo de se qualificar foi apontado por quatro docentes, três deles pretendem se especializar mais, a fim de atenderem às demandas da escola e sala de aula com mais qualidade. Trata-se de duas docentes da Educação Infantil e dois docentes do Ensino Médio. Um deles (Rodrigo) afirma que seu desejo parte muito mais de um sonho que pretende realizar. O interesse pela qualificação confirma estudos sobre o bem-estar docente de Silva (2017). Segundo o autor:

A educação continuada contribui quando é entendida como uma forma de propor a análise e a discussão constante de sua ação docente, fornecendo mediante um árduo estudo, subsídios para agir com os problemas encontrados no ensino. Diminuindo assim a frustração, o esgotamento e a desilusão com o ensino (SILVA, 2017, p. 65).

Raush e Dubiella (2013) também reconhecem a qualificação como fundamental para se promover o sentimento de satisfação e bem-estar docente. A esse respeito, afirmam: “A formação contínua pode ser um forte espaço de promoção de bem-estar para os professores, pois, ao ser contínua, permanente e de qualidade, impõe-se como meio de valorizar o trabalho docente” (RAUSH; DUBIELLA, 2013, p. 1057).

Ainda no que se refere às perspectivas profissionais, dois docentes têm expectativas de que, no futuro, a educação e a profissão docente sejam mais valorizadas e qualificadas no âmbito social. Comentam:

[...] a gente tá sempre participando desses movimentos, então a gente tá aí na luta... Para modificar esse cenário atual de valorização do professor, dá uma geral de governo [risos], aí a insatisfação ainda é grande aqui... Hoje, na Prefeitura aqui, hoje na minha creche, porque se for olhar assim, questão da prefeitura como governo ainda está a desejar, ainda não está 100%, não valoriza o professor, não dá autonomia nem seus direitos por integral. Nesse ponto, deixa bastante a desejar (Prof.^a Nathália).

[...] mas a perspectiva é de uma mudança radical, porque todo mundo fala de mudança, mas ninguém começa uma mudança na educação e só falar não adianta. Se você não colocar em prática aquilo que você fala, não adianta, então a gente vive de ilusão, vive de promessa, vive de situações, mas se você não der um passo, vivendo de mentira, porque a educação no caso vive mentindo, porque a gente sabe que a realidade é totalmente diferente do que se vê no dia a dia. Então, se tiver uma mudança radical e essa mudança que a gente tenta e que a gente acredita ainda, porque eu acredito que toda profissão tem que passar por um educador, por um professor. Então, a gente tem que ir atrás dele, dessa situação, então nunca deixar de acreditar, um dia, um dia talvez, eu não esteja mais trabalhando, mas tudo indica que vá mudar isso, que a tendência que chegue no limite e possa começar do zero” (Prof. Daniel).

Por fim, destacamos que os docentes entrevistados alimentam perspectivas de melhorias para o campo da educação. Estas expectativas foram manifestadas por uma docente da Educação Infantil e um professor dos anos finais. Os dois docentes explicitam sua insatisfação diante da atual situação da educação, um cenário de políticas educacionais ineficientes, que não atendem as demandas. Este posicionamento coincide com o das autoras Raush e Dubiella que afirmam:

É fundamental que as políticas públicas de educação e as diferentes organizações educacionais, entre elas, as escolas, deem novas respostas aos problemas dos professores. É preciso uma articulação sistêmica entre toda a comunidade escolar, buscando coletiva e cooperativamente a resolução dos problemas reais e concretos da educação (RAUSH; DUBIELLA, 2013, p. 1059).

Ao admitirem o desejo de permanência no exercício da docência, os docentes ressaltam suas expectativas positivas de maior valorização profissional e social. De acordo com Rodrigues (2011), docentes que vivenciam o bem-estar na profissão possuem posturas mais otimistas em relação ao ser professor.

Afirma: “esses indivíduos conseguem lidar melhor com emoções, agregam pessoas, demonstram maior empatia, segurança e otimismo com relação ao trabalho” (RODRIGUES, 2011, p. 77).

No conjunto dos entrevistados, apenas uma docente manifestou o desejo de seguir carreira acadêmica. Trata-se de uma professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que se encontrava em processo de formação em curso de mestrado. A referida docente afirmou:

[...] eu estou cursando o meu mestrado, eu realmente pretendo permanecer na docência, e nela também na área acadêmica, mas também lançar outros voos... [...]. Então, eu pretendo continuar na área de docência e pretendo continuar também me esmerando para concluir outras etapas, doutorado, pós-doutorado, porque realmente a academia é o que me faz respirar, que me ensina muito (Prof.^a Fernanda).

Ressaltamos que mesmo com o desejo de progressão na fase inicial desta pesquisa, a professora disse estar motivada, feliz, comprometida e possuir bom relacionamento com seus alunos e colegas. Afirmou: “Sinto-me extremamente satisfeita pela escolha da profissão”. Os sentimentos desta participante acerca da profissão confirmam resultados de outros estudos sobre o bem-estar docente, como os de Araújo (2018). Segundo a autora, em seu estudo, apesar do desejo de “lançar outros voos”, os professores manifestam satisfação em exercer a profissão docente e desconforto em relação às condições precárias das escolas e do trabalho que realizam. Acrescenta que docência no Ensino Superior goza de melhores condições de trabalho e maior prestígio social, sendo almejada por parte dos professores (ARAÚJO, 2018).

Os resultados desta primeira categoria, conjugados em quatro eixos de sentido, salientam o **ser professor** como mediador do conhecimento. Para os entrevistados, o professor não é apenas aquele que transmite o conhecimento. Mesmo que na atualidade o conhecimento esteja mais acessível/disponível (devido ao avanço das tecnologias) a escola continua sendo um lugar de aprendizagens e, de modo diferente do passado, professor e aluno interagem nos processos de ensinar e aprender.

Ser agente de transformação é outro elemento que demarca a representação do ser professor. Segundo os profissionais ouvidos nesta

pesquisa, a educação é capaz de mudar pessoas e proporcionar melhores condições sociais de vida. Trata-se de uma profissão desafiadora, pois deve ser capaz de instigar e motivar os alunos, um trabalho que exige muita responsabilidade e empatia por parte do professorado, marcada por problemas de ordem educacional política e social que exigem resiliência e reinvenção para enfrentamento e superação das agruras comuns à profissão.

Sobre as perspectivas profissionais, ficou evidente o desejo de permanência na docência, pois a maior parte do grupo pesquisado afirma gostar do que faz e estar realizada com a profissão escolhida. Aliado ao desejo de permanência no exercício da docência, o grupo manifestou o interesse pela qualificação e expectativas de melhoria para o campo da educação por meio de políticas de valorização e reconhecimento social do professor. No conjunto dos depoimentos desta primeira categoria, apenas uma professora que, apesar de estar satisfeita com o trabalho realizado, manifestou a intenção de seguir carreira como docente na educação superior a fim de lograr melhores condições de trabalho e prestígio social.

No que se refere aos consensos intergrupo (todo o grupo de professores da educação básica investigado), identificamos que os entrevistados confirmam que ser professor significa ser mediador do conhecimento. Este consenso foi detectado nos depoimentos das seguintes professoras: Nathália e Michelle (Educação Infantil); Anne (Anos Iniciais de Ensino Fundamental) e Laila (Ensino Médio). O resultado revela que o consenso prevalece entre a metade (50%) do grupo pesquisado.

Em relação ao consenso intragrupal (que diz respeito aos grupos específicos no interior do grande grupo), ele está presente entre os entrevistados que atuam na Educação Infantil, pois as entrevistadas foram unânimes ao definirem o ser professor como mediador do conhecimento. Assim, podemos afirmar que as docentes de Educação Infantil em condição de bem-estar representam a profissão docente como sendo a possibilidade de mediação.

Como variações das representações sociais do intergrupo, identificamos que os entrevistados representam o ser professor como agente transformador. Esta variação foi detectada nos depoimentos de três docentes (37,5%): Sabrina (Anos Iniciais); Daniel (Anos Finais) e Rodrigo (Ensino Médio).

Outra variação identificada nas representações do intergrupo foi o ser professor como algo desafiador. Esta variação se manifestou nos depoimentos de três docentes (37,5%): Nathália (Educação Infantil); Daniel (Anos Finais de Ensino Fundamental) e Rodrigo (Ensino Médio).

A profissão como resiliência foi outra variação intergrupar identificada. Esta variação representacional esteve presente nos depoimentos de dois (25%) professores: Fernanda (Anos Finais) e Rodrigo (Ensino Médio).

No que se refere aos consensos intergrupo relacionados às perspectivas profissionais, detectamos de forma quase unânime que os docentes desejam permanecer na docência. Nos depoimentos, este desejo foi compartilhado por sete docentes: Nathália e Michelle (Educação Infantil); Sabrina e Anne (Anos Iniciais); Daniel (Anos Finais); Rodrigo e Laila (Ensino Médio). O resultado revela que o consenso prevalece (87,5%) no grupo pesquisado.

No que diz respeito ao consenso intragrupal (grupos específicos no interior do grande grupo), ele está presente entre os entrevistados que atuam na Educação Infantil (Nathália e Michelle), Anos Iniciais (Sabrina e Anne) e no Ensino Médio (Rodrigo e Laila). Nestes três subgrupos de professores, houve unanimidade ao afirmarem que desejam permanecer na profissão. Assim, podemos afirmar que estes seis docentes estão satisfeitos e pretendem continuar sendo professores.

Outro consenso intergrupar identificado foi o desejo de qualificação profissional. No intergrupo, quatro (50%) docentes Nathália e Michelle (de Educação Infantil), Rodrigo e Laila (de Ensino Médio) manifestaram-se favoráveis a esse processo e declararam sua importância para o exercício profissional.

No que se refere às variações intergrupo, identificamos que dois entrevistados acreditam na possibilidade de um cenário melhor para o campo da educação por meio de políticas de valorização e reconhecimento social do professor. Esta variação foi detectada nos depoimentos de dois entrevistados (25%): Nathália (Educação Infantil) e Daniel (Ano Finais do Ensino Fundamental).

Ainda em relação a variações intergrupo, apenas uma professora (12,5%) docente afirmou que deseja seguir carreira acadêmica, a docente Fernanda (que

atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental) não deseja permanecer exclusivamente como professora de educação básica.

4.2.2 Categoria 2 – Elementos caracterizadores da docência

A segunda categoria, denominada **elementos caracterizadores da docência**, organiza informações contidas nos depoimentos dos entrevistados acerca dos elementos que balizam o exercício da profissão. Dentre eles, são destaque nas falas: gostar do que faz, a formação, qualificação e resiliência.

Quadro 21 - Segunda Categoria e seus eixos de sentidos

Elementos caracterizadores da Docência	<ul style="list-style-type: none"> • Gostar do que faz • Formação e qualificação • Resiliência
-----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2.2.1 Identificação com a profissão

O primeiro eixo destaca o gosto pelo fazer docente como unanimidade entre os entrevistados. Todos concordam que o “gostar do que faz” e o amor ao trabalho constituem elementos principais para o exercício da profissão de professor. Eis o que destacam em suas falas:

Acho que, primeiramente, tem que amar, gostar do que faz (Prof.^a Michelle)

Tem que gostar do que faz. Se não, não adianta nada, nada, nada! (Prof. Daniel).

Eu posso dizer aqui... é o amor mesmo, então você tem que gostar, não basta só se formar e... “Ah! passei no concurso e agora eu sou estável” ... Não! Tem que gostar, porque o gostar é que você vai aprimorar a sua prática, [...] amor pela profissão, isso seja qual for a profissão, né. Seja ela médico, seja professor, seja ela qual for, você tem que ter o amor, tem que gostar pra poder se aprimorar (Prof.^a Nathália).

Primeiro, a pessoa tem que ter foco e vocação. Porque não é acordar, abrir a boca de manhã, bater, balbuciar e dizer eu vou ser “professora”, não funciona assim, porque a gente vai lidar dia a dia com criança, com ser humano, e tem pessoas que não têm essa aptidão para lidar com outro ser, não é? É muito complicado isso que eu estou dizendo, porque na minha carreira

eu tenho visto muitas pessoas [...] que não nasceu para essa área, mas insiste, então são pessoas amargas, e levam isso para as crianças de uma forma arrasadora [...] e isso aí é terrível, aí torna o estudante... uma pessoa desagradável que não gosta de ir para a escola. Às vezes, a gente não sabe nem o porquê, mas as vezes o reflexo de quem tá ali na frente ali dele, então... não é todo mundo, né que... tem que ter primeiro a vocação, o amor, o carisma (Prof.^a Sabrina).

[...] Ele precisa ter amor antes de tudo, amor por aquilo que faz, porque se ele trabalha na profissão, mas ele não sente amor, não se sente naquilo ali, não adianta, o trabalho vai ser indesejado, então é necessário que ele tenha amor (Prof.^a Anne).

A primeira coisa é amor por aquilo que se faz, acho que até independente de qualquer profissão, se você tem amor... as coisas vão fluir com mais facilidade. Não é fácil, nenhuma profissão é fácil, nenhum contexto profissional vai ser perfeito. Nós temos problemas de diversas ordens, mas, assim, o elemento principal é o amor (Prof.^a Fernanda).

[...] se você não acordar de manhã satisfeito porque vai para a escola, satisfeito porque vai encarar aquela turma de alunos problemáticos, satisfeito porque vai tentar dar a aula para aquela turma de alunos que não tem conhecimento básico, não adianta (Prof. Rodrigo).

Gostar do que faz, são os elementos principais, amor à profissão, eu acho que a primeira característica é a habilitação e como você se sente (Prof.^a Laila).

Os depoimentos dos docentes entrevistados corroboram com a literatura sobre elementos que constituem a docência (MAZZOTTI, 2007; PONTES; FIRMINO, 2011; ARAÚJO, 2014). Araújo (2014), em sua pesquisa, destaca que dentre os requisitos para ser professor, é necessário gostar do que faz. Sentir prazer, gostar do que se faz e o sentimento de realização profissional são fatores fundamentais para o bem-estar docente. Autores como Britto (2008), Sampaio (2008), Paula (2009), Melo (2010), Rodrigues (2011), Pinheiro (2011) e Zacharias (2012) confirmam a importância do gostar do que faz para o exercício da profissão. Por exemplo, Pinheiro (2011), apoiado em Mosquera (1978), afirma que:

[...] é preciso considerar em primeiro lugar o professor como pessoa. Um professor que realmente busca seu bem-estar precisa, em primeiro lugar, gostar de ensinar e se relacionar com

os alunos; além disso, evitar um discurso negativista sobre a sua própria profissão [...]. (PINHEIRO, 2011, p. 37).

4.2.2.2 Formação e qualificação

Este eixo reúne depoimentos de cinco professores que ressaltam a formação e qualificação como elementos que subsidiam o trabalho docente. Os entrevistados mencionaram a formação inicial como o ponto de partida e reconhecem os cursos (especialização, mestrado e doutorado) e a formação continuada oferecida pelas redes de ensino como oportunidades relevantes para estudo, leitura, pesquisa e atualização profissional. Afirmam:

[...] a gente precisa estudar, que quem pensa que ali acabou... Ali é só um pontapé inicial, a graduação, aí a gente vai atrás de quê? Das especializações, cursos de extensões, a gente tem também as formações, então a primeira coisa que temos é a pesquisa, é o estudo (Prof.^a Nathália).

[...] Buscar assim... Capacitação, estar sempre se reciclando e inovando, porque a gente também não pode ficar para trás, diante das novas tecnologias e de tantas coisas que as crianças têm acesso e a gente também precisa acompanhar essa evolução (Prof.^a Michelle).

[...] para que ele (o professor) tenha constantemente conhecimento, ele tem que ser leitor, um leitor assíduo, que esteja sempre pesquisando, estudando, para que ele possa ser bom na sala de aula (Prof.^a Anne).

[...] ter o domínio [...] procurar sempre estar lendo, sempre estudando (Prof. Daniel).

Primeiro, assim é habilitação, habilitação para ser professor, e competência [...] eu acho que a primeira característica é a habilitação (Prof.^a Laila).

Neste eixo, apenas uma professora (de Ensino Médio) fez referência à formação inicial. Por sua vez, a formação continuada foi apontada por quatro docentes: duas de Educação Infantil, uma professora dos Anos Iniciais e um docente dos Anos Finais.

É possível notar nos depoimentos dos professores uma ênfase no domínio do conhecimento na formação inicial e atualização permanente. Eles destacam a importância de estudar, pesquisar e se qualificar, reconhecendo o valor do saber sistemático, a relevância da articulação teoria/prática pedagógica,

o que confirma considerações de diferentes autores que abordam a profissão docente, tais como Nóvoa (1995), Contreras (2002) e Roldão (2007). Para estes teóricos, a formação profissional é uma das principais dimensões do processo de profissionalização docente.

Estudos sobre o bem-estar docente afirmam que a qualificação é relevante para que o professor se sinta mais preparado para lidar com as demandas da profissão. Por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Pinheiro (2011) discute a promoção do bem-estar docente e reconhece como um dos fatores de prevenção do mal-estar a formação desses profissionais. Destaca o impacto da formação continuada para o bem-estar dos professores.

4.2.2.3 Resiliência

Incluimos, neste eixo, depoimentos que enfatizam o ser professor como ato de doação, amor ao próximo, docência como um dom de Deus, a boa relação e diálogo do docente com os alunos.

O ser professor como um ato de doação foi mencionado por dois dos entrevistados. Desses docentes, um atuava nos Anos Finais e outro no Ensino Médio. Eles destacaram:

[...] outra coisa também é você se doar. É a doação, porque ser professor, se você não sabe servir, então você está na profissão errada, porque ser professor é estar a serviço, a serviço realmente do alunado, é estar a serviço porque são muitas coisas que envolvem o trabalho do professor (Prof.^a Fernanda).

[...] em alguns momentos, abnegação, você tem que ser abnegado sabe, você tem que se esquecer de você mesmo, pra poder pensar no outro (Prof. Rodrigo).

O amor ao próximo, também, pode ser incluído neste eixo resiliência e sobre isto um docente ressalta a importância do trabalho do professor como parte do processo de humanização dos alunos. Um docente dos Anos Finais afirma: “Amor ao próximo, o professor ele tem que ser humano” (Prof. Daniel). Na mesma direção, o referido docente ressalta a profissão como dom de Deus afirmando: “tem que ser uma coisa de dom, dom vindo de Deus, além do dom

de Deus”. O amor ao próximo e dom vindo de Deus podem ser apreendidos como concepções da profissão docente como ato de amor e missão.

Estudos sobre a imagem da docência como os de Nunes, Vilar e Silva (2012) e Balinhas, *et al.* (2013) discutem a docência como ato de doação. Esses estudos mostram que o sentido atribuído à doação não é o mesmo do passado (vinculado a sentido religioso de missão), mas guarda íntima relação com a entrega associada à atividade docente. Por exemplo, no estudo desenvolvido por Nunes, Vilar e Silva (2012), professoras representam a profissão docente como abnegação, missão, doação e renúncia. Para as autoras, a doação é compreendida como compromisso assumido pelos docentes no sentido de garantir a aprendizagem de seus alunos, de sua atuação na sociedade. No caso, doação se relaciona à profissionalização.

Nesta pesquisa, os mesmos docentes que se referiram à docência como doação concordam que para ser professor é preciso ser resiliente. A esse respeito disseram:

Eu colocaria aí também como segundo elemento é... a resiliência pra poder a gente ter, né... respirar fundo e estar pronto para administrar os problemas, porque os problemas sempre vão estar marginando o nosso dia, seja com nosso colega de trabalho, seja com problema com algum aluno, seja problemas na infraestrutura, então, assim, os elementos primeiro vem o amor pelo que se faz, a resiliência que é pra você ter essa capacidade de reinvenção que eu falei (Prof.^a Fernanda).

Eu acredito que hoje, na nossa circunstância hoje, não só política como social, você tem que ter paciência em primeiro lugar, disposição, resiliência, como eu falei (Prof. Rodrigo).

Ressaltamos que, de acordo com Melillo (2005), a palavra resiliência diz respeito a processos que justificam a superação de crises e adversidades, vivenciadas por indivíduos, grupos e organizações. Grotberg (2005, p. 16) completa definindo resiliência como: “[...] a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiência de adversidade. As condutas resilientes supõem a presença e a interação dinâmica de fatores [...] que vão mudando, nas diferentes etapas do desenvolvimento”.

Como já sinalizamos antes, de acordo com Rezende e Machado (2017, p. 57), a resiliência é compreendida como “[...] um processo, no qual o indivíduo

supera as adversidades dos contextos familiar e profissional em que vive, também, se recupera, após cada transtorno, o que contribui para o desenvolvimento pessoal”. As falas dos entrevistados ratificam a literatura sobre a resiliência, pois os sujeitos afirmam superar as dificuldades encontradas no exercício da profissão docente.

A boa relação e diálogo com os alunos foram indicados por uma professora dos Anos Iniciais (Prof.^a Anne) como elementos importantes no exercício da profissão. Afirmou: “[...] que ele (o professor) possa ter um diálogo constante com os alunos [...] Uma boa relação, o professor precisa ter essa boa relação com os alunos para que tudo funcione bem”.

Ainda, conforme Rezende e Machado (2017), a boa convivência e o relacionamento saudável são sinais de resiliência. Para as autoras, uma boa relação e posturas de disponibilidade, colaboração, percepção do outro, civilidade no ambiente de trabalho e solidariedade, “[...] facilitam o enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar e, também, fortalecem as manifestações de resiliência” (REZENDE; MACHADO, 2017, p. 63).

Na mesma direção, Sampaio (2008) enfatiza o bom relacionamento entre docente e discentes como um indicativo de bem-estar docente. O referido autor, apoiado em Jesus (1998), afirma que a afetividade é uma dimensão fundamental desse estado e oferece “maior probabilidade de relações interpessoais bem-sucedidas” (SAMPAIO, 2008, p. 69).

Depreendemos das falas dos professores entrevistados algumas características resilientes semelhantes às identificadas por Rezende e Machado (2017, p. 57), são elas: persistência, luta e capacidade de superação; fé em Deus, na capacidade dos alunos e nas possibilidades de mudança; bom humor/alegria; boa convivência no ambiente de trabalho; amor pelo trabalho e pelos alunos; criatividade e esperança.

Os resultados desta segunda categoria, conjugados em três eixos de sentido, ressaltam como **elementos caracterizadores da docência** o gostar do que faz (citado de forma unânime pelos professores), o prazer e a satisfação no exercício da docência.

A formação e a qualificação foram citadas por mais da metade dos professores como algo essencial ao exercício da profissão. Do conjunto dos

entrevistados, uma docente se referiu à formação inicial como essencial para ser professor e quatro docentes revelaram relevância da formação continuada.

O último elemento identificado como caracterizador da profissão foi a resiliência. De formas distintas, para dois deles, a doação foi entendida como o compromisso do professor com seus alunos, a resiliência como superação dos obstáculos e dificuldades, além da boa relação e diálogo com o grupo classe. De modo mais discreto, aparecem nas falas o amor ao próximo e o dom vindo de Deus como caracterizadores da docência.

Podemos afirmar que a segunda categoria reforça e valida o conteúdo da primeira (ser professor), articulando elementos como resiliência, qualificação, gosto pelo trabalho e desejo de permanência na profissão.

No que se refere aos consensos representacionais identificados nos depoimentos do intergrupo (todo o grupo de professores da educação básica investigado), os professores entrevistados confirmam que gostar do que faz é um dos elementos que caracterizam a docência. Gostar do que faz constitui unanimidade entre os oito professores entrevistados (consenso intergrupar e intragurpal).

Detectamos, ainda, como consenso no intergrupo a valorização da formação e qualificação para o exercício da docência. Para cinco docentes: Nathália e Michelle (Educação Infantil); Anne (Anos Iniciais); Daniel (Anos Finais) e Laila (Ensino Médio). Este consenso prevalece entre mais da metade (62,5%) e incide sobre todos os subgrupos.

Lembramos que, no intragrupar das professoras da educação infantil, foi unânime a indicação da formação e qualificação como elementos que caracterizadores da profissão docente.

As variações do intergrupo identificadas nesta categoria foram em relação ao elemento resiliência como um caracterizador da docência. As referências à profissão docente como resiliência foi detectada nos depoimentos dos docentes: Fernanda (Anos Finais do Ensino Fundamental) e Rodrigo (Ensino Médio)

4.2.3 Categoria 3 – Escolha profissional

Em torno da terceira categoria, denominada de Escolha profissional, situam-se três eixos de sentidos, a saber: identificação com a profissão docente, influência familiar e docência como opção secundária/acidental.

Quadro 22 - Terceira Categoria e seus eixos de sentidos

Escolha profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação com a profissão • Influência familiar • Docência como opção secundária/acidental
-----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2.3.1 Identificação com a profissão

Neste eixo, localizam-se depoimentos de seis docentes que escolheram a docência por admiração, atenção e interesse alimentado desde a infância. Do conjunto dos seis entrevistados, cinco destacaram sua identificação e interesse para com a docência. Estes profissionais mencionam a vocação, o vínculo precoce que estabeleceram com o ser professor, etc. Reconhecem que esse interesse os encaminhou para escolher o curso superior e, posteriormente, exercer a profissão. A respeito da escolha profissional, os entrevistados manifestaram os seguintes posicionamentos:

[...] era a profissão que chamava a minha atenção, eu sempre elogiei, sempre admirei, sempre achei bonito, me inspirou... me inspirei e escolhi essa carreira e me identifico até hoje. Fiz magistério, fiz pedagogia também, e agora estou fazendo uma especialização em educação especial. Eu sempre quis mesmo sabe, nunca cheguei a fazer ou pensar em outro curso, ainda cheguei a trabalhar em comércio, nessa área de vendas, mas não me identificava apesar que nessa época eu já tinha magistério e aí eu decidi retomar a profissão e fazer o curso de pedagogia (Prof.^a Michelle).

Primeiro eu, desde criança, como eu disse aquela história da vocação, eu brincava de professora e eu gostava de ensinar, eu gostava de passar o comando para o próximo, desde que eu me entendo por gente, desde o cinco anos de idade eu gostava de dar aula (risos), brincava de dar aula, então isso foi aumentando o desejo [...] E também é muito aquela história da vocação, eu nasci pra isso, eu estudei pra isso, eu me preparei para isso, não foi só o gostar, eu sou preparada, eu fiz curso, me preparei, aprofundi no conhecimento pela educação e é nessa área,

nesses pilares, que eu me contemplo para que quando eu esteja na sala de aula despreparada. Então, é preciso se preparar também, tá, não é ter só vocação, tem que se preparar. [...] já me aposentei na área e tô em sala de aula, fazendo o que eu gosto, o que eu sei fazer, porque eu sei que é importante para a sociedade, eu estou fazendo o meu papel que eu escolhi para ser, a profissão que eu escolhi e não foi ninguém, minha mãe nem foi meu pai que me obrigou, ninguém me matriculou, não! Eu fui com minhas perninhas, com quatorze anos de idade, me inscrevi para o magistério, fiz magistério normal e tudo direitinho [...] até hoje eu acredito que eu me sinto muito bem em sala de aula (Prof.^a Sabrina).

Bem... assim... ela se deu a partir do meu primário mesmo, a partir das minhas produções textuais, a minha professora sabe, ela sempre me colocava para produzir textos e minha redação só era essa, que eu queria ser professora, então foi assim, desde criança, principalmente assim a partir do... terceira e quarta série que nem era assim antigamente, agora é diferente né, são quarto e quinto ano, então desde a terceira e quarta série eu já dizia que queria ser professora [...]. E sempre foi minha primeira e única opção, todos os concursos que foram feitos só foi nessa área e pra ser professora do Ensino Fundamental. [...] Pra não dizer que nunca trabalhei (fora da área da educação), trabalhei num posto de gasolina como frentista, mas um ano só, foi meu primeiro trabalho, mas ai depois eu ingressei logo na carreira de professora, atuando como contrato e agora na carreira efetiva, não trabalhei em escola particular, foi sempre assim e aqui, foi opção minha mesmo trabalhar aqui em escola pública (Prof.^a Anne).

Eu não me vejo fazendo outra coisa, eu não me vejo! Apesar de assim, tenho também outra formação que me possibilita, eu já trabalhei em hotelaria alguns anos, sempre com gestão, supervisão, gestão, coordenação hoteleira, mas assim eu sempre gostei, até na minha área de hotelaria é... durante alguns anos na minha vida eu ministrei aulas, formações. Eu trabalho paralelamente pelo Estado com consultoria na área hoteleira, então... eu não saberia lhe dizer como ou quando (Prof.^a Fernanda).

[...] foi minha opção, primeira e única opção sabe? Fiz vestibular e fiz pra licenciatura, era e é o que eu queria mesmo sabe, e por incrível que pareça não pensei em outro curso ou em outra profissão, apesar dos vários desafios que a gente enfrenta, várias dificuldades, na sala de aula, no próprio sistema de trabalho, mas eu num... eu ainda estou nesse... Nesse amor! Ainda estou nessa paixão pela profissão [risos] (Prof.^a Laila).

Dos seis entrevistados que se referiram à identificação, um deles não possui formação específica para ser professor, pois é engenheiro e tornou-se professor porque teve a oportunidade de exercer ocasionalmente a docência e dessa experiência surgiu a identificação. Afirmou:

[...] eu fiz (engenharia), mas caí numa sala de aula e gostei de trabalhar com pessoas e me identifiquei em trabalhar com jovens e estou nessa vida há 29 anos. [...] Eu não saberia voltar para a engenharia ou fazer outra coisa e não ser feliz, e até porque assim como eu já estou aqui há muito tempo e no caminho... pode melhorar com incentivo, várias situações e que eu sirva de exemplo para muitos que estão começando agora (Prof. Daniel).

Destacamos que seis, dos oito participantes, afirmaram que escolheram a profissão por se identificarem com a docência, desse grupo uma é docente da Educação Infantil (Prof.^a Michelle); duas atuam nos Anos Iniciais (Prof.^a Sabrina e Prof.^a Anne), um é professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Prof. Daniel) e outra é docente do Ensino Médio (Prof.^a Laila). Tratam-se de professores que estão da metade para o final da carreira.

Valle (2006) discute sobre a escolha profissional, que, para a autora, é impulsionada por diversos fatores, como características próprias da personalidade (aptidão, vocação, inteligência, etc.). Fatores como momento histórico, ambiente sociocultural, ordem econômica, política e educacional também têm influência. A autora considera que a escolha pela carreira do magistério pode estar relacionada à subjetividade dos sujeitos e aos seus valores, e a fatores como realização pessoal, imagem de si e experiências cotidianas.

Pesquisa fundamentada na psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Alves e Nunes (2016) acerca da feminização da docência, indica que:

A escolha pela profissão docente dá-se, muitas vezes, por meio da identificação com referenciais femininos, muitas vezes através da influência (ou mesmo imposição) da mãe, ou de outros referenciais, como amigas ou primas, de acordo com as marcas emocionais que as interações promovem (ALVES; NUNES, 2016 p. 152).

Conforme a literatura sobre o bem-estar docente, a escolha da profissão seria uma decisão a ser tomada com base na motivação pessoal, pois a escola é fundamental para a promoção desse bem-estar. No âmbito desta pesquisa, percebemos que nenhum dos entrevistados manifestou em seus depoimentos o desejo de atuar em outras profissões, mesmo não possuindo formação na área. Tal resultado ratifica Rodrigues (2011, p. 80), quando afirma que: “a escolha pela profissão deve vincular-se ao desejo e motivação em realizar um projeto

profissional e não por ser uma profissão curta ou como uma única e segunda opção, por falta de outras oportunidades profissionais”.

4.2.3.2 Influência familiar

Neste eixo, reunimos referências à escolha profissional que estão vinculadas às influências familiares. Dentre os entrevistados, quatro docentes ressaltaram a presença e atuação de familiares na profissão como fatores que contribuíram para suas escolhas. A esse respeito afirmaram:

[...] eu tenho irmã professora também, então isso também ajuda muito. Eu via o trabalho dela, ela é muito dedicada, então isso me fez crescer a vontade de ser professora (Prof.^a Sabrina).
Tenho professoras na família também, tenho um irmão professor e tenho mais duas irmãs professoras também (Prof.^a Anne).

[...] Ah, eu acho que foi um bichinho que me picou [risos]. É assim, eu venho de uma família que eu tenho alguns professores na família. Minha mãe é formada em letras e também ensinou, minha mãe foi precursora dos cursinhos aqui em Recife e desde pequenininha eu via assim... Era uma atividade paralela porque ela trabalhava numa empresa [...] ela tinha esse dom também e aí eu acho que está no sangue mesmo sabe [...] mas acho que grandes influências e essa questão “genética” [risos] (Prof.^a Fernanda).

Porque já vem de família, é algo que vem da minha avó, professora, ela foi professora, minha mãe foi professora, meu pai foi professor, apesar que não exerceu a profissão, mas ele tem habilitação, e aí vem de família, característica meio que hereditária podemos dizer [risos] (Prof.^a Laila).

Destacamos que quatro, dos oito participantes, afirmaram que escolheram a profissão por influência familiar ou por terem tido professores que lhes inspiraram a seguir a carreira docente. Desses docentes, duas atuam nos Anos Iniciais (Prof.^a Sabrina; Prof.^a Anne), um nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Prof.^a Fernanda) e outra é docente do Ensino Médio (Prof.^a Laila).

Como afirma Luchiare (1996), estudos que apontam a influência familiar para a escolha profissional não são recentes. Diversos autores discutem essa influência para a escolha profissional, apontando que essa relação é bastante comum (LUCHIARE, 1996; ALVES; FERREIRA, 2009; MACHADO; ARAÚJO;

EVANGELISTA, 2018). A influência familiar para escolha da profissão corrobora com resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais da profissão docente desenvolvida por Machado (2018), na qual muitos docentes justificaram sua escolha profissional por influência familiar.

Estudos como o de Alves e Ferreira (2009) ressaltam que a escolha profissional muitas vezes recebe influência de parentes. Para estas autoras, “muitas vezes, os estudantes veem em seu pai, mãe ou tia o espelho do profissional que querem ser, outras, os próprios parentes opinam na escolha da profissão destes” (ALVES; FERREIRA, 2009, p. 263).

4.2.3.3 Docência como opção secundária/acidental

Neste eixo, organizamos depoimentos de professores que não tiveram o ser professor como primeira opção de escolha profissional. Dos entrevistados, três estão situados neste grupo, uma docente da Educação Infantil (Prof.^a Nathália), um docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Prof. Daniel) e um docente do Ensino Médio (Prof. Rodrigo). A primeira docente afirmou que, apesar de ser proveniente de uma família de professores, não almejava ingressar na profissão, mas devido ao número de vagas oferecido para o curso superior, ela o escolheu. Ela gostou do curso e hoje não se imagina mais desenvolvendo atividade em outra área.

O segundo participante disse gostar da profissão e optou pelo curso de engenharia por influência familiar. No entanto, acabou assumindo uma sala de aula e a experiência o encaminhou para exercer a docência em definitivo. O terceiro entrevistado afirmou que, devido ao seu bom desempenho na área de exatas, cursou primeiramente a graduação em ciências da computação e, tendo substituído um amigo professor, gostou da experiência e definiu-se pela profissão docente. Recortes dos depoimentos desses professores, abaixo apresentados, indicam como eles ingressaram na profissão:

Eu não queria ser professora, eu vim de uma família de professores [...] e eu fui a única que resistiu. Eu fui aquela que não queria de jeito nenhum, aí... fui fazer cursinho, estudava, queria administração, que eu fiz técnico em administração, mas aí eu não passava, na segunda fase [risos], o famoso corte. Aí... quando foi um dia, eu olhando assim... na minha época, tinha

um manual, ai quando eu olhei, assim, tinha 250 vagas, era o curso que mais tinha vagas [...] ai eu fui ler e tinha uma disciplina de administração escolar... puxa eu me interessei! Aí eu disse, vou fazer Pedagogia pra ver se eu passo, aí eu passei [risos], mas só que no primeiro período, [...] em introdução à educação, ele (o professor) deu um livro, a mistificação pedagógica e quando eu li assim eu amei e vi que a educação não era apenas como eu te disse, não é só transmitir, ai você transforma [...] ai eu fui entendendo isso [...] e aí eu me apaixonei e foi ele que me despertou o que era a verdadeira educação, o que é a educação transformadora. Aí depois, pronto, segundo período, terceiro... ai foram chegando as didáticas, aí pronto, ai eu vi que educação não era apenas isso de transmissão de conhecimento, é você transformar pessoas para as pessoas poderem fazer diferente e um mundo diferente (Prof.^a Nathália).

Bom, eu... fui por influência de família, eu fui pro lado da engenharia civil, mas estou na sala de aula há 29 anos já, e foi uma escolha que... eu escolhi trabalhar com pessoas, eu comecei a trabalhar com pessoas, me encontrei, e não parei mais, então hoje eu não saberia fazer outra coisa que não fosse ensinar. [...] Por conta da minha família, no terceiro ano, no Ensino Médio, há um tempo atrás, eu estava em dúvida do que eu queria e tem mais o lado da engenharia por parte da família, meu pai... meu pai, meu cunhado, são tudo engenheiro (Prof. Daniel).

Eu escolhi ser professor acredito que porque foi, assim, meio que um acidente. Eu era analista de sistema já, um amigo meu me pediu pra eu substituir ele em uma disciplina se eu não me engano foi matemática, e eu não fazia a menor ideia de como ia ser essa disciplina e quando eu vi era o que eu fazia no meu trabalho, então eu passei dois meses ensinando e eu me dei super bem. [...] Por conta da minha afinidade com a matemática, ai eu tive uma ideia, eu estava desempregado não estava me dando bem na área, ai eu decidi, dez anos depois de formado em computação, e com trinta e três anos de idade, já um adulto, voltar para a faculdade... E, assim, o primeiro momento que eu fiquei na frente de uma sala de aula para dar aula eu me senti maravilhoso, eu acho que é... isso que é... não tem como descrever, no meu ponto de vista não tem como descrever. Eu me descobri professor, porque eu acredito que tinha que ser, não tinha como ser outra coisa, porque hoje em dia eu não me imagino [...], eu decidi naquele momento que não, quero estudar de novo e quero fazer algo que eu goste. Como eu gostava muito de matemática e gostava muito de ensinar, tinha descoberto que gostava de ensinar, foi um estalo (Prof. Rodrigo).

Os resultados apontam que professores que não tiveram a docência como primeira opção, mas ingressaram nela acidentalmente, ao terem contato e experiência, se identificaram e pretendem permanecer na profissão. Esses docentes estão nas três fases de desenvolvimento da carreira propostas por

Huberman (1998). Como vimos nos depoimentos, as razões e motivações dos docentes foram variadas e possuem estreita relação com suas histórias de vida.

A professora Nathália admitiu sua resistência inicial à profissão docente, pois acreditava ter mais aptidão para o trabalho burocrático. Sua escolha ocorre ao perceber que a educação vai muito além de transmissão de conhecimento, pois trata-se de uma profissão com potencial para transformar a realidade social. Segundo Alves e Ferreira (2009), não é recente a discussão sobre pessoas que ingressam nos cursos de licenciatura como segunda opção, e um dos motivos é o número maior de vagas ofertadas para esses cursos. Ainda para as autoras supracitadas, muitos estudantes descobrem-se na profissão no decorrer da graduação.

O professor Daniel afirma que, apesar de sua formação ser em outra área (engenharia), nunca exerceu outra profissão que não fosse a docente. O ingresso no curso de graduação foi por influência familiar, mas o exercício da profissão docente se deu por identificação, como já discutimos antes. A fala do docente confirma a pesquisa realizada por Muhlstedt e Hagemeyer (2015), os quais discutem as motivações e escolhas de professores pela profissão docente. Os resultados desta pesquisa apontaram que há docentes que, apesar de não possuírem formação em licenciatura, optam pela docência por identificação. Isso corrobora com o nosso resultado, de que apesar de possuírem outra formação, a identificação pela docência determinou suas escolhas profissionais. Os autores acima citados afirmam que o sujeito: “formou-se em outra área, que não a de docência, mas incluiu a formação pedagógica por gostar de ensinar.” (MUEHLSTEDT; HAGEMEYER, 2015, p. 36).

Para o professor Rodrigo, a escolha pela profissão decorreu da oportunidade de atuar de forma provisória como professor, como se encontrava desempregado, aceitou e acabou se identificando e está, hoje, realizado no exercício da docência.

Para os três docentes, foi de suma importância a experiência inicial na docência para prosseguirem na carreira. Mesmo tendo sido uma escolha secundária ou “acidental”, eles reconhecem que não se veem fazendo outra coisa, além de ser professor. Estão satisfeitos e realizados com a profissão e seus depoimentos revelam indícios de que vivenciam o bem-estar docente.

Os resultados desta terceira categoria, a **escolha profissional dos entrevistados**, reforçam as categorias anteriores, nas quais os docentes evidenciam o bem-estar docente a partir da consistência no discurso positivo em relação à profissão. A escolha por identificação foi o motivo para seis docentes, eles escolheram a docência por admiração, atenção e interesse alimentado desde a infância. Foram feitas menções à vocação e ao vínculo precoce que estabeleceram com o ser professor, etc.

A influência familiar também foi posta como motivadora na escolha da profissão docente por quatro dos oito docentes. Estes professores revelam que foi na família que encontraram interesse e inspiração para seguir a carreira docente. A docência como opção secundária/acidental foi apontada por três docentes. Para estes professores, a docência não foi a primeira opção, mas o contato e a experiência proporcionaram a identificação com a docência.

No que se refere aos consensos intergrupo (grupo de professores da educação básica investigado), constatamos que os professores entrevistados confirmam uma escolha pela profissão docente vinculada a um processo de identificação. Este consenso foi detectado nos depoimentos dos seguintes professores: Michelle (Educação Infantil); Sabrina e Anne (Anos Iniciais de Ensino Fundamental); Daniel e Fernanda (Anos Finais) Laila (Ensino Médio). A escolha por identificação foi compartilhada por 75% do grupo pesquisado.

Outro consenso intergrupral foi identificado quando se trata da escolha profissional por influência familiar, pois metade do grupo investigado escolheu ser professor devido a experiências familiares com esses profissionais. No intragrupo, a influência familiar foi indicada pelas entrevistadas que atuam nos Anos Iniciais. Elas foram unânimes ao indicarem esta razão para a sua escolha profissional.

No que se refere às variações intergrupais, identificamos que para três entrevistados o ingresso na profissão docente se deu por uma escolha secundária ou acidental. Os docentes (37,5%): Nathália (Educação Infantil); Daniel (Ano Finais) e Rodrigo (Ensino Médio) não tiveram a profissão docente como uma primeira opção, a identificação veio com o exercício profissional.

4.2.4 Categoria 4 – Enfrentamento dos desafios

Esta categoria reúne eixos de sentidos que discutem o papel do professor no suprimento de carências, relação de empatia e estabelecimento de limites nas interações com os alunos. Trata, ainda, sobre as redes de apoio que eles constroem com colegas, família e equipe de gestão, além do cuidar de si e da fé em Deus como sinais de resiliência. A seguir, abordamos como os docentes em condição de bem-estar enfrentam e superam os desafios encontrados no exercício da profissão.

Quadro 23 - Quarta categoria e seus eixos de sentidos

Enfrentamentos dos desafios	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer sua parte e suprir carências • Relação de empatia pelos alunos e estabelecer limites • Resiliência
------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2.4.1 Fazer sua parte e suprir carências

Neste eixo, organizamos depoimentos referentes ao modo como os professores trabalham para enfrentar as adversidades, suprimindo as carências encontradas. A esse respeito, três docentes afirmaram que procuram suprir as carências materiais encontradas na escola, a maior parte delas relacionada a material didático. Duas docentes afirmam que buscam enfrentar essa dificuldade de material elaborando e, até mesmo, investindo com recursos próprios. Os entrevistados ressaltam que pesquisam, estudam e procuram fazer aulas atrativas e dinâmicas para seus alunos. Um docente afirma que procura fazer sua parte, a despeito do desinteresse de alguns alunos. Nos depoimentos reunidos neste eixo, ficou clara a intenção, por parte dos professores, de superar os desafios a fim de proporcionar aulas de qualidade para seus alunos. Eis o que dizem sobre os seus enfrentamentos:

Rapaz, se você não fizer, não acontece. Se não for correr atrás das possibilidades, não vai acontecer, o sistema prega uma coisa, mas não é isso. Não é mesmo? Se você não correr atrás para complementar, não acontece, não acontece, e você tem que ser um eterno pesquisador, estudar sempre, e ver as possibilidades, não tem uma coisa boa, um material didático

bom, aí você elabora o seu material pra poder ter aquele suporte pra aquilo acontecer e pro aprendizado (Prof.^a Sabrina).

Acho que você se entregar as suas dificuldades é você estar dando razão para quem olha e diz que você não é capaz, e eu não aceitei. Toda vez que eu caí, eu tomei aquela queda como lição, que é pra quando eu andar e levantar, eu tomar cuidado pra eu não cair no mesmo tropeço. Então, eu acho, assim, é você enxergar, se não tá bom hoje, eu vou fazer a minha parte, a minha parte eu vou fazer, como eu sempre digo aos meus alunos, eu venho dar aula, qual a função do professor? Dar a aula dele. Qual a função do aluno? Assistir. Você não quer assistir, eu não tenho como obrigar você a assistir, mas a minha responsabilidade como professor eu vou cumprir, e eu vou dar a minha aula boa, porque se eu tivesse trabalhando numa escola particular [...] se eu tivesse trabalhando numa universidade particular, eu estaria dando a mesma aula. Então, por que que eu não vou dar a você? [...] Então, eu acho que pra vencer as dificuldades, você precisa fazer a sua parte. Se você fizer a sua parte, mesmo que ninguém faça a parte dele, você vai dormir com a consciência livre e tranquila (Prof. Rodrigo).

[...] Quando surgem, a gente tenta dar suporte, de várias formas... Então, assim, normalmente as dificuldades que a gente vê mais em sala de aula é a questão, assim, de escassez de material didático, e as vezes a gente tenta até... mesmo não recebendo muito bem, a gente tenta suprir, a gente investe na nossa profissão, então a gente as vezes e a escola as vezes não tem como oferecer e a gente acaba investindo, entendeu? A gente tenta superar essas dificuldades... e é essa, a maior dificuldade hoje aqui pra gente é a escassez do material didático (Prof.^a Laila).

Fazer sua parte e suprir carências foram destaques nas falas de três professores: uma docente dos Anos Iniciais (Prof.^a Sabrina) e por dois docentes do Ensino Médio (Prof. Rodrigo e Prof.^a Laila).

Autores como Esteve (1999), Donato e Ens (2009), Raush e Dubiella (2013) afirmam que os professores enfrentam variados desafios, tais como: turmas lotadas, exigências que vão além da função docente como a educação doméstica, excesso de trabalhos extraclasse (reuniões, preparação de aula, correção de atividades, trabalhos e avaliações), falta de material e recursos didáticos, péssimas condições de infraestrutura, indisciplina dos estudantes, além de desvalorização salarial e social.

Esteve (1999) afirma que frente às dificuldades, muitos docentes acabam ficando exaustos e até adoecidos, pois vivenciam o trabalho docente de forma negativa, experimentam o sofrimento, o *burnout* e a insatisfação, sintomas do

mal-estar docente. Ainda para o referido autor, muitos professores não conseguem superar a quantidade de demandas e exigências profissionais, acarretando no afastamento temporário ou definitivo da profissão.

Em meio às dificuldades comuns indicadas pela literatura, os entrevistados dizem conviver com a falta de recursos materiais e indisciplina por parte dos alunos. Raush e Dubiella, apoiadas em Jesus (1998), afirmam que o bem-estar docente traduz a motivação e a atuação do professor manifestadas por meio de competências e resiliência, estratégias utilizadas para ultrapassar as exigências e dificuldades profissionais e melhorar o desempenho (RAUSH; DUBIELLA, 2013, p. 1048). Desta forma, os professores que vivenciam o bem-estar docente não negam que vivenciam problemas no exercício da profissão e buscam, dentro de suas possibilidades, desenvolver estratégias para superá-los.

4.2.4.2 Relação de empatia com os alunos e estabelecer limites

A relação de empatia e o estabelecimento de limites com os estudantes foram mencionados pelos entrevistados como elementos que perpassam suas práticas e relações interpessoais na escola. Do grupo, três docentes afirmaram que buscam ter empatia, eles informam que os alunos são oriundos de contextos difíceis e pauperizados e estão sempre se referindo à necessidade de compreendê-los em suas condições sociais e emocionais. Sobre a relação de empatia que estabelecem com os alunos, afirmam:

[...] tem o outro lado, é a questão da vida desses meninos, quando a gente está na rede privada é uma outra história e que as vezes também tem histórias que se parecem, mas é mais difícil. Mas, na rede Estadual, dentro de escolas que estão dentro de comunidades, como são a maioria das escolas do Estado, a gente sabe que a vida desses meninos não é uma vida fácil... [...] A gente tem que levar isso em conta também, essas dificuldades, essas barreiras, porque eles já nasceram dentro de um contexto complicado, porque muitas vezes já nascem com pai preso, com mãe presa, muitas vezes com pai morto, já nascem... Às vezes, são criados pelas avós, então, assim, são famílias que a formação dessas famílias muitas vezes a gente não consegue nem mensurar, nem imaginar, que a gente vem com tudo direitinho nas caixinhas, e eles, as caixas estão abertas e desmanteladas e jogadas as chaves fora. Então, é isso, a gente tem que levar isso em conta, sabe, a gente tem que ter essa sensibilidade... (Prof.^a Fernanda).

[...] compreender o lado do aluno, porque não é só o professor, às vezes a gente até fica nervosa e a gente precisa rever isso, então é esse tipo de trabalho que eu faço diariamente (Prof.^a Anne).

[...] é ser espelho para eles, porque o espelho que ele tem, que a criança tem aqui, que o jovem tem geralmente não é muito bom, é o pai e a mãe que vem de um caminho complicado e a gente quer recuperar esse caminho do jovem que já é complicado, mas assim... diferente... problemas sociais que a gente vê muito, não que todo mundo não tenha problema, mas assim é muito mais evidente, aqui é muito mais evidente [...] o profissional que eu estou formando agora não está indo pelo lado só é... profissional, mas pelo lado humano, né? [...] Minha preocupação é trabalhar justamente com isso, as pessoas tem que ter o lado humano independente da profissão que, que venha vir a exercer (Prof. Daniel).

Manter uma relação de empatia foi destacado nos depoimentos de três professores: uma docente dos Anos Iniciais (Prof.^a Anne) e por dois docentes dos Anos Finais (Prof.^a Fernanda e Prof. Daniel).

Segundo Carl Rogers (2001 apud SAMPAIO *et al.*, 2009, p. 214) a compreensão empática é “[...] quando se vai além de um entendimento “exterior” sobre os pensamentos e sentimentos da outra pessoa, chegando a compreendê-la “de dentro”. Nesta perspectiva, a empatia é concebida como a sensibilidade e envolvimento com a vida privada do outro.

Para Zacharias (2012, p. 39), a capacidade de estabelecer empatia e afeto são algumas das características dos professores que vivenciam o bem-estar docente. Nesta investigação, os entrevistados afirmam que compreendem os contextos aos quais seus alunos pertencem e, para superar os obstáculos, buscam ser empáticos com a situação dos mesmos.

Apesar da empatia que dizem ter para com os alunos, os dois entrevistados que atuam os Anos Finais do Ensino Fundamental destacam a importância dos limites, sempre prezando pelo respeito na gestão da sala de aula. Eles procuram manter os limites no desenvolvimento do trabalho pedagógico e ressaltam seu valor no desenvolvimento das práticas:

[...] Nunca perder a compostura, porque é aí que eles dominam a gente, e a gente não pode nunca se deixar dominar, sala de aula a gente precisa ter o domínio, e em último caso, que já aconteceu comigo, eu pego as minhas coisinhas e saio da sala, eu me retiro, entende? (Prof.^a Fernanda).

Rapaz... O limite... Isso é muito do momento, a vida da gente é muito o momento... é claro que, quem tá nessa profissão não pode virar as costas, não pode isso em hipótese alguma, mas no caso de impor limite em sala de aula (Prof. Daniel).

Estabelecer limites também está em consonância com a discussão sobre o bem-estar docente. Para Zacharias (2012, p. 38), é necessário garantir a gestão de sala de aula, que é um ambiente complexo. É necessário que os docentes desenvolvam a capacidade de “estabelecer limites, não se deixando envolver pela adversidade; desenvolvimento de boas relações; ter autocontrole e controle do ambiente” (ZACHARIAS, 2012, p. 47).

4.2.4.3 Resiliência

Como estratégia de enfrentamento dos obstáculos, reunimos em torno do eixo resiliência depoimentos que enfatizaram o apoio dos colegas de trabalho e gestão escolar, o cuidado de si próprio e a fé em Deus. Essas estratégias podem ser consideradas como elementos ou fatores de proteção de um comportamento resiliente. Nessa perspectiva, uma entrevistada que atua nos Anos Finais do Fundamental, usou exatamente o termo resiliência para se referir ao modo como encara e supera os desafios e dificuldades no exercício da profissão. Afirmou:

[...] A gente precisa ter resiliência e isso é para tudo na vida, então, claro que tem dias e dias, momentos e momentos, alunos e alunos, mas aí... a gente precisa ter esse discernimento, respirar fundo e tocar em frente, porque isso aqui é nosso ganha pão, num é? [...] Ao longo do tempo, você vai percebendo com a maturidade que as pessoas só vão mudar se elas de fato quiserem mudar, e que você é apenas um instrumento uma ponte para aquela mudança, para que isso se tiver que ocorrer, vai ocorrer, por mais que você tem que deixar claro para os alunos que você está ali à disposição deles, não é para mudar a vida deles e, sim, que é para auxiliar a mudança que eles querem para a vida deles. Então, eu procuro realmente respirar muito fundo, porque tem aqueles alunos que são bem difíceis... e eu costumo dizer assim, que eu não posso perder o reboledo mesmo com vontade as vezes de... engrossar, mas mantenho a serenidade sempre... (Prof.^a Fernanda).

Segundo Zacharias (2012, p. 47), resiliência é a capacidade de superação positiva de situações adversas, a condição de prosseguir, uma modalidade de

resistência ao estresse. Rezende (2016, p. 224) aponta como características de resiliência no exercício da docência: “a persistência, luta, capacidade de superação; Fé em Deus, na capacidade dos alunos e nas possibilidades de mudança; Bom humor/alegria; boa convivência no ambiente de trabalho; amor pelo trabalho e pelas crianças; criatividade e esperança”.

O apoio obtido na escola entre família, dos colegas e gestão pode ser tomado como outra estratégia de enfrentamento das adversidades da profissão, a parceria com os colegas professores e o suporte afetivo da família são fatores que favorecem o comportamento resiliente. No conjunto das entrevistas, o depoimento de uma professora dos Anos Iniciais enfatizou o apoio das colegas, gestão e do seu esposo para superação das adversidades da profissão. Disse a docente Anne:

Busco orientação com as colegas, busco orientação com meu esposo em casa, coordenadora, em um e em outro sabe, porque às vezes a situação foge do controle e é necessário a gente parar, ter um pouco de paciência [...]. O trabalho que eu faço, busco orientação com a minha coordenadora, a direção e quem estiver por perto e que possa me orientar melhor (Prof.^a Anne).

Segundo Zacharias (2012), o apoio entre colegas e gestão facilita e favorece a condição de bem-estar docente: “a gestão participativa se apresenta como meio de construção de relações interpessoais éticas e solidárias, alterando os atuais dados acerca da saúde dos docentes” (ZACHARIAS, 2012, p. 53).

O fator de proteção do comportamento resiliente refere-se ao cuidar de si. Trata-se de formas de fortalecimento para enfrentar os desafios da vida. Nesse sentido, o lazer e a diversão favorecem a saúde mental do sujeito e constituem fatores de proteção contra o adoecimento. O depoimento de um docente (dos anos finais) destaca essa preocupação com o cuidar de si, utilizando a diversão e terapia como formas de superar as dificuldades da profissão. Afirmou: “[...] a gente procura é... trabalhar de outra maneira, diversão, de ocupar o tempo, de procurar uma terapia que é muito bom também” (Prof. Daniel).

A fé pode ser tomada como outro pilar de sustentação de um comportamento resiliente. No âmbito desta investigação, detectamos que uma professora ressaltou a fé em Deus como estratégia para superar os desafios e dificuldades encontradas no cotidiano da profissão. Ela disse: “Primeiro eu

busco em Deus, porque eu sou... clemente à palavra do Senhor [...] primeiramente na palavra de Deus que me dá uma tranquilidade, uma paz, para que eu possa fazer as minhas reflexões e atuar, novamente, e rever aquela prática, aquele quadro” (Prof.^a Anne).

Novamente reafirmamos, a partir de Rezende e Machado (2017), a fé em Deus também é um fator de proteção que favorece a resiliência. Apoiadas em Tillich (1996), comentam que a “fé é um ato íntimo do ser humano, cuja força integraliza elementos intelectuais e emocionais, que lhes constituem como pessoa. Contudo, quando está distorcida, a fé se torna uma força destrutiva” (REZENDE; MACHADO, 2017, p. 59). Para a professora, a fé em Deus, constitui um aporte nos momentos de dificuldades, atuando como fator de proteção “[...] que lhes fortalece diante das adversidades, por conseguinte, contribui para que se tornem resilientes” (REZENDE; MACHADO, 2017, p. 59).

Os resultados desta quarta categoria, conjugados nos eixos de sentido, já citados, focalizam **os enfrentamentos dos desafios**. Os resultados reforçam, como já afirmamos, anteriormente na discussão teórica, que o bem-estar diz respeito ao sentimento de realização e motivação diante de uma atividade profissional e se corporifica nas atitudes tomadas frente a situações de estresse. O bem-estar docente sugere atitudes positivas como a busca de superação, reflexão e estratégias diante das dificuldades e situações de estresse e o desejo em permanecer na docência (JESUS apud REBOLO, 2012). Vivenciar o bem-estar docente não significa negar os desafios e dificuldades, ao contrário, os docentes reconhecem que no exercício da profissão encontram diversos obstáculos e buscam meios para superá-los sem se abaterem ou adoecerem.

Fazer sua parte e suprir carências diversas foram estratégias indicadas pelos docentes como formas de superar as dificuldades que encontram no exercício da profissão docente. A falta de recursos e materiais nas escolas foi um dos obstáculos os quais os docentes buscam suprir (utilizando recursos próprios) para desenvolverem um trabalho mais atrativo e de qualidade. O “fazer sua parte” foi algo citado, independente da indisciplina e desinteresse dos alunos. Um docente considera que fazer um trabalho de qualidade em sala de aula é seu dever.

A relação de empatia pelos alunos e o estabelecimento limites também foram mencionadas como meios que utilizam para superar as dificuldades dos

alunos das escolas. Os professores buscam compreender e se sensibilizam com a situação de seus alunos, mas afirmam que, mesmo com empatia, é necessário estabelecer limites nas relações.

Por fim, podemos dizer que resiliência foi um termo recorrente nas entrevistas, traduzido pelos entrevistados como a capacidade de superação dos variados obstáculos no trabalho docente. Trata-se de um comportamento adquirido que se fortalece com o apoio de colegas de profissão, gestão escolar, parceria da família e da fé que depositam em Deus.

Nesta categoria não identificamos consensos intergrupais, ou seja, entre todos ou a maioria dos docentes de educação básica investigados. Dentre os depoimentos com indicativos de representações sociais, reunidos nesta categoria, nenhum deles foi compartilhado por pelo menos quatro ou mais docentes do intergrupo.

Localizamos um consenso intragrupal entre os professores de ensino médio quando afirmam que enfrentam os desafios da profissão ao “fazer sua parte” e “suprir carências” sejam elas didáticas ou motivos dos estudantes. Houve unanimidade neste grupo.

A relação de empatia pelos alunos e o estabelecimento limites foram indicados como estratégias para enfrentar os desafios da profissão docente pelos dois docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Neste mesmo subgrupo, a resiliência foi reconhecida e compartilhada como fator para enfrentar e superar os desafios.

No que diz respeito às variações intergrupais, os indicativos “fazer sua parte” e “suprir carência” foram indicados como relevantes por três professores (37,5%) vinculados a diferentes subgrupos: Sabrina (professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental); Rodrigo e Laila (professores de Ensino Médio).

Constatamos duas variações intergrupais quando se trata dos elementos empatia pelos alunos e estabelecimento de limites, e resiliência presentes apenas no depoimento da professora Anne (Anos Iniciais).

4.2.5 Categoria 5 – Satisfação profissional

Nesta categoria, destacamos como principais elementos de satisfação profissional por parte dos professores entrevistados o retorno e a valorização por

parte dos alunos com relação ao trabalho que realizam, o desenvolvimento/crescimento dos alunos, o gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos e a possibilidade de contribuição para mudança social e transformação das pessoas.

Quadro 24 - Quinta categoria e seus eixos de sentidos

Satisfação com a Docência	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno e valorização por parte dos alunos • Desenvolvimento dos alunos • Gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos • Contribuir para mudanças sociais e transformar pessoas
----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4.2.5.1 Retorno e valorização por parte dos alunos

Este eixo contempla um elemento muito destacado por seis professores. Eles afirmaram que o que mais provoca satisfação na profissão docente é o retorno e a valorização por parte dos alunos. Os docentes revelaram diferentes modos como percebem esse retorno. Mencionaram que se sentem satisfeitos no dia a dia quando os alunos fazem demonstrações de carinho e elogios ao trabalho que desenvolvem (por exemplo, passaram a entender ou gostar de determinado conteúdo ou disciplina); quando eles progredem, avançam no processo de escolarização, reencontram o professor e demonstram reconhecimento ao seu trabalho; quando alguns alunos são premiados e compartilham o prêmio com os docentes, etc. A esse respeito afirmam:

[...] um aluno, agora, que ganhou um prêmio do canguru, que é tipo uma olimpíada de matemática, e eu achei tão bonito, sabe? Ele ganhou [...] uma cesta de chocolate e ele saiu dando para os professores dele, aí de uma forma ou não aí a professora disse “não, esse chocolate é seu”, e mesmo assim ele quis dar as professoras dele e isso foi uma forma de agradecimento, né? Ele tá vendo, né, ele tá valorizando o trabalho das professoras, eu consegui isso pelo o que eu sei! Né? E eu achei lindo sabe, eu achei lindo” (Prof.^a Nathália).

Por exemplo, agora aqui mesmo, a gente tem um exemplo, na época de estagiária, há um tempo atrás que eu assumi sala, eu ensinei uma... Uma aluna e agora ela é estagiária de pedagogia aqui da escola, então assim... Às vezes, a gente nem lembra, eu mesma nem lembrava que conhecia ela, eu até notava que ela tinha um rostinho conhecido, mas quando ela chegou aqui e disse “eu lhe conheço, a senhora foi minha professora!” Então,

assim, pra mim é a semente, que a gente planta e que mais na frente a gente vê os frutos, e é isso... são essas coisas que me marcam, que me deixa feliz, ser reconhecida (Prof.^a Michelle).

Então, o sorriso... então... para muitos eu já escutei que eu sou um milagre, e a minha disciplina não é tão “boa” [risos], é a matemática, pra mim é! Mas, para muitas pessoas não é, mas eu já escutei que eu sou um milagre porque eu consegui fazer com que alguém gostasse, ou não daquela determinada matéria. É quando eu encontro algum ex aluno e ele lembra de mim, eu fui importante na vida dele (Prof. Daniel).

[...] eu tenho alguns alunos... Alguns alunos que até hoje quando eu encontro nos lugares, que assim... fazem questão, os bilhetinhos, os recadinhos, os abraços sabe. Tenho muito carinho com meus alunos e alguns deles também tem, num é? E a gente precisa dessa injeção de ânimo, é assim um “eita!”, a gente precisa ter assim e isso é valorização. A gente até brinca, aqui tem uma aluna nossa aqui que é Maria Aparecida, que é do sétimo ano C, (professora mostra um bilhete feito pela aluna todo decorado) sim... aí tem essa questão da valorização, esse carinho, quando a gente pega uma aluna assim que dedica um pouco do tempo dela pra fazer um bilhetinho, pra desenhar, colocar coração, pra receber a gente no corredor com um beijo, um abraço, e ao longo desse processo todo dessa minha vida de docência a gente recebe muitas coisas boas sabe, [...] graças a Deus, eu tenho mais momentos bons para recordar, dessa trajetória do que momentos difíceis” (Prof.^a Fernanda).

Eu acho que o que leva a eu me sentir satisfeito é de vez em quando eu me encontrar com meus ex alunos e ele dizer “olha, ele foi meu professor”, “melhor professor do mundo”, ... então, eu acho que é isso, é o que faz... esses “nadas”, como o povo diz, as vezes quando eu falo ai dizem mas isso não é nada, eu acho que... ó... dinheiro é bom pra você comprar o que você quer, pra você ter conforto, pra você ter a sua casa e tudo mais, mas eu acho que se você trabalha com alguma coisa, o melhor... o melhor prêmio que você vê no resultado do trabalho como professor é você recebendo aquela gratificação. Então, assim, eu acho que quando um aluno seu, se vira pra você e “você foi um professor importante na minha vida”, “você fez algo que mudou a minha vida”, isso é muito bom e nada na vida paga isso... eu acho que não tem dinheiro no mundo que pague isso (Prof. Rodrigo).

[...] (o que traz satisfação) não pela... pelo reconhecimento salarial, mas, sim, pelo reconhecimento do alunado e a retribuição deles, o reconhecimento deles, isso é bom demais mesmo (Prof.^a Laila).

O retorno e valorização por parte dos alunos foram destacados nos depoimentos de seis professores: duas docentes da Educação Infantil (Prof.^a

Nathália e Prof.^a Michelle), dois docentes dos Anos Finais (Prof.^a Fernanda e Prof. Daniel) e dois docentes do Ensino Médio (Prof. Rodrigo e Prof.^a Laila).

A relação positiva com os alunos, o reconhecimento e a valorização são fatores relevantes para a realização e satisfação profissional dos docentes, e contribuem para o seu bem-estar. O resultado deste estudo confirma o que é dito por Paula (2009) acerca desse retorno de que falam os entrevistados. O reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores, por parte dos alunos e sua valorização, os revigora. Ouvir dos alunos que professores marcam suas vidas e história, que sua aula é motivadora e que o docente ensina bem, traz implicações positivas para suas práticas, e possui um significado importante para os docentes (PAULA, 2009, p. 105).

No que se refere ao retorno ou reconhecimento, destacamos que dois docentes mencionaram, também, a valorização por parte das famílias como algo gratificante, motivo de satisfação profissional. Afirmaram:

Eu acho que é esse retorno, né, do aluno mesmo, quando você vê mesmo assim, eu fui sempre de Educação Infantil, desde que eu entrei na rede, tanto na daqui quanto na de Olinda. [...] a Educação Infantil você não tem assim um aluno que chegue pra você e diz “ah, professora, eu aprendi isso, isso e isso...”, mas tem a família! A família quando vem e diz “meu filho tá muito satisfeito de vir pra escola, ele já faz isso, faz aquilo...”. Antes de eu ser da prefeitura, eu era do SESC, né, eu era lá de Tiúma de São Lourenço, e tinha uma mãe que chegou preocupada porque a filha chegava assim de tarde e ajeitava as bonecas, todas em círculo, e começava a dar aula. Ai ela disse “eu tô preocupada porque eu não sei se ela tá fazendo certo”, ai eu fui explicar a ela né, que não tinha certo ou errado, que isso era uma questão de identidade [...]. Ai ela “não... ela bota todas em roda e vai contar histórias e canta para poder lanchar...”. Ai, eu disse pronto, é porque ela está se identificando com alguém adulto e está construindo essa identidade essa personalidade. E a gente chama isso de jogo simbólico na educação infantil, aí ela ficou bem feliz e isso pra mim é a satisfação (Prof.^a Nathalia).

[...] ou então você ouvir o pai de um aluno seu “professor, minha filha gosta de matemática e conta que o senhor que ensinou ela a gostar de matemática”. Não é simplesmente que eu ensinei matemática, não, eu ensinei a gostar de matemática isso é muito bom, isso conforta o ego da pessoa (Prof. Rodrigo).

A fala dos docentes em relação à valorização e reconhecimento por parte das famílias dos discentes está em consonância com outras pesquisas sobre o

bem-estar docente (RAUSH; DUBIELLA, 2013; ARAÚJO, 2018), que destacam estes aspectos para a satisfação profissional.

4.2.5.2 Desenvolvimento dos alunos

O segundo eixo desta categoria organiza os depoimentos que consideram o desenvolvimento do aluno como elemento de satisfação docente. Dos oito entrevistados, seis docentes enfatizaram esse aspecto. Eles destacaram os processos de aprendizagem na Educação Infantil, alfabetização, de alunos com deficiência, o alcance dos objetivos com uma turma, a aprendizagem revelada através do bom desempenho na avaliação, sucesso no vestibular, terem um trabalho publicado, etc. Eis alguns trechos de suas falas a respeito do que manifestaram em relação ao desenvolvimento do aluno como fonte de satisfação profissional:

[...] porque eu vejo o aluno aprendendo, de forma satisfatória, e agora mesma coisa lá em Olinda, teve um aluno que entrou lá agora em março, mas que a gente já vê o retorno, porque eles são alunos inclusos, que tem algum tipo de deficiência, seja ela transtorno, ou alguma deficiência intelectual, ou física ou motora e tem alunos que chegam “zerados”, e hoje já reconhece as letras do nome, tem os que já escrevem os nomes, e tem aquele interesse. Tem um aluno com comportamento zero, e a gente levou eles até num... no shopping, foi pra se apresentar na semana da pessoa com deficiência de Olinda, e eles fizeram um coral em libras e ai, Douglas, eu consegui melhorar o comportamento dele em sala, [...] então é isso que... no caso traz, é a valorização, a gente esquece do salário, a gente esquece do... não assim, esquece porque a gente está sempre na briga, né, mas, assim, porque né, ainda... é... investir numa educação, numa profissão que não é valorizada, então é isso, é o retorno do aluno (Prof.^a Nathália).

É ver eles se desenvolvendo, alcançando os objetivos, aprendendo, isso é que dá satisfação em ser professora [...] ver meus alunos se desenvolvendo, é isso! (Prof.^a Michelle).

É o retorno, o retorno que a criança dá à gente, você pegar uma criança... Certo que tem a bagagem, toda criança tem uma bagagem, não pense que você tá pegando uma criança vazia não, você aprende com a criança também. Mas eu digo assim, assim na área de alfabetizar, que é meu “carro chefe”, é a alfabetização, é você pegar uma criança que não tinha o conhecimento da leitura, da escrita, de som, de nada, e ela sai lendo, já tá lendo, e você vê aquele processo do aprendizado, e

ver a cada período ela se desenvolver, ir se desenvolvendo e quando chega no final do ano, eu sei que nem todas vão alcançar, mas a maioria, e é isso que dá a maior... é a pipoquinha estourando como se diz, é a maior alegria quando você vê a criança lendo, descobrindo o mundo. [...] E também tem o retorno da educação quando você vê a criança que ela correspondeu ali e interage com você, quando ela interage, aí você vê que ela realmente, ela entende o que você tá falando, que a gente tem a criança como umas bobinhas, e não são umas bobinhas, não são bobinhas, as crianças não são bobas! (Prof.^a Sabrina).

A aprendizagem, ver esse desenvolvimento deles, esse envolvimento também, as habilidades que desenvolvo com eles, então isso pra mim é maravilhoso, poder passar para o aluno tudo aquilo que eu aprendi (Prof.^a Anne).

Ah, eu fico satisfeita, eu fico cansada, eu desanimo muitas vezes, mas me satisfaz muito quando eu pego uma prova, por exemplo, e eu vou corrigir e eu vejo as respostas certas, vejo até que os alunos colocaram algumas coisas que eu falei e eles lembram pra contextualizar aquela resposta, então isso é uma massagem pro ego sabe, e eu acho que a gente precisa ter esse olhar (Prof.^a Fernanda).

[...] pelo desempenho que eles têm na sala de aula e eles respondem ao mesmo carinho, mesmo amor que eu tenho por eles. Até agora, até o momento que isso começar a diminuir, aí pode ser que eu pense em sair da minha área, mas eu gosto muito, eu sou muito feliz com minha sala de aula [...] é como eu disse a primeira coisa que... que marca e que é algo diário é a resposta do aluno às minhas aulas. Então, assim, o empenho dos alunos, assim, quando eles passam no vestibular, né, no Enem, então... são situações de quando eles conseguem algum trabalho publicado, então, pesquisas publicadas, então são essas coisas que a gente vê e são resultados do nosso trabalho em sala de aula (Prof.^a Laila).

O desenvolvimento dos alunos foi destacado nos depoimentos de seis professores: duas docentes da Educação Infantil (Prof.^a Nathália e Prof.^a Michelle); duas docentes dos Anos Iniciais (Prof.^a Sabrina e Prof.^a Anne); por uma docente dos Anos Finais (Prof.^a Fernanda) e por uma docente do Ensino Médio (Prof.^a Laila).

Possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos também é reconhecido em pesquisas (REZENDE, 2016; ARAÚJO, 2018; MACHADO; ARAÚJO; EVANGELISTA, 2018) como fonte de satisfação na profissão docente. Também, segundo Raush e Dubiella (2013, p. 1055), a aprendizagem dos alunos constitui “a principal atribuição do ensino, destacada como aspecto que promove

bem-estar dos professores”. Conforme Paula, os professores se sentem satisfeitos no exercício da profissão docente:

Quando contribuem, auxiliam, colaboram e promovem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos ou exercem influências positivas sobre eles, sentem que as forças e as esperanças são revigoradas, pois têm a chance de elevar a formação dos alunos e refazerem a si mesmas. (PAULA, 2009, p. 100).

4.2.5.3 Gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos

De modo articulado ao eixo anterior, neste eixo, destacamos como fator de satisfação o gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos. Do grupo pesquisado, cinco professores manifestam satisfação com: a rotina de trabalho e processo de crescimento dos alunos; os elogios que recebem das crianças; as relações interpessoais que estabelecem com seus alunos. Os depoimentos ressaltam o estar se sentindo bem com o que faz, com quem faz e para quem faz. Eis o que dizem:

Olhe, todo dia é uma novidade, sempre tem coisa boa, tem coisas que, que contribuem para o dia a dia melhorar [...] são situações boas... tem a acolhida da criança [...] porque as vezes você vem pra baixo, meio triste, ai chega em casa, claro você deixa as coisas em casa, ai quando chega as palavras delas me motiva e emotiva [...] São sinceras, então, fica bem mais fácil trabalhar com elas, com crianças (Prof.^a Sabrina).

A questão, assim, dessa relação mútua entre professor e aluno, esse, assim, contato íntimo que a gente tem, embora assim muitas vezes seja preciso, assim, levar aquelas “bronquinhos”, que as vezes se torna necessário por conta da indisciplina, mas... eu... amo essa relação, esse contato com eles [...]. Isso mesmo do dia a dia sabe, na sala de aula, com meus alunos sabe, todo dia eu saio alegre, eu entro alegre, animada, com aquela disposição, o que tem muito, assim, em mim sabe... que me estima, eu não sou aquele professor faltante, mesmo quando eu estou “ruim” eu venho trabalhar, já que eu sei que eu tenho esse direito, mas é de mim mesma sabe, eu não gosto de faltar, eu gosto de trabalhar! Eu gosto da minha sala de aula, gosto dos meus alunos, as vezes as pessoas costumam dizer que se eu pudesse eu morava aqui [risos], entendesse? Mas não é, é porque eu amo estar aqui sabe, eu me realizo aqui (Prof.^a Anne).

[...] realmente satisfação está ligado a você se sentir bem, satisfação está ligado a você... [...] então, assim, eu acho que está ligado a todo o contexto, então eu estar satisfeito com a minha profissão é... são essas coisas que ajudam, faz com que você se sinta bem (Prof. Rodrigo).

Primeiramente, porque eu gosto do que eu faço, segundo porque eu gosto muito do meu alunado, meus alunos, eles respondem a isso, e é isso que me mantém ainda feliz, né, sou feliz no que eu faço, né, porque, assim, não pelo sistema, não pela remuneração (Prof.^a Laila).

Gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos foi destacado nos depoimentos de quatro professores: duas docentes dos Anos Iniciais (Prof.^a Sabrina e Prof.^a Anne) e por dois docentes do Ensino Médio (prof. Rodrigo, e Prof.^a Laila).

Estudos sobre o bem-estar docente (BRITTO, 2008; ZACHARIAS, 2012; SILVA, 2017) colocam que para se vivenciar o bem-estar docente é necessário que o professor goste do que faz, identifique-se com o contexto educacional. Segundo Britto (2008, p. 31), “é também importante que o professor goste de ensinar e de se relacionar com os alunos para que se consiga realizar na sua atividade profissional”. A relação com os alunos é um fator relevante para a realização e satisfação profissional dos educadores, ou seja, contribui para o seu bem-estar.

4.2.5.4 Contribuir para mudanças sociais e para transformar pessoas

Neste eixo, reunimos depoimentos que expressam o potencial do professor como agente de transformação social. Para quatro docentes, poder contribuir para mudanças sociais e a transformação de pessoas são funções que propiciam satisfação profissional. Nesta perspectiva, destacam o trabalho de orientação de crianças e jovens, o processo de ascensão educacional e social de ex alunos, o lidar com estudantes de classe social desfavorecida, humanização das pessoas, entre outros. Eis alguns trechos dos depoimentos:

[...] e a gente se coloca no lugar do aluno e puxa ele para que ele não desvie o caminho, puxando sempre ele e mostrando, “olha o melhor caminho é a escola”, porque a gente sabe que lá fora... que a gente sabe que lá fora é muito difícil e a gente tá sempre puxando eles. E é isso que me prende, sabe, é acreditar

nessas crianças, nos alunos, para que no futuro eles se satisfaçam [...]. E isso é uma satisfação, lá na frente a gente vê um aluno formado, estudando, trabalhando ou até no comércio mesmo, que se enveredou para um caminho bom, e isso é que é a maior satisfação da profissão. Quando a gente vê o aluno vai se enveredando para um caminho de sucesso, a gente já vê que... Teve um aluno agora que ganhou um prêmio do canguru, que é tipo uma olimpíada de matemática e eu achei tão bonito sabe (Prof.^a Nathália).

Ah! Eu acho que é assim... oportunizar, principalmente por lidar com alunos de classes desfavorecidas, é a gente saber que a gente está oportunizando conhecimento, oportunizando talvez essa seja a única oportunidade que eles tenham de mudar a história deles, eu acredito que isso seja a maior alegria que a gente pode ter enquanto profissional (Prof.^a Michelle).

A sensação é você pegar jovens que não têm estrutura nenhuma... estrutura nenhuma, familiar, e... transformar em pessoas de bem, acreditar não só no lado profissional, mas também no lado do ser humano! Então, para mim, transformar pessoas em primeiro lugar e depois transformar eles em futuros bons profissionais, para mim, o mais atrativo em ser professor é isso, é isso que me faz feliz. É saber que eu transformei, que a educação mudou o rumo da vida dele. [...] Eu vejo os jovens, a gente via situação de meninos que não tinham quase nada para comer em casa, é... que teria que pegar frete e outras situações para ir para a aula e... é isso de transformar mesmo, da educação ser transformadora na vida desses meninos. Também eu tenho minha esposa, que é da área de educação e ela me inspira muito, porque enquanto tiver jovens que queiram aprender, que queiram ser do bem, a gente vai estar sempre na ativa e, claro, que momentos bons e momentos ruins eles vão vir, mas geralmente a gente faz por amor e pelo lado família e pelo lado do ser humano, que se você não entrar na profissão desse tipo sem ser humano não adianta, não consegue (Prof. Daniel).

[...] eu tenho alunos que no início não queriam nada, não acreditavam neles mesmos, e hoje eu tenho fisioterapeutas, que estão... já se forma esse ano, eu tenho uma atriz, que está fazendo curso de teatro, tenho enfermeira, tenho entregador de pizza, tenho várias profissões, das grandes às pequenas, e que quando se encontram comigo, me abraçam, falam “professor que bom, que não sei o quê”, “estou fazendo faculdade viu, foi o senhor que me ajudou a conquistar isso”. Lembram de mim, sabe? Quando se encontram comigo, fazem a maior festa, algumas já casaram e viraram donas de casa, e que quando me encontram fazem a maior festa, “professor eu tô em casa, não tô trabalhando”, mas é uma pessoa digna, não tá fazendo nada de errado, não tá prejudicando a vida de ninguém, não está sendo corrupto, que eu sempre falo isso, corrupção não precisa ser em grande parcela, pequena também acontece. Então, se você não é corrupto, é uma pessoa de ética, uma pessoa de bem, é isso que vale a pena, né? E, assim, eu tenho esses

exemplos...são...são como eu digo são meus filhos, que de vez em quando me encontram e dão essa satisfação (Prof. Rodrigo).

Contribuir para mudanças sociais e transformar pessoas foram destaques nos depoimentos de quatro professores: duas docentes da Educação Infantil (Prof.^a Nathália e Prof.^a Michelle) um docente dos Anos Finais (Prof. Daniel) e por um docente do Ensino Médio (prof. Rodrigo).

Os docentes reafirmam o papel do professor como agente transformador da realidade social, como expomos na primeira categoria ao abordarmos o sentido de ser professor. Para os docentes, poder contribuir para mudanças sociais é um dos fatores que traz satisfação na docência. Estudos sobre a profissão ressaltam o professor como agente de transformação social (FREITAS; FREITAS, 2011; MENESES; SANTIAGO, 2014; REZENDE, 2016).

Debates em torno do professor como agente de transformação social têm como base a concepção freireana de educação, desta forma as práticas pedagógicas devem favorecer uma visão crítica da realidade, oportunizando os processos de ação-reflexão-ação. Segundo Freire (1987, p. 45), “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos...”. Desta forma, a educação deve estar a serviço da transformação social, orientando-se no sentido da humanização, da consciência crítica e emancipadora. O que podemos depreender das falas dos docentes entrevistados é que o potencial transformador de suas práticas se coaduna com a proposta de uma educação emancipatória proposta por Freire (1987).

Os resultados desta quinta categoria, conjugados nos eixos de sentido já citados, focalizam a **satisfação profissional** e prazer envolvidos no exercício da profissão docente. Como destacamos, o retorno e valorização por parte dos alunos foi pontuado por seis dos oito docentes como algo que os anima no desenvolvimento de suas práticas, um sinal de reconhecimento e valorização. Nas falas dos docentes, destacam o ouvir dos alunos que: suas aulas marcam as suas vidas; começaram a gostar de determinada matéria a partir de suas aulas; o significado da aprendizagem do que eles ensinam são fatores que favorecem a satisfação na profissão.

Segundo Raush e Dubiella (2013, p. 1055), “a aprendizagem dos alunos é a principal atribuição do ensino”. Alcançar este objetivo é gratificante para os docentes, pois constitui o produto de sua dedicação ao trabalho.

Gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos foram elementos mencionados por quatro docentes durante as entrevistas. Ressaltamos que sentimentos como a satisfação, motivação e prazer na atividade laboral em estão associados à identificação com o contexto de trabalho e a boas relações dos professores com seus pares e com seus alunos.

Contribuir para mudanças sociais e transformar pessoas são, para os entrevistados, elementos que propiciam satisfação profissional. Para quatro docentes, a possibilidade de mudar a realidade social de seus alunos, fazer a diferença na vida deles são possibilidades de que o professor dispõe. Para Zacharias (2012, p. 55), o bem-estar corresponde: “à orientação positiva do indivíduo perante situações da vida”. O bem-estar docente, segundo Jesus (2007, p. 26-27), refere-se à motivação e realização do profissional professor “[...], em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”.

Sobre os consensos intergrupo, identificamos que os professores entrevistados confirmam a satisfação profissional como decorrente do retorno e valorização por parte dos alunos. Este consenso foi detectado nos depoimentos dos seguintes professores: Nathália e Michelle (Educação Infantil); Daniel e Fernanda (Anos Finais) Rodrigo e Laila (Ensino Médio). O consenso prevalece entre seis (75%) dos oito docentes entrevistados.

Em relação ao consenso intragrupal, ele está presente entre os entrevistados que atuam na Educação Infantil, nos Anos Finais e no Ensino Médio, pois os entrevistados foram unânimes ao associarem o retorno dos alunos e valorização como os elementos que mais influenciam a satisfação profissional dos professores.

Outro consenso intergrupual foi o desenvolvimento dos alunos. Como fator de satisfação, este consenso foi detectado nos depoimentos dos seguintes professores: Nathália e Michelle (Educação Infantil); Sabrina e Anne (Anos Iniciais); Fernanda (Anos Finais) e Laila (Ensino Médio).

Em relação ao consenso intragrupal, os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais foram unânimes ao destacarem o desenvolvimento dos alunos como fator que proporciona satisfação profissional.

No intragrupo (de professores de Ensino Médio), o gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos foram elementos representacionais compartilhados, uma unanimidade nos depoimentos desses docentes que atuam nos últimos anos da educação básica.

O último consenso intergrupar identificado refere-se ao elemento representacional “contribuir para mudanças sociais e transformar pessoas”. Este elemento integrou os depoimentos dos seguintes docentes: Nathália e Michelle (Educação Infantil); Daniel (Anos Finais) e Rodrigo (Ensino Médio), ou seja, revela que o consenso prevalece entre metade do grupo participante.

Em relação ao consenso intragrupal, as entrevistadas que atuam na Educação Infantil foram unânimes quando destacam o “contribuir para mudanças sociais e o transformar pessoas” como os elementos que mais proporcionam satisfação na profissão docente.

As variações identificadas nessa categoria centraram-se nos seguintes elementos: gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos, pois foi uma docente que se referiu a esses fatores como indicativos de satisfação no exercício da docência: Anne (Anos Iniciais).

Identificamos, nos depoimentos recolhidos com as entrevistas, dimensões do bem-estar docente. Segundo Zacharias (2012), bem-estar docente é considerado em sua forma mais completa quando se identifica três dimensões: o bem-estar subjetivo (avaliação pessoal), o bem-estar cognitivo e o bem-estar social. Identificamos nos depoimentos dos entrevistados, o bem-estar subjetivo (avaliação pessoal) quando eles dizem que gostam de ser professores e que se sentem satisfeitos exercendo a profissão e possuem perspectivas de nela permanecerem. O **bem-estar cognitivo** está presente quanto se referem à escolha profissional. Eles salientam motivações pessoais, identificação com a docência e cultivam sentimentos positivos em relação a si mesmos na profissão. Outro aspecto relacionado ao bem-estar cognitivo é que os docentes enfatizaram o significado que a profissão possui em suas vidas. Ainda destacamos as relações positivas que eles estabelecem com seus alunos, a empatia e a afetividade como indícios de bem-estar cognitivo. O **bem-estar social** está

relacionado aos aspectos da sociedade. Esta dimensão se expressa quando os professores se referem: ao que mais lhes propicia satisfação no trabalho, ou seja, o desenvolvimento e aprendizagem do aluno; ao potencial transformador do trabalho docente; à responsabilidade social assumida e à preocupação com a qualificação profissional para a melhoria de suas práticas.

Em face do exposto, podemos admitir que os sujeitos ouvidos neste estudo vivenciam o bem-estar em suas três dimensões de modo integrado. O bem-estar subjetivo é uma avaliação subjetiva cognitiva e afetiva da vida, o bem-estar cognitivo diz respeito à aceitação positiva de si mesmo e o bem-estar social refere-se às atitudes positivas em relação aos outros sujeitos e ao contexto.

Na próxima seção, apresentamos a terceira parte do capítulo a partir dos resultados decorrentes das observações realizadas com os professores em condição de bem-estar.

4.3 AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES, SINAIS DE BEM-ESTAR DOCENTE E ANCORAGENS DAS REPRESENTAÇÕES DA PROFISSÃO

Nesta seção, procuramos explicitar como a condição de bem-estar se manifesta nas práticas dos quatro professores observados, indicando as ancoragens das representações sociais da profissão docente.

4.3.1 Professora Nathália: suas práticas na escola e indícios de bem-estar na profissão

A professora de Educação Infantil, Nathália, uma das observadas nesta pesquisa, atuava em instituição da RPA-2 fundada há 38 anos. Trata-se de uma creche localizada no bairro de Cajueiro em rua tranquila, área predominantemente residencial, sem grande circulação de veículos e à sua frente passa o rio Beberibe. A referida creche funciona das 7 às 17 horas. As crianças lá permanecem o dia inteiro, sendo o trabalho das professoras desenvolvido no turno da manhã, das 7:30 às 11:30 horas. No contraturno, as crianças são acompanhadas pelos auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI's).

Ao longo do dia na creche, são desenvolvidas várias atividades e oferecidas várias refeições às crianças, tais como café (às 8h), lanche (às 9:30h), almoço (às 11:30h), lanche (às 14:30h) e jantar (às 16h).

O público alvo atendido na creche são crianças de 2 a 4 anos de idade, que estão distribuídas em dois grupos (2 e 3). A instituição conta com 19 crianças matriculadas, sendo 10 no grupo 2 e 9 no grupo 3, o normal é atender 10 crianças por grupo, porém uma criança deixou de frequentar durante o ano letivo.

A infraestrutura do espaço é bem simples, pois uma residência foi adaptada para funcionar como creche. Possui um pátio com brinquedos na frente (uma parte é coberta por telha e outra parte é aberta). Conta com uma sala de aula com estrutura apropriada (atende o grupo 2) e a outra sala improvisada (para grupo 3), pois trata-se de um corredor que foi transformado em sala. Ambas as salas possuem cadeiras, mesas e quadro, as paredes são decoradas com materiais e recursos utilizados durante as atividades pedagógicas e projetos desenvolvidos com as crianças.

Além das duas salas de aula, a creche conta com outro espaço (utilizado como dormitório para as crianças), uma sala de trabalho da direção e coordenação, cozinha e um banheiro para os funcionários. A sala da direção/coordenação é equipada com computadores, impressoras, condicionador de ar e a cozinha é equipada com geladeira, armários, fogão e demais utensílios domésticos (pratos, copos e colheres de plástico, etc.).

Na parte de trás da creche, fica o refeitório com duas mesas (alongadas) nas quais são servidas as refeições. Junto a essa área (ainda no mesmo espaço físico), existe uma área onde ficam livros (uma minibiblioteca) e alguns materiais didáticos. Nesse espaço, parte do piso é de material emborrachado e lá são realizadas várias atividades com as crianças.

A creche possui uma lavanderia com equipamentos novos (máquinas de lavar e secar roupas). Percebemos que as toalhas, uniformes e demais roupas utilizadas pelas crianças são novas e lavadas com frequência. Ao lado dessa lavanderia, ficam os banheiros infantis (um feminino e um masculino), ambos com aparelhos sanitários adequados ao tamanho das crianças. Na saída do banheiro, tem uma um lavabo com três pias em tamanho adaptado para as crianças. Nesse local, fica arrumado (em caixa organizadora) o material de

higiene individual, devidamente etiquetado com o nome das crianças. Há também uma área separada para banho, com box e chuveiro.

A equipe gestora da creche é composta por uma diretora e coordenadora pedagógica. O corpo docente possui três professoras, sendo Nathália, pedagoga com especialização, docente responsável pelo Grupo 3.

A rotina e relações da professora Nathália: na creche e com sua turma

Todos os dias, a professora costumava chegar à creche por volta das 7h20min. Ao chegar, ela cumprimentava suas colegas e demais funcionários da creche. Na sala do grupo 2, onde se reunia com as colegas, Nathália sempre demonstrava bom humor, costumava conversar com suas colegas sobre o fim de semana, ou sobre o dia anterior, normalmente as docentes conversavam sobre suas famílias e, principalmente, sobre seus filhos. As conversas ocorriam em tom positivo e descontraído. Durante as observações, não vimos a professora fazer comentários negativos sobre seu trabalho ou sobre os seus alunos. Durante esse momento, as docentes iam recebendo as crianças com sorrisos e tinham a oportunidade de falar com seus familiares.

Ao longo do período observado, a docente manteve bom relacionamento com as colegas docentes, equipe gestora e demais funcionários da creche. Foi possível observar que há diálogo para a tomada de decisões sobre eventos e a equipe gestora juntamente com as professoras participam de forma ativa. Por exemplo, o dia da família (desde seu planejamento: data, local, música e coreografia; a execução: ensaio e colaborações para a festa) foi combinado com o grupo.

Também tivemos a oportunidade de observar o planejamento da semana seguinte, que sempre se realiza nas sextas-feiras. Nessa ocasião, a professora Nathália, juntamente com a coordenadora e outra docente, discutiram o tema a ser trabalhado nas próximas aulas. Durante o planejamento, notamos a atitude de liderança assumida pela professora, ela dava ideias e sugestões de algumas estratégias, atividades e recursos a serem utilizados. Por exemplo, a professora colocou para visualização na TV dois vídeos que falavam sobre como fazer uma horta e outro sobre alimentação saudável. Pelo que observamos, a creche

pratica o planejamento coletivo e, a partir desse planejamento, cada professora busca atender às especificidades de sua turma.

Com a equipe gestora, notamos que a relação era de apoio mútuo, pudemos perceber desde o primeiro dia de observação que a docente conduzia a rotina da creche, pois organizou os grupos juntando as duas turmas por conta do número reduzido de crianças presentes porque havia chovido bastante.

Sobre a diretora, durante a observação, percebemos seu envolvimento com um projeto junto aos familiares das crianças. A mesma demonstrou conhecer as famílias, por exemplo, chamava as pessoas pelos seus nomes, sabia qual família era responsável por cada aluno e demonstrou ter bom relacionamento com elas. Notamos que conversavam de forma amistosa (famílias e diretora), ela era receptiva, bem como com os funcionários e docentes da instituição.

Quanto à coordenadora, ela esteve sempre presente e estava envolvida em todas as atividades desenvolvidas na instituição. Todos os dias participava do segundo momento de atividades na creche. Era comum, após o intervalo e lanche, juntarem as duas turmas na área onde fica a “biblioteca”, lá eram desenvolvidas atividades com as turmas e sempre estavam presentes as duas professoras e a coordenadora. Esta profissional revelou conhecer cada uma das crianças e as chamava pelo nome, sabia sobre seus gostos em relação a atividades, brincadeiras e alimentação. Foi possível notar, na nossa segunda observação, que naquele dia para o almoço foi servido um cozido e um aluno não gostava dessa comida e, por orientação da coordenação, foi oferecido a ele somente legumes. Depreendemos que o trabalho é bem articulado entre a coordenação e as professoras.

Como afirmamos anteriormente, conseguimos ver a relação da docente com as famílias das crianças no momento da chegada à creche. Na recepção das crianças, as docentes tinham a oportunidade de falar com seus familiares e constatamos que a professora Nathália perguntava aos pais sobre seus filhos. Por exemplo, quando uma criança que estava faltando retornou, a professora questionou sobre como ele estava, se havia melhorado, se ainda estava tomando algum medicamento e se tinha alguma orientação específica a ser seguida na creche. Também pudemos ver a professora conversando com uma

mãe e com a irmã de uma aluna (ela era ex aluna da creche) de forma afetuosa, e esta moça manifestava carinho pela docente.

Sobre as relações interpessoais, a professora ressaltou a importância do contato com as famílias, que aproveitava esses momentos para comunicar e/ou solicitar algo. Por exemplo, a professora precisou falar com uma mãe porque uma criança estava com verminose e chegou a expelir um verme durante as suas atividades na instituição. Ao conversar, a professora orientou a mãe a levar o filho ao médico e disse que iria conversar com as demais famílias, pois era importante orientá-los sobre a prevenção de problemas dessa ordem.

A turma da professora Nathália era composta por nove crianças. A professora relatou que uma delas foi afastada da instituição por sofrer agressões em casa (violência doméstica), tendo sido encaminhada para um abrigo. O grupo III era formado por cinco meninas e quatro meninos, com idade entre de 3 a 4 anos. Não havia alunos com necessidades especiais nessa classe.

A relação da professora com o grupo classe era tranquila e amorosa, ela era carinhosa com as crianças e costumava abraçá-las na chegada à creche. Revelava possuir boa gestão de sala de aula, não alterava a voz para falar, conseguia chamar e manter a atenção da turma durante as atividades, costumava manter as crianças a maior parte do tempo tranquilas. Em poucos momentos, percebemos que estavam agitadas (sempre dentro do normal para a idade das mesmas). Notamos que as crianças ficavam agitadas sempre que mudavam de ambiente como, por exemplo, quando saíam da sala de aula para a biblioteca, ou quando iam para o parque, na área externa. Nesses momentos, a docente utilizava como estratégia lembrar as crianças sobre os combinados antes de realizar qualquer mudança, durante o percurso ela conversava com eles e, ao retornar à sala, cantava alguma música para acalmá-las.

A professora Nathália demonstrou paciência, autocontrole e autoridade no exercício de sua função. Por exemplo, durante todo o processo de observação, a docente pedia aos alunos que fizessem a fila para irem lanchar. Quando pedia, os alunos a atendiam e aguardavam a autorização para sair. Foi possível detectar que a docente incentiva a participação das crianças, dando-lhes vez e voz, pois todos os dias pedia para as crianças escolherem as músicas que queriam cantar; sem gritaria, elas levantavam a mão para opinar. Em uma das

observações, uma criança pediu a música da boneca, que falava sobre as partes do corpo humano, e a sugestão foi acatada pela professora.

Outro exemplo a ser mencionado é que quando a professora estava explicando um assunto e uma criança falava algo, ela ouvia atentamente o que a criança tinha a dizer. Por exemplo, no terceiro dia de observação, na segunda parte da aula, uma aluna comentou sobre o futebol, logo após a docente falar que cegos também jogam futebol. A criança começou a perguntar a professora como isto era possível e a professora mostrou uma bola com guizo dentro. A criança prosseguiu perguntando se todos do time eram cegos inclusive o goleiro, a docente respondeu que sim e oportunizou a participação de outras crianças a interagirem com os objetos que havia levado. Nesse dia, como iremos detalhar adiante, a professora levou vários objetos do cotidiano do cego como: livros em braille, jogos como dominó em braille, caixa de remédio, para que as crianças tivessem esse contato.

Nos momentos de agitação das crianças, a docente costumava cantar uma música para acalmá-los e, dessa forma, eles voltavam a se concentrar nas atividades. Também percebemos que a professora trabalhava bastante o valor da solidariedade entre as crianças. Por exemplo, na nossa quarta observação, que elas, após o lanche, brincavam com massa de modelar, a professora foi entregando a cada um pouco de massa de uma cor, um aluno queria a massa na cor preta, mas recebeu a massa na cor verde, ele pediu para a professora trocar. A docente perguntou ao colega se ele trocava a massa verde pela preta e o colega aceitou, sem precisar de outras intervenções. Durante essa atividade, com a massa de modelar percebemos que várias crianças trocaram partes de suas massas umas com as outras, ajudaram aos amigos a modelar objetos como “pizza”, “cobra”, etc. Durante as observações, não presenciamos situações tensas entre as crianças.

Rotina da professora na sala de aula (G-3)

Todos os dias a professora esperava o relógio marcar oito horas para servir o café da manhã das crianças de sua turma. Ela sempre fazia uma oração em que agradecia pelo alimento. Após o café da manhã, professora e crianças

seguiram para a sala de aula, espaço em que professora trabalhava os conteúdos, principalmente a partir de músicas.

A professora iniciava a aula com a “chamada”, onde ela cantava uma música e ia chamando as crianças, mostrando fichas com os seus nomes, chamando um a um e solicitando que encontrassem seu nome no conjunto das fichas, depois pedia para afixarem as fichas em local específico. Percebemos que, com essa atividade, a professora trabalhava os nomes de cada criança, quantidade de letras, os nomes maiores, os menores, a escrita desses nomes, etc.

Diariamente, trabalhava com eles o nome da creche, cantando uma música e escrevendo o nome da instituição no quadro. Chamava a atenção das crianças para as letras que são consoantes e as que são vogais em “Creche Cajueiro”. Fazia parte da rotina deles trabalharem os números, letras, partes do corpo humano, cores e outros conteúdos através de músicas e danças.

Trabalho pedagógico da professora em sala de aula

Como já escrevemos, a professora Nathália, ao longo das observações, demonstrou envolvimento com as atividades coletivas da escola, espírito solidário e bom humor. Demonstrou criatividade e compromisso com a aprendizagem das crianças, sempre procurava fazer atividades atrativas e diversificadas.

Por exemplo, durante a primeira observação, a professora Nathália, com o apoio da docente do G-2, conduziu as atividades com os dois grupos. No primeiro momento, utilizou fichas nas quais estavam impressas figuras de personagens diferentes da turma da Mônica, ou seja, esses personagens apresentavam algum tipo de deficiência. A professora começava mostrando o personagem e pedia para as crianças dizerem o que elas viam para ver se elas identificavam as diferenças como, por exemplo, o “Luca”, que é cadeirante, “Dorinha”, que é cega e usa óculos e bengala. Ela informava sobre a deficiência do personagem e perguntava às crianças se elas achavam que era possível esses personagens (diferentes) frequentarem a escola e o que eles podiam fazer para superar as suas diferenças e dificuldades.

As crianças reagiam entusiasmadas e participativas, faziam questão de responder e comentar, elas ainda não sabiam nomear as deficiências e como as pessoas com deficiência faziam para superar as barreiras. A professora sempre comentava como eles podem fazer tudo, exemplificou que surdos também dançam, assistem televisão, etc. Outro exemplo dado pela docente foi sobre que os cegos conseguem ler e escrever, de um modo diferente e que eles iriam ver isto nas aulas. As crianças não conheciam os personagens e este foi o primeiro contato delas com o tema.

Para finalizar a aula, passou um vídeo que tinha como conteúdo a inclusão, e tratava sobre as diferenças, pois mostrava um personagem grande que não conseguia participar da brincadeira de pular corda e isto o deixava muito triste. Diante da situação, os amigos do personagem pensaram sobre o que poderiam fazer para incluir o amigo diferente, então eles adaptaram a brincadeira para incluir o personagem. Após esse vídeo, a professora debateu com os alunos sobre como podem incluir as pessoas no dia a dia, fazendo perguntas como: teria como na nossa creche recebermos um coleguinha cadeirante? Ele conseguiria brincar e aprender com a gente? As crianças respondiam sempre de forma positiva, uma aluna disse que ajudaria o colega a brincar na área externa, e assim dialogaram sobre o assunto até o final da aula.

Durante a segunda observação, por exemplo, ao falar sobre a surdez, a professora questionou os alunos sobre o assunto, a fim de saber os seus conhecimentos sobre o tema, depois perguntou sobre como os surdos se comunicavam. Após o debate, a professora exibiu um vídeo sobre as vogais e as cores em libras. Logo depois da exibição, debateu com eles sobre a libras, demonstrou algumas palavras em libras e pediu para os alunos repetirem os sinais. Em seguida, realizou uma atividade em que sinalizava as cores em libras e os alunos as identificavam. Também, fez uso de um jogo da memória com as cores, as crianças ao formarem os pares deveriam utilizar os sinais da cor encontrada.

Durante a terceira observação, o assunto tratado foi a cegueira. A professora iniciou contando sobre a história do braile com um boneco (que representava Louis Braille, criador do alfabeto braile) e um livro que conta essa história. Ela levou vários recursos para mostrar às crianças. Após contar a história, a docente apresentou aos alunos o alfabeto braile impresso, explicando

como se ler e escreve o braile e se usa outros recursos como reglete, punção, bola (com sino dentro) e livros em braile. Mostrou, ainda, uma caixa de remédio (para que eles vissem que temos contato diário com o braile), jogos em braile (como dominó, jogo da memória) e uma bengala.

Após esse momento, as crianças realizaram uma atividade chamada de “desenho cego”. Elas desenhavam e pintavam no papel com uma venda nos olhos. Durante o intervalo foi realizada a brincadeira em que um aluno guiava o outro (o cego com uma bengala).

Frente ao que observamos, podemos afirmar que a professora incentivava a boa convivência e o respeito em sala de aula, estimulava os alunos a partilharem os materiais, não permitia brincadeiras agressivas e costumava corrigir atitudes indesejáveis através do diálogo. Por exemplo, uma aluna estava frequentemente colocando o dedo no nariz, diante dessa atitude, a professora conversou com a criança e turma sem citar nomes, advertindo-os de que era falta de higiene colocar o dedo no nariz, na boca e nos olhos, pois “as mãozinhas” sempre estão sujas e podem nos contaminar, provocando doenças.

Em síntese, pela observação das práticas da professora Nathália, percebemos que ela costumava manter diálogo e interação permanente com as crianças e escutá-las de modo atento. Realizava atividades em grupo, solicitava e incentivava a participação da turma, demonstrava comprometimento com aprendizagem e desenvolvimento das crianças, preocupando-se em realizar variadas atividades. Utilizava e confeccionava jogos, artefatos e recursos como vídeos e músicas em suas aulas, que eram sempre muito dinâmicas.

Constatamos que a professora utilizava adequadamente o tempo pedagógico realizando atividades que propiciavam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Sinais de satisfação profissional manifestados pela docente

Pelas observações, foi possível notar que a professora Nathália manifestava sinais de bem-estar docente, principalmente, de alegria e bom humor ao chegar à escola e também era evidente sua dedicação e empenho ao trabalho que desenvolve. Destacamos que a docente demonstrava preocupação

com o tratamento dado aos conteúdos, buscando contextualizá-los a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Durante as aulas, percebemos que a docente gostava de estar em sala de aula e do trabalho que realizava com as crianças, sendo sempre afetuosa com elas. A alegria é outro sentimento que lhe era próprio. Manifestava alegria ao ministrar as aulas, no modo como se comunicava com as crianças e como conseguia envolvê-las nas atividades.

Sinais de satisfação docente foram revelados, também, nas relações/interações com as colegas professoras, no modo como elas a percebiam e como se manifestava em relação à escola e às crianças. A professora demonstrava ser cooperativa com o trabalho geral da escola com as colegas docentes, gestora e demais profissionais.

Conseguimos perceber que a docente possuía autocontrole no trabalho com as crianças, conseguia mantê-las tranquilas, estabelecia o diálogo e fazia os combinados sempre em escuta atenciosa ao que elas falam. A professora revelava uma postura positiva frente às crianças, oportunizando o diálogo, desenvolvimento da autonomia e protagonismo das mesmas.

Destacamos, ainda, o modo cortês como a professora Nathália tratava os familiares das crianças e os funcionários da creche. Estava sempre com um sorriso no rosto, revelando-se prestativa, acessível e envolvida com todos na instituição. Foi notória a liderança que assumia em relação ao planejamento, aulas (coletivas) e projetos, demonstrando estar sempre preocupada com a qualidade da Educação Infantil.

4.3.2 Professora Sabrina: suas práticas na escola e indícios de bem-estar na profissão

A escola em que trabalha a professora Sabrina foi fundada há 15 anos, fica localizada no bairro de Vila Tamandaré, RPA-5, uma rua asfaltada, de grande movimento de pedestres e também de veículos. No entorno da escola, situam-se várias casas de comércio e residências. A escola funciona em três turnos, iniciando às 7h e finalizando o seu terceiro turno às 22h. O horário das aulas observadas foi das 7h30min às 11h30min.

O público alvo da escola são crianças de 6 a 11 anos de idade, que estão matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No ano de 2019, a escola contava com 575 alunos matriculados, sendo 38 deles na modalidade educação especial. Ao todo, são 16 turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O turno da noite oferece cinco turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com um total de 59 estudantes.

Sobre a infraestrutura da escola, podemos dizer que a mesma é ampla e em bom estado de conservação. Possui um pátio grande, 13 salas de aula (com mesas e cadeiras novas), sala dos professores (com mesas e armários), sala de diretoria (equipada com computador, impressora e armários), secretaria e biblioteca (bem equipada e com um bom acervo). Todos esses ambientes são climatizados. Além desses espaços, a escola possui quadra coberta de esportes, almoxarifado, cozinha, refeitório, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), um banheiro (para uso de professores e funcionários) e mais quatro banheiros para uso dos alunos.

A equipe gestora é composta por uma diretora e uma coordenadora (ambas muito presentes nas atividades da escola e envolvidas com a comunidade). Ao todo são 62 funcionários, quadro composto por docentes, porteiros, merendeiras, assistentes de secretaria e serviços gerais.

O corpo docente da escola é composto por 26 professores. A professora Sabrina, com formação em Pedagogia e especialização em educação especial, é docente da turma do primeiro ano C e teve suas aulas observadas por 20 horas.

A Professora Sabrina costumava chegar bem cedo à escola e era conhecida pelas colegas professoras como uma professora otimista e dedicada, pois sempre falava com carinho dos seus alunos e de sua profissão. Como pudemos observar no segundo dia de observação, durante o intervalo, quando a professora do 1º ano “A” a encontrou no refeitório, a docente chegou cumprimentando a todos (alunos, funcionárias e docentes), abraçando suas colegas, apresentando-nos com um sorriso no rosto. Sabrina falava sobre suas crianças sempre destacando como era bom ver o seu desenvolvimento. Falava isto com muita alegria para as colegas, repetia que era gratificante e as colegas sorriam. Na ocasião, uma delas fez expressão de discordância do que Sabrina dizia. Em seguida, outra professora disse que seu trabalho era bom, mas

bastante cansativo. A professora Sabrina ressaltou que todo trabalho é cansativo, porém gratificante. Durante os momentos de intervalo, foi quando conseguimos observar melhor o relacionamento da docente com suas colegas na escola.

A referida professora comentou que, às sextas-feiras, após o horário das aulas, reúne-se com as demais professoras dos primeiros anos, e juntas planejam as aulas, mas ressaltou a autonomia de cada uma frente às necessidades de suas turmas. Ao chegar à escola, costumava ir logo para sua sala de aula, saindo apenas na hora do intervalo ou quando acompanha sua turma em alguma apresentação ou atividade, etc. Mas, mesmo permanecendo a maior parte do tempo em sua sala de aula, era perceptível seu carinho e amizade com os demais colegas de trabalho, pois no trajeto entre a sala, refeitório e durante a saída era cumprimentada por todos com alegria.

No refeitório, durante o intervalo, ela conversava com as merendeiras sempre sorrindo, falavam sobre os alunos de forma positiva. Por exemplo, a merendeira comentou sobre uma aluna da sua turma, afirmou que ela sempre repetia a merenda e que era magrinha, mas comia muito. A docente, também sorrindo, lembrou que a mãe dessa criança tem cinco filhos e que o pai não mora com elas e que o seu dia a dia não é nada fácil. Ela compreendia a situação da criança.

Professora Sabrina, no primeiro dia, fez questão de nos apresentar a todas as colegas e funcionários. Os momentos de socialização com seus pares e gestão eram normalmente durante o intervalo e na hora da saída, ou em reuniões, eventos, etc.

Professora Sabrina demonstrou ter um bom relacionamento com as crianças, que são aparentemente tranquilas, nas palavras da professora “são agitadas de acordo com a idade deles”. Revelou autocontrole e domínio de sala, pois quando havia qualquer tumulto, falava uma só vez e/ou cantava uma música “do mosquitinho”¹⁶, para pedir silêncio. Costumava cantar com as crianças e elas se acalmavam.

Sempre tinha um baixo de voz para se dirigir ao grupo classe, mesmo quando as crianças estavam mais agitadas. Também demonstrou ser amorosa,

¹⁶ A música cantada pela professora e seus alunos: “Eu quero ouvir, o som do mosquitinho, shhh”.

sempre abraçando e conversando com os alunos. Revelou conhecer bem os alunos da classe e suas famílias, pois costumava perguntar: “como vai mamãe?” Um dia, a ouvimos perguntar: “como vai vovó?” Depois, ela nos disse que esta criança era criada pela avó e que seu pai estava preso.

Todos os dias, ao chegar em sala de aula, a professora recebia as crianças e seus pais e/ou responsáveis, momento em que conversava com eles sobre assuntos relacionados às crianças. Foi possível observar a docente falando com uma mãe, ela disse que o filho estava vomitando e com febre e questionou a professora se ele deveria ficar na escola. Na ocasião, a docente respondeu à mãe que, naquele estado, a criança poderia voltar para casa e que ela colocaria a agenda do dia no grupo de *whatsapp*.

Após a saída da mãe do aluno, a professora Sabrina nos informou que todo ano cria um grupo no *whatsapp* para facilitar a comunicação com as famílias dos seus alunos. Por meio desse recurso, ela informa sobre trabalhos, provas e outras eventualidades que venham a acontecer. Por exemplo, quando uma criança fica febril na sala de aula, ou quando ela precisa se ausentar da sala um pouco mais cedo, mesmo comunicando previamente à escola e anotando na agenda das crianças, ela reforça a comunicação utilizando essa ferramenta. Acrescentou que com o uso do *whatsapp* ficou muito mais fácil falar com as famílias e que, quando necessita falar com algum familiar em específico, dirige a mensagem apenas para o responsável no particular. O grupo é utilizado apenas para recados e assuntos gerais.

A professora Sabrina nos revelou que sempre tem o costume de, quando inicia o ano, fazer o que chama de “combinadinhos” com as crianças de sua turma. Ela conversa com eles sobre e combina as regras do grupo. Essas regras, como disse a docente, são principalmente relacionadas ao comportamento das crianças. Por exemplo, fazer fila para sair da sala; não conversar durante a explicação; levantar a mão e esperar sua vez de falar; evitar conversar durante a realização das tarefas; respeitar os colegas; e, ainda, a não aceitação de apelidos e brincadeiras que desvalorizem um os outros. Também combina com o grupo a manutenção da limpeza da sala, a esse respeito observamos que as crianças costumam apontar seus lápis diretamente na lixeira da sala.

A professora demonstrou que sua relação com os alunos é baseada no diálogo. Como pudemos notar ao longo das observações, ela tem como prática expor aos alunos sobre a aula do dia, conversar com eles explicando mudanças como, por exemplo, datas de entrega de trabalhos, eventos ou provas.

No primeiro dia de observação, após as atividades de rotina (chamada, oração e canção), a docente nos apresentou às crianças e explicou o que estávamos fazendo na sala – disse a elas que estávamos ali aprendendo como era o dia a dia de uma professora. Depois, ela nos mostrou o acervo de livros e materiais de apoio disponíveis em sua sala e afirmou que utiliza variadas metodologias e ferramentas para auxiliar as crianças na aprendizagem dos conteúdos. Naquele momento, ela pediu para que os alunos nos mostrassem um jogo que haviam desenvolvido na semana anterior. Tratava-se de um jogo da memória onde os pares eram compostos da seguinte forma: uma peça continha a figura e a outra peça (o par) continha a palavra correspondente à figura, os alunos ficaram bastante eufóricos e felizes em nos mostrar o jogo.

A professora Sabrina costumava começar a aula perguntando aos alunos quem gostaria de fazer a oração e sempre um deles se deslocava para ficar junto à mesa da professora e orar. Após a oração, o aluno que estava à frente iniciava algumas canções como “bom dia, coleguinha, como vai”. Em seguida, a professora conferia no grupo do *whatsapp* se algum familiar havia justificado a ausência de algum aluno da turma. Ao realizar a chamada, ela sempre perguntava como eles estavam. Demonstrou conhecer bem cada um deles, suas famílias e seus contextos. Por exemplo, a docente comentou sobre a mãe de uma aluna que é chefe da família porque seu companheiro estava no presídio, um aluno que morava com a avó e seus irmãos. A professora ao falar com seus alunos, sempre se referia aos responsáveis pelos nomes.

A turma da professora Sabrina possui 20 alunos matriculados, desses apenas oito deles já liam sem auxílio. Ela costumava planejar previamente às suas aulas, inclusive chegou a nos mostrar o planejamento da semana de aulas que iríamos observar seu trabalho.

Segundo a referida docente, a turma em que leciona (o 1º ano C) foi uma turma que em suas palavras “aconteceu”, pois inicialmente a escola não teria essa turma, mas, diante da demanda, precisou abrir mais um primeiro ano. A diretora solicitou e a Secretaria de Educação liberou, no entanto, a turma não

recebeu livros. Por esta razão, a professora utiliza materiais que ela mesma prepara e xerox de parte dos livros (cola esse material nos cadernos das crianças). Essas são alternativas encontradas para suprir a falta do livro didático. A docente diz que costuma compartilhar suas dificuldades com as colegas e juntas buscam alternativas para superá-las.

Desde a primeira observação, notamos que era comum ela solicitar que os alunos colocassem os cadernos de casa na sua mesa para que corrigisse e desse o visto nas atividades. Observamos que, enquanto a professora corrigia os cadernos, os alunos conversam em suas bancas, havia nesses momentos uma pequena agitação, mas nada que impossibilitasse o seu trabalho.

Devido à turma não possuir livro didático, todos os dias a docente costumava levar fichas com atividades impressas, as quais eram escritas no quadro para as crianças copiarem. Por exemplo, no dia da primeira observação, a docente colocou uma tarefa de matemática sobre adição e subtração, foram três quesitos com operações básicas para os alunos copiarem e responderem em sala. Notamos que o ritmo em que os alunos copiam é lento e alguns deles precisam de auxílio. Foi o caso de uma aluna, a qual a professora colocou sentada próxima à sua mesa devido as suas dificuldades (ela não lê sozinha, precisa sempre do apoio da professora e dos colegas). Nessa ocasião, ela chamou a professora e perguntou, após copiar o enunciado, se estava correto. Percebemos que a professora não lia para ela a pergunta, mas pedia que a aluna lesse. Por exemplo, “maçãs,” a aluna não estava sabendo ler a palavra com a letra “ç”.

Ao longo das observações, percebemos que a docente busca trabalhar os conteúdos a partir da realidade das crianças. Durante a segunda observação, ela comentou que as crianças tinham péssimos hábitos alimentares, principalmente devido às dificuldades financeiras de grande parte deles e que ela havia preparado vários materiais para trabalhar essa temática, buscando orientá-los sobre uma alimentação saudável. Comentou que muitos não tomam nem mesmo café da manhã antes de irem à escola, que em casa o que mais comem são biscoitos recheados. Revelou que para muitas famílias essa era uma opção pela praticidade e por conta do valor mais acessível.

A aula sobre a temática teve início logo após a rotina inicial. Como era de costume, a professora comunicou à turma que iria trabalhar alimentação

saudável. Ela começou a tratar do tema perguntando aos alunos o que eles costumavam comer no café da manhã e foi escrevendo o que eles diziam (os nomes dos alimentos) em forma de lista no quadro. As crianças participaram eufóricas e felizes, muitas repetiam os alimentos que outras já haviam falado. A professora dividiu o quadro em três partes, na primeira ela colocou o café da manhã, na segunda escreve os alimentos consumidos no almoço e na última parte, os do jantar. Do café da manhã, por exemplo, elas falaram pão com ovo, sanduíche misto, biscoito recheado, banana, refrigerante, salsicha, achocolatado, cuscuz, etc. Em seguida, a professora Sabrina lia com seus alunos os nomes dos alimentos que eles haviam dito, discutindo com eles. Por exemplo, quando um aluno disse que comia no café da manhã pão com salsicha, ela perguntou a ele se ele achava saudável e ele primeiro responde que sim. A professora perguntou se a turma concorda, a maioria das crianças diz sim e outros dizem não. A professora explicou que carnes como presunto, salsicha, mortadela e linguiça são processadas e que elas contêm muitos produtos químicos, que são chamados de conservantes, além disso elas possuem muito sal. Portanto, não seriam consideradas alimentos saudáveis.

A professora foi tratando um a um os alimentos ditos pelas crianças, sempre perguntando o que elas achavam e porquê. Após esse momento, pediu para os alunos pegarem seus cadernos de desenho e passou uma atividade de classificação onde eles deveriam classificar os alimentos saudáveis e os não saudáveis, utilizando uma página do caderno para os alimentos do café da manhã, outra para os do almoço e outra para os do jantar. Essa atividade durou a aula inteira, tendo havido apenas uma parada para o intervalo.

Após o intervalo, eles prosseguiram realizando a atividade. Nesse retorno, a professora colocou dois alunos (um menino e uma menina) mais próximos de sua mesa para acompanhá-los. Segundo afirmou, eles demoram mais para escrever, precisam de ajuda e incentivo porque são mais dispersos. Nessa ocasião, a professora nos confidenciou que os dois alunos provavelmente são crianças com necessidades especiais, que possivelmente possuem algum tipo de transtorno e que já havia solicitado à docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma avaliação dessas crianças.

Notamos que mesmo diante de dificuldades, a professora sempre procura animar os alunos. Por exemplo, ela diz que eles são capazes, que estão fazendo

certo, quando percebe dispersão no grupo chega junto deles e pergunta se estão entendendo ou precisam de ajuda. Quando todos os alunos terminaram a atividade, a professora comunicou que a prova havia sido adiada e que no dia seguinte teriam uma atividade e iriam gostar muito, mas seria uma surpresa, os alunos ficaram muito empolgados e agitados. Fez a mesma comunicação aos familiares e responsáveis através do grupo de *whatsapp*.

Nas aulas seguintes, a professora prosseguiu trabalhando com o projeto sobre alimentação saudável. Retomou o que já havia feito e pediu para as crianças para continuarem falando sobre os alimentos saudáveis e aqueles que deveriam ser evitados por conter muito sal e/ou açúcar, chamou nossa atenção durante as aulas o interesse dos alunos em participar. Eles levantavam as mãos antes de falar e respeitavam seus colegas enquanto falavam. Ou seja, os combinados eram cumpridos.

Outra atividade desenvolvida sobre a temática foi a seguinte: a professora solicitou que as crianças colocassem os cadernos de casa em cima da mesa dela. Ela levou tabloides (jornais de um supermercado que fica próximo à escola) para que as crianças recortassem, colassem e classificassem os alimentos. As crianças demonstraram gostar muito dessa atividade, foram bem participativas, houve um pouco mais de agitação na sala, mas a professora conseguiu realizar a atividade durante toda a aula.

Percebemos que enquanto as crianças faziam a separação e colagem das figuras retiradas dos tabloides, a professora preparava nos seus cadernos a atividade de casa (uma atividade impressa era afixada nos cadernos). Ao final da aula, a professora solicitou que os alunos recolhessem todo material e deixassem a sala limpa e organizada, porque à tarde outras crianças utilizariam aquele espaço. Em seguida, ela colocou a agenda do dia no quadro para as crianças copiarem.

Na penúltima observação, um aluno (Davi), cuja mãe havia justificado sua ausência, retornou às aulas depois de uma semana. A professora questionou como ele estava se sentindo e como havia passado esses dias em casa e perguntou se ele gostaria de orar lá na frente, o aluno aceitou fazer a oração. Após esse momento, ela pediu para os colegas comentarem sobre o que havia sido estudado durante a semana em que Davi havia se ausentado.

A professora pediu para Davi colocar o caderno e agenda na sua mesa para que ela os atualize, mas nos advertiu de que havia informado à mãe do aluno sobre as atividades através do *whatsapp*. Nesse momento, as crianças ficaram em suas bancas (conversando em tom baixo) obedecendo as orientações dadas pela professora. Em seguida, ela colocou uma atividade no quadro para os alunos copiarem. A atividade era de matemática, referente às operações de adição e subtração.

Após esse momento, a professora fez a correção coletiva da atividade anterior (para casa) sobre alimentação saudável. A correção foi realizada no quadro, a primeira questão era para os alunos pintarem a fruta que mais gostavam. As frutas eram: maçã, banana, uva, melancia e laranja, a correção dessa resposta foi oral e ela esperou os alunos responderem. A segunda questão era para eles completarem os nomes das frutas com as letras (consoantes e vogais) que faltavam em cada palavra e o terceiro quesito pedia para os alunos ligarem os nomes dos alimentos às figuras correspondentes.

Após o intervalo, voltarmos para a sala de aula e a professora do AEE avisou que haveria uma apresentação de *ballet* na quadra e pediu para a professora liberar a turma. Antes dos alunos saírem, a professora conversou com eles sobre as regras de bom comportamento durante a apresentação. As crianças formaram uma fila e seguimos para a quadra. Na quadra, estavam reunidas todas as turmas da escola, professoras, coordenadora e diretora. Participaram da apresentação de *ballet* algumas alunas da escola e o objetivo era convidar outros alunos a se matricularem na escola de *ballet* e, também, mostrar a possibilidade da inclusão, pois uma criança com microcefalia estava se apresentando. Os alunos da escola assistiram com atenção ao *ballet* apresentado.

Na última aula observada, a professora fez uma revisão dos conteúdos com a finalidade prepará-los para a avaliação que seria na semana seguinte. Sabrina corrigiu e deu visto nos cadernos e colocou algumas questões no quadro sobre as operações de adição, subtração, de decomposição do número (unidade, dezena e centena), entre outros. Esses apontamentos deveriam ser copiados e respondidos pelos alunos.

Na volta do intervalo, ela perguntou se alguém havia terminado de copiar. Alguns alunos pediram ajuda e a professora, passando em cada uma das

bancas, os orientou. A professora deu mais um tempo e, depois, perguntou se eles queriam responder as questões no quadro, eles ficaram muito animados e foram. Chamou nossa atenção a forma espontânea com que as crianças foram ao quadro, de forma voluntária. Uma aluna, para responder, pediu ajuda à professora e ela, junto com a turma, foi ajudando a menina. A professora estava ainda com os cadernos de casa na mesa, pediu para os alunos fazerem o máximo de silêncio, cantou uma música para acalmá-los e, para finalizar, preparou a atividade de casa nos cadernos e escreveu a agenda no quadro.

Sinais de satisfação profissional manifestados pela docente

Durante as 20 (vinte) horas de observação do trabalho da professora Sabrina, foi possível perceber a manifestação de sinais de bem-estar docente, principalmente em sua postura otimista em relação aos alunos e a crença nas suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Revelou encarar o trabalho docente com alegria, bom humor dedicação e empenho. Destacamos o comprometimento e responsabilidade da docente, seu esforço e diligência em planejar e desenvolver suas aulas, sempre procurando suprir a falta de recursos pedagógicos.

Durante as aulas, a docente buscou não apenas falar sobre os conteúdos, mas contextualizá-los e articulá-los à realidade dos alunos. Também foi possível perceber a disposição da docente para ensinar e acompanhar as crianças. Sempre preocupada em construir regras, adotando uma atitude cooperativa tomando por base o diálogo.

Percebemos que a professora Sabrina gostava de estar em sala de aula e das crianças. Manifestou alegria ao ministrar as aulas e em estar com o grupo classe, comportamento semelhante manifestou em relação aos demais colegas na escola.

A docente possuía autocontrole diante das crianças, conseguindo mantê-las tranquilas, criando e cumprindo os combinados definidos na escuta ativa e atenciosa do que elas falavam. Destacamos, ainda, a forma atenciosa como tratava os familiares dos alunos, buscando uma aproximação mesmo que por meio de ferramenta tecnológica. A professora estava sempre com um sorriso no rosto, revelando-se prestativa e acessível a todos na escola.

4.3.3 Professora Fernanda: suas práticas na escola e indícios de bem-estar na profissão

A escola em que trabalha a professora Fernanda foi fundada há 20 anos e fica localizada no bairro da Torre (RPA-4). Situa-se em rua asfaltada, bastante movimentada por veículos e pedestres, à sua frente há uma quadra e uma praça, nos arredores existem empreendimentos comerciais, outras escolas (públicas e privadas) e residências. A escola funciona em três turnos, das 7 às 22 horas.

Vinculada à Rede Estadual, a escola oferece do sexto ao nono do Ensino Fundamental e, em 2019, contava com 666 alunos matriculados nos turnos manhã e tarde. Desse grupo de alunos, 21 estavam matriculados na educação especial. No turno noturno, a escola possuía 140 alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando com um total geral de 806 alunos matriculados, distribuídos em 20 turmas.

No que se refere à infraestrutura, a escola é ampla e bem equipada e está dividida em dois pavimentos térreo e primeiro andar. Possui 9 (nove) salas de aula, de tamanho razoável, equipadas com mesas e cadeiras e quadro branco em razoável estado, todas as salas de aula contam com condicionadores de ar (que não funcionam em nenhuma delas), as salas possuem ventiladores, alguns funcionam (7) e outros (2) não. Existem banheiros nos dois pavimentos da escola, eles estão com estrutura danificada e são mal conservados.

A escola tem uma ampla sala dos professores, equipada como mesa grande e cadeiras para uso coletivo, dois armários para os professores, ventilador e ar-condicionado (funcionando), prateleiras com materiais e recursos, quadro com horários e informativos, forno micro-ondas (comprado pelos professores), bebedouro e um banheiro para uso dos docentes.

Em frente à sala dos professores, situa-se a sala da gestão, também toda equipada (todos os equipamentos funcionam) e outra sala para serviços de secretaria. A escola conta com uma biblioteca (com bom acervo) coordenada por professores readaptados.

A escola tem uma cozinha grande e equipada (fogão, geladeira e armários) e demais utensílios necessários para o serviço (pratos, copos e talheres). Conta com um laboratório de informática e sala para atendimento especial.

O corpo docente da escola é composto por 38 professores. A professora Fernanda, licenciada em História, leciona esta disciplina para alunos das turmas do sexto ao nono ano (manhã), turmas “C” e “D” (turno da tarde) e à noite ministra aulas em turma de EJA.

Ficou evidente o quanto a professora Fernanda era bem quista por seus colegas professores, equipe gestora e funcionários da escola. Sempre muito comunicativa, todos os dias, ao chegar à escola, cumprimentava e abraçava a todos. Demonstrou ser otimista frente aos assuntos relacionados à escola e aos seus alunos. Por exemplo, durante terceira observação, frente a uma discussão sobre o comportamento difícil de um aluno do 6º ano C, a docente afirmou que, apesar dele ser um aluno trabalhoso, após conversar com ele, apresentou melhoras na sua nota e nas atividades. Nas observações de sua prática, demonstrou ser paciente e bem-humorada, sempre sorrindo e preocupada em saber como os alunos estavam.

Ao chegar à escola, a professora entrava na sala dos professores, separava o material a ser utilizado (livros, atividades impressas, provas, atas e demais recursos), conversava amigavelmente com os colegas docentes, ocasião em que compartilhava com os colegas o seu dia a dia. Por exemplo, no dia da primeira observação, a docente nos apresentou aos colegas, à gestão e aos funcionários da escola. Na sala dos professores, ela comentou que se tratava de uma pesquisa de mestrado e disse que, em breve, ela estaria na mesma fase (coleta de dados).

Outro exemplo da relação amistosa que a professora mantinha com os pares foi durante o intervalo das aulas. No dia da quarta observação, uma professora conversava (sobre seu filho e seu neto) com a professora Fernanda, a docente relatava sobre a relação do seu filho por ser separado da mãe do neto.

O espírito solidário com os alunos pareceu ser uma prática na escola. Em uma das observações, na hora do intervalo, na sala dos professores, enquanto conversavam, um docente comentou que havia alguns poucos alunos que não conseguiram pagar o valor da blusa a ser usada no encerramento com as turmas dos nonos anos. Nessa ocasião, o docente sugeriu que cada professor “adotasse” um aluno e desse a cota da camisa para que todos pudessem participar. Todos os professores aderiram à solicitação do colega.

A professora Fernanda também tinha a prática de levar e incentivar os colegas a fazerem lanche coletivo, no primeiro dia todos os docentes participaram e levaram bolachas, pães, queijo, requeijão, café e refrigerante. Nos demais dias de observação, a professora permaneceu levando lanche, mas nem todos os professores contribuíram.

A professora Fernanda mostrou ter iniciativa em relação às necessidades coletivas e exercia certa liderança entre os pares. Um dia (no intervalo), a professora foi para a sala dos professores e, nesse momento, ela lembrou aos colegas a importância de se fazer uma cota para comprar um forno micro-ondas para a sala dos professores. Lembrou que muitos docentes faziam suas refeições na escola e que seria importante a colaboração de todos. A docente responsabilizou-se por receber o valor, fez uma ata para organizar e, quando os professores pagavam, ela registava.

Constatamos que o momento do intervalo era sempre descontraído e de socialização com os colegas, eles falavam de variados assuntos, desde a vida pessoal até eventos da escola, como a finalização de cada unidade de estudos, sobre as turmas, alunos, etc.

Desde a nossa entrada na escola até a finalização das observações, percebemos que a instituição desenvolveu um trabalho bem articulado. Nos primeiros contatos, para realizar as observações, primeiro pedíamos e agendávamos tudo com a secretaria, que organizava nossos encontros com a professora Fernanda. Também, ficou claro o trabalho articulado entre os docentes e a coordenadora, que esteve presente todos os dias na escola. Ela sempre passava nas salas de aula para saber se estava tudo bem, conversava sobre os eventos e acompanhava o trabalho dos docentes. Por exemplo, na primeira observação, em conversa com a professora Fernanda, ela combinou de chamar alguns alunos do 9º ano C para ensaiar a apresentação do trabalho de conclusão do fundamental (TCF). Naquela ocasião, a coordenadora estava com uma planilha, na qual registrava a organização dos alunos que iriam ensaiar, as salas em que seriam realizados os ensaios e os docentes responsáveis pela orientação. Ainda nesse momento, antes de irmos para as salas de aula, pudemos notar que o trabalho da professora e coordenação se dava em parceria.

Ficou claro que a docente conhecia bem os alunos e seus contextos e revelava preocupação com o comportamento de seus alunos. Por exemplo, no

quarto dia de observação, enquanto aguardava os alunos concluírem uma atividade a ser feita na classe (turma do 6º ano C), conversou com alguns deles sobre seus atos de (in)disciplina e comunicou ao grupo que outros professores estavam reclamando da turma. Ela nos confidenciou: “não podemos desistir dos que são rebeldes né? Eu me reinvento todos os dias para tentar mudar a realidade deles. Não é fácil para eles também, sabe?”. Acrescentou “muitos desses meninos não têm pai, ou o pai está preso, ou o padrasto bate, tem mãe que não liga, muitas mães precisam trabalhar e não têm muito tempo para eles... Então é difícil para eles também”.

Ainda sobre os alunos, suas famílias e a realidade social deles, durante observação nessa mesma turma, nos mostrou uma aluna (sentada no fundo da sala de aula) dizendo: “tá vendo aquela menina ali? Ela morava em São Paulo, mas o pai dela batia nela e na mãe dela, e elas vieram fugidas para Recife onde a mãe tem família, quando ela entrou na escola ela sempre vinha de calça *legging* porque ela só veio com a roupa do corpo...” E continuou: “tá vendo esses dois meninos aqui – sentados nas primeiras cadeiras das fileiras e também dividindo o livro?- Eles são irmãos, o da direita é o mais velho... eles viram o pai deles ser assassinado... Imagina como não é para esses meninos?”

A professora relacionava-se bem com os alunos, sempre utilizava um baixo tom de voz em sala, era afetiva, costumava abraçá-los na entrada da escola, nos corredores, na entrada e/ou saída da sala de aula.

No intervalo da terceira observação, a professora nos mostrou uma pasta do 7º ano D (ela possui uma para cada turma). Dela retirou a carta de uma aluna na qual revelava sua gratidão, agradecia pelo que havia aprendido. A docente disse que costumava receber cartas dos alunos, que mantinha contato com eles através de suas redes sociais e, que nessas redes, eles costumavam expressar carinho por ela.

Percebemos que quando era procurada pelos alunos sempre respondia de modo solícito. Por exemplo, durante a última observação, na turma do 9º ano C, dois alunos pediram ajuda à professora no uso de mídia para eles apresentarem um trabalho em *PowerPoint*, a docente os ajudou. Seguiu para a sala de mídias e organizou junto aos alunos as apresentações do TCF, que estavam programadas para a última aula. Diante de problemas técnicos, como

o computador da escola não “ler” o *pendrive* dos alunos, a docente chegou a emprestar o seu *notebook* para que eles não fossem prejudicados.

Chamou nossa atenção a indisciplina por parte de alguns alunos (como ficar fora da sala de aula, uso do telefone celular em sala de aula, conversas durante a aula, falta de participação nas atividades e trabalhos solicitados), nesses momentos a professora sempre foi firme no que se refere às regras combinadas com a turma e normas gerais da escola. Vale ressaltar que essa foi a escola na qual percebemos os alunos mais inquietos e desinteressados em relação aos estudos, realização de atividades, entre outros. Talvez por se tratar de um grupo de pré-adolescentes, percebemos que os professores tinham mais dificuldades para lidar com eles. Presenciamos apenas um conflito entre a Professora Fernanda e uma aluna do sétimo ano “D” por conta do uso de aparelho celular em sala de aula, que relataremos mais adiante.

Desde a primeira observação, ficou evidente que a professora Fernanda não dispensava as regras estabelecidas. Ela sempre conversava com os alunos e relembrava os combinados. Afirmou que logo no primeiro dia de aula, ao entrar nas turmas, conversava com seus alunos e juntos organizavam as regras. Dessas regras, lembrou que: após ela entrar em sala de aula nenhum aluno entra, a não ser em casos excepcionais, ou seja, apresente uma justificativa aceitável. Por exemplo, presenciamos, durante a segunda observação, um aluno (do 8º ano D) entrar após a professora porque estava na sala da coordenação, ao chegar ele pediu licença e informou a professora o motivo da ausência. Também, durante a quinta observação, presenciamos que um grupo de alunos (do 9º ano D) estava fora (em ensaio para o TCF) e que, esses alunos, ao entrarem na sala, pediram licença, deram boa tarde e comunicaram à docente a razão da ausência e foi permitida a entrada em sala sem problemas.

Também vimos esta regra funcionar da outra forma, na quarta observação, havia uma aluna (do 6º ano D) fora de sala de aula, mas esta não tinha motivos plausíveis. Ela entrou em sala, pediu licença e deu boa tarde, quando a docente perguntou o porquê do atraso ela respondeu que não sabia que a docente já havia entrado. A professora disse ter chamado todos os alunos da turma, que esperou o grupo (antes de entrar) e que, infelizmente, ela não poderia permanecer em sala. Informou ainda e que a coordenadora ficaria

sabendo do ocorrido. A aluna saiu da sala e demonstrava estar zangada com a professora.

Segundo a docente, outras regras acordadas com os alunos foram: a manutenção da sala, que deveria estar limpa ao final de todas as aulas; e que, ao entrar na sala, eles deveriam cumprimentar (dizer “boa tarde e pedir licença à professora e aos colegas”) e, ainda, a não aceitação de atitudes desrespeitosas em sala de aula (por exemplo, piadas com os colegas, xingamentos, etc.).

Durante a segunda observação (na turma do 7º ano D), a professora deu início à aula com a rotina (chamada) e, logo após, perguntou a turma se havia alunos que não tinham realizado a prova e três deles se manifestaram. Assim, enquanto entregava as avaliações, a turma estava bastante agitada e ela pediu que colaborassem. A turma fez silêncio, mas uma aluna desobedeceu, permaneceu com o celular e o fone de ouvido sem lhe dar a devida atenção. A professora pediu para que a aluna guardasse os equipamentos apontando para um cartaz (afixado em todas as portas das salas de aula da escola) que, com base na lei estadual nº 15.507/2015, proíbe o uso de celular. A aluna não gostou de receber a reclamação e ficou discutindo com a professora. A estudante (em tom irônico dizia “tá... tá...”) e não guardava o celular, apenas o tirou de cima da mesa. A professora manteve a calma, porém, firme, insistiu para a aluna guardar o aparelho. A estudante guardou, porém, ficou “de cara feia” para a professora. Nesse momento, a docente comentou “não é fácil, a gente disputar a atenção deles com os celulares, as redes sociais, mas na minha sala eu não permito”. Durante toda a aula, esta aluna permaneceu em silêncio e insatisfeita com o ocorrido.

A rotina da professora Fernanda começava esperando (em torno de 3 a 5 minutos) os alunos entrarem em sala, ela sempre os aguardava em frente à porta. Ao entrar em sala, costumava receber os alunos que possuem alguma demanda, que desejavam tirar alguma dúvida e/ou perguntar sobre assuntos/conteúdos tratados nas aulas anteriores. Por exemplo, presenciamos a professora receber uma aluna do 9º ano D que estava com dúvidas em relação a um trabalho que havia sido solicitado antes e que ela tinha se ausentado devido ao ensaio para a apresentação do TCF.

A professora iniciava as atividades com a chamada (realizada no aparelho celular) por meio do aplicativo chamado diário de classe, no qual também registrava as notas dos alunos. A chamada era realizada pelo nome dos alunos e, em caso de ausência, os colegas de classe comunicavam à professora. Quando eles diziam que o colega estava na coordenação ou na secretaria, a professora não colocava falta.

Ao concluir a terceira unidade, percebemos que fazia parte da rotina da docente, após a chamada, apresentar a nova unidade a ser estudada, lendo, comentando os conteúdos e comunicando a seus alunos como pretendia realizar as avaliações. Notamos que a professora finalizava a aula passando atividade, mas nem sempre era possível concluir o conteúdo. Nesse caso, a docente solicitava que os alunos concluíssem a leitura em casa e fizessem um resumo para ser entregue na aula seguinte.

O período de observação teve início após a semana de avaliações da terceira unidade, e por esse motivo as observações em sala de aula ficaram restritas às avaliações (segunda chamada), correção coletiva dessas avaliações, recolhimento de atividades, início da quarta unidade e organização de trabalhos.

Nos três primeiros dias de observação, a docente ia às turmas, nos apresentava aos alunos e, após esse momento, iniciava com a chamada. Em seguida, perguntava se na turma havia alunos que deixaram de realizar a avaliação da terceira unidade. Em todas as turmas houve alunos para fazer a segunda chamada dessa avaliação, ela sempre pedia a colaboração dos demais alunos para que os faltosos realizassem a prova.

Enquanto os alunos respondiam à prova, ela entregava atividades que havia corrigido. A professora possuía um caderno no qual registra a entrega das atividades. Ela nos explicou que são critérios de avaliação e pontuação: a realização das atividades, o comportamento em sala e a assiduidade. Informou que esses critérios são do conhecimento dos alunos desde o início do ano.

Professora Fernanda possui três perfuradores de papel em formatos diferentes (coração, estrela e flor), os quais ela usa para corrigir os trabalhos escritos, atividades do caderno, etc. Além de dar o visto, a professora perfura as atividades. Quando perguntamos a professora o porquê do uso do perfurador, ela respondeu que já havia acontecido de alunos alegarem terem entregue as

atividades e não terem sido contabilizadas na pontuação e que perfurar era uma forma de garantir que aquele visto havia sido feito por ela.

Após recolher as provas dos alunos, a docente sempre corrigia e devolvia e, em seguida, fazia uma correção coletiva. Ela ficava de pé, de frente para a turma, lia cada uma das perguntas e esperava os alunos responderem. Tinha uma postura incentivadora, pedia que participassem e afirmava que, naquele momento, deveriam tirar todas as dúvidas sobre o assunto que estava encerrando.

Durante a observação, uma aluna (do 7º ano C) havia errado uma questão sobre a economia feudal. Na ocasião, a referida aluna perguntou à professora porque ela havia colocado uma alternativa sobre o comércio e artesanato, ela respondeu que, de fato, o comércio e o artesanato eram atividades de relevância e que, nas aulas, ela havia enfatizado que a base dessa economia era a agricultura. Relembrou as aulas da terceira unidade e, também, que realizou um jogo de perguntas e respostas com a turma para revisão do conteúdo. Os alunos lembraram do jogo, comentaram que a professora levou algumas premiações para os que acertam como: canetas, chocolates, confeitos, etc.

Ao encerrar a terceira unidade, a professora Fernanda deixou claro que, iniciando a quarta unidade, não aceitaria mais nenhum trabalho ou atividade referente à terceira.

Como dissemos anteriormente, a professora Fernanda costumava comunicar, previamente, o que seria tratado durante a unidade. Por exemplo, durante a quarta observação (turma de 8º ano D), a professora pediu que os alunos pegassem seus livros, havia alunos que não os tinham levado e pediram para juntar-se a outros e a professora concordou. Ela leu para os alunos os conteúdos referentes à quarta unidade que tratava sobre: o governo de Getúlio Vargas, direitos trabalhistas, etc... Em seguida, ela dividiu a primeira parte do conteúdo para ser apresentada em seminários, escreveu os temas no quadro e deixou que os alunos escolhessem seus grupos e temas.

Na turma do 7º ano C, após colocar os temas no quadro, a professora pediu para os alunos se dividirem em grupos de cinco integrantes, informou que não seria necessário entregar o trabalho por escrito, que deveriam fazer uma apresentação oral em *powerpoint*. Acrescentou que a apresentação deveria ser feita em 10 (dez) lâminas e que cada grupo teria 20 minutos para apresentar. Ela

aproveitou o momento para dar algumas orientações aos alunos sobre a apresentação dos trabalhos: a) não queria nenhum aluno encostado no quadro; b) eles deveriam falar de forma que os colegas conseguissem entender; e c) não aceitaria que ficassem lendo no papel enquanto apresentassem. Os alunos, após a divisão dos grupos, entregaram seus nomes e a professora registrou no quadro os temas e os grupos responsáveis por cada apresentação.

Na turma do 9º ano D, a professora iniciou a quarta unidade com a leitura coletiva sobre a descolonização da África, ela iniciou e os alunos deram prosseguimento. Permitiu que os alunos que não levaram o livro se juntassem aos que levaram. Os alunos ficaram atentos e participaram da aula, a professora, durante a leitura, fez comentários, por exemplo, quando se discutia sobre o período de redemocratização e algumas considerações sobre os prejuízos causados por conta da ditadura militar para os movimentos sociais, ressaltando o autoritarismo vivenciado no período militar.

Sinais de satisfação profissional manifestados pela docente

Durante a observação do trabalho da professora Fernanda, foi possível perceber alguns sinais de bem-estar docente, particularmente se destacaram a alegria e o bom humor desde o momento em que chegava à escola e durante sua permanência naquele espaço.

A docente revelou gostar de estar em sala de aula, manifestou boa vontade, interesse, dedicação e compromisso com o trabalho. Esses sinais são visibilizados no modo como se comunicava com seus alunos e como conseguia envolvê-los. Esses indícios foram revelados, também, nas relações/interações com os colegas professores, na forma como percebia e se manifestava em relação à escola e aos seus alunos, no modo positivo e amistoso como tratava e conversava com seus colegas, e, ainda, no espírito de liderança e nas iniciativas para resolver questões da escola, no jeito como encarava o dia a dia e as dificuldades que encontrava em sala de aula.

Destacamos, ainda, a forma afetiva como buscava resolver os impasses junto aos alunos em sala de aula, sempre utilizando o diálogo como ferramenta. A professora se preocupava com a aprendizagem de seus alunos e, por isto, procurava utilizar variadas estratégias de ensino e avaliação dos conteúdos.

Estava sempre com um sorriso no rosto, revelou-se prestativa, acessível e atenciosa frente às demandas das turmas, dos pais e da gestão.

De forma bem-humorada e disponível, a professora Fernanda revelou autoridade, tranquilidade e autocontrole frente a situações conflituosas na gestão de sala de aula. Ela construía regras com o grupo classe e esperava dele o seu cumprimento. Tinha sempre posicionamento firme, respeitoso e de empatia com os alunos, prevalecendo o diálogo nessas relações interpessoais.

4.3.4 Professor Rodrigo: suas práticas na escola e indícios de bem-estar na profissão

A escola em que atua o professor Rodrigo, docente do Ensino Médio, observado nesta pesquisa, foi fundada há 53 anos. Fica localizada no bairro da Ilha do Leite, na RPA-1, área central do Recife. Situa-se em rua asfaltada, bastante movimentada por veículos e pedestres, nos arredores da escola existem hospitais, consultórios médicos, estabelecimentos comerciais e residências. A escola funciona das 7 às 22 horas. No ano de 2018, a escola tornou-se uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM), adotando o regime integral. Conta com um total de 823 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: 117 alunos estão em turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, 470 alunos no Ensino Médio e 236 em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação à infraestrutura da escola, podemos dizer que é ampla, está dividida em dois pavimentos, conta com 11 salas de aula, todas equipadas com mesas, cadeiras, quadro branco (em razoável estado) e ventiladores. Existem banheiros nos dois pavimentos da escola, os mesmos não são bem cuidados. A escola conta com ampla sala de professores, equipada com mesa, cadeiras para uso coletivo, dois grandes armários, ar-condicionado, computadores, prateleiras (com materiais e recursos), forno micro-ondas e bebedouro. Lá, estão afixados quadros com horários e informativos. Ao lado deste espaço, localizam-se as salas da gestão e secretaria, ambas equipadas. A escola possui uma biblioteca com um bom acervo de livros e nela estão lotados professores readaptados. A cozinha é ampla e equipada com fogão, geladeira, armários e outros utensílios

(pratos, copos, talheres, etc.). Há, também, laboratório de informática, quadra de esportes e até uma grande garagem.

A equipe gestora é composta por um gestor e uma coordenadora, esses profissionais estão presentes todos os dias na instituição. Durante nossa passagem pela escola, percebemos que o gestor mantém uma boa relação com os professores e demais funcionários. O mesmo costumava, antes das aulas iniciarem, passar pela sala dos professores. Quanto à coordenadora, foi possível observá-la um pouco mais, pois era sempre presente na sala dos professores, seja para entregar materiais impressos solicitados pelos mesmos para debater sobre ocorrências na escola, sobre os alunos, ocasiões em que faz reuniões. Durante as observações, houve uma reunião conduzida por ela, mas por motivos éticos não participamos.

O corpo docente da escola é composto por 22 professores. O professor Rodrigo é licenciado em Matemática, ministra as disciplinas Matemática e Biologia nas turmas dos primeiros anos B e C (Ensino Médio). Observamos suas práticas durante 20 horas.

O professor Rodrigo costumava chegar à escola por volta das sete horas, ao chegar dirigia-se à sala dos professores, costumava tomar café, comunicava-se com os colegas sempre de bom humor, sorrindo e de maneira descontraída. Sempre perguntava como estavam os seus colegas, separava o material que iria utilizar nas turmas (livros, atividades impressas e demais recursos). No trajeto até a sala de aula, ao encontrar seus colegas e alunos pelos corredores, cumprimentava a todos sempre com um sorriso no rosto. As duas turmas que o professor ministrava aulas situavam-se no primeiro andar da escola, uma ao lado da outra.

O referido professor demonstrava estabelecer um bom relacionamento com os colegas docentes, equipe gestora e demais funcionários da escola. Com a equipe gestora, notamos que a relação era amigável e de apoio, havia diálogo para a tomada de decisões e a equipe buscava solucionar problemas ouvindo os professores. Por exemplo, quando a coordenadora relatou problemas com uma aluna (que frequentemente ficava fora da sala de aula), ela consultou os professores sobre alternativas para solucionar essa dificuldade. Nessa ocasião, tanto o professor Rodrigo quanto os demais docentes deram sugestões como conversar com a aluna, comunicar aos responsáveis e, em caso de notarem a

ausência da aluna, buscar saber se ela está mesmo na escola e comunicar a ocorrência aos seus responsáveis.

Com os pares, durante o intervalo, acompanhamos o professor até a sala dos professores, lá todos os docentes se encontravam e realizavam um lanche coletivo (merenda escolar servida na escola). Durante esse momento, o clima era descontraído, os professores conversavam sobre a vida pessoal, o que fizeram no fim de semana, sobre esportes, filmes e também brincavam entre si. Eles não falavam de trabalho ou sobre problemas, esses eram tratados sempre que necessário em horário estabelecido previamente pela coordenação. Nos poucos momentos que falaram em trabalho, professor Rodrigo fez de bom humor comentários positivos sobre suas aulas e alunos.

O professor costumava ter um comportamento respeitoso com todos da escola. Ao longo das observações, demonstrou ser interessado nos assuntos da instituição, exercia liderança entre os colegas, participava ativamente das decisões e ações técnicas e pedagógicas, sempre com posicionamento firme, destacava-se pelo teor de seus posicionamentos e suas colocações. Por exemplo, quando estávamos na sala dos professores e a coordenadora colocou para o grupo que alguns docentes estavam comentando sobre o desaparecimento de material de uso coletivo, o professor Rodrigo sugeriu que fosse feita uma reunião com todos os docentes para tratar sobre o assunto. Outra docente considerou que não havia necessidade de reunião, pois todos ali são professores e não acreditava que isso tivesse relação com eles e, sim, com os alunos. Nessa hora, o professor lembrou que alunos não têm acesso à sala dos professores e quando isto ocorria eles sempre estavam acompanhados por algum docente e não acreditava que tenha sido os discentes. A outra docente insistiu dizendo que todos ali eram adultos e não acreditava que teria sido nenhum deles. O professor repetiu que a reunião era necessária e que não aceitava que os alunos fossem responsabilizados pelo sumiço dos materiais.

Notamos que o docente era bastante comunicativo com seus colegas, contribuía para a manutenção de um clima amistoso, buscava sempre o diálogo e conciliava momentos de tensão, como pudemos observar no momento em solicitou uma reunião para tratar sobre o desaparecimento de material da sala dos professores. Era um bom ouvinte, como pudemos notar na ocasião em que se falava sobre a reunião, sempre respeitava o momento de fala dos colegas.

Mantinha-se disponível para ajudar seus colegas sempre que necessário, por exemplo, no último dia de observação, o colega, professor de sociologia, pediu para que ele aplicasse a sua prova (na turma do 1º ano C) e o professor aceitou e demonstrou possuir espírito solidário.

Ficou claro que o docente conhecia os alunos, suas famílias e a realidade social do grupo. Em sala, o professor costumava chamá-los sempre pelos seus nomes. Durante as observações, comentou sobre a rotina de um de seus alunos do primeiro ano C, afirmando que o pai o deixava e buscava de moto na escola e que, por este motivo, seus colegas o chamavam de burguês. Também, demonstrou conhecer algumas preferências de seus alunos quando, por exemplo, após os alunos comentarem que não haviam gostado do lanche, nos disse “eles preferem cuscuz com leite do que papa”, lanche que havia sido servido naquele dia. Também tinha conhecimento das pretensões de cursos superiores que alguns de seus alunos desejavam ingressar, sempre incentivando-os independente da escolha. Mais adiante, comentaremos sobre uma conversa com sua aluna sobre a escolha profissional.

O relacionamento estabelecido com seus alunos era sempre amigável e próximo. Durante as aulas, costumava explicar os assuntos, andando e gesticulando pela sala, procurando envolver a turma. No geral, as turmas demonstraram ter respeito e afeto pelo professor, colaboraram com seu trabalho sem que ele precisasse ficar pedindo silêncio ou dizendo para prestarem atenção ao que estava expondo. Fora da sala de aula, os alunos costumavam cumprimentá-lo pelos corredores, comentavam sobre as aulas e solicitações que fazia, suas atividades e costumavam brincar em algumas situações. Por exemplo, vimos um aluno (do primeiro ano B) no corredor dizendo para o professor adiar a prova e o docente rindo perguntou por que ele deveria mudar a data. Sorrindo, o estudante disse que era para ter mais tempo para estudo e o professor afirmou que o tempo necessário tinha sido dado e que ainda faria revisão.

O professor Rodrigo sempre usava tom de voz baixo para falar com os alunos, no que se refere à gestão de sala de aula, ele conseguia “dominar” as turmas, chamar e manter atenção dos estudantes sem gritos e os incentivava positivamente a participarem das aulas. Sempre durante a explicação e retomada, pedia para seus alunos participarem discorrendo sobre o que foi visto

na disciplina e pedindo exemplos. Estimulava os alunos a participarem das correções coletivas de atividades em sala e a tirarem dúvidas. Em uma das aulas observadas, cujo conteúdo era sobre potenciação, um aluno, que pouco participa das aulas, foi ao quadro responder a atividade. Ele sabia começar o cálculo, mas não prosseguia, o professor foi ajudando-o a compreender (o cálculo era com números decimais), explicou como se fazia para calcular a raiz quadrada e, juntos, foram responderam à questão.

Durante as observações, os conteúdos trabalhados pelo professor nas aulas de Matemática foram: potenciação, geometria plana e teorema de Pitágoras. Em Biologia, observamos aulas sobre metabolismo (de forma geral) e metabolismo celular. Foi dada continuidade a esses conteúdos que haviam sido introduzidos anteriormente as nossas observações.

Em uma das aulas de matemática observadas, o professor fez correção coletiva (no quadro) de uma atividade (do livro) que havia passado para casa. O assunto, como já mencionamos, era potenciação. O docente colocou no quadro as regras (escreveu sobre números: racional, real positivo, inteiro e natural) e depois copiou uma atividade com oito quesitos. Professor Rodrigo sentou-se em uma cadeira na primeira fileira e chamou os alunos para que, de modo voluntário, viessem até o quadro respondê-los. Mas afirmou que a participação sempre era considerada para avaliação.

Foi possível perceber que os alunos iam responder no quadro de forma tranquila, não parecia algo constrangedor. Ao responderem, alguns alunos pediam ajuda ao professor e ele correspondia. Apontava onde estava o erro, o próprio aluno apagava e, olhando para o professor, esperava a orientação correta e ele sempre apresentava uma postura amigável.

O docente demonstrou, ao longo das observações, que acreditava no potencial dos estudantes, que eles conseguiriam aprender. Ressaltamos que os erros não eram motivos para risada ou deboche por parte da turma, esta, assim como o professor, demonstrava apoio ao colega que estava respondendo algum quesito no quadro.

Não percebemos, durante as aulas observadas, episódios de indisciplina em sala. Acerca dos alunos que não se envolviam nas atividades, não pegavam o caderno, não respondiam as perguntas feitas, o professor Rodrigo dizia: “eles também não atrapalham o desenvolvimento das aulas”. Percebemos que não há

conflitos entre professor e alunos, encaminhamentos para a coordenação ou outros procedimentos mais enérgicos. Conforme o professor, os alunos indiferentes ao que se passava em sala, assumiam o acordo de não atrapalharem suas aulas e esse vinha sendo o modo mais pacífico e exitoso de trabalhar com suas turmas na escola.

O diálogo acontecia com os alunos o tempo todo em suas aulas. Sempre ao entrar em sala de aula, o professor costumava dar bom dia à turma e conversar com eles sobre diversos assuntos. Em uma das aulas que observamos, na turma do primeiro ano B, ele comentou sobre um fato ocorrido na escola na semana anterior: uma aluna passou mal e precisou ser socorrida em ambulância. Na ocasião, ele havia ajudado na prestação dos primeiros socorros à aluna, bem como havia acalmado a irmã da vítima, que também é estudante da escola. Em outro momento, observamos uma aluna que falava com o professor Rodrigo sobre a sua possível escolha de curso superior. Ela dizia de seu desejo de estudar Direito, mas que não queria ler muito. O professor afirmou que, por ser uma ótima aluna, ela seria uma excelente advogada, mas advertiu que ela não teria a opção de não ler muito, pois essa é uma exigência da profissão que desejava seguir.

No decorrer das observações, o docente demonstrou ter paciência com os alunos, pois retomava o conteúdo, ao iniciar suas aulas e o repetia quando estes revelavam não compreenderem algo que já havia sido tratado em sala. A esse respeito, lembramos quando o professor estava ministrando aula de matemática sobre potenciação (na turma do primeiro ano B), uma aluna pediu que respondesse a uma questão do livro que ela e seus colegas haviam tentado responder e não conseguiram. O docente respondeu à questão no quadro explicando detalhadamente como fazer o cálculo, perguntando se eles estavam conseguindo acompanhar e, em seguida, passou uma atividade de revisão sobre o referido assunto.

Na sala dos professores junto à coordenadora e alguns colegas, o professor afirmou ser necessário se pensar em alternativas para o descanso e lazer dos alunos que ficam em tempo integral na escola, pois nela o clima deveria ser agradável. Entre os turnos da manhã e tarde, eles ficavam ociosos, o que gerava certo desinteresse de permanência nesse tipo de escola de Ensino Médio.

Ao chegar em sala de aula, o professor Rodrigo costumava escrever uma frase motivadora ou reflexiva no quadro. Por exemplo, no primeiro dia de observação, o professor escreveu a frase: *“qualquer livro que valha a pena ser banido é um livro que vale a pena ser lido”* (Isaac Isamov), em outras ocasiões escreveu: *“O homem não teria alcançado o possível se, repetidas vezes, não tivesse tentado o impossível”* (Max Weber); *“Todo caos que você vivencia é só um processo, não é um fim”* (Rav Berg). Estas frases eram seguidas da data da aula, seu nome e disciplina ministrada. As frases não eram lidas em voz alta ou comentadas pelo professor e/ou alunos. Somente a primeira frase referente ao livro gerou alguma discussão em sala.

Ao iniciar suas aulas, o professor costumava perguntar sobre como os alunos estavam em relação às demais disciplinas e comentar sobre conteúdos diferentes dos que trabalha. Em seguida, o professor realizava a chamada, chamando seus alunos pelo seu último nome. Retomava o conteúdo da aula anterior, sempre perguntando e comentando o que já foi trabalhado. Por exemplo, na última aula observada (primeiro ano C) foi de geometria, o professor fez uma revisão sobre o teorema de Pitágoras. O docente colocou no quadro seis questões que solicitavam o cálculo do valor dos ângulos. Ele mesmo respondeu no quadro, mas sempre perguntava a turma como se resolvia cada questão, pedia para localizarem no triângulo o cateto, o cateto oposto e a hipotenusa. Durante essa explicação, os alunos iam respondendo. Nessa ocasião, o professor escreveu no quadro *“segundo tio PIT”* fazendo referência a Pitágoras.

O professor demonstrou: a) propriedade no trato dos conteúdos das disciplinas ministradas; b) uso de recursos didáticos para facilitar aprendizagem; c) articulação entre os conteúdos e a realidade dos estudantes; e d) abordagem de outros assuntos não relacionados aos das suas disciplinas em sala.

Em relação ao primeiro aspecto, propriedade no trato dos conteúdos de suas disciplinas, destacamos uma aula de Biologia, na turma de 1º ano, sobre metabolismo, o modo como trabalhou esse conteúdo. Ele começou a lembrar aos alunos que o assunto vem sendo estudado desde o início do ano, foi falando sobre quando a pessoa dorme e no dia seguinte acorda, sai do quarto, depois volta e percebe um cheiro estranho. Esse cheiro decorre do metabolismo. Foi apresentado exemplos, tais como: um possível motivo para pessoas ficarem com

mau hálito quando acordam, também deu como exemplo o cheiro forte de suor não por falta de higiene, mas por conta do metabolismo, principalmente, na fase da adolescência. Ressalta o que é metabolismo e como funciona no nosso corpo, a fim de facilitar sua compreensão.

Os principais recursos utilizados pelo professor em sala de aula durante as observações foram: livro didático, vídeos, data show e atividades impressas, etc. Destacamos, por exemplo, que para facilitar a aprendizagem na aula de Biologia (no 1º ano C) sobre metabolismo, células e átomos, dando continuidade ao assunto, o professor iniciou recapitulando as relações já feitas. Para isto, utilizou a internet e colocou imagens dos processos/fases celulares para que todos visualizassem no *datashow*. Esses mesmos processos estavam descritos na ficha que foi entregue à turma. Sobre a articulação entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, podemos trazer como exemplo a mesma aula sobre metabolismo celular. Após a entrega de ficha sobre o assunto, o docente solicitou que uma aluna faça a leitura em voz alta.

Ao final da leitura e debate sobre o conteúdo, o professor comentou sobre a força de um átomo, disse que esse processo ocorre “dentro da gente” e informou que a explosão de um átomo pode ser destruidora. Para ilustrar, falou sobre a bomba de Hiroshima e disponibilizou dois vídeos sobre o assunto. Um desses vídeos era uma animação que mostrava a devastação da bomba¹⁷ utilizada pelos EUA na Segunda Guerra Mundial, o outro era sobre moléculas e as fases da célula.

Os vídeos eram bem didáticos na abordagem do assunto. Após exibi-los, o professor continuou a fazer aproximações. Escreveu no quadro algumas fórmulas conhecidas pelos alunos, como H_2O , H_2SO_4 e exemplificou o conteúdo trazendo, o máximo possível, para a realidade dos alunos, como no exemplo acima: “quantos átomos de hidrogênio há na fórmula da água?”.

O professor revelava flexibilidade para com seu planejamento, pois às vezes dava outro direcionamento às suas aulas, conforme necessidades e solicitações dos alunos. Nas práticas do professor Rodrigo, nos chamou atenção a abordagem de outros assuntos não relacionados aos das suas disciplinas em

¹⁷Referência do vídeo utilizado pelo professor Rodrigo para seus alunos sobre átomos. <https://www.youtube.com/watch?v=C1pXAPyiDDk> acesso em 28 de novembro de 2019 as 17:56 horas.

sala. Isto aconteceu, por exemplo, em uma aula de matemática para a turma de primeiro ano C, o docente, após concluir a chamada, tratou com os alunos sobre um fato polêmico ocorrido no fim de semana.

Havia acontecido a bienal do livro do Rio de Janeiro e, naquela ocasião, o prefeito daquela cidade deu ordem para recolher todas as edições de uma história em quadrinhos, da Marvel, que apresentava personagens homoafetivos em uma cena de beijo. O professor problematizou com a turma o ocorrido, os alunos participaram do debate, fizeram várias perguntas, demonstraram interesse no debate, perguntando: se essa atitude do prefeito era correta; uma aluna falou que não apenas os livros, mas que existem muitas críticas a novelas e filmes; outro aluno comentou sobre a repressão quando se fala desse assunto e que alguns acham que um livro pode influenciar as pessoas a serem homoafetivas (o aluno posicionava-se contrariamente a esse discurso). O professor comentou que essa história em quadrinhos, especificamente, era datada da década de 90 e que apenas agora teve essa polêmica, falou que a atitude do prefeito era antidemocrática, etc. A aula girou em torno dessa polêmica, o professor insistiu que esse debate também é necessário na sala de aula, conteúdo a ser debatido nas escolas. Ressaltou que discutir esse tipo de assunto contribui para o desenvolvimento integral do aluno. O mesmo se repetiu na outra turma (1º ano B) e os alunos também se mostraram atentos e participativos.

Em outra ocasião, pela manhã, ao chegar à sala (turma do primeiro ano C), os alunos estavam bastante agitados, ao perguntar o porquê da agitação, os alunos responderam que iriam realizar uma prova de história naquele dia. O professor Rodrigo perguntou o que os alunos estavam estudando na disciplina de história, os alunos responderam que era Grécia antiga e começaram a perguntar sobre o assunto ao professor. Rodrigo começou a falar sobre a Grécia antiga, mostrando ter muito domínio do conteúdo. Este foi o assunto de sua aula. Os alunos faziam perguntas sobre os deuses e o professor respondia. Falou que os deuses gregos eram representados na forma humana e que eles simbolizavam os anseios e os temores humanos. Expôs os nomes dos deuses e suas histórias. Os deuses citados pelo docente foram Zeus (líder dos deuses), Hera (rainha do Olimpo, deusa do matrimônio e do parto), Atena (deusa da sabedoria) e mais outros. Muitos alunos estavam envolvidos no debate, inclusive

alguns que sempre demonstraram desinteresse nas suas aulas de Matemática e Biologia. A aula parecia uma conversa, porém foi rica em detalhes sobre o conteúdo de História. Ao término dessa aula, o professor foi para a turma do primeiro ano B e tivemos novamente aula de história e a mesma reação de interesse observamos por parte dos alunos.

Em outro dia de observação, os alunos do primeiro ano B estavam agitados por conta da prova de Sociologia que seria aplicada na aula seguinte. O professor questionou sobre o que estava sendo estudado na disciplina de sociologia e, novamente, começou a debater sobre esses conteúdos – os alunos perguntaram o que era um cidadão civil e também sobre o sociólogo Durkheim. O professor disse que não conhecia muito sobre Durkheim e não comentou sobre, mas explicou aos alunos o conceito de cidadão civil – pessoas que não pertencem às forças armadas de seu país. Em seguida, os alunos falaram sobre outro conteúdo que seria abordado na prova, as instituições sociais, o docente ouviu os alunos e demonstrou interesse pelo que comentavam.

Sinais de satisfação profissional manifestados pelo docente

Foi possível notar, durante as 20 horas de observação do trabalho do professor Rodrigo, alguns sinais de bem-estar docente, principalmente, sua alegria e bom humor. Durante as aulas, percebemos seu gosto por estar em sala, alegria ao preparar atividades, comunicação e interação com os alunos e seu modo envolvê-los em suas aulas.

Esse comportamento alegre e descontraído também se manifestou nas relações/interações com os colegas professores no modo positivo e amistoso como tratava os colegas e encarava as dificuldades do dia a dia.

Também podem ser consideradas como um sinal de bem-estar as estratégias que usava para suprir a ausência de docentes na escola, o professor ministrava disciplina Biologia, apesar de não ter formação para tal. Destacamos, ainda, a forma como tratava os familiares dos estudantes e os funcionários. Estava sempre com um sorriso no rosto, revelando-se prestativo, acessível e atencioso com todos na escola.

De forma bem-humorada e disponível, o professor Rodrigo revelou autoridade e autocontrole frente a situações conflituosas na gestão de sala de

aula. Conseguiu estabelecer uma relação de empatia com os alunos fazendo, inclusive, além do que lhe competia no que se refere ao ensino e discussão de conteúdos diferentes dos referentes às disciplinas que leciona.

4.4 INDICATIVOS DE ANCORAGENS NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Como afirmamos anteriormente, ao adotarmos a abordagem societal das representações sociais, buscamos reconhecer a ancoragem, ou seja, as tomadas de posição do grupo de professores que vivenciam o bem-estar docente.

Segundo Trindade, Santos e Almeida (2011, p. 110), a ancoragem “permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém sua inserção social”. Ainda para as autoras supracitadas, a ancoragem está relacionada ao posicionamento e atitudes, ancoramos um objeto em nosso próprio sistema de referência, utilizando essa estrutura como guia para nossas ações. Desta forma, buscamos compreender nas práticas dos docentes em condição de bem-estar os comportamentos, posições, hierarquia de valores, normas e experiências sociais partilhadas pelos sujeitos em relação ao objeto investigado: a profissão docente.

Identificamos como ancoragens: o ser professor como mediador do conhecimento, agente de transformação social, gostar do que faz, empatia pelos alunos, fazer sua parte e suprir carências, estabelecer regras e limites, retorno e valorização por parte dos alunos e desenvolvimento dos alunos.

Depreendemos que se trata de ancoragem, porque a mediação de que falaram os sujeitos nas entrevistas foi perceptível nas práticas dos quatro docentes. Conforme observamos, estes professores demonstraram que suas aulas são momentos de diálogo com os alunos, possuem preocupação em proporcionar aprendizagens significativas aos grupos, buscam contextualizar os conteúdos com as experiências cotidianas dos estudantes. Ainda relacionado à mediação, notamos que para esses docentes a aula deve ser criativa, promover a interação e participação dos alunos.

No que se refere à possibilidade de transformação social, pudemos notar principalmente na prática de três docentes: pela professora Nathália, ao discutir

com os alunos a inclusão, buscando problematizar as diversas possibilidades de como superar os limites de pessoas com deficiência; a professora Sabrina também buscou problematizar com seus alunos a questão de uma alimentação saudável de acordo com os limites sociais e econômicos do contexto em que vivem; do professor Rodrigo destacamos sua percepção mais crítica da realidade e o constante interesse em dialogar com o grupo classe. Por exemplo, a reflexão que fez com seus alunos acerca do fato ocorrido na Bienal do livro do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, o professor questionou e instigou seus alunos, mobilizando-os a pensar sobre o preconceito e minorias.

O gostar do que faz foi demonstrado pelos quatro professores ao longo das 80 horas de observação das práticas. Todos eles manifestaram alegria, bom humor, estabeleceram boas relações entre os pares e, principalmente, com seus alunos e revelaram otimismo quando falavam sobre eles e suas possibilidades. Ainda no âmbito das relações interpessoais, prevaleceu entre professores e alunos observados um clima de afetividade, presenciamos momentos de descontração, conversas e abraços entre eles. Essas expressões de afeto, bom humor e alegria, comuns às práticas dos professores, nos levam a afirmar que o gostar do que faz, também, constitui um elemento caracterizador da profissão docente.

Em coerência com o já afirmado no parágrafo anterior, a empatia pelos alunos também se manifestou nas práticas desses quatro professores. Esse comportamento empático se expressou nas reflexões e preocupações com a realidade do aluno, as dificuldades que enfrentam junto a suas famílias, suas condições financeira e social. Presenciamos atitudes de solidariedade, diálogo, sensibilidade e afeto. Preocupações com “fazer sua parte e suprir carências” foram comuns na prática da professora Sabrina quando a docente se dispõe a adquirir e/ou produzir o material didático a fim de garantir a qualidade de suas aulas e aprendizagem dos alunos.

Face aos enfrentamentos e desafios da profissão, percebemos que os quatro professores observados estabeleceram regras e limites. De forma unânime, eles faziam e mantinham os acordos combinados com as turmas no início do ano letivo, sempre preservando relações pautadas no diálogo com suas turmas.

Um comportamento com indícios de resiliência pode ser depreendido nas práticas da professora Fernanda em relação à (in)disciplina. A professora demonstrou ter paciência, manteve o tom de voz baixo como de costume e, através do diálogo, lembrou à aluna que não era permitido o uso do celular e mostrou-se firme diante do confronto. Também ficou evidente nas práticas desta mesma professora a importância do retorno e valorização por parte dos alunos como fatores de satisfação. Isto ocorreu quando ela nos mostrou cartinhas, recados e demonstrações de afeto que costuma receber de seus alunos.

De forma unânime, ver/acompanhar o desenvolvimento dos alunos foi outro indicativo satisfação docente. Segundo as observações, isto ocorre quando: as crianças realizam as atividades com autonomia; quando há envolvimento durante os debates nas aulas e discussão de variados temas; ao verem o resultado do trabalho que realizam, como as apresentações de trabalhos e ainda quando incentivam e reconhecem o potencial de seus alunos.

A perspectiva societal das representações sociais, proposta por Willem Doise, busca compreender essas representações a partir de um enfoque tridimensional. A primeira dimensão corresponde à identificação de um campo simbólico comum, ou seja, os elementos compartilhados das representações acerca de um dado objeto social. A segunda dimensão diz respeito às possíveis variações e às diferenças em função dos grupos de pertença do sujeito; e a terceira refere-se às ancoragens das tomadas de posição.

Segundo Oliveira (2014):

“a ancoragem refere-se ao enraizamento da representação social, é uma comparação generalizadora ou particularizadora, que vem dando significado e utilidade ao objeto e diz respeito à parte simbólica das representações. Esse processo amarra o novo, o estranho às representações, portanto passa a orientar os comportamentos e modos de interpretar a realidade.” (OLIVEIRA, 2014, p.56).

Em suma, entendemos a ancoragem como um processo de regulação entre o objeto representado, os comportamentos e atitudes dos sujeitos. Assim, no âmbito desta pesquisa, os resultados revelam interrelação entre os elementos representacionais que demarcam a profissão docente e as atitudes e tomadas de posição dos professores de educação básica em condição de bem-estar no desenvolvimento de suas práticas na escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura educacional, têm sido comuns as referências ao mal-estar dos professores para com a profissão, o descontentamento e desinteresse para prosseguirem motivados com a docência. As precárias condições de trabalho, os baixos salários e falta de reconhecimento social têm favorecido o desânimo dos docentes no exercício do seu ofício. Frente ao quadro de desencanto para com a docência, este trabalho procurou localizar professores em situação oposta, ou seja, professores na condição de bem-estar e satisfação docente para compreender como esses professores representam a profissão.

Para investigação da temática, adotamos a perspectiva de bem-estar subjetivo (DIENER, 2000 apud ZACHARIAS, 2012): boa vida ou felicidade – relacionado à avaliação pessoal sobre sua vida, a partir de avaliações cognitivas e afetivas (ZACHARIAS, 2012). Como repetimos ao longo do texto, para a autora supracitada, o bem-estar docente em sua forma mais completa abrange três dimensões: subjetiva, cognitiva e social.

Dentre 168 professores de educação básica, localizamos 51 que indicaram caracteres compatíveis com a condição de bem-estar docente, pois eram profissionais que demonstraram interesse para com a profissão, vontade de nela investir e ressaltaram a identificação com a docência como um dos motivos mais decisivos para sua escolha profissional.

No âmbito da Educação Infantil, nessa condição de bem-estar, encontramos seis docentes. Eram todas mulheres, possuíam graduação em pedagogia, com uma média de idade de 38 anos. Destas professoras, quatro estavam no meio da carreira e duas em fim de carreira. Duas trabalhavam apenas um turno, três em dois turnos e uma trabalhava os três turnos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com características próximas do que a literatura denomina de bem-estar docente, localizamos 16 professoras. Eram todas mulheres, 14 delas eram graduadas em pedagogia e duas em letras e a média de idade destas docentes era de 45 anos. Sobre o tempo de carreira destas professoras: uma se encontrava no início da carreira, três no meio da carreira e doze estavam no final da carreira. Sete trabalhavam apenas um turno, oito em dois turnos e uma trabalhava nos três turnos.

Com características próximas do que denominamos de bem-estar, nos anos finais do Ensino Fundamental, localizamos 14 docentes, sendo nove do gênero feminino e cinco do masculino. Desse grupo, doze professores possuíam graduação em licenciaturas: cinco em letras, três em matemática, dois em educação física, um em história, uma em ciências biológicas, uma em pedagogia e outro com graduação em engenharia. A média de idade desse grupo de docentes era de 48 anos. Sobre o tempo na carreira docente: dois estavam no meio da carreira e doze estavam no final. Treze docentes trabalhavam dois turnos e apenas um trabalhava em três turnos.

Com atuação no Ensino Médio e apresentando indícios de bem-estar docente, localizamos 15 docentes, sendo oito professoras e sete professores. Desse grupo, cinco eram licenciados em matemática, quatro em letras, duas em ciências biológicas, uma em história, um em filosofia, outro em educação física e outra em pedagogia. A média de idade desses docentes era de 42 anos. Sobre o tempo na carreira: três estavam no início, seis no meio e seis no final. Quatro professores trabalhavam apenas um turno, nove em dois turnos e dois nos três turnos.

Utilizando uma abordagem qualitativa e investigando oito professores (dois de cada etapa da educação básica) do grupo mais abrangente (n=51), identificamos sinais mais evidentes de bem-estar subjetivo nesse grupo profissional quando eles diziam que gostam de ser professores, sentiam-se satisfeitos exercendo a profissão e possuíam perspectivas de nela permanecerem. Indícios de bem-estar cognitivo foram identificados quando esses professores se referiam à escolha profissional. Eles destacaram motivações pessoais, identificação com a docência e que fizeram uma escolha consciente, enfatizando o significado da profissão em suas vidas. São, ainda, sinais de bem-estar social quando os docentes destacaram o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, potencial transformador do trabalho docente e a responsabilidade social como elementos caracterizadores da profissão.

Em face do exposto, é possível dizer que os oito professores (que foram entrevistados) vivenciavam o bem-estar em suas três dimensões de modo integrado. O bem-estar subjetivo é uma avaliação subjetiva cognitiva e afetiva da vida; o bem-estar cognitivo diz respeito à aceitação positiva de si mesmo e o

bem-estar social refere-se às atitudes positivas em relação aos outros sujeitos e ao contexto profissional.

Os docentes apontaram alguns fatores que promovem a satisfação profissional e prazer envolvidos no exercício da profissão docente: o retorno e valorização por parte dos alunos; desenvolvimento dos alunos; gostar do que faz, de estar na escola e com os estudantes; contribuir para mudanças sociais e transformar pessoas.

Esses profissionais que indicaram esse sentimento de bem-estar advêm de um processo em permanente construção. Eles escolheram a profissão docente por motivos próprios e por identificação com a docência. Os principais objetivos da profissão são, conforme o grupo, mediar conhecimento e oferecer um suporte/contribuir para o desenvolvimento dos alunos e a transformação social.

Os entrevistados expressaram a satisfação profissional quando afirmaram o desejo de permanecer na docência e o interesse por qualificação. Manifestaram expectativas otimistas, pois acreditavam em possibilidades de melhoria do campo educacional por meio de políticas de valorização e reconhecimento do professor. Apenas uma professora (mesmo satisfeita com o trabalho que realiza) revelou sua intenção de seguir carreira docente na educação superior.

As representações sociais da profissão construídas pelos oito professores que vivenciavam o bem-estar docente têm sua centralidade em mediação do conhecimento. Os achados da pesquisa revelaram, ainda, que ser professor não é apenas transmitir o conhecimento, mas um processo de mediação resultante da interação professor/aluno/conhecimento. Outro elemento que ganhou centralidade nas representações do ser professor é ser agente de transformação. Conforme os entrevistados, através da educação eles são capazes de mudar pessoas e proporcionar melhores condições sociais de vida.

Como já dissemos, utilizamos quadro conceitual de W. Doise, que propõe um modelo tridimensional para estudo das representações sociais. A primeira dimensão corresponde ao campo simbólico comum (compartilhado) das representações entre os diferentes membros de uma população. A segunda diz respeito às variabilidades das representações sociais decorrentes dos diferentes

papéis que os sujeitos exercem e suas influências para as tomadas de posição e a terceira identifica as ancoragens das tomadas de posição.

No âmbito desta pesquisa, identificamos consensos representacionais intergrupos (entre o grupo de professores da educação básica) sobre o ser professor como **mediador**, compartilhado pelos grupos de docentes de Educação Infantil, Anos Iniciais de Ensino Fundamental e Ensino Médio). As **perspectivas de permanência** na profissão são compartilhadas pelos grupos de docentes da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e identificamos consensos em torno do desejo de **qualificação profissional** comuns entre os grupos de docentes da Educação Infantil e Ensino Médio investigados.

Dentre os elementos caracterizadores da profissão docente, **o gostar do que faz** foi compartilhado por todos os grupos de docentes entrevistados. Foram, ainda, considerados como caracterizadores da docência por todos os grupos de docentes ouvidos nesta pesquisa: **a formação e qualificação profissional**.

Quanto à escolha profissional, a **identificação com a profissão** foi partilhada entre os grupos de professores que atuam na Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também, identificamos que a **influência familiar** para escolha da docência foi um fator presentes nos grupos.

Sobre a **satisfação profissional**, o **retorno e valorização por parte dos alunos** foi algo compartilhado pelos os grupos de professores de Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O **desenvolvimento dos alunos** como caracterizador da docência foi uma unanimidade entre todos os grupos de professores entrevistados e o **contribuir para mudanças sociais e transformar pessoas** foram elementos compartilhados pelos docentes da Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nos intragrupos (entre os professores de cada segmento investigado), identificamos consenso em torno do ser professor como **mediador do conhecimento** para as docentes de Educação Infantil. Em relação às perspectivas profissionais, o desejo de **permanecer na docência** foi um consenso entre os docentes dos grupos de professores que atuam na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os elementos **formação e qualificação** foram indicados como caracterizadores da profissão pelo grupo de professoras da Educação Infantil.

No que se refere à escolha profissional, a **identificação com a profissão** foram partilhadas no interior dos grupos de docentes dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e sobre a **influência familiar** houve um consenso entre as docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando se referem ao enfrentamento dos desafios da profissão, o grupo dos docentes de Ensino Médio partilha os elementos “**fazer sua parte**” e “**suprir carência**”. Por sua vez, os docentes dos anos finais compartilham as seguintes práticas: **o estabelecimento de limites** e de uma **relação de empatia com alunos**.

Sobre o que traz satisfação na profissão, o **retorno** e a **valorização** são partilhados nos grupos de professores da Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O consenso intragrupo no que diz respeito à satisfação profissional e ao **desenvolvimento dos alunos** foram indicados como consensos entre os docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Referências ao **gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos** foram partilhadas pelos docentes do Ensino Médio. Por fim, a possibilidade de **contribuir para mudanças sociais e transformar pessoas** foram reveladas como fonte de satisfação pelas docentes da Educação Infantil.

Também localizamos variações intergrupos, ou seja, entre os quatro grupos de professores da educação básica investigados, pois três docentes sinalizaram compartilham o ser professor como **agente transformador**, são docentes que atuam nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Três docentes compartilham que ser professor é **algo desafiador**, eles atuam na Educação Infantil, nos Anos Finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sobre o ser professor como **resiliência**, detectamos consenso entre dois docentes, um que leciona nos Anos Finais do Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio.

Outras variações intergrupos foram identificadas no que se refere às perspectivas profissionais, identificamos **melhorias para o campo da educação**, intenção compartilhada por apenas dois docentes, que atuam na Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental. E, ainda, como variação

presente nos depoimentos, identificamos que apenas uma professora (dos Anos Finais do Ensino Fundamental) deseja **seguir carreira acadêmica**.

A **resiliência**, também, pode ser indicada como uma variação quando nos referimos aos elementos caracterizadores da docência, pois foram dois docentes (de grupos de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) que reconheceram a profissão docente como resiliência.

Identificamos uma variação em relação à escolha profissional, quando três docentes confirmaram **escolha secundária ou acidental da profissão**, eles fazem parte dos grupos de entrevistados que atuam na Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação aos enfrentamentos dos desafios da docência, foi consenso entre três docentes (dos grupos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) os elementos: **“fazer sua parte”** e **“suprir carência”**. E, por fim, as referências **empatia pelos alunos e estabelecimento de limites** e a **resiliência** foram mencionadas por somente uma docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a satisfação na profissão docente, localizamos uma variação, o **gostar do que faz, de estar na escola e com os alunos**, pois apenas uma docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deu destaque a estes fatores como indicativos de satisfação profissional.

Por meio das observações, caracterizamos as práticas de quatro docentes, o que nos possibilitou conferir as ancoragens, ou seja, o processo de regulação entre o objeto representado, os comportamentos e as atitudes dos docentes. Assim, procuramos identificar nas práticas desses profissionais em condição de bem-estar como se manifestavam os elementos representacionais da profissão identificados nos depoimentos de entrevistas.

O ser **mediador do conhecimento** foi revelado nas práticas dos docentes nos momentos de diálogo com seus alunos, nas preocupações em proporcionar aprendizagens significativas (como a preparação e desenvolvimento de aulas criativas), no incentivo à interação e participação, na contextualização dos conteúdos e experiências cotidianas dos alunos. Tais práticas corroboram com Roldão (2007), ao defender que a profissão docente tem como especificidade mediar, sendo uma profissão de vínculo, de relação, que envolve o saber disciplinar e o saber pedagógico.

Ser **agente de transformação social** foi manifestado nas aulas dos docentes ao buscarem desenvolver o diálogo e a reflexão crítica da realidade. Notadamente, isto ocorreu quando os docentes problematizavam os conteúdos com os alunos, articulando-os à realidade dos grupos. O ser professor compreendido como agente de transformação social corrobora com o que afirmam Donato e Ens (2009), segundo as quais a profissão exige uma análise dos reflexos dos problemas políticos, econômicos, sociais e culturais que incidem diretamente na educação e que repercutem diretamente no trabalho docente.

Durante as observações, o **gostar do que faz** foi externado por meio de comportamentos como: alegria, bom humor, boas relações entre os pares e, principalmente, com os alunos e posturas otimistas para com os estudantes e seu potencial. A afetividade entre professores e alunos revelou-se em momentos de descontração, conversas e abraços entre eles.

A **empatia pelos alunos** expressou-se nas práticas dos quatro docentes por meio das suas reflexões e preocupações com a realidade dos alunos, e dificuldades que enfrentam, juntamente com suas famílias. Esses professores revelavam atitudes de solidariedade, diálogo, sensibilidade e afeto para com eles.

Preocupações com **“fazer sua parte e suprir carências”** foram comuns na prática de uma docente, principalmente, quando ela se dispõe a adquirir e/ou produzir materiais a fim de garantir a qualidade de suas aulas e aprendizagem dos alunos.

Frente aos enfrentamentos e desafios da profissão, percebemos que os docentes estabelecem **regras e limites**. De modo unânime, eles fazem e mantêm acordos com as turmas no início do ano letivo, sempre preservando relações pautadas no diálogo.

Um comportamento com indícios de **resiliência** pode ser apreendido nas práticas de uma docente, também ficou evidente nas práticas desta mesma professora a importância do retorno e valorização como fator de satisfação, revelado nas demonstrações de afeto que costuma receber de seus alunos.

De forma unânime, **ver/acompanhar o desenvolvimento dos alunos** foi outro indicativo de satisfação docente. Os docentes manifestaram entusiasmo

ao verem seus alunos realizando as atividades com autonomia, interesse e envolvimento.

Em face do exposto, constatamos que os professores investigados conseguem viver o bem-estar docente, pois, apesar das adversidades comuns à prática pedagógica nas escolas públicas, eles reconhecem o valor social da profissão, cultivam relações saudáveis e positivas com seus alunos e desejam prosseguir exercendo a docência.

Como estes professores não negam os desafios enfrentados no cotidiano profissional, reiteramos que, para mantê-los na condição de bem-estar docente, algumas medidas de intervenção devem ser tomadas por parte dos órgãos gestores da educação e no âmbito da gestão escolar.

No que se refere à gestão educacional, consideramos da maior relevância a implementação de políticas de valorização envolvendo aspectos como: formação, carreira e melhoria das condições de trabalho dos professores.

No que se refere à gestão escolar, as equipes podem colaborar e promover o equilíbrio emocional dos professores, que está relacionado às condições de trabalho mais adequadas, apoio aos projetos de trabalho dos docentes e promoção do sentimento de satisfação e humanização no ambiente escolar. Os resultados sugerem a valorização do trabalho coletivo e o incentivo à identidade profissional dos docentes. No que se refere ao docente, é preciso que ele próprio, também, cuide de seu bem-estar emocional e profissional.

Por fim, concordamos com Zacharias (2012), que considera relevantes os estudos que focam em perspectivas com abordagens otimistas e de valorização dos professores. Segundo o autor, compartilhar boas experiências pode ser uma alternativa para a construção e fortalecimento de uma profissão caracterizada pelo bem-estar e satisfação.

Consideramos suficiente afirmar que a presente pesquisa cumpriu seus propósitos, pois a partir dela podemos afirmar que, em meio a um contexto de descontentamento e desvalorização da profissão, é possível, sim, falar de bem-estar docente. Identificamos professores nessa condição que representam o ser professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social.

Apesar dos limites enfrentados ao longo do processo investigativo, tais como condições climáticas desfavoráveis, greves de professores da educação básica e recusa de alguns profissionais à participação, admitimos o rico

aprendizado da experiência de fazer pesquisa adentrando os espaços da escola pública e, principalmente, termos conseguido responder de modo suficiente às questões propostas para esta investigação.

Sabemos que os resultados aqui apresentados não esgotam a temática proposta e que futuras investigações poderão ser realizadas a fim de ampliar o debate científico em torno do tema bem-estar docente.

Para futuras investigações, fica o desejo de maior aprofundamento sobre o bem-estar docente, bem como o desenvolvimento junto a professores de uma pesquisa-ação, através da qual seja possível incentivar estratégias que promovam o bem-estar docente. Pensamos em algo de cunho interventivo que permita identificar sinais de mal-estar e insatisfação dos docentes e analisar possíveis estratégias para amenizá-los. Por meio de oficinas e com auxílio de outros profissionais (com base em experiências já desenvolvidas no país), poderemos incentivar o bem-estar físico e emocional dos docentes. Cogitamos promover reflexões acerca das dificuldades e exigências da profissão por meio de ações coletivas e de diálogo no interior das escolas como alternativa para provocar a satisfação profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais: fundamentos teóricos metodológicos. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, set/dez. Disponível em: 2009. <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

ALVES, D. F. V.; NUNES, A. I. B. Feminização do magistério: dom, circunstância ou história? Contribuições da psicologia histórico-cultural. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 08, n. 15, p. 137-155, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquis-educa/article/view/504>. Acesso em: 07 nov. 2019.

ALVES, B. P.; FERREIRA, L. S. Escolha da profissão e trabalho dos professores: uma leitura a partir de alguns discursos. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 4, n. 2, p. 248-268, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1680>. Acesso em: 26 ago. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revistas Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1169/1181>. Acesso em: 02 out. 2019.

ALTENFELDER, A. H. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Constr. psicopedag**, v. 23, n. 24, p. 59-76, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542015000100006&lng=0pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

ARAÚJO, C. A. F. de. Bem-estar docente: investigando profissionais nessa condição na escola pública. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO (EPEPE), 2018, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2018. p. 1 – 26.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRETO, M. S. **A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BARROS, S. S. P. de; PISCIOTTA, R. M. Profissão docente: o conceito da docência no âmbito social. **Revista Interfaces**, v. 4, n. 3, abr. 2012. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419174650.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRANQUINHO, N. das G. S. **Qualidade de vida no trabalho e vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho em professores da rede pública municipal de Unaí/MG**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRITTO, K. M. **Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre**. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTILHOS, D. C. **Grupo de sensibilização e criatividade: espaço de retomada de bem-estar/autoimagem/autoestima de educadores**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COSTELLA, S.; NOAL, I. K.; NAUJORKS, M. I. Possibilidades do bem-estar docente no contexto educacional. **Revista UFG.**, v. 38, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26134>. Acesso em: 07 nov. 2019.

CRUSOÉ, M. N. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação Vitória da Conquista**, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 14 dez. 2019.

DAMÁSIO, B. F.; MELO R. L.P; SILVA J. P. Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares. **Paidéia**, v. 23, n. 54, p. 73-82, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v23n54/0103-863X-paideia-23-54-00073.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

DIENER, Ed. Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 34-43, jan. 2000.

DOHMS, K. P. **Níveis de mal/bem estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DONATO, S. P.; ENS, R. T. Representações sociais do ser professor no contexto atual – Desafios, incertezas e possibilidades. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2009, p. 6863 -6876.

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

FREITAS, L. A. de A.; FREITAS, A. L. C. de. **A prática docente a serviço da transformação social**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba, 2011.

GALLI, I. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. **Revista Educ. e Cult. Contemp.**, v. 11, n. 24, p. 01-14, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/900>. Acesso em: 07 nov. 2019.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILLY, M. As Representações Sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001.

GONÇALVES, C. M. M. M. **Escola pública**: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GROTBERG, E H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Ed., 1995.

HUÉ, C. **Bien estar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters, 2008.

IBGE. Censo Escolar da cidade do Recife. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/pesquisa/13/5908> acesso em 04 de agosto de 2020 as 20:26 h.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**: Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996a.

_____. **Influência do professor sobre os alunos**. Porto: Edições ASA, 1996b.

_____. **Bem-estar dos professores**: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. In: **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2001. ano XXIV. n. 43. p.13-132.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores II, 2002.

_____. La motivación de los profesores. Revisión de la literatura. In: GARCÍA-VILLAMISAR, D.; FREIXAS, T. (Ed.). **El estrés del profesorado**. Valência: Promolibro, 2003. p. 116-139.

_____. **Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JESUS, S. N. de; REZENDE, M. Saúde e bem-estar. In: CRUZ, J. P.; JESUS, S. N. de; NUNES, C. (Coord.). **Bem-estar e qualidade de vida: contributos da Psicologia da Saúde**. Alcochete: Textiverso, 2009.

LAPO, F. R. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Rev. do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em: 07 nov. 2019.

LUCHIARI, D. H. S. Os desejos familiares e a escolha profissional dos filhos. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis v. 14, n. 20, p. 81-92, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/-article/download/23487/21155>. Acesso em: 23 set. 2019.

LUNA, A. M. **Expectativas personales, factores contextuales y fracasso escolar em niñas, niños y jóvenes de escuelas em Pernambuco-Brasil**. 2013. 319 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Oviedo. 2013.

LUDKE, A.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MACHADO, L. A. B. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente**: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MACHADO, L. B. **O que é construtivismo?** Estudo de Representações Sociais com professores da cidade do Recife. 2003. 240p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

MACHADO, L. B. Representações Sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. *In*: MACHADO, L. B. **Incursões e Investigações em Representações Sociais e Educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MACHADO, Laeda Bezerra. Profissão docente: elementos demarcadores das representações sociais de professores em início de carreira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1132-1148, July 2018. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9094>. Acesso em: 25 June 2019. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.9094>.

MACHADO, L. B. *et al.* Ser professor: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. **Série-Estudos**, v. 21, n. 41, p. 91-110, 2016. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/946>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MACHADO, L. B.; ARAUJO, C. A. F. De; EVANGELISTA, L. B. Ser professor: representações sociais de docentes iniciantes de escolas privadas. **Revista Profissão Docente**, v. 18, p. 23-39, 2018. Disponível em: <http://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/1175/1378>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MACHADO, L. B. Profissão docente: elementos demarcadores das representações sociais de professores em início de carreira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 1132-1148, jul./set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9094/7523>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MELILLO, A. Resiliência e educação. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, A. N. S. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, D. A. de. **Satisfação/insatisfação docente**: em busca do bem-estar. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Ijuí, Ijuí, 2010.

MENDES, A. R. **Saúde docente uma realidade detectada** – em direção ao bem-estar e realização profissional. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2011.

MENESES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072014000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUHLSTEDT, A.; HAGEMAYER, R. C. de C. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, v. 8, n. 16, jan./jun. 2015, p. 28-39. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/747/274>. Acesso em: 21 set. 2019.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, D. Q. da. Constituição docente: formação identidade e professoralidade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14., 2014, Novo Hamburgo, RS. **Anais [...]**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, M. L. S. DA; VILAR, A. M.; SILVA, E. C. da. Vocação, Missão, Profissão: A docência na visão de educadoras paraibanas (1935). *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2012. p. 319 – 332.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Rev. Educ.**, n. especial, p.17-35, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.

PASCHOAL, T.; TORRES, C. V.; PORTO, J. B. Felicidade no trabalho: relações com suporte organizacional e suporte social. **Rev. Adm. Contemp.**, v. 14, n. 6, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552010000700005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 nov. 2019.

PAULA, A. C. R. R. De. **Por entre tramas e fios**: o estresse e o bem-estar de professoras em uma escola pública de Uberlândia-MG. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

PICADO, L. **Ser professor**: do mal-estar para o bem-estar docente. 2009. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em: 22 jan. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, L. B. **O bem-estar na escola salesiana: evidências da realidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PINI, M. E. Profissão docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FMG/Faculdade de Educação, 2010.

PINTRICH, P. R. A motivacional Science perspective on the role of student motivation in learning and teaching. **Journal of Educational Psychology**, p. 667-686, 2003. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1907/3c567-d6c0bb4c9034bface4794ff5f1d5315.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

PONTES, A. P. F. S.; FIRMINO, C. A. B. Docência como profissão: condições de trabalho e precarização. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-13.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3001/2926>. Acesso em: 26 ago. 2019.

REBOLO, F. **O bem-estar docente: limites e possibilidade para a felicidade do professor no trabalho**. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

_____. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos profissionais frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p.115-131, maio 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/793/807>. Acesso em: 07 nov. 2019.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum.**, Maringá, v. 36, n. 2, jul.-dez, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Acta-SciEduc/article/view/21222>. Acesso em: 14 dez. 2019.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação docente**. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de professores, 2011.

REZENDE, E. V. S. dos. **Resiliência no contexto da prática pedagógica de professoras de escolas públicas municipais do Recife**. 2016. 255 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

REZENDE, E. V. S. dos; MACHADO, L. B. Índícios de resiliência na prática de professoras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 51-70, set./dez. Disponível em: 2017.<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1020/pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

RICHARDSON, R. **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, L. S. **Do mal-estar ao bem-estar docente: uma análise de caso Argentina e Brasil**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**., v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=1413-247820070001&script=sci_issuetoc. Acesso em: 21 dez. 2018.

ROMANELLI, O. O. de. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

SÁ, C. P. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAMPAIO, A. A. **Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, P. I. dos. **Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor**. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S. dos; ROAZZI, A. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 212-227, jun. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932009000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2020.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA N. J. A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica. **Revista e curriculum**, v. 14, p. 149-164, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26859>. Acesso em: 07 nov. 2019.

SILVA, A. S. da. **Bem-estar na docência: Estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Cruz Alta, RS, 2017.

SILVA, M. P.; NEVES, I. P. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controle e de poder. **Rev. Port. de Educação**, v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000100002. Acesso em: 26 ago. 2019.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAM, V. A. R. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, p. 201-209, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722008000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2019.

SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento no cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. S. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. especial, p. 259-272, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/3562/2787>. Acesso em: 17 ago. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIMM, J. W.; STOBÄUS, C.; 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. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/17805/12404>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TRALDI, M. T. F.; DEMO, G. Comprometimento, bem-estar e satisfação dos professores de Administração de uma Universidade Federal. **REAd**, Porto Alegre, v. 72, n. 2. mai.ago. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141323112012000200001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 ago. 2019.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ ago. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1416>. Acesso em: 14 dez. 2019.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

ZACHARIAS, J. **Bem-estar docente**: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do RS, 2012.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE VIVENCIAM O BEM-ESTAR
DOCENTE.

MESTRANDA: Camila Afonso Ferreira de Araújo
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado

Caro/a professor/a você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada: Representações sociais da profissão docente: um estudo com professores de educação básica que vivenciam o bem-estar docente, que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da Professora Dra. Laêda Bezerra Machado. Informo que sua participação não é obrigatória, mas voluntária. O objetivo deste estudo é identificar professores na condição de bem-estar docente na escola básica pública para analisar as representações sociais da profissão docente construídas por esses profissionais. A sua participação neste estudo dar-se-á por meio de um questionário composto por questões abertas e fechadas e, em se dispondo, você poderá vir a participar de outras fases desta pesquisa. Cumpre esclarecer que a sua identidade será preservada e que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão publicadas, assegurando o sigilo sobre a sua participação. Caso concorde em participar e contribuir com a referida pesquisa, peço-lhe, por gentileza, que informe os dados solicitados no questionário, para posteriores contatos.

A seguir, apresento-lhe as minhas informações de e-mail e telefone, para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários sobre a pesquisa.

Mestranda: Camila Afonso Ferreira de Araújo
Telefone: (81) 99721-6997 e-mail: camila.afonsoferreira@gmail.com

APENDICE B - QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Gênero: Feminino () Masculino()

Idade: _____

Formação acadêmica: _____

Escola que leciona: _____

Turma(s) que leciona: _____

Turno(s) que trabalha: _____

Tempo de serviço como professor: _____

Exerce alguma função além da docência? _____

Regime de trabalho:

() Menos de 20 horas() 20 horas() 40 horas() Mais de 40h**Marque com um X o que melhor expressa atualmente os seus objetivos profissionais:**() Quero ser sempre professor e não desejo mudar de profissão.() Gosto de exercer a profissão docente, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão.() Se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional que não a de professor.

Você se sente satisfeito como professor? Por quê?

Marque seu nível atual de desejo de permanência na profissão de professor:

- () Pouco
() Moderado
() Muito

Leia os qualificativos abaixo descritos e para responder como você se sente em relação ao seu trabalho e profissão utilize (1) para nunca; (2) para quase nunca; (3) para algumas vezes; (4) para muitas vezes e (5) para sempre

- () Motivado
() Feliz
() Comprometido
() Bem relacionado com meus alunos
() Bem relacionado com meus colegas

Caro/a Professor/a, agradecemos pelas contribuições à pesquisa. Caso possa continuar colaborando com esta investigação, solicitamos-lhe que informe os dados abaixo:

Nome

completo: _____

Email: _____

Telefone(s): _____

Dias e horários de preferência para outros contatos: _____

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA

O que significa ser professor(a) hoje?

Quais os principais elementos que caracterizam a docência (elementos que sem eles não se pode falar de ser professor)?

Por que dentre tantas profissões, você escolheu a profissão de professor?

O que leva você a se sentir satisfeito no exercício de uma profissão considerada desvalorizada?

Dê exemplos de situações boas vivenciadas em sua carreira como professor(a).

Como busca superar limites ou dificuldades no exercício de sua profissão?

Quais as suas perspectivas para o futuro como professor?

APÊNDICE D: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDA: Camila Afonso Ferreira de Araújo
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Laêda Bezerra Machado

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Contexto da escola: localização, público alvo, infraestrutura, gestão e coordenação, corpo docente, corpo discente.
- Relação do professor com:
 - a) Colegas de trabalho: gestão, coordenação e demais profissionais da educação;
 - b) Relação professor-alunos.
 - c) Relação com a família.
- Atividades profissionais: planejamento, organização de materiais, trabalho em equipe.
- Práticas que indicam a possibilidade de bem-estar docente - envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo:
 - a) Empenho e compromisso com os alunos e com o ensino-aprendizagem.
 - b) Disposição e satisfação manifestadas no desenvolvimento das aulas.
 - c) Resiliência (busca de superação das dificuldades; bom humor, criatividade, persistência).