

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOSIANE PERES GONÇALVES

**O PERFIL PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES DE
BEM-ESTAR DOCENTE E GÊNERO EM HOMENS QUE TIVERAM CARREIRAS
BEM-SUCEDIDAS NO MAGISTÉRIO**

PORTO ALEGRE

Janeiro de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSIANE PERES GONÇALVES

**O PERFIL PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES DE
BEM-ESTAR DOCENTE E GÊNERO EM HOMENS QUE TIVERAM CARREIRAS
BEM-SUCEDIDAS NO MAGISTÉRIO**

**TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação – Doutorado – da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

PORTO ALEGRE

Janeiro de 2009

Ficha catalográfica
Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel - Unioeste

G635p

Gonçalves, Josiane Peres

O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em
homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério. / Josiane
Peres Gonçalves — Porto Alegre, RS: PUC-RS, 2009.
233 f. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul.
Bibliografia.

1. Educação e gênero. 2. Educação superior. 3. Bem-estar docente.
4. Professores – Formação profissional. 5. Carreiras bem-sucedidas. 6.
Homens no magistério. I. Mosquera, Juan José Mouriño. II. Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul. III. Título.

CDD 21ed. 370.71081

Bibliotecária: Jeanine da Silva Barros CRB 9/1362

JOSIANE PERES GONÇALVES

**O PERFIL PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES DE
BEM-ESTAR DOCENTE E GÊNERO EM HOMENS QUE TIVERAM CARREIRAS
BEM-SUCEDIDAS NO MAGISTÉRIO**

**TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação – Doutorado – da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Aprovada em: 14 de janeiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Prof.^a. Dr.^a Valesca Fortes de Oliveira (UFSM)

Prof. Dr. Edgar Zanini Timm - IPA/RS

Prof.^a. Dr.^a Betina Steren dos Santos (PUCRS)

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Ao meu filho Gabriel.

AGRADECIMENTOS

*Ao meu filho Gabriel, que me ajudou a desvendar os mistérios da tecnologia, quando eu, já cansada, não conseguia encontrar as soluções.
Agradeço-o de coração!*

Aos meus familiares, especialmente pai e mãe, que nunca sonharam em ter uma filha Doutora e agora compartilham comigo este momento de alegria.

Ao Prof. Dr. Juan Mouriño Mosquera, pois, desde o período de seleção, eu insisti para tê-lo como orientador e ele, mesmo sem me conhecer, teve a disponibilidade para aceitar, contribuindo muito com o meu crescimento. Realmente é para mim o grande exemplo de professor que construiu uma carreira bem-sucedida no magistério.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram com a minha formação e com o meu crescimento como ser humano e profissional.

Aos novos e sempre lembrados amigos do Doutorado, que compartilharam comigo momentos tão importantes.

À minha amiga Anahi, que sempre me atendeu, mesmo quando eu estava distante e nos momentos em que eu mais precisava.

Aos acadêmicos e professores do Curso de Pedagogia que coordenei durante todo este tempo, que entenderam a minha ausência em diversos momentos

Aos diretores da Faculdade UNIPAN, que me apoiaram durante o período que tive que me ausentar e ainda assim me confiaram a coordenação do Curso de Pedagogia.

A todos os que fizeram parte da minha vida neste período de Doutorado e que souberam me entender quando eu não podia tratá-los como mereciam.

Aos homens professores que foram sujeitos desta pesquisa, os meus eternos agradecimentos em nome da Ciência.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, à sua Faculdade de Educação e ao seu Programa de Pós-Graduação, porque eu tinha como propósito fazer o Doutorado nessa instituição e, finalmente, consegui.

*A DEUS, Senhor da vida, que esteve comigo em todas as viagens, protegendo-me sempre.
Em Suas mãos coloco a minha vida e que eu possa devolver a quem precisa um pouco do muito que recebi.*

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando porque conseguiram triunfar numa carreira sexotipificada como feminina e quais as representações de gênero e de bem-estar docente que eles possuem. A ancoragem teórica centrou-se em três eixos: educação e gênero segundo a ótica das representações sociais; bem-estar segundo a perspectiva psicológica e sua relação com a educação; bem-estar docente em países europeus e no Brasil. A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas semi-estruturadas individuais com cinco homens professores, entre 38 e 64 anos, que fizeram a opção pelo magistério como principal profissão. Eles atuavam na Educação Básica, Ensino Superior e Cursos de Especialização e tinham carreiras ascendentes consideradas bem-sucedidas na área da educação. Todos eram casados com mulheres que trabalhavam fora, tinham em média dois filhos e formação predominante de mestrado. A análise de conteúdo dos dados resultou em três grandes categorias: 1. O perfil dos homens professores e o motivo por que foram bem-sucedidos no magistério – em que foi possível identificar doze características marcantes que contribuíram para o sucesso profissional dos entrevistados: eram pessoas adaptadas ao seu contexto histórico e social; tiveram influências positivas da família de origem; tiveram influências religiosas na formação; constituíram famílias integradas; demonstravam preocupação com questões sociais; tinham paixão pela profissão; tinham identidade profissional própria; investiam em formação; atuavam em um nível compatível com o seu potencial; aceitavam desafios e aproveitavam as oportunidades; conseguiam lidar com as mudanças; tinham visão empreendedora. 2. As representações de educação e gênero – sendo analisados alguns aspectos como: dimensões da masculinidade; dom feminino para ser professora; atuação em profissão sexotipificada como feminina; percepção sobre o trabalho de homens com crianças; presença masculina e aumento de homens no magistério. 3. As representações de bem-estar docente – que incluiu assuntos como: percepção de mal-estar docente; organização do tempo livre; questão salarial – opiniões contraditórias; vivências e representações de bem-estar docente. É possível afirmar que os homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério tinham formações pessoais, profissionais, familiares e religiosas que contribuíram para o sucesso em

sua profissão, tiveram possibilidade de desenvolver diversas habilidades que contribuíram para a promoção do bem-estar docente e para o exercício de um trabalho competente, tornando-os sujeitos ativos de todo esse processo. Eles entendiam que o bem-estar docente é influenciado por fatores sociais, mas que, também, depende da postura do educador; sentiam-se bem ao atuarem em uma área percebida socialmente como feminina; entendiam que é importante aumentar o número de homens no magistério e que, acima de tudo, vale a pena ser professor, mesmo para aqueles que são do gênero masculino.

Palavras-chave: Educação e gênero. Educação Superior. Bem-estar docente. Carreiras bem-sucedidas. Homens professores.

ABSTRACT

This study has as its aim the investigation of the profile of men who had succeeded in their teaching careers and evidence the reasons for such a victory at a gender-typified as feminine career, and to know what representations of gender and teaching welfare that they carry. The theoretical support was centered in three axes: education and gender, according to the point of view of the social representations; welfare according to the psychological perspective and its relation with education; teacher welfare in European countries and in Brazil. The qualitative research used semi-structured interviews with five male teachers, from 38 to 64 years old, they made an option for the teaching career as their main profession. They taught in the Basic Education, Higher Education and Specialization Courses; they had upward careers which are considered well succeeded in the educational area. They were married to women that were inside the work market, had an average of two children, and their titles were specialist, M.A. or PhD. For analysis purpose, the answers for the guiding questions of the research were grouped into three great categories: 1. The profile of the male teachers, and why were they well succeeded in the teaching career – which made possible the identification of twelve outstanding attributes that contributed for the professional success of the interviewed: they were people fitted to their historical and social contexts; they had a positive influence of their source families; they had religious influences in their formation; they formed well integrated families; they showed preoccupation with the social matters; they loved their profession; they had their personal professional identity; they invested in their studies; they worked at a level which was compatible to their potentials; they faced challenges and seized the opportunities; they knew how to deal with the changes; they had an entrepreneur behavior. 2. The representations of the Education and gender – which had analyzed such aspects as: dimensions of being a male; feminine endowment to be a teacher; working at a profession that is gender-typified as feminine; the perception about the work of men with children; the masculine presence and the increasing number of men in the teaching career. 3. The representations of the teaching welfare, which included issues as: perception of the teacher's uneasiness; organization of the leisure time; the salary question – contradictory opinions; experiences and representations of the teacher welfare. It is possible to affirm that the male

teachers who had their careers made a success in the teaching profession had a personal, professional, family and religious learning which contributed to their professional success. They had the possibility of developing abilities that contributed for the promotion of the teacher welfare and for the exercising of a qualified work and were active subjects during all this process. They understood that the teacher welfare is influenced by the social factors, but it also depends on the educator's behavior; felt good working at an area which is socially perceived mainly as a female area; and they understood that it is worth to be a teacher, even for those who are from the male gender.

Key-Words: Education and gender. Higher Education. Teacher Welfare. Well Succeeded careers. Male teachers.

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo hacer una investigación en el perfil de hombres que tuvieron carreras exitosas en la enseñanza, evidenciando porque lograron éxito en una carrera sexo-tipificada como femenina y cuales las representaciones de género y de bienestar docente que ellos poseen. El anclaje teórico se centró en tres áreas: la educación y el género en la perspectiva de las representaciones sociales; bienestar, según la perspectiva psicológica y su relación con la educación; bienestar docente en países europeos y en Brasil. La investigación cualitativa utilizó entrevistas semi-estructuradas individuales con cinco hombres profesores, entre 38 y 64 años, que habían hecho la opción por la enseñanza como su principal profesión. Ellos actuaban en la Educación Básica, Enseñanza Superior y Cursos de Especialización y tenían carreras ascendientes consideradas exitosas en el área de la educación. Todos eran casados con mujeres que trabajan fuera, tenían en promedio dos hijos y formación predominante de Maestría. El análisis de contenido de los datos resultó en tres grandes categorías: 1. El perfil de los hombres y el motivo por qué fueron exitosos en la enseñanza donde ha sido posible identificar doce principales características que han contribuido para el éxito profesional de los entrevistados: eran personas adaptadas a su contexto social e histórico; había influencias positivas de la familia de origen; tuvieron influencias religiosas en la formación; constituyeron familias integradas; demostraban preocupación con cuestiones sociales; tenían pasión por la profesión; tenían identidad profesional propia; invertían en formación; actuaban en un nivel compatible con su potencial; aceptaban desafíos y aprovechaban las oportunidades; fueron capaces de hacer frente a los cambios; tenían visión emprendedora. 2. Las representaciones de género y educación – siendo analizados algunos aspectos como: dimensiones de la masculinidad; don femenino para ser maestra; actuación en profesión tipificada del sexo femenino; percepción acerca del trabajo de los hombres con los niños; presencia masculina y aumento de hombres en la enseñanza. 3. Las representaciones de bienestar docente que incluyeron cuestiones como: percepción de malestar docente; organización del tiempo libre; cuestión salarial – distintos puntos de vista; experiencias y representaciones de bienestar docente. Se

puede decir que los hombres profesores que tuvieron carreras exitosas en la enseñanza tenían formaciones personales, profesionales, familiares y religiosas que contribuyeron para el éxito en su profesión, fueron capaces de desarrollar diferentes habilidades que ayudaron a promover el bienestar docente y para el ejercicio de un trabajo competente, volviéndolos sujetos activos de todo este proceso. Ellos pensaron que el bienestar docente es influenciado por factores sociales, sin embargo hay que tener en cuenta la actitud del educador; se sentían bien para actuar en una área socialmente percibida como femenina; entendían que es importante aumentar el número de hombres en la enseñanza y, sobre todo, vale la pena ser un maestro, incluso para los hombres.

Palabras clave: Educación y género. Educación Superior. Bienestar docente. Carreras exitosas. Hombres profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1 – Evolução da participação feminina no corpo docente do ensino primário na Inglaterra e País de Gales, em Portugal e nos Estados Unidos da América entre 1870 e 1930..... | 36 |
| GRÁFICO 2 – Participação feminina no corpo docente do ensino primário no Brasil | 37 |
| QUADRO 1 – Esquema de Modelo Proposto para a Análise do Bem-Estar Docente..... | 77 |
| QUADRO 2 – Processo de Desenvolvimento do Bem-/Mal-Estar Docente..... | 78 |
| QUADRO 3 – Síntese da Metodologia da Pesquisa | 101 |
| QUADRO 4 – Perfil do Professores Entrevistados | 103 |
| QUADRO 5 – Organização dos Resultados em Categorias e Subcategorias | 104 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | 14 |
| 1. INTRODUÇÃO | 18 |
| 2. REFERENCIAL TEÓRICO | 21 |
| 2. 1. EDUCAÇÃO E GÊNERO SEGUNDO A ÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 21 |
| 2.1.1 As Representações Sociais | 21 |
| 2.1.2 Gênero: papéis, identidades e estereótipos | 26 |
| 2.1.3 Gênero: estudos sobre masculinidade | 30 |
| 2.1.4 Processo de Feminização do Magistério?..... | 35 |
| 2.1.5 A Constituição do Magistério Como Profissão de Mulher | 39 |
| 2.1.6 Estereótipos de Gênero e Presença Masculina no Magistério..... | 43 |
| 2.2 O BEM-ESTAR SEGUNDO A PERSPECTIVA PSICOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO | 46 |
| 2.2.1 Bem-Estar Subjetivo..... | 48 |
| 2.2.2 Bem-Estar Psicológico | 52 |
| 2.2.3 Bem-Estar Social | 53 |
| 2.2.4 Bem-Estar e Idade | 54 |
| 2.2.5 Bem-Estar e Gênero..... | 57 |
| 2.2.6 Bem-Estar e Fatores Econômicos..... | 58 |
| 2.2.7 Bem-Estar no Trabalho..... | 60 |
| 2.3 O BEM-ESTAR DOCENTE E ESTRATÉGIAS PARA A SUA PROMOÇÃO | 62 |
| 2.3.1 A Questão do Mal-Estar dos Professores | 62 |
| 2.3.2 O Bem-Estar dos Professores | 65 |
| 2.3.2.1 O Bem-estar Docente na Perspectiva dos Autores Europeus | 65 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.2.2 Estudos Sobre o Bem-estar Docente no Brasil..... | 71 |
| 2.3.2.3 Estratégias Para a Promoção do Bem-estar Docente..... | 77 |
| 2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE, GÊNERO E CARREIRAS BEM-SUCEDIDAS | 81 |
| 2.4.1 Considerações sobre o referencial teórico | 85 |
| 3. A INVESTIGAÇÃO | 87 |
| 3.1 OBJETIVOS | 87 |
| 3.2 ÁREA TEMÁTICA | 88 |
| 3.3 O PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS | 90 |
| 3.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 92 |
| 3.5 O CAMPO DE ESTUDO | 95 |
| 3.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 96 |
| 3.7 METODOLOGIA DE TRABALHO | 97 |
| 3.8 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS..... | 98 |
| 3.9 ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO | 99 |
| 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 102 |
| 4.1 PERFIL DOS PROFESSORES E O MOTIVO POR QUE FORAM BEM-SUCEDIDOS NO MAGISTÉRIO..... | 105 |
| 4.1.1 Pessoas Adaptadas ao Seu Contexto Histórico e Social..... | 105 |
| 4.1.2 Influências Positivas da Família de Origem..... | 110 |
| 4.1.3 Influências Religiosas na Formação..... | 113 |
| 4.1.4 Constituíram Famílias Integradas..... | 115 |
| 4.1.5 Preocupação Com Questões Sociais..... | 119 |
| 4.1.6 Paixão Pela Profissão | 122 |
| 4.1.7 Identidade Profissional Própria | 124 |
| 4.1.8 Investiam em Formação..... | 130 |
| 4.1.9 Atuavam Num Nível Compatível com o Seu Potencial | 133 |
| 4.1.10 Aceitavam Desafios e Aproveitavam as Oportunidades | 136 |
| 4.1.11 Conseguiram Lidar com as Mudanças..... | 140 |
| 4.1.12 Tinham Visão Empreendedora | 144 |
| 4.2 REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO E GÊNERO ENTRE OS DOCENTES..... | 147 |
| 4.2.1 Dimensões da Masculinidade | 147 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.2 Dom Feminino para Ser Professora? | 153 |
| 4.2.3 Atuação dos Pesquisados em Profissão Sexo-Tipificada Como Feminina | 158 |
| 4.2.4 Percepção Sobre o Trabalho de Homens Professores Com Crianças..... | 161 |
| 4.2.5 Presença Masculina e Aumento de Homens no Magistério | 164 |
| 4.3 REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR DOCENTE ENTRE OS PROFESSORES..... | 171 |
| 4.3.1 Percepção de Mal-Estar Docente..... | 171 |
| 4.3.2 Organização do Tempo Livre | 178 |
| 4.3.3 Questões Financeiras: opiniões contraditórias | 183 |
| 4.3.4 Vivências e Representações de Bem-Estar Docente | 188 |
| | |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 194 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 205 |
| | |
| APÊNDICES | 217 |
| APÊNDICE A – Guia de Orientação Para as Entrevistas | 218 |
| APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado | 220 |
| APÊNDICE C – Exemplo de uma Entrevista Semi-Estruturada | 221 |

1. INTRODUÇÃO

Gostaria que você dissesse nas suas aulas que você conhece alguém que admite que o mundo pode ser melhor através da educação e que vale a pena ser professor¹.

A profissão docente é realmente fascinante porque além de toda a contribuição social que, mesmo não tendo tanta clareza, os professores exercem na vida de seus alunos, ela ainda é relacional, ou seja, somente me torno professor na medida em que existem outras pessoas, especialmente meus alunos, onde é possível transformar a sala de aula num ambiente onde todos aprendem e ensinam, conforme dizia Paulo Freire.

É interessante esta dinâmica porque, muitas vezes, o professor nem tem noção do impacto que pode provocar na vida de um aluno, como aconteceu no meu caso, durante o período de graduação, quando, com muitas dificuldades, eu finalizava o Curso de Pedagogia em 1998. Naquele período, embora já tendo a convicção de que pretendia avançar na carreira, apesar de já ter começado tardiamente, eu não imaginava que dez anos mais tarde estaria concluindo o doutorado.

Realmente entendo que, para mim, é uma grande conquista, cuja semente surgiu justamente no momento em que eu tinha aula no último ano da graduação com um professor que me marcou profundamente. Eu, apesar de ficar muito tempo sem ter contato com o meu mestre, pensava sempre que seria interessante tê-lo como sujeito de pesquisa para o meu doutorado, porque queria aprender um pouco mais com aquele que, de certa forma, me inspirou e me incentivou a prosseguir na carreira do magistério.

No Programa de Doutorado da PUCRS, eu já entrei com a convicção de que queria fazer uma pesquisa através do viés da positividade, por entender que existem muitas situações positivas no magistério e que não são divulgadas. Eu sabia também que iria pesquisar as questões inerentes ao bem-estar docente, sem ter necessariamente um foco ou uma direção. A perspectiva de gênero surgiu posteriormente, justamente por ser uma questão que me inquietava, já que, embora tendo contato com vários professores homens que eu considerava muito competentes, ao coordenar um Curso de Pedagogia, percebia que poucos homens fazem a opção pelo magistério.

¹ Frase dita por um dos professores entrevistados nesta pesquisa.

Comecei a lembrar da minha intenção de pesquisar o meu mestre da graduação, e percebi que muitos outros docentes poderiam ser sujeitos de um estudo sobre homens que construíram carreiras bem-sucedidas como profissionais da educação.

Diante de todo este contexto, cheguei ao meu objetivo de pesquisa por acreditar que os homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério deveriam encontrar-se em condições de bem-estar docente e ainda possuir algumas características importantes que contribuía para o sucesso da sua carreira profissional.

Assim é que desenvolvi o meu trabalho, que me proporcionou um grande prazer. E agora que estou prestes a terminar, vejo que valeu a pena e que começaria tudo novamente. Afinal, o conhecimento obtido através deste processo de produção é único e eterno e jamais irei esquecer-me desses momentos que foram tão intensos e marcantes para a minha vida pessoal e profissional.

Quanto à organização do texto, optei por dividi-lo em cinco capítulos, seguindo a seguinte ordem:

No **capítulo 1**, *Introdução*, apresento as considerações introdutórias, enfocando aspectos inerentes à escolha e à contextualização do meu tema de pesquisa, bem como a proposta de construção e de organização desta tese de doutorado.

No **capítulo 2**, *Referencial Teórico*, faço uma análise de algumas perspectivas teóricas que abordam principalmente as questões de: a) Educação e gênero, tendo como fundamentação norteadora os estudos de Louro, Hypólito e Connell; b) Bem-estar segundo perspectiva psicológica e a sua relação com a educação, através dos estudos de Diener, Fiquer e Siqueira e Padovan, entre outros; c) Bem-estar docente, com fundamentação em Esteve, Jesus, Mosquera e Stobäus, Lapo e Timm; d) reflexões sobre trabalho docente e carreiras bem-sucedidas, segundo a perspectiva de Tardif e Sevilhano.

No **capítulo 3** – Denominado de *A Investigação*, optei por apresentar apenas o encaminhamento metodológico utilizado para a realização deste estudo, para, em seguida, apresentar os resultados da pesquisa.

No **capítulo 4** – *Apresentação e Discussão dos Resultados*, apresento os resultados da pesquisa, juntamente com a discussão que é feita através da relação com a abordagem teórica.

No **capítulo 5** – *Considerações Finais*, faço uma reflexão sobre todo o trabalho com suas possíveis contribuições para a comunidade acadêmica.

Vale ressaltar que, logo em seguida, apresento as referências utilizadas e os anexos e apêndices que finalizam esta tese. Também ressalto que, durante a discussão dos resultados,

senti a necessidade de buscar outros teóricos que pudessem ampliar as contribuições do referencial teórico inicial. Sendo assim, este estudo não se limita a uma discussão alicerçada rigorosamente nos referenciais que constituem o *corpus* deste trabalho, uma vez que, durante o desenvolvimento da pesquisa, foram surgindo novas e importantes contribuições teóricas, que passaram também a compor esta tese de doutorado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem teórica do presente trabalho encontra-se organizada em três instâncias, a saber: a) primeiramente será analisado o conceito de representações sociais que embasará a discussão sobre gênero e educação; b) na seqüência será apresentada uma revisão literária sobre bem-estar segundo a perspectiva psicológica, buscando relacionar esse conceito com a educação, para prosseguir com a reflexão relacionada ao bem-estar docente e às possibilidades de promoção do bem-estar dos professores; c) por fim serão feitos alguns comentários sobre carreiras bem-sucedidas, estabelecendo relações com questões de gênero e com a profissão docente.

2.1 EDUCAÇÃO E GÊNERO SEGUNDO A ÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Antes de iniciar a abordagem sobre educação e gênero, será analisado, primeiramente, o que se compreende neste trabalho por representações sociais, para, em seguida, conceituar gênero e estabelecer relações com a área da educação, mais especificamente com a profissão docente.

2.1.1 As Representações Sociais

A teoria das representações sociais, segundo a perspectiva da Psicologia Social, surge na França com a publicação da obra *La Psychanalyse, son image, son public*, obra de Serge Moscovici, em 1961, conforme Arruda (2002). O livro apresenta a matriz da teoria que, mesmo causando impacto nos meios intelectuais pela novidade proposta, não vingou de imediato. A sua reaparição, desta vez com força total, ocorre no início dos anos 1980.

Arruda (2002, p. 129) relata que:

A pesquisa de Moscovici, voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então. Seria preciso esperar quase vinte anos para que o degelo do paradigma permitisse o despontar de possibilidades divergentes.

A autora relata que a Teoria das Representações Sociais operacionalizava um conceito para trabalhar o pensamento social em sua dinâmica e diversidade. Partia do princípio de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, destacando duas delas: a consensual e a científica.

O universo consensual é entendido como o que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto que o universo reificado se cristaliza no espaço científico com os seus padrões de linguagem. Ambas as formas são eficazes e indispensáveis para a vida humana, apesar de terem propósitos diferentes. As representações sociais constroem-se com maior intensidade na esfera consensual, apesar de que as duas esferas não sejam totalmente estanques.

As representações sociais foram conceituadas por Moscovici (1973, p. 17) como sendo:

[...] um sistema de valores, idéias e prática com uma dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que habilitará os indivíduos a orientarem-se em seu mundo material e social e dominarem-no; e, em segundo lugar, possibilitar a realização da comunicação entre os membros de uma comunidade pelo fornecimento de um código para o “intercâmbio” social e de um código para nomearem e classificarem, sem ambigüidades, os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e em grupo.

Podemos notar que, segundo esta perspectiva da Psicologia Social, as pessoas agem segundo os valores e as idéias predominantes, valores e idéias que são necessários para haver o domínio do mundo material e social. Normalmente este domínio acontece por parte de pequenos grupos que se consideram mais desenvolvidos numa determinada cultura e que estabelecem as regras que devem ser seguidas por toda a população.

Segundo Almeida, Santos e Rossi (2006), a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaborar padrões de comportamento e de comunicação entre as pessoas. É uma modalidade particular porque só é representação social o conhecimento advindo do senso comum, que é elaborado na vida cotidiana e que tem como finalidade agir e interpretar a realidade.

Para Oliveira e Werba (2003), as representações sociais modificam os sujeitos de um determinado contexto social e o mundo ao seu redor e têm a função de modelar o comportamento e de justificar a sua expressão. Elas preparam a ação, conduzem o comportamento, modificam e reconstituem as condições do ambiente para que o comportamento se mantenha.

Os padrões de comportamento predominantes numa determinada cultura não são, portanto, naturais, e sim construídos socialmente, seguindo modelos que atendem aos interesses de determinados grupos da mesma sociedade. Como estes padrões são aceitos como verdadeiros, as pessoas que agem de maneira contrária são vistas como incorretas por infringirem as normas aceitas pela cultura na qual estão inseridas. Muitas vezes essas pessoas sofrem conseqüências e, para evitá-las, voltam a agir conforme as normas estabelecidas.

Para se efetivar uma idéia como modelo que deve ser adotado pelas pessoas, é necessário partir de situações prévias que já são aceitas para que outras idéias sejam incorporadas, conforme Moscovici (2003). Para o autor, as representações sociais encontram-se em um referencial de pensamento preexistente, dependendo, portanto, de um sistema de crenças, de valores e de imagens. Do ponto de vista cognitivo, fenômenos novos podem ser incorporados a modelos prévios e justificados como se fossem familiares e aceitáveis. Esse processo de troca e de composição de idéias, que ocorre por meio do discurso, é necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Se, por um lado, se constroem sistemas de pensamento e de compreensão, por outro, adotam-se posturas consensuais de ação, posturas que mantêm o vínculo social tão importante para os indivíduos, e mantêm a continuidade da idéia que passa a prevalecer naquele espaço coletivo.

Podemos compreender por que as pessoas têm tanta dificuldade para mudar o seu pensamento e aderir a uma idéia nova, como é o caso das discussões sobre gênero. Conforme foi relatado pelo autor, quando a pessoa tem acesso a novas abordagens, elas são incorporadas com as pré-existentes e modificadas, passando a ser aceitas como familiares. E, ao mesmo tempo, o indivíduo tem necessidade de ser aceito no seu grupo social, sendo que uma das formas é seguir os preceitos estabelecidos, mantendo-se o vínculo com o grupo. Dessa forma, as novas proposições vão sendo internalizadas e aceitas gradativamente, o que não significa que vai resultar em mudanças significativas em tão pouco tempo. O que foi construído socialmente e aceito como certo precisa de um tempo considerável para ser modificado.

Quanto à imbricação dos aspectos cognitivos e afetivos no processo de elaboração e efetivação das representações sociais, Jovchelovitch e Guareschi (1994) salientam que as representações sociais estão relacionadas à construção de saberes sociais, envolvendo aí a cognição. Esses saberes, entretanto, atingem a esfera afetiva, devido ao caráter simbólico e imaginativo que eles movimentam. Os autores afirmam ainda que as representações sociais rompem com a díade ciência/verdade e senso comum/ilusão.

Poderíamos nos arriscar em dizer que o fator afetivo é muito forte, uma vez que, quando já internalizados os saberes, as pessoas precisam controlar os próprios sentimentos

para mudar a sua forma de agir. Sabemos que, conforme relata Moscovici (1978), o estranho atrai, intriga e perturba os indivíduos e os grupos sociais, provocando o medo da perda das referências habituais. Reside aí o fato de as pessoas permanecerem numa condição, mesmo estando insatisfeitas, devido ao fator emocional que prevalece, e, diante do medo, é melhor manter tudo como está. Ao mesmo tempo, outros se sentem atraídos pela novidade e superam o medo, para poder buscar algo diferente, abrindo espaços para que outras pessoas também saiam da sua comodidade.

As representações sociais também podem ser analisadas segundo a perspectiva dos Estudos Culturais que, segundo Gomes (2008), focalizam prioritariamente questões inerentes à identidade e à diferença, bem como aos processos de exclusão que fazem parte deste processo, assumindo uma postura política que se volta para os processos reivindicatórios, especialmente em relação à manifestação da diferença.

A autora destaca que ambos os campos de conhecimento – a Psicologia Social e os Estudos Culturais – trabalham com a formação de grupos, com ênfase para as identidades sociais e os elementos que lhes servem de ponto de fusão. Embora as duas abordagens teóricas se cruzem constantemente, existem algumas diferenças entre os seus enfoques. Neste trabalho, ao ser apresentadas rapidamente as duas propostas teóricas, são consideradas apenas as semelhanças entre os dois campos de conhecimento, que dizem respeito às identidades dos sujeitos sociais.

Para Silva (2000, p. 97), as representações podem ser interpretadas de acordo com as formas textuais e visuais, que são utilizadas para descrever os diferentes grupos culturais.

[...] a análise cultural, mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação.

Diante deste pressuposto de que existem conexões entre identidade cultural e representação, e ao mesmo tempo não existe identidade fora da representação, poderíamos afirmar que, segundo os Estudos Culturais, as representações podem indicar o modo pelo qual os sujeitos são vistos e são tratados por outras pessoas no âmbito social, mas também retratam o modo pelo qual o próprio indivíduo se vê, se percebe e se interpreta, sendo que tais interpretações exercem influência no processo de construção da identidade do sujeito.

Baseando-se nesta abordagem teórica, Louro (2007, p. 99), ao estabelecer relações entre as representações sociais e a área da educação, comenta que “professores e professoras – como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações.” Compreende que as representações “[...] não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem’, que os ‘produzem’”.

A autora afirma que tal perspectiva é baseada na idéia de que a representação não é o reflexo ou o espelho da realidade, e que não cabe perguntar se a representação corresponde ou não ao real, mas cabe, sim, entender como as representações produzem sentidos, quais são os seus efeitos sobre as pessoas e como elas constroem o “real”.

Ao buscar entender como os efeitos que as representações exerceram sobre as/os profissionais da educação ou como as representações as/os constituíram, Louro (2007, p. 100) destaca que:

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtudes, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos...

Para a referida autora, as representações que predominaram sobre o homem professor foram e, possivelmente, continuam sendo mais relacionadas à autoridade e ao conhecimento, enquanto que as da mulher professora se relacionam mais ao cuidado e ao apoio maternal, bem como à aprendizagem das/dos alunas/os.

Louro (2007) justifica que a crescente força da Psicologia no processo de elaboração das teorias pedagógicas e didáticas – que enfatiza a importância do afeto e a preocupação em atender aos interesses das crianças como elemento facilitador da aprendizagem – contribui para reforçar as representações de que o magistério é mais adequado para as mulheres, em detrimento dos homens.

Esta discussão em relação a educação e a gênero, segundo a perspectiva das representações sociais, será abordada na seqüência, já que, conforme Saheb e Luz (2007), é importante que, nos trabalhos investigativos, se busquem conhecer as representações que os sujeitos constroem sobre o seu modo de agir no mundo e, mais especificamente, sobre a realidade que os cerca. Antes, porém, será analisado o conceito de gênero e quais são os papéis que foram e que são atribuídos socialmente para homens e para mulheres.

2.1.2 Gênero: papéis, identidades e estereótipos

Os estudos de gênero estão entre as tendências acadêmicas e políticas mais importantes da vida contemporânea, de acordo com Strey (2004). Fazem-se presentes nos comportamentos, gostos, idéias e identidades de homens e mulheres, e também em aspectos relativos a raça, a classe social e a contexto histórico. A autora compreende que o gênero é uma construção cultural, construção relacionada ao porquê de ser mulher ou de ser homem.

Para Colling (2004), gênero é um termo que surgiu para teorizar as questões da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social.

Quanto ao conceito, Scott (1998, p. 15) considera que:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus deferentes contextos históricos.

Podemos notar que, para a autora, o sexo se refere às diferenças biológicas de homens e mulheres, enquanto que gênero é um construto social relacionado à forma como historicamente os grupos sociais foram criando e efetivando os padrões de comportamentos para ambos os sexos. Nesse sentido, Rubin e Butler (2003, p. 171) destacam que:

[...] gênero é uma divisão dos sexos imposta socialmente. Homens e mulheres são, evidentemente, diferentes. Mas não são tão diferentes como dia e noite, terra e céu, ying e yang, vida e morte. De fato, do ponto de vista da natureza, homens e mulheres estão mais perto um do outro do que qualquer outra coisa.

Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição de homens e mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção política, econômica e social. Lerner (1990), ao questionar a relação existente entre as idéias de gênero e as forças sociais e econômicas que fazem a história, sugere que “[...] o gênero é a definição cultural da conduta que se considera apropriada aos sexos em uma sociedade e em um momento determinado”. (p. 27)

Quanto à desigualdade entre homens e mulheres, Oliveira (1998) afirma que existem dois sexos biológicos (homem e mulher) e dois gêneros sociais (masculino e feminino). Essas categorias são construções sociais que variam conforme a época, a sociedade, a educação e os padrões culturais vigentes. Para a autora, as características psicológicas que constituirão as identidades de gênero se desenvolvem na infância, através das atitudes sociais e de expectativas familiares.

São as representações sociais predominantes numa determinada sociedade que são internalizadas pela nova geração, que normalmente passa a aceitá-las como se fossem naturais. Dessa forma, Scott (1998) considera ser muito importante prestar atenção aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, de que forma se servem dele para articular as regras de relações sociais, ou para construir o significado da experiência.

Quanto aos papéis que devem ser desempenhados pelos gêneros masculino e feminino, Hyde (1995) diz que eles são contraditórios e incoerentes, tanto que muitos indivíduos transgridem estes papéis. Além do mais, algumas características prescritas aos papéis de gênero provocam desconfortos. Talvez seja por este motivo que muitas pessoas se submetem a desempenhar determinados papéis, apesar de estarem insatisfeitas, para não se sentirem desconfortados no seu meio social. Ao mesmo tempo, muitos indivíduos que se percebem desconfortados buscam transgredir os padrões vigentes gerando mudanças pessoais e, conseqüentemente, gerando mudanças sociais.

Para Berger e Luckmann (2003), ao desempenharem os papéis, os indivíduos participam de um mundo social segundo padrões pré-estabelecidos e, para aprender um papel, não basta a cada um simplesmente adquirir as rotinas, mas conhecer o que o papel tem de relevante, ou, em outras palavras, conferir-lhe o significado. Por outro lado, soluções padronizadas quanto ao desempenho de papéis promoveriam ideologias que levariam a entendê-los como se fossem fatos da natureza.

Oliveira (1998), ao refletir sobre os papéis de gênero, afirma que eles se manifestam através das expectativas sobre o comportamento masculino ou feminino e vão se configurando, durante o desenvolvimento das crianças, conforme o desejável para um homem ou para uma mulher. Segundo a autora, serão os estereótipos, os papéis e as expectativas que determinarão as características psicológicas dos indivíduos, e não somente os traços inatos de cada sexo.

Mais do que discutir as questões inerentes aos papéis de gênero, é importante perceber que gênero também diz respeito à produção de identidades, conforme Louro (2007). Trata-se,

de um conceito complexo, conceito que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (p. 24).

Na realidade, o sentido de pertencimento a determinado grupo ou gênero interfere no processo de constituição do sujeito, que pode se perceber como se fosse direcionado por convicções sociais. Louro (2007, p. 25) relata que, ao afirmar que o gênero institui a identidade do ser humano, significa que se refere a “[...] algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o”.

A autora parte do princípio de que as diferentes instituições – justiça, igreja, política, escola, etc. – e práticas sociais são constituídas de gêneros e contribuem para a constituição dos mesmos gêneros. “Estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos” (p. 25) e constroem identidades de gênero.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Nicholson (2000) assinala que o gênero possui as suas raízes na conexão entre dois conceitos importantes do pensamento ocidental moderno: a identidade, como possuidora de uma base material, e o caráter humano, como construção social. Caracteriza, metaforicamente, o conceito de gênero como “um cabide da identidade”, isto é, um lugar onde são pendurados artefatos culturais. Este cabide poderia ser pensado como um corpo, no qual são jogados aspectos de personalidade e de comportamento.

A respeito dos estereótipos de gênero, é importante salientar que se trata de características fixas determinadas aos homens e às mulheres, bem como as crenças culturais que as sociedades vão produzindo sobre os gêneros (RIDGEWAY e CORRELL, 2004). Um dos estereótipos mais frequentes, e que influencia a área da educação, diz respeito à pessoa mais indicada para cuidar e educar os filhos, ou seja, a mãe. Nesse sentido, Brito (2008) ressalta que os primeiros estudos sobre a relação materno-infantil indicavam que as mulheres possuem um instinto materno e que os homens não possuem habilidades para cuidar dos filhos. Esses estereótipos justificavam a permanência da mulher nos espaços privados, restritos ao ambiente doméstico, enquanto que os homens eram acionados para atuar no setor público, praticamente não ajudando na educação dos filhos.

De acordo com Zimmerman (2005), historicamente, coube às mulheres o papel de mãe e de esposa dedicada, restringindo-as à função caseira e materna. Aos homens foram atribuídos papéis no espaço público e político, e lhes foi atribuído o poder. Para os autores, o gênero de uma pessoa não é apenas um dos aspectos do que ela é, mas é algo mais profundo: é o que ela faz, recorrentemente, em interação com outros.

Como os estereótipos vão se modificando, as representações acerca dos espaços em que homens e mulheres deveriam atuar foram sendo alteradas. É bem verdade que as questões ligadas ao poder ainda são mais associadas aos homens, mas também é verdade que, atualmente, eles têm participado mais intensamente do processo de educação dos filhos, se comparados com épocas não muito remotas. Tais mudanças contribuíram para o surgimento de um fenômeno reconhecido como “crise da identidade masculina”, conforme Silva (2006).

O autor menciona que o “novo homem” estaria em crise por não encontrar modelos identitários hegemônicos para descrever a sua nova condição masculina. Quanto aos reflexos dessa crise, Silva (2006) diz que ela se deve a fatores como: maior participação das mulheres no campo do trabalho, o avanço da tecnologia no campo da sexualidade, a pluralidade de papéis e identidades sexuais, a redefinição do papel de pai, a maior preocupação com o corpo e com a estética, e a tentativa de manter e de sustentar um modelo hegemônico único no papel masculino.

Ribeiro (2000) destaca que essa crise se tem caracterizado por um processo de transformação do papel do homem na sociedade, exigindo, assim, uma redefinição da masculinidade. Menciona que as transformações estão vinculadas a fatores como as representações hegemônicas, profundamente enraizadas na cultura, que dificultam a transformação do masculino, e como o gênero e a sua inserção social dos sujeitos como elementos que intervêm nessa transformação.

Arent (1999), ao fazer referência à crise masculina, entendida como parte de uma crise maior, ou seja, a de valores sociais, constata que o homem se encontra preso a uma camisa de força emocional e, conseqüentemente, condenado a uma solidão profunda. Ele possui papéis a desempenhar, responsabilidades a cumprir, desejos a satisfazer, desafios a vencer, uma sociedade a construir, riscos a enfrentar, tudo delineado pelo patriarcado dominante.

A autora afirma que as verdadeiras relações humanas somente serão alcançadas quando se romper a “camisa de força” que reprime e aprisiona os afetos masculinos relacionados a um estereótipo de masculinidade. Mas o que significa masculinidade? Existe uma única forma de masculinidade?

2.1.3 Gênero: estudos sobre masculinidade

De acordo com Trindade (2005), durante muitas décadas, as questões de gênero foram pensadas somente em relação às causas femininas, devido às necessidades da época, sendo deixada de lado a busca de conhecimento relacionada às condições masculinas. A justa preocupação com as condições femininas possibilitou o surgimento de espaços privilegiados para as mulheres como inspiradoras de problemas de pesquisa, obscurecendo a especificidade da imagem masculina. Como consequência, na atualidade é possível ser encontrado um vasto material sobre feminilidade, enquanto que, sobre a masculinidade, quase não se têm produções científicas.

Os estudos sobre masculinidade, segundo a referida autora, têm como um dos principais precursores o sociólogo Connell (1987), que, tendo posições pró-feministas, defende que é preciso investir na produção de conhecimento sobre masculinidade, também como ferramenta que permitirá criar melhores condições para enfrentar as injustiças que permeiam as relações de gênero.

Para Coelho e Carloto (2007), os estudos sobre masculinidade são considerados recentes, visto que surgiram com maior intensidade a partir da década de 1990, devido a alguns interesses, como, por exemplo, as agências financiadoras nacionais e internacionais que objetivavam ter um maior conhecimento sobre os homens para melhor direcionar as práticas de controle de natalidade em países em desenvolvimento. Ou seja, os homens passaram a ser vistos como objeto de estudo devido às preocupações com questões de saúde, questões que, até então, era focalizadas apenas no público feminino.

Desta forma, podemos afirmar que pesquisar a questão da masculinidade tem por pressuposto a reflexão e a redefinição dos papéis de gênero e sexuais. Implica refletir sobre a forma como o gênero tem configurado nítidas diferenças relacionadas à maneira como homens e mulheres devem encarar as questões de saúde sexual e reprodutiva. Segundo Santos (2007), isto requer o desenvolvimento de uma lógica que considere o cuidado com o corpo também uma responsabilidade masculina, compreendendo que o cuidado consigo mesmo e com o outro é, ao mesmo tempo, um direito e um dever de todas as pessoas, inclusive do público masculino.

Santos (2007), ao comentar sobre os estudos recentes de masculinidade, afirma que a maior preocupação tem se voltado para a compreensão de como se constroem socialmente as representações sobre o masculino. Reconhece que, do ponto de vista social e político, não existe uma ideologia masculina linear e semelhante em todo o mundo, já que existe uma

variedade etnográfica e cultural muito grande que resulta em vários tipos de ideologias masculinas.

Diante deste contexto, o autor enfatiza que, na atualidade, os estudos sobre a condição masculina tratam não da masculinidade no singular, mas sim de “masculinidades”, no plural.

Falar em masculinidade no singular sugere a idéia de uma representação e de um poder do homem, masculino, de uma forma homogênea. Quando se coloca a noção de masculinidades, no plural, depreende-se que pode até existir uma forma de masculinidade, digamos hegemônica, mas que existem outros tipos de masculinidade. (p. 136)

Tanto a masculinidade quanto a feminilidade podem ser entendidas como construções sociais que variam de acordo com o espaço (uma cultura para outra), com o tempo (numa mesma cultura, através do tempo), ao longo da vida de cada pessoa e na relação entre diferentes grupos de homens de acordo com a sua classe, a sua raça, o seu grupo etário e étnico (SANTOS, 2007).

Sendo assim, podemos afirmar que não existe um modelo padrão, apesar de haver o referencial que é mais aceito num determinado contexto histórico e social, mas não há uma única forma de masculinidade.

Se imaginarmos o Brasil, que, na sua grande extensão geográfica, possui uma diversidade de cultura, poderíamos pensar na masculinidade do homem do Sul do país ou da masculinidade do homem nordestino, sabendo-se que cada região costuma ter características próprias. Albuquerque (2003) se refere à masculinidade do homem nordestino, conhecido como “cabra macho”, cuja representação é de que se trata de um homem forte, valente (não leva desaforo para casa) e violento (com suas companheiras ou mulheres em geral). Ele não pode ser frouxo para não correr o risco de ser rebaixado socialmente, considerando que nesta região não há lugar para fracos e covardes.

Considerando que não há um único estilo de masculinidade, poderíamos questionar: – Quais são os tipos de masculinidades existentes? – Existe algum modelo predominante? De acordo com Connell (1995), existem várias formas de masculinidade que podem ser identificadas como hegemônicas, subordinadas, cúmplices e marginalizadas.

A masculinidade *hegemônica* é entendida como aquela que garante a reprodução das situações de dominação dos homens em relação às mulheres. Envolve um discurso que atribui ao homem potencial privilegiado de dominação e de superioridade social. O patriarcado é

visto como uma ordem de gênero específica na qual a masculinidade hegemônica define a inferioridade do gênero feminino.

A masculinidade *subordinada* refere-se à dominação e à subordinação entre grupos de homens, como é o caso da dominação dos heterossexuais e a subordinação dos homossexuais, cujas práticas de dominação e de subordinação incluem abusos, violência e discriminação econômica e pessoal. Alguns homens heterossexuais também podem ser excluídos dos grupos dos quais pertencem, dependendo da posição que ocupam na estrutura econômica e social.

A masculinidade *cúmplice* é muito parecida com o modelo de masculinidade hegemônica, sem, no entanto, incorporá-lo completamente, ou seja, não incorpora totalmente o modelo patriarcal, mas ainda tem o homem como principal referencial, se comparado às mulheres.

Por fim, a masculinidade *marginalizada* se refere às relações que existem entre as masculinidades e os grupos étnicos dominantes e subordinados. É um estilo de masculinidade que se encontra marginalizado devido às condições de subordinação da sua classe ou raça.

Diante deste pressuposto, poderíamos dizer que existem várias formas de masculinidade, sendo que algumas delas são dominadoras tanto em relação às mulheres quanto em relação às situações que se associam ao feminino, como os homossexuais, por exemplo. Por outro lado, existem as masculinidades que também são dominadas por outras que se encontram em posição de destaque diante dos padrões aceitos socialmente. Na maioria das vezes a masculinidade hegemônica, que serve de referência para as outras masculinidades, é composta por homens brancos, heterossexuais e detentores de poder ou de algum estilo de liderança.

É muito comum observarmos, na mídia ou nos diferentes grupos sociais, que existem alguns estilos de masculinidade que realmente não são reconhecidos devido à classe social à qual esses indivíduos pertencem ou à sua classe étnica. Sabe-se, porém, que alguns homens provindos de grupo étnico sem reconhecimento social, se conseguem atingir um nível econômico considerável, passam a ser valorizados como se fizessem parte do modelo de masculinidade hegemônica.

Nesse sentido, Connell (1995), ao comentar sobre as diferentes formas de masculinidade, sugere que elas estão fundamentadas em três dimensões que, embora distintas, se relacionam entre si. As dimensões são as seguintes:

Relações de poder – se caracterizam pela subordinação feminina e pela dominação masculina, que, segundo o autor, constituem a maior linha divisória de poder na ordenação dos gêneros nas sociedades ocidentais, representada pelo poder patriarcal. Esta estrutura

permanece apesar dos avanços obtidos principalmente pelo movimento feminista e apesar da constatação de que muitas mulheres na atualidade são chefes de família.

Relações de produção – se referem às assimetrias de gênero existentes no mundo do trabalho, seja na própria profissão ou desenvolvimento das tarefas profissionais. Para o autor, a perspectiva de acumulação capitalista é também um processo ordenado por gênero. É o caso, por exemplo, de mulheres que, mesmo tendo o mesmo nível de formação e demonstrarem a mesma competência, continuam em média tendo salários mais baixos se comparadas com trabalhadores masculinos.

Relações emocionais com ênfase para as práticas sexuais – é caracterizada, segundo a perspectiva psicanalítica, como sendo a energia emocional vinculada a um objeto com um gênero definido. As relações que se estabelecem entre o objeto desejado e o objeto do desejo podem ser consensuais ou coercitivas, independentemente se o prazer obtido é proporcional entre o que é dado e recebido. Ou seja, na cultura patriarcal ou machista, o importante é o homem sentir o prazer sexual, sem haver a preocupação com a reação feminina.

Ao refletir sobre os diversos estilos de masculinidade, Trindade (2005, p. 224) afirma:

Apesar de co-existirem diferentes masculinidades, infelizmente ainda mantém hegemonia na sociedade ocidental o modelo de masculinidade calcado no patriarcado. Como imperativos da masculinidade contemporânea, a literatura da área indica: ser viril e conquistador (em contexto heterossexual), ter sucesso e poder, ser forte e agressivo, ter honra para lutar por um ideal maior, ter coragem para assumir riscos, dar proteção aos mais fracos (mulheres e crianças), ser leal com os companheiros (outros homens), ter força de vontade e autocontrole emocional.

Pelo que podemos constatar, o modelo exigido para os homens é praticamente impossível de ser atingido, por incluir fatores de ordem econômica, cultural e de personalidade. Estes padrões são também mencionados por Nolasco (2001), que, embora reconhecendo haver flexibilidade na forma como a masculinidade é vista em diferentes sociedades, sugere que para se tornar um homem de verdade é preciso ter os seguintes atributos: ser protetor, provedor, potente e viril, e nas culturas latinas, tem que ser um homem competitivo, vigoroso, que bebe muito e domina a mulher. O autor relata que “[...] a imagem ancestral do homem guerreiro e forte, aquele que dá a segurança a sua família e a sua comunidade, parece também que se encontra no substrato de muitas das percepções sobre o que é ser homem.” (p. 99).

E o pior é que comum a sociedade cobrar este padrão, apesar dos avanços ocorridos no que se refere às questões de gênero. Muitas vezes as mulheres têm as suas próprias fontes de sobrevivência e, mesmo assim, ficam à espera de um homem provedor, que lhes garanta a proteção, como se não fossem capazes de se sentirem seguras sem a presença de uma figura masculina.

Também Arent (1999, p. 121-122) comenta sobre o estilo de masculinidade predominante em muitas sociedades que se fundamenta no pressuposto de que o homem deve ser:

[...] forte, firme, seguro, autoconfiante, destemido, corajoso, ofensivo, provocador, agressivo, competitivo, dominador, líder, autoritário, intransigente, duro, frio, objetivo, racional, prático, independente, solitário, reservado, superficial, explorador, aventureiro, conquistador, capaz, vencedor, poderoso, ter vigor físico e sucesso financeiro, prover o sustento da família e ainda ser capaz de manter intensa atividade sexual.

Como foi comentado anteriormente, o modelo exigido para os homens é difícil de ser atingido, por tratar-se de níveis de exigências que nem sempre uma pessoa está apta a desempenhar, resultando em crises ou insatisfações. Tal referência, segundo Martinez (1997), é baseada numa ideologia dominante de matriz patriarcal e branca. Ou seja, não são somente as mulheres que sofrem discriminação, pois também outros homens que não se enquadram nos padrões aceitos pela sociedade sofrem preconceitos, por não corresponderem aos modelos estabelecidos pela cultura dominante.

No caso das mulheres, durante muito tempo houve o equívoco por se pensar que a igualdade entre homens e mulheres significava que elas tinham que seguir os modelos masculinos para serem reconhecidas no âmbito da vida pública da sociedade. Em relação a este assunto, Martinez (1997, p. 257-258) admite que:

As mulheres são diferentes dos homens, mas isso não é fundamento de hierarquia, nem discriminação. Simplesmente há que se conceber um mundo feito para homens e mulheres, e não um mundo em que as mulheres tenham que imitar os homens para serem admitidas na vida social.

Em relação à vida social, a mulher foi gradativamente conquistando o seu espaço, apesar de que, no âmbito profissional, passou a desempenhar funções que tinham afinidade com as tarefas domésticas. É o caso, por exemplo, do magistério, espaço profissional que, ao

longo do tempo, foi estereotipado como sendo profissão feminina, devido ao processo de feminização do magistério.

2.1.4 Processo de Feminização do Magistério?

Ao se analisarem as mudanças ocorridas numa determinada profissão e, neste caso específico, na área do magistério, não se pode desvincular o fato em si dos acontecimentos sociais ocorridos no mesmo período. No caso da feminização do magistério, Louro (2007) destaca que algumas transformações sociais ocorridas na segunda metade do século XIX e início do século XX vão exercer influências tanto no sentido de estimular a entrada das mulheres em sala de aula, quanto no predomínio da presença feminina na atuação como docentes. Para a autora, a forma como se dá este processo de feminização tem algumas características particulares e algumas semelhanças com o processo ocorrido também em outros países.

Em relação aos acontecimentos ocorridos no Brasil, pode-se destacar a vinda dos imigrantes europeus e japoneses – que foram trazidos para contribuir com o processo de industrialização e de expansão econômica e que passaram a exigir escola básica e pública para toda a população – e o próprio desenvolvimento econômico e industrial exigiu que os trabalhadores tivessem o mínimo de formação escolar. Nesse sentido, Hypólito (1997, p. 49) relata que:

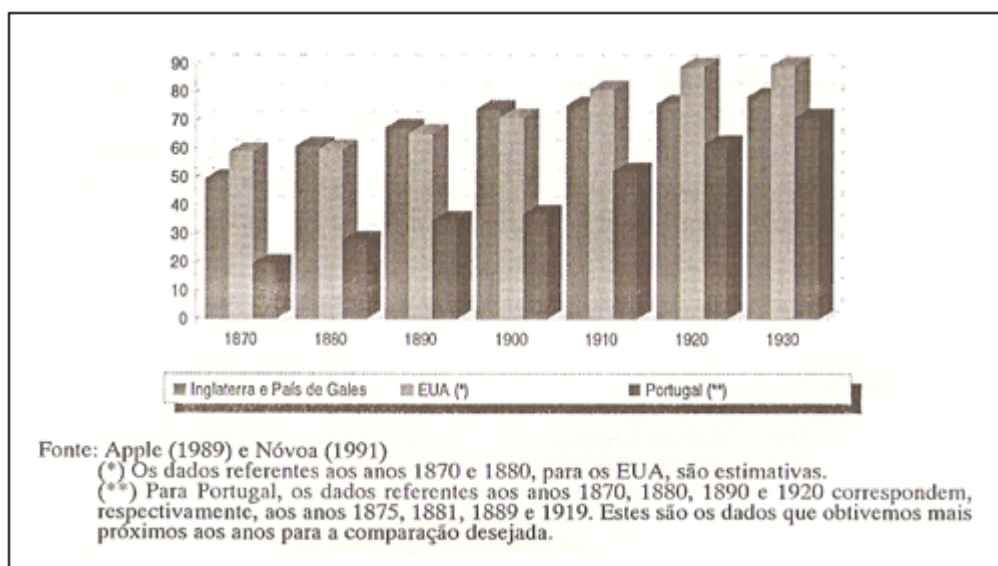
A escolarização tornou-se cada vez mais necessária. A escola se expandiu. Houve um aumento significativo de vagas. O professorado passou a constituir uma categoria social quantitativamente significativa. A feminização do magistério foi parte integrante e constitutiva desse processo, o que evidentemente não ocorreu somente por razões econômicas.

Se considerarmos que a escola faz parte do contexto social e que não é neutra, ou seja, ela exerce influências ao mesmo tempo em que é influenciada pela sociedade na qual está inserida, é possível afirmar que a própria escola passava por transformações, e estas transformações contribuíram para que o processo de feminização acontecesse. Partindo deste princípio, Louro (2007, p. 95) enfatiza que:

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar.

Em outros países, o fenômeno de feminização também ocorreu, influenciado por fatores semelhantes aos que ocorreram no Brasil. Hypólito (1997) cita que um estudo realizado por Apple na Inglaterra e País de Gales, nos Estados Unidos da América e em Portugal revela que, de 1870 a 1930, houve um aumento significativo da participação feminina no magistério, conforme Gráfico 1.

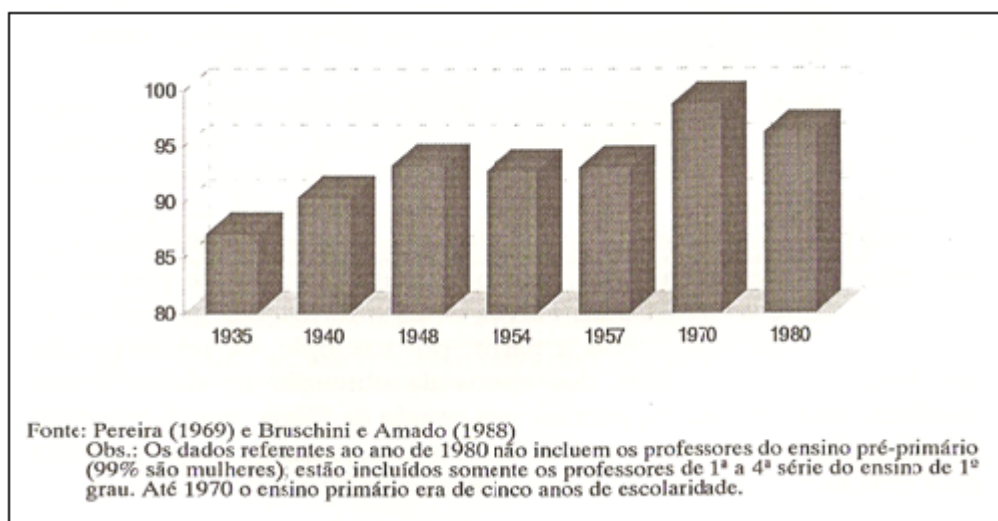
Gráfico 1 – Evolução da participação feminina no corpo docente do ensino primário na Inglaterra e País de Gales, em Portugal e nos Estados Unidos da América, entre 1870 e 1930.



Fonte: Hypólito (1997, p. 52).

Hypólito (1997) considera que, em Portugal, esse processo de feminização do magistério foi mais tardio devido à industrialização no país, que também ocorreu tardiamente se comparada com outros países como os Estados Unidos da América e a Inglaterra, por exemplo. Ressalta também que, no Brasil, não há dados estatísticos considerados aceitáveis que possam fazer perceber esta evolução no mesmo período, mas que é possível fazer uma análise dos períodos subsequentes relativos à década de 1930 à década de 1980, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Participação feminina no corpo docente do ensino primário no Brasil.



Fonte: Hypólito (1997, p. 54)

Ao analisar estes dados, não podemos esquecer que a profissão docente inicialmente era estritamente masculina, visto que as mulheres não tinham acesso à vida pública. Foi um período em que somente a classe econômica mais favorecida é que tinha acesso à escolaridade e o acesso era, principalmente, para os filhos homens. No Brasil este período foi fortemente marcado pela atuação dos Jesuítas, conforme relata Louro (1997, p. 77):

Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação dos meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas.

Este contexto de mudança relacionada à participação de outros grupos sociais no âmbito escolar exigiu que a escola também mudasse os seus currículos, os seus regulamentos, a sua estrutura física e profissional, tudo para atender à nova demanda.

A entrada das mulheres no exercício do magistério foi acompanhada pela ampliação da escolarização de outros grupos e, mais especificamente, pela entrada das meninas na sala de aula, conforme Louro (1997). A autora revela que essa não foi uma entrada tranqüila, já que foi contestada por diferentes discursos. A partir do momento em que houve a abertura das escolas normais para as moças, que “[...] passaram a se constituir numa presença muito maior

do que se supunha ou se desejava, os apelos para conter e também para disciplinar a massa feminina se multiplicaram.” (p. 78).

Ao mesmo tempo, com o advento do discurso científico, passou-se a questionar sobre as capacidades intelectuais das mulheres para atuar na área acadêmica. Louro (1997, p. 78), baseando-se em Safioti (1979), ressalta que “[...] alguns poderão afirmar que se constitui uma ‘temeridade’, numa ‘insensatez’ entregar às mulheres – portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ – a educação das crianças”.

Por outro lado, os defensores da entrada e da permanência das mulheres no magistério defendiam que elas “[...] têm, por *natureza*, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e *naturais educadoras*. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade.” (LOURO, 1997, p. 78). Dessa forma, os alunos e as alunas deveriam ser vistos como filhos e filhas e a profissão docente não subverteria a função feminina, podendo, ao contrário, ampliá-la ou sublimá-la. O magistério deveria ser entendido pelas mulheres como uma atividade de amor, de entrega e de doação, e, para isso, era fundamental ter a vocação para ensinar.

Podemos perceber que, na atualidade, é indiscutível a capacidade cognitiva das mulheres para atuarem profissionalmente tanto na área da educação como em outras áreas. Basta observar o número significativo de mulheres inseridas em cursos de mestrado e de doutorado no Brasil, cursos cujo principal objetivo é justamente formar pesquisadores. Por outro lado, as representações sociais inerentes à profissão docente continuam associando o magistério como sendo uma extensão da maternidade, como se fosse algo natural e próprio do universo feminino, sendo a vocação um fator importante para quem opta pela profissão docente.

O peso da justificativa para a entrada e para a permanência das mulheres no magistério e, por que não dizer, no mercado de trabalho, continua em vigor até a atualidade, porque não conseguimos superar esta ideologia de associar o trabalho docente com o trabalho de cuidar e de educar os filhos. Esta foi a principal função das mulheres durante muito tempo, quando, não tendo acesso ao espaço público da sociedade, restava, como única alternativa, desempenhar a sua função educativa no espaço privado, representado pelo ambiente doméstico.

2.1.5 A Constituição do Magistério como Profissão de Mulher

Vários fatores contribuíram para o ingresso maciço das mulheres na profissão docente, a ponto de essa profissão passar a ser estereotipada como sendo profissão feminina. Hypólito (1997) destaca que, com o desenvolvimento da industrialização, a mulher tornou-se participante do mundo do trabalho, especialmente da profissão docente, e que, dentre as características femininas que se adequavam às da profissão de ensinar, destacam-se:

A proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão. (HYPÓLITO, 1997, p. 55).

Evidenciam-se, nessa passagem da obra de Hypólito, algumas representações que se perpetuaram, não significando, porém, que têm fundamentação. No caso de trabalhar um turno, por exemplo, sabemos que não é isso que tem acontecido, a grande maioria das professoras tem carga horária semanal de 40 a 60 horas, sendo este um dos fatores que tem contribuído para o surgimento do mal-estar docente (GONÇALVES, 2008).

Estudos anteriores, como os de Mello (1987), Novaes (1984) e Cardoso (1991), já indicavam que a grande maioria das professoras trabalha mais de 40 horas semanais, sem considerar as atividades escolares extras que são levadas para casa, como correção de provas, trabalhos, preparação de aulas, entre outros, que podem chegar a até 15 horas de trabalho semanal.

Há outros fenômenos que, segundo Hypólito (1997), facilitaram o processo de feminização do magistério, como: a) o aumento de escolaridade das mulheres nas chamadas escolas normais; b) o ideário de vocação conjugado com as habilidades femininas; c) a saída dos homens desse mercado de trabalho; d) a possibilidade de salários iguais. Cada um desses aspectos será analisado na seqüência, com ênfase para o que se refere ao afastamento dos homens desta área de atuação profissional.

O *aumento da escolaridade feminina das mulheres em escolas normais* aconteceu por ser considerado um curso mais adequado para a mulher, que possibilita um bom preparo para a futura mãe de família. Louro (1989, p. 35) questiona: “Que outra atividade proporcionaria o contato com princípios, assuntos e habilidades mais adequados à dona-de-

casa ilustrada, mãe e esposa dedicada e de boa formação moral?” E conclui que “Daí a organização dos cursos normais com pontos de ligação com o lar, com sólida orientação moral e religiosa, etc.”.

Quanto ao *ideário de vocação conjugado com as habilidades femininas*, Hypólito (1997) critica a idéia de magistério como sinônimo de vocação, que costuma ser relacionada como missão e sacerdócio ou “Missão nobre e divina” (p. 56). Ressalta que, apesar de esta conotação anteceder a entrada das mulheres no magistério, a inserção feminina na escola “[...] é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas.” (p. 57).

Para Bruschini e Amado (1998), historicamente o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios profissionais da educação, que defendiam a idéia de que a carreira do magistério era adequada à natureza feminina e para desenvolver as atividades docentes, era preciso haver sentimento, dedicação, minúcia e paciência, características mais facilmente encontradas em mulheres. Por predominar a idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente, como acabou se tornando o magistério.

Outra dimensão da concepção do magistério como vocação ou sacerdócio foi construída historicamente a partir do século XIV na Europa, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não deu conta de atender sozinho a toda a demanda existente. Uma alternativa encontrada foi convocar os colaboradores leigos que, ao assumir a profissão docente, devia, da mesma forma que os religiosos, fazer uma profissão de fé, jurando fidelidade aos princípios da instituição e doação sacerdotal aos alunos, independentemente das condições de trabalho e do salário. Todo este contexto está associado ao termo professor, que, originalmente, designa “aquele que professa” (HYPÓLITO, 1997).

Em contrapartida, encontra-se nesta concepção uma forte relação com a imagem social da mulher. Não foi por acaso que as mulheres foram amplamente aceitas na área da educação, afinal, o ser feminino abnegado e puro era a pessoa mais adequada para assumir a profissão de fé do sacerdócio do magistério. Para Hypólito (1997), esta imagem feminina influenciou na desvalorização social da mulher, da mesma forma que a concepção de magistério enquanto dom ou vocação justifica o desprestígio das professoras.

De acordo com o educador Paulo Freire, a vocação pode ser considerada como uma força misteriosa que explica a quase devoção daqueles que permanecem no magistério, cumprindo a sua função da maneira como podem, apesar da imoralidade dos baixos salários.

Sendo assim, seria interessante desmistificar a naturalização do termo vocação, que, ao contrário de ser um dom inato, pode ser entendido como a capacidade de desempenhar bem o trabalho docente, de superar as dificuldades e de lutar pela qualidade da educação. Trata-se, portanto, de uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e dedicação.

Quanto à associação das chamadas “habilidades femininas” com o ensino escolar, Hypólito (1997) enfatiza que as habilidades da dona de casa e de esposa costumam ser transferidas para a função docente, pois, ao ser desempenhada por uma mulher, pressupõe-se que a profissional tenha ou deveria ter algumas características como: docilidade, submissão, sensibilidade, paciência, entre outras.

É interessante notar que estas representações permanecem inseridas no nosso cotidiano escolar. Um estudo realizado por Gonçalves (2008), sobre bem-estar e mal-estar docente e a sua relação com o gênero, mostrou que os homens professores ainda acreditam que eles têm maior autoridade sobre os alunos, por serem as mulheres professoras mais sensíveis e sentimentais. Ou seja, a associação das “características” ou “habilidades” femininas com a profissão docente continua sendo efetivada pelas representações sociais existentes.

A saída dos homens desse mercado de trabalho, ou seja, do magistério, deve-se, essencialmente, às condições econômicas ou salariais. Nóvoa (1991) comenta que os homens passaram a procurar por profissões mais lucrativas e, conseqüentemente, abandonaram as escolas normais. E acrescenta que os homens que persistem em permanecer na profissão são os “incapazes” ou os “pobres”, que não possuem outras alternativas.

Cabe aqui uma reflexão relacionada ao tema da minha pesquisa: – Se os poucos homens que permaneceram no magistério eram incapazes, o que dizer dos homens professores que conseguiram construir uma carreira bem-sucedida na área da educação? Parece-me que há uma generalização que reflete as representações que a sociedade possui acerca da inserção de homens na carreira docente. Acredito que essas representações atrapalham tanto aqueles que já atuam e mais ainda os que gostariam de passar a atuar neste tipo de trabalho, mas acabam escolhendo outra carreira profissional. Por isso creio que é importante evidenciar, com maior ênfase, as experiências masculinas que deram certo na carreira do magistério.

O afastamento dos homens por questões relacionadas a baixos salários pode ser evidenciado nos relatos de um professor, aquele identificado pelo nome de “Antônio” nos estudos de Demartini e Antunes (1993, p. 7): “Inútil seria dizer que justamente os bons elementos são os que deixam o magistério mais depressa. O número de professores tem

diminuído sensivelmente, enquanto que a quantidade de professoras aumenta em prejuízo do ensino.”

Outro fator histórico, econômico e social que influenciou na saída dos homens e na entrada das mulheres na área da educação diz respeito às representações sociais relativas à manutenção financeira do lar. No período em que as mulheres não trabalhavam fora de casa, os homens eram os provedores, responsáveis pelas obrigações do lar. A mulher professora, que não tinha essas obrigações, aceitava com maior facilidade um salário menor, por considerar que se tratava apenas de uma complementação com as despesas domésticas (BRUSCHINI E AMADO, 1998).

Paradoxalmente, o que podemos observar na atualidade é que muitas professoras são as provedoras das necessidades do lar, ainda que atualmente isso ocorra por fatores diversos: ou elas têm filhos e não têm marido; ou seus companheiros ganham menos ainda nas suas funções profissionais; ou simplesmente estes parceiros estão desempregados. É comum, nas conversas do cotidiano, ouvir afirmações de que a profissão de determinado sujeito é ser “marido de professora”. Apesar de não haver dados estatísticos, é possível dizer que o magistério é uma das profissões que mais conta com mulheres que se submetem a assumir os compromissos financeiros do lar, aceitando que os seus parceiros fiquem sem trabalhar.

O último fator que, segundo Hypólito (1997), facilita o processo de feminização do magistério, refere-se à *possibilidade de salários iguais* entre homens e mulheres. Apesar de os salários serem considerados baixos em razão da complexidade que o trabalho docente envolve, esta profissão tem sido considerada uma das poucas em que as mulheres podem ter os salários compatíveis com os dos homens. Enguita (1991) relata que a escola tem sido um dos espaços em que tem ocorrido a democratização das relações sociais e de gênero.

Retomando a idéia de magistério como profissão feminina, vejo que é oportuno refletir sobre possíveis conseqüências apontadas por alguns estudiosos desta temática. Enguita (1991) menciona três conseqüências: fazer da escola um espaço menos sexista; a relação da escola com o mundo do trabalho que altera a relação das professoras com as classes sociais; e a relação da feminização com o processo de proletarização. Enguita considera que o processo de feminização do magistério tem contribuído com a proletarização ou tem dificultado a profissionalização do trabalho docente.

Seguindo esta linha de pensamento, Novaes (1984) relaciona a condição feminina com a organização do trabalho docente, organização que é caracterizada pelo parcelamento, pela racionalização, pela hierarquização e pela divisão do trabalho. Reconhece que não é o único fator responsável pelo fracionamento do trabalho docente, mas que não se pode ignorar

que a maciça concentração de mulheres influencia tanto no processo de taylorização da organização escolar quanto na desvalorização do trabalho educativo.

Para finalizar, apresento as proposições de Araújo (1990). Este, ao desenvolver um estudo sobre a feminização do magistério em Portugal, afirmou que o ensino não deveria ser majoritariamente desenvolvido por mulheres. Entende que, devido à desvalorização salarial, os homens se afastaram da profissão docente, o estatuto do professorado gradativamente foi sendo degradado, e as implicações destas mudanças se refletiram na própria qualidade do ensino.

É evidente que outros fatores também contribuíram para o afastamento dos homens do magistério. É o caso, por exemplo, dos estereótipos de gênero, estereótipos que influenciam a vida de homens e de mulheres, inclusive em relação à escolha profissional.

2.1.6 Estereótipos de Gênero e Presença Masculina no Magistério

Os estereótipos de gênero exercem muitas influências na vida das pessoas, muito mais do que se possa imaginar. No caso da escolha profissional, normalmente se espera que as mulheres optem por áreas ligadas à atividade social, educacional e cultural, enquanto que os homens devem direcionar-se para áreas tecnológicas ou relacionadas com as ciências exatas.

Alguns estudiosos (SUPER, 1976; NEGRI, 1998) chegaram a supor que estudantes universitários homens e mulheres que optassem por cursos de graduação sexo-tipificados como masculinos apresentariam um grau de masculinidade superior; enquanto que mulheres e homens que escolhessem cursos sexo-tipificados como femininos apresentariam um grau de feminilidade significativamente maior que o restante dos estudantes. Esta hipótese não se confirmou, por exemplo, na realização de uma pesquisa feita por Negri (1998) com estudantes universitários do Rio de Janeiro.

Para operacionalizar a sexo-tipificação dos cursos de graduação, a autora distribuiu, a estudantes universitários, uma lista contendo os nomes de muitos cursos, sendo-lhes solicitado que classificassem cada curso em "masculino", "feminino" ou "neutro". Após este levantamento, ela pesquisou 224 alunos no total de três cursos considerados como mais femininos (Letras, Pedagogia e Serviço Social) e de três cursos considerados como mais masculinos (Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Física). A idade dos participantes variou entre 18 a 52 anos (média de 24,72), sendo 161 mulheres e 63 homens. Após a aplicação do Questionário de Atributos Pessoais (PAQ) de Spence, Helmreich e Stapp, a autora constatou

que os indivíduos que haviam optado por profissões sexo-tipificadas como masculinas apresentaram um grau de masculinidade significativamente maior que aqueles que optaram por profissões sexo-tipificadas como femininas. Por outro lado, ela não encontrou diferenças significativas nos resultados de feminilidade dos sujeitos que optaram por cursos sexo-tipificados como femininos. Negri (1998) concluiu que as características de personalidade femininas não parecem estar muito associadas aos estereótipos ocupacionais que definem culturalmente as "profissões de mulher", reconhecendo que é necessário haver novos estudos na área para se afirmar com maior convicção esta posição.

Nesse sentido, Strey (2004) postula que homens e mulheres não diferem apenas no trabalho que fazem ou na quantidade de poder que exercem nas duas funções. Socialmente os gêneros parecem diferenciar-se na personalidade básica, nos estilos, nas capacidades cognitivas, na motivação e nos outros traços. Estas diferenças, muitas vezes, decorrem mais da percepção dos membros da sociedade, do que dos seus próprios comportamentos.

A questão do poder nas funções exercidas em âmbito escolar é um fator que chama a atenção quando se constata que, apesar de serem poucos os homens que optam pela carreira do magistério, muitos acabam assumindo funções de gestão ou de administração escolar. Além de socialmente ter um *status* maior que a docência, a função administrativa garante um certo poder àquele que a desempenha.

Um estudo realizado por Vieira (2003), sobre as experiências de homens que fizeram carreiras no magistério público do Estado de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1980, revelou que boa parte deles exerceu funções administrativas. A autora relata que, ao oferecer-lhes a oportunidade de falarem sobre as experiências que tiveram em cada uma das funções exercidas, desde a docência até os últimos cargos administrativos assumidos, procurou-se identificar as suas representações sobre o magistério e sobre si mesmos enquanto profissionais. Os dados da pesquisa indicaram que, subjacente à busca pelos cargos administrativos, por parte dos profissionais do gênero masculino, encontram-se representações persistentes sobre o que significa ser homem na nossa sociedade. Conforme a autora, os participantes demonstraram, mesmo de forma inconsciente, um forte desejo de afirmação da masculinidade, sobretudo pelo fato de, no magistério, os homens se perceberem atuando numa profissão considerada socialmente como feminina.

Vieira (2003) conclui que o trabalho administrativo exerceu um interesse que não se explica apenas pela busca da melhoria salarial, mas talvez pelas chances de pertencer a uma esfera de poder, esfera cujo exercício, muitas vezes, favoreceu as barganhas políticas e

ofereceu a oportunidade de esses homens se perceberem como participantes da masculinidade hegemônica.

Louro (1997) destaca que outro fator que pode contribuir para que os homens professores optem pelas funções administrativas diz respeito às representações sociais de que os homens são menos sentimentais que as mulheres, tendo, portanto, maior autoridade para exercer o controle e problemas de indisciplina. Ao indicá-los para uma função administrativa, a comunidade escolar espera que estes homens exerçam o controle necessário em relação ao comportamento dos alunos, bem como no comportamento dos demais envolvidos no processo educativo.

Interessante notar é que tenho observado em turmas de cursos universitários sexo-tipificados como femininos, como o curso de Pedagogia, por exemplo, ao se fazer a escolha dos líderes de turmas, o público feminino, que é a grande maioria, costuma indicar os poucos homens que fazem parte do grupo, revelando como são fortes as representações sociais de que os homens são mais aptos para assumir funções de liderança.

Vale ressaltar que, quando homens ou mulheres optam por profissões sexo-tipificadas como se fossem mais adequadas para o gênero oposto, torna-se mais difícil desempenhar o trabalho por ter que provar constantemente que se tem condições de desenvolver com competência as tarefas inerentes à profissão. É o caso de mulheres que assumem funções administrativas nos diversos seguimentos da sociedade e que devem provar que são tão eficientes quanto os homens. Acontece de, muitas vezes, serem até mais competentes do que eles, porém o referencial de aceitação como desempenho adequado é o modelo masculino.

Cabe então, novamente, perguntar: – No caso dos homens que atuam na área da educação sem exercer a função administrativa, como se sentem desempenhando uma função reconhecida como feminina, como é o caso da atuação em níveis de ensino em que os alunos são crianças?

Este foi o propósito de Abreu (2003), que, ao pesquisar os homens que atuaram como docentes no magistério primário em Teresina (PI) no período de 1960 a 2000, buscou compreender os fatores que motivaram, dificultaram ou facilitaram a opção e o ingresso destes professores na docência do ensino primário. Os dados indicaram que os homens encontraram dificuldades em trabalhar com crianças e que a opção por este nível de ensino, na maioria dos casos, era uma forma de se inserir na área da educação para poder gradativamente evoluir na carreira profissional. O autor constatou que os homens professores que superaram as barreiras culturais e se inseriram no magistério primário passaram a se identificar com o

trabalho docente e demonstravam interesse em permanecer na área da educação trabalhando com turmas de adolescentes ou de adultos.

Outro estudo sobre a inserção de homens no magistério foi realizado por Oliveira (2002). Ele se preocupou em interpretar os motivos, e as respectivas identidades, que levaram estes homens a serem profissionais da educação. Após fazer um levantamento de todos os professores pertencentes ao gênero masculino da rede municipal de ensino de Canguçu (RS), a autora selecionou três desses professores, os quais se encontravam na ativa, desenvolvendo estudos por meio das suas histórias de vida. Os percursos de vida percorridos pelos três professores mostraram-se vinculados à experiência individual de cada um na busca da formação docente, bem como à organização do sistema municipal de ensino no período correspondente aos anos de 1970 a 2000. A análise das entrevistas evidenciou que a escolha pelo magistério foi motivada pela relação dos entrevistados com a comunidade a que cada um pertencia, localizada em três distritos diferentes do município. Através das narrativas realizadas com os três professores pesquisados, a autora constatou que a reflexão sobre a prática possibilitou que os docentes construíssem a sua identidade e buscassem o significado de ser professor, ultrapassando as representações de gênero presentes na sociedade.

Podemos notar que, embora os estudos sobre a presença de homens no magistério não sejam considerados expressivos, os já existentes evidenciam que muitos homens procuram desempenhar funções administrativas (VIEIRA, 2003), não se identificam com o trabalho voltado ao público infantil (ABREU, 2003), mas conseguem atribuir significado à profissão docente a partir da sua prática reflexiva (OLIVEIRA, 2002). É oportuno, portanto, um estudo voltado aos homens que foram bem-sucedidos na área da educação e que, possivelmente, devem encontrar-se em situação de bem-estar docente.

Diante deste contexto, uma vez que foi realizada uma análise teórica sobre as questões de gênero e a sua relação com a educação, cabe agora refletir sobre o bem-estar humano segundo a perspectiva da Psicologia e a sua relação com a educação, para, em seguida, analisar as questões inerentes ao bem-estar das/os professoras/es.

2.2 O BEM-ESTAR SEGUNDO A PERSPECTIVA PSICOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Os estudos sobre o bem-estar humano na atualidade têm acontecido especialmente pelo viés da Psicologia Positiva, entendida como o estudo científico das forças e das virtudes

dos próprios indivíduos – as suas potencialidades, motivações, capacidades – e que tem por finalidade promover a felicidade humana (GRAZIANO, 2005). A Psicologia, durante muito tempo, esteve mais voltada para as questões ligadas à doença e à infelicidade humana, deixando para um segundo plano as investigações ligadas ao bem-estar da pessoa, sendo necessário que se percorra o caminho inverso, ou seja, que se dê igual ou maior importância às situações positivas, para que estas possam ser otimizadas.

Muitos estudos têm surgido, na atualidade, já com esta preocupação, sendo que a presente pesquisa foi baseada especialmente nas obras de Graziano (2005), Fiquer (2006), Chiuzi (2006) e Nascimento (2006), estudos que se baseiam especialmente na teoria de Diener (2000), Keyes (1998), Ryff (1989), Siqueira e Padovan (2004), entre outros.

As bases para o estudo sobre o bem-estar humano surgem na filosofia com a proposta de entender os aspectos inerentes à felicidade. De acordo com Fiquer (2006), os filósofos gregos Demócrito, Sócrates, Platão, Aristóteles e Epicuro buscaram compreender e explicar os significados da felicidade e a sua importância para a vida das pessoas. Na Idade Média não se percebe preocupação com esta temática, que foi melhor estudada a partir do advento da Psicologia Científica no séc. XIX. Para Chiuzi (2006), apesar de se tratar de uma preocupação tão antiga, foi somente nas últimas três décadas que estudos pertinentes a este campo específico tiveram significativos avanços na comunidade científica. O autor ainda relata que, por haver um certo receio entre os pesquisadores em utilizar o termo “felicidade”, a tentativa de estudiosos em padronizar o conceito culminou com o que atualmente é chamado de “bem-estar”.

Segundo Diener, Scollon e Lucas (2003), o conceito de felicidade, embora tendo sido estudado desde os tempos pré-socráticos, acabou não sendo satisfatório nos aspectos inerentes à universalidade e à uniformidade, tendo apenas um fator comum que envolvia os potenciais mais altos da vida de uma pessoa. Veenhoven (2003) reconhece que, mesmo sendo difícil explicar o que é felicidade, ela é fundamental para a saúde das pessoas. Veenhoven, verificando que a felicidade caracteriza como uma maneira positiva de viver, afirma que as pessoas felizes vivem muito mais tempo.

Na atualidade, Diener, Lucas e Oishi (2002) consideram que as teorias sobre felicidade podem ser categorizadas em três grupos: a) teorias de satisfação de necessidades e de objetivos – postulam que é importante reduzir as tensões (eliminação da dor e satisfação das necessidades biológicas, por exemplo); b) teorias de processo ou da atividade – defendem que a felicidade é o resultado do engajamento em atividades específicas (como em um trabalho voluntário ou em uma causa pela qual a pessoa lute para defendê-la); c) teorias de

predisposição genética e personalidade, segundo as quais, como o nome já indica, as pessoas nasceriam com predisposições para perceberem as situações da vida de forma diferenciada, resultando em estados de felicidade ou de infelicidade.

Graziano (2005), ao atribuir o mesmo significado aos conceitos de felicidade e de bem-estar, sugere que as pessoas experimentam bem-estar quando estão se aproximando dos objetivos ou estão engajadas em atividades interessantes e revela que há um elemento de estabilidade das condições sob as quais as pessoas vivem. A autora se baseia em estudos realizados com ganhadores de loterias, cujos resultados apontaram que estes não eram mais felizes que o grupo de pessoas que não ganharam nenhum tipo de premiação. Graziano (2005) menciona que estes dados levam a crer que o bem-estar é influenciado por disposições de personalidade estáveis que refletem a tendência do indivíduo ao reagir de forma particular diante das circunstâncias da vida.

2.2.1 Bem-Estar Subjetivo

Para Fiquer (2006), bem-estar subjetivo é um termo psicológico que costuma ser empregado na literatura como sinônimo de felicidade, apesar de autores como Eddington e Shumann (2007) indicarem que é mais adequado usar o termo “bem-estar” devido à diversidade de conotações associadas ao conceito de felicidade. Trata-se da possibilidade de se fazer uma reflexão sobre a avaliação elaborada pelo próprio indivíduo sobre a sua vida e não uma avaliação realizada por especialistas, conforme Diener (2000).

Diener et alii (2003) relatam que bem-estar subjetivo é o campo da ciência do comportamento que busca estudar as avaliações afetivas e cognitivas que as pessoas fazem das suas vidas, incluindo felicidade, emoções, satisfações agradáveis, satisfação com a vida (com o trabalho e com a saúde), sentimento de auto-realização, vida significativa e ausência relativa ou baixo nível de sentimentos negativos.

Para os referidos autores, as avaliações cognitivas são caracterizadas pela satisfação com a vida ou pela satisfação de domínio (como o trabalho e saúde), enquanto que as avaliações afetivas se caracterizam pelos humores agradáveis ou desagradáveis e por reações de emoções positivas ou negativas, estando os componentes afetivos e cognitivos relacionados. Uma pessoa que se encontra em estado de bem-estar subjetivo relata alto grau de alegria e de satisfação com a vida e menor índice de experiências com emoções desagradáveis. O oposto ocorre com as pessoas que não se encontram em situação de bem-

estar subjetivo: sentem-se insatisfeitas com a vida e relatam pouca alegria e afeto, e vivenciam, com maior frequência, experiências com emoções negativas.

Nascimento (2006) baseia-se em Diener et alii (2003) para relatar os componentes do bem-estar subjetivo, componentes que se classificam em: a) satisfação global com a vida, que inclui auto-realização, senso de significação de vida, sucesso, etc.; b) satisfação que envolve alguns domínios específicos da vida da pessoa, domínios como trabalho, lazer, matrimônio, amizade, saúde; e c) afetos positivos e afetos negativos, afetos que incluem emoções e humor agradáveis no primeiro caso e relativa ausência de sensações negativas no segundo caso. Cada um desses aspectos será analisado na seqüência.

Em relação à *satisfação global com a vida*, Nascimento (2006) afirma que inclui os julgamentos mais amplos, como se sentir realizado com a vida que construiu. Nesse sentido, a satisfação global com a vida está relacionada com a maneira como as pessoas interpretam as diferentes situações experienciadas ao longo da vida e isto depende mais de por quanto tempo a pessoa sentiu emoções agradáveis e da intensidade das emoções positivas.

Para a autora, ao explorar o impacto da informação na própria vida da pessoa, como eventos passados ou expectativas para o futuro, foi possível constatar que o mesmo evento pode aumentar ou diminuir a satisfação geral de vida. Isto pode acontecer devido à subjetividade humana, subjetividade que pode interpretar a mesma situação de forma diferenciada dependendo da realidade presente. Assim, algo que, num determinado momento, foi interpretado como negativo, pode ser ressignificado e ser visto como algo que acabou proporcionando algum tipo de benefício e, conseqüentemente, passou a ser visto como bom. Inversamente, fatos que, num determinado momento, podem ser vistos como positivos, no futuro podem não ser tão aceitos em razão de outras necessidades que vão surgindo.

É o caso, por exemplo, na educação, em que os alunos, enquanto estão estudando, valorizam o professor que exige menos, por ser visto como “amigo” no sentido de fazer a vontade da turma. Com o passar do tempo, os ex-alunos passam a perceber que o nível de aproveitamento foi baixo naquela disciplina, muitas vezes interferindo negativamente num processo seletivo como vestibular, concurso, etc., acabando por ter uma visão oposta em relação ao mesmo professor.

A *satisfação com domínios* compreende alguns aspectos específicos da vida, aspectos como o lazer, como a vida conjugal e/ou os filhos, como a saúde, como o trabalho, entre outros. É comum acontecer de uma pessoa estar bem na profissão e de não estar bem em outros aspectos, como saúde ou família. Ou também ocorre de uma pessoa reclamar que não está satisfeita com a vida, quando, na verdade, ela pode ter problemas apenas em algum

aspecto específico, enquanto que nos demais ela pode estar muito bem, embora não o reconheça. Trata-se de um problema de percepção ou de como a pessoa interpreta a própria vida. Muitas vezes costumamos focalizar com maior intensidade as questões negativas, quando, na verdade, o ideal seria o oposto, ou seja, haver uma maior valorização das situações positivas que ocorrem nas nossas vidas.

No caso da área da educação, situações parecidas têm acontecido, haja vista que normalmente se atribui maior ênfase aos problemas educacionais que aos avanços conquistados, isto podendo resultar em situações de insatisfação. Ao mesmo tempo, os aspectos da vida pessoal das/os professoras/es podem refletir na vida profissional, conforme relatam Mosquera e Stobäus (2002, p. 93): “[...] nos perguntamos como seria possível deixar de lado a dimensão pessoal e tentar agir unicamente com o lado profissional.” Tal questionamento ocorre porque, muitas vezes, se exige que o professor seja sobre-humano, no sentido de ignorar os seus problemas para que não atrapalhe no seu desempenho em sala de aula, como se isso fosse possível. Os referidos autores nos alertam para o fato de que “[...] não somos pessoas divididas e é extremamente difícil entrar em ambientes realizando este tipo de separação, já que a pessoa é uma, única, apesar de que possa ter diferentes facetas ou dimensões.” (p. 93).

Por fim, os *afetos positivos e negativos* são considerados. Diener (2000) os destaca como sendo componentes centrais do bem-estar subjetivo, e assim os considera por refletirem experiências básicas dos diversos acontecimentos que permeiam a vida das pessoas. O autor afirma que os afetos positivos são caracterizados por um conjunto de experiências de emoções e de humores agradáveis, da mesma forma que os afetos negativos se constituem por experiências de emoções e de humores desagradáveis.

É importante destacar que a influência dos afetos positivos e negativos na vida de uma pessoa não costuma ser tão duradoura, visto que ocorre um tempo em que interfere de forma mais intensa e, depois, vai diminuindo a sua influência. Seligman (2004) revela que, em menos de três meses, os eventos importantes, sejam eles positivos ou negativos, perdem o impacto sobre os níveis de bem-estar subjetivo, fazendo com que as pessoas voltem a apresentar os seus níveis médios de felicidade. Isto significa que as experiências vividas são passageiras e que, por mais difícil que seja uma determinada situação, ela não terá força por muito tempo. Essa pessoa tem, portanto, possibilidades de encontrar novas alternativas após este período difícil. Talvez seja este o segredo das pessoas resilientes (RALHA-SIMÕES, 2002), pessoas que, assim como as demais pessoas, se deparam também com situações

difíceis, mas sabem aprender com as experiências e utilizá-las como referências em outros momentos da vida.

Ao longo da carreira profissional, o mesmo professor pode vivenciar situações de bem- ou de mal-estar docente, de acordo com os afetos positivos ou negativos experienciados. É importante que a comunidade escolar saiba identificar e respeitar estes momentos, servindo de apoio ao profissional que se encontre em situações de mal-estar, tendo a certeza de que, com o tempo, o problema pode ser amenizado ou até mesmo resolvido.

Os estudos sobre o bem-estar subjetivo incluem discussões relativas à hereditariedade e à personalidade e, nesse sentido, Nascimento (2006) baseia-se em alguns estudos para evidenciar que há uma predisposição para desencadear alguns tipos de emoções por meio de eventos imediatos a partir do temperamento herdado ou inato. Ela cita alguns estudos (TELLEGEN et alii, 1998), cujos resultados indicaram que os genes respondem por 40% da variação de emotividade positiva e 55% da variação de emotividade negativa.

No caso da personalidade, a autora cita que, para McCrae e Costa (2001), as características da extraversão e do neurotismo são responsáveis pela tendência de a pessoa reagir positiva ou negativamente diante das situações diversas da vida. A extraversão, entendida como tendência a experienciar emoções e pensamentos positivos, possibilita que a pessoa valorize mais os eventos recompensadores do sistema de afetos positivos. O oposto ocorre com o neurotismo, por ser a tendência a experienciar emoções e pensamentos negativos e estar mais relacionado ao sistema de afetos negativos.

Diener (2000) sugere que, além da extraversão e do neurotismo, a auto-estima também é uma variável que pode ser correlata de bem-estar subjetivo. Para Mosquera e Stobäus (2006), todo ser humano tem necessidade de auto-estima, condição que pode ser aprendida por meio de interiorização ou de introjeção das experiências de valorização realizadas pelos outros.

Ao relacionar as influências internas e externas com o bem-estar subjetivo, Nascimento (2006), baseando-se em Veenhovem (1991), afirma que a felicidade é relativa, porque a avaliação global da vida depende de variações externas e da capacidade interna do indivíduo.

Nesse sentido, apesar de considerar que os fatores externos influenciam no bem-estar de uma pessoa, algumas características pessoais também podem interferir para este resultado. Na área da educação, por exemplo, muitos profissionais podem ter a personalidade caracterizada como neurotismo, condição que parece não ser a mais adequada para quem

trabalha com a formação de pessoas, além de, possivelmente, induzir a uma tendência maior de vivenciar situações de mal-estar docente.

2.2.2 Bem-Estar Psicológico

De acordo com Nascimento (2006), o bem-estar psicológico é um modelo multidimensional com diferentes variáveis, como fatores de personalidade e categorias sociodemográficas, e serve para descrever o quanto uma pessoa possui habilidades cognitivas para conseguir resolver os desafios que aparecem nas diversas situações da vida. Trata-se da percepção que a pessoa tem em relação aos compromissos com os desafios existenciais da vida, percepção caracterizada por um nível pleno de um funcionamento psicológico positivo do indivíduo, isto associado ao ajustamento emocional, social e de maturidade individual.

O bem-estar psicológico inclui seis componentes distintos de ajustamento pessoal e saúde psicológica, segundo Ryff (1989). Esses componentes incluem a auto-aceitação, as relações positivas com os outros, a autonomia, os propósitos de vida, o domínio de ambiente e o crescimento pessoal. Cada um desses itens é rapidamente analisado na seqüência.

A *auto-aceitação* refere-se à aceitação do indivíduo da maneira como é ou que pode vir a ser, cuja valorização está mais voltada para as características e para as atitudes positivas do próprio indivíduo, bem como da sua vida pregressa. A auto-aceitação pode ser considerada como a característica central da saúde mental e envolve a auto-atualização, o funcionamento psicológico positivo e a maturidade.

A capacidade de as pessoas manterem relações interpessoais positivas, caracterizadas por laços significativos, calorosos e confiáveis, refere-se à dimensão: *relações positivas com os outros*. É a capacidade de nutrir sentimentos de empatia, de compreensão e de afeto a todos os seres humanos, assim como a capacidade de manter as relações íntimas e amizades profundas com outras pessoas. Indica um sinal de maturidade.

A *autonomia* está relacionada à autodeterminação, ao senso de independência em vários seguimentos da vida e à capacidade de auto-regulação comportamental a partir de pensamentos e de atitudes assertivas em diferentes contextos da sociedade. A autonomia possibilita ao indivíduo ter maior senso de liberdade em relação às normas que governam a vida cotidiana, além da resistência às pressões sociais e da capacidade de confrontar-se com os problemas da vida de forma mais positiva e baseando-se em critérios pessoais.

Os *propósitos de vida* constituem a dimensão do bem-estar psicológico que dizem respeito às crenças que um indivíduo possui em relação à existência de uma variedade de propósitos de vida, senso de direção e intenções que possam contribuir com a promoção de uma vida significativa. A pessoa com propósitos de vida tem maior possibilidade de alcançar uma maior integração emocional, tanto na vida presente quanto posteriormente.

A quinta dimensão, a dos *domínios de ambientes*, tem a ver com a possibilidade de uma pessoa possuir e criar ambientes satisfatórios, de controlar atividades complexas nos diversos seguimentos da vida e de conseguir mudar situações adversas com criatividade. Esta habilidade permite ter um maior controle sobre o mundo externo e pressupõe uma significativa maturidade para atividades físicas e mentais, para que possa conduzir os eventos cotidianos, aproveitar as oportunidades e criar contextos adequados para o próprio indivíduo, bem como para a sua rede de relacionamentos.

A última dimensão, a do *desenvolvimento pessoal*, está relacionada ao contínuo desenvolvimento do potencial humano, à capacidade de crescer e de expandir-se como pessoa. São pessoas que possuem necessidade de auto-atualização e de percepção de suas potencialidades. Costuma aceitar os desafios e resolver com habilidade os problemas que surgem nos diversos momentos da vida.

Ao relacionar estes seis componentes com a área da educação, não é difícil de perceber que um professor que possui o bem-estar psicológico tem muito mais condições de sentir-se bem na sua profissão, já que, para atuar nesta área, é importante ter bem desenvolvidas as habilidades intrapessoais e interpessoais que podem resultar em estados de bem-estar docente.

2.2.3 Bem-Estar Social

Para Keyes, Hysom e Lupo (2000), o bem-estar social é inerente ao ser humano e consiste na avaliação que a pessoa faz em relação aos critérios que a sociedade, na qual está inserida, aceita como verdadeiros. É a forma como o indivíduo se relaciona com as pessoas com as quais convive, estabelecendo comparações entre a própria vida e a de outras pessoas. Se o indivíduo está em condição menos favorável do que a maioria das pessoas que fazem parte do seu grupo social, tende ele então a se sentir em situação de mal-estar. Se estiver no mesmo nível, há uma necessidade de se sobressair em relação aos outros, para evidenciar a sua possibilidade de evolução.

Podemos, então, entender por que professores se sentem insatisfeitos diante das representações predominantes na sociedade. Apesar de ter formação profissional em nível até mais elevado do que outras áreas, não há o reconhecimento social em relação à sua função. Ao estabelecer comparações entre a profissão docente e outras áreas de atuação, o autor imediatamente citado menciona que outras possuem um *status* mais elevado, situação caracterizada especialmente pela maior remuneração. E esta percepção de como a sociedade aceita e valoriza o trabalho docente é importante para que o professor se sinta bem com o que faz.

De acordo com Keyes (1998), o bem-estar social é composto por cinco dimensões: *integração social* - refere-se à avaliação que a pessoa faz sobre a qualidade da relação que é estabelecida entre ela e o contexto social mais amplo ou local e até que ponto considera que tem algo em comum em relação ao seu grupo social; *aceitação social* - é um construto de caráter e qualidade de outras pessoas como uma categoria generalizada; *contribuição social* - diz respeito ao grau de consciência que um indivíduo tem sobre a sua importância para determinado grupo social, levando-o a perceber que tem como contribuir com o bem-estar público; *atualização social* - é a avaliação sobre o potencial da trajetória da sociedade, onde a pessoa crê na possibilidade de construção de um contexto social para todos; *coerência social* - refere-se à percepção de qualidade, de organização e de compreensão da sociedade na qual as pessoas estão inseridas.

Para Keyes (1998), pessoas que possuem estas características costumam se avaliar com maior frequência sobre a sua atitude diante dos padrões sociais a fim de que a própria pessoa (bem como a sociedade e as pessoas que nela estão inseridas) busque desenvolver o seu potencial para que todos possam viver melhor.

Para os profissionais da educação, o bem-estar social é um fator preponderante. Muitas/os professoras/es se sentem valorizadas/os quando percebem o impacto da sua atuação na vida de alguns alunos. Compreendem que a contribuição que oferecem à sociedade é a maior herança que poderiam deixar para a humanidade, e se sentem realizadas/os por poder cumprir este propósito através do seu trabalho, resultando em situação de bem-estar docente.

2.2.4 Bem-Estar e Idade

Como os estudos relativos ao bem-estar e à idade são voltados para a idade adulta, cabe aqui um registro sobre esta fase da vida humana, fase que, segundo Mosquera (1982),

pode ser dividida em adultez jovem (20-40 anos), adultez média (40-65 anos) e adultez velha (mais de 65 anos). Ele esclarece “[...] que cada fase tem uma problemática específica, dividida em sub-problemáticas que atingem as pessoas em seus momentos decisivos ante seu próprio projeto vital e suas relações com os outros” (p. 98).

Para o autor, em cada etapa da vida adulta revelam-se características e processos de crescimento, e isto envolve momentos de transição, de crise, de passagem de um estado emocional psicológico para o outro. E todas as pessoas estão sujeitas a isso, inclusive os profissionais da educação, os quais, ao vivenciarem estes períodos de crise, podem se sentir em situação de mal-estar repercutindo negativamente no próprio resultado do trabalho.

No que se refere às faixas etárias citadas por Mosquera (1982), cabe ressaltar que elas não são rígidas, mas que estão relacionadas aos fatores históricos, econômicos e sociais. Dessa forma, num mundo que valoriza aspectos como juventude, beleza e produtividade, podemos pensar que a fase da vida em que as pessoas se encontram em maior nível de bem-estar é justamente na juventude ou idade adulta inicial. Não é de se desconsiderar esta perspectiva, pois com o aumento da idade, muitas funções vão sendo perdidas, podendo essas perdas acarretar situações de mal-estar. Ao mesmo tempo, com o passar do tempo, diminui a quantidade de atividades prazerosas, aumenta a incidência de doenças e as pessoas muitas vezes passam a se sentir improdutivas e, conseqüentemente, inúteis.

Os estudos relacionados ao tema idade e bem-estar apresentam alguns resultados que podem confirmar as proposições anteriores, mas também apontam outras situações em que as pessoas de maior idade se sobressaem de algumas situações de uma forma mais positiva se comparadas com pessoas mais jovens.

Lewinsohn e MacPhillamy (1974), ao fazerem um estudo com uma amostra norte-americana, demonstraram que existe uma queda na frequência média de práticas relacionadas a atividades prazerosas e de contentamento entre idosos, enquanto que Diener, Sandvik e Larsen (1985) encontraram declínio de afetos positivos com o aumento da idade, mas declinaram também os afetos negativos durante este período da vida. Para Carstensen (1995), isto pode ocorrer porque as emoções são mais bem reguladas à medida que as pessoas ficam mais velhas, proporcionando um maior nível de bem-estar. E Mroczek e Kolarz (1998) postulam que, devido às diversas experiências de adaptação vivenciadas ao longo da vida, as pessoas mais velhas tenderiam a maximizar os afetos positivos e a minimizar os afetos negativos, gerando um certo equilíbrio, apesar de se depararem com maior índice de experiências negativas.

Outro fator que é importante considerar, em relação à situação de bem-estar comparada com a idade, diz respeito à expectativa que as pessoas têm sobre a própria vida, expectativa que costuma ser bastante diferente entre as pessoas mais jovens e os idosos. Fiquer (2006) relata que pessoas jovens têm expectativas grandiosas para o futuro e baixa realização das suas metas. Muitas podem ser atingidas, mas em proporção inferior, o que pode resultar em sentimentos negativos. O idoso, pelas suas vivências, sabe que nem tudo o que se planeja pode ser atingido e sabe que, com o tempo que lhe resta, não adianta sonhar com o que é praticamente inatingível. Por isso o idoso acaba não tendo tantas frustrações, devido às discrepâncias que existem entre as aspirações e as realizações não são tão acentuadas.

Talvez esteja aí uma das explicações para o mal-estar docente. A maioria das/os professoras/es pode ser considerada jovem se compararmos esse grupo com o dos idosos. Essa maioria está, portanto, em uma fase da vida cujas expectativas podem ser maiores que as possibilidades de realização. Como a área da educação vem passando por vários problemas devido às transformações ocorridas na sociedade, pode acontecer de muitos vivenciarem frustrações devido ao não-atendimento dos seus objetivos.

Uma outra diferença que existe entre as pessoas jovens e as de maior idade refere-se aos valores e às preocupações que predominam entre os indivíduos de cada um dos grupos citados. Veroff, Douvan e Kulka (1981), ao pesquisarem sobre as importantes fontes de felicidade, relataram que fatores econômicos, materiais, trabalhistas e relacionamentos sociais (como casamento, filhos, etc.) foram predominantes entre os jovens. Já entre as pessoas de maior idade, fatores como trabalho, dinheiro e aceitação social apareceram com índices menores, sendo que a grande preocupação é com a saúde. Este estudo ainda mostrou que, apesar de os idosos afirmarem que, com a idade, diminuíram os níveis de otimismo e de euforia, eles apresentaram maior nível de autoconfiança do que os jovens para lidar com os problemas e não demonstravam tanta preocupação com os problemas mais gerais das pessoas mais jovens.

Parece que, quanto mais as pessoas se deparam com situações diferenciadas, mais elas vão aprendendo a lidar com estas questões, percebendo-as como mais simples do que as pessoas que quase não se deparam com problemas mais complexos. Isto indica que pais, educadores, formadores de opinião e outros muitas vezes tentam preservar as crianças ou os jovens para que não vivenciem situações difíceis, contribuindo para que estas se tornem, até certo ponto, covardes, por não terem resistência para encarar as situações imprevisíveis que ocorrem na vida das pessoas.

2.2.5 Bem-Estar e Gênero

Ao realizar um estudo sobre o bem-estar e gênero, Fiquer (2006) aborda a problemática que envolve esta questão, já que pesquisas anteriores não apresentaram resultados satisfatórios. Algumas consideram que os homens apresentam maior nível de bem-estar subjetivo enquanto que outras não comprovam estas proposições. A autora apresenta alguns estudos que serão relatados na seqüência, começando-se pelos estudos cujos resultados não apresentam diferenças significativas entre bem-estar e gênero.

Ao investigar a respeito do tempo durante o qual 3.077 adultos britânicos tinham se sentido satisfeitos com as coisas no dia anterior, Warr e Prayne (1982) constataram que não houve nenhum tipo de alteração nas respostas de frequência em função de gênero. Inglehart (1990), ao analisar as respostas de 169.779 pessoas de 16 nações, percebeu que 80% das mulheres e 80% dos homens entrevistados disseram que estavam “razoavelmente satisfeitos” com a vida. Também Watson (2002) encontrou que homens e mulheres, através dos seus relatos, apresentaram níveis idênticos de felicidade e afetividade positiva.

Na Turquia, através de uma investigação, Türküm (2005) verificou que o bem-estar estava associado a variáveis como otimismo, *status* marital e ocupação, mas não encontrou diferenças significativas em variáveis como gênero e nível educacional. O autor chega a relatar a inexistência de efeitos consistentes entre gênero e bem-estar, apontando para a necessidade de que se façam mais pesquisas na área.

Apesar dessas constatações, outros estudos revelam que há indicativos de que as mulheres apresentam níveis menos elevados de mal-estar, podendo isto ocorrer porque elas normalmente relatam com maior frequência o que estão sentindo, enquanto que os homens costumam não verbalizar as suas emoções. Não se pode, porém, desconsiderar o fato de que, em nenhum dos estudos relatados por Fiquer (2006), as mulheres apresentavam maior nível de bem-estar que os homens. Ou os resultados são iguais ou indicam que os homens “ganham” das mulheres quando se trata de bem-estar.

Conforme estudo realizado por White e Edwards (1990), as mulheres com menos de 55 anos avaliavam-se como menos felizes do que homens, enquanto que Argyle (1987) afirmou existirem evidências de que, enquanto os homens se tornam mais felizes com o decorrer do tempo, efeito oposto ocorre entre as mulheres. Sorensen (2001), após analisar os relatos de 300 homens e mulheres, constatou que elas apresentaram autoconceito menos positivo e bem-estar subjetivo significativamente menor do que os homens. Resultado

semelhante foi encontrado por Bem-Zur (2003) com pessoas mais jovens, onde as mulheres apresentaram os maiores níveis de afetos negativos.

Fiquer (2006) considera que, devido ao fato de que as mulheres costumam sofrer mais de sintomas relacionados à depressão do que os homens, alguns autores associaram esta realidade aos relatos mais baixos de estado de ânimo positivo entre as mulheres. Ao estudar 3.056 pessoas norte-americanas, com idade entre 55 e 85 anos, Sonnenber et alii (2000) revelaram que as mulheres apresentaram aproximadamente a prevalência de duas vezes maior de depressão do que os homens. No Brasil, Costa et alii (2002) verificaram que existe uma prevalência de 62% de Distúrbios Psiquiátricos Menores (DPM) para as mulheres de 20 a 69 anos, se comparadas aos homens da mesma faixa etária. Em relação às mulheres mais jovens, os resultados não são diferentes. Casper, Belanoff e Offer (1996) verificaram que as meninas de 16 e 18 anos apresentavam níveis significativamente mais altos de humor deprimido e de ansiedade em comparação com os meninos da mesma idade.

Para alguns autores, como Reskin e Converman (1985), esta diferença pode ocorrer devido às exigências que a sociedade atual impõe sobre as mulheres, as quais devem desempenhar vários papéis ao mesmo tempo, sobrecarregando-as de atividades, sobrecarga que provoca sensação de mal-estar.

O que tudo indica é que, apesar de os estudos empíricos ainda serem insuficientes no que tange ao bem-estar associado ao gênero, é possível afirmar que não há prevalência de que os homens estão em pior estado que as mulheres, e sim que estas últimas estão em condições piores ou no mesmo patamar que o gênero masculino. Se considerarmos que, na educação, a maioria dos profissionais são mulheres, podemos concluir que se trata de um público que, costumam apresentar uma incidência maior de mal-estar e que está assumindo a responsabilidade complexa inerente à educação formal, resultando em estados ainda maiores de mal-estar docente.

2.2.6 Bem-Estar e Fatores Econômicos

A abordagem relativa ao tema do bem-estar e fatores econômicos busca analisar até que ponto as condições de vida material contribuem para o bem-estar e a felicidade das pessoas. Neste sentido, alguns estudos têm apresentado resultados contraditórios, uma vez que não há um consenso em relação à elevação da condição socioeconômica e bem-estar humano.

Para Diener e Sun (1999), o desenvolvimento econômico dos países pode ter efeito que vai além da qualidade de vida física e material dos seus ambientes. Perceberam que pessoas que viviam em nações ricas apresentavam-se mais satisfeitas com a sua vida pessoal, profissional, com a própria liberdade e com a relação estabelecida com amigos, isto valendo em comparação com as pessoas de nações menos desenvolvidas. Concluíram que a satisfação com a vida material se estende para outros aspectos, como as relações interpessoais, e que outras características de nações desenvolvidas, como a igualdade, proporcionam maior satisfação em aspectos não materiais.

Por outro lado, existem países que apresentam índices altos ou baixos de satisfação com a vida se a comparação for com o seu poder aquisitivo. Fiquer (2006) faz referência a um estudo realizado em diversos países, onde foi constatado que o Japão apresentou alta renda e níveis de bem-estar subjetivo relativamente baixos, enquanto que a Índia e a Nigéria não apresentaram níveis de bem-estar subjetivo extremamente baixo, como era esperado. Ao mesmo tempo, países que tiveram desenvolvimento econômico ascendente, como os Estados Unidos, não tiveram alteração correspondente em indicadores de bem-estar subjetivo.

Para Diener e Sun (1999), isto pode ocorrer porque, desde que sejam supridas as necessidades básicas das pessoas, o aumento de renda e de recursos materiais pode não influenciar no nível de bem-estar, pois a satisfação se adapta ao nível material. É comum acontecer de o bem-estar derivado de um aumento de renda ser mais apreciado antes do que depois da conquista e ao conseguir o que almejam, as pessoas se sentem muito felizes, mas logo se acostumam com o estilo de vida, mantendo apenas níveis medianos de satisfação.

Nesse sentido, Ng (1997) sugere que pessoas têm uma “visão míope”, isto ocorrendo em razão de acreditarem que uma sorte inesperada poderia aumentar a sua felicidade – como ganhar na loteria – ou que ser mutilado num acidente é pior do que ser morto. Ocorre, porém, que as evidências que predominam são de que ganhadores de loterias não são mais felizes que não ganhadores e pessoas tetraplégicas são levemente menos felizes que as consideradas normais.

O que os estudos evidenciam é que fatores econômicos e materiais contribuem com o bem-estar das pessoas, mas não são determinantes. O problema é quando a pessoa não possui o suficiente para suprir as suas necessidades básicas ou quando convive em ambientes onde a maioria possui bem mais, gerando necessidades. Um estudo realizado por Lima (2007) evidenciou que, quanto maior a renda de uma pessoa diante do grupo social com o qual convive, melhor tende a ser a sua posição frente a ele, contribuindo positivamente para a sua felicidade.

No caso de professoras e professores, sabemos que o que recebem é suficiente para suprir as necessidades básicas, mas, se compararmos a sua situação com outras profissões que têm maior poder aquisitivo, isto acaba refletindo negativamente, porque as/os profissionais da educação não conseguem ter o mesmo padrão econômico do grupo social ao qual pertencem.

Isto ocorre também devido ao progresso tecnológico. O progresso tecnológico, ao gerar bens de consumo, desperta novas necessidades nas pessoas, conforme Pugno (2003). Com isso, elas acabam por priorizar a aquisição de novos produtos em detrimento das relações interpessoais e, ao invés de aproveitarem os avanços para o lazer ou para outras atividades prazerosas, as pessoas acabam envolvendo mais tempo com o trabalho, para obter recursos para poder consumir novos produtos.

É o que parece-me que tem acontecido com tantos profissionais, inclusive com as professoras e os professores. Como recebem salários considerados baixos, se comparados com a formação e a exigência da profissão, esses profissionais acabam se sobrecarregando de trabalho para conseguir adquirir alguns bens de consumo que consideram importantes. Com isso, ficam muito tempo envolvidos com as atividades profissionais, faltando tempo para outras situações prazerosas, como o lazer ou os contatos com amigos e com familiares.

2.2.7 Bem-Estar no Trabalho

Considerando que as pessoas passam muito tempo das suas vidas no ambiente de trabalho, os estudos relativos ao bem-estar no trabalho são bem-vindos para que se oportunizem melhores condições de vida para os trabalhadores. Nesse sentido, Csikszentmihalyi (2004) postula que o trabalho pode ser caracterizado como um dos fatores mais satisfatórios e compensadores da vida, desde que existam ações coletivas para que este fato se concretize. Por parte das instituições é importante que se criem ambientes que possibilitem aos trabalhadores se sentirem bem e gostarem do seu trabalho, tendo condições de progredir nas suas carreiras profissionais. Por parte do funcionário é necessário que goste do que faz e que, por gosto, contribua para o bem-estar pessoal e coletivo, ou seja, para o bem-estar da organização como um todo.

De acordo com Nascimento (2006), a concepção de bem-estar no trabalho envolve diversos focos de estudo, como, por exemplo: estresse, *burnout*, segurança no trabalho, horas trabalhadas, controle do trabalho, estilo de gestão, personalidade do trabalhador e satisfação no trabalho. Ela menciona que Siqueira e Padovan (2004), ao buscarem aprofundar o

conceito, sugeriram um modelo baseado em conceitos positivos, modelo que inclui os vínculos afetivos positivos que o trabalhador dedica ao trabalho (satisfação e envolvimento) e à organização (comprometimento organizacional positivo).

Baseando-se no conceito de bem-estar subjetivo de Diener et alii (2003), conceito que integra componentes como satisfação geral com a vida, satisfação com domínios, afetos positivos e afetos negativos, Siqueira e Padovan (2004) propuseram o modelo de bem-estar no trabalho a partir de três componentes: satisfação com o trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional afetivo.

A *satisfação no trabalho* refere-se ao conjunto de sentimentos favoráveis que o indivíduo atribui ao seu trabalho, resultante da percepção que o trabalhador possui sobre a sua função ou uma resposta afetiva positiva resultante de uma avaliação da situação de trabalho. Envolve cinco dimensões: satisfação com a chefia, com os colegas de trabalho, com o salário, com as oportunidades de promoção e com as tarefas realizadas. Os autores consideram que a satisfação é um resultado das experiências do trabalhador no meio organizacional e que se irradia para a sua vida social, familiar, afetiva e pessoal. Tais pressupostos fundamentam a idéia de que uma pessoa satisfeita com o seu trabalho pode ter maiores possibilidades de se tornar um cidadão mais integrado na sociedade em que está inserido e apresentar maiores níveis de bem-estar físico e mental.

O *envolvimento com o trabalho* diz respeito às conseqüências exercidas pelo trabalho sobre a auto-estima do trabalhador. A pessoa com baixa auto-estima costuma apresentar dificuldades para desempenhar os seus papéis sociais, inclusive o papel de trabalhador, podendo interferir negativamente no desenvolvimento das suas atividades profissionais. O envolvimento com o trabalho tende a aumentar de acordo com o significado que é atribuído pelo trabalhador, que passa a investir tempo e energia quando a sua percepção em relação ao trabalho é positiva. Para Csikszentmihalyi (2004), é importante haver um equilíbrio entre o desafio do trabalho e as habilidades que a pessoa possui: se os desafios são maiores que as habilidades, as pessoas ficam ansiosas; e se as habilidades excederem aos desafios, as pessoas relaxam e ficam entediadas. Ao se deparar com uma determinada situação desafiante, mas que a pessoa percebe que tem possibilidade de desenvolver com competência, ela passará a se empenhar para conseguir realizar a tarefa e, ao final desse processo, ela terá desenvolvido as suas habilidades nos aspectos físico, mental, emocional e social. Conseqüentemente ocorre um aumento na sensação de auto-eficácia, sensação que contribui para o bem-estar do trabalhador e ele, num próximo desafio, será estimulado a assumir novamente, por ter tido uma percepção positiva sobre o seu desempenho anterior.

O *comprometimento organizacional afetivo* refere-se à identificação do indivíduo com a organização em particular e com os seus objetivos, desejando manter-se no trabalho para realizar tais objetivos. Os funcionários com alto grau de vínculo afetivo apresentam menores taxas de rotatividade, menor absenteísmo e menor intenção de deixar o trabalho, tendo uma forte correlação positiva com o desempenho do trabalho.

Feita esta análise mais geral sobre o bem-estar segundo a perspectiva psicológica e a sua influência nos diversos aspectos da vida das pessoas, analiso, na seqüência, o bem-estar dos professores e as estratégias que podem contribuir com o aumento do nível de satisfação entre os profissionais da educação.

2.3 BEM-ESTAR DOCENTE E ESTRATÉGIAS PARA A SUA PROMOÇÃO

Considerando que neste estudo, a ênfase é sobre o bem-estar docente, percebo que é necessário iniciar com a reflexão sobre o mal-estar dos professores e sobre como este fenômeno se tem tornado cada vez mais presente entre os profissionais da educação, para, em seguida, abordar a temática do bem-estar docente.

Considerando que os primeiros estudos nesta área surgiram na Europa (Espanha e Portugal) e, logo em seguida, no Brasil, aqui é apresentada a evolução dessas investigações, com ênfase para as pesquisas sobre o bem-estar dos professores.

2.3.1 A Questão do Mal-Estar dos Professores

Um dos primeiros estudos a abordar a temática inerente ao mal-estar docente foi realizado por Esteve (1999)², que procurou analisar a evolução da saúde de todos os professores de EGB e de EE.MM em Málaga, na Espanha, através do mapeamento das licenças médicas oficiais durante um período de sete anos (1982-1989). Na fase inicial da pesquisa, a amostra era composta por 6.483 docentes, havendo 425 registros de licença, e, na fase final, havia 8.312 professores, com 1.346 registros de licença. O autor reconhece que aumentou o número de professores, “[...] mas ainda que se considerem essas cifras, o aumento

² **El malestar docente**. Barcelona, Paidós, 1994. Tradução brasileira: **O mal-estar docente**. São Paulo: Editora EDUSC, 1999.

de licenças é muito superior, mais que o dobro, ao aumento que corresponderia à ampliação da amostra de professores” (ESTEVE, 1999, p. 93).

A faixa etária média dos professores em licença era de 40 anos, evidenciando que o índice é maior entre aqueles que se encontravam na fase final da carreira profissional. Quanto ao gênero, Esteve (1999) percebeu que as mulheres apareciam significativamente mais afetadas pelas licenças médicas (7,86% – 20,9%), sem contar as licenças-maternidade, se comparadas aos homens (4,92% – 10,97%). A tendência maior no grupo feminino se mantinha nas diferentes causas das licenças médicas, com exceção das doenças digestivas e cardiovasculares, que apareciam com maior incidência no grupo masculino.

O autor procurou analisar também os ciclos de *stress* e a sua relação com as licenças médicas, destacando que havia um aumento das licenças no início do trimestre, até que um período de férias interrompia o ritmo de acumulação da tensão, reduzindo o número de afastamento de professores do ambiente de trabalho.

Os resultados deste estudo foram publicados por Esteve (1999) na obra “O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores”, popularizando o termo “mal-estar docente”. O autor explica que costuma usar esta expressão para descrever os efeitos contínuos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Ressalta que a enfermidade tem sintomas manifestos, mas o mal-estar caracteriza-se por sensação de que algo não está bem, sem, no entanto, haver uma causa explícita para este sentimento. Conceitua o mal-estar docente como sendo os comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de *stress*, absentismo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão.

Outros países, como Portugal e Brasil, passaram também a se preocupar com esta temática, para que, compreendendo melhor o fenômeno inerente ao mal-estar docente, pudessem investir tanto em prevenção quanto na promoção do bem-estar dos professores.

Em Portugal, Jesus (1998) destaca-se entre os pesquisadores que têm trabalhado sobre esta temática e, seguindo a mesma linha de pensamento de Esteve (1999), compreende que o conceito de mal-estar docente é um fenômeno que sofre influência de fatores sociopolíticos, pessoais e da formação profissional. Reconhece que as mudanças sociais que ocorreram, especialmente na segunda metade do século XX, influenciaram a educação e contribuíram para a desvalorização do papel do professor. Entre outras mudanças, Jesus (1998) destaca:

a) *era da informação* – no passado a transmissão de conhecimentos era atribuída ao professor, atualmente a mídia e a internet, entre outros, assumiram também esta função.

b) *democratização do ensino* – a escola passou a ser obrigatória, aumentou o número de alunos e também de professores, porém a formação docente não correspondia às necessidades e muitos entraram para a área da educação mesmo sem a identificação pessoal com a profissão docente.

c) *novas exigências* – além da aquisição constante de novos métodos e de novas técnicas de ensino, o professor assume também a função educativa que antes era da família, e ainda se responsabiliza por: atividades extra-classe, reuniões, preparação de aulas, correção de atividades e avaliações de alunos, entre outras.

d) *falta de materiais* – nem sempre é possível concretizar o almejado, visto que as salas muitas vezes são lotadas, com poucos recursos físicos e materiais, além da falta de investimento na formação docente.

e) *salário* – outras áreas ou profissões com o menor ou igual nível de formação costumam ganhar muito mais que o professor, refletindo no próprio *status* da profissão docente.

Podemos observar que várias mudanças ocorreram na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito escolar, que acabaram por interferir no trabalho e na vida pessoal dos professores, resultando num estado de mal-estar docente. Isto nos leva a crer que a promoção do bem-estar dos professores também passa por iniciativas amplas, no sentido de atribuir maior valor a esse trabalho, que é tão imprescindível para toda sociedade.

Assim como nos países europeus, no Brasil esta temática passou a ser vista como um problema que carecia de mais estudos pelos pesquisadores, sendo que um dos primeiros trabalhos, intitulado “O Mal-Estar na Docência: causas e conseqüências”, foi publicado por Stobäus e Mosquera (1996), abrindo caminhos para que outros estudos fossem realizados na área. Para os referidos autores, o mal-estar docente tem causas diversas e resulta em situações angustiantes para os profissionais da educação, sendo necessária a implementação de medidas que possam ajudar a amenizar esta situação. Para Mosquera (2000, p. 38), “O docente colocado na encruzilhada dos paradoxos pós-modernos, tais como a globalização, o final das certezas, o mosaico móvel da cultura e a necessidade de afirmação de si mesmo, encontra-se ante uma angustiante problemática”. É evidente que esta realidade complexa resulta em situação de mal-estar pessoal e de mal-estar docente, refletindo no desempenho do seu trabalho.

Estas análises foram importantes para que outros trabalhos surgissem na área, especialmente como resultados de pesquisas dos cursos de mestrado e de doutorado existentes no país. Ao fazer uma busca no banco de teses e de dissertações da CAPES sobre os trabalhos

que, no título, apresentassem a expressão “mal-estar docente”, foi possível constatar que vários estudos já foram concluídos (COSTA, 2001; CARVALHO, 2003; LEÃO, 2003; NOAL, 2003; SOUZA FILHO, 2003; OLIVERIA, 2005; AGUIAR, 2006; BERANGER, 2007), sabendo-se que outros devem estar em andamento.

Estes dados indicam que a comunidade científica está se sensibilizando em prol da situação angustiante pela qual têm passado os profissionais da educação. E, apesar de considerar a relevância destes estudos já realizados, acredito que é importante que novos estudos avancem ainda mais, principalmente no sentido de buscar alternativas que possam contribuir com o bem-estar das/os professoras/es.

2.3.2 O Bem-Estar dos Professores

Para refletir sobre o bem-estar docente, será analisado primeiramente o que os autores europeus – Esteve (2005) na Espanha e Jesus (1998) em Portugal – têm apresentado sobre a temática, para, em seguida, comentar como estão aqui no Brasil os estudos sobre o bem-estar docente, com ênfase para as contribuições de Mosquera e Stobäus (2002), bem como para as teses de doutorado de Timm (2006) e de Lapo (2005). Por fim, serão analisadas as possibilidades de iniciativas que seriam necessárias para a implementação do bem-estar dos professores.

2.3.2.1 O bem-estar docente na perspectiva dos autores europeus

Os autores europeus Esteve e Jesus, que desenvolveram estudos na Espanha e em Portugal, sucessivamente, após abordarem as questões relativas ao mal-estar docente, passaram a refletir sobre as possibilidades de implementação do bem-estar dos professores. Basicamente reconhecem que o processo de conscientização (de que os professores se encontram em situação de mal-estar) contribuiu para que houvesse uma evolução nos estudos no intuito de buscar alternativas de promoção do bem-estar dos professores.

Esteve (2005, p. 118) afirma que “Falar de mal-estar docente é apenas um exercício para esclarecer o que deve ser deixado por baixo, para que brilhe a face do bem-estar.” Ele revela que, quando utilizou, em 1985, a expressão “mal-estar docente”, queria explicar a primeira causa que afasta as/os professoras/es da face amável da profissão: a falta de reflexão

sobre o sentido da profissão e, conseqüentemente, o desejo de desempenhar papéis impossíveis que resulta em autodestruição pessoal.

Para Esteve (2005, p. 118), “A construção do bem-estar docente passa necessariamente por um período de formação inicial que permita ao futuro professor enfrentar os problemas descritos nas seis seções que se seguem”. Estas sessões serão resumidamente explicadas na seqüência.

Evitar distorções na definição do papel do professor: refere-se aos papéis inadequados que costumam ser incorporados pelos docentes, como: pensar que, para ser um bom professor, basta dominar o conteúdo; ser um seletor social principalmente através das práticas avaliativas; ter aparência de erudito ou de professor muito sério, que evita proximidade com os alunos.

Trata-se de representações sociais que predominaram durante muito tempo, mas que se foram modificando, especialmente devido à evolução da sociedade. Manter este tipo de postura é inviável, já que, por mais que o professor busque se atualizar, não vai conseguir acompanhar a evolução do conhecimento. Às vezes os alunos vão saber, sim, mais que o professor, não significando, porém, que o docente deixou de ser respeitado por não ter total domínio do conhecimento. Neste contexto, a relação professor e aluno que se estabelece desde os primeiros dias de aula é importante porque, se o aluno reconhece a competência do professor, vai entender o seu lado humano, de que também é passível de erros ou de enganos.

Definir os objetivos de nosso papel docente: o autor relata a sua experiência inicial, quando não sabia exatamente o que pretendia enquanto ensinava e que, após muito tempo atuando como docente, chegou à conclusão de que “[...] o objetivo último de um professor é ser mestre da humanidade”. (p. 121).

Muitas vezes, o professor pode imaginar que o principal objetivo do seu trabalho é a transmissão do conhecimento da sua área de formação. Como, na atualidade, o conhecimento se torna cada vez mais acessível devido aos diferentes recursos de que a sociedade dispõe, podemos afirmar que o aspecto formativo se torna relevante, pois ao passar do tempo, o aluno não costuma lembrar dos conhecimentos curriculares que aprendeu com determinado professor, mas, sim, da sua postura, da forma como tratava os alunos, da sua percepção de mundo, etc. Por isso que ser mestre da humanidade é um objetivo amplo, objetivo de que nem todo professor tem a noção da sua importância, mas, se é incorporado pelo educador, pode resultar em situações de bem-estar, por se sentir realizado com os resultados do próprio trabalho.

Refinar a própria identidade profissional: passa por um processo de reconversão, onde o professor deve compreender que a essência do seu trabalho é estar a serviço da aprendizagem dos alunos. Para Esteve (2005), é difícil para as/os professoras/es compreenderem esta necessidade.

Mais uma vez aparece a característica humanitária do trabalho docente. A aprendizagem e a evolução do educando é a essência do trabalho docente e, quando isto acontece, o professor tende a se sentir realizado por ter conseguido desempenhar com qualidade a sua função educativa. Muitos profissionais podem não atingir o mesmo resultado, e o motivo é terem concepções equivocadas, como a de entender que o aluno não se interessa, que é preguiçoso, que é descomprometido, etc. Na verdade, no lugar dessas concepções, precisaria o professor entender melhor o nível real e potencial dos alunos, conforme informa Vygotsky (1996), para se obter bons resultados de aprendizagem.

Dominar as técnicas de interação e comunicação de classe: como o professor é “[...] um comunicador, um intermediário entre a ciência e os alunos [...]” (ESTEVE, 2005, p. 124), ele precisa encontrar as formas mais adequadas de expressão, nas quais o silêncio é tão importante quanto as palavras. Ele precisa dominar as linguagens verbal, gestual e audiovisual, precisa variar o tom de voz, uma vez que “[...] um tom grave e pausado induz o grupo à reflexão, enquanto que, se queremos animar um debate, devemos subir um pouquinho o tom de voz.” (p. 124).

Alguns professores possuem estas habilidades mais desenvolvidas, o que não significa que os demais não tenham possibilidade de desenvolvê-las, especialmente através da formação continuada. Por se tratarem de habilidades necessárias para as relações interpessoais, em sala de aula elas podem ser úteis ao professor, porque ao entender melhor as necessidades dos seus alunos, ele pode direcionar a sua prática considerando a realidade existente.

Capacidade de organizar a classe com uma ordem produtiva: por ser o problema da indisciplina um dos que mais afligem as/os professoras/es, é importante definir funções, delimitar responsabilidades, negociar os encaminhamentos de trabalhos e avaliações. O autor considera que “[...] se a razão lhe acompanha e nela você baseia a sua própria segurança, os alunos sabem descobrir muito bem quais são os limites.” (p. 25).

É desconcertante para o professor ter a clareza de que não está conseguindo estabelecer um padrão de organização produtiva na sua turma e que os alunos é que, em muitas ocasiões, assumem o controle. Sentir-se seguro em relação à própria postura adotada e saber por quais caminhos deve seguir, mesmo nos momentos mais complexos do contexto de

sala de aula, é necessário para o professor se sentir bem consigo mesmo e com o alunos, pois os alunos, com o passar do tempo, costumam reconhecer e valorizar o próprio professor.

Adaptar os conteúdos do ensino ao nível de conhecimentos dos alunos: apesar da diferença de desenvolvimento intelectual dos alunos, “[...] aprender a diversificar nossos níveis de ensino é o último desafio no qual se baseia a eficácia de um professor que pode estar feliz e orgulhoso de seu trabalho.” (ESTEVE, 2005, p. 126).

O sentimento de auto-eficácia é importante para que o professor se sinta bem na sua função. Para Bandura (1974), a auto-eficácia relaciona-se com a disponibilidade da pessoa para compreender quais são as suas potencialidades e acreditar nelas de forma a conseguir desenvolver formas de implementá-las.

Podemos constatar, através da análise dos seis problemas que devem ser enfrentados pelo professor para que se sinta em situação de bem-estar docente, que, para Esteve (2005), a formação de professores é um processo fundamental para que se possa promover o bem-estar dos profissionais da educação. Jesus (2007) também acredita na importância da formação inicial e continuada de professores, sugerindo, inclusive, um modelo de formação desenvolvido por ele em Portugal.

Para o referido autor, o bem-estar docente enquadra-se num conceito mais amplo que o bem-estar subjetivo, tendo em vista que este último refere-se a uma leitura positiva que as pessoas fazem da própria vida. Jesus (2007, p. 26) destaca que:

O bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do 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.

Cabe aqui uma análise sobre as idéias de Esteve (2005) e o conceito de bem-estar apresentado por Jesus (2007). O primeiro autor considera que, para a promoção do bem-estar docente, é necessário haver uma reflexão que leve o professor a compreender o verdadeiro sentido da profissão e perceber que não adianta almejar o irreal (ou o desempenho de papéis impossíveis), porque tal atitude pode resultar na autodestruição do professor. O segundo autor comenta sobre as competências de resiliência e as estratégias de *coping* adotadas pelos docentes para superar as dificuldades, por entender que todos os profissionais passam por dificuldades, mas alguns conseguem encontrar formas de superá-las, sentindo-se bem na função que desempenham.

Jesus (2007) também salienta que a motivação dos professores é um indicador essencial de bem-estar docente e que esta condição é necessária para o envolvimento, a aprendizagem, o desenvolvimento, a satisfação do professor e a sensação de que tem sucesso na profissão que escolheu.

É evidente que não se pode atribuir somente ao professor o desafio de buscar formas de promoção do bem-estar docente. É necessário viabilizar estratégias diferenciadas que possam ajudar os professores neste processo. Jesus (1998) aponta as seguintes sugestões, relativas à formação inicial e continuada, que possam ser úteis para a promoção do bem-estar dos professores:

a) Na fase de formação inicial é preciso refletir sobre as crenças que os futuros professores têm sobre a profissão docente, para que sejam mais realistas, devendo ainda promover o desenvolvimento das qualidades pessoais de professor, para que tenham um desempenho personalizado. Trata-se, portanto, de uma medida preventiva. Muitas vezes, o futuro professor tem uma visão ilusória da realidade e imagina qual é o tipo de profissional que pretende ser. Na prática, a situação é outra, não contribuindo, portanto, para um bom resultado do seu trabalho. Deparar-se com as diversas realidades é importante para que já tenha noções claras sobre em qual área vai atuar, e para se decidir por continuar (ou não) nesta carreira, e, se decidir continuar, para que busque formas para atuar de acordo com as diversas especificidades educacionais.

b) Na formação continuada, é preciso intervir no sentido de voltar a valorizar a imagem social dos professores e do trabalho docente. Os próprios profissionais da educação costumam propagar uma imagem negativa da profissão, reforçando as representações sociais existentes. Tal postura não contribui para a melhoria, e sim focaliza ainda mais a situação negativa. É importante que a sociedade adote posturas mais positivas e que exemplos positivos que existem na educação sejam mais evidenciados.

c) Os meios de comunicação social devem salientar os aspectos positivos da escola e da profissão docente, através de imagens positivas sobre a educação e, mais especificamente, sobre a atuação do professor. Em muitos programas de televisão, o professor é desprestigiado, formando uma mentalidade desfavorável principalmente nas crianças. Se a mídia divulgasse mais os processos que vêm dando certo e procurasse mostrar imagens positivas de pessoas que trabalham na educação, a percepção mudaria e poderia contribuir para o bem-estar dos professores.

d) Aumento de implementação de políticas educacionais que venham a atender às maiores necessidades educativas, especialmente no que se refere às condições de ensino, bem

como à melhor remuneração do professor. A questão da remuneração é um fator fundamental para que o professor se sinta em situação de bem-estar. Tendo um salário maior, além de se sentir valorizado pelo papel que desempenha na sociedade, o docente poderia investir em outras práticas mais prazerosas sem ter que ficar tanto tempo se dedicando somente ao ensino. Claro é que, para se ter um aumento de salário compatível com a formação do professor, seria necessário haver adequados critérios, pois certamente ocorreriam para a profissão outras pessoas motivadas somente pelo salário (casos que já costumam ocorrer atualmente, apesar da reclamação em relação ao que se ganha). Enfim, pessoas de fato comprometidas com a área da educação, e adequadamente remuneradas, poderiam reverter a situação do magistério para um *status* de bem-estar docente.

e) Melhor investimento na educação e no processo de formação continuada, com programas que possam ajudar os professores a superarem as suas dificuldades, a fim de que atinjam um nível de bem-estar docente. Devido à complexidade da educação na atualidade, torna-se necessário que o professor constantemente aprimore os seus conhecimentos e a sua prática. Não é suficiente considerar apenas a aprendizagem da formação inicial, visto que a evolução deve ser constante. Logo, a formação continuada contribui para que o professor atinja níveis de desenvolvimento profissional compatíveis com as demandas da sua profissão.

Fica evidente, através das indicações de Jesus (1998), que o processo de formação inicial e continuada é fundamental para a promoção do bem-estar docente. O autor, visando ajudar principalmente os docentes que se encontram em situação de mal-estar, criou um programa de intervenção que ele chamou de Modelo Relacional, programa que prioriza principalmente o desenvolvimento das qualidades pessoais e interpessoais dos professores. O programa inicialmente tinha a duração de 30 horas, sendo posteriormente ampliado para 50 horas (JESUS, 2003; JESUS et alii, 2004), sendo estas distribuídas em dez sessões.

As sessões encontram-se assim organizadas: uma primeira parte – até a 3ª sessão – voltada à identificação dos problemas relativos ao mal-estar docente e, em seguida, inicia-se uma segunda etapa, e esta visa contribuir para o desenvolvimento de habilidades que possam tanto ajudar na prevenção, como também na resolução de situações de mal-estar.

Resumidamente, cada sessão pode ser assim descrita: 1ª) apresentação do programa e pré-avaliação das variáveis que constituem indicadores do mal-estar docente; 2ª) identificação dos sintomas de mal-estar docente; 3ª) análise de possíveis estratégias que possam ajudar a superar tais sintomas; 4ª) desenvolvimento de competência de gestão de crenças, de expectativas e de objetivos profissionais, voltados a um mais adequado desenvolvimento cognitivo-motivacional; 5ª) desenvolvimento de competência na gestão dos sintomas físicos;

6ª) desenvolvimento de habilidade em gestão de tempo e trabalho em equipe com demais colegas; 7ª) desenvolvimento de habilidades de liderança; 8ª) desenvolvimento de competência em assertividade; 9ª) desenvolvimento de habilidades para lidar com situações conflituosas; 10ª) a última sessão consiste na pós-avaliação das variáveis que constituem indicadores do mal-estar docente e análise da utilidade do programa para os participantes. (JESUS, 2003).

O autor salienta que esta proposta se refere à orientação preventiva que visa à otimização do desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais e à promoção da saúde e do bem-estar. A proposta parte do princípio de que não se podem eliminar os potenciais fatores de estresse da vida dos professores, mas que as ações preventivas podem contribuir com a melhoria de competências dos sujeitos para lidar com as diferentes situações que surgem no âmbito escolar.

Jesus (2007) comenta que, em Portugal, as estratégias de intervenção priorizam as técnicas de aptidões sociais, de relaxamento, de reestruturação cognitiva e de expressão corporal. Relata que outras propostas de promoção do bem-estar docente também sugerem:

[...] o treino da assertividade, a formação de competências para a resolução de problemas, o treino de inoculação ao stress, o exercício físico, a gestão do tempo [...] o equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada, a formação para o trabalho de equipe e a educação de estratégias para administrar o comportamento dos alunos na sala de aula.

Podemos constatar que, em outros países, existem estudos e iniciativas diversas, principalmente relacionadas ao processo de formação continuada, que visam promover o bem-estar dos professores. No Brasil, alguns estudos também têm ocorrido no sentido de melhor compreender o fenômeno relativo ao bem-estar docente e formas de buscar a sua promoção.

2.3.2.2 Estudos sobre o bem-estar docente no Brasil

No Brasil, algumas publicações com temas relacionados possibilitaram reflexões importantes sobre o bem-estar do professor. É o caso, por exemplo, da abordagem de Mosquera e Stobäus (2002) sobre a personalidade saudável do professor, cuja idéia central é a de que “[...] um professor com mais condições de ser bem-sucedido seria aquele que poderia e

deveria desenvolver uma personalidade saudável e melhores relações interpessoais, tentando encaminhar-se para uma educação afetiva”.

Na realidade, desde a década de 1970, Mosquera vem se preocupando com a temática inerente ao sentimento dos professores e à forma como ele afeta a atuação docente. Defende a idéia de que, se uma pessoa (ou um professor) sente hostilidade em relação a si mesma e ao seu ambiente de trabalho, conseqüentemente transmitirá esta hostilidade às pessoas que a rodeiam. Por mais de três décadas, o autor continuou a refletir sobre a pessoa do professor e sobre questões relacionadas com afetividade, com auto-imagem, com auto-estima, com relações interpessoais, com personalidade saudável, etc.

A reflexão acima envolve, portanto, questões que podem promover ou não o bem-estar do professor, dependendo da forma como a sua situação de vida é vista ou vivenciada pelo próprio docente. O desenvolvimento dessas habilidades de autopercepção é condição indispensável para que a pessoa (ou o professor) esteja de bem consigo mesma, com as outras pessoas e com o seu trabalho, mantendo um estado de equilíbrio caracterizado por uma personalidade saudável.

Mosquera e Stobäus (2002), baseando-se em autores como Freud, Jung e Jourard, afirmam que a pessoa saudável empenha-se em três tarefas fundamentais: a relação consigo mesmo; a relação com as outras pessoas; a relação com o mundo em transformação, estando as três inter-relacionadas.

A boa *relação consigo mesmo* (ou relação intrapessoal) se faz necessária, especialmente para o professor, por ter a possibilidade de refletir sobre as próprias virtudes e limitações, resultando numa maior capacidade de autoconhecimento. “Somos a pessoa mais importante de nossa própria vida, se não tivermos isto em mente, poderemos não ter segurança nem os mínimos princípios de valor” (p. 101). Além do mais, o autoconhecimento é necessário para se manter bons padrões de *relações com as outras pessoas*, uma vez que não é fácil conviver com a subjetividade humana. “Se pudéssemos, todos os outros seriam à nossa imagem e semelhança, o mundo deveria funcionar à nossa maneira” (p. 102). O entendimento de que os outros são diferentes e de que cada pessoa é um mistério a ser decifrado se faz necessário, principalmente para quem trabalha com pessoas, como é o caso do professor. A *relação com o mundo em transformação* é outra tarefa que deve ser desempenhada por uma pessoa saudável, já que a mudança está presente e não há como evitá-la. Nesse caso, “[...] necessitamos entender a arte da tolerância e aprender que é nas diferenças que se encontram afetividades” (p. 102).

Podemos notar que a forma como o professor estabelece relações consigo mesmo e com as outras pessoas é fundamental no processo de aquisição de bem-estar docente. Se não há valorização pessoal fica quase impossível estabelecer relações positivas com as outras pessoas, principalmente com as do seu ambiente de trabalho, onde se passa boa parte da vida. E, se as relações interpessoais estabelecidas são desagradáveis, então torna-se difícil manter um padrão de bem-estar, por termos necessidade de socialização e de sermos aceitos pelos outros, sendo estas condições necessárias para a busca de auto-realização, conforme Maslow (apud MOSQUERA e STOBÄUS, 2002). Ao mesmo tempo, entender os processos evolutivos da sociedade e perceber que, cada vez mais, as mudanças acontecerão e com maior frequência, e que precisamos adotar uma postura de aprendizagem constante, é uma atitude necessária para se manter em situação de bem-estar, principalmente para quem atua na formação de alunos que irão atuar num mundo que ainda não existe.

Estes assuntos (inerentes às relações intrapessoais e interpessoais) relacionados ao contexto de mudança foram abordados em duas teses de doutorado no Brasil (TIMM, 2006; LAPO, 2005) sobre o bem-estar docente. No caso do trabalho de Timm (2006), toda a discussão volta-se para o cuidado de si como forma essencial para a obtenção do bem-estar docente. Lapo (2005) discute as relações do professor com o ambiente de trabalho e percebe que as relações interpessoais são fatores preponderantes para que o professor se sinta em situação de bem-estar. Ambas as teses, cujas idéias serão brevemente apresentadas na sequência, vão ao encontro das proposições de Mosquera e Stobäus (2002) sobre os fatores necessários para se ter uma personalidade saudável que resulte em situação de bem-estar.

Timm (2006), ao estudar sobre o bem-estar docente, revela que: “A condição de mal-estar ou de bem-estar na docência e suas variações para mais ou para menos está diretamente ligada à forma como o professor cuida de si [...]”. Sem desconsiderar a situação de mal-estar experienciada pelos profissionais da educação, situação que o autor afirma ser fruto de um contexto maior de mal-estar da sociedade contemporânea, postula que a maneira como o professor cuida de si mesmo pode ser um fator determinante para aumentar a sensação de bem-estar.

A conclusão de Timm não deixa de ser uma realidade preocupante se considerarmos que os professores praticamente não se ocupam com o cuidado de si. Costumam eles arrumar tempo para diversas funções ou para o desempenho de papéis, mas preocupar-se com o próprio bem-estar não é muito comum. Isto ocorre também porque, se uma pessoa passa a dedicar tempo para si mesmo, as outras tendem a cobrar, como se estivessem sem fazer nada ou como se uma pessoa não pudesse ficar um tempo sem fazer nada, especialmente quem

trabalha numa área que é tão estressante. Diante das cobranças externas e da própria organização de tempo, os docentes acabam, muitas vezes, não dedicando um tempo para cuidar de si mesmos.

Felizmente alguns têm apresentado esta preocupação, como foi relatado por Timm (2006). Através de pesquisa qualitativa, realizada com seis docentes universitários, pelo método de narrativas autobiográficas, o referido autor procurou analisar como professores que demonstram vivenciar condições de bem-estar na docência dimensionam o cuidado de si no seu permanente processo de auto-subjetivação no exercício da sua profissão. A amostra foi composta por docentes com idade mínima de 30 anos, com formação pedagógica em educação ou áreas afins, com titulação mínima de mestre, com atuação há, pelo menos, cinco anos na educação superior e que já passaram por experiências de atuação tanto em sala de aula como em ocupação administrativa.

Os resultados do trabalho de pesquisa foram organizados por Timm (2006) em seis dimensões: a) a influência do contexto social nas condições de mal-estar e de bem-estar na docência, com enfoque para a questão do mal-estar na atualidade e as novas demandas sociais; b) a condição do bem-estar na docência, que, a partir de abordagens teóricas sobre alteridade, geratividade, afetividade, competência e a questão dos modelos ou mentores no magistério, problematiza como é sentir-se bem na docência; c) a condição do mal-estar na docência, problematiza como é sentir-se mal na docência, as suas possíveis causas e manifestação desse sentimento; d) a condição de atuar tanto na docência quanto na administração no magistério, deixando transparecer questões da formação e da preparação do professor para o exercício da atribuição administrativa e do sentimento pessoal do docente que se desempenha também nesse âmbito; e) a relação entre o desempenho profissional e a vida privada dos professores, problematizando a influência recíproca e a geração de saberes para o docente; f) as problematizações das questões relacionadas ao sentido do cuidado de si, às evidências desse cuidado consigo e ao saber lidar com fontes de mal-estar na docência.

Como conclusão do estudo, o autor constatou que é possível, sim, o professor se sentir bem na docência, desde que haja um investimento, por parte do próprio professor, no sentido de se auto-valorizar e de dimensionar o cuidado de si no processo de auto-subjetivação, na perspectiva de construção da própria vida como uma obra de arte. Ou seja, embora sendo importante haver iniciativas de âmbito sociopolítico que visem promover o bem-estar do professor, é necessário também que o docente seja sujeito neste processo, passando a adotar práticas de cuidados de si que resultem em estados de bem-estar.

Podemos estabelecer relações entre estas idéias com as abordadas anteriormente sobre a importância de se investir em momentos de lazer. Se as/os professoras/es ficam a maior parte do tempo envolvidas/os com atividades de trabalho, seja no ambiente escolar ou nas suas próprias casas, com é possível cuidarem de si mesmas/os? Se não há momentos de descanso, de lazer, de atividades prazerosas para o próprio professor, como poderá manter um equilíbrio para enfrentar a realidade de sala de aula, realidade que já é tão complexa? É importante destacar que, em outras áreas de atuação profissional (CARVALHO, 2002a, 2002b), há um incentivo maior para que as pessoas busquem o equilíbrio entre a vida pessoal, a profissional, a afetiva e a de lazer. Este equilíbrio é fundamental para que as pessoas possam estar de bem consigo mesmas e com os outros, estando mais preparadas para encarar os desafios da vida cotidiana. Este exemplo deve ser cada vez mais incentivado entre os profissionais da educação para que também incentivem a nova geração a fazer o mesmo. Ou, assim como os docentes, os alunos vão aprender a se ocupar demasiadamente com algumas dimensões que consideram importantes nas suas vidas, em detrimento das outras.

A outra tese de doutorado, intitulada “Bem-Estar Docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho”, de Lapo (2005), objetivou compreender as dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar docente e de que modo se concretiza esta possibilidade para os professores de construir a felicidade no trabalho. Primeiramente ela aplicou um questionário a 250 professores do Estado de São Paulo, onde foi possível perceber a autopercepção de felicidade e as estratégias de enfrentamentos utilizadas em situações de insatisfação e de conflitos vivenciados na escola. Entre o total de participantes, 43% se consideravam felizes, 3% felizes a maior parte do tempo, 7% eram felizes às vezes, 27% se consideravam não felizes e 20% não responderam à questão. A autora procurou analisar as respostas dos 152 participantes que afirmaram ser “felizes” e dos 98 que afirmaram ser “não felizes”, para saber quais aspectos mais influenciavam positiva ou negativamente os dois grupos.

O grupo que afirmou se sentir feliz no ambiente de trabalho era composto por docentes cuja idade era superior a 26 anos, com formação em nível de graduação, atuação nas redes públicas (municipal e estadual) de ensino, jornada de trabalho de 40 horas semanais e trabalhavam apenas em uma escola. Fatores como relações interpessoais, autonomia, conhecimento das metas da escola, privacidade, saúde física e psicológica, entre outros, foram citados como indicativos que contribuem para o bem-estar no ambiente de trabalho.

Como a autora identificou estas representações de bem-estar em docentes que diziam sentir-se felizes com o seu trabalho, permito-me parar um pouco, nesta reflexão, para

mencionar que, ao menos provisoriamente, eu tenho por tese que os homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, esses se encontram em situação de bem-estar, estando, portanto, felizes com a sua profissão, e que possuem algumas características em comum, que contribuem para o sucesso do trabalho docente.

No caso da pesquisa desenvolvida por Lapo (2005), o grupo de professores que se consideravam não felizes era formado, na sua maioria, por profissionais que tinham menos de 26 anos de idade, trabalhavam no ensino médio, com alunos de idade entre 15 e 18 anos, eram normalmente professores substitutos que, conseqüentemente, trabalhavam em três ou quatro escolas. Fatores como salário, desinteresse dos alunos, jornada demasiada de trabalho, falta de tempo para lazer e para a família, entre outros, foram apontados como insatisfações que interferem e prejudicam no resultado do trabalho.

Finalizada esta parte da pesquisa, Lapo (2005) fez contato com algumas escolas novamente, convidando somente os professores que se consideraram felizes para fazerem parte de grupos focais, que discutiriam o tema bem-estar docente. Os 25 professores que participaram dos grupos focais destacaram que as relações interpessoais e o trabalho em si eram os fatores que mais resultavam em fontes de bem-estar. Quanto às estratégias de enfrentamento de problemas mais utilizadas por esses professores, Lapo (2005) percebeu que predominava a estratégia de *coping*, caracterizada pela focalização no problema com a finalidade de modificar a situação a partir da redução da dissonância cognitiva e das negociações interpessoais. A autora concluiu que a felicidade no trabalho é possível, mas é algo que precisa ser construído, que exige esforço por parte do professor e que não depende apenas dele. É necessário que o contexto do trabalho ofereça condições satisfatórias que permitam a realização e a compensação desses esforços.

Volto a focar a atenção nos estudos de Timm (2006) e Lapo (2005) sobre a interferência de processos humanos, estudados por Mosquera desde a década de 1970, como sendo determinantes na construção do bem-estar docente. Timm (2006) aborda a importância das relações intrapessoais, caracterizadas como cuidado de si. Lapo (2005) mostra que as relações interpessoais são vistas pelos docentes felizes como sendo um dos fatores que mais contribuem para esta sensação de bem-estar. Seco (2002) também aponta as relações interpessoais como fator relevante para a satisfação dos professores no ambiente de trabalho.

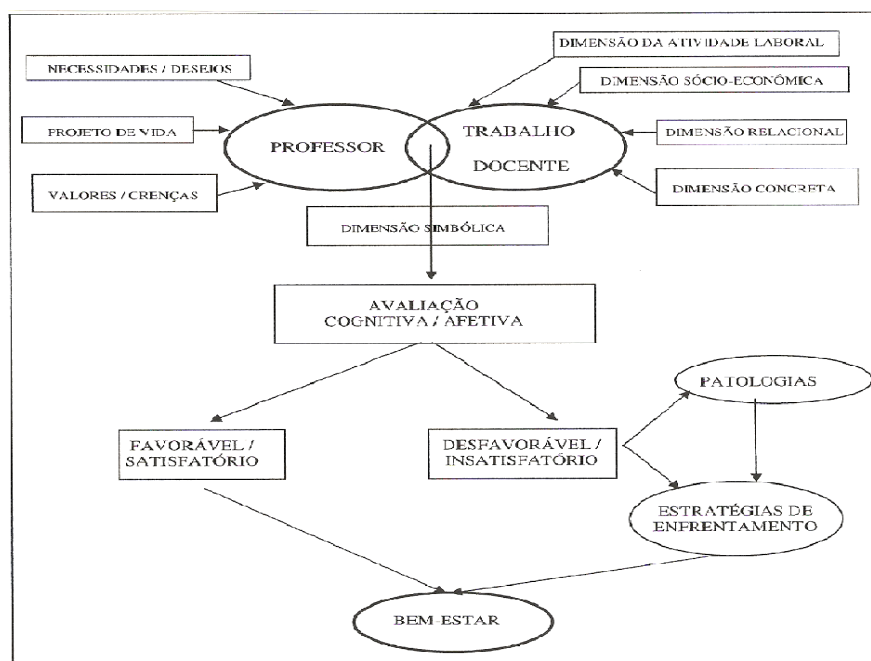
Sabemos que as relações interpessoais podem interferir negativamente, gerando mal-estar, porque, no ambiente de trabalho, as/os professoras/es se relacionam com alunos, com pais, com funcionários, com colegas ou docentes, com gestores, entre outros, e que estas relações nem sempre são bem-sucedidas. Os estudos apresentados apontam, no entanto, que,

se bem direcionadas, as relações interpessoais podem ser uma das fontes mais prazerosas no âmbito escolar e que podem resultar em sensação de bem-estar. Acredito que é importante analisar os fatores que mais têm proporcionado o bem-estar às/aos professoras/es para que se otimizem as situações favoráveis enquanto não se implementam iniciativas mais amplas, como sociopolíticas, por exemplo, que contribuam com a melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, resultem em situações de bem-estar.

2.3.2.3 Estratégias para a promoção do bem-estar docente

Uma contribuição importante apresentada no trabalho de Lapo (2005) foi um quadro com um esquema que retrata as situações de mal-estar e como essas situações podem ser revertidas para bem-estar docente.

QUADRO 1 – Esquema do Modelo Proposto para Análise do Bem-Estar Docente



Fonte: Lapo (2005, p. 13).

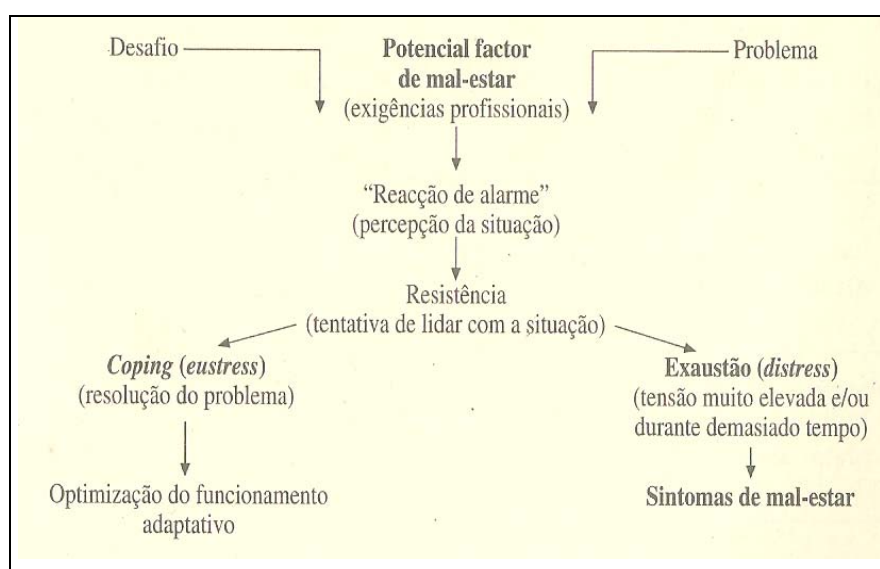
Podemos perceber que a autora considera tanto os fatores inerentes à vida das/os professoras/es (necessidades/desejos, projeto de vida, valores/crenças) quanto os fatores que fazem parte do ambiente de trabalho (dimensão da atividade laboral, dimensão

socioeconômica, dimensão relacional e dimensão concreta), como considera ainda situações reais que interferem na forma como as/os professoras/es se posicionam em relação ao seu ambiente de trabalho.

A dimensão simbólica (ligações que existem entre as características pessoais e a dimensão objetiva do trabalho) é caracterizada pela subjetividade docente, que interfere na avaliação cognitiva e afetiva que as/os professoras/es fazem de todo este contexto, cujo resultado pode ser bom ou ruim. Se a avaliação for favorável/satisfatória, resulta em situação de bem-estar docente; se, ao contrário, for uma avaliação desfavorável/insatisfatória, pode resultar ou não em patologias, sendo necessário haver estratégias de enfrentamento com a finalidade de se atingir o estado de bem-estar docente.

Jesus (1998) também propõe uma figura para explicar como se dá o processo de desenvolvimento do bem-/mal-estar docente, conforme evidenciado no Quadro 2.

QUADRO 2 – Processo de Desenvolvimento do Bem-/Mal-Estar Docente



Fonte: Jesus (1998, p. 61).

Esta imagem evidencia que o ambiente de trabalho, na atualidade, pode ser considerado como um desafio, isto devido aos inúmeros problemas que já foram levantados anteriormente. Trata-se das exigências profissionais, cujo não-atendimento é visto como potencial fator de mal-estar. Ao perceber a situação, as/os professoras/es assumem uma

postura inicial de resistência na tentativa de entender melhor e de saber como lidar com a situação, cujos resultados podem ser diferentes para as pessoas envolvidas neste processo.

Algumas pessoas podem buscar estratégias de *coping*, que causam *eustress*, e, ao visarem à resolução de problemas, buscam a otimização do funcionamento adaptativo que, poderíamos afirmar, resulta no estado de bem-estar. Outras pessoas, diante do problema, podem vir a ter uma exaustão e *distress*, reações que levam a uma tensão muito elevada durante um certo tempo, resultando em sintomas de mal-estar.

Cabe aqui uma explicação sobre o que o autor entende por *eustress* e por *distress*. Considerando que o *stress* tanto pode constituir um problema como um desafio, “[...] deve distinguir-se entre *distress*, enquanto má adaptação do professor aos potenciais factores de mal-estar, e *eustress*, enquanto optimização do seu funcionamento adaptativo face a esses factores” (JESUS, 1998, p. 61).

As figuras propostas pelos dois autores nos mostram que existem, sim, fatores externos que interferem na busca pela construção do bem-estar docente, mas que também as/os professoras/es exercem um papel fundamental neste processo, através da percepção que possuem sobre a realidade na qual estão inseridos. Lapo (2005) refere-se à avaliação cognitiva e afetiva que o professor faz da realidade; Jesus (1998) comenta sobre a resistência e a tentativa de lidar com a situação, cujos resultados se refletem em situação de bem- ou de mal-estar docente. Em caso negativo, é possível buscar formas de intervenção para que o bem-estar docente predomine, haja vista que este estado de bem-estar é necessário para que o professor desenvolva o seu trabalho com qualidade.

É difícil aceitar que boa parte de uma classe profissional, que tem um trabalho tão relevante no ambiente social, permaneça em situação de mal-estar. As conseqüências seriam desastrosas tanto para o próprio professor, quanto para os alunos e para a sociedade como um todo, já que, cada vez mais, as pessoas ficam mais tempo estudando, mesmo na idade mais avançada. É necessário pensar em alternativas que promovam o bem-estar do professor, para que o seu trabalho, que é tão essencial para a melhoria da sociedade, tenha resultados mais significativos.

Então cabe perguntar: – Como fazer para promover o bem-estar dos professores? – Será que é possível resolver um problema que atingiu níveis tão elevados de complexidade? Posso afirmar que não se trata de um trabalho fácil e que não se podem esperar resultados impactantes a curto prazo. Entretanto, a iniciativa já mencionada de Jesus (1998), que elaborou um projeto de intervenção cujos resultados foram considerados positivos, isto devido

à diminuição do nível de estresse e ao aumento do nível de satisfação em relação à profissão, é um indicativo de que é preciso, sim, fazer algo em prol dos profissionais da educação.

O programa de intervenção criado por Jesus (1998) foi adaptado e desenvolvido em outros contextos, inclusive no Brasil. É o caso, por exemplo, do Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente, desenvolvido por Sampaio (2008), com professores da educação básica do Paraná, totalizando aproximadamente 50 horas e abrangendo as dimensões física, social, cognitiva, afetiva e espiritual. Os resultados indicaram que houve uma redução considerável nas variáveis de estresse e de exaustão profissional e um avanço nos níveis de auto-imagem e de auto-estima dos professores. O autor concluiu que programa de intervenção auxilia no enfrentamento e na superação de mal-estar em direção ao bem-estar docente, com repercussões profissionais e pessoais.

Vale ressaltar que os programas desenvolvidos em Portugal e adaptados para o Brasil podem ter tido resultados positivos pelos mesmos motivos daquele clássico estudo de Hawthorne, realizado numa fábrica na década de 1920, estudo que revelou que a atenção recebida pelo trabalhador era um fator determinante para aumentar a produção, conforme Shultz e Shultz (1998). O objetivo do estudo era investigar os efeitos que o ambiente físico do trabalho, como iluminação e temperatura, por exemplo, exerciam sobre a eficácia do trabalhador. Descobriram que as condições sociais e psicológicas tinham mais importância do que as condições físicas, e que o fato de ter alguém se preocupando com o trabalhador era um diferencial para aumentar a motivação e a eficácia do grupo pesquisado.

No caso dos professores envolvidos nos programas de intervenção, isto pode ter ocorrido, visto que perceberam que alguém estava preocupado com eles e que buscava encontrar formas para ajudá-los. Assim como na experiência realizada em Hawthorne, as condições sociais e psicológicas predominantes no período de realização dos programas de intervenção podem ter contribuído para aumentar o nível de bem-estar dos professores.

De qualquer forma, os resultados positivos indicam que outras iniciativas devem surgir com o propósito de contribuir com o bem-estar dos profissionais da educação. Outras áreas, como a empresarial, por exemplo, têm buscado promover meios para que os funcionários se sintam bem no ambiente de trabalho. Evidentemente que, por trás de toda esta iniciativa, existe a perspectiva capitalista que visa primeiramente o lucro e não necessariamente a preocupação com o funcionário. Por outro lado, é certo afirmar que pessoas de bem com a vida tendem a se relacionar melhor com os outros e a realizar com maior eficiência o seu trabalho, justificando as iniciativas que buscam aumentar o nível de bem-estar do trabalhador.

Em se tratando da área educacional, a preocupação deveria ser ainda maior, porque a eficiência do trabalho docente se reflete em transformar crianças e jovens em pessoas mais desenvolvidas e melhor preparadas para a vida em sociedade.

Diante do que foi abordado sobre o bem-estar docente, é possível afirmar que não existe uma única forma de promoção do bem-estar dos professores, mas que as iniciativas devem ser amplas e diversificadas. Se as causas do mal-estar docente são complexas e envolvem fatores diversos (sociais, da profissão e da pessoa do professor), então as estratégias também devem considerar estas três dimensões. Ou seja, todas as iniciativas, projetos e ações voltadas para a promoção do bem-estar dos professores devem ser incentivados, com a percepção de que, embora oferecendo algum tipo de contribuição, nenhuma vai ser suficiente para resolver o problema, uma vez que as propostas devem envolver as dimensões sociais, da pessoa do professor e do ambiente de trabalho/instituições escolares.

Acredito que, como as investigações nesta área ainda são consideradas recentes, com o passar do tempo, muitas formas de promoção do bem-estar deverão ser desenvolvidas e, desta forma, a sociedade poderá conviver com um índice maior de profissionais da educação que estejam satisfeitos com o desenvolvimento do seu trabalho.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO DOCENTE, GÊNERO E CARREIRAS BEM-SUCEDIDAS

De acordo com Tardif (2002), o professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho e, apesar de desempenhar um papel fundamental no processo educativo, ele é produzido e modelado pelo trabalho. Trata-se de uma função multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor ao seu trabalho diário no contexto escolar.

O autor ainda analisa a complexidade da profissão docente ao comparar o trabalho realizado pelos professores com aquele que é desenvolvido nas indústrias. Ele diz que, ao contrário do operário que trabalha com matérias-primas que são transformadas rapidamente, cujo resultado final pode ser visto num curto espaço de tempo, o professor trabalha com pessoas de culturas diferenciadas e o resultado do seu trabalho pode ser visto somente no longo prazo; na indústria, os objetos manipulados são homogêneos e passivos, permitindo ao trabalhador ter o controle direto sobre o produto; na educação, o professor trabalha com pessoas heterogêneas e ativas, necessita sempre da colaboração do “objeto” e nunca tem o

controle total sobre os seus alunos; o produto final do trabalho é, no caso da indústria, material, podendo ser observado, medido e avaliado, cujo consumo é totalmente separável ou independente da atividade do trabalhador; no caso do professor, o produto final do trabalho é intangível e imaterial, pode ser dificilmente observado ou medido e o consumo pode ser dificilmente separado da atividade e do espaço de trabalho, sendo, portanto, dependente do trabalhador.

Esta comparação evidencia que o trabalho voltado ao ser humano, como é o caso do professor, é mais complexo e exige mais do trabalhador, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos afetivos. O nível de exigência é maior e o trabalhador não tem total controle sobre o processo por tratar-se de interferências subjetivas. Vale ressaltar que esta situação não ocorre somente na área da educação, mas, sim, em outras circunstâncias em que o trabalhador tem que atuar diretamente para atender ou para cuidar de algumas necessidades das pessoas, como é o caso dos profissionais da saúde, por exemplo (GLASBERG e NOVAIS, 2007; BATISTA e BIANCHI, 2006; RAMALHO e NOGUEIRA-MARTINS, 2007).

Esta idéia relacionada ao “cuidar” também está presente na área da educação, sendo mais acentuada nos níveis iniciais de ensino, cujo trabalho docente é desenvolvido predominantemente por mulheres. E, como sabemos, a entrada da mulher no mercado de trabalho acarretou o que passou a ser chamado como “dupla jornada de trabalho” (FIQUER, 2006, JONATHAN e SILVA, 2007), resultando em modificações para o contexto familiar, social e, conseqüentemente, escolar.

É comum pensarmos que esta dupla jornada de trabalho resulta em insatisfação para as mulheres, mas alguns estudos parecem indicar que não é a sobrecarga de trabalho que resulta em mal-estar, e sim a natureza do trabalho que é desenvolvido, como é o caso de ter que cuidar de pessoas fora e dentro de casa.

Jonathan e Silva (2007), baseando-se em alguns relatos de pesquisa, afirmam que mulheres, inclusive mães, que trabalhavam fora de casa se sentiam mais satisfeitas e apresentavam maior índice de bem-estar do que as mulheres que não trabalham fora. E concluem que uma vida cheia de ocupações, que combine trabalho com maternagem, traz satisfação e sentimento de realização.

Para as referidas autoras, as funções profissionais que envolvem autonomia no trabalho e poder de decisão trazem muita satisfação para as mulheres em posição de liderança e são bons preditores do bem-estar psicológico de mulheres casadas. É importante notar que a autonomia e a participação nas decisões da escola foram fatores indicados como relevantes para as/os professoras/es que se consideravam felizes no estudo realizado por Lapo (2005).

Por outro lado, Fiquer (2006) sugere que as mulheres que ficam em casa acabam se isolando e se dizem insatisfeitas e as que saem para trabalhar sofrem o conflito entre a demanda do serviço e da casa. A situação pode se agravar quando se tem que prestar algum tipo de cuidado a outra pessoa, como aos idosos, por exemplo, que na maioria das vezes acaba sendo de responsabilidade das mulheres. Ela conclui: “[...] sobrecarregadas pelo papel de cuidadoras, tendem a apresentar menores índices de satisfação, felicidade e, conseqüentemente, saúde mental” (FIQUER, 2006, p. 26).

Talvez nesses estudos estejam explicações sobre o mal-estar docente (ESTEVE, 1999; GONÇALVES E GARCEZ, 2006; GONÇALVES, 2008), estudos que revelam haver maior nível de mal-estar entre as mulheres do que entre os homens professores. Gonçalves (2008) constatou que as mulheres professoras afirmavam ter mais atividades para desenvolver em casa do que os homens, e que a sobrecarga de trabalho resultava em situações de mal-estar. A autora percebeu também que os homens professores se ocupavam mais com atividades de lazer, fato que não era comum entre as mulheres professoras. Elas costumam ficar mais tempo envolvidas com rotinas de trabalhos escolares ou domésticos, privando-se de outras atividades prazerosas, como ter o tempo livre somente para si ou se envolvendo em atividades de lazer.

Jonathan e Silva (2007), ao desenvolver estudos com mulheres empreendedoras e executivas, evidenciou que estas profissionais atribuíam igual importância à realização profissional, à maternidade, ao relacionamento afetivo estável com um par, bem como ao tempo dedicado a si mesmas. Elas parecem abandonar a idéia de que o sucesso em uma dimensão da vida signifique, necessariamente, fracasso nas demais.

É importante notar que o estilo de vida adotado pelas/os professoras/es interfere também na sua prática docente. Pavan (1999), ao analisar as atividades de tempo livre das/os professoras/es e a relação destas/es com a sua prática profissional, constatou que as atividades docentes estão permeadas por questões que não estão ligadas estritamente ao tempo em sala de aula, e sim pela forma como as/os professoras/es se organizam no restante do tempo em que não estão na escola. E, apesar de considerar que é importante haver um tempo livre, dedicado ao próprio profissional, e, por que não o dizer, ao cuidado de si mesma/o, conforme Timm (2006), a autora percebeu que as atividades desenvolvidas no tempo livre dos participantes da pesquisa estavam atravessadas por tarefas ligadas à prática docente. Quando esta relação não estava presente diretamente através de uma tarefa, apresentava-se na forma de preocupação com o trabalho.

Os estudos apresentados nos levam a crer que o problema não é em relação ao trabalho realizado fora de casa, mas, sim, em relação à natureza do trabalho que é feito. No caso das

mulheres empreendedoras e executivas, por exemplo, fatores como autonomia, possibilidade de tomar decisão e equilíbrio entre a vida pessoal, afetiva, familiar e profissional, resultam em situações de bem-estar. Enquanto que atividades mais voltadas ao “cuidar” de outras pessoas resultam em situações de mal-estar. Esse mal-estar talvez esteja ocorrendo porque, na nossa sociedade, este tipo de atividade não é tão valorizada, ou porque a pessoa acaba ficando muito tempo fazendo atividades parecidas (como cuidar de pessoas fora de casa e fazer o mesmo quando retorna do trabalho), inclusive em feriados e em fins de semana.

Mais uma vez podemos retomar a idéia de que se, por um lado, é necessário haver iniciativas amplas ou sociopolíticas no sentido de promover o bem-estar dos professores, por outro é preciso que o próprio profissional da educação adote padrões de comportamento que possam resultar em estados de bem-estar docente. Parece que os homens professores, devido a fatores sociais, têm adotado posturas mais adequadas, cujos resultados são um maior nível de satisfação em relação à profissão e, por que não o dizer, a construção de carreiras bem-sucedidas no magistério. Diante dessa conclusão, cabe, porém, novamente perguntar: – O que se entende por carreira de sucesso ou bem-sucedida?

Para Sevilhano (2006), a palavra carreira pode ter vários significados, como, por exemplo: carreira estreita, caminho, caminho entre barreiras, etc., mas também pode significar “profissão que oferece oportunidade de progresso ou em que há promoção”, conforme o Houaiss (2001, p. 635). Esta última proposição é a que será utilizada neste trabalho.

Quanto ao conceito de sucesso, Sevilhano (2006) afirma que o senso comum entende a idéia de sucesso a partir de resultados positivos, de êxitos e de triunfos que ocorrem em determinadas situações. Em outras palavras, ela afirma que as representações sociais existentes são de que a carreira profissional de sucesso significa “Trajetória ascendente de profissionais considerados exemplares por seus superiores, modelos para os seus pares e com potencial para assumir posições mais complexas [...]” (p. 7).

Reconhecendo que se trata de uma representação criada pela ideologia capitalista, a autora fundamenta-se em Hall (1996) para afirmar que a carreira bem-sucedida combina sucesso individual e efetividade do ambiente de trabalho, pressupondo que pessoas bem-sucedidas contribuem para os resultados organizacionais ou institucionais. Para Martins (2001), quando a pessoa consegue alinhar os valores e objetivos pessoais aos valores e à cultura da instituição em que trabalha, consegue ter um desempenho bem-sucedido devido à predominância do sucesso psicológico.

De acordo com Almeida (2001), a escolha de uma vida bem-sucedida depende da vontade e da iniciativa da pessoa. Não é somente a hereditariedade, a sorte, um curso superior

ou até mesmo o destino que determina o sucesso da vida de uma pessoa. Cada ser humano pode ser sujeito e interferir nos resultados de fracasso ou de sucesso nos diversos aspectos da própria vida.

Baseando-nos nos autores citados, o sentido de carreira profissional bem-sucedida (sentido aplicado à educação e adotado no presente trabalho) é caracterizado pela evolução do trabalho nos diversos níveis de ensino (fundamental ao superior), trilhados por professores considerados exemplares por seus diretores ou coordenadores, modelos para os seus colegas de trabalho, com boa aceitação por parte dos alunos e com potencial para assumir funções mais complexas. Todos estes fatores resultam no aumento do *status* profissional e do salário e, conseqüentemente, em maiores níveis de satisfação pessoal e profissional.

2.4.1 Considerações sobre o referencial teórico

Para finalizar a análise do referencial teórico, posso dizer que as carreiras bem-sucedidas no magistério podem ser desenvolvidas tanto por homens quanto por mulheres, haja vista que antes de se tornar uma profissão sexo-tipificada como feminina, o magistério era percebido socialmente como profissão masculina, sendo-lhe atribuído um valor maior que na atualidade, resultando em condições de bem-estar docente.

Diversos fatores de ordem econômica e social, como o surgimento das escolas normais que eram mais indicadas para mulheres, as representações de que a educação escolar é uma continuação da maternidade, a desvalorização salarial, entre outros, fizeram com que homens se afastassem do trabalho docente, que passou a ser desenvolvido predominantemente por mulheres.

Paralelamente, ocorreram diversas mudanças no âmbito social e escolar, como a era da informação, a democratização do ensino, as novas exigências educacionais, a desvalorização do salário, entre outros, que contribuíram com o surgimento do fenômeno denominado por Esteve (1999) de mal-estar docente.

Evidentemente que não são todos os/as profissionais da educação que se encontram em condições de mal-estar, já que, conforme a abordagem teórica inerente ao bem-estar subjetivo de Diener et alii (2003), as avaliações feitas por cada sujeito em relação a mesma realidade podem resultar em percepções positivas ou negativas, provocando sentimentos bons ou ruins que podem variar de pessoa para pessoa.

Desta forma, tanto os fatores de ordem social, quanto pessoal e também do ambiente de trabalho interferem na forma como o professor se percebe diante do contexto do seu

trabalho, provocando sentimentos positivos ou negativos, que resultam em estados de bem ou de mal-estar docente.

Como a construção da felicidade, entendida como bem-estar, é inerente ao ser humano, é importante que se promova o bem-estar dos professores, através de iniciativas como: surgimento de políticas educacionais que promovam a valorização do magistério; desenvolvimento de projetos de formação continuada, a exemplo do modelo proposto por Jesus (1998); mudança de atitude no sentido de priorizar o cuidado de si, conforme Timm (2006); entre outras.

Enfim, a promoção do bem-estar docente é necessária, para que os/as professores se sintam realizados ao desempenhar a profissão que escolheram, demonstrem esta satisfação perante aos seus alunos, desenvolvam um trabalho com maior qualidade, e acima de tudo, se sintam felizes ao perceber que desempenham um papel importante perante a sociedade e que desenvolveram uma carreira de sucesso no magistério.

3. A INVESTIGAÇÃO

Após fazer a revisão da bibliografia relacionada ao tema pesquisado, apresento, nesta parte do trabalho, o encaminhamento metodológico relativo à investigação, abrangendo os seguintes tópicos: objetivos que se dividem em geral e específicos; área temática; problema de pesquisa e questões norteadoras; caracterização da pesquisa; campo de estudo; participantes da pesquisa; metodologia de trabalho; instrumentos e procedimentos da coleta de dados; organização dos dados: análise de conteúdo. Cada um desses itens é apresentado na seqüência para, posteriormente, apresentar os resultados da pesquisa e realizar a discussão ou análise interpretativa dos dados coletados.

3.1 OBJETIVOS

A maioria das pesquisas existentes na área da educação procura focalizar os problemas educacionais com a intenção de apontar alternativas que possam amenizar a realidade encontrada. Sem desmerecer este tipo de pesquisa, acredito que é importante abordar também situações positivas ou bem-sucedidas que servem de referência para todos os que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com a educação escolar.

Nesse contexto, abordar as questões de educação, de gênero e de bem-estar docente pelo viés da positividade torna-se um desafio, ainda mais por focalizar um público tão restrito no meio educacional. Trata-se da presença de homens no magistério e, no caso específico deste estudo, daqueles que tiveram carreiras bem-sucedidas como profissionais da educação.

Segue-se, portanto, que o *objetivo geral* da presente pesquisa é investigar qual é o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando por que conseguiram triunfar numa carreira sexo-tipificada como feminina e quais são as representações que possuem acerca do bem-estar docente.

Dado o objetivo geral acima explicitado, a partir dele pretendo ir em busca dos seguintes objetivos específicos:

- Explicar como a profissão docente, historicamente, passou a ser mais procurada pelas mulheres em detrimento dos homens e como, apesar de constituírem minoria, existem homens que tiveram carreiras profissionais bem-sucedidas no magistério.
- Investigar qual o perfil destes homens professores que foram bem-sucedidos no magistério.

- Compreender por que os homens professores conseguiram triunfar numa carreira sexo-tipificada como feminina.
- Identificar as vivências e as representações que os entrevistados possuem sobre a profissão docente e sobre a presença masculina no magistério.
- Investigar se os professores entrevistados se encontram em situação de bem-estar docente e os fatores que consideram importantes para que atinjam estado de bem-estar docente.

3.2 ÁREA TEMÁTICA

Para justificar esta pesquisa sobre como o bem-estar docente é percebido por homens professores, justamente por quem é minoria atuando profissionalmente na área educação, baseio-me nas proposições de Henningen (2004), que afirma ser o homem um objeto de pesquisa relativamente novo para as ciências sociais, apesar de esta idéia parecer descabida porque, conforme os Estudos Feministas, o conhecimento produzido até pouco tempo atrás tinha o homem como referente. É, porém, justamente neste ponto que está a diferença, ou seja, o homem parece estar deixando de ser o referente e, então, passa a se tornar um objeto de pesquisas, isto justamente num momento em que o gênero masculino perde gradativamente o seu *status* de representante universal e os privilégios que desfrutava na sociedade. Para a autora, é neste contexto, caracterizado pelas críticas e pelos avanços dos estudos de gênero e dos novos movimentos sociais, que a condição masculina emerge como uma temática a pesquisar.

Entre as diversas possibilidades de investigação, o meu foco de interesse recai, portanto, sobre a profissão docente exercida por homens, visto que, na atualidade, são poucos os homens que optam por esta área de atuação. Além do mais, diante da complexidade inerente aos estereótipos que determinam os papéis que devem ser desempenhados por homens e mulheres, inclusive em âmbito profissional, pode-se imaginar que aqueles que não se adéquam às imposições da sociedade podem se sentir desajustados.

A priori, podemos imaginar que os homens professores devem vivenciar situações de mal-estar por fatores diversos, fatores como: a crise da identidade masculina que predomina na atualidade; o fato de atuarem profissionalmente numa área que, além de ser pouco valorizada, é estereotipada como trabalho feminino; o mal-estar existente na sociedade atual, mal-estar que se reflete diretamente entre os profissionais da educação; o aumento da

incidência de mal-estar docente caracterizada especialmente pelo absenteísmo e pelos afastamentos devido aos problemas de saúde, entre outros.

Apesar de toda esta realidade, existem homens que optaram pela área da educação e que construíram carreiras profissionais bem-sucedidas, sinalizando que eles devem ter vivenciado e continuam experienciando situações de bem-estar docente. Cabe, então, perguntar: – Qual é o diferencial desses homens professores? – Por que foram bem-sucedidos numa carreira sexo-tipificada como feminina? – O que eles têm a nos dizer sobre o magistério, sobre a sua carreira profissional, sobre as suas experiências de bem-estar ou de mal-estar docente?

Estas e outras indagações são, de forma direta ou indireta, respondidas neste estudo que, através do viés da Psicologia Positiva, busca ressaltar algumas experiências que deram certo na área da educação. Baseando-me em Jesus (2007), considero que é preferível que as investigações tenham uma abordagem mais positiva em relação à profissão docente, buscando identificar as condições necessárias para o bem-estar e para a realização das/os profissionais da educação. Isto não significa que não seja necessário investigar o mal-estar dos professores. O mal-estar deve ser investigado, sim, mas não priorizado, pois a priorização insistente do mal-estar pode, enfim, vir a ser prejudicial para a profissão docente como um todo.

É evidente que, por atuar na área da educação, mais especificamente em cursos de formação de professores, tenho clareza dos problemas educacionais existentes no Brasil, mas, apesar dessa constatação, também acredito que existem avanços significativos que não costumam ser investigados e/ou divulgados. E, no contexto atual, em que os professores têm demonstrado estar insatisfeitos com a própria profissão, ampliar os estudos sobre bem-estar docente se faz necessário para se obterem maiores esclarecimentos sobre os fatores que mais contribuem para o bem-estar das/os professoras/es.

Em outras áreas profissionais existe a preocupação em promover o bem-estar dos trabalhadores por se acreditar que, se a pessoa está de bem consigo mesma, o resultado do seu trabalho será mais positivo, refletindo inclusive no bem-estar de outras pessoas que convivem com aquele trabalhador. No caso do professor, a preocupação com o seu bem-estar deveria ser ainda maior porque trabalha diretamente com a formação de outros seres humanos e a forma como age no exercício da sua profissão interfere na aprendizagem e na formação dos seus alunos.

Dessa forma, este estudo envolvendo as questões inerentes ao bem-estar docente e gênero pode resultar em reflexões sobre as temáticas envolvidas e pode contribuir tanto para a promoção do bem-estar dos professores e das professoras, quanto para evidenciar que o

magistério, apesar de ser uma profissão sexo-tipificada como feminina, é um espaço de atuação para os dois gêneros, ou seja, para homens e para mulheres.

Estando vinculada à linha de pesquisa Desenvolvimento Humano, Saúde e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, esta pesquisa sobre experiências bem-sucedidas de homens no magistério pode também servir de referência e de incentivo para que outros homens optem pela área da educação. Mais uma vez me reporto a Jesus (2007), que afirma que a valorização dos bons exemplos e das boas experiências pode servir de referência para outros profissionais. E ressalta a necessidade de ampliar o número de pesquisas que busquem enfatizar uma perspectiva mais otimista da área profissional da educação, a fim de que as/os professoras/es possam valorizar as boas experiências e os momentos de sucesso.

3.3 O PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS

Desde a fase em que comecei a atuar como professora dos anos iniciais, uma das situações que me despertava interesse era sobre a pouca participação de homens no magistério. Percebia que os meninos não se sentiam tão à vontade no ambiente escolar, se comparados com as meninas, sendo que uma das hipóteses que eu levantava era a de que a linguagem utilizada na escola tinha uma abordagem mais feminina, indo mais ao encontro dos interesses das meninas e menos ao encontro dos meninos. Então, às vezes, imaginava: – Como seria o ambiente escolar se a maioria dos trabalhadores (cozinheiro, zelador, diretor, professor, bibliotecário, etc.) fossem homens? – Como seria inserir as meninas nesse ambiente? – Será que elas se adaptariam com facilidade? Diante dessas indagações, eu acreditava que seria importante aumentar a presença de homens na área da educação para que meninos e meninas pudessem se sentir mais ajustados ao ambiente escolar.

Paralelamente a essa preocupação, eu percebia que, embora culturalmente tenha ficado sob a responsabilidade das mulheres a educação dos filhos, com o passar do tempo, alguns fatores, como a inserção da mulher no mercado de trabalho em geral, as mudanças nos papéis de gênero, entre outros fatores, contribuíram para que os homens passassem a participar mais intensamente do processo educacional dos filhos. Se isto aconteceu em âmbito familiar, o mesmo não ocorreu com a educação formal, haja vista que, cada vez mais, tem sido menor a participação dos homens na área da educação. Além disso, com os índices negativos que vêm sendo apresentados ultimamente sobre a educação no Brasil, embora não sendo comentado

claramente, a mulher pode, mesmo inconscientemente, se sentir responsabilizada por estes resultados. Acredito que, devido à complexidade do fenômeno educativo que interfere no desenvolvimento da própria sociedade, é importante, sim, reconhecer o trabalho que as mulheres vêm desenvolvendo ao longo do tempo, mas também contar com a participação dos homens neste árduo trabalho, cujos resultados repercutem na sociedade.

Mas aí surge um problema, que pode ser formulado com a seguinte interrogação: – Como fazer para aumentar a participação dos homens na educação? Sabemos que, historicamente, o homem foi abandonando esta área por fatores econômicos, políticos e sociais, e, na atualidade, são poucos os que se interessam em ser professor, principalmente devido à baixa remuneração e por tratar-se de uma profissão estereotipada como sendo mais adequada para o gênero feminino. Nesse caso podemos imaginar que os poucos homens que permaneceram nesta área e que desenvolveram as suas carreiras profissionais somente como professores³ têm motivos para se sentirem em situação de mal-estar. Embora esta afirmação possa ser, em parte, verdadeira, o que podemos perceber é que existem homens que tiveram carreiras que podem ser consideradas como bem-sucedidas⁴, evidenciando que se sentem realizados com a profissão e que, provavelmente, se encontram em situação de bem-estar docente.

Estes homens professores podem ser considerados como objetos de pesquisa, pois que, além de constituírem minoria na área da educação, eles podem nos proporcionar respostas para algumas indagações importantes, que aqui aparecem como Questões Norteadoras:

- Qual é o perfil desses homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério?
- Por que conseguiram triunfar numa carreira sexo-tipificada como feminina?
- Quais são as representações que possuem sobre a profissão docente e sobre participação masculina no magistério?
- Será que esses homens professores se sentem em situação de bem-estar ou de mal-estar docente ao atuar numa área cujos estereótipos de gênero identificam como sendo profissão feminina?

Através das respostas a estes questionamentos será possível perceber quais as características principais dos homens professores que tiveram carreira bem-sucedida no

³ Alguns docentes, especialmente do ensino superior, têm outra profissão e compreendem o magistério como sendo um complemento, diferente de quem optou exclusivamente por ser professor.

⁴ Neste trabalho, o sentido de carreira bem-sucedida é caracterizado pela evolução profissional nos diversos níveis de ensino (desde o ensino fundamental até o ensino superior), resultando no aumento do *status* profissional e em maiores níveis de satisfação pessoal e profissional.

magistério e o que têm a nos dizer sobre a educação e outros temas importantes, como questões de gênero e bem-estar dos professores.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, fiz a opção pela pesquisa de natureza qualitativa, incidindo num estudo de caso, visto que, para problematizar a temática referente ao perfil profissional e representações de bem-estar docente em homens que tiveram carreira bem-sucedida no magistério, esta escolha pareceu mais apropriada. De acordo com Flick (2002, p. 28), a opção pelo método qualitativo ou quantitativo deve estar relacionada ao problema de pesquisa, com o exemplo que, se o pesquisador deseja saber algo a respeito da experiência subjetiva de uma pessoa ou de um grupo, deverá optar pela pesquisa qualitativa, através da utilização de entrevistas biográficas. O referido autor ainda destaca que “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Para Chizzotti (2008), os cientistas que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa costumam se opor ao pressuposto experimental, pressuposto que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, padrão baseado no modelo de ciências da natureza. Esses pesquisadores da abordagem qualitativa não admitem que as ciências humanas e sociais sejam conduzidas pelo paradigma das ciências naturais – eles não se submetem a legitimar os seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e em explicações gerais.

Vale ressaltar que os métodos de produção intelectual durante muito tempo se basearam no modelo das ciências naturais, modelo que compreende o conhecimento como algo objetivo e acabado. Tais métodos, aplicados às ciências sociais, apresentaram limitações por desconsiderarem a subjetividade inerente ao ser humano. Assim, o paradigma positivista, que, por muito tempo, foi predominante entre a comunidade científica, cedeu espaço ao paradigma qualitativo, que melhor atendeu às necessidades das pesquisas sociais.

Os dois paradigmas mencionados diferem em vários aspectos. De acordo com Patton (1986, p. 55):

Se, para o positivismo, existe uma realidade exterior ao sujeito que pode ser conhecida objetivamente, e cujos fenômenos podem ser fragmentados e explicados através de relações de causa e efeito amplamente generalizáveis, para os ‘qualitativos’ a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. E mais, enquanto os positivistas buscam independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de investigação, para os ‘qualitativos’ conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

Nesse sentido, Flick (2002) destaca que os métodos qualitativos são adequados para resolver questões microssociológicas, enquanto que os quantitativos são adequados para resolver questões macrossociológicas.

O autor também relata que, por muito tempo, houve a predominância do paradigma positivista, mas que alguns pesquisadores têm procurado enfatizar os aspectos que evidenciam a superioridade do paradigma qualitativo. Para Oeverman et al. (apud FLICK, 2002, p. 273), os métodos quantitativos podem ser considerados como “atalhos econômicos de pesquisa do processo de geração de dados”, enquanto que os métodos qualitativos são capazes de fornecer explicações científicas dos fatos. Afirma que, para Kleining, os métodos qualitativos podem ser utilizados sem haver a necessidade de, posteriormente, aplicar o método quantitativo. Já este último precisa do método qualitativo para explicar as relações encontradas.

Na realidade, o que precisa ser considerado no momento de realização da investigação científica é o problema de pesquisa, que vai indicar qual é a abordagem mais adequada para cada situação. Para Flick (2002), as questões de pesquisa podem ser voltadas para a descrição de *estados* – que tipo, quantas vezes ocorreu e como se mantém – ou de *processos*, que visa descrever como algo se desenvolve e se modifica – causas, processos, conseqüências e estratégias.

No caso do presente estudo, as questões norteadoras são caracterizadas como um processo por buscar descrever o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, as causas atribuídas por eles sobre o porquê desse sucesso e as representações que têm sobre o bem-estar dos professores. Dessa forma, a opção pela abordagem qualitativa é a mais adequada e, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), ao se fazer esta opção, é necessário considerar que, na pesquisa qualitativa:

a) o investigador é tido como principal instrumento de pesquisa e o ambiente natural como fonte direta de dados, o que supõe que o pesquisador tenha contato longo e direto com o seu objeto de estudo durante a realização da coleta de dados;

b) os dados coletados são predominantemente descritivos e todos os dados da realidade são considerados importantes;

c) a preocupação com o processo é maior que o produto, tendo em vista que, ao desenvolver o estudo, o pesquisador se preocupa com como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;

d) uma atenção especial é dada ao significado que as pessoas atribuem às coisas e à própria vida;

e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, não havendo a preocupação em buscar evidências que comprovem as hipóteses que foram levantadas antes do início da investigação.

Todos estes fatores foram considerados durante o desenvolvimento desta pesquisa, que se caracteriza por um estudo de caso sobre trajetórias de professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério. Segundo Gil (2002), o estudo de caso tem sido muito freqüente na pesquisa social, e que isso é devido, principalmente, à sua relativa simplicidade. Além disso, o estudo de caso pode ser realizado por um número reduzido de pesquisadores e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados.

Stake (1998, p. 114) ressalta que:

O caso é algo que se quer estudar, um aluno, uma classe, uma comissão, um programa, mas não um problema, uma relação nem um assunto. Provavelmente, o caso que se vai estudar terá problemas e relações, é possível que informalmente apareçam estes aspectos, porque o caso é uma entidade. De certo modo, tem uma vida única. É algo que não entendemos suficientemente, que queremos compreender; por conseguinte, fazemos um estudo de caso.

Lüdck e André (1996) consideram que os estudos de caso visam à descoberta e, apesar da elaboração prévia de um referencial teórico, o pesquisador deve ficar atento constantemente aos novos elementos que emergem durante a realização do estudo. Este princípio tem como pressuposto que o conhecimento não é algo acabado e que, portanto, o pesquisador tem que sempre buscar novas respostas e novas indagações durante o desenvolvimento do trabalho.

Para Goldenberg (2005), o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e de descrever a complexidade de um caso concreto.

Quanto às técnicas de pesquisa, Gil (2002) sugere que podem ser utilizadas técnicas como entrevista, análise de documentos, depoimento pessoal, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos. Neste estudo, a técnica utilizada caracterizou-se por uma entrevista semi-estruturada, cuja estruturação será explicada na seqüência. Antes, porém, apresento como foi composta a amostragem desta investigação e o campo de estudo ou cenário da pesquisa.

3.5 O CAMPO DE ESTUDO

Cabe primeiro considerar que resido em Cascavel, no Paraná, e, para facilitar o processo de coleta de dados, priorizei os professores que residiam na mesma cidade ou em regiões próximas. Tendo em vista o caráter intencional da pesquisa, procurei pesquisar professores que já conhecia, por serem colegas de trabalho ou por terem sido meus professores na graduação, ou ainda aceitei sugestões dos próprios entrevistados, que indicaram outros docentes que atendiam aos critérios estabelecidos na pesquisa.

E como estudei e sempre trabalhei em instituição de ensino superior privada, todos os professores pesquisados trabalhavam em faculdades privadas na cidade de Cascavel ou região e nenhum chegou a atuar em universidade pública, somente na rede estadual de ensino. Um deles já havia trabalhado, por longos anos, em uma universidade e outro atuava ao mesmo tempo, durante a fase de coleta de dados, em uma universidade e em uma faculdade. Os demais tiveram experiências profissionais no ensino superior apenas em faculdades privadas.

Vale ressaltar que uma das instituições de ensino superior de Cascavel, onde trabalhavam quatro dos docentes pesquisados (sendo que três tinham vínculo como docentes do ensino superior somente nesta instituição), no final do ano de 2007 passou por um processo de mudança intenso, caracterizado pela venda para uma universidade privada da cidade de São Paulo. O ano de 2008 foi bem atípico, devido a alterações de carga horária de trabalho, a redução de salário, a insegurança quanto à permanência na instituição e mudanças pedagógicas nos cursos de graduação. Tais fatores podem ter influenciado as respostas dos professores durante a realização deste estudo, especialmente em relação às questões inerentes ao bem-estar docente. Em determinado momento até cheguei a pensar que não seria

interessante pesquisar os docentes desta instituição por tratar-se de um momento crítico para todos os envolvidos. Entretanto, entendi que seria importante analisar como estes professores considerados bem-sucedidos encararam este período de transição, se se deixaram afetar ou não e como conduziram a sua carreira profissional neste momento de mudança.

3.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, cabendo, portanto uma explicação do que se entende, neste estudo, por carreiras bem-sucedidas. Para Sevilhano (2006), as representações sociais predominantes em relação às carreiras de sucesso indicam fatores como trajetórias ascendentes, trajetórias trilhadas por profissionais que são considerados exemplares pelos seus superiores e considerados modelos para os seus colegas de trabalho, profissionais que têm, portanto, potencial para assumir funções mais complexas.

No caso do magistério, é importante também considerar a boa aceitação por parte dos alunos, visto que os professores atuam, na maior parte do tempo, em contato direto com os alunos e, se não são bem aceitos, essa restrição se reflete em problemas para a direção (superiores), bem como para a comunidade escolar.

Dessa forma, os homens professores selecionados intencionalmente para este estudo desenvolveram as suas carreiras profissionais no magistério e tiveram experiência em diversos níveis de ensino e não somente no ensino superior. Não se trata de homens que, tendo experiência profissional em outras áreas, assumem algumas aulas no ensino superior, sem deixar a outra profissão. Trata-se, sim, de homens que fizeram a sua opção profissional por uma carreira sexo-tipificada como feminina, que começaram atuando em níveis básicos de ensino, como ensino fundamental ou médio, e que tiveram trajetórias ascendentes até chegar ao ensino superior e a cursos de especialização.

É evidente que os homens professores escolhidos para esta pesquisa também tinham boa relação com os colegas de trabalho e com a direção das instituições de ensino nas quais atuavam, bem como tinham boa aceitação por parte dos alunos e pré-disposição para aceitar outros tipos de desafios ou tarefas mais complexas.

Foram entrevistados 5 (cinco) professores do Estado do Paraná, professores que, além de terem tido uma trajetória profissional ascendente no magistério e de terem boa aceitação

por parte dos alunos e colegas de trabalho (professores e superiores na direção ou na coordenação de curso de graduação), atenderam aos seguintes critérios:

- a) ser professores do gênero masculino;
- b) ter idade mínima de 35 anos;
- c) ter a docência como principal profissão;
- d) ter atuado como docente na educação básica, no ensino superior e em cursos de especialização *lato sensu*;
- e) ter entendido a que se propõe esta pesquisa e ter aceitado o convite para participar.

3.7 METODOLOGIA DE TRABALHO

Tendo feito desde o início a opção pela pesquisa qualitativa e tendo a convicção de que o estudo deveria seguir o viés da Psicologia Positiva, cheguei ao meu problema de pesquisa e precisaria definir quem seriam os sujeitos convidados para participar desta investigação. Após estabelecer os critérios relativos às características que deveriam ter todos os participantes, passei a analisar quem, entre os professores que eu conhecia – por serem colegas de trabalho ou por terem sido meus professores na época em que cursava Pedagogia – atendia aos critérios propostos.

Após fazer a escolha de alguns docentes e convidá-los para participar da pesquisa, procurei esclarecer a temática e os procedimentos para a coleta de dados. Todos aceitaram prontamente o convite, já conscientes de que as suas privacidades seriam mantidas, uma vez que seriam utilizados códigos para identificar cada um dos participantes.

No que se refere ao processo utilizado para o desenvolvimento dos meus estudos, procurei trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, para que os docentes pudessem falar sobre as suas carreiras profissionais e representações relativas ao bem-estar docente e gênero, sem serem muito influenciados. Também tive a preocupação de respeitá-los nos seus horários de trabalho, dando-lhes a liberdade para escolher o dia, o horário e o local mais apropriado para a realização da entrevista, que tinha um tempo previsto de uma hora de duração.

A ordem das entrevistas foi de acordo com a disponibilidade dos professores e, por coincidência, quase que foi mantida uma ordem ascendente de idade, sendo que o único que fugiu a este critério foi o segundo professor entrevistado, que era o mais jovem entre os cinco. O restante seguiu esta tendência de começar pelos mais novos até chegar aos mais experientes, que já eram aposentados.

3.8 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Para a realização deste estudo, e diante dos objetivos propostos, fiz a opção por utilizar as entrevistas semi-estruturadas porque, de acordo com Flick (2002, p. 90), “[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário”. O autor ainda relata que existem várias formas de entrevistas semi-estruturadas, formas como: entrevista focal (através de estímulo prévio, como um filme), entrevista semipadronizada (que será usada neste estudo), entrevista centrada no problema (de um paciente, por exemplo), entre outras.

A entrevista semipadronizada é usada para a reconstrução de teorias subjetivas, reconstrução que, segundo Flick (2002, p. 95), “[...] refere-se ao fato de o entrevistado possuir uma reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo [...] e inclui suposições que são explícitas e imediatas”. As questões de estudo são utilizadas para reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o assunto pesquisado, cujas teorias são expressas espontaneamente enquanto o entrevistado responde a uma pergunta aberta e são complementadas por suposições implícitas.

No caso do presente estudo, o assunto investigado é sobre a própria carreira profissional dos professores e sobre as suas representações de bem-estar docente. Neste caso, portanto, as suposições implícitas tornaram-se mais frequentes, porque os entrevistados falaram sobre si mesmos.

Conforme Teixeira (2003), o processo de falar de si mesmo serve a uma função mais importante na medida em que muitas questões podem ser rearticuladas, incidentes antigos podem ser retomados e revalidados, podendo ser detectadas outras razões que possam explicar determinada situação. O falar de si mesmo pode restaurar o sentimento de domínio da sua própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade da própria personalidade. Segue-se, portanto, que, durante a realização das entrevistas, os professores, além de contribuir socialmente com o processo de investigação científica, puderam refletir sobre a sua própria vida profissional e reavaliá-la, caracterizando-se a atividade como sendo um processo formativo.

Para a realização da coleta de dados, após contato prévio com os professores, foram realizadas as entrevistas individuais (três na própria faculdade e duas na casa dos professores), ocasião em que cada docente teve a possibilidade de manifestar-se livremente sobre as questões que lhe foram apresentadas.

Todo o processo de entrevista foi gravado com a autorização prévia do participante, para que pudesse auxiliar na compreensão de alguns significados não verbais, ou na compreensão de suposições implícitas, suposições em que somente a escrita não conseguiria elucidar a significação.

A realização das entrevistas foi considerada como um momento fundamental para o desenvolvimento deste estudo, pela possibilidade de obter dados em profundidade e pelas informações relevantes que buscarão atender aos propósitos desta investigação científica.

3.9 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Após a finalização da coleta de dados através das entrevistas semi-estruturadas, as informações foram transcritas e interpretadas através da técnica denominada, por Bardin (2004), de Análise de Conteúdo. Ao utilizar esta técnica, a intenção foi procurar desvendar o sentido das palavras emitidas pelos entrevistados, para, com base no referencial teórico, buscar os significados implícitos e explícitos das falas, considerando o que pensam, sentem e valorizam em relação ao tema pesquisado.

Para a referida autora, a análise de conteúdo é caracterizada por um conjunto de técnicas que, de forma sistemática e objetiva, visa obter indicadores que permitam ao pesquisador inferir conhecimentos relativos à produção da mensagem. Desta forma, a técnica possibilita que se faça a interpretação do que está por trás dos discursos, ou seja, as motivações, os desejos e as outras características manifestadas pelos entrevistados através de risos, de pausas e de perturbações. Tais informações, que contribuem com a interpretação de conteúdo por evidenciar os significados atribuídos pelo entrevistado, são chamadas, por Bardin (2004), de enunciação.

Ao utilizar a análise de conteúdo, a organização e a análise dos dados coletados tiveram o seguinte encaminhamento: a) transcrição de cada uma das entrevistas individuais semi-estruturadas; b) encaminhamento dos textos relativos a cada entrevista aos seus respectivos autores para que procedessem a possíveis correções, emendas, supressões ou esclarecimentos; c) reorganização de cada texto que passou a constituir o *corpus* de análise; d) elaboração de intensas leituras para compreender as falas de cada texto como parte de um todo; e) seleção de expressões semelhantes ou divergentes que pudessem gerar categorias ou subcategorias; f) estabelecimento de categorias e de subcategorias com nomeação de cada uma delas; g) organização hierárquica das categorias, de acordo com a frequência, a relevância e a pertinência ao tema da pesquisa; h) comparação, por semelhanças ou por

confronto, das categorias oriundas da entrevista de cada sujeito, levando-se em consideração a análise da enunciação para poder interpretar o sentido da fala dos participantes da pesquisa; i) estabelecimento de relação entre o que foi relatado pelos sujeitos com a diversos autores, caracterizando a análise e interpretação dos dados.

No que diz respeito à organização dos dados em categorias, Bardin (2004) considera que este processo resulta no posterior agrupamento de categorias semelhantes de diversos sujeitos, possibilitando que se faça o levantamento da frequência com que cada idéia ocorre entre o grupo de sujeitos pesquisados. Esse encaminhamento é chamado, por Bardin (2004), de análise freqüencial ou temática.

Quanto ao processo de análise e interpretação dos dados, procurei manter a rigorosidade teórica, conforme relata Demo (2002, p. 155):

É mister buscar captar a realidade da maneira mais honesta possível, deixando-a falar mais alto que nossas expectativas, ideologias e manias [...] a ‘verdade’ do fenômeno deve ser mantida sempre com a utopia negativa; o processo de pesquisa deve ser conduzido sempre de tal modo que possa ser feito por quem duvide ou queira retestar, permitindo procedimentos de controle intersubjetivo.

Os dados foram analisados segundo uma ótica indutiva e, nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 50) relatam que “[...] não se trata de montar um quebra-cabeça, cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se em construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”. E, conforme os dados vão sendo organizados em dimensões ou categorias, segundo a linha norteadora da pesquisa, simultaneamente as reflexões vão sendo tecidas.

Tais reflexões são chamadas, por Bardin (2004), de análise interpretativa, que visa à realização de inferências relativas ao problema e ao objeto de pesquisa. Dessa forma, através de resultados significativos e fiéis, o analista pode propor inferências, pode antecipar interpretações e pode chegar à identificação de descobertas inesperadas.

A escolha da técnica parece adequada devido ao seu caráter sistêmico, caráter que possibilita a compreensão dos dados na sua complexidade. E, ao mesmo tempo, existe a flexibilidade de adequação deste tipo de análise, tendo em vista a perspectiva do problema e do objetivo da pesquisa.

Para melhor compreender como se deu o encaminhamento metodológico durante a realização da pesquisa, as principais informações foram organizadas no Quadro 3, que sintetiza todo o processo de investigação.

QUADRO 3 – Síntese da Metodologia da Pesquisa

| PESQUISA QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO |
|---|
| PROBLEMA DE PESQUISA: |
| Qual é o perfil dos homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério e quais são as representações que possuem acerca de bem-estar docente e de gênero na educação? |
| ÁREA TEMÁTICA: |
| Estando vinculada à linha de pesquisa “Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação” e seguindo o viés da Psicologia Positiva, esta pesquisa buscou investigar homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, para analisar o que estes profissionais, que são minoria na área da educação, têm a dizer a respeito das suas próprias carreiras e a percepção sobre a educação, gênero e bem-estar docente. |
| OBJETIVO GERAL: |
| Investigar qual é o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando por que conseguiram triunfar numa carreira sexo-tipificada como feminina e quais as vivências e representações que possuem sobre gênero e bem-estar docente. |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS: |
| <ol style="list-style-type: none"> a. Explicar como a profissão docente, historicamente, passou a ser mais procurada pelas mulheres em detrimento dos homens e como, apesar de constituírem minoria, existem homens que tiveram carreiras profissionais bem-sucedidas no magistério. b. Investigar qual é o perfil destes homens professores que foram bem-sucedidos no magistério. c. Compreender por que os homens professores conseguiram triunfar numa carreira sexo-tipificada como feminina. d. Identificar as representações que os entrevistados possuem sobre a profissão docente e sobre a presença masculina no magistério. e. Investigar se os professores entrevistados se encontram em situação de bem-estar docente e os fatores que consideram importantes para que atinjam estado de bem-estar docente. |
| QUESTÕES NORTEADORAS: |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é o perfil desses homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério? 2. Por que conseguiram triunfar numa carreira sexo-tipificada como feminina? 3. Quais são as representações que possuem sobre a profissão docente e sobre a participação masculina no magistério? 4. Será que esses homens professores se sentem em situação de bem-estar ou de mal-estar docente ao atuar numa área cujos estereótipos de gênero identificam como sendo profissão feminina? |
| SUJEITOS: |
| Cinco (5) homens professores que escolheram o magistério como principal profissão, que atuaram desde a educação básica até o ensino superior e que tiveram carreiras consideradas como bem-sucedidas. |
| INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS: |
| Entrevista semi-estruturada. |
| Contato inicial e agendamento de local e horário para a gravação das entrevistas. |
| ORGANIZAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO |
| Gravação das entrevistas, transcrição dos dados, revisão pelos professores entrevistados, elaboração do <i>corpus</i> de análise, organização de categorias e subcategorias, análise interpretativa. |

Fonte: Autora, 2009.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para efeito de organização textual e visando manter o sigilo da identidade dos professores entrevistados, eles foram identificados pelos caracteres P1, P2, P3, P4 e P5, cuja ordem é a mesma da coletas de dados. O critério em relação à ordem das entrevistas foi a disponibilidade de horário dos professores. Desta forma, conforme eles agendavam, as entrevistas eram realizadas e em seguida transcritas.

Com exceção dos dois primeiros entrevistados, acabou mantendo-se uma ordem crescente no que se refere à idade dos professores, que variava entre 38 e 65 anos. Destes, um estava na faixa dos 30 anos, dois estavam na faixa etária de 30 a 40 anos, um estava se aproximando dos 60 anos e um estava na faixa etária dos 60 e 70 anos. Ou seja, quatro deles eram considerados adultos de meia idade e um já poderia ser considerado idoso, segundo Papalia (2006).

Também é possível observar que existem semelhanças entre os professores no que diz respeito à constituição da nova família, incluindo número de filhos (predominância de 2 filhos) e profissão das esposas (várias são professoras).

Outra característica marcante refere-se ao curso de graduação com predominância para a área de Ciências Humanas e mais especificamente para o curso de Filosofia, já que três deles foram seminaristas, sendo este um fator decisivo para a escolha do curso superior e, conseqüentemente, para a escolha da profissão.

Para melhor evidenciar e estabelecer as relações entre as características dos professores entrevistados, as principais informações relativas à sua vida pessoal e atuação profissional foram organizadas no Quadro 4.

QUADRO 4 – Perfil dos Professores Entrevistados

| Prof. | Idade | Estado Civil | Filhos | Formação Profissional | Atuação no Magistério | Outras Atuações Profissionais |
|-------|-------|--|--------------------------------------|--|---|---|
| P1 | 43 | Casado | 2 | - Magistério - Filosofia - Especialização (três) - Doutorado em andamento (Espanha) | 17 anos | - Consultor de Empresas e Educação Profissional |
| | | Profissão/esposa: - Bancária | Idade: 6 e 14 anos | | Atuou em: - Educação Infantil; - Ensino Fundamental e Médio; - Ensino Superior; - Cursos de Especialização | |
| P2 | 38 | Casado | 2 | - Filosofia - Especialização - Mestrado em Ciências Sociais Aplicada | 15 anos | - Coordenador de cursos de Especialização na área da Educação |
| | | Profissão/esposa: - Professora da Educação Básica | Idade: 10 meses; 6 anos | | Atuou em: - Ensino Fundamental e Médio; - Ensino Superior; - Cursos de Especialização | |
| P3 | 45 | Casado | 3 | - Matemática - Especialização - Mestre em Engenharia da Produção | 13 anos | - Autor de um Projeto sobre ensino de Matemática para Deficientes Visuais, reconhecido pelo MEC |
| | | Profissão/esposa: - Professora da Educação Básica | Idade: 8, 14 e 16 anos | | Atuou em: - Ensino Fundamental e Médio; - Ensino Superior; - Cursos de Especialização | |
| P4 | 59 | Casado | 2 | - Filosofia - Especialização - Mestrado em Educação | 38 anos | - Diretor de Escolas - Secretário da Educação - Presidente de comissão de avaliação de Instituição de Ensino Superior |
| | | Profissão/esposa: - Professora da Educação Básica e Ensino Superior | Idade: 23 e 29 anos | | Atuou em: - Ensino Fundamental e Médio - Ensino Superior; - Cursos de Especialização | |
| P5 | 64 | Casado | 2 | - Pedagogia - Especialização (três) - Mestrado em Educação - Doutorado em Ciências Empresariais (Argentina) | 40 anos | - Coordenador de cursos de Graduação e Departamentos - Proprietário de uma Instituição de Ensino Superior e Instituto de Pós-Graduação |
| | | Profissão/esposa: - Empresária na área da Educação - Ensino Superior | Idade: Adultos | | Outras: 2 netas | |

Fonte: Autora, 2009.

Baseando-se nestas e em outras informações relatadas pelos professores durante a realização das entrevistas, em que foi possível perceber que existiam muitas semelhanças de

pensamento, assim como também havia algumas idéias divergentes, procurei identificar alguns aspectos predominantes que, de forma direta ou indireta, foram mencionados pelos professores.

Desta forma, retomei as questões norteadoras da pesquisa para estruturar as três grandes dimensões ou categorias (perfil do professor, educação e gênero e bem-estar docente) que abriram precedentes para outros itens relevantes ou subcategorias que foram cuidadosamente analisadas e discutidas. As principais idéias identificadas no *corpus* de análise foram, de forma sintetizada, estruturadas e apresentadas no Quadro 5.

QUADRO 5 – Organização dos Resultados em Categorias e Subcategorias

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|---|--|
| Questões Norteadoras | Aspectos Identificados e Analisados |
| 1. O perfil dos professores entrevistados e o motivo por que foram bem-sucedidos. | 1. Eram pessoas adaptadas ao seu contexto histórico e social |
| | 2. Tiveram influências positivas da família de origem |
| | 3. Tiveram influências religiosas na formação |
| | 4. Constituíram famílias integradas |
| | 5. Demonstravam preocupação com questões sociais |
| | 6. Tinham paixão pela profissão |
| | 7. Tinham identidade profissional própria |
| | 8. Investiam em formação |
| | 9. Atuavam num nível compatível com o seu potencial |
| | 10. Aceitavam desafios e aproveitavam as oportunidades |
| | 11. Conseguiram lidar com mudanças |
| | 12. Tinham visão empreendedora |
| 2. As representações dos homens professores sobre educação e gênero. | 1. Dimensões da masculinidade |
| | 2. Dom feminino para ser professora |
| | 3. Atuação em profissão sexo-tipificada como feminina |
| | 4. Percepção sobre o trabalho de homens com crianças |
| | 5. A presença masculina e aumento de homens no magistério |
| 3. Vivências e representações de bem-estar docente. | 1. Percepção de mal-estar docente |
| | 2. Organização do tempo livre |
| | 3. Questão financeira: opiniões contraditórias |
| | 4. Vivências e representações de bem-estar docente |

Fonte: Autora, 2009.

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES E O MOTIVO POR QUE FORAM BEM-SUCEDIDOS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Para responder a duas das questões norteadoras, sobre o perfil dos professores e sobre o motivo por que foram bem-sucedidos na carreira do magistério, procurei identificar, nos relatos dos professores, alguns aspectos importantes e que apareciam com muita frequência. E, através de uma análise mais aprofundada das entrevistas semi-estruturadas, foi possível constatar que existiam algumas características comuns a praticamente todos os professores. Nem sempre um mesmo entrevistado atendia a todas as características destacadas, mas todos eles possuíam boa parte ou se enquadravam na maioria delas. As principais características predominantes nos professores entrevistados são apresentadas a seguir.

4.1.1 Pessoas Adaptadas ao Seu Contexto Histórico e Social

A sociedade é dinâmica e que, em cada período ou região, predominam alguns hábitos e costumes, que são evidenciados através da vida e do comportamento das pessoas que compõem essa mesma sociedade. Embora fazendo parte de instituições familiares diferenciadas, é possível haver muitas semelhanças entre pessoas que viveram numa determinada época e localidade. É o caso dos professores entrevistados, que representam muito bem uma fase da sociedade brasileira em que mudanças rápidas aconteceram, seja nas questões econômicas, seja nas políticas ou nas sociais.

Embora não tendo previamente as informações sobre os aspectos da vida de todos os professores, foi interessante perceber que eles possuíam características muito semelhantes, como, por exemplo, o fato de terem, em média, dois filhos cada um, com exceção de um deles, esse com três filhos.

Sabemos que, no Brasil, até a década de 1960, as famílias eram numerosas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e não era diferente com as famílias dos professores entrevistados que viveram nesse período.

O P5 relatou: *“Nós somos em 14 irmãos. Dos 14, 12 têm ensino superior e todos filhos de pedreiro. A mãe quando casou-se era uma lavadeira, era uma empregada doméstica...”*.

O P4 também comentou: “A família do meu pai é uma coisa interessante porque a gente morava no interior, era uma família grande [...] praticamente todos da família estudaram: 4 irmãos foram advogados, 2 ficamos na área do magistério e outros na área técnica”.

Os mesmos professores que vieram de famílias numerosas tiveram menos filhos, confirmando os dados do IBGE, dados que revelam a mudança existente no país a partir da década de 1970, quando a maioria das famílias de classe média ou que tinham um certo nível de escolaridade, passaram a ter menos filhos. É evidente que estas mudanças não se deram por acaso, mas, sim, em função do surgimento de políticas públicas que incentivam o planejamento familiar, especialmente numa época em que através do avanço da medicina, surgia a pílula anticoncepcional (POLI, 2006)

Outra situação interessante diz respeito à origem rural dos professores, cuja experiência de vida retrata um fenômeno que passou a ser conhecido como Êxodo Rural, definido por Moreira (1985) como sendo o deslocamento de pessoas da zona rural (campo) para a zona urbana (cidades), a fim de buscar melhores condições de vida. Ou seja, como a agricultura foi se tornando cada vez mais mecanizada, as famílias tiveram que buscar outras alternativas na cidade.

O P3 relatou que:

Eu era agricultor, então a gente pensava que na agricultura teria a possibilidade de ter mais sucesso do que na educação. Mesmo sendo agricultor, morando no sítio, eu fiz a faculdade. Isso a partir de 1981. Finalizando essa faculdade eu nunca imaginava em dar aula e, de repente, com a queda da agricultura eu me senti na obrigação de ter outra profissão.

O P1 também destacou a sua origem interiorana ao comentar sobre as representações sociais predominantes que os seus pais tinham em relação às mulheres: “Por eles morarem em fazendas eles achavam que aquela história da professorinha da fazenda...”

Se os professores moravam no sítio, quais os fatores influenciaram para que estudassem, uma vez que invariavelmente se pensava que, estando no sítio, não haveria a necessidade de estudar⁵? Certamente receberam influências de outras pessoas que já tinham acesso a informações mais atualizadas para a época, conforme foi relatado pelo P3:

⁵ É oportuno dizer que eu venho de uma família de agricultores, cujo pai aprendeu com os seus ancestrais e continuava convicto de que não havia a necessidade de estudar, porque com o tempo faltaria trabalho na cidade e as pessoas não teriam outra alternativa a não ser a de voltar para o meio rural. Neste contexto, eu tive condições de finalizar o ensino médio com 22 anos, quando já estava casada e morando na cidade.

Tinha aqueles que eram escolhidos para serem religiosos e esses saíram para o estudo, quando eles voltavam normalmente eles falavam assim: “na Itália as pessoas estão todas na escola, não é como no Brasil que está cheio de analfabetos, a escola está em todos os lugares, o acesso é fácil, lá a estrada é pavimentada, os carros já rodam em todos os lugares”. Então tinha um acesso à educação e eles comentavam que o futuro do Brasil também seria igual, não seria diferente.

O P3 ainda relatou que *“Aquilo foi colocando na cabeça do meu avô. O meu avô começou a mandar os filhos pra estudar em Campo Mourão, Curitiba e alguns até para São Paulo.”* Enfatizou que os padres que viajavam para o exterior retornavam e diziam: *“Essas crianças têm que estudar, elas não podem ficar sem escola!”* E concluiu: *“Com 6 anos de idade eu estava estudando, com 11 anos estava já no ginásio, com 17 anos saí do ensino médio, com 20 estava fazendo uma faculdade, mesmo morando no sítio.”*

É interessante observar a influência exercida pela Igreja Católica no sentido de possibilitar o estudo a alguns jovens, os quais, após se aperfeiçoarem, exerciam influência na sua comunidade de origem. Muitos se tornavam padres e outros se afastavam após um período de estudo. Foi o que aconteceu com três dos professores entrevistados (P1, P2 e P4), cuja experiência no seminário acabou influenciando a escolha pela profissão do magistério.

A gente entrou no seminário, o seminário sempre foi uma forma que deu muito apoio ao estudo, foi uma janela que se abriu, a possibilidade de se estudar. Não sei se de outra forma a gente iria. Claro que isso custou caro pra gente, a gente tinha que trabalhar, custear o estudo da gente lá no seminário, mais enfim foi a oportunidade. (P4)

Eu não tive a intenção inicial de ser professor, também não considere que eu caí de pára-queda. A intenção inicial era ser padre, tanto que eu fui para o seminário, só não fiz Teologia. Ao terminar Filosofia eu decidi sair do seminário. Quando eu precisava encarar uma carreira profissional eu escolhi o magistério. (P2)

No caso do P5, que era o filho mais velho de pais analfabetos, a influência para avançar nos estudos e, conseqüentemente, escolher a profissão, partiu de uma antiga namorada que, ao fazer vestibular para Pedagogia, o convidou. *“Ela nos levou, nos conduziu, ela fez nossa matrícula e nós fomos.”* Ele ainda recorda que havia 40 vagas, ele foi aprovado numa concorrência de 4 por 1, sendo um excelente resultado, visto que *“[...] não tinha feito a escola Normal da época, porque a tendência natural daqueles que procuravam o curso de Pedagogia era aqueles formados nos cursos Normais”*.

É evidente que, em se tratando de educação formal, o contexto era outro e o próprio Curso de Pedagogia tinha outra proposta formativa, conforme relatou o P5: *“Começamos*

formados em Pedagogia na época. O meu registro em Pedagogia é de Matemática, História e Filosofia”.

Apesar de ser um curso que habilitava para tantas áreas, a formação em algumas delas era deficitária, conforme mencionou o P5 em relação à sua primeira oportunidade para dar aula: *“Estava um candidato... eu que não tivera Matemática no Curso de Pedagogia, a não ser aquela Matemática elementar, da Metodologia da Matemática de Séries Iniciais, eu assumi logo no início 30 aulas de Matemáticas.”* Em relação ao que fazia para ministrar uma disciplina que não dominava, o professor relatou que tinha aula de manhã e à noite. À tarde ele fazia aulas particulares com *“um colega nosso formado em Matemática que me ensinava à tarde tudo que eu ensinaria à noite”.*

Podemos notar que se trata de situações típicas de uma época em que não havia muitas pessoas formadas e, dessa forma, aquelas que saíam à frente tinham grandes oportunidades, mesmo se o curso não habilitava para determinadas áreas. Segundo o P4, *“Para a educação dos municípios não importava qual faculdade era, importava se fosse faculdade. Tanto é que um fato curioso, a minha faculdade é de Filosofia e as primeiras aulas que eu dei na minha carreira foi de Matemática”.*

Outra semelhança constatada entre os professores pesquisados é que, embora somente um deles (P3) tenha feito faculdade de Matemática, outros dois, um que fez faculdade de Pedagogia (P5) e outro de Filosofia (P4,) iniciaram a sua carreira profissional como professores de Matemática, para, posteriormente, atuarem na área de Ciências Humanas, evidenciando que, em outras épocas, a educação tinha outros tipos de exigência em relação aos seus profissionais.

De acordo com Josso (2006), as histórias e as experiências de vida das pessoas são importantes porque retratam o contexto de uma época. Trazem, nas próprias vidas, as marcas de determinados períodos sociais e, por,que não dizer, de determinado período educacional. Desta forma, algumas situações vivenciadas pelos entrevistados retratam muito bem como era a sociedade e a escola em épocas anteriores a esta que estamos vivendo.

É o caso, por exemplo, que foi citado pelo P3 em relação à sua dificuldade de linguagem, *“eu vim do italiano, de uma família que falava o italiano na colônia, então eu falava um dialeto naquele período e as pessoas riam quando eu abria a boca e falava. Era aquela dificuldade”*, bem como em relação à organização das pequenas escolas rurais: *“Tinha lá 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Quatro fileiras numa sala de aula e cada fileira era uma série. O quadro era dividido em 4 partes...”*. E ainda sobre o processo avaliativo praticado nas escolas do interior: *“A avaliação era feita a nível máximo, não apenas pela professora. A prefeitura*

ou Estado, não me recordo esse período, que montavam as provas e o professor apenas aplicava”.

Outra situação interessante é citada pelo P4 em relação ao seu processo de formação, que *“ocorreu no momento de maior repressão que foi o período da Ditadura Militar”*. Parte da sua atuação profissional também foi nesse período: *“Eu exercia minha função de magistério desde 1974 até 1985, portanto mais de 11 anos nesse regime”*. Considera que *“esse regime era o cálice”* porque *“o professor não precisava estar preocupado em desenvolver qualquer coisa diferente na sala de aula, a não ser transmitir aqueles conteúdos que estavam nos livros e já eram selecionados como se queria”*. Neste contexto, o P4 disse que se tornou *“um grande reprovador”* dos alunos que não atingiam a média, mas que, com o tempo, foi capaz de evoluir a ponto de se orgulhar em dizer que *“terminei minha carreira como professor de 1º e 2º Grau tendo um índice de reprovação de 0,01%”*.

Para finalizar a abordagem sobre esta característica relacionada ao contexto social, considero oportuno mencionar outra experiência vivenciada pelo P4, experiência que envolve situações educativas de gênero e, ao mesmo tempo, evidencia como os exemplos pessoais podem provocar impacto na sociedade, ou na vida de outras pessoas:

Uma coisa interessante que aconteceu nas nossas vidas, porque um tempo atrás a mulher não estudava, não era muito recomendado por parte da família, não seria função dela a aquisição do estudo e nós tivemos um desafio. A esposa quando ela começou a iniciar a faculdade era uma coisa bem inédita e as pessoas me questionava: você vai deixar a tua mulher estudar, longe, fora? “Por quê? Qual é o problema?” Então normalmente ela estava estudando junto com homens. Ela saía de uma cidade pra outra para estudar e foi interessante porque depois que ela se formou, e daí eu sempre digo você junta a fome com a vontade de comer, os outros colegas começaram valorizar a mulher e uma grande parte incentivaram suas esposas para a profissão do magistério. São os casais hoje.

O relato do P4 retrata as idéias de Vygotsky (1996), o qual, ao analisar a relação existente entre sujeito e sociedade, afirma que o indivíduo se apropria do social de uma forma particular, e que, ao mesmo tempo em que é influenciado pela sociedade, também exerce influências. No caso do referido professor, a sua vida reflete situações específicas de determinados períodos da sociedade e que soube, no entanto, romper com alguns paradigmas, passando a exercer influência na vida de outras pessoas e, por que não dizer, influência na própria sociedade.

Assim, podemos notar que os professores entrevistados fizeram parte de um contexto histórico e social, que conseguiram se adaptar às necessidades de sua época, mas de uma

forma ativa. Na realidade, eles foram sujeitos de todo o processo, por conseguirem se adequar às exigências, sem, no entanto, serem manipulados pelos condicionantes sociais.

4.1.2 Influências Positivas da Família de Origem

A família de origem, entendida como aquela que, desde a infância, é responsável pela educação de uma pessoa, segundo Silveira (2004), foi enfatizada de maneira diferente pelos entrevistados. Como poderia se esperar, os professores mais experientes atribuíram maior valor a sua família de origem, enquanto que os demais estavam mais preocupados com a sua nova família, que se encontrava em processo de formação, como foi o caso do P1 e P2 que tinham filhos pequenos.

De acordo com Papalia (2006), em cada época da vida, o adulto tem papéis a desempenhar. Papalia baseia-se na teoria de Erickson para explicar que pessoas que estão na faixa etária que varia entre 35 a 65 anos vivem o conflito da geratividade, entendida como o comprometimento do adulto em relação ao futuro da nova geração. Ou seja, o adulto costuma se preocupar com a educação e o desenvolvimento dos filhos, e, no caso de alguns professores entrevistados, possivelmente as preocupações com os filhos, que se encontravam ainda em fase de dependência dos pais, não permitiram que mencionassem muito a sua família de origem.

Os professores citados anteriormente apenas afirmaram que, em relação à escolha da profissão, *“Minha família não teve nenhum preconceito porque como eu já vinha me encaminhando para o sacerdócio, então eu continuaria trabalhando com pessoas”* (P2). Ou o aconteceu o contrário, como no caso do P1, que afirmou, *“Talvez por eles morarem em fazendas eles achavam que aquela história da professorinha da fazenda, então era uma visão bastante deturpada, eu direi a você que não foi uma escolha legal para a família”*. Ele ainda afirmou que *“Meu pai era semi-analfabeto, minha mãe analfabeta eu não tenho linguagem letrada na minha família”*.

Vale ressaltar que ambos os professores foram seminaristas, sendo este um fator determinante na escolha da profissão docente e, talvez por não dispor de tantas opções profissionais, o P1 seguiu adiante, mesmo sem o apoio dos seus familiares.

O P3, que também é pai de dois filhos adolescentes e de uma criança de 8 anos, também não fez tantos comentários em relação à sua família de origem, mas ressaltou (conforme citado anteriormente) que o avô foi influenciado pelos padres, os quais, ao

voltarem do exterior, incentivavam que era importante estudar. O avô influenciou o pai, que o influenciou. No que diz respeito à opção pelo magistério, ele disse, *“Eu tive total apoio em casa. Dentro da família a gente já tem vários professores, desde tios, uma irmã... esses tios também trabalharam na área de Matemática... então eu não tive problema, tive apoio total realmente”*.

Os outros dois professores (P4 e P5) que, mesmo aposentados, continuaram a trabalhar na área da educação, se emocionaram ao falar dos seus antepassados. O P5 recordou que *“A mamãe ficou muito feliz, o primeiro filho dela, o filho daquela empregada doméstica, iria fazer faculdade”*. Igualmente os avós maternos sentiram *“uma alegria tremenda”* e *“tinham um orgulho tremendo de dizer pras pessoas que o primeiro neto deles estava na faculdade”*.

Nesse momento da entrevista, percebi que o professor começou a ficar emocionado ao recordar a sua trajetória e o que representou para a sua família, especialmente para a sua mãe, que faleceu num momento importante da sua formação profissional.

Finalmente quando nós nos doutoramos, uma semana antes de nós defendermos nossa tese, ainda tivemos a oportunidade de conversar com ela. E vendo a alegria dela de ter mais um filho que seria Doutor e não doutor que seria um médico, seria doutor maior! Ela achava que, na sua humilde consciência e sapiência, ela entendia que os verdadeiros Doutores são os que fazem doutorado... (P5)

Ele ainda aproveitou para fazer uma homenagem à mãe através desta pesquisa: *“E cada filho que se formava..., repito dos 14 irmãos 12 têm ensino superior e desses 12, 6 são professores e desses 6, 5 são doutores! Então acho que aqui é um momento de homenagem pra ela”*.

Eu é que me senti lisonjeada por ter um professor que sempre admirei no meu período de graduação e que, ao contribuir com a realização da presente pesquisa, refletiu sobre a sua vida pessoal e profissional. Entendi que aquele era um momento único de formação, uma vez que, segundo Teixeira (2003), o falar de si tem um caráter formativo e pode restaurar o sentimento de domínio da própria vida, da mesma forma que pode recuperar a integralidade da personalidade humana.

O P5 também comentou sobre a preocupação de sua mãe em relação à sua prática profissional:

Ela sempre procurava me perguntar como era a minha relação em função da avaliação que eu fazia com meus alunos, e quando a gente contava algumas experiências que nos fazíamos em termos de avaliação formativa, de avaliação de regulação de processo, ela nos ouvia com toda atenção e dizia que... veja bem numa época que não se falava em educação inclusiva, ela nos dizia que aquele era o caminho mesmo, que a escola não poderia colocar para fora os que dentro dela estavam.

Através destas palavras é possível perceber que a própria mãe foi influenciada pelos filhos professores, que se tornaram Doutores. Ela tinha uma visão atualizada de educação, uma visão à frente do seu tempo. Esta preocupação com questões sociais foi internalizada pelo filho, que ainda hoje demonstra esta mesma preocupação, como será comentado no item referente a esta temática.

Além do professor citado anteriormente, o P4 também relatou que teve influências da sua família de origem no seu processo de formação. Apesar das poucas condições, a família se empenhava para os filhos estudarem e agora eles se sentem orgulhosos ao recordar que:

Felizmente praticamente todos da família estudaram: 4 irmãos foram advogados, 2 ficamos na área do magistérios e outros na área técnica. A gente considera que a família teve um sucesso, o pai a gente sempre dizia que embora ele não tenha tido estudo além do ensino primário da época, como se chamava, mas ele sempre foi um grande mestre pra gente. Uma história interessante porque dentro do conhecimento dele de vida ele sempre tinha uma palavra de motivação, então eles encararam bem a nossa opção de ser professor. (P4)

O fato de saber que a família sente orgulho da evolução do filho é uma forma de reforçar o comportamento que traz gratificações pessoais e para os seus familiares. Outro fato importante citado pelo P4 diz respeito ao início da sua carreira profissional, quando a profissão docente era valorizada.

No tempo que a gente começou, o professor tinha muita consideração da sociedade. Então a família se orgulhava de ter um professor, o professor era valorizado. Independente do grau de ensino, ele era uma referência na cidade, principalmente nas cidades menores ele era uma referência e até um bom partido para um casamento.

Poderíamos questionar se, na atualidade, um homem professor seria “um bom partido para um casamento”. Será que este não seria um dos motivos pelos quais homens não têm

procurado seguir a carreira do magistério? Esta e outras discussões serão abordadas no item referente a educação a gênero.

Por enquanto resta-nos concluir que, de fato, a família de origem influenciou a trajetória profissional dos professores entrevistados e que se tornaram, na atualidade, um reflexo do que aprenderam com os seus antepassados.

4.1.3 Influências Religiosas na Formação

Apesar de conhecer ou trabalhar com alguns dos professores entrevistados, eu não tinha muitas informações sobre a sua trajetória formativa e profissional. De qualquer forma, o que me chamou atenção foi o fato de três deles terem sido seminaristas, já evidenciando que tinham uma influência religiosa no seu processo de formação profissional, tendo em vista que três deles fizeram graduação em Filosofia. Embora eles tenham atuado em outras áreas (Sociologia, Fundamentos da Educação, Metodologia de Pesquisa, entre outras), isso não evidencia que tinham a formação inicial semelhante.

Os outros dois professores que não foram seminaristas também demonstraram possuir uma certa religiosidade e, coincidentemente, todos da Igreja Católica. O importante aqui não é ressaltar a religião à qual pertence, mas a espiritualidade presente na vida destes professores. De acordo com Portal (2002), as questões fundamentais do mundo contemporâneo, também vivenciadas pelos docentes, não são mais somente de tarefa e de estrutura, mas, sim, de espírito. “Espírito que, em seu vocábulo de origem latina, significa ‘*Spirare*’, respirar, inspirar, é o que inspira vida em cada um de nós.” (p. 114). A autora vem pesquisando e publicando sobre a espiritualidade do educador, por entender que é fundamental para sentir-se de bem consigo mesmo e, conseqüentemente, com os seus alunos e com as demais pessoas que fazem parte do ambiente escolar.

No que se refere à influência religiosa no seu processo de formação, o P1 relatou que quando optou pelo magistério e, posteriormente, por ser professor de Filosofia. Ele teve incentivo dos padres e afirmou. “*Eu sou um projeto de padre frustrado então eu acho que foi o seminário que me deu muito isso. Eu acho que foi... Lugar nenhum iria me proporcionar a formação que eu tenho hoje.*”

Interessante é notar que o P4, que também teve a sua formação inicial no seminário, reconhece a importância desse momento e afirma que “*A Filosofia eu recomendo e se eu não tivesse feito no seminário, acho que teria feito depois*”. Tais idéias evidenciam que,

realmente, a formação foi importante para esses professores e que, possivelmente, continua influenciando a sua prática docente na atualidade.

Outro professor que também esteve inicialmente no seminário foi o P2, o qual, embora não ressaltando o impacto dessa sua formação, relatou que *“A intenção inicial era ser padre, tanto que eu fui para o seminário, só não fiz Teologia. Ao terminar Filosofia eu decidi sair do seminário.”* Ou seja, a sua atuação profissional iniciou logo em seguida, e a formação que tinha até então era aquela adquirida em ambiente religioso, evidenciando que a sua trajetória também foi marcada por esse tipo de influência.

O P3, que também viveu na zona rural e num contexto em que se atribuía grande valor à religião, afirmou que *“Tinha tias minhas freiras, tinha tias do meu pai, tinha padres... Então como as famílias eram muito grandes, dentro dessas famílias tinham aqueles que eram escolhidos para serem religiosos, tanto mulher como homem.”*

Podemos notar que o P3 também vem de uma família que cultivava valores religiosos, valores que, provavelmente, influenciaram na sua formação e, conseqüentemente, na sua prática. Durante a entrevista, foi possível notar que se trata de uma pessoa que possui muita sensibilidade para as questões humanas, que é próprio de uma visão religiosa que valoriza a fraternidade, o respeito em relação aos próprios semelhantes (PORTAL, 2002)

Apesar de fazer referência à vida anterior que teve relação muito próxima com o contexto religioso, foi o P5 quem mais falou de espiritualidade. Em uma de suas falas, ele enfatizou:

Acho que Deus gosta um pouco da gente e Jesus também! Acho que Jesus é meu líder, não só no termo espiritual, mas um líder de formação, de comportamento, de sacrifício. E quando nós nos sentimos um pouco alforriado, um pouco perturbado, um pouco até assoberbados, nesse nosso caminhar dentro da educação, nós sempre nos lembrava que Cristo sofreu mais.

Em outros momentos, o referido professor voltou a comentar sobre os seus princípios religiosos: *“Acho que Deus deve ter percebido que ‘esse cara acho que vai gostar da educação’”*. Ou, ao comentar sobre as mulheres professoras, que, na sua opinião, têm um lugar garantido no Céu: *“Quando chegarem lá, Pedrão vai abrir a porta e dizer: ‘pode entrar, tu foste, além de tudo, professora!’”*

Pode ser que o motivo pelo qual este professor tenha se referido mais à religiosidade se deva ao fato da própria idade dele. De acordo com Papalia (2006), na fase mais avançada da vida ocorre, com maior frequência, de as pessoas se preocuparem com as questões religiosas, embora a referida autora também revele que muitos idosos que se ocupam de

atividades intelectuais não se prendem tanto à religião se comparados aos demais que têm o tempo mais livre.

Ou seja, apesar de estar numa fase da vida em que a religião costuma ser mais valorizada, o P5 também continua exercendo as suas atividades profissionais, ocupando-lhe a maior parte do tempo. Mesmo assim, continua convicto da sua fé, expressando-a sempre que tem oportunidade.

O que podemos afirmar, no aspecto da religiosidade de cada professor entrevistado, é que, cada um à sua própria maneira, teve influências dos valores religiosos e isto pode ter contribuído para ser pessoa mais saudável, equilibrada, que conseguiu desenvolver uma boa relação com a família (conforme será visto na seqüência) e no seu ambiente profissional.

4.1.4 Constituíram Famílias Integradas

Através dos resultados foi possível constatar que os professores entrevistados têm uma boa organização familiar, fundamental para que a pessoa esteja de bem consigo mesma e com o seu trabalho. Ackerman (1989), ao pesquisar sobre os estilos de família, constatou que existem algumas variações nas formas de comunicação e nos padrões para a resolução de conflitos que caracterizam um grupo familiar como saudável ou não.

O autor classificou em cinco os estilos de grupos encontrados, ou seja: a) famílias integradas, comunicativas e reforçadoras, que, por favorecerem o crescimento dos seus membros, são consideradas como estilo sadio; b) famílias integradas, mas pouco comunicativas, que têm como valor maior a ocupação em torno do produzir – são ainda sadias, mas já apresentam dificuldades interativas; c) famílias muito imaturas, com excessiva dependência à família de origem e que já apresentam problemas; d) famílias com pais egocêntricos, cuja predominância de comportamento é a indiferença em relação aos filhos, seja crianças e jovens, já sendo consideradas problemáticas; e) famílias desintegradas, que, não tendo coesão e nem trocas, são extremamente conflituosas e caracterizadas como grupo doente e de difícil solução.

Baseando-se na classificação de Ackerman (1989), podemos afirmar que os professores entrevistados constituíram famílias integradas, não cabendo aqui aprofundar se eram muito ou pouco comunicativas, mas, sim, constatar que eram dos tipos A e B, ou seja, famílias integradas e consideradas sadias. Tal afirmação pode ser evidenciada especialmente através da demonstração de orgulho que demonstraram ao falar dos seus filhos que tiveram

um bom encaminhamento, segundo os padrões aceitos socialmente. Ainda fizeram questão de evidenciar que fizeram parte desse processo de crescimento dos filhos, sendo os seus incentivadores. É o caso, por exemplo, que foi relatado pelo P3:

Hoje eu tenho uma filha na Tailândia. Ela pedia ajuda dentro de casa e eu estava ali presente. Eu tenho aquele momento em sala de aula, aquele momento do curso, mas quando estou em casa eu estou junto com meus filhos, eu estou acompanhado as atividades deles [...] Então eu tenho condição de acompanhar meu filho, minha filha que está aqui, a minha filha da Tailândia... A gente tem condição de todos os dias estar ali comunicando com ela pela internet, orientando ela, dentro da realidade deles mesmos.

É interessante notar que, em diversos momentos da entrevista, o professor volta a se referir à filha que está estudando fora do Brasil, deixando claro que continua exercendo o seu papel de pai, mesmo estando longe geograficamente. Trata-se de um exemplo importante, já que a função docente exige muito dos seus profissionais e, muitas vezes, se ouve professores dizerem que cuidam dos filhos dos outros, mas não têm tempo de educar os seus como gostariam. Parece que tudo está relacionado com a organização e a prioridade do próprio professor e o fato de ter uma família integrada contribui para o bem-estar do professor e para o resultado positivo do seu trabalho.

Outro professor que demonstrou orgulho da constituição da sua família é o P4, que mencionou: *“Nós somos casados já há 31 anos. Temos dois filhos, um casal. Os dois já estão formados no ensino superior. Um é especialista e a filha é mestre, já praticamente mestre em Matemática. Então esse é o perfil da nossa família”*.

Vale ressaltar que este foi um dos casos de professor que foi entrevistado na sua própria casa, por sugestão dele mesmo, que fez questão de contar com a presença da esposa, que também é professora. Durante a realização da entrevista foi possível perceber que, diversas vezes, ele ficou emocionado, juntamente com a esposa, ao recordar de fatos importantes da sua vida pessoal e profissional. Mais uma vez isso evidenciou que o ato de falar de si contribui com a própria formação (TEIXEIRA, 2003).

O referido professor, por diversas vezes, voltava a comentar sobre a família e, ao refletir sobre quando pretende parar de trabalhar, considerando que já é aposentado, ele comentou: *“Eu não sei quando vou parar. Eu vou completar, daqui a dois anos, 40 anos de magistério. Eu sempre brinco na família que daí eu vou escrever uma obra sobre 40 anos de professor. ‘Quarenta Anos de Magistério: Uma Experiência Inesquecível’*”. (P4).

Vejo que é oportuno comentar que o professor ficou feliz com a realização da entrevista, que comentou no seu ambiente de trabalho sobre a importância de retomar a própria trajetória profissional. Deste modo, percebo que este tipo de pesquisa é uma forma de possibilitar que o professor reflita sobre a sua prática profissional e sobre a sua história de vida, tendo em vista a contribuição social. Segundo Contreras (2002), o professor reflexivo estabelece relações entre a prática reflexiva do ensino em aula e a participação nos contextos sociais que afetam a sua atuação. Estende as suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla, colaborando para que se promovam mudanças na sociedade na qual se encontra inserido.

Voltando a comentar sobre a importância da família conjugal na vida dos professores entrevistados, apresento algumas frases do P5 a respeito dos filhos. Ele disse:

- Temos 2 filhos, ambos formados em Odontologia [...] Ficamos um tempo estudando os filhos, criando os filhos, aí quando os meus dois filhos estavam em Curitiba estudando Odontologia...

- A filha mora em Curitiba e nos presenteou com 2 belas netas, o filho abandonou a Odontologia e hoje trabalha conosco, uma vez que depois de aposentado, criamos uma instituição de ensino superior...

- Graças a Deus nossos filhos estão criados, temos nosso meio de vida...

Os outros dois professores entrevistados ainda têm os filhos menores, mas se referiram à família em diversos momentos, como o P2, que disse “*Eu tenho esposa e dois filhos: um filho com 6 anos e mais outro com 10 meses*” ou “*a gente eventualmente força um horário e sai com os meninos tomar sorvete*” e ainda “*a atenção que eu preciso dar aos meus filhos e esposa...*”.

O P1 também se referiu à família da seguinte maneira: “*A questão da família que hoje que eu tenho, que é esposa e agora filhos, com certeza teve um peso muito grande porque eu tive total apoio da minha esposa desde o noivado. E acho que a família é essa sustentação...*”

De acordo com Wagner (2002, p. 35), “A família é o palco em que se vive as emoções mais intensas e marcantes da experiência humana. É o local onde é possível a convivência do amor e do ódio, da alegria e da tristeza, do desespero e da desesperança.” Ou seja, na família se passa por diversas experiências, sejam elas boas ou não tão favoráveis. Entretanto, quando as relações familiares são mais positivas, elas podem ser vistas como

equilíbrio e sustentação para os seus integrantes, como foi mencionado pelo P1, que atribui grande valor à sua família.

Em relação ao papel da esposa, alguns professores relataram:

- A minha esposa é professora também, então a convivência nossa sempre foi a escola (P4).

- Minha esposa é pedagoga, trabalha 20 horas numa supervisão de uma escola” (P2).

- A minha esposa, ela trabalha em escola, eu tenho condição de discutir com ela a realidade do aluno, então isso está favorecendo...” (P3).

- Hoje somos proprietários com meus filhos e minha esposa do Instituto São Francisco de Assis, o espaço que está desenvolvendo o curso de pós-graduação do nível Latu Sensu...(P5).

Ao analisar a importância de se trabalhar juntamente com a esposa na área da educação, o P3 relatou que *“Se eu estivesse dentro de uma empresa não seria realidade dos meus filhos. Como eu estou estudando, eu estou dentro da escola e minha esposa também, então nós temos uma comunicação tanto profissional, como de pai e educador.”*

Talvez caberia um estudo, se ainda não existe, sobre o casal que atua na área da educação, um estudo para verificar até que ponto contribui ou não no desenvolvimento da carreira profissional. Poder-se-ia imaginar que, em casa, teria muitas atividades ligadas ao meio escolar, por tratar-se de uma profissão que costuma fazer parte do trabalho em casa. O que os professores pesquisados deixaram transparecer é que o fato de trabalharem na mesma área tem contribuído para a educação dos filhos e como fonte de motivação para o casal:

Eu acho que vale muito a motivação que você tem da parceria. A esposa tem muito nesse aspecto, é da mesma profissão, a gente discutia os problemas certos, se motivava. Então eu acho que a realização ela vem dessa convivência, do ambiente e principalmente quando você vê resultado. (P4)

Quando eu comecei trabalhar como professor, daí a família da gente a esposa, né, principalmente foi interessante porque a gente assumiu uma coisa junto, lamentou junto, ficou feliz junto, vibrou junto... Então acho que isso não há o que negar, e principalmente nessa fase em que a gente parte para uma especialização, pra um mestrado é um momento que a gente precisa muito da compreensão de quem está do outro lado. (P4)

Diener et alii (2003), ao se referir ao bem-estar humano, comenta sobre o bem-estar com domínios, compreendido como alguns aspectos específicos da vida, como o lazer, a vida conjugal, a relação com os filhos, a saúde, o trabalho, entre outros. A forma com estes aspectos são vivenciados pelas pessoas contribui para o seu bem-estar e o de outras pessoas com as quais convivem. No caso dos professores entrevistados, eles tinham uma sustentação importante que contribuía para o avanço na sua profissão, bem como no seu bem-estar pessoal e profissional, dando a entender que vale a pena investir em relações mais saudáveis no ambiente familiar, ou se ter famílias integradas.

4.1.5 Preocupação com Questões Sociais

A preocupação com as questões sociais e, mais especificamente, com o aluno, foi evidenciada por alguns professores (P3 e P5), mais que o restante dos entrevistados, apesar de que em diversas falas dava para perceber que outros também tinham este tipo de preocupação, como foi citado pelo P2: *“Eu tento ser muito correto em relação à proposta da disciplina, eu tento ser íntegro com o aluno, eu tento ser muito criterioso com as avaliações, com os trabalhos diversos, com seminários...”*

Além da integridade em relação ao aluno, o P3 demonstrou que o aluno passou a ser um dos fatores motivacionais para prosseguir na profissão docente: *“Chegando na sala de aula no primeiro momento era pra ser o salário, e na verdade eu descobri ali dentro da sala de aula que os alunos precisam muito mais da gente.”*

De acordo com Huertas (2006), existem fatores motivacionais que são intrínsecos ou extrínsecos à pessoa e, quando a motivação passa a ser intrínseca, ela se torna muito mais significativa. No caso do P3, a crise na agricultura e, conseqüentemente, os problemas financeiros, foram os fatores que influenciaram para que iniciasse uma nova trajetória profissional, mas foi a necessidade dos alunos o fator que mais contribuiu para que continuasse na carreira do magistério.

O P3 ainda comentou que sempre teve projetos e buscou desenvolvê-los, sendo que um dos seus primeiros projetos *“... era trabalhar Matemática de forma atraente.”* Ele mesmo questionou: *“O que é matemática de forma atraente?”* E responde que *“É entrar na sala de aula e discutir a realidade do aluno, falar o que o aluno quer ouvir, buscar a informação do aluno, aquilo que ele quer ver.”*

Ou seja, como se trata da área do conhecimento em que os alunos têm apresentado maiores níveis de dificuldade, o professor se propunha a trabalhar de forma a chamar a atenção dos alunos, para que pudesse facilitar o processo de aprendizagem.

O P3 enfatizou também a questão da contribuição social do seu trabalho, especialmente quando se trabalha com os alunos que mais precisam da sua colaboração, como é o caso dos idosos. *“Um deles esses dias disse o seguinte: ‘Professor, eu estou aqui dentro dessa sala porque eu quero decidir por mim. Até hoje eu sou dependente. Eu sou aposentado, mas eu quero tomar a minha decisão, por isso eu estou aqui dentro.’”* O professor complementou esta fala dizendo que *“A gente percebe que trabalhar de uma forma mais humilde, mais significativa e você pode fazer a diferença para vida do aluno!”*

Também foi comentado a respeito de casos de alunos que são aprovados em concurso, especialmente porque conseguiram tirar notas significativas em Matemática e atribuir a “responsabilidade” ao professor. Ele disse que, no início do ano letivo, costuma retomar o conteúdo básico da disciplina, visto que a maioria chega na faculdade com um conhecimento insuficiente nesta área. Relata que muitos alunos aproveitam esta oportunidade para estudar para concursos públicos. Cita o caso de um aluno que *“chegou e falou: ‘Professor eu fiz um concurso ontem do Correio e tudo que você falou caiu naquele concurso e acho que eu fui muito bem!’”* O mesmo aluno comentou: *“Essa vai ser minha oportunidade de continuar fazendo essa faculdade, porque minha família não consegue me manter, e se eu passar no correio eu vou conseguir me manter aqui!”*. O P3 relatou que, ao final do ano letivo, ficou surpreso e, ao mesmo tempo, muito feliz, porque:

Quando ele estava finalizando a faculdade, ele me procurou um dia exatamente para agradecer aquelas primeiras aulas que eu dei, que foi a grande oportunidade de passar no Correio. Ele estava só finalizando a faculdade porque ele conseguiu aquele salário. E outros alunos também que entraram na Copel, outros na Prefeitura. Foi exatamente em virtude daqueles primeiros momentos revisando conteúdos básicos, que muita gente fala “o aluno tem que saber isso”, e que eu tive a sensibilidade de retornar e fazer diferença na vida desses alunos.

É interessante notar que esta é exatamente a proposta de Vygotsky (1996) sobre a aprendizagem, ou seja, que para aprender é preciso primeiramente saber o nível real do aluno, sabendo que ele tem um potencial maior desde que receba ajuda do professor ou de colegas mais experientes. Não sei se o P3 tinha esta noção, mas o fato é que ele aplicava o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky – entendida como a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue fazer com a ajuda de pessoas mais

experientes –, obtendo resultados que iam além da sala de aula, e sim interferindo na própria vida profissional dos alunos.

Outro professor que demonstrou grande sensibilidade para questões sociais foi o P5, que, ao comentar a respeito da relação estabelecida com os alunos, disse que:

Sempre procurei pautar minha relação na dialética, na humanização, sentindo que o meu aluno é uma peça preciosa no processo, porque se eu não tiver essa peça bem resolvida, bem colocada nesse tabuleiro da educação, não farei um bom trabalho. Procuro conversar com meu aluno, ouvir e orientar esse meu aluno [...] Gosto muito de fazer orientação de monografia, de TCC, e a gente percebe que há alunos que você precisa conduzir pelas mãos, e você verifica a felicidade dele quando consegue entregar um bom trabalho.

Este tipo de preocupação com os alunos é também evidenciado por Esteve (2005), que, ao abordar a temática inerente ao bem-estar do professor, comenta que é importante compreender que a essência do trabalho docente é estar a serviço da aprendizagem dos alunos, mas que é difícil para as/os professoras/es compreenderem esta necessidade.

O P5 também fez referência ao compromisso com a sociedade maior, por entender que tudo o que conseguiu ao longo da vida foi graças à educação e que, portanto, deveria “devolver” um pouco do que adquiriu da sociedade. *“Nós também estamos tentando devolver tudo isso, todo esse contributo que a educação nos forneceu.”* E, ao se referir com orgulho à criação de uma Instituição de Ensino Superior que procura incentivar as pessoas menos favorecidas a estudar, disse que: *“Acreditávamos que era o momento de estar devolvendo um pouco àqueles que necessitam de educação, de pós-graduação, aquilo que a educação por nós fizeram.”*

Keyes (1998) comenta a respeito do bem-estar social e entende que é composto de algumas dimensões que, entre outras, inclui a aceitação social. Este conceito está relacionado com o grau de consciência que uma pessoa tem sobre a sua própria importância para determinado grupo social, levando-a a perceber que tem como contribuir com o bem-estar de outras pessoas, principalmente com aquelas que mais precisam.

O P5 demonstrou que tem consciência do seu papel na sociedade e, por este motivo, procura, através do seu trabalho e mais especificamente da instituição de ensino que fundou, contribuir para que pessoas que têm maior dificuldade de ter acesso ao ensino superior tenham condições de estudar.

Nós oferecemos aos nossos alunos uma série de bolsas de estudo. Lá quem não pode pagar, senta com a gente, nós damos prazo, nós bancamos, abrimos vagas no FIES, agora também nós nos escrevemos no PROUNI para dar oportunidade a quantos mais poderem estudar, num local em que se nós não fôssemos ninguém iria. Nenhuma empresa que pense em dinheiro iria para o local que nós fomos, porque sentimos que ali era uma comunidade que há 40 anos esperava por uma instituição de ensino superior e não havia conseguido e quando nós conseguimos, então essa é uma realização.

Fica evidente a preocupação com questões sociais e não somente em relação ao aluno, mas também ao corpo docente que exerce um papel fundamental nesse processo. “*Não é uma faculdade empresa, nós não visamos lucro nessa faculdade, tudo que nela nós arrecadamos nós revertemos nela mesmo, na melhoria do pagamento do salário dos professores*”. Disse que costuma desafiar os seus professores a “*buscarem instituições que paguem melhor do que eu estou pagando a eles...*”

E, mais uma vez, o P5 fez menção à família e a seus valores religiosos ao dizer que “*Quando você probabiliza a mais alguém a oportunidade da educação e isso é feito com carinho, com a colaboração da família, etc., eu acho que aí você passa a ter um pouco da auréola do educador.*”

Podemos notar, através dos relatos do professor, que, além de contribuir com a sociedade, o fato de poder ajudar alguém se transformou num propósito de vida, já que ele entende que deve devolver um pouco de tudo que recebeu através da educação. Para Ryff (1989), o propósito de vida constitui a dimensão do bem-estar psicológico que se refere às crenças que uma pessoa possui em relação ao que pode fazer por si mesma ou pelos outros. Nesse sentido, alguém que tenha propósitos de vida tem maior possibilidade de alcançar uma maior integração emocional, tanto na vida presente quanto posteriormente. E esta integração emocional é importante para que se sinta realizada e de bem com a vida.

4.1.6 Paixão pela Profissão

Para iniciar esta abordagem relativa ao gostar do que se faz, busco, mais uma vez, outro relato do P5, que constantemente reforça a idéia de que tudo o que é na atualidade é atribuído à educação. E com muita convicção e até certo ponto emocionado, o professor disse: “*Sou uma pessoa muito realizada, muito feliz, muito satisfeita com aquilo que a educação nos ensinou e acredito que o grande mérito é hoje nós termos consciência de que a educação nos*

fez mais pessoa, mais cidadão!” Ele também faz a seguinte reflexão sobre a sua carreira profissional:

Eu me considero bem-sucedido em todos os aspectos. Primeiro como realização profissional. Eu não me veria realizado em uma outra profissão. Se eu tivesse me aposentado e partido para uma outra alternativa talvez eu não me sentisse à vontade, principalmente porque algo que eu sempre digo é que precisa gostar daquilo que faz.

Fica evidente que o professor, mesmo aposentado, optou por continuar na área da educação, por sentir-se realizado ao atuar como professor. Situação semelhante foi relatada pelo P4: *“Eu sou professor por decisão, porque eu gosto, porque é minha vida!”* O fato de deixar de ser professor seria uma perda inestimável, segundo o referido professor, e deste modo a opção por continuar é uma forma de manter viva a própria juventude. *“Então eu não sei, às vezes a gente brinca, tanto eu como a esposa, de quando a gente vai parar, e eu acho que parar é perder a vida. A gente sente hoje a necessidade de estar no meio da juventude, de estar enfrentando desafios...”*.

Realmente o casal não evidencia a idade que tem, representa ser mais jovem se comparado com pessoas da mesma faixa etária e talvez a explicação para tal diferença está exatamente em conviver com pessoas mais jovens e atuar numa área em que se sentem realizados como pessoa e como profissional. *“No meu trabalho eu primeiro considero o lado profissional, a realização, gostar daquilo que está fazendo. Por isso eu continuo fazendo a mesma coisa e não consigo me ver fora da atividade.”* (P4)

Os demais professores entrevistados também deixaram claro que gostam muito do que fazem e que isto é fundamental para prosseguir na carreira do magistério. Desta forma o P3 relatou: *“Nada seria tão significativo para minha vida como a carreira de professor!”* Especialmente ele se sente realizado quando sabe que o seu trabalho exerce algum tipo de impacto na vida dos alunos. Assim ele exemplifica: *“Você sair na rua e o aluno gritar ‘Professor xxx tudo bem?’ Ele recordar, lembrar de mim... Aquele aluno que era lá da 6ª série, do ano de 96...”* Segundo o professor, é gratificante saber que, depois de tanto tempo, o aluno se aproxima e diz: *“Hoje eu estou fazendo uma faculdade de Matemática e estou me espelhando exatamente em suas aulas!”* Ou outro que disse: *“Eu passei num concurso e estou procurando dar aulas exatamente igual você dava para mim...”*

Tais exemplos evidenciam o que é dito por Gusdorf (1987), que todo encontro nos desloca e nos recompõe, não havendo, portanto, momentos neutros. Ou seja, o tempo passa, mas o que foi importante para o aluno ele não esquece e continua tendo os professores

marcantes como referência a ser seguida. Está aí uma das importâncias do trabalho do professor, que é influenciar a vida dos seus alunos, não somente na sala de aula, mas ao longo da sua vida profissional.

O P1 também fez referência ao gostar da profissão ao dizer que considera que teve uma carreira bem-sucedida e afirma que *“O seu sucesso é uma pessoa estar no meio que ela quer e não no meio forçado.”* Ou seja, todo profissional passa muito tempo no ambiente de trabalho e se estiver num “meio forçado”, ou não se sentir bem com o desempenho da própria função, as conseqüências podem ser negativas tanto para o próprio profissional, neste caso o professor, quanto para as pessoas que fazem parte do mesmo processo, especialmente os alunos.

Um caso que chamou a atenção foi o P2, por evidenciar que gosta do que faz: *“Algo que no meu ponto de vista encanta é educar. De certa maneira enobrece.”*. Mas ao mesmo tempo sofre quando observa algumas incoerências no meio educacional: *“Eu sou um declarado apaixonado pela Ciência, mas sou muito sofredor na construção, porque ao defender a Ciência eu me deparo com uma outra exigência que é o canudo.”*

Ele também demonstrou se sentir angustiado com o fator salarial: *“Eu tenho boa expectativa do magistério porque eu amo o que faço, no entanto, a renda é uma questão crucial na vida do contexto globalizado...”* Esta questão salarial será discutida num outro momento, especialmente por se tratar de um fator que teve interpretação bastante diferenciada entre os entrevistados. Enquanto alguns diziam que, ao comparar com outras profissões, consideravam que ganhavam bem, outros estavam insatisfeitos com o salário.

De qualquer forma, todos os docentes pesquisados evidenciaram que gostam da profissão do magistério, sendo este um dos principais fatores que, possivelmente, tenha contribuído para que tivessem carreiras bem-sucedidas. E, para finalizar esta temática, retomo a fala de um dos professores, que ressaltou: *“Gostaria que você dissesse nas suas aulas que você conhece alguém que admite que o mundo pode ser melhor através da educação e que vale a pena ser professor.”* (P5).

4.1.7 Identidade Profissional Própria

Esta característica relativa à identidade profissional abrange todos os profissionais da educação e não somente os docentes pesquisados, uma vez que, segundo Tardif (2002), a identidade profissional não é simplesmente um dado, mas também um construto que remete

aos atos de agentes ativos capazes de justificar as suas práticas e de dar coerência às suas escolhas. Dessa forma, para compreender a formação da identidade dos professores, é preciso inseri-la na história dos próprios atores, das suas ações, dos seus projetos e do seu desenvolvimento profissional. Para o autor, vários fatores (inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta dos próprios limites, negociação com os outros, etc.) modelam a sua identidade profissional, que passa a ser exclusiva de cada professor.

Apesar de concordar com as idéias do autor, foi possível observar que alguns deles tinham uma identidade profissional própria, porque, ao se preocuparem primeiramente com as necessidades dos alunos, foram em busca de alternativas que resultaram num estilo próprio de ensinar.

Fazia dez anos que eu estava fora da faculdade, fora de sala de aula, mas o que eu fiz nesse período foi trabalhar com alunos que os pais chamavam para tentar resolver o problema do aluno. Alunos com muita dificuldade... Então trabalhando com esses alunos eu desenvolvi meu método de ensino que eu não sabia que era diferente de sala de aula. (P3).

O professor relatou que, após este longo período trabalhando com alunos que apresentavam dificuldade nas áreas de Exatas, ele passou num concurso e começou a dar aula. Logo no início ele começou a utilizar o seu próprio “método” de ensinar: “*Estou só relatando o que aconteceu nos primeiros dias, como eu não sabia trabalhar na sala da forma tradicional, eu não sabia trabalhar com aquele estilo, eu decidi fazer do meu jeito.*”

Evidentemente que teve problemas porque não seguia o padrão esperado pela escola, e ainda mais por causar outros tipos de situações atípicas no ambiente escolar:

Na primeira reunião pedagógica que eu participei, os professores sabiam tudo dos alunos: eles sabiam quem pulava muro, quem fumava drogas, quem chegava atrasado, quem saía antes, quem não participava das aulas, quem começava o ano e não terminava, mas eles não sabiam como trabalhar com esses alunos. Como eu não conhecia ninguém, comecei a trabalhar do meu jeito, e esses alunos não apresentaram esse tipo de problema. (P3)

O professor deixou transparecer um nível elevado de auto-estima ao dizer que, nas suas aulas, os alunos tinham um comportamento adequado se comparado com o que era dito pelos outros colegas de trabalho. Conseqüentemente, esta mudança de atitude por parte dos alunos se refletiu no resultado da aprendizagem:

Os alunos chegavam no início e ficavam até o final das aulas, porque era o meu jeito que estava predominando ali, sem saber que estava fazendo de forma melhor que os demais. Chegou ao ponto dos alunos dentro da Matemática tirar as melhores notas, de forma geral.

Segundo o professor, *“Na primeira reunião de Conselho de Classe foi identificado que em Matemática todos estavam bem dentro da minha turma e nas outras disciplinas não.”* Diante deste contexto, a coordenação alertou: *“Professor, você está motivando muito seus alunos, daí eles não querem estudar outra matéria! Hoje só falam em Matemática!”* Ele indagou: *“O que eu faço então?”* A coordenação respondeu: *“Ah, você vai ter que baixar um pouquinho o seu ritmo...”* Ele, com pesar afirmou que: *“Baixando o meu ritmo eu estraguei todas as turmas. Aí eles foram mal em Matemática, Português, História, Geografia, todas as matérias!”*

Por fim, o professor adotou outro procedimento para agir de acordo com o próprio estilo, ou seja, tendo uma identidade profissional própria: *“Depois disso, eu decidi a sempre trabalhar do meu jeito, e optei em fazer outro experimento, e a melhor linha foi aplicada sem ouvir muito o lado pedagógico.”*

Vale ressaltar que o referido professor (P3), quando passou a atuar no ensino superior, teve a oportunidade ou o desafio de ensinar Matemática para um aluno cego. Como não sabia como agir naquela situação, foi em busca de alternativas e acabou por criar *“esse material Multiplano que era primeira placa perfurada linha e colunas, perpendiculares e tal, pra montar um plano [...] a gente nem sabia que seria um projeto”*.

O multiplano foi avaliado pelo Parecer Técnico da Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban (CBS) em dezembro de 2006, que recomendou *“sua aquisição pelo MEC/SEESP para distribuição para Salas de Recursos Multifuncionais, Centros de Apoio Pedagógicos para Atendimento a Alunos com Deficiência Visual CAPS, Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção Braille...”* (MEC, 2008, p. 2).

A CBS também deixou claro que o multiplano pode ser usado para *“o estudo da matemática, da física, da estatística e de outras matérias que demandam da utilização de gráficos, tabelas e desenhos...”* (MEC, 2008, p. 1) e, como parecer final, ressaltou que:

A CBS reconhece o valor didático do multiplano por sua versatilidade, o que permite seu uso em todos os níveis e modalidades de ensino, podendo, ainda, colaborar para que se atenuem o baixo rendimento constatado, de um modo geral, no ensino das ciências exatas pela área da Educação Matemática. (P2)

Este recurso didático-pedagógico foi premiado nacionalmente diversas vezes, também foi tema da dissertação de mestrado do professor em 2002. Ele ainda foi utilizado como objeto de estudo em outros trabalhos de pesquisa, cujos resultados apontaram que: “O estudo e a aprendizagem que empreendemos acerca do Multiplano nos fez perceber que o mesmo era um material com potencialidades enormes, inclusive para o processo de aprendizagem de videntes.” (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

Os comentários sobre o multiplano servem para fundamentar a idéia de que o P3 sempre procurou ter uma identidade própria no seu trabalho pedagógico, resultando em uma contribuição social importante e no reconhecimento por parte da sociedade:

No início eu me sentia o pior professor para um aluno cego, isso aconteceu em 98. Em 98 eu era o pior que eu possa imaginar, não sabia nem falar... No final do ano 2000 eu já estava como os melhores professores para atuar com o cego, e hoje as pessoas me classificam como um dos melhores para atuar de forma geral dentro da Matemática. Eu não sou de trabalhar com a Matemática aquela operação simbólica, eu quero dar significado ao aprendizado do aluno, então essa diferença faz com que as pessoas sintam motivação de estudar Matemática...

Toda esta trajetória foi marcada pelo desenvolvimento de atividades que o professor considerava como sendo mais corretas para determinados tipo de aluno. Tal atitude reflete tanto o estilo da sua identidade profissional, quanto da sua auto-estima elevada, sendo esta última caracterizada pela percepção de que é considerado um dos melhores do país na sua área de atuação. De acordo com Mosquera e Stobäus (2006), a auto-estima é entendida como o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, que resulta da percepção avaliativa sobre a própria pessoa, podendo ser positiva ou negativa.

Muitas vezes a auto-estima negativa acontece porque a sociedade não permite que a pessoa reconheça a si e os próprios valores ou potencialidades, conforme Voli (2005). Normalmente costuma-se aceitar as opiniões positivas emitidas em relação a outrem, mas não sobre si mesmo e, desta forma, muitos não evidenciam o que pensam sobre si, por se preocuparem com o que os outros poderão vir a pensar.

No caso do P3, que já tem ganhado diversos prêmios com o seu método de trabalho, ele não demonstra falsa modéstia ao afirmar que é um dos melhores na área. Interessante é que a sociedade moderna nos incentiva a ser os melhores, mas a própria pessoa não pode mencionar, ou corre o risco de ser vista como convencida, ou como se estivesse menosprezando as outras pessoas.

Na realidade, o problema maior ocorre quando alguém rebaixa outra pessoa para poder se elevar (efeito gangorra), sendo que isto costuma ocorrer quando o sujeito não está convicto das suas próprias habilidades, tendo a necessidade de rebaixar alguém para poder se elevar. O fato de a pessoa reconhecer os próprios valores, sem menosprezar outras pessoas, é normal e deveria, portanto, ocorrer com maior frequência nos diversos ambientes, especialmente no espaço escolar.

Voltando a refletir sobre a identidade profissional, mas agora analisando o que foi dito pelo P2, este afirmou ser “*bastante rigoroso*” inicialmente para que o aluno compreenda que tem responsabilidades a cumprir, mas também procura ser “*bastante flexível ao diálogo com o aluno.*” Ele afirma que “*Essa exigência inicialmente não é muito bem aceita pelos alunos, ao longo do semestre ou ano letivo, vai sendo entendido como uma necessidade a eles próprios, eles alunos.*”.

O P2 comentou ainda que é muito calmo e muito organizado. Usa agenda para tudo e “*essa característica pessoal me dá uma condição também de organização profissional em sala de aula*”.

Enquanto o referido professor percebe que manter um padrão de rigorosidade, de organização e de flexibilidade na relação estabelecida com o aluno tem resultados positivos, o P1 relatou que encontrou outra forma de encaminhar a sua prática, constituindo, assim, a sua identidade profissional.

Dentro da sala de aula você ser uma pessoa totalmente expansiva é conseguir fazer sua aula ficar dinâmica, divertida e séria. Quando eu consegui descobrir isso daí eu tive grande sucesso que foi chegar, dar aula, brincar, fazer uma aula dinâmica, fazer uma aula motivada, fazer o aluno dar risada e ao mesmo tempo puxar ele pro conteúdo bibliográfico e fazer ele produzir.

Através de situações de ensino caracterizadas pelo dinamismo, por inovações e por aulas motivadoras, o professor encontrou uma forma de trabalhar o conteúdo através de um clima agradável e que, segundo ele, vem dando muito certo desde que passou a adotar este tipo de procedimento.

Podemos notar que, ao longo do tempo, cada professor foi adotando um estilo próprio de ser docente, caracterizando, assim, a própria identidade, mas no caso de quem já percorreu uma longa carreira, se aposentou e continuou atuando no magistério, o que teria a dizer em relação à sua identidade profissional?

Poderíamos afirmar que a identidade ultrapassa a prática educativa ocorrida em sala de aula, para ir além e atingir um padrão mais elevado, caracterizado pelo ser educador e não somente professor. Alves (1995) faz uma analogia com os eucaliptos e jequitibás, para explicar a diferença entre o ser professor e o ser educador. Os eucaliptos são árvores plantadas em fileiras, que crescem rápido, muito parecidas entre si, mas que são frágeis a ponto de rapidamente serem cortadas e em seu lugar serem plantadas novas árvores. Já os jequitibás são diferentes, por tratar-se de árvores centenárias, com estilo próprio, demoram para se constituírem, mas também é muito difícil de serem cortadas e que demoraria muito tempo para o crescimento de uma nova planta.

Alves (1995) alerta que os professores são como eucaliptos: a cada ano são formados aos montes através dos cursos de licenciatura, todos muito parecidos por tratar-se de uma formação rápida, sendo que muitos deles nem chegam a atuar ou facilmente podem deixar a profissão ou até mesmo atuar como docente sem ter um grande diferencial. Por outro lado, existem alguns poucos e raros educadores que se formam ao longo de uma vida, durante o desenvolvimento da própria carreira profissional. São únicos, diferentes, inigualáveis e fizeram a diferença na vida dos alunos e de muitas pessoas.

Baseando-se nesta metáfora, é possível afirmar que, embora sendo um desafio, é muito difícil tornar-se educador, visto que demanda muito empenho, dedicação e, acima de tudo, uma grande paixão pelo que faz. Somente assim é possível fazer a diferença como educador. No caso do P5, ele relata a satisfação e o desafio de ser educador, sendo esta a marca maior da sua identidade profissional:

Bom agora eu sempre durmo bem e tenho bons sonhos... Um dos sonhos que nós alimentávamos era de que um dia talvez nós conseguíssemos ser educadores e não somente professores. Talvez nós tivéssemos descoberto esse caminho do saber, do saber fazer, e do saber ser, isso é exercício do profissional do magistério, ser professor implica nisso. Ser educador implica muito mais, então eu sempre alimentei esse sonho de um dia eu ser educador, e hoje eu começo a desvendar esse caminho.

Provavelmente é uma grande satisfação chegar a esta consciência e constatação. Chegar ao final de uma carreira, retomá-la de uma outra forma, agora como empreendedor da área da educação, e sentir que cumpriu a sua função de educador. Na realidade, o P5 foi professor ao longo de uma vida e agora começa a “desvendar esse caminho” de ser educador, sendo esta a característica mais marcante da identidade do professor.

4.1.8 Investiam em Formação

Cada vez mais vem se tornando freqüente a idéia de que todos os profissionais precisam investir em formação, mas nem sempre é isso que ocorre, especialmente na área de educação. É claro que muitos docentes têm buscado se atualizar devido à exigência da própria legislação ou instituição de ensino, não significando, contudo, que estejam conscientes de que a formação é necessária tanto para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, quanto para o avanço na carreira profissional.

No caso dos professores entrevistados, foi possível constatar que todos tiveram a preocupação em ampliar a formação e buscaram formas de implementá-las. O P1 relatou que *“Em 96 eu sentia muita dificuldade porque eu tinha novos conceitos que eu ouvia e via mais eu não tinha como elaborar isso. Era uma dificuldade muito grande.”* Resolveu fazer um curso de especialização que o ajudou a entender que não se pode parar nunca. Desta forma, fez outros cursos de especialização, pretende fazer outro curso de graduação, por ter a convicção de que *“O que me motiva é a descoberta é aquela história do ‘Só sei que nada sei’ e ir em busca disso.”*

O referido professor disse ainda que, *“Dependendo do mês, 15% a 20% do que eu ganho, eu procuro investir na minha profissão [...] seja em livro, revista, notebook, internet, seja o que for, ou seja, em qualificação.”* Ao justificar o porquê de agir desta forma, o professor revelou que acredita ser importante investir em si mesmo, na própria pessoa, por ser um tipo de investimento que não se perde, ninguém pode tirar.

De fato, quem faz um curso de especialização, mestrado ou doutorado, além do conhecimento, tem mais oportunidades de avançar na carreira, como foi relatado pelo P2: *“No momento que eu decidi fazer especialização é que as portas do mercado de trabalho se abriram e no momento que eu entrei no mestrado elas se ampliaram ainda mais.”*

O P3 relatou que sempre buscou se atualizar. E foi em um destes eventos de formação continuada, em um *“Seminário em Faxinal do Céu”*, no Estado do Paraná, que, ao ser escolhido entre os seus colegas para apresentar um trabalho aos 800 professores participantes, foi visto por um diretor de uma faculdade particular de Cascavel que, por gostar da sua exposição, o convidou para ser professor de ensino superior: *“Um certo dia ele me ligou me oferecendo a oportunidade de trabalhar aqui na faculdade. Então, eu conquistei essa vaga sem me oferecer, sem apresentar o currículo, e sim por me apresentar ao público num curso de formação de professores.”*

Mais uma vez a formação representou a oportunidade para o avanço na carreira profissional, porque nos ambientes de formação continuada, além de adquirir novos conhecimentos, a pessoa tem a possibilidade de fazer novos contatos e se tornar conhecido entre os profissionais da sua área.

Vale lembrar que cada vez mais vem aumentando o número dos cursos de formação continuada, como congressos, simpósios, seminários, etc., onde se abre a possibilidade para os professores pesquisadores apresentarem o resultado dos seus trabalhos. Neste contexto, ao mesmo tempo em se que aprende com o que foi produzido pelos outros, tem-se a oportunidade de divulgar o próprio conhecimento.

De acordo com Freire (1997, p. 32), aquele que ensina precisa pesquisar para não ficar apenas reproduzindo o que foi pensado pelos outros:

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

No que se refere ao ato de pesquisar, embora reconhecendo que o tempo é insuficiente para isso quando se trabalha em faculdade e não universidade, o P2 relatou: *“Eu venho tendo produções a nível de capítulos de livros, artigos científicos, orientações de artigos acadêmicos de graduação, especialização, participação em bancas e participação em eventos diversos.”* O P3 demonstrou ter grande preocupação com a pesquisa, a ponto de reduzir a sua carga horária na faculdade para investir no seu projeto de Ensino de Matemática Para Cegos, cujos resultados são considerados positivos, já que foi reconhecido pelo MEC e, gradativamente, deverá ser utilizado em todo o país.

Ou seja, investir em formação é necessário e em produção de conhecimento é imprescindível. Para muitos docentes, a realização de pesquisas com maior nível de qualidade acontece através da inserção em programas de mestrado e doutorado. Sabemos que, no Brasil, ainda são poucos os programas existentes se comparado com a quantidade de professores interessados, por isso muitos acabam por não fazer. Uns por dificuldade de deslocamento, outros por não terem condições de encarar a concorrência acirrada ou levar adiante um curso com elevado padrão de exigência.

Uma exceção é o P4 que, sendo mestre em Educação, disse: *“Eu só não fui fazer doutorado, não é porque não teria condições de enfrentar um doutorado, é uma opção e*

perspectiva de vida, qualidade de vida.” Explicou que, como teve uma longa carreira juntamente com esposa, na área do magistério, agora prefere trabalhar num ritmo mais tranqüilo e se preocupar com outras coisas importantes para a sua vida e a da sua família, ou seja, busca realmente manter a qualidade de vida.

Para Pires et alii (1999), a qualidade de vida diz respeito a como as pessoas vivem, sentem e compreendem o seu cotidiano. Envolve, portanto, saúde, educação, transporte, moradia, trabalho e participação nas decisões que lhes dizem respeito e determina como vive o mundo. Cabe ao Estado e à iniciativa privada criar condições para que as pessoas tenham qualidade de vida, mas também é necessário que as pessoas façam a sua parte, como foi exemplificado pelo professor entrevistado (P4).

O P5 também investiu em formação, fez três cursos de especialização e, com muita dificuldade, conseguiu fazer o seu mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Fiz um curso de mestrado de bom nível, inclusive acho de alto nível. Acho que a PUC é hoje uma Universidade de 1º mundo. Eu acredito que foi para valer mesmo. Então fomos o 1º dessa turma a defender a dissertação, e me lembro que todos os meus colegas se fizeram presentes nessa 1ª defesa. Então participamos da 1ª turma, fomos o 1º a defender e até recebemos uma homenagem pública lá no dia. Porque afinal de contas, nós que não morávamos lá em Curitiba, que viajamos todas as semanas, conseguimos elaborar nosso trabalho fomos para banca. Primeiramente fomos classificados e depois defendemos em primeiro lugar, enquanto aqueles que moravam em Curitiba que eram da instituição, ficaram pra trás.

Em seguida foi humilde ao ressaltar: *“Eu acredito que não seja nenhum mérito meu não! Eu tive a oportunidade de ter como orientadora uma pessoa fantástica e tivemos uma identificação muito grande com ela...”* Aproveitou a oportunidade para reconhecer o trabalho da professora orientadora e homenageá-la: *“Acho que muito do mérito de termos nos saído bem e ser os primeiros a defender cabe também a ela. Aqui fica minha homenagem para ela”.*

Quanto à dificuldade para fazer o doutorado, o P5 relatou que *“Não podíamos sair de Umuarama e viajar toda semana para São Paulo ou para o Rio ou sei lá para onde, pra fazer um curso de doutorado numa instituição pública que geralmente cobra dedicação exclusiva...”*. Acabou por cursar em outro país e na área de Administração de Empresas: *“pintou a oportunidade de fazermos o nosso doutorado na Argentina e fomos lá só que numa outra área...”* Como atuava também em funções administrativas, como coordenador de curso e diretor de faculdade, o curso acabou sendo importante, e principalmente depois que passou a atuar como proprietário de uma instituição de ensino superior privada.

Podemos notar a preocupação com a formação e, ao mesmo tempo, a dificuldade para conseguir buscar os seus objetivos, deixando claro que são pessoas com carreiras bem-sucedidas não por acaso, mas por haver um grande esforço para poder conquistá-las.

Comenta-se, na cultura popular que Einstein já dizia que apenas 1% do que somos é inteligência e 99% é suor. Se esta idéia é verdadeira, ou não, é difícil afirmar, mas ao relacioná-la com o perfil dos professores entrevistados, é possível afirmar que, por mais que eles tenham a capacidade, a pré-disposição ou a inteligência para serem bons professores, o peso maior pode ser atribuído ao esforço que dedicam para se capacitar e realizar bem o seu trabalho, sendo sujeitos de todo o processo.

4.1.9 Atuavam num Nível Compatível com o Seu Potencial

De acordo com os estudos de Csikszentmihalyi (2004), em qualquer área de atuação profissional, e também na educação, é importante haver um equilíbrio entre o desafio do trabalho e as habilidades que a pessoa possui. Assim, se os desafios são maiores que as habilidades, as pessoas ficam ansiosas e se as habilidades excederem aos desafios, as pessoas relaxam e ficam entediadas. Se, por outro lado, os desafios forem compatíveis com o nível potencial do trabalhador, ele se sentirá desafiado a desenvolver e perceber que tem condições de evoluir e de resolver novas situações problemas.

Este equilíbrio entre o nível das exigências e o nível de potencialidade ficou bem evidente nos professores entrevistados em diversos aspectos: seja no sentido de serem aprovados em processos seletivos diversificados, ou no sentido de conseguirem vagas no mercado de trabalho, ou ainda de realizar com competência as suas tarefas.

Nesse sentido, o P3 relatou que, depois de formado, ficou 10 anos sem atuar como professor, mas que procurava ajudar os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem em Matemática. Quando ocorreu um concurso estadual na sua área, ele resolveu fazer e teve o seguinte resultado:

Entre 300 professores eu tive a classificação de numero 16. Eram 80 vagas e não foram preenchidas todas as vagas. Teve 16 aprovados apenas. Eu fui o último desses aprovados, mais daí eu pensei Como que é possível alguém que está dentro da sala de aula reprovar nesse concurso?

O P3 comentou que, ao mesmo tempo em que ficou inquieto por ver, segundo o resultado do concurso, que os professores que atuavam na área tinham um baixo nível de conhecimento naquela época, ao mesmo tempo ficou feliz com o próprio resultado. Na realidade, o P3 já começou a atuar num nível compatível com as suas potencialidades e isto facilita o desenvolvimento da prática educativa.

Com o P5 aconteceu de, logo após terminar Pedagogia (que habilitava para diversas áreas), ser aprovado em concurso estadual para duas áreas do conhecimento: *“Na época, eu me lembro que tinha para todo o Paraná tinha 38 vagas de Didática e para Fundamentos tinha um pouco mais de 50 vagas. E nós nos classificamos e fomos chamados.”* Outro momento importante foi durante a seleção para a 1ª turma de mestrado implantado na PUCPR em Curitiba, cuja concorrência era acirrada:

[...] eram 15 vagas, mas 10 estavam reservadas para professores da PUC mesmo. Ela só abriu publicamente 5 vagas. Nós fomos, fizemos as provas todas, apresentamos nosso currículo, passamos pela entrevista normal e fomos classificados entre essas 5 vagas. E foi um momento muito bom!

De fato a concorrência devia ser elevada, porque, quando se abre um programa de mestrado numa região onde não se ofertam outros, ou se as vagas existentes são poucas, aparecem pessoas de várias regiões do Estado e de outros Estados também, tornando o processo ainda mais complicado. Para aqueles que conseguem atender a esse nível de exigência é uma satisfação e uma demonstração de que têm competência para ocupar aquela vaga.

O P5 comentou ainda que sempre teve que se esforçar para conseguir atingir os seus objetivos. Desde a sua entrada na graduação, quando também não havia quase vagas, principalmente nas universidades públicas, e ele conseguiu ser aprovado, mesmo que aparentemente não tivesse pré-requisitos: *“Nós fomos numa concorrência 4 por 1. Nós que tínhamos feito escola técnica de comércio, jamais tinha estudado Psicologia e Lógica que caiu no vestibular. Imagina o que era lógica! Mas nós conseguimos nos classificar em 38º e passamos!”* Mais uma vez voltou a comentar sobre a sua mãe já falecida, que *“para ela, foi uma glória o dia que apareci em casa com a cabeça raspada.”*

O P2 deu uma ênfase diferente em relação a atuar em nível de exigência compatível com o seu. Como tem tido um bom desempenho em cursos de especialização, ele analisa: *“Hoje eu tenho nessa faculdade vários coordenadores de pós-graduação que estão sempre*

me ligando, me convidando pras aulas até mesmo antes de abrir determinados cursos, já me contatam pra fazer reservas de calendário.” Ele compreende que não é por acaso que isto acontece, pois procura sempre se comprometer com aquilo que faz e evidencia ser uma pessoa humilde, porém consciente das suas potencialidades: *“Eu percebo que talvez isso seja uma resposta do próprio empenho da própria..., sou suspeito em dizer, mas talvez de uma certa competência, ou o fato de ser bastante correto com as coisas que eu faço.”*

É possível perceber que o professor se esforça e consegue se destacar pelo seu trabalho, atendendo à expectativa da instituição, que continua a convidá-lo para outros cursos de especialização. O P4 também comentou sobre o fato de se destacar na sua área e de não gostar de ficar muito parado: *“Eu sempre tive vontade, nunca fui acomodado e na cidade onde eu comecei minha profissão a gente começou a se destacar em várias áreas...”*

O P1, que se identifica como *“extremamente nervoso”*, disse que, no seu trabalho, é diferente, por conseguir se adaptar bem ao contexto de sala de aula.

Quando eu digo que sou muito nervoso, as pessoas até dão risada. Quando eu estou no meu hábitat que é a sala da aula eu sou uma pessoa extremamente calma, compreensivo, eu não me lembro de ter perdido a estribeira com aluno, de ter brigado com aluno, ter levado o aluno pra secretaria naquelas situações de hiper nervosismo, não... nunca fiz isso.

O professor se refere ainda à postura ética do professor que é fundamental para desenvolver um bom trabalho: *“Na nossa profissão, tem que ter muito claro um procedimento ético e um equilíbrio muito grande que te sustenta aqui atrás pra que você tenha sucesso lá na sala da aula”*.

Diante de todos estes relatos, desde os que demonstram atuar num nível adequado ao seu potencial por conseguir ser aprovado em concursos e seleções, até os que se destacam nas suas áreas de atuação e conseguem ter controle emocional em sala de aula, mantendo o equilíbrio e postura ética, podemos afirmar que é necessário que as exigências do ambiente de trabalho sejam adequadas ao nível potencial do professor. Isto significa que não atua nem num nível abaixo da sua média, nem num nível que exigiria demais e que não estaria em condições de atender, mas encontra-se num nível de equilíbrio compatível com o seu potencial, sendo possível se destacar no seu ambiente de trabalho.

Mais uma vez percebo ser necessário retomar o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), de Vygotsky (1996), conceito que, embora sendo

inicialmente aplicado à aprendizagem, ele também pode ser relacionado ao desempenho profissional. Se considerarmos que a ZDP se refere à distância que existe entre o nível real do aluno ou o que consegue fazer sozinho, e o nível potencial, ou o que consegue fazer com ajuda, sendo justamente neste nível é que se deve iniciar o processo de aprendizagem, em relação à profissão, poderíamos dizer que existe um nível real do professor e outro potencial.

Se o nível de exigência da função for inferior ao seu nível real, o trabalho poderá se tornar monótono por não ter nada de desafiante, se estiver muito acima do nível potencial, será estressante e o professor terá uma sensação de incompetência por não conseguir atingir aos seus objetivos. Por outro lado, se as exigências do ambiente de trabalho forem compatíveis com o nível potencial do professor, ou seja, mesmo tendo algo de desafiador ele tenha condições de resolver com a ajuda de outras pessoas, ele poderá se sentir realizado, por conseguir desempenhar eficientemente a sua função.

4.1.10 Aceitavam Desafios e Aproveitaram as Oportunidades

No desenvolvimento de toda carreira profissional, os desafios surgem, assim também como as oportunidades, que nem sempre são aproveitadas, porque, muitas vezes, as pessoas se sentem inseguras e acabam ficando no mesmo nível em que estavam. Não foi o que aconteceu com os professores entrevistados, visto que, desde muito cedo, tiveram que passar por dificuldades, que se tornaram desafios superados, para se chegar a um nível mais elevado na profissão.

O P3 assim recordou: *“Muitas vezes eu estava saindo do sítio, com sacolas, a pé por causa da chuva, para pegar ônibus a dois quilômetros de distância, porque o carro nem andava naquele lugar, e os colegas lá tomando cerveja num barzinho, rindo da gente.”* Considera que aquele era o momento de estudar, mas muitos que viviam na zona rural não tinham esta visão e agora pagam o preço de não terem tomado a decisão no momento certo. *“As oportunidades são poucas, muitos deles que perderam aquela terra, com financiamentos, não têm a oportunidade de modificar mais a vida deles, perderam a chance.”* É claro que não foram todos que não conseguiram se sobressair, pois, segundo o professor, *“Aqueles que foram bem-sucedidos estão bem, os que foram mal-sucedidos estão mal realmente e sem perspectiva de mudança.”*

Neste relato do P3 foi possível notar a sensação de bem-estar social, que, segundo Keyes, Hysom e Lupo (2000), é caracterizado pela avaliação que a pessoa faz em relação aos critérios que a sociedade, na qual está inserida, aceita como verdadeiros. É a forma como o

indivíduo se relaciona com as pessoas com as quais convive, estabelecendo comparações entre a própria vida e a de outras pessoas. Ou seja, o fato de o professor perceber que fez a melhor escolha, se comparado com os colegas da sua época, faz com que se sinta bem por ter tido uma evolução mais bem-sucedida que os demais.

Em relação a aceitar desafios, o P1 enfatizou: *“Eu pretendo ampliar meu leque no ensino universitário, quem sabe dar aula no mestrado e pra frente daí a vida vai dizer.”* Já o P2 comentou sobre as oportunidades surgidas, especialmente através da *“diretora dessa faculdade que acreditou em mim quando eu entrei aqui e ampliou o leque de disciplinas indicando para cursos de pós-graduação nessa instituição e em outras instituições”*. Considera que nem sempre foi fácil, mas que procurou não recusar aos convites por entender que, se alguém confiava em seu trabalho, é porque teria condições de aceitar os desafios: *“Ao longo de 6 anos e meio de ensino superior, eu já trabalhei em mais de 10 cursos de graduação e mais de 8 cursos de especialização. Então eu entendo que isso me dá uma respaldo profissional...”* e, ao falar sobre as áreas de atuação, inclusive sobre o novo desafio de coordenar cursos de especialização, o professor concluiu: *“Essa é uma prova de que os desafios estão aí para serem enfrentados!”*

Para Csikszentmihalyi (2004), quando a pessoa encara os desafios e percebe que tem condições de superá-los, ela passa a vivenciar uma sensação de auto-eficácia, que contribui para o seu bem-estar. Numa próxima ocasião, ela se sentirá estimulada a assumir novamente, uma vez que teve percepção positiva em relação ao desempenho anterior, concluindo que vale a pena encarar novos desafios.

Foi algo semelhante que aconteceu com P4, que, ao longo da sua carreira profissional, assumiu funções desafiadoras, chegando à conclusão de que valeu a pena e que aprendeu muito com tudo o que vivenciou:

Durante 7 anos fui Secretário Municipal de Educação e, nesse período todo, eu acumulei bastante experiência, porque foi em 1986 que no Brasil começou a se constituir a Organização dos Dirigentes Municipais de Educação de Secretarias Municipais e daí eu fui um dos que participei dos processos de constituição e instituição da UNDIME no Paraná. Depois de fundada, eu fui o primeiro presidente por duas gestões, então isso me beneficiou numa faculdade que eu chamo de Faculdade da Vida, de vivência, de congressos, de discussões. Participei da discussão da Constituição em 1987. Então isso tudo foi experiência!

Ao ser questionado sobre o que significa a UNDIME, o P4 explicou que é a *“União dos Dirigentes Municipais de Educação”* que *“congrega os secretários de educação do Brasil*

inteiro, hoje é muito forte essa entidade.” E completou dizendo que “foi uma bela iniciativa dos municípios, porque ela fortifica a questão da educação municipal no país.”

O professor comentou também que o fato de surgirem desafios faz com que a pessoa busque se informar, resultando em experiências diferenciadas e em aprendizagens: *“Eu fui professor porque a gente assumia os desafios. Até hoje eu aceito muitos desafios de fora da área. Gosto porque não tive problema no início..., quer dizer, sempre fui de assumir o que me propunham e depois eu tinha que buscar alternativas.”*

No que se refere às oportunidades surgidas, o P4 disse:

Eu sempre tive oportunidades e não perdi as oportunidades quando vieram desafios de exercer responsabilidades. Eu muito novo ainda, quando comecei a trabalhar como professor, no ano seguinte eu já era diretor de escola. Eu era muito novo e as pessoas que naquele tempo estudavam no antigo ginásio eram pessoas já de idade, então eu era um piá perto deles. Eu tinha 21 anos e a maioria dos alunos do antigo ginásio tinha 28, 30 anos... por serem pessoas que tinham parado, nunca tinha estudado e tal. Então eu assumi...

De acordo com Ralha-Simões (2002), as oportunidades surgem para todos, mas nem sempre as pessoas as percebem ou têm coragem para encará-las. É necessário desenvolver esta habilidade de transformar desafios em oportunidades e ter autoconfiança para aceitar as novas situações, encarando-as como possibilidades de crescimento.

Ao longo da carreira profissional, os desafios e oportunidades podem ser diversos, podendo variar de intensidade de acordo com o contexto, mas não importa a exigência do desafio, e sim a capacidade de avaliá-lo e, ao perceber que é compatível com o próprio nível de competência, é importante assumir e aproveitar as oportunidades. Foi isso que ocorreu com o P3, que citou um fato sobre o seminário de que participou:

Chegando lá, foram formados grupos de 80 que tinham que montar uma apresentação e falar para os 800. Então dentre esses 3 grupos que eu participei, eu fui selecionado para apresentar a oficina desses três grupos. Enquanto os outros estavam jogando pra cima de mim, na verdade eu estava tendo a oportunidade de apresentar o trabalho.

E foi devido a esta apresentação que o professor foi visto e convidado para atuar como docente no ensino superior. Imagine-se se ele tivesse recusado o desafio! Teria perdido a oportunidade de ascender na sua carreira profissional.

Apesar de relatar situações desafiadoras que resultaram em oportunidades, talvez o maior desafio seja encarar as próprias limitações e, ao invés de incorporar o papel de vítima, tornar-se sujeitos de um processo de mudança pessoal. Foi o que aconteceu com o P3 quando entrou na faculdade e, considerando-se tímido e com dificuldades de aprendizagem, procurava “*sentar escondido pra não abrir a boca nunca.*” No final do ano, ficou em exame em “*cinco matérias, todas elas com média 5,0 e 5,5*”, levando-o a refletir: “*Por que tem gente que reprovou e tem gente que passou direto com notas ótimas?*” Analisou a atitude que tivera até então e chegou à seguinte conclusão: “*O problema sou eu, eu não tenho dificuldade de aprendizagem, o problema é a minha atitude de participação*”.

A partir desta constatação, o professor se sentiu desafiado a mudar o comportamento, buscando o seu próprio desenvolvimento pessoal. Para Ryff (1989), o desenvolvimento pessoal é um dos componentes do bem-estar psicológico e se refere à capacidade humana de crescer e de se expandir como pessoa. Ocorre com maior frequência quando alguém passa a aceitar os desafios e busca resolver com habilidade os problemas que surgem, nos diversos momentos da sua vida.

Diante da necessidade de superar a própria limitação no contexto de sala de aula, o P3 procurou mudar a sua atitude de participação: “*Aí eu decidi sentar na primeira carteira e prestar atenção no professor, mesmo tendo aquele medo.*” Imagine a atitude de um aluno que se dizia tímido e amedrontado, superar os próprios limites, indo sentar num local em que seria visto por todos? Foi o que fez o P3 e, logo em seguida, começou a perceber os resultados:

Menos de 3 meses de sentar na primeira carteira, eu tive que superar essa dificuldade, eu comecei a melhorar: no segundo período eu estava entre os 4 melhores alunos e já aprovados em todas as disciplinas. E no final dessa faculdade, de 120 alunos nós tivemos 2 aprovados e o restante foi reprovando... reprovando... Somente dois alunos que não reprovaram em nenhuma matéria.

Podemos notar, neste exemplo, que, além de aceitar os desafios, inclusive em relação a si mesmo, o professor é também resiliente, já que conseguiu superar os próprios limites para provar a si mesmo que tinha muitas capacidades e faltava apenas desenvolvê-las. Para Ralha-Simões (2002), a resiliência é entendida como a capacidade que certas pessoas, certos grupos ou certas comunidades têm para evitar, encarar ou mesmo ultrapassar os efeitos desestruturantes que poderiam ocorrer como resultado de experiências desfavoráveis. Ou seja, é a possibilidade de reverter desafios em oportunidades, resultando no desenvolvimento e na autonomia.

4.1.11 Conseguiram Lidar com as Mudanças

Uma das características que é essencial para profissionais de qualquer área, especialmente na atualidade, é a capacidade de lidar com mudanças, visto que, cada vez mais, tudo evolui rapidamente, e aqueles que não conseguem abrir mão de antigos paradigmas para se adequarem às novas exigências, costumam ficar defasados e sentirem-se mal diante de novas situações.

Vale ressaltar que, como expliquei ao falar sobre o “Campo de Estudo”, quatro (P1, P2, P3 e P4) dos professores entrevistados trabalhavam em uma faculdade privada que foi vendida para uma universidade da cidade de São Paulo, provocando intensas mudanças administrativas e pedagógicas. É interessante notar que este contexto de mudança não foi explicitado de forma direta pelos entrevistados, que demonstraram possuir a capacidade de evoluir conforme a época e se adaptar às inovações, especialmente as tecnológicas.

De acordo com o P1: *“Você tem que estar antenado 110% em todas as inovações tecnológicas, criatividade, você tem que estar a frente de seu tempo no mínimo uns 50 anos pra você permanecer no magistério.”* Para ele, esta preocupação é ainda maior quando se trabalha com determinados níveis de ensino: *“Com turmas de 5ª a 8ª série você precisa estar muito além da sua frente.”* Ele recordou que sempre procurou se atualizar e usar a linguagem que os alunos entendem para melhor compreender o conteúdo da sua disciplina:

Eu lembro que eu fui um dos primeiros professores a ter Orkut, eu fui um dos primeiros professores a ter MSN. Hoje por exemplo, eu chego numa semana de prova, os meus alunos criam uma sala de bate papo comigo no MSN e a gente faz revisão pelo MSN. Enfim, eu tenho o chamado Blog e eles comentam a minha matéria e isso dá um retorno muito grande pra mim em termos de qualidade de trabalho lá na sala de aula.

Este relato indica que o professor procura se atualizar e utilizar os recursos tecnológicos, que são acessíveis aos alunos, como uma ferramenta de trabalho. Nesse sentido Borba, Morais e Silveira (2005) relatam que a utilização de tecnologias não garante mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. É necessário adaptá-las ao ensino para que se tornem “[...] ferramentas cognitivas que propiciam trocas, interação, cooperação entre os pares, pesquisa, seleção, avaliação, trabalho em grupo, questionamentos, habilidades necessárias para a sociedade do conhecimento em que se vive hoje.” (p.130).

Pelo visto, o P1 tem conseguido adaptar as tecnologias de forma a conseguir atingir e motivar os alunos, sendo este um fator importante para ensinar, que, além de trabalhar os conteúdos da disciplina, orienta os alunos a utilizar a tecnologia para fins de aprendizagem e desenvolvimento de novas habilidades.

O P3 também demonstrou ter grande abertura para encarar as mudanças, mas foi além das tecnologias em sala de aula, para fazer uma análise do impacto exercido pelas mudanças em âmbito mundial:

Muitas vezes a experiência pedagógica não está voltada às inovações, ela está voltada mais ao tradicional que as inovações. Eu percebo dentro da nossa realidade a nossa posição a nível mundial, qualquer mudança tende a melhorar. Então nós precisamos mudar o tempo todo e as mudanças vão fazer a diferença dentro da educação.

De acordo com Cunha (2005), quando se fala em mudanças, não se deve tratar apenas de mudanças metodológicas ou de promover a inclusão dos recursos tecnológicos. “Referimo-nos, principalmente, a uma nova formação nas bases epistemológicas da prática pedagógica” (p. 74) como pode ser percebido nos relatos do P3, que, durante o período de realização da coleta de dados, estava em fase de mudança em relação à sua profissão, por entender que tinha um compromisso social maior.

Talvez em parte a decisão tenha sido tomada devido às mudanças ocorridas na instituição naquele momento em que a maioria dos professores teve o seu número de aulas reduzido. De qualquer forma, para ele já existia uma idéia predominante de que não bastaria atingir algumas poucas turmas de estudantes, mas, sim, influenciar na prática daqueles que atuam diretamente com o aluno, ou seja, os profissionais da educação.

Assim, o P3 fez um tipo de retrospectiva da sua trajetória profissional:

Olha, de início eu trabalhava com único aluno, no 2º momento eu trabalhei em sala de aula com alunos direcionados, exatamente crianças e adolescentes. Aí no 3º momento trabalhando com o professor, principalmente na Pedagogia, onde eu percebo que tem uma grande chance de fazer uma modificação que é o ponto mais importante da educação, que é exatamente dentro da sala de Pedagogia.

O professor explicou sobre a importância de trabalhar com os futuros professores, que normalmente chegam com uma nova perspectiva em relação à educação, podendo fazer toda a diferença. E, sendo matemático, analisou o resultado de se trabalhar numa turma de 40 alunos de Pedagogia:

São professores ou alunos que vão atuar dentro da base, porque onde que a gente consegue modificar realmente é na cabecinha da criança. [...] Então quando você atua com 40 e você trabalha com 40 professores você passa a trabalhar com 1600 crianças, então é diferente.

Baseando-se neste pressuposto e estando preocupado com péssimos resultados que os estudantes brasileiros, dos diversos níveis de ensino, vêm apresentando na área de Matemática, o professor tomou a decisão de atuar num outro nível, ou seja, desenvolver cursos de formação para os docentes de todo o país.

Então hoje eu penso trabalhar, fazendo essa experiência nesse período com projetos, e trabalhar palestras, e trabalhar não apenas com os 40 professores, trabalhar com grupos maiores. A cada ano, capacitar ali 500 a 1000 professores. Então nesse pensamento que deu certo dentro da sala de aula a gente também pode contribuir com o professor.

Apesar da empolgação do P3, que acredita no resultado do seu trabalho, especialmente a longo prazo, o fato de encarar este tipo de mudança na sua carreira profissional não é muito simples, haja vista que estava se desvinculando da faculdade, em que trabalhou durante anos, para dar continuidade ao desenvolvimento de palestras e de seminários, conforme já vinha realizando (mas em proporção menor devido aos seus compromissos com a instituição de ensino). Ele relatou que refletiu muito antes de tomar esta decisão, mas chegou à conclusão de que era o momento de deixar um tipo de trabalho para investir em outro que poderia se tornar muito maior.

Mais uma vez o professor demonstrou capacidade de resiliência (RALHA-SIMÕES, 2002), por encarar os seus próprios limites e tomar uma decisão tão importante em relação à sua carreira profissional. O professor deixou transparecer que neste primeiro momento não seria fácil, porém era necessário passar pelas dificuldades iniciais até atingir o seu objetivo maior.

O fato de recomeçar pode ser encarado como um momento de crise, mas também de crescimento, segundo Ralha-Simões (2002). Deixar para trás algumas rotinas para se adequar a outro tipo de postura costuma ser um processo gradativo, processo que resulta em mudanças significativas na vida das pessoas.

Quem também demonstrou conseguir lidar com as mudanças ao longo da sua carreira profissional, inclusive recomeçando uma nova atividade profissional após a aposentadoria, foi o P5, que, por entender que tudo o que conseguiu foi devido à educação, sente-se na responsabilidade de devolver um pouco do que adquiriu.

Mesmo embora aposentado [...] a gente está agora recomeçando uma vida, porque acreditamos que, embora já realizados, não mais necessitando dessas coisas, mais acreditávamos que era o momento de estar devolvendo um pouco àqueles que necessitam de educação.

Enquanto o P5 se envolve com questões que fazem parte da sua história de vida, consciente da importância do seu trabalho para pessoas que têm mais dificuldade para buscar o ensino superior, ele evita de ter outros tipos de problemas pessoais, como ficar depressivo por perder as funções produtivas que vinha realizando na sociedade. Este é um fato positivo na área da educação, ou seja, num contexto onde não se valorizam pessoas de faixa etária mais avançada, principalmente no que se refere à mercado de trabalho, na educação não há este tipo de discriminação. Desta forma, muitos se aposentam, tentam novos concursos e reiniciam uma carreira. Com isso continuam atuantes, comprometidos e deixam de ser um problema maior para a sociedade, visto que muitos, após a aposentadoria, passam a ficar depressivos devido à perda dos seus papéis sociais (PAPÁLIA, 2006).

Voltando a comentar sobre as mudanças no contexto de sala de aula, especialmente no que diz respeito às mudanças pedagógicas, destaco as idéias do P4, que mencionou as tendências de escolas predominantes no Brasil durante o último século:

A gente ia mudando a metodologia de trabalho e acho que isso é fruto de diferentes épocas. Se a gente vai estudar a história de Pedagogia a gente percebe que no Brasil foi mais lento o processo de transição da Pedagogia Tradicional para a Pedagogia Nova, enfim Tecnista e a gente passou por tudo isso daí.

De acordo com Libâneo (2005), as “Pedagogias” predominantes no Brasil no século XX são as Liberais e Progressistas. As Liberais se subdividem em *Tradicional* - ênfase aos métodos centrados na autoridade do professor, valorização dos conteúdos e memorização; *Renovada* ou *Escola Nova* - o centro é a criança e os métodos renovados que a levam a aprender a aprender, valorização da afetividade; *Tecnista*: educação autoritária dos governos militares, formação para o mercado de trabalho, ênfase nas técnicas de ensino. As Pedagogias Progressistas se dividem em *Libertadora*, *Libertária* e *Histórico-Crítica*. Todas partem da análise crítica das realidades sociais e atribuem à educação finalidades sociopolíticas.

Torna-se evidente que o P4, além de conhecer as tendências educacionais que direcionaram a prática pedagógica no Brasil no decorrer do século XX, fez parte desse processo e, para poder dar continuidade ao seu trabalho, precisou se adequar às exigências de cada época.

Claro que nem todos os professores tiveram essa capacidade evolutiva, apesar de saber que era necessário acompanhar as novas exigências educacionais. O P4 assim se refere aos colegas que não tiveram essa capacidade de mudança: *“Muitos colegas não conseguiram sair dessa forma tradicional de se trabalhar e aí muita gente me dizia: ‘Eu não vou ficar aí porque daí vem o senso crítico, análise crítica..., a História você vai trabalhar ela toda de uma forma diferente...”* Para Cunha (2005, p. 76), *“Alterar as práticas tradicionais da sala de aula não é uma tarefa simples, pois elas estão alicerçadas numa consistente trajetória cultural.*

Enquanto o P4 relatava sobre os seus colegas, ele interrompeu o que estava falando, fez uma análise sobre o seu próprio trabalho e concluiu: *“Eu trabalhei como professor de História por muito tempo, e eu consegui, eu acho...”* Justificou que se considera desta forma, especialmente *“por estar principalmente em instituições privadas só permanece se você atender o perfil e expectativa. Por isso acho que eu considero que tudo valeu a pena e principalmente de você ter essa capacidade de mudar conforme o contexto histórico.”*

Mais uma vez aparece a idéia de estar adaptado ao contexto histórico de uma época e, no caso desse professor, que também é aposentado, ele considera que somente conseguiu permanecer numa instituição de ensino superior privada porque conseguiu atender às exigências, especialmente por ter essa capacidade de lidar com as mudanças, que, como foi dito no início deste tópico, é uma necessidade a ser atendida por todos os profissionais da sociedade atual.

4.1.12 Tinham Visão Empreendedora

A última característica marcante do perfil dos professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério diz respeito à visão empreendedora em relação ao mundo e à educação. Segundo Hisrich e Peter (2004, p. 29), o empreendedorismo é o *“processo de criar algo novo, com valor, dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as conseqüentes recompensas da satisfação e da independência econômica e pessoal.”*

Embora existindo outros conceitos, no presente trabalho é este que será considerado para analisar a postura dos professores em relação a esta temática.

O P5 se enquadra bem neste conceito, porque depois de aposentado, abriu a sua própria instituição de ensino superior, sem ficar trabalhando somente para os outros. Assumiu os riscos para criar algo novo, num período da vida em que não tinha necessidade de ter este

tipo de preocupação. Ao mesmo tempo, o fato de dedicar tempo e esforço pode ser visto como positivo, pois ele vinha num ritmo produtivo intenso. O fato de parar poderia ter sido frustrante e deixaria de assumir o compromisso social de continuar “levando a educação a todos os que precisam.”

No caso do P1, que sempre foi professor e demonstrou paixão por ensinar, ao longo do tempo passou a atuar paralelamente em outra área, desempenhando outra função: *“Também sou consultor de empresas, eu trabalho na área de treinamento e recursos humanos, hoje eu tenho 16 empresas sob a minha responsabilidade em treinamento”*. Considera que *“este trabalho é um bico, isso eu faço no meu horário de folga, à tarde normalmente, eu faço à tarde. Então de manhã eu dou aula, à noite eu dou aula e dedico algumas tardes para atendimento a essas empresas.”*

É importante destacar que o professor leciona em cursos de Administração de Empresas e, desta forma, ter esta prática contribui para o bom desenvolvimento das suas aulas, por poder estabelecer a boa relação entre teoria e prática, que, segundo Porlán e Rivero (1998), é fundamental para ser ter um bom resultado na aprendizagem. Além do mais, a atuação em outra área possibilita que o professor amplie os seus conhecimentos e não fique com uma visão restrita, somente voltada para aspectos da educação formal.

Baseando-se no conceito de empreendedorismo apresentado anteriormente, poderíamos dizer que o P2 e o P4 empreenderam na própria carreira profissional, apesar de que o P2 estava em fase de repensar sobre o que fazer da vida, especialmente por causa do contexto de mudança que vinha vivenciando no seu ambiente de trabalho. *“Já tentei pensar em outras opções, mas eu não consegui sair porque eu gosto do que eu faço, então por gostar eu não deixo o magistério.”*

Foi possível notar que o P2 estava passando por um momento de crise existencial, que, segundo Mosquera e Stobäus (2002), costuma ocorrer devido a vários problemas, como de natureza matrimonial, profissional ou econômicos. Nesses momentos de crise, a presença de outras pessoas é importante, mas, conforme os autores, “[...] os ajustamentos ou mudanças existem em cada um de nós, nos evidenciam que somos pessoas inacabadas, que estamos eternamente começando nossas vidas e reestruturando nossas relações.” (p. 95). Ou seja, o fato de o professor estar em fase de repensar a sua carreira, isto não significa que não seja um empreendedor e que não tenha capacidades para assumir muitas funções.

Como a instituição de ensino superior vinha passando por diversas mudanças, no mesmo período em que a entrevista foi realizada, o P2 tinha sido convidado para assumir a coordenação de alguns cursos de especialização, porque a pessoa que era responsável por esta

função passou a exercer um cargo mais elevado dentro da instituição. O professor relatou que, nesta nova função, teria que ser o gestor: convidar as pessoas, montar turma, organizar a proposta pedagógica e encaminhamento das atividades de ensino, etc. Trata-se de uma função empreendedora, que se diferencia da atividade somente de sala de aula como o professor estava acostumado a desempenhar.

No caso do P3, por ter uma visão empreendedora, ele resolveu dar uma guinada na sua carreira, deixando a segurança de um salário mensal para encarar a insegurança de atuar como palestrante. Isto porque ele relatou que teria que fazer os contatos, negociar proposta de eventos, etc., além de continuar pesquisando e aprimorando o seu projeto de pesquisa sobre materiais pedagógicos para o ensino de Matemática. Ele já havia patenteado diversos objetos e estava tentando fazer contatos com indústrias para fabricar os seus produtos.

O professor reconhecia que era um desafio, mas entendia que não se pode apenas repetir o que os outros já fizeram ou aprender a usar os produtos pensados pelos outros. É necessário incentivar os filhos e alunos a acreditarem no seu potencial e terem uma postura empreendedora:

Enquanto nós estamos alegres com os nossos filhos apertando botões, o filho do chinês ele está se preparando para criar o instrumento que tem os botões. Então nós ficamos contentes quando nosso filho consegue acessar o MP7, quando ele pega o MP7 na mão e ele consegue operar com esse MP7. Enquanto a gente pensa que ele está ficando bom pra apertar o botão, o outro está sendo preparado para criar o MP10.

Esta é uma crítica que Dolabela (2003) faz aos educadores, sejam eles pais ou professores. Na maioria das vezes eles explicam que as crianças e jovens devem estudar para ter um bom emprego e não para ser o empregador. E assim continuam reclamando que o país não evoluiu e que os governantes não fazem nada. Evidentemente que se deve cobrar dos governantes, mas não adiantaria eles terem outra postura se a população continuar esperando alguém pensar por eles.

Conclui-se, portanto, que a idéia de empreendedorismo na educação, conforme foi exemplificada pelos professores, é importante para que a nova geração passe a ter uma postura mais ativa, baseando-se nas próprias competências, que embora existindo, não são muitas vezes desenvolvidas. Este é mais um desafio a ser encarado pela educação: incentivar os seus alunos a serem verdadeiros empreendedores.

Feita a análise que procurou atender a duas das questões norteadoras deste estudo – o perfil dos professores e motivo por que foram bem-sucedidos na carreira do magistério – foi

possível, através dos resultados, identificar doze características que compõem o perfil dos professores bem-sucedidos no magistério. Esta verificação pode ser importante e servir de parâmetros para outros profissionais, sejam homens ou mulheres, que pretendem evoluir na carreira e também construir uma carreira de sucesso na área da educação.

4.2 REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO E GÊNERO ENTRE OS DOCENTES

Considerando que toda a organização dos resultados se baseia nas questões norteadoras da pesquisa, neste item as análises buscarão atender ao terceiro questionamento sobre as representações que os entrevistados possuem sobre a profissão docente e sobre a participação masculina no magistério. Para facilitar as análises, os dados foram organizados em cinco subcategorias, que incluem questões sobre a masculinidade dos professores, reflexões sobre o dom feminino para ensinar, a atuação numa profissão percebida socialmente como feminina; o trabalho de homens professores com crianças e o aumento do número de homens no magistério.

4.2.1 Dimensões da Masculinidade

Os estudos sobre masculinidade são considerados recentes. Por muito tempo, o objeto de estudo, em se tratando de gênero, era o público feminino. Com o tempo, passou-se a perceber que era preciso entender melhor toda a problemática que envolve o público masculino, inclusive para melhor compreender como ocorrem as relações de gênero no âmbito social. Então cabe perguntar: – O que se entende por masculinidade?

Baseando-se nos estudos socioculturais, a masculinidade é entendida como “[...] um espaço simbólico que serve para estruturar a identidade de ser homem, modelando atitudes, comportamentos e emoções a serem adotados.” (GOMES, 2008, p. 70).

Desta forma, a masculinidade representa um conjunto de atributos, de valores e de condutas que se espera que um homem desempenhe em determinadas culturas. Estes atributos podem variar de acordo com o tempo ou com o contexto das classes e dos seguimentos sociais.

Para Connell (1995), a masculinidade é específica em cada sociedade e pode ser entendida como a percepção de que o homem se encontra em posição superior em termos de

poder social, se comparado às mulheres, gerando uma dominação e uma subordinação, não somente em relação às mulheres especificamente, mas a tudo o que esteja associado ao “feminino”, como os homossexuais, por exemplo.

Essa dominação, ou tipo de masculinidade denominado pelo autor de “masculinidade hegemônica”, não é percebida igualmente em todos os homens, já que, em muitas sociedades, o modelo predominante é o de homem branco, heterossexual e dominador, que passa a ser modelo para o restante da população.

No caso dos professores entrevistados, não se pode afirmar que fazem parte do modelo de masculinidade hegemônica, haja vista que, embora sendo todos heterossexuais, nem todos eram brancos e não evidenciavam explicitamente atitudes caracterizadas como dominadoras. Ao contrário, em alguns momentos reconheciam a superioridade feminina, principalmente em relação à sua personalidade, como foi citado pelo P4: “*A mulher é mais obstinada, os homens..., pode perceber que, normalmente diante de uma dificuldade maior eles caem fora, a mulher não...*” E também mencionado pelo P1: “*Você tem dentro do quadro do magistério pessoas com maiores sensibilidade profissional [...] talvez uma valorização do ser humano maior, até porque são mais mulheres trabalhando.*”

Podemos notar, nestes dois relatos, que o segundo caso reconhece a superioridade feminina, justamente em relação a atributos que se espera que uma mulher desempenhe em determinadas culturas, como humanismo, sensibilidade, afetividade, etc. Por outro lado, a citação do P4, sobre a determinação das mulheres, não é uma característica totalmente feminina, principalmente se considerarmos que, ainda na atualidade, a maioria das mulheres espera ter ao seu lado um homem provedor, que lhe dê segurança física e emocional.

No que se refere ao estilo de masculinidade predominante entre os entrevistados, se não é possível afirmar que eles pertencem ao modelo hegemônico, também não se enquadram nos padrões de masculinidade denominadas por Connell (1995) de marginalizada (pertencentes a um grupo étnico dominado pelo modelo hegemônico) ou subordinada (como os homossexuais, que são subordinados aos heterossexuais). Desta forma, podemos afirmar que os cinco professores pesquisados se aproximam do modelo “masculinidade cúmplice”, que, apesar de ter certa semelhança com a masculinidade hegemônica, não a incorpora completamente.

Outra explicação importante feita por Connell (1995) sobre a masculinidade é que se trata de um conceito relacional, que só existe em contrapartida de uma feminilidade e que possui três dimensões, ou seja: a masculinidade envolve relações de poder (dominação dos

homens através do poder patriarcal), relações de produção (assimetrias de gênero no mundo do trabalho) e relações emocionais (desejo sexual e práticas relacionadas).

No que diz respeito às *relações de poder*, não foi possível perceber muitos relatos que evidenciassem o poder patriarcal, mas, sim, estilos de relações consideradas igualitárias entre a maioria dos professores. Talvez isto tenha acontecido porque as esposas dos entrevistados todas trabalhavam fora, sendo que a maioria delas eram também professoras.

Para não dizer que não houve nenhuma frase que denunciasse relações de poder, poderia ser destacado o relato do P4 sobre o posicionamento de muitas pessoas ao saber que a sua esposa decidira cursar o ensino superior numa outra cidade. Ele disse que as pessoas questionavam: “*Você vai deixar a tua mulher estudar? Longe? Fora?*” Ou seja, as representações predominantes eram de que a mulher não deveria estudar, principalmente se tivesse que deixar filhos e marido para se deslocar a uma região distante.

A frase citada pelo P4 pode ter duas conotações: a de cuidado e proteção do homem em relação à mulher e de relações de poder, por ser o homem quem decide se pode ou não “deixar” a mulher fazer algo que seja importante para ela, para o seu crescimento pessoal e profissional. Nesta situação, o P4 demonstrou que estava à frente do seu tempo, por entender que não teria nenhum problema em deixar a esposa estudar, passando a se tornar exemplo para outros homens que “*incentivaram suas esposas*” a fazer o mesmo.

Os outros relatos que, indiretamente, evidenciavam algum tipo de relações de poder estavam mais relacionados à segunda dimensão de masculinidade, que envolve questões de trabalho. Trata-se das *relações de produção*, conforme Connell (1995), que historicamente foi valorizada de forma diferente se a mesma função fosse desenvolvida por um homem ou por uma mulher.

No caso do magistério, quando havia o predomínio de homens professores, a profissão era valorizada tanto nos aspectos econômicos quanto nos sociais. Quando a mulher passou a assumir esta função, o salário entendido como “complementar” foi se depreciando.

Tem um contexto histórico... a mulher sempre trabalhou como uma economia que era entendida como uma economia complementar, então a função da mulher tinha menos valor do que a do homem. (P4)

A partir do momento em que a profissão teve uma desvalorização em termos financeiros [...] eu costumo dizer assim: “A educação em termos profissionais ela foi proletarizada por causa da mulher”. (P4)

Possivelmente o P4 teve influência de algum autor para afirmar sobre a proletarização. Estudiosos, como Enguita (1991) por exemplo, consideram que o processo de feminização do magistério tem contribuído com a proletarização e dificultado a profissionalização do trabalho educativo. Para Novaes (1984), as relações de produção se diferenciaram na área do magistério devido ao aumento da atuação feminina, resultando numa organização do trabalho pedagógico escolar que pode ser caracterizada pelo parcelamento, pela racionalização, pela hierarquização e pela divisão do trabalho. O autor reconhece que não é o único fator responsável pelo fracionamento do trabalho docente, mas que não se pode ignorar que o predomínio de mulheres atuando na área da educação influencia tanto no processo de taylorização da organização escolar quanto na desvalorização do trabalho docente.

Quem faz um relato sobre a valorização diferenciada do trabalho que é desenvolvido na escola por homens e por mulheres é o P1, que enfatiza:

[...] a mulher é um conceito meu, unicamente meu... eu acredito que ela acaba [...] tornando muitas vezes aquele exercício do magistério até como uma forma de ajuda na família, o que não é verdade! Quando é o homem que trabalha, mesmo não sendo mais, parece que é ele que tem que sustentar a casa e isso dá uma tonalidade, uma tônica de profissionalização maior no magistério.

Ou seja, para o professor, as representações de que o homem é que deve prover as despesas domésticas faz com que seja atribuído maior valor ao trabalho desenvolvido pelos representantes do gênero masculino, contribuindo assim com a maior profissionalização do trabalho docente.

Sabemos que, ao longo das últimas décadas, as representações sociais relativas à manutenção financeira do lar eram de que o homem devia ser o provedor e a mulher devia apenas colaborar com algumas despesas da casa. Nesse contexto, a mulher professora que não tinha as obrigações de prover o lar, aceitava com maior facilidade um salário menor, por considerar que se tratava apenas de uma complementação com as despesas domésticas. (BRUSCHINI E AMADO, 1998).

Você pega, por exemplo, quando a mulher está ali trabalhando no magistério, na maioria das vezes, ela ganha até mais que o marido no magistério, mas ela acaba sendo, na classificação geral, ela acaba quase que como um auxílio da casa. E o homem não, o homem pode estar no magistério ganhando menos, mas é ele que sustenta a casa. Então isso é uma visão machista que felizmente está mudando...
(P1)

De acordo com Nolasco (2001), o termo “machismo” não é tão fácil de ser entendido, visto que guarda em si as limitações conceituais referentes à sua capacidade explicativa para mapear a organização do sujeito, reduzindo a questão do sujeito apenas ao aspecto cultural-político. O autor revela que o uso indiscriminado do termo machismo aponta para um conjunto de comportamentos que dificultam a compreensão do modo como se constrói socialmente a masculinidade.

Quanto às relações de produção presentes no trabalho docente, podemos afirmar que, segundo alguns dos professores entrevistados, que tanto a função desempenhada na escola por homens e mulheres quanto o salário que se ganha são compatíveis, mas que se atribui maior valor profissional à função desempenhada pelos homens, porque historicamente os representantes do gênero masculino é que tinham que ser os provedores, enquanto que as mulheres, se optassem por trabalhar fora de casa, isso era para ter um salário apenas complementar. Desta forma, ainda na atualidade se entende que a mulher continua apenas colaborando com a manutenção das despesas domésticas, quando, em muitos casos, são as mulheres professoras que assumem a função de chefes de suas famílias.

Principalmente num período em que se exige a formação continuada de todos os profissionais da educação, as mulheres têm tido oportunidades de avançar na carreira do magistério, tendo, muitas vezes, um salário até melhor que o de seus companheiros. Mas isso não foi sempre assim, pois houve um tempo em que *“a mulher não tinha oportunidade nem de estudar, os pais não permitiam que ela fosse para sala da aula, então não existia mulher formada.”* (P3). Segundo o professor, *“a barreira não estava na escola, estava dentro da família”*, mas quando teve oportunidade de ir para a escola, a mulher começou a ganhar espaço.

Para o P3, esta fase anterior, em que a mulher praticamente não atuava no magistério, era um momento mais tranquilo para os homens. *“Ele saía de casa, normalmente quando tinha esse sonho, quando tinha essa vaga aberta para ele. Então era muito fácil, não tinha concorrência, então enchia de homens!”* Esta realidade mudou, porque *“no momento em que a mulher chegou, ela começou a ocupar esse espaço, aí criou a maior dificuldade...”*

Nestes relatos podem ser evidenciadas as relações de produção que existem na área do magistério. Se, por um lado dizemos que os homens se afastaram, principalmente devido a fatores econômicos (NÓVOA, 1991), por outro, o fato de terem ocorrido muitas mulheres formadas nesta área resultou em uma maior competitividade para os homens que, sem ter todo o espaço que possuíam anteriormente, foram em busca de novas alternativas.

A última dimensão da masculinidade citada por Connell (1995), denominada de *relações emocionais*, estando mais associadas às práticas sexuais, não foi citada durante as entrevistas. Por outro lado, se as representações de masculinidade predominantes são de que os homens devem ser potentes e viris, também predomina a idéia de que os homens em geral têm maior dificuldade para expressar as suas emoções.

Esta dificuldade de falar das questões emocionais foi constatada no momento da realização das entrevistas semi-estruturadas, quando eu disse aos professores: “*Fale sobre as suas características pessoais que contribuem para o teu sucesso no magistério.*”

Na maioria dos casos, os professores começavam a responder e já mudavam de assunto sem necessariamente relatar muitas habilidades. Como foi o caso do P3:

O primeiro ponto eu digo que é humildade, o segundo é exatamente ouvir primeiro o aluno. Quando eu chego na sala de aula primeiro eu quero ver qual é o nível do aluno, ou se um dia os alunos estão percebendo que a aula não esta boa, no próprio bate papo assim eu peço para eles escreverem botar num papel cada um o que eles estão pensando naquele momento eu vou ler tudo aquilo e depois que eu vou tomar a minha decisão.

O restante da fala do professor foi toda focalizada no aluno, sem voltar a comentar sobre as próprias habilidades ou características positivas da sua personalidade que eram importantes para a atuação docente. De forma semelhante, o P4 direcionou o assunto para a esposa, as oportunidades que teve, entre outras.

Olha eu sempre tive vontade, nunca fui acomodado e na cidade onde eu comecei minha profissão a gente começou a se destacar em varias áreas, mais eu acho que vale muito a motivação que você tem da parceria, a esposa tem muito nesse aspecto [...] Eu sempre tive oportunidades e não perdi as oportunidades [...] quando a sociedade te cobra e você leva a sério, acho que isso te realiza profissionalmente.

Quem mais conseguiu se expressar em relação a esta questão foi o P2, que disse ser rigoroso, exigente, porém flexível em sala de aula, buscando ser correto e íntegro em relação ao aluno. Também disse que é muito calmo e organizado tanto na vida pessoal quanto profissional e isto tem contribuído com o bom resultado do seu trabalho. Se este professor conseguiu comentar algumas características pessoais, o P1 fugiu da resposta:

Eu acho o seguinte: eu vejo na sala de aula junto aos colegas, por exemplo, que você tem que ouvir muitas coisas, você tem que não acreditar em muitas coisas, você tem que acreditar só em você, tá! Dentro da sala de aula você deve ser uma pessoa totalmente expansiva. É conseguir fazer sua aula ficar dinâmica, divertida...

Somente quando foi sugerido novamente que falasse das características pessoais é que o P1 comentou: “*Eu sou extremamente nervoso [...] quando eu estou no meu hábitat que é a sala da aula, eu sou uma pessoa extremamente calma.*” E, por fim, o professor afirma que: “*É a característica maior que eu tenho nesse sentido é de quando a coisa começar a ficar extrema eu tiro sarro dela, eu brinco com a desgraça minha e do aluno e a coisa se acalma por ali.*”

Podemos notar que a reação do professor é resolver logo a situação, através de brincadeiras, para evitar que o problema fique maior e, ao mesmo tempo, amenizar o seu nervosismo. Segundo Goleman (1995), os meninos costumam ser mais hábeis do que as meninas para amenizar emoções que dizem respeito à vulnerabilidade, culpa, medo e dor (sentimentos considerados negativos). E, quando adultos, os homens apresentam menos expressões faciais de emoção, discutem menos as emoções e se reportam menos às experiências emocionais se comparados com as mulheres.

Ou seja, além de evitar expressar as emoções, os homens procuram amenizar as situações que podem resultar em sentimentos negativos. Talvez seja este um dos motivos pelos quais homens professores não costumam ter grandes problemas em sala de aula, pois eles evitam situações complicadas, buscando resolver o problema logo no início, para não ter que vivenciar experiências emocionais negativas diante dos alunos. Dessa forma, as situações não são levadas ao extremo, como ter grandes problemas de convivência com os alunos.

Para Jacupcak et alli (2003), os homens variam as suas respostas emocionais, em termos de quantidade de afeto, num padrão consistente com a perpetuação da masculinidade. Deste modo, os homens que fogem às ideologias tradicionais de masculinidade provavelmente vivenciam as suas emoções com mais intensidade do que aqueles que se mantêm fiéis à tradição masculina. Estes últimos costumam evitar os seus sentimentos e reportar baixos níveis de intensidade afetiva, ajudando a confirmar as crenças culturais sobre o comportamento emocional masculino.

4.2.2 Dom Feminino para Ser Professora?

A questão do dom feminino para ser professora tem fundamento histórico, estando vinculada à idéia de que, para atuar no magistério, era preciso ter algumas características fundamentais, como: sentimento, dedicação, minúcia e paciência; sendo estas encontradas mais facilmente em mulheres.

De acordo com Louro (1997), historicamente a função docente foi associada às características femininas, consideradas inatas e um dom natural para ensinar, e, devido à própria natureza, a mulher teria maior inclinação no trato com as crianças, constituindo-se nas primeiras e naturais educadoras. Nesse contexto, a maternidade, que era considerada o destino primordial das mulheres, passa a ser associada à idéia de educação formal, como se esta última fosse uma forma extensiva da maternidade.

Estas idéias não fazem parte do passado, já que na atualidade muitas pessoas estabelecem relações entre o ato de educar materno e a educação formal existente nas escolas. Não foi diferente entre os professores entrevistados, que, em alguns momentos, comentaram sobre este “dom” das mulheres para ensinar.

O P5 relatou: *“Elas tendem a ser mais malháveis, mais flexíveis, mais amorosas e acho que o dom que elas têm, um dom natural, da natureza de serem mães, faz com que elas também se relacionem melhor com as crianças e até com os adultos.* O professor enfatizou que esta é uma característica que os homens não possuem e que, portanto, as mulheres têm condições de serem melhores educadoras.

Então eu repito: as mulheres, diferente de nós, homens, elas têm um amor às pessoas, um amor maior. Eu acho que as mulheres abarcam para si mesmo mais essa questão de ser mãezona, e por sentirem muito afeto por seus alunos, podem até segurar para elas como filhos, daí elas se doam mais. (P5)

Vale ressaltar que esse professor, em muitos momentos durante a entrevista, falou sobre a própria mãe e, ao recordar dessa pessoa, que foi tão importante na sua vida, ficou emocionado e disse que muitas das aprendizagens que ele adquiriu, inclusive para atuar no magistério, foram obtidas através dos ensinamentos da mãe.

Outros dois professores que também explicitaram sobre esta relação que há entre a maternidade e a educação existente nas escolas foram o P1, que citou: *“eu acredito que a mulher acaba, na maioria das vezes, trazendo muito o laço materno para a sala de aula”*, e o P4, que disse: *“outros aspectos é a educação na família - ela sempre teve historicamente um papel da mãe como educadora”*.

Neste último caso, o professor se referia ao fato de que, apesar das evoluções ocorridas no âmbito familiar, ainda na atualidade a educação dos filhos continua sob a responsabilidade maior das mulheres e na escola não é diferente. *“Como na família, o pai atribui a educação e a cobrança à mãe [...] a mãe é que tem que dar conta da educação. ‘O que você faz que não educa os filhos?’ É a cobrança que se faz também.”*

Podemos notar a questão dos papéis de gênero, construídos socialmente, que determina o que cabe ao homem ou à mulher fazer. No caso da educação dos filhos, a partir do século XVII passou-se a entender que era preciso cuidar melhor da criança, que, na sua fraqueza, deveria ser tanto protegida quanto ter a sua inocência preservada. (CARVALHO et alli, 2001).

Anteriormente a este período, especialmente na Idade Média, as crianças viviam em meio aos adultos, participavam de todas as atividades, inclusive de trabalho, e, como viviam em comunidades, nos feudos, eram educadas por diversas pessoas que conviviam com elas, e não somente a mãe.

Com o advento da família burguesa, fundamentada por fatores econômicos, surge a idéia de que era preciso cuidar melhor das crianças, para evitar a mortalidade infantil, pois emergia a necessidade de aumentar a mão-de-obra para o mercado de trabalho. Assim, passou-se a inculcar a idéia de que a pessoa mais preparada para educar os filhos era a mãe, a qual, não tendo capacidades intelectuais, poderia contribuir com a sociedade educando bem os seus filhos.

Para tanto, fizeram-se presentes discursos no sentido de que as mulheres se voltassem para os cuidados dos filhos e do lar. Passou-se a ressaltar as vantagens e as honras da mulher que exercesse com dedicação esses papéis de extrema importância para o bem-estar e a integridade das crianças, que tanto interessavam ao Estado. (CARVALHO, 2001, p. 19).

É evidente que se trata de uma iniciativa que deu certo, mas que é cultural, ou seja, não significa que a mãe seja a única ou principal pessoa que tem a responsabilidade de educar os filhos, especialmente no caso das mães que trabalham fora. Os homens pais também têm esta responsabilidade da mesma forma que as mães.

Essa realidade vem se modificando, uma vez que os homens que são pais cada vez mais têm participado deste processo de educação dos filhos. Inclusive, em muitos casos ficam com a guarda dos mesmos filhos após a separação do casal. Com isso, os homens acabam tendo a oportunidade de assumirem mais intensamente o seu papel de pais.

Nesse sentido, Dantas, Jablonski e Féres-Carneiro (2008, p. 2) relatam que, historicamente, houve o predomínio de três perspectivas diferentes, identificadas nos estudos sobre a paternidade: tradicional, moderna e emergente.

Na tradicional, encontra-se o pai como provedor, que oferece suporte emocional à mãe, mas não se envolve diretamente com os filhos, exercendo o modelo de poder e autoridade. Já a moderna enfatiza seu papel no desenvolvimento moral, escolar e emocional. E a emergente origina-se na idéia de que os homens são, psicologicamente, capazes de participar ativamente dos cuidados e criação das crianças.

Trata-se de novas representações sobre a função paterna no processo de educação do filho. Os autores também afirmam que em muitos casos, a separação dos pais resulta numa maior aproximação dos pais com os filhos, seja porque estes passam a morar com o pai sempre ou temporariamente, ou mesmo por terem uma maior aproximação nos momentos de visita ou de lazer. Jablonski e Féres-Carneiro (2004) enfatizam sobre a importância do pai no desenvolvimento da criança, principalmente no processo de aquisição da identidade de gênero.

Isto significa que se, na atualidade, ainda predomina a figura materna como sendo a principal educadora dos filhos, e como consequência se atribui à mulher maiores condições para desenvolver o trabalho docente, a verdade é que este quadro vem mudando gradativamente, passando a ser entendido que tanto o pai quanto a mãe têm responsabilidades na educação dos filhos. Talvez na escola esta perspectiva também mude, no sentido de perceber que os homens também possuem várias habilidades que são relevantes para a educação dos alunos, principalmente dos meninos.

É isto que evidencia o P3, ao mencionar que não concorda com o posicionamento de que as crianças gostam mais é da presença feminina e de que é a mulher que tem maiores habilidades para lidar com as crianças e para desenvolver o trabalho educativo escolar. Ele assim comentou: *“Muitas vezes me falavam: ‘Ah, mas a criança gosta da mulher!’ Não, eu não concordo, porque eu vivia com crianças a tiracolo, o tempo todo ao redor e quando eu trabalhava nas 5º séries, normalmente estava cheio de crianças perto de mim também!”*

Quanto às habilidades para ensinar, o P3 falou sobre algumas questões que, segundo ele, são próprias dos homens, e que favorecem a aprendizagem, principalmente dos meninos.

O próprio fato de o homem usar uma linguagem de futebol, de área, de comprimento, de largura... de uma forma um pouquinho mais significativa do que a mulher, porque a mulher, por hábito, ela não tem o costume de pegar o metro na mão e sair medindo o chão, medindo parede, e o homem já tem mais essa característica, ele tem mais facilidade de levar esse material pedagógico para sala de aula. Também a mulher fala mais no abstrato e o homem procura mais no concreto, principalmente se vamos falar na área da matemática. Então eu sinto que tudo vem somar realmente.

Para o professor, a presença de homens no magistério representa uma soma ou uma contribuição a mais e algumas habilidades que são encontradas mais facilmente em homens contribuem com a aprendizagem dos alunos. Não se trata de desmerecer o trabalho feminino, mas de mostrar que os homens também possuem características importantes que podem

facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Esta idéia vem ao encontro do que diz Carvalho (2008, p. 5):

Podemos afirmar que hoje, na prática escolar em nosso país, predomina uma visão maternal e feminina da docência no Curso Primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.

A autora argumenta que a intenção não é de estabelecer uma hierarquia de valor entre esses aspectos, por entender que todos eles são constitutivos do trabalho docente, mas considera que não há necessidade de priorizar somente aqueles aspectos que são predominantes em mulheres, por entender que os homens também possuem habilidades que são importantes para a formação pessoal e profissional dos estudantes.

Outro entrevistado que apontou outra habilidade feminina que contribui com o trabalho do magistério é o P2: *“Eu entendo que a mulher tem uma característica de organização que geralmente é maior que a nossa, homem, para preencher o livro de chamada, diversos enfim, isso contribui...”*

Aqui não se trata da maternidade, mas de uma organização que se encontra associada às tarefas domésticas. Para Hypólito (1997), as chamadas “habilidades femininas” da dona de casa realmente costumam ser transferidas para a função docente.

Para finalizar esta análise sobre o dom feminino para educar, eu não poderia deixar de citar o comentário feito pelo P5 sobre a recompensa que as mulheres terão por sua condição feminina de serem, ao mesmo tempo, esposas, mães e professoras:

Eu sempre digo a minhas alunas o seguinte que elas em sendo esposa, sendo companheiras, sendo mães, e elas ainda sendo professoras, elas já têm o céu aberto. Quando chegarem lá, Pedrão vai abrir a porta e dizer: “Pode entrar! Tu foste, além de tudo, professora!” Além de mãe, de companheira, além de amante, você ainda foi professora.

Os papéis sociais desempenhados pelas mulheres são inúmeros e demandam tempo e dedicação para poder desempenhá-los. Considerando que, para quem segue os princípios religiosos inerentes ao cristianismo, a maior recompensa é ter o “céu aberto”, o professor atribui às mulheres professoras justamente a maior recompensa de todas, para expressar a sua admiração e o seu reconhecimento em relação ao trabalho feminino na educação.

Trata-se de uma homenagem feita às mulheres, não por entender que elas têm um dom ou vocação para ensinar, mas por reconhecer que, na atualidade, os grandes desafios da área educacional têm sido encarados por elas, que também assumem tantas outras funções que contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

4.2.3 Atuação dos Pesquisados em Profissão Sexo-Tipificada como Feminina

O termo sexo-tipificado é usado por Negri (1998), que desenvolveu uma pesquisa com 224 estudantes universitários, com a finalidade de identificar as representações sobre os cursos de graduação que são considerados femininos ou masculinos. Os resultados indicaram que os três cursos mais apontados como femininos foram Letras, Pedagogia e Serviço Social e que os três cursos considerados masculinos foram Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Física. Ou seja, a área de Ciências Humanas fica tipificada para as mulheres e a área de Ciências Exatas para os homens.

Entre os três cursos percebidos como femininos, dois são de licenciatura que formam professores para atuar na Educação Básica. É claro que existem outros cursos de licenciatura que formam professores de outras áreas do conhecimento, inclusive de Matemática, de Química e de Física (este último percebido como curso masculino), mas estes são da área de exatas, podendo ser licenciatura ou somente bacharelado.

De qualquer forma, o trabalho docente é uma profissão sexo-tipificada como feminina e poderíamos nos questionar sobre o sentimento dos homens professores ao atuar nesta área. Entre os entrevistados, não houve nenhum caso que demonstrasse insatisfação ou ter vivenciado algum tipo de preconceito. O P2 assim relatou:

Eu nunca tive preconceito e nem tive dificuldades. Tenho bom relacionamento tanto com os meus colegas homens, quanto com minhas colegas mulheres, tanto coordenadores homens, como coordenadoras mulheres e nunca tive problemas de preconceito por parte dos alunos ou dos próprios colegas.

O professor comentou sobre a sua atuação nos diversos níveis de ensino, e que, embora havendo a predominância de mulheres, não sente nenhum tipo de problema por atuar em meio ao universo feminino.

Eu me sinto muito bem, no Fundamental eu tenho colegas homens e mulheres, no Ensino Médio também. Quando trabalhei no supletivo também, no superior é a mesma coisa. O diferencial é que geralmente há sempre mais mulheres que homem. No entanto isso nunca criou uma situação de inconveniência ou algum ambiente ou clima desagradável porque eu sempre me senti muito bem, nunca tive problemas.

Trata-se de um relato importante porque, muitas vezes, os homens não optam por essa área por causa das representações de que essa é uma profissão para mulher. O fato de esse e de outros professores dizerem que não sentem nenhum tipo de preconceito pode ajudar a desmistificar a idéia de que o magistério é profissão de mulher. Apesar de que nem todas as pessoas têm este tipo de percepção em relação à profissão docente.

Eu nunca percebi o magistério como tipicamente feminina, apenas que na História já foi. No entanto na minha história de profissão, sempre tive presença de colegas homens, então eu sou favorável à atuação de homens no magistério, tanto a nível de funções, como de docência em sala de aula.

De acordo com Zanella (2003), a percepção é uma função estreitamente ligada com os órgãos sensoriais e determina a interpretação e o entendimento. É a forma particular que cada pessoa tem de sentir, de entender e de interpretar o mundo, baseando-se nas suas experiências anteriores. Deste modo, a mesma situação pode ser interpretada como positiva para uma pessoa e negativa para outras tantas.

Assim como o P2, outros professores entrevistados alegaram que não tiveram problema porque começaram a trabalhar em escolas em que havia homens que atuavam como professores ou na área de administração escolar.

Então eu já comecei num Estado que não tem esse preconceito. Então eu não vejo muito esse preconceito. Logicamente na maioria das instituições de hoje, a cada 10 professores 3 somente são masculinos. Mas eu me sinto bem, não tem nenhum problema com elas (professoras). Acho elas maravilhosas.

No caso do P3, ele afirmou que: “*Não tive nenhum problema, nenhum mesmo! Quando eu cheguei a trabalhar em escolas particulares, os diretores eram homens, tinha professores homens e o trabalho pedagógicos também de homens, na escola particular.*” Este relato evidencia uma situação que costuma acontecer no magistério: não há muitos professores homens, mas, entre os que optam pela área, a maioria passa por alguma experiência inerente à função administrativa, segundo Vieira (2003).

É interessante notar que, conforme o relato do P3, o fato de terem presenciado homens atuando na área de gestão escolar, isso fazia com que aumentasse o número de homens professores, contribuindo para o bom desenvolvimento do trabalho deles.

Então eu tinha uma facilidade de estar desenvolvendo a criatividade devido à característica do próprio diretor que, para ele, o homem tinha uma diferença dentro da sala de aula: os alunos gostavam mais, prestavam mais atenção e o resultado no Ensino Médio era melhor. Era este praticamente o ponto de vista dele, que era melhor trabalhar com homem.

Como se tratava de um contexto de escolas particulares que atendiam alunos do ensino médio, os objetivos da educação deveriam ser diferentes daqueles propostos na LDB, caracterizados pelo desenvolvimento integral do ser humano e formação para vida em sociedade. Neste nível de ensino, a maior preocupação é preparar o aluno para ser aprovado no vestibular e, para atender a essa proposta, as práticas pedagógicas costumam ser mais voltadas para a aprendizagem dos conteúdos estruturantes representados pelas diversas áreas do conhecimento.

Talvez seja esta a explicação para haver a prioridade por atuação de homens professores, uma vez que, segundo Carvalho (2008), alguns aspectos como racionalidade, profissionalismo, técnica e conhecimento científico são socialmente identificados como características predominantes no público masculino. Diante do objetivo maior da educação neste período de ensino, os homens talvez sejam vistos como mais capazes para desenvolver as atividades educativas.

Por outro lado, não podemos esquecer que as escolas particulares são também empresas e, historicamente, a função administrativa empresarial esteve mais voltada à condição masculina. Ainda na atualidade, embora tenha aumentado o número de mulheres em funções executivas, predomina a presença de homens na administração de empresas e administração pública, como é o caso do poder executivo, por exemplo.

Quanto ao fato de existirem muitos diretores homens em escolas particulares, poderíamos afirmar que é uma tendência também em escolas públicas, conforme estudo realizado por Vieira (2003). No caso dos professores entrevistados, dois (P4 e P5) exerceram funções administrativas na rede pública de ensino, sendo que o P4, desde o início da sua trajetória profissional, foi convidado a ser diretor da escola e, posteriormente, assumiu a função de Secretário Municipal da Educação.

Durante todos esses anos, praticamente 32 anos na rede estadual, 15 foi somente em sala de aula e os outros 16 anos eu intercalei entre função de magistério coincidindo também com direção de escola a qual 8 anos eu fui diretor e 8 anos inspetor estadual de educação. Durante 7 anos fui secretário municipal de educação e nesse período todo eu acumulei bastante experiência.

Vieira (2003) explica que, subjacente à busca pelos cargos administrativos, por parte dos homens professores, encontram-se as representações relativas ao que significa ser homem na sociedade atual. Assim, o trabalho administrativo representa um interesse que não se explica apenas pela busca da melhoria salarial, mas também pelas chances de pertencer a uma esfera de poder.

Para Louro (1997), a atuação masculina em funções administrativas na escola pode estar associada às representações de que os homens são menos sentimentais que as mulheres, tendo, portanto, maior autoridade para exercer o controle sobre problemas de indisciplina, que é um dos grandes problemas enfrentados atualmente pelos gestores escolares.

Por outro lado, enquanto muitos homens professores optam por exercer algum tipo de função administrativa, a maioria deles evita trabalhar com crianças, por diversos motivos, priorizando as atividades desenvolvidas com adolescentes ou adultos. Cabe, então, perguntar: – Será que os professores entrevistados também têm esta mesma opinião em relação ao trabalho educativo voltado ao público infantil? É este assunto que será analisado na seqüência.

4.2.4 Percepção sobre o Trabalho de Homens Professores com Crianças

Na grande maioria, os professores que fizeram parte deste estudo começaram a atuar com alunos de 5^a a 8^a série ou ensino médio, evidenciando uma tendência de que os homens professores evitam trabalhar com crianças menores, de educação infantil ou ensino fundamental/anos iniciais.

Uma exceção foi o P1, que trabalhou em todos os níveis da educação básica: *“Quando eu fui dar aula no jardim, no pré- e de 1^a a 4^a eu não trabalhei no Paraná, eu trabalhei em São Paulo e em São Paulo o professor masculino pode trabalhar no jardim, pode trabalhar de 1^a a 4^a...”* Ele comentou sobre as idades das crianças e atuação em níveis diversificados nesta fase inicial da educação escolar: *“Eu comecei dando aula no, não seria nem na pré-escola, seria o jardim, seria aquelas crianças que têm de 1 a 2 aninhos de idade,*

então seria trocar fraldas, aquela coisa toda... Depois eu peguei o Pré I e o Pré III, trabalhei com a 1ª série, a 3ª e 4ª série.”

O professor considera que esta fase foi importante para a sua formação profissional, mas com o tempo optou por trabalhar com níveis mais elevados, sendo que, se fosse para recomençar a carreira novamente, ele acredita que *“talvez eu não ficaria tanto na questão da formação do aluno universitário, talvez ficaria com 5ª a 8ª e investiria hoje em formação profissional [...] Eu não deixaria a 5ª a 8ª série, porque lá é ótimo, porque é lá que você sabe se você tem um empreendedor ou não.”*

Ou seja, tendo passado por várias experiências profissionais, o professor agora já tem uma visão mais clara de qual o nível de ensino em que gostaria de atuar e, evidentemente, não seria com educação infantil/anos iniciais do ensino fundamental. O P3, que não atuou nos níveis iniciais de ensino, comentou sobre um tio que começou a carreira do magistério atuando com turmas de educação infantil e, logo em seguida, passou a atuar com alunos de faixa etária mais elevada, correspondente ao ensino fundamental e médio.

De acordo com Abreu (2003), que realizou um estudo com homens que atuaram como docentes no magistério primário em Teresina (PI) no período de 1960 a 2000, os homens professores costumam ter dificuldades para trabalhar com crianças e, deste modo, a opção por trabalhar neste nível de ensino, na maioria dos casos, é uma forma apenas de se inserir na área da educação para poder, gradativamente, evoluir na carreira profissional.

Foi justamente isso que aconteceu com os dois exemplos comentados anteriormente. Ou seja, parece que realmente os professores homens não gostam muito de desenvolver trabalhos educativos com crianças. *“Eu comecei com 6ª e 7ª séries no primeiro ano, daí no segundo ano eu queria ficar só com ensino médio, meu sonho era trabalhar com ensino médio porque, como homem, achei que não deveria trabalhar com o ensino fundamental de 5ª a 8ª série.”* (P3)

Com o tempo, e por falta de oportunidade, o P3 passou a atuar com alunos de 5ª série e se identificou com este nível de ensino, cuja idade é de aproximadamente 11 anos ou pouco mais de idade. Se considerarmos que, cada vez mais, a adolescência tem iniciado precocemente, devido a fatores sociais como influência da mídia e tipo de alimentação que costuma ter hormônios diversos, resultando no crescimento acelerado da criança, poderíamos dizer que alunos de 5ª séries são ainda crianças, mas que já têm uma autonomia maior, e não dependem tanto da ajuda do professor, como uma criança de educação infantil, por exemplo.

No caso do P4, ele acredita que *“No ensino fundamental eu creio que vai ser mais característico pra mulher, até pela característica da mulher de lidar com a criança; o infantil*

e o fundamental fica aí, com a mulher.” E complementou: “Eu não vejo o homem se dispondo a aceitar essa condição, por uma outra questão, que é a questão do machismo.”

Mais uma vez surge a idéia de que a mulher/mãe é quem tem a responsabilidade de educar as crianças, e, como foi mencionado anteriormente neste trabalho, a relação entre maternidade e atuação no magistério influenciou para a desvalorização da profissão em termos salariais. Tal idéia é confirmada pelo P4: *“Como é uma economia complementar, o homem não aceita essa condição de trabalhar, por exemplo, um turno ou dois turnos no magistério por aquele valor.”*

Esta questão de trabalhar em um período foi uma das idéias que justificou a presença feminina no magistério, devido à possibilidade de compatibilizar os horários de trabalho, podendo optar por ficar somente um turno na escola e ainda sobrar tempo para cuidar das atividades domésticas (HYPÓLITO, 1997). Evidentemente o salário seria menor, e para a mulher era visto como suficiente. Já para o homem não seria adequado.

O P4 afirmou que os homens não se submeteriam àquele salário menor porque *“Ele acha que vai ganhar mais. Muitas vezes não vai ganhar mais, mas ele acha que não seria trabalho dele trabalhar com criança. No mundo de hoje, a criança precisa de tratamento especial e o homem não tem paciência...”* E em relação à sua experiência pessoal, o P4 analisou: *“Eu trabalhei com crianças, eu não sei hoje se eu voltaria.”*

Apesar de reconhecer que nem sempre o professor ganharia mais se atuasse em outras profissões, no caso da educação, o P4 entende que há uma disparidade entre os salários dos diversos níveis de ensino, se considerar a exigência de cada um deles em relação ao trabalho docente.

Eu sempre digo - o professor de ensino infantil e fundamental teria que ser um professor que tinha que ganhar equivalente a um professor de ensino superior ou mais. E eu sempre defendo isso porque o trabalho principal tá aí. Esse professor teria condições de fazer especializações necessárias... quem dera ter um mestre trabalhando com ensino infantil e fundamental para trazer toda essa bagagem já lá na formação. Criança é como uma árvore, do jeito que ela cresceu lá no início ela vai depois nortear a vida dela depois.

Podemos notar que, segundo a visão do P4, além do salário, existe o problema da formação, já que na maioria das vezes quem atua na educação infantil costuma ter menos formação, principalmente se for professor do gênero masculino. *“O homem, primeiro ele tem que fazer cursos voltados para a área da educação, o que normalmente não acontece, e quando você fala assim ‘a presença do professor lá no ensino fundamental e infantil’, não tem professor que se especializa nesta área...”*

Outro problema, que, segundo o P4, influencia o homem a não fazer a opção por trabalhar com crianças, diz respeito às representações sociais existentes, que deveriam ser modificadas. *“Tem que criar toda uma cultura de novo e a sociedade valorizar o professor também, né? Tem que ser uma cultura social. Hoje a sociedade iria reagir de uma forma estranha ao se falar de um professor homem no ensino infantil e fundamental.”*

De acordo com Louro (2007), os professores e professoras, da mesma forma que outros grupos sociais, foram e são objeto de representações, que não somente evidenciam as práticas desses sujeitos, mas também influenciam no processo de construção e de produção dos profissionais da educação.

Como as representações predominantes são as de que homem não deve trabalhar com crianças, o P4 relatou que as próprias famílias provavelmente fariam a opção pela mulher professora. *“As próprias famílias reagiriam diferente. Eu tenho a impressão de que a cultura familiar não aceitaria. Se fosse pra um pai escolher, entre uma professora e um professor ele não iria ficar analisando as capacidades e competências. Ele já iria imaginar que tinha que ser a professora.”*

Isto deve acontecer porque, segundo Louro (2007), as professoras foram vistas em diferentes momentos como habilidosas alfabetizadoras, modelo de virtude e trabalhadoras da educação, predominando ainda na atualidade as representações de que elas possuem maiores habilidades para trabalhar com crianças.

Diante dos relatos dos professores entrevistados, foi possível constatar que trabalhar com criança é realmente considerado difícil para eles devido a fatores como: baixo salário, formação profissional e representações sociais. Desta forma, a permanência dos homens no magistério está condicionada à atuação com alunos de faixa etária mais elevada.

Tal pressuposto vai ao encontro dos estudos de Abreu (2003), que concluiu que os homens professores que superaram as barreiras iniciais da profissão docente através da atuação em níveis elementares de ensino, esses passaram a se identificar com o trabalho docente e demonstravam interesse em permanecer na área da educação trabalhando com turmas de adolescentes ou de adultos.

4.2.5 Presença Masculina e o Aumento de Homens no Magistério

Antes de refletir sobre as representações dos homens entrevistados no que diz respeito ao aumento da presença masculina no magistério, entendo que é importante destacar

alguns posicionamentos diferenciados em relação à qualidade do trabalho educativo, desenvolvido por homens professores.

No primeiro caso (P5), a afirmação é a de que, se se for comparar o trabalho desenvolvido por homens e mulheres no magistério, com certeza as mulheres se sobressaem, ou são melhores educadoras.

Não quero menosprezar os homens aqui na educação – há professores fantásticos, maravilhosos, incríveis, mas acho que há mais professoras fantásticas, maravilhosas, por causa desta questão elas tendem a ser mais malháveis, mais flexíveis, mais amorosas [...] Eu posso falar que, entre os professores que tive, foram mais professoras excelentes. Também tive professores ótimos, excelentes, mas acho que o número foi bem maior de professoras fantásticas.

Já o P3 considera que é necessário haver um equilíbrio maior entre as presenças masculinas e femininas atuando no magistério e, sendo matemático, faz algumas análises numéricas para explicar esta necessidade. “*Eu vejo assim tem que ter o mais equilibrado possível, se a gente tivesse 50% de homens e 50% de mulheres eu acredito que o ganho do aluno seria maior, então eu sempre percebo o que soma não é a semelhança, o que soma é as diferenças...*”

O professor, que considera que “*a Matemática atraiu o homem para a sala de aula*”, citou um exemplo de um professor que trabalhava de 1ª a 4ª série com crianças, cujos resultados positivos podiam ser percebidos quando os alunos eram promovidos para o nível de ensino seguinte.

Um das pessoas mais bem-sucedidas de 1º a 4º, eu acho fantástico o trabalho dele, porque as crianças que vinham dele, nas turmas que eu trabalhava na 5º série, eram diferentes. Elas estudavam no pré, 1ª e 2ª série com outros professores e na 3ª e 4ª série estudavam com ele. Essas crianças eram diferentes, elas tinham um conceito de exatas diferente do que aqueles que vinham só da formação feminina, com mulheres.

Ou seja, o trabalho desenvolvido pelas professoras pode ser positivo, mas não atende a todos os aspectos da formação da criança, como é o caso da área de Exatas. Tal situação pode ser, em parte, explicada porque o curso de Pedagogia é que forma o profissional polivalente para atuar nos níveis iniciais de ensino, e, como relatou o P3, que já atuou no referido curso, os próprios homens que optam por fazer Pedagogia fazem isso porque não gostam da área de cálculo. “*Porque o homem hoje que está optando por Pedagogia, o cara tem trauma em matemática, ele vai para a sala de aula também com grandes dificuldades.*”

Isto não acontece somente com homens, pois boa parte das estudantes de Pedagogia também afirmam que não gostam ou pouco sabem sobre matemática. Apesar de estarem cientes de que são as pessoas formadas neste curso que vão atuar com alunos de 1ª a 4ª série, e que, portanto, além de se apropriar dos conceitos, é preciso também saber como ensinar matemática.

Quanto à presença de homens no magistério, o P4 também falou sobre a necessidade de se ter as presenças femininas e masculinas, sendo ambos os gêneros importantes referenciais para os alunos.

Se não se desenvolver essa cultura da valorização do profissional masculino também dentro da área do magistério, o próprio aluno não vai visualizar, ele não vai ter uma referência, porque o professor dentro da sala de aula é um referencial. Então eu acho interessante que tenha o referencial masculino e feminino.

O professor explicou que este referencial é importante em todos os níveis, mas entende que, na fase da adolescência, é que pode fazer toda a diferença. Seja no ensino médio ou até mesmo no ensino superior, a presença de homens professores pode, portanto, contribuir com a formação dos alunos.

Hoje a adolescência está prorrogada, ela vai até o fim do 3º grau. Hoje o aluno entra no 3º grau muito mais adolescente do que há algum tempo atrás. Então o adolescente é muito mais dependente. Então é muito interessante. Assim como na família, se tem o referencial da figura masculina e feminina, acho que no magistério é muito importante esse referencial, até porque principalmente no magistério superior, existe essa questão de encaminhamento profissional, das diferenças de experiências vivenciadas e eu acho interessante.

Em relação a este prolongamento da adolescência, Papalia (2006) relata que, devido a fatores sociais, principalmente da educação familiar que é menos rígida, isto faz com que o jovem tenha menos responsabilidades e, conseqüentemente, demora mais para amadurecerem e se tornarem adultos.

Quanto aos relatos dos professores sobre a presença de homens no magistério, foi possível constatar que consideram importante ter os dois referenciais, ou ter um equilíbrio maior entre as presenças de ambos os gêneros. É certo que o P5 comentou que percebe ter maior número de “*professoras maravilhosas*”, mas reconheceu que também teve “*professores ótimos, excelentes*”.

O importante não é fazer comparativo, mas analisar as contribuições que tanto homens quanto mulheres podem oferecer à área da educação. E, considerando que existe o predomínio de mulheres, cabe analisar o que os entrevistados acham que é possível ser feito para aumentar a proporção de homens atuando no magistério. O P1 relatou: *“Eu acho que pra aumentar o número de homens no magistério, o 1º passo é tirar o mito de que o magistério é uma coisa feminina. O 2º passo de repente, é mostrar que não se ganha tão mal, que é uma profissão excelente.”* O P3 afirmou: *“Eu percebo o homem é mais acomodado, muito acomodado; ele prefere carregar tijolos, carregar areia durante o período inicial, do que ele ir pra uma sala de aula fazer Pedagogia”*. Também mencionou sobre a questão salarial, que não é o principal fator de não atrair os homens para a área da educação. Ele disse:

Salário, eu não vejo que é o salário porque um carregador de pedras ganha menos que um pedagogo, agora porque ele está carregando pedra? Está sendo um servente de pedreiro e assim por diante? Não é o salário, isso com certeza, não! Então por que o cara está ganhando menos do lado de fora e está desempregado? Agora falta a gente fazer algum trabalho que vai atrair ele para a escola. Somente assim nós teríamos esse homem trabalhando dentro de sala de aula.

O professor faz menção aos homens que estão desempregados ou que atuam em áreas consideradas masculinas, as quais exigem menos qualificação e, como consequência, têm baixa remuneração. Mesmo assim aceitam esta condição ao invés de fazer a opção pela carreira do magistério. O P3 postula que, talvez, eles prefiram ficar na condição em que se encontram devido à vergonha de começar a fazer um curso visto socialmente como feminino, como é o caso de Pedagogia. *“Pra ele ir pra uma sala de aula fazer Pedagogia ele tem um pouco de vergonha, então a gente percebe entre os homem que chegam na Pedagogia, os primeiro dias eles ficam encolhidos, envergonhados...”*

Sendo assim, o P3 opinou sobre o que considera ser necessário fazer para aumentar o número de homens atuando na educação. *“Eu acho que a forma é realmente divulgar mais, por meio de imprensa e fazer um bom trabalho de divulgação para o homem.”*

Vale ressaltar que Jesus (1998) comenta sobre a influência dos meios de comunicação de massa como forma de promover tanto o bem-estar quanto o mal-estar dos professores (assunto que será abordado em seguida). Ele alerta que as mensagens positivas ou negativas sobre os professores, veiculadas principalmente através de programas televisivos, são um dos fatores que contribuem para o aumento ou a diminuição de situações relacionadas ao mal-estar docente.

Também em relação à presença masculina no magistério, se a mídia frequentemente propagasse exemplos positivos, possivelmente outros homens iriam se identificar com a profissão docente, como foi relatado pelo P3.

Se o P3 comentou sobre os homens que estão desempregados ou outros que ganham menos que no magistério, os quais poderiam fazer a opção pela profissão docente, faltando apenas serem incentivados, o P2, que atua com alunos de ensino médio, alunos em fase de preparação para o ensino superior, afirmou que o salário é um fator determinante para a não-opção dos adolescentes para a área da educação.

Eu acredito que, enquanto representação, nossa profissão precisaria ser mais valorizada em termos de salários pra ter mais homens optando. Porque geralmente, quando você conversa com aluno de ensino médio, em fase de pré-vestibular, o que se pensa é na profissão que tenha uma boa renda.

O professor alerta que *“Não significa que o magistério é menos nobre que outras profissões. Inclusive é ao contrário...”* O problema é que pensar em termos de renda, os alunos de pré-vestibular acreditam que existem outras áreas, cujos salários são bem mais atrativos. Deste modo, *“se o magistério fosse valorizado em termos de renda é provável que mais jovens homens pudessem optar por essa profissão.*

Faz sentido o relato do P2 se considerarmos que, em geral, os salários pagos aos docentes são ainda muito baixos, se comparados à exigência de formação. Existem áreas em relação às quais somente com o curso superior é possível ter um salário significativo, enquanto que, no magistério além do curso superior, tem que ter várias qualificações, às vezes em nível de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para conseguir ter uma renda compatível com a de outras áreas. É verdade também que nem todas as profissões no Brasil têm tido bom patamar de remuneração, o que não justifica o fato de o professor ganhar pouco, se comparado com o nível de exigência da profissão⁶.

O P4, ao se referir ao aumento do número de homens no magistério, comentou também sobre a questão de planos de carreira, que já está sendo adotada em diversas instâncias da educação formal. *“Eu acho assim que com a valorização que está acontecendo no magistério através de planos de carreira, tanto a nível municipal, estadual e federal, eu tenho a certeza de que o magistério vai ser uma profissão masculina.”* Ele ressaltou que isto não deve acontecer em todos os níveis, pois nas séries iniciais deve continuar com a presença

⁶ As questões relativas ao salário serão comentadas no item sobre o mal-estar docente.

predominante de mulheres, mas, em cursos de ensino médio e em cursos de graduação, deverá, cada vez mais, ocorrer a presença feminina e masculina atuando no magistério.

O P4 ainda argumentou: *“Eu ainda não vejo, a curto prazo, o magistério como carreira pra homem.”* Tal afirmação deve-se ao fato de que *“o magistério superior, do público até o privado, está sendo atrativo pra alguns como ‘bico’ e pra outros como carreira”*. Neste contexto, *“ele vem como complementar, até porque no magistério existe essa fragmentação do horário que, às vezes, faculta trabalhar mais no período noturno [...] então está se tornando um turno extra e acaba sendo interessante para o homem.”*

É interessante notar que, direta ou indiretamente, acaba aparecendo a questão salarial como sendo um dos fatores que atraem ou afastam os homens do magistério. O P5 também fez alguns questionamentos no sentido de entender o porquê da ausência dos homens na área da educação.

Às vezes nós nos questionamos: ‘Por que será então que os homens não são muito dados ao magistério? Será que eles não se sentem um pouco avexados de ser professores? Ou por quê? Será também por ser uma carreira um pouco mal resolvida em termos de salário, em termos de planos? Será que não é porque eles almejam algo melhor para seu futuro e não optam pelo magistério?’

São tantas indagações sem nenhuma resposta que levam o professor a constatar que existem exemplos tão evidentes de que é possível, mesmo para os homens, ter uma excelente carreira na área da educação. *“Eu conheço tantos colegas que, como professores, estão tão realizados, estão bem financeiramente, e por que então os outros não se interessam por esta área?”*

Ele, que já trabalhou por longos anos em curso de formação de professores, constata que *“os homens que vão fazer magistério é porque não têm outra opção”*, mas, por outro lado, recorda que *“parece que há muitos homens que se propõem de corpo e alma a fazerem curso de preparação para o magistério”*. Ou seja, existem aqueles que fazem por falta de opção, mas há também aqueles que, além de fazerem a escolha pela área, investem em formação para se tornarem excelentes professores. Em relação a estes últimos, o P5 reflete que *“talvez seja essa questão, que a sociedade ainda não valoriza como deveria valorizar o professor.”*

Para finalizar esta análise inerente à educação e à gênero, especialmente em relação à presença de homens no magistério, não poderia deixar de mencionar que é importante haver exemplos reais que sirvam de modelo para outros jovens estudantes. Para Bandura (1974), as pessoas não precisam, elas próprias, passarem por algum tipo de experiência para aprender, pois têm condições de assimilar e se apropriar dos conhecimentos adquiridos a partir das

experiências de outras pessoas. São os modelos, bons e ruins, que são percebidos por outras pessoas, que se tornam referência tanto para ser seguido, no caso dos modelos positivos, quanto para não ser seguidos, no caso dos modelos negativos.

Desta forma, evidenciar os exemplos positivos é importante para que outras pessoas percebam situações positivas, que deram certo, e, na sua liberdade, possam escolher o que é melhor para si mesmas e para outras pessoas que fazem parte do seu grupo social.

No caso dos professores entrevistados, o P3 é um bom exemplo de que os modelos são importantes. Apesar de ter escolhido o magistério devido à queda da agricultura, ele poderia ter iniciado a carreira e não ter dado continuidade, como acontece com muitos que desistem da profissão docente. Ocorre, porém, que ele teve exemplos positivos que, segundo ele, serviram de estímulo para que continuasse atuando como professor. *“Então eu tive total apoio em casa. Dentro da família a gente já tem vários professores, desde tios, uma irmã... esses tios também trabalharam na área de matemática...”* Ele inclusive relatou que um dos tios é aposentado e está muito bem. Teve uma carreira de sucesso como professor.

Eu tenho um tio hoje de Toledo já aposentado que começou a atuar na educação infantil, depois passou para o ensino fundamental e ensino médio. [...] Então esse tio de Toledo que já é aposentado, mas dentro da educação, vive muito bem, porque ele construiu tudo o que tem hoje com educação.

Ele concluiu que *“O incentivo desse tio, que teve uma carreira bem-sucedida, acabou incentivando a gente também.”* Ou seja, é importante haver modelos que deram certo, para que outros se sintam estimulados a também fazer o mesmo, sendo possível perceber claramente que é possível atingir os mesmos níveis que os outros conseguiram, ou até mesmo ultrapassá-los.

Diante disso, o presente trabalho, sendo posteriormente divulgado, poderá servir de referência para tantos homens que talvez tenham pensado em seguir esta área, mas que ainda estão presos a representações distorcidas. Poder mostrar que existem muitos homens que conseguiram sentir-se realizados, enquanto profissionais, atuando numa área na qual são ainda minorias, pode ser uma forma de incentivar tantos outros homens a também fazerem a opção pelo magistério.

4.3 REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR DOCENTE ENTRE OS PROFESSORES

A última questão norteadora indagava se os professores entrevistados se encontravam em estado de bem- ou mal-estar docente e quais as representações predominantes sobre o bem-estar das/os professoras/es. Para facilitar a análise, os dados foram assim organizados: primeiramente serão analisadas as questões de mal-estar docentes, em seguida serão comentados assuntos relativos ao tempo livre e a questões financeiras, para, finalmente, comentar sobre o bem-estar dos professores.

4.3.1 Percepção de Mal-Estar Docente

O fenômeno inerente ao mal-estar docente é atual, visto que, no passado, a sociedade tinha outra forma de valorização do professor, que era considerado o detentor do saber. Como nem todas as pessoas tinham acesso à educação, o professor, que tinha um nível mais elevado de escolaridade, se comparado com a maioria da população, era bem visto pela sociedade, por exercer uma profissão que tinha um *status* reconhecido socialmente (SOLOMON, 1998).

Não faz muito tempo que esta situação mudou, uma vez que no final da década de 1960, quando o P4 começou a trabalhar, “*o professor tinha muita consideração da sociedade*” e “*a família se orgulhava de ter um professor*”. Neste período, “*o professor era valorizado, independente do grau de ensino*” e, em regiões do interior do país, “*ele era uma referência na cidade.*”

Poderíamos nos questionar o motivo por que tão rapidamente esta realidade mudou a ponto de um professor não ter o mesmo reconhecimento perante a sociedade. Segundo a opinião do P1, “*a sociedade em geral valorizava muito o professor quando ele era um vocacionado...*”, mas atualmente a realidade é outra: “*Eu sempre via, no final do ensino médio, que muitos alunos não tinham condições de passar num curso concorrido [...] então ele acabava optando pelas carreiras ligadas ao magistério, já que é mais baixa a concorrência.*”

O professor considera que as conseqüências sobre esta escolha podem ser graves, resultando em situações de mal-estar docente. “*O problema é que quando você tem um professor frustrado, que era pra ser engenheiro, entrando na sala de aula, um professor que era pra ser médico entrando na sala de aula... as coisas ficam difíceis.*”

Ele cita ainda o fato de algumas pessoas se perceberem incompetentes para trabalhar em outras áreas, ou terem receio de recomeçar numa outra carreira, e, diante disso, continuam no magistério, apesar de não realizarem um bom trabalho e de se sentirem frustradas na profissão.

Podemos notar que o professor atribui, em grande parte, as causas para o mal-estar docente ao próprio professor, que, por fazer uma escolha errada da carreira profissional, sente-se insatisfeito ou desmotivado para desenvolver a sua função.

Outro entrevistado que também atribuiu o problema principalmente à figura do professor é o P3, que disse: *“O que causa o maior estresse, eu percebo em relação ao professor, é exatamente a insegurança em relação ao conteúdo, é desenvolver uma atividade que o aluno não gosta...”* E o próprio professor indaga: *“Então o que é o mal-estar?”* e, em seguida, responde: *“É você estar dentro de uma sala de aula e perceber que o aluno não está gostando do seu trabalho, acho que isso que causa o maior mal-estar.”*

Ele comenta sobre os casos dos professores que precisam usar outros artifícios para chamar a atenção do aluno, como é o caso da avaliação, e enfatiza que isto resulta em mal-estar tanto para o professor quanto para os alunos. O P1 também comentou sobre o problema de usar a avaliação como uma ameaça para fazer o aluno ficar quieto e até fez uma brincadeira para entender a gravidade da situação: *“Nós sabemos de professores que pegaram a prova do aluno e deu aquele sorrisinho de canto de boca, porque a nota foi baixa.”* Então ele refletiu: *“Qual médico que chega pro seu paciente e fala assim ‘já que você vai morrer...’ ou ‘você está morrendo’ e dá uma risada?”* E conclui: *“Quer dizer, eu acho que esse é o nosso maior problema.”*

Em relação à avaliação, Esteve (2005) comenta sobre as distorções na definição do papel do professor que precisam ser evitadas, sendo que uma delas diz respeito às práticas avaliativas, que transformam o professor num seletor natural. O autor compreende que, quando o professor não consegue ter um encaminhamento metodológico que atenda às necessidades da turma, ele passa a usar a avaliação como forma de punição ou para manter o domínio da turma. Quando, na verdade, deveria haver uma boa relação entre professor e aluno sem ter a necessidade de usar erradamente outros artifícios, como a avaliação, por exemplo, para amedrontar a turma, transformando-se num seletor natural.

No caso dos relatos dos dois professores (P1 e P3) foi possível perceber que atribuem as causas do mal-estar docente principalmente a fatores pessoais, por escolher erradamente a profissão, por não estar bem preparado para ensinar, por não conseguir cativar a turma de alunos, entre outros. Nesse sentido, Jesus (1998) menciona que o mal-estar docente pode

ocorrer devido a fatores pessoais, sociais e da formação profissional. Existem diversos fatores sociais que influenciam no surgimento do fenômeno entendido como mal-estar docente, mas também existem fatores pessoais: apesar de atuar todos no mesmo contexto, enquanto alguns estão satisfeitos com a profissão, outros se sentem frustrados, evidenciando que a forma como cada um compreende o processo educativo resulta em situações de bem- ou de mal-estar docente.

Se o P3 comentou sobre a boa relação com o aluno e que cabe ao professor criar meios para que os discentes se interessem pela aula, o P2 disse o oposto, pois mencionou que muitos alunos não se comprometem com o ensino e isto resulta em estados de mal-estar docente.

A pressão é que vem causando danos à saúde, estresse, desgaste emocional... A liberdade legal que se dá ao aluno, os direitos que se dão ao aluno... Historicamente falando, a gente vê que hoje o aluno tem muito mais respaldo legal e o professor menos respaldo legal que se tinha na última ou penúltima geração. Então o problema de saúde do professor vem aumentando. Então, até ao nível de rede pública também, ao que se ouve é que têm muitos professores com problema de voz, com problema de depressão profunda, inclusive devido ao desgaste emocional causado pela sala de aula.

Para Jesus (1998), com a democratização do ensino, a escola passou a ser obrigatória para todos, aumentando o número e a diversidade de alunos, tornando-se mais difícil o processo de ensino, principalmente para os professores pouco qualificados. Paralelamente, a família foi deixando algumas atribuições educativas para a escola e deixou de impor limites, resultando numa geração de estudantes que sabem dos seus direitos, mas não têm noção dos deveres, inclusive no que se refere ao respeito à pessoa do professor.

Todas estas mudanças de ordem social influenciam o processo de ensino, resultando em situações de mal-estar docente. Além dos problemas citados pelo P2 sobre os fatores sociais, existem outros que também interferem na forma como o professor se sente em relação à sua profissão. Alguns deles foram citados pelo P4, que afirmou: *“Os fatores que provocam o mal-estar do professor passam pela desvalorização, passam pelos planos de saúde, passam pelos programas econômicos da família...”* O professor também comentou a respeito das questões de gênero caracterizadas pela predominância de mulheres atuando no magistério.

[...] uma grande maioria é professora, a professora chega na sala de aula com uma carga muito grande de responsabilidade. Na família muitas vezes não há esse compartilhamento de responsabilidades, então a mulher, principalmente, ela carrega mais esta insatisfação, o estresse pelo tempo de trabalho...

Fiquer (2006), ao analisar as relações existentes entre bem-estar e gênero, percebeu que, na maioria dos estudos, ou não há diferença significativa ou as mulheres evidenciam possuir níveis mais elevados de mal-estar. Em nenhum deles os homens apresentavam maiores níveis de mal-estar do que as mulheres, evidenciando que, apesar de os estudos empíricos ainda serem insuficientes, eles indicam que as mulheres tendem a apresentar maiores níveis de insatisfação se comparadas com os homens.

Se considerarmos que no magistério há a prevalência de mulheres, podemos concluir que se trata de um público que costuma apresentar uma incidência maior de mal-estar e que, ao assumir uma função tão complexa, pode resultar em estados ainda maiores de mal-estar docente.

Também Gonçalves (2008), ao fazer um estudo sobre o mal-estar docente e gênero, constatou que os homens, mais que as mulheres, se encontravam em situação de bem-estar, devido à sobrecarga de trabalho assumida pelas professoras. Sendo assim, os estudos parecem indicar que está correta a análise feita pelo P4 sobre o mal-estar docente e predominância de mulheres no magistério.

Outra situação citada pelo referido professor diz respeito aos docentes que estão em fase final da carreira profissional. *“É muito comum você ouvir dizer que professores quando chegam próximo da fase de aposentadoria, em vez de serem mais produtivos pela experiência que têm, são mais acomodados porque não vêem a hora de sair da escola.”* Em contrapartida, normalmente estas pessoas acabam voltando para a profissão. *“Se for feito uma pesquisa com esses professores que saem da escola, num momento seguinte eles fazem de tudo para poderem retornar pra escola.”* Diante deste contexto, o P4 entende que são os fatores sociais que provocam o mal-estar docente, mas não somente eles, pois se trata de fatores bem diversificados: *“Então isso prova pra mim que não é o fato de ser professor que causa esse mal-estar, mas as condições que cercam, que são condições econômicas, condições de saúde, condições da família, burocracia, né?”*

Para Esteve (1999), nos últimos anos houve várias mudanças que resultaram em condições de mal-estar, como, por exemplo: a falta de materiais, os baixos salários, a era da informação, as novas exigências educacionais, entre outras. No caso das exigências, o autor comenta sobre as novas atribuições que o professor passou a assumir como a função educativa (que antes era da família), e ainda se responsabiliza por: atividades extra-classe, reuniões, preparação de aulas, correção de atividades e avaliações de alunos, além de outras atividades. Também Stobäus e Mosquera (1996) afirmam que o mal-estar docente tem causas diversas,

resultando em situações angustiantes para os profissionais da educação, sendo necessária a implementação de medidas que possam ajudar a amenizar esta situação.

No caso do P5, ele compreende que os fatores que contribuem para o mal-estar docente também são sociais, especialmente relacionados às questões salariais, mas entende que, em parte, os docentes têm responsabilidade, por entender que *“muitos dos professores sindicalizados, no momento em que o sindicato assume uma posição, não se fazem presentes, para reivindicar junto com o sindicato a questão salarial. Eles têm um pouquinho de culpa no cartório.”*

O professor se refere à participação do professor na luta por melhores condições de trabalho. Embora seja verdade que a profissão docente tem muito o que melhorar, também é verdade que muitas conquistas foram obtidas através de reivindicações dos professores através de sindicatos. É preciso que haja iniciativas governamentais, mas o professor também deve ser sujeito deste processo, na busca por melhores condições de trabalho.

O P5 ainda relatou que *“os professores que ganham pouco, assumem uma postura de ‘dador de aula’, isso é um pecado capital porque nós não podemos ir para uma sala de aula achando que vamos ‘dar’ uma aula...”* O professor compreende que o momento em que está em sala de aula é um momento único, de grandes encontros, é muito mais do que apenas dar aula. *“Nós vamos para um encontro de ensino aprendido, esse encontro tem que ser bem resolvido e não deve estar em questão o nosso salário [...] Na sala de aula os nossos alunos não têm nada a ver se nós ganhamos pouco ou ganhamos muito.”*

Assim, o P5 falou sobre a importância de se refletir sobre a prática docente como uma forma de evitar situações de mal-estar, indo ao encontro do que diz Nóvoa (1995), sobre o professor reflexivo, que reflete sobre a sua prática, que pensa e que elabora em cima dessa prática. Trata-se de uma experiência importante, que inclui uma análise individual e também coletiva através da participação com os colegas tanto nas escolas quanto num contexto de formação docente. Neste processo de reflexão, os envolvidos tornam-se sujeitos do processo de formação em que todos ensinam e aprendem com as próprias experiências e com aquelas vivenciadas por outros colegas ou educadores.

Se a gente não consegue fazer essa reflexão da nossa ação pedagógica, da nossa ação docente, da nossa ação cotidiana, a gente começa se frustrar, a nossa auto-estima começa a baixar, daí eu começo a não sentir bem naquilo que faço, daí meu aluno é um pentelho, meu aluno é marginal, meu aluno é tudo aquilo que eu deveria estar trabalhando para que ele não fosse. (P5)

Da mesma forma em que anteriormente o P3 havia comentado sobre a preocupação com o aluno, e se o professor se encontra em situação de mal-estar, o aluno é o maior prejudicado. O P5 demonstra esta mesma preocupação, porque a contribuição social do professor é evidenciada pelos alunos que foram educados por ele através de um processo de inclusão escolar e social.

Meu aluno não pode ser aquilo que eu possa imaginar se eu não o desejo comigo. Ao contrário, ele tem que ser alguma coisa, algum ingrediente, aquela peça do tabuleiro [...] ele tem que ser incluído continuamente porque a maior barbárie que uma instituição de ensino pode estar cometendo é ser o elemento principal de exclusão do aluno, quando ela deveria ser sempre inclusiva.

Em relação a este assunto, Esteve (2005) comenta que o professor deveria compreender que a essência do seu trabalho é estar a serviço da aprendizagem dos alunos, que, sem a presença e evolução desse aluno, o trabalho docente perde o sentido. Diante disso, poderíamos afirmar que a questão do mal-estar docente é muito séria, porque, além de o professor não estar bem, outras pessoas são influenciadas negativamente, refletindo no resultado do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Outra situação interessante que pude perceber durante a realização da pesquisa é a de que todos os professores afirmaram que se encontravam em situação de bem-estar docente e, de fato, demonstraram esta característica através dos seus relatos. E já era de se imaginar que aqueles profissionais que são considerados bem-sucedidos estariam, sim, em situação de bem-estar docente.

Um caso específico ocorreu, porém, que, embora afirmando que sim, através de outros relatos foi possível perceber que, temporariamente, se encontrava em situação de mal-estar docente. Trata-se do P2, que vinha passando por algumas situações na sua vida pessoal e profissional. Conforme foi relatado num outro momento, durante o período de realização das entrevistas, o professor estava passando pela experiência de ser pai pela segunda vez, a esposa havia reduzido a carga horária de trabalho e, conseqüentemente, o salário, além de que a faculdade onde o professor trabalhava vinha passando por intensas mudanças que resultaram na redução de carga horária de trabalho.

Todo este contexto, que não pode ser aqui desconsiderado, influenciou negativamente a vida do professor, que, apesar de ser considerado bem-sucedido, vinha passando por uma situação atípica. Verbalmente ele disse: “*Eu me sinto em condição de bem-*

estar docente porque eu gosto do que eu faço. Quando eu vou alimentar o meu currículo eu me sinto bem porque eu percebo uma certa evolução da minha produção acadêmica.”

Em outros momentos, porém, ele fez diversas reclamações em relação à profissão e, ao ser questionado se escolheria ser professor novamente se pudesse escolher a profissão, o professor não hesitou em afirmar:

Eu iria pensar duas vezes pelo fator financeiro, porque hoje pela pouca valorização salarial, no 15º ano de profissão, eu tenho que trabalhar muito mais do que no 1º pra compensar, pra ter uma equivalência de renda e isso não é uma questão minha, é questão familiar. Então pra manutenção da vida familiar e pra um padrão médio de vida é preciso dinheiro. Então eu iria pensar duas vezes pra continuar no magistério. No entanto, é provável que eu escolhesse de novo essa profissão pela paixão pela ciência, como eu falei.

O professor também comentou, e de certa forma fez um desabafo, sobre a falta de tempo para se organizar, por trabalhar de segunda- a sexta-feira em cursos de graduação e ensino médio, e, aos sábados, em cursos de pós-graduação. Isto provoca um cansaço, resultando em insatisfação. Nesse sentido, ele faz comparativos com profissionais de outras áreas e conclui que, em outras, a situação é mais tranqüila, é diferente da profissão docente.

Eu vejo colegas de outras profissões que trabalham, por exemplo, das 08:00 as 18:00 horas no seu ambiente de trabalho, mas em casa têm tempo integral. Mas na nossa profissão ela tem antes, o durante e o depois; que é preparar, desenvolver a aula e corrigir a avaliação. Então isso tem desgastado bastante. Então eu tenho tido dificuldades para administrar nesse aspecto.

Toda esta situação vivenciada pelo P2 nos vem mostrar que, ao longo da carreira profissional, todas as pessoas estão sujeitas a passar por fases difíceis e ficar na dúvida se estão na profissão certa. O que não significa que a pessoa não seja um profissional competente. No caso do professor entrevistado, ficou bem evidente que diversos fatores acontecidos recentemente resultaram num estado de mal-estar docente temporário.

De acordo com Timm (2006), a condição de sentir bem- ou mal-estar na docência nunca será definitiva e implica sentimento e vivência de prazer e de desprazer. “São, portanto, condições que podem ser alteradas, pois que geradas pela maior ou menor aquisição de prazer e pela maior ou menor diminuição de desprazer naquilo que se faz.” (p. 16)

Assim, pelo fato de o P2 encontrar-se, na época da entrevista, em situação de mal-estar, isso não significa que esse mal-estar será eterno, mas que, possivelmente, ele deverá

superar os problemas e continuar desenvolvendo o seu trabalho com a mesma competência que sempre teve, e, o melhor de tudo, encontrar um novo estado de bem-estar docente.

Para Lapo (2005), o mal-estar docente está relacionado com as interpretações que o sujeito faz da realidade, sendo que a sua subjetividade faz com que tenha avaliações positivas ou negativas sobre o seu contexto de trabalho, podendo resultar em situações de bem- ou mal-estar docente. Se, por ventura, for percebido que predomina o mal-estar, a pessoa precisa buscar formas de resolver a situação, para que novamente atinja um nível de bem-estar, que será importante para ele mesmo e para as pessoas que fazem parte do seu convívio social.

4.3.1 Organização do Tempo Livre

Este foi um dos questionamentos feitos aos professores, porque, na atualidade, as pessoas, se desempenham inúmeras funções, vivem ocupadas e não se dão ao direito de se ocuparem também com atividades prazerosas, principalmente nos momentos de lazer. No caso da educação, a situação parece ser bem mais complicada, uma vez que é comum o professor tem que levar atividades para serem feitas em casa, resultando em situações de mal-estar docente. Além do mais, segundo Pavan (1999), a maneira pela qual o professor ocupa os seus momentos livres, essa maneira interfere na sua prática docente, surgindo, portanto, a necessidade de saber como os docentes que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério ocupam o tempo livre.

Ao analisar as respostas dos professores, foi possível notar que não houve grandes diferenças, pois consideram que realmente o professor não costuma ter tempo livre, porém alguns adotaram postura diferenciada para lidar com a situação, resultando em estados de bem-estar ou de mal-estar docente.

No caso do P1, ele reconheceu que: *“É complicado porque você dando aula de 5ª a 8ª série há 17 anos e quase 15 anos de ensino superior... Você não tem privacidade! Você só tem privacidade dentro da sua casa e olhe lá...”*. O professor comentou que isto não é certo, porque chegará o momento em que a pessoa não suportará ficar somente envolvida com atividades profissionais sem reservar um tempo para fazer as coisas de que gosta. Ele disse que *“o professor é neurótico e ele não tem tempo livre”* e que isso pode resultar em graves conseqüências, sendo necessário, então, que o professor tome algum tipo de iniciativa para amenizar esta situação. Ele citou uma experiência ocorrida com ele:

Eu evoluí muito nesse sentido, porque chegou uma fase da minha vida em que percebi que eu tava perdendo a família, que eu tava perdendo tudo... Então hoje, por exemplo, aos sábados em que não dou aula em pós-graduação, eu não estudo. Eu também não estudo no domingo, não faço mais nenhuma atividade, procuro não fazer...

Podemos notar que, por mais que o professor se programe para não fazer atividades de trabalho nos fins de semana, pode ocorrer que, em algum momento, principalmente nos finais de bimestres, seja necessário fazer atividades em casa. É importante, porém, que isto não se torne uma rotina, que o professor se programe para se organizar de forma a conseguir reservar um tempo para si mesmo ou para atividades de lazer.

De acordo com Timm (2006), um dos fatores que contribui com a promoção do bem-estar docente é o fato de o professor se preocupar com o cuidado de si. Também Mosquera e Stobäus (2002) consideram que a relação intrapessoal se faz necessária, porque é através desta prática que o professor poderá refletir sobre as suas virtudes e sobre as suas limitações, resultando numa maior capacidade de autoconhecimento.

É evidente que isto demanda dedicação, empenho e comprometimento por parte do próprio profissional, ou continuará sendo o maior prejudicado por não conseguir se organizar de forma adequada, procurando dedicar tempo para as principais atividades de sua vida, sejam elas pessoais, profissionais, ou de lazer.

No caso do P2, que se encontra em situação de mal-estar docente (como acima comentado), ele reclamou desta dificuldade de não conseguir encontrar um tempo disponível para outras atividades que não sejam as ligadas ao trabalho.

Tenho tido grandes dificuldades, porque a minha profissão não me dá tempo livre em casa. Então eu tenho esposa e dois filhos, um filho com 6 anos e meio e outro com 10 meses. Eu trabalho 44 horas semanais e aos sábados com a pós-graduação e isso não me dá tempo livre em casa. Então eu trabalho de tarde e noite, mas no período da manhã eu sempre tenho alguma coisa pra fazer em relação ao meu trabalho: ou é elaborar uma avaliação, corrigir avaliação, preparar aulas, organizar material, paralela a atenção que eu preciso dar aos meus filhos e esposa, as questões de rua, bancos, comércio, geral... Então eu não tenho tempo livre, absolutamente eu não tenho nenhum tempo livre.

Podemos observar que, para o professor, a situação já está chegando ao nível de não mais suportar esta condição. Além dos papéis sociais que desempenha – marido, pai, cidadão, profissional – ele ainda tem uma sobrecarga de trabalho devido à sua profissão, resultando numa situação de mal-estar. Para Jesus (1998), este é um dos fatores sociais que contribuem para o surgimento do mal-estar docente, visto que o professor está sempre preocupado com algum tipo de atividade profissional. Para o autor, é preciso que o professor aprenda a

organizar melhor o tempo, para que consiga desempenhar as suas funções, priorizando as que são mais relevantes, sem atingir um nível de desgaste muito elevado.

Jesus (1998), através do seu projeto de intervenção, desenvolvido em dez sessões, que busca promover o bem-estar dos professores, propõe em um dos encontros uma análise de como organizar melhor o tempo, a fim de levar o professor a perceber que, apesar das inúmeras atividades que deve desempenhar, é possível se organizar de forma a conseguir realizar as que são urgentes e mais importantes, deixando para outro momento ou até mesmo delegando à outra pessoa outras atividades que não são vistas como prioridade.

O P2 comentou que, às vezes, tenta não ficar tão escravo do trabalho, isto para poder se divertir com os filhos, mas, mesmo assim, acaba não aproveitando, por se sentir muito cansado: *“Por exemplo, a gente eventualmente força um horário e sai como os meninos tomar sorvete, mas é como se fosse uma pressão, como se tivesse um tempo limitado pra tomar sorvete com o filho, porque você está extremamente cansado por uma semana de trabalho.”* Em relação aos sábados, quando trabalha em cursos de pós-graduação, ele disse: *“Eu saio às 17:30 horas da faculdade, chego em casa e minha esposa quer sair, dar uma volta com os ‘piás’ e eu, às vezes, estou no meu limite porque trabalhei a semana toda e no sábado todo.”*

O fato de estar no limite significa que o professor está precisando de ajuda e que precisa se organizar para não ficar muito tempo neste ritmo de trabalho, ou não vai suportar a pressão, resultando em níveis maiores de mal-estar docente. Por outro lado, esta situação pode ser temporária, considerando que, pelo que se pôde perceber durante a entrevista, o nascimento do segundo filho provocou alteração na rotina familiar, inclusive no sentido de ter que dedicar um tempo maior para cuidar do bebê. Tal situação é vivenciada também por outras famílias, durante um certo período, depois o filho cresce e não necessita de tantos cuidados como quando era menor.

No caso do P4, ao ser questionado sobre o tempo livre, ele analisou a sua trajetória profissional e disse: *“Durante uma boa parte da minha vida, o tempo livre eu dediquei muito à sociedade, daí faltou do outro lado que era a questão da família...”* Com o tempo, ele percebeu que não poderia continuar nesse ritmo, procurou mudar a sua atitude, resultando em melhores condições de bem-estar docente.

A partir do momento em que eu concentrei mais a questão da família, deixando um pouco mais a questão da sociedade de lado, os compromissos sociais, os afazeres, o assistencialismo até exagerado, então a gente ficou bem melhor e hoje eu sou uma pessoa muito caseira, muito família, muito diferente... Assim, no tempo livre eu procuro desligar, ter um tempo livre pra desligar completamente.

O professor também falou sobre a importância do lazer, ressaltando que, para ele, “o lazer – necessariamente não precisa sair, não precisa viajar, é você ficar numa situação completamente desligada de tudo [...] pra conviver com a família, pra rir, pra brincar...”. Ele ressaltou também que sabe fazer bem a distinção entre trabalho e lazer: “Eu tô lá no trabalho, estou no trabalho, estou fora do trabalho então eu não quero me envolver, eu desligo. Por isso eu durmo bem.”

O fato de conseguir “dormir bem” é um grande avanço e saber se organizar no tempo também, porque a pessoa tem necessidade de manter um equilíbrio entre as atividades pessoais, profissionais, familiares e de lazer. Para Nascimento (2006), o bem-estar humano inclui a satisfação com domínios, caracterizada por alguns aspectos específicos da vida, como a vida conjugal e/ou os filhos, a saúde, o trabalho e o lazer. É satisfação com domínio porque a pessoa tem condição de agir, de tomar decisões sobre estes aspectos que resultem em situações de bem-estar.

Muitas vezes os educadores não costumam estabelecer um equilíbrio no sentido de buscar se envolver com atividades prazerosas, já que costumam se envolver demasiadamente com a profissão deixando para um segundo plano as atividades de lazer. Para Marcelino (2002), o lazer pode ser definido como atividades acrescentadas no tempo livre e que não envolve o trabalho diário. Este tempo livre não se refere somente às obrigações de ordem profissional, mas também familiares, sociais e religiosas. Assim, o lazer pode ser entendido como atividade sem interesses e sem lucros, oferecendo o relaxamento, a socialização e a libertação.

É possível perceber que o lazer envolve situações simples, mas que resultam em prazer para a pessoa que as pratica. Isto pôde ser percebido no P3, que comentou sobre o que costuma fazer: “A gente gosta de brincar de bola com o filho. Eu tenho um molequinho e sempre tem uma bola rolando dentro do apartamento, o tempo inteiro. Coitado dos vizinhos! Mas a bola rola ali o tempo inteiro. Então você passa, dá um chute naquela bola, você brinca...”

Ele citou que também procura se envolver com outras atividades prazerosas, juntamente com a família: “tem certos momentos que a gente faz um passeio familiar, ou faz uma viagem, especialmente nas férias vai para a praia, ou vai visitar parentes em outros Estados...” Por outro lado, ele reconheceu que “o final de semana é muito comprometido dentro de casa, porque você vive educação sete dias por semana, e muitas vezes não percebe que está dentro de casa brincando e trabalhando ao mesmo tempo.” Como, contudo, gosta do

que faz, o P3 consegue relacionar os afazeres dos fins de semana com o lazer e considera que é tranquilo, porque não é possível afastar-se completamente das atividades: *“Ou você está na internet respondendo e-mails e lendo conteúdo, ou você está com livro na mão, às vezes dando um curso, e acaba sentindo que aquilo é um lazer. Para mim é um lazer aquilo...”*

Ou seja, para muitas pessoas, as atividades são tão prazerosas que acabam se tornando um lazer quase que constante, inclusive nos fins de semana. O problema, então, não é o trabalho em si, mas o nível de envolvimento com aquilo que faz. Este assunto foi comentado anteriormente sobre o perfil dos professores entrevistados que, no geral, atuavam num nível adequado ao seu potencial. Quando a pessoa se envolve de uma forma que esteja além das suas potencialidades, ou dos seus limites, como disse o P2, a pessoa chega a um nível de estresse resultando em estados de mal-estar docente.

Por outro lado, se a pessoa atua em um nível adequado ao seu potencial e, principalmente, se ela sente prazer naquilo que desenvolve, mesmo assuntos de trabalho acabam sendo percebidos como estilo de lazer, conforme foi citado pelo P3. É claro que o referido professor também comentou sobre outras atividades que procura fazer, como passeios, viagens, brincar com o filho, etc., sem se sentir pressionado, ou como se fosse obrigado a fazer aquilo (como relatou o P2).

Assim, foi possível constatar, através dos relatos, que o tempo livre é importante para que o professor atinja um nível de bem-estar docente, mas que deve ser iniciativa da própria pessoa isto de mudar o seu estilo de vida, como foi exemplificado pelo P1 e P4.

Trata-se de um fato interessante, porque, segundo Gonçalves (2008), os homens professores procuram se envolver, mais que as mulheres professoras, em atividades de lazer. Neste estudo, os homens em geral demonstraram que, por sentirem que era necessário, procuraram se organizar de forma a ter um tempo afastado do trabalho, a ponto de “se desligar” (P4) ou de fazer atividades prazerosas que se caracterizassem também como lazer (P3).

Esta postura é compatível com a encontrada por Jonathan e Silva (2007), numa pesquisa realizada com mulheres empreendedoras e executivas. Embora tendo uma vida agitada, estas mulheres se preocupavam em ter um tempo reservado para as relações afetivas com o seu par, para a maternidade e para elas mesmas, sendo que este último se referia a envolvimento com atividades que fossem significativas e gratificantes para elas.

Desta forma, os estudos parecem confirmar que é imprescindível haver uma atitude equilibrada com a profissão, no sentido de conciliar as atividades profissionais com as pessoais, fazendo sobrar tempo para atividades de lazer. Parece que essa atitude é

fundamental para a conquista de um estado de bem-estar. Resta, então, as pessoas, principalmente os professores, terem uma atitude diferenciada no sentido de conseguir reorganizar a própria vida de modo a poderem se ocupar também com atividades prazerosas ou de lazer.

4.3.3 Questão Financeira: opiniões contraditórias

Muitas vezes nós ouvimos dizer que o professor ganha pouco, sendo este um dos fatores que provoca o mal-estar docente, conforme Esteve (1999). Se for comparar, muitas vezes o professor, que tem formação mais elevada, ganha menos que profissionais de outras áreas que não exigem tanta qualificação.

Entre os professores entrevistados foi possível notar que havia contradições nas opiniões emitidas, uma vez que, para alguns realmente o salário era considerado muito baixo e outros acreditavam que não opercebiam como tão baixo assim. Isto é possível de acontecer devido à subjetividade humana, que interpreta as situações cotidianas de maneira diferente, de acordo com as suas experiências anteriores.

Diener et alii (2003) comentam sobre o bem-estar subjetivo, caracterizado pelas avaliações afetivas e cognitivas que as pessoas fazem das suas vidas, incluindo felicidade, satisfação com o trabalho e com a saúde, sentimento de auto-realização, entre outros. Assim, o resultado desta avaliação ou a percepção de cada pessoa em relação à mesma situação podem ser diferentes e até contraditórias. Foi exatamente isto que aconteceu com os professores entrevistados, que possuíam visões diferenciadas em relação ao aspecto salarial.

O P1 foi um dos professores que não demonstrou insatisfação em relação à sua renda salarial, e, sem qualquer tipo de constrangimento, afirmou: “*A minha carreira foi sempre como professor e eu não concordo, não gosto da frase que ‘professor ganha pouco’ e que ‘professor não ganha dinheiro’. Professor ganha dinheiro, professor não sabe é gastar dinheiro!*”. Ele explicou que percebe, em muitos docentes, que, embora trabalhando de forma exagerada, não sabem como se organizar financeiramente e estão sempre devendo ou com a renda comprometida.

O P1 também fez comparações entre a própria profissão com outras áreas de atuação e, contrariando a opinião popular, ele considerou que o professor em diversas situações tem um salário maior. “*Hoje têm muitos profissionais nas diversas áreas que não ganha o que nós ganhamos. Isso é a grande verdade!*” E questionou: “*Qual é o profissional que vai trabalhar*

a manhã toda, das 08 as 12:00 horas, e vai ganhar 1.500 reais por mês? Numa escola particular ou mesmo no Estado quem é que vai ganhar isso? O professor que atua tanto no ensino superior, quanto numa escola privada de ensino fundamental e médio, concluiu: “Se trabalhar dois períodos ganha 3.000 reais! Isso não existe! É uma hipocrisia danada dizer que o professor ganha pouco.”

Vale ressaltar que a esposa do referido professor trabalha em uma instituição bancária, deve ter noção da organização financeira de muitos profissionais de outras áreas, e mesmo assim o P1 comentou que não considera que o salário do professor seja ruim. De forma semelhante, o P4 também fez comparações entre atuar na área da educação e em outras áreas, chegando a conclusões parecidas, porém, neste caso, a esposa também é professora, significando que tudo o que o casal conquistou foi através do trabalho como docente.

Se for olhar o lado da condição financeira, econômica, eu vejo muito mais instabilidade por parte de muitos profissionais liberais do que a gente na condição de professor. Então eu acho que o professor pode viver bem e principalmente eu acho assim que quando você constitui uma família e os dois, no nosso caso os dois na mesma área, é porque as outras profissões não estão dando tanto retorno como o magistério está dando.

É interessante notar que os professores fazem comparação com outras áreas e chegam à conclusão de que as outras estão boas e o magistério, não. No caso dos dois professores entrevistados, eles pensam ao contrário, de que também nas outras profissões nem tudo é tranquilo, sendo que muitos estão em condições muito piores que os professores. É bom lembrar que o P4 comentou que, entre os seus irmãos, quatro são advogados, ele e mais um são professores e os demais atuam na área técnica, ou seja, ele tem estes exemplos na própria família e, portanto, tem referências para fazer este tipo de afirmação com propriedade.

Trata-se da questão do bem-estar social, que, segundo Keyes, Hysom e Lupo (2000), acontece quando a pessoa faz comparações entre o que ela é ou possui e a maioria das pessoas do seu grupo social. Normalmente, se, ao se comparar com a maioria, o indivíduo, ou no caso o profissional, perceber que está muito aquém, deverá se sentir em situações de mal-estar. Se, ao contrário, ele perceber que está quase no nível ou até um pouco além que a maioria, com certeza o resultado será de bem-estar. Assim, os professores P1 e P4 sentem-se realizados com o que fazem, porque, ao compararem o que ganham com outros profissionais, concluem que o salário está sendo satisfatório.

É claro que o P4, que já é aposentado pela rede estadual de ensino, comentou que foi uma conquista obtida pelo casal, através de muito trabalho e comprometimento com a

profissão docente. *“Com relação à estabilidade financeira, a gente conquistou com o tempo e com muito trabalho agregou algumas coisas para o processo de aposentadoria que dá uma tranqüilidade até o fim da vida. Agora temos um padrão de vida considerado bom, né?”*

Em diversos momentos da entrevista, o professor demonstrou que está satisfeito com a família que construiu, com a escolha da profissão e com a carreira profissional desenvolvida e também com o padrão de vida que tem conseguido manter, evidenciando o que Nascimento (2006) chamou de satisfação global com a vida. Para a autora, trata-se dos julgamentos mais amplos feitos pela pessoa, como, por exemplo, sentir-se realizada com a vida que construiu. Nesse sentido, a satisfação global com a vida está relacionada com a maneira pela qual as pessoas interpretam as diferentes situações experienciadas ao longo da vida, sendo influenciadas tanto pelo tempo de duração, quanto pela intensidade das emoções positivas vivenciadas.

No caso da questão salarial, o P3 já havia comentado que o fato de haver poucos homens no magistério não está relacionado com o salário, porque existem muitas funções entendidas como masculinas, como servente de pedreiro, por exemplo, cujo salário é menor do que o salário de um professor. No que se refere à própria carreira, ele comentou que, conforme foi se qualificando e diversificando a sua área de atuação, o salário também foi evoluindo de forma ascendente e *“chegando ao final de 2000 eu só tinha aula na faculdade, mas eu tinha um ótimo salário.”*

Num outro momento, o mesmo professor comentou sobre o fato de ter carreira bem-sucedida no magistério e destacou: *“Bem-sucedido eu vejo que não é o salário, se a gente pensar em salário isso não é ser bem-sucedido como professor, e sim os resultados.”* Como o professor desenvolveu um projeto para ensinar matemática para alunos cegos, resultando num instrumento didático importante reconhecido pelo MEC, o P3 passou a se tornar conhecido em muitas regiões, devendo ter recebido ofertas de trabalho que tivessem salários maiores. Ele, porém, compreende que *“nada seria tão significativo para minha vida como a carreira de professor, a gente tem a oportunidade hoje de deixar a educação e ter ótimos salários, só que isolado...”* Ele reconhece que se realiza trabalhando com pessoas, que gosta mesmo é de ser professor, e, por este motivo, prefere continuar na área da educação, apesar de entender que os salários poderiam ser melhores.

O P5 também tem uma visão semelhante e procurou analisar os diversos aspectos que envolvem a questão salarial dos profissionais da educação. Ele comentou que o magistério é *“uma carreira um pouco mal resolvida em termos de salário”* e que aqueles profissionais que são competentes mereceriam receber um bom salário, que fosse compatível

com a qualidade do seu trabalho. Acredita, porém, que *“não só de salário se faça um bom professor, mas também, o professor merece um plano de carreira bom...”*

Ou seja, considerando o nível de exigência e todas as atividades que os professores devem desempenhar, é certo afirmar que realmente mereceriam ter um salário mais elevado, através de planos de carreiras justos, que fosse compatíveis com o seu nível de formação e com o tempo de trabalho dedicado à educação. A elevação salarial poderia contribuir com o aumento do *status* da profissão e possibilitar que o docente reduza a sua carga horária de trabalho e invista em mais atividades de formação ou mesmo de lazer.

Se houvesse uma política salarial compatível com o nível de exigência educacional, poderia haver uma seleção mais aprimorada de profissionais para atuar no magistério, evitando os casos que optam pela docência por falta de oportunidade, sendo possível cobrar resultados mais efetivos, uma vez que recebem as condições básicas para desenvolver um trabalho com competência, fazendo sentido o que foi dito pelo P5: *“Achando-se um bom professor bem valorizado, dele eu posso cobrar. Eu não posso cobrar de um professor que eu não valorize ou que eu não pague para ele um bom salário.”*

Por acreditar neste princípio de que primeiro tem que oferecer as condições para depois cobrar resultados positivos dos professores, é que na faculdade criada pelo P5 e pela sua família, eles procuram pagar sempre os melhores salários e até desafiam os docentes a buscarem instituições que paguem mais, tendo a certeza de que não vão conseguir encontrar. Trata-se de alguém que tem consciência de que é preciso, sim, valorizar os profissionais da educação com melhores salários, sem, no entanto, ter a visão negativista de que tudo está ruim. Afinal, ele mesmo afirmou: *“Eu conheço tantos colegas como professores tão realizados, bem financeiramente...”*

É interessante poder analisar os diversos aspectos de uma mesma questão ou termos uma visão unilateral de, no caso do salário, acreditar que está tudo muito bom e que, portanto, não se deve lutar por melhorias ou, ao contrário, entender que está tudo ruim e que outras áreas é que se encontram em situações favoráveis.

Podemos notar que, para alguns professores, o salário é visto como bom. Outros entendem que está bom, mas que pode melhorar sempre mais, e um único professor teve uma opinião diferente, por entender que houve uma queda gradativa no salário dos professores, nos últimos anos.

Nós vimos sofrendo um desgaste em termos de salário, né? Que é o que mais preocupa em termos de manutenção da existência humana, familiar paternal... porque ao longo dos 15 anos de trabalho eu posso perceber, assim, uma diminuição daquilo que se ganha. Em 94 quando comecei a trabalhar no magistério, só pra exemplificar, eu tinha o poder de compra muito maior do que eu tenho atualmente e em 94 eu trabalhava apenas no fundamental e médio. Hoje eu já sou mestre, trabalho no fundamental, médio, superior, especialização, graduação e ainda assim meu poder de compra caiu muito. (P2)

Cabe ressaltar que, no período em que começou a atuar na área, o professor ainda não tinha constituído a nova família que, na atualidade, é composta de quatro pessoas, portanto as condições de trabalho podem ter se alterado, mas a organização da vida privada do professor também passou por modificações, sendo necessário considerar também estes fatores que contribuíram para a perda de poder de compra.

Paralelamente a essa situação, parece que as questões financeiras influenciam negativamente a vida das pessoas quando estão em falta ou são insuficientes para atender às necessidades básicas, mas pouco contribuem com o bem-estar humano quando existem em demasia.

Fiquer (2006), ao realizar um estudo sobre a relação que existe entre o bem-estar e os fatores econômicos, constatou que as condições financeiras são importantes para as pessoas, mas que, quando são supridas as necessidades básicas, o aumento de renda e de recursos materiais pode não influenciar no nível de bem-estar, entendendo que a satisfação se adapta ao nível material.

Nesse sentido, a autora relata que o bem-estar derivado de um aumento de renda é, muitas vezes, mais apreciado antes do que depois da conquista e, assim que conseguem o que almejam, as pessoas se sentem muito felizes, mas logo se acostumam com o estilo de vida, mantendo apenas níveis medianos de satisfação.

Ou seja, as questões financeiras são importantes para o bem-estar, mas não constituem fator determinante. As vezes as questões interferem mais quando são escassas do que quando existem em demasia. Desta forma, podemos afirmar que, para os profissionais da educação, a melhoria das condições salariais certamente contribuiria para o bem-estar docente, mas este não é o único fator, já que outros aspectos, como as relações interpessoais por exemplo, são também importantes, juntamente com o salário, para a promoção do bem-estar dos professores.

4.3.4 Vivências e Representações de Bem-Estar Docente

Além das representações de professores, durante as entrevistas procurei investigar como eles se sentiam em condições de mal-estar ou de bem-estar na docência. Através dos resultados obtidos, foi possível constatar que, exceto um dos professores temporariamente em situação de mal-estar (conforme já comentado), os demais todos demonstraram vivenciar um estado de bem-estar docente, opinião às vezes sendo explicitada claramente e, outras vezes, deixadas transparecer durante toda a entrevista.

No caso do P1, ele afirmou que se sentia em estado de bem-estar docente e explicou por que: *“Eu me sinto em bem-estar docente porque a primeira coisa é que eu estou fazendo o que eu gosto, então realmente eu sinto um bem-estar muito grande. Ser professor pra mim não é um peso, uma cruz, pelo contrário, é um prazer⁷.”*

Ao contrário do que costuma acontecer com a maioria dos professores, principalmente se trabalham no período noturno, que já chegam ao trabalho cansados dos afazeres realizados durante o dia, o P1 afirmou: *“Eu posso chegar na instituição, na faculdade, cansado e a partir do momento que eu botar o pé lá dentro da faculdade eu não sinto cansa. Talvez eu sinta lá no final, quando todo mundo saiu da sala talvez eu sinta, mas antes não!”*

E como o tempo todo evidenciou que gosta do que faz, por se sentir realizado no seu ambiente de trabalho, o P1 afirmou: *“Se fosse pra escolher a profissão atualmente eu escolheria ser professor novamente, certamente eu escolheria...”*. Um dos fatores que faz com o professor se sinta bem é a sua relação com o aluno e saber que é admirado pelos estudantes, apesar de que os adolescentes não costumam se expressar abertamente: *“O aluno de 5^a a 8^a série e ensino médio valoriza você, professor, mas não demonstra isso. Já no ensino superior tem uma proximidade, o aluno universitário aproxima muito de você, ele é bem carinhoso e aconchegante.”*

Fica evidente que as relações interpessoais, neste caso com os alunos, é importante para que o professor se sinta bem e realizado com o trabalho docente. Para Ryff (1989), as relações positivas com os outros sinalizam maturidade e permitem que se tenham relações interpessoais sadias, resultando num estado de bem-estar psicológico, sendo este importante para o equilíbrio emocional das pessoas.

⁷ Este relato me fez recordar um fato que me marcou durante o Curso de Doutorado: o Professor Mosquera, meu orientador, durante as aulas com a turma de doutorado no período da manhã, afirmava que, para ele, era um imenso prazer poder trabalhar com aquele nível de alunos.

O P1 ainda relatou: “*Eu acho que o que contribui para o bem-estar do professor é ele estar de bem com a vida e ser apaixonado por transmitir conhecimento, só isso.*” De forma semelhante, o P4 também comentou sobre a importância de gostar do que se faz, e sobre a harmonia do ambiente de trabalho como sendo um dos fatores importantes para a promoção do bem-estar docente.

Se você respira um ar bom, uma atmosfera legal... se tem harmonia, entusiasmo..., porque um entusiasmo o outro, e principalmente se você está dentro de uma profissão que você tem certeza que é o que você quer, se você faz o trabalho que você gosta, se você dorme tranquilo antes de ir pro seu trabalho, é porque você gosta daquilo que está fazendo e quando se faz uma coisa que gosta você só se sente pra cima.

O fato de gostar do que se faz é imprescindível para que o professor se sinta em situação de bem-estar docente, especialmente se atua numa instituição escolar onde as relações são vistas como saudáveis ou harmoniosas. Nesse sentido, tanto Lapo (2005) quanto Seco (2002) evidenciam que as relações interpessoais são vistas pelos docentes como sendo fatores muito relevantes para a satisfação dos professores no ambiente de trabalho.

Já Siqueira e Padovan (2004), ao comentar a respeito do envolvimento com o trabalho, sugerem que é importante que o trabalho exerça influências positivas na vida do trabalhador, inclusive em relação à sua auto-estima. Para os autores, o envolvimento com o trabalho tende a aumentar de acordo com o significado que é atribuído pelo trabalhador, que passa a investir tempo e energia quando a sua percepção em relação ao trabalho é positiva.

No caso do P5, ele demonstrou que se encontra em situação de bem-estar docente por comparar a própria vida com a de outros trabalhadores que estão em situações mais desfavoráveis. “*Quando nós vemos um cortador de cana ou um agricultor sofrido e sabemos que passou a vida toda sem conseguir quase nada, então não importa os sacrifícios que nós talvez tenhamos sofrido, enfrentado no magistério. Valeu a pena!*” E avalia que todo o esforço para desenvolver a carreira profissional “*foi de menos, não foi de mais e faria tudo novamente.*”

Mais uma vez o conceito de bem-estar social (KEYES, 1998) se faz presente, pela possibilidade de estabelecer relações entre a própria carreira com a de outras pessoas, e perceber que se encontra numa posição privilegiada, devido à sua opção pelo magistério. Ele também estabeleceu comparação entre a sua vida atual e a anterior quando, ainda jovem, atuava em outras áreas.

Lá atrás quando nós éramos radialista, e eu fui barbeiro também (não sei se te contei) a gente percebia que a educação era o caminho para que nós nos resgatássemos daquela situação mais sofrida, uma vez que a gente pretendia formar uma família e ter a possibilidade de dar a ela melhores condições de vida. E a gente via que aquele não era o caminho. Pra que nós nos erguêssemos daquilo necessário se fazia que nós buscássemos a educação... . (P5)

Ou seja, o caminho encontrado pelo P5 para conseguir alcançar os seus objetivos foi através da educação e, mais especificamente, através da carreira do magistério, evidenciando que a educação é, sim, uma área de atuação adequada para os homens, que têm a possibilidade de desenvolver uma carreira de sucesso e ainda ter “melhores condições de vida” para si mesmo e para a sua família.

Além disso, o professor demonstrou que foi sujeito de todo o processo, que, não aceitando a situação na qual se encontrava, foi em busca de algo melhor até atingir aquilo que se propôs inicialmente. Nesse sentido o P4 relatou: *“Sempre eu tenho dito que é preciso fazer da profissão que a gente escolheu o sucesso! Independente do que você esteja fazendo vai depender de você [...] As pessoas podem mudar o rumo da sua vida, mais tem que ser uma escolha própria...”*

Para Ryff (1989), um dos componentes do bem-estar psicológico é a autonomia que se refere à autodeterminação, ao senso de independência e à capacidade de auto-regulação comportamental a partir de pensamentos e de atitudes assertivas. A autonomia também permite que a pessoa tenha maior senso de liberdade em relação às normas que governam a vida cotidiana, além de ter a capacidade de confrontar-se com os problemas da vida de forma mais positiva, baseando-se em critérios pessoais.

É claro que os professores que se encontram em situação de bem-estar docente sabem que tiveram uma carreira de sucesso no magistério e que são vistos pela sociedade como bons profissionais. Obviamente eles se tornaram bons naquilo que fazem, através de esforço, dedicação, capacitação e preocupação com seus alunos.

Eu acho que bem cedo eu aprendi que, para ser um bom professor, não sei se sou mas tento sê-lo, basta apenas algumas coisas como ter firmeza naquilo que nós queremos que nossos alunos saibam. Então é questão do saber, e de ter o poder da cognição e de estar continuamente, como Paulo freire sempre disse (outro cara bacana também à bessa) que você precisa revisitar o conteúdo [...] é questão da metodologia que nós nos organizemos de forma a estabelecer um caminho que junto nós possamos percorrer com nossos alunos.

Mais uma vez podemos notar o papel de sujeito incorporado pelo professor durante todo o processo. E, mesmo apesar de ter longos anos de experiência no magistério, o professor não pode se desestimular por entender que já possui o conhecimento suficiente. Ao contrário, o profissional comprometido sempre volta a “revisitar o conteúdo” e a organizar melhor as suas aulas por ter assumido um compromisso social com os alunos. Ao final de todo este processo, o professor provavelmente se sentirá em condições de bem-estar por perceber melhores resultados na aprendizagem dos seus alunos.

Quanto às representações dos professores sobre os fatores que contribuem com a promoção do bem-estar docente, as respostas foram variadas, mas todas elas contribuem para que o professor esteja bem no exercício da sua função.

O P2 relatou: *“Eu acredito que a valorização profissional se dá em vários fatores desde as condições de trabalho, espaço físico, material didático, respaldo profissional, respeito de modo geral pelo professor e nesse contexto entra a agenda...”* Ele comentou que a organização das atividades é fundamental e que, por este motivo, o uso de agenda ajuda no planejamento e organização das atividades que estão por vir. Em seguida o professor concluiu: *“Então eu acho que se poderiam evitar muitos problemas ao professor dando a ele maiores condições de trabalho.”*

Siqueira e Padovan (2004) refletem sobre a importância de se ter boas condições no ambiente de trabalho de forma a contribuir com a satisfação do trabalhador. Além disso, a satisfação, resultante das experiências do trabalhador no seu meio de trabalho, se irradia para a sua vida social, familiar, afetiva e pessoal.

Além das boas condições de trabalho, para a promoção do bem-estar docente, é necessário também que o professor invista sempre em seu processo de formação, para que possa dar conta de atender às exigências educacionais, sem resultar em sintomas de mal-estar. Nesse sentido o P5 destacou: *“Eu acho basicamente que temos que melhorar a formação do professor através de currículos melhorados, através de um incentivo no plano de carreira que o atraia para frequentar um bom curso de formação...”* E assim concluiu: *“Não adianta falar de qualidade da educação enquanto o nosso professor não está sendo formado com qualidade.”*

Outro entrevistado que também comentou que a promoção do bem-estar docente passa pela formação do professor foi o P3, que alertou: *“Você percebe que a internet já está falando coisas novas, a televisão está falando coisas novas e esse professor não se atualizou...”* Assim eles reclamam *“que o aluno não quer aprender”* e este, por sua vez, diz que o professor *“está desinformando, falando uma coisa fora da realidade, então é aquele*

mal-estar...” Em seguida o professor comentou sobre a necessidade de “*atualização e de falar a linguagem do aluno*” como fator determinante para a conquista do bem-estar em sala de aula.

Jesus (1998) comenta sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, como sendo uma das formas importantes para promover o bem-estar dos professores. Diante de tantos desafios, o professor não pode apenas repetir práticas antigas acreditando que vai continuar dando certo. É necessário aprimorar-se sempre, a fim de que possa evoluir juntamente com os alunos, os quais, por terem fácil acesso a informações diversificadas, exigem um outro estilo de linguagem e conhecimentos compatíveis com a sua realidade.

No que se refere a adequar a linguagem de acordo com a realidade dos alunos, o P3 assim comentou:

Eu não posso chegar numa sala de aula de ensino fundamental e falar numa linguagem científica e também não posso chegar numa faculdade e ficar falando conteúdos que eles sabem, que não vão usar na vida. Você precisa, pra ter um bem-estar, vê as necessidades do aluno e trabalhar em cima das necessidades dele, porque aquilo que eu acho que é importante pode não ser importante para o aluno [...] o próprio prazer de transmitir o que o aluno quer ouvir, vai fazer eu me sentir muito bem também.

Diante deste relato do P3, é oportuno recordar que, para Esteve (2005), dois fatores que podem contribuir com o bem-estar docente são, primeiro, o fato de o professor ser capaz de: dominar as técnicas de interação e de comunicação de classe e, segundo, adaptar os conteúdos do ensino ao nível de conhecimentos dos alunos.

A questão da comunicação é importante porque, para Esteve (2005, p. 124), o professor é “um intermediário entre a ciência e os alunos” devendo, portanto, encontrar as formas mais adequadas de expressão através do uso de linguagem verbal, gestual e audiovisual. Quanto à necessidade de adaptação dos conteúdos, o autor afirma que é preciso aprender a diversificar os conteúdos e encaminhamentos metodológicos de acordo com os níveis de ensino, cujo resultado se baseia na eficácia de um professor que pode se sentir feliz e orgulhoso ao desenvolver o seu trabalho.

De certa forma, o P4 também comenta sobre a formação como sendo importante para a promoção do bem-estar docente, mas ele faz referência ao professor que reflete sobre a sua prática. Afinal, “*se o professor é reflexivo, ele desenvolve uma capacidade de absorver as adversidades e dessas adversidades tornar isso positivo [...] a gente só não se realiza quando não reflete sobre a prática pedagógica da gente.*” Em seguida o professor comentou que o fato de poder refletir sobre a ação docente faz com que esteja em melhores condições de bem-

estar, por conseguir estabelecer bons níveis de relacionamento com os alunos e consigo mesmo.

Nesse sentido, Mosquera e Stobäus (2002, p. 126) sugerem que “[...] um professor com mais condições de ser bem-sucedido seria aquele que poderia e deveria desenvolver uma personalidade saudável e melhores relações interpessoais, tentando encaminhar-se para uma educação afetiva”.

Para finalizar esta reflexão sobre as representações de bem-estar docente, vejo que é importante analisar as frases dos dois professores, os quais, embora aposentados, continuavam atuando no magistério:

Eu sempre falo aos alunos, principalmente da área de licenciaturas, Pedagogia ou outras licenciaturas, que ninguém deve se inibir pelo fato de ser professor, o que precisa é lutar, é fazer com que esses olhem para a frente! (P4)

Gostaria que você dissesse nas suas aulas que você conhece alguém que admite que o mundo pode ser melhor através da educação e que vale a pena ser professor. (P5)

Mais uma vez é posta a idéia de que o professor deve ser sujeito de todo o processo e de que não adianta reclamar se a sociedade não o valoriza se ele mesmo também não o faz. É necessário que aqueles que já são professores ou mesmo que se encontram em processo de formação, passem a sentir orgulho da profissão sem “se inibir pelo fato de ser professor”, tendo a convicção de que “o mundo pode ser melhor através da educação e que vale a pena ser professor”, mesmo para quem é do gênero masculino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a origem do presente estudo, que agora se encaminha para as últimas reflexões, eu tinha a certeza de que seria norteadado pelo viés da Psicologia Positiva e de que incluiria as questões inerentes ao bem-estar docente. A opção pelo viés da positividade se deu porque eu percebia que existem muitos aspectos positivos na área da educação, mas que, normalmente, se evidenciam mais os problemas, dando a entender que tudo está ruim. Eu entendia que estas interpretações de que tudo está ruim poderiam repercutir negativamente entre os profissionais da educação, contribuindo para a ocorrência de situações de mal-estar.

Por outro lado, mesmo sabendo dos problemas educacionais existentes, eu me indagava sobre o porquê de muitos professores estarem satisfeitos e vivenciarem situações de bem-estar, se atuavam no mesmo contexto e nas mesmas condições daqueles que não estavam bem. Senti a necessidade de melhor entender o que acontecia com as/os professoras/es que demonstravam estar bem e quais os fatores ou características contribuía para o sucesso no trabalho profissional.

Paralelamente a essas certezas, de pesquisar o bem-estar docente através de experiências profissionais entendidas como bem-sucedidas, deparei-me com a questão de gênero, por ser também uma das minhas inquietações. Desde o tempo em que eu trabalhava com crianças e, depois, na coordenação de um Curso de Pedagogia, eu acreditava que seria interessante haver um equilíbrio maior entre as presenças masculinas e femininas na atuação como docente, apesar de perceber que o magistério não era uma profissão muito procurada pelos homens.

Diante das certezas que eu tinha, surgiu uma grande dúvida: – Seria possível relacionar dois temas aparentemente tão diferentes, como as questões que envolvem o bem-estar docente e gênero? Parecia inicialmente algo muito complicado, mas passei a ler mais sobre os dois assuntos e entendi que eu poderia pesquisar somente homens professores que tiveram carreira bem-sucedida no magistério, para entender se eles se encontravam em condições de bem-estar docente, mesmo atuando numa área em que eram minorias.

Surgiu então outra dúvida: – O fato de fazer uma pesquisa somente com homens professores não poderia ser entendida como machista? Afinal, os estudos de gênero, por muito tempo, tiveram como principal objeto de estudo o público feminino e eu, sendo uma mulher, atuando numa área vista socialmente como feminina, iria pesquisar justamente os homens professores?

Resolvi correr este risco, por entender que, além de uma necessidade pessoal, o estudo também poderia ter uma contribuição social, por apresentar a opinião de quem é minoria na área da educação e que ainda assim conseguiu desenvolver uma carreira de sucesso.

A minha dúvida, quanto ao perfil machista da pesquisa, foi sanada na ocasião da banca de qualificação de doutorado, quando a Dr^a. Guacira Louro, que estuda sobre educação e gênero, esclareceu que o homem passou a ser objeto de pesquisa, especialmente através dos estudos de masculinidade, alertando que, neste trabalho, estes estudos deveriam ser contemplados.

Diante da convicção de que iria pesquisar somente homens professores que construíram uma carreira de sucesso na área da educação, as minhas indagações iniciais resultaram no meu problema de pesquisa e, conseqüentemente, ao objetivo de investigar qual o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando o motivo por que conseguiram triunfar numa carreira sexo-tipificada como feminina e quais são as representações que possuem acerca de bem-estar docente e gênero, enquanto sujeitos atuantes na área da educação.

Chegando ao problema e objeto de estudo, procurei organizar o referencial teórico para melhor compreender as duas grandes vertentes que me propus a pesquisar, ou seja, bem-estar docente e gênero. Percebi que a sociedade é dinâmica, que possui diversos condicionantes que influenciam a vida das pessoas.

No caso das questões de educação e gênero, eu percebi que, durante muitos anos, os homens é que estiveram à frente, como principais educadores, mas que diversos fatores, como abertura de escolas normais para as moças, o magistério visto como extensão da maternidade, desvalorização salarial, entre outros, contribuíram para que, gradativamente, eles fossem se afastando, resultando no que percebemos na atualidade: a predominância de mulheres atuando no magistério, especialmente nos níveis iniciais de ensino.

Em relação ao bem-estar e ao mal-estar das/os professoras/es, os fatores sociais também exerceram fortes influências, uma vez que, num passado não muito distante, os professores eram reconhecido socialmente, sendo-lhes atribuído *status* profissional. Diversas mudanças, como democratização do ensino, avanço tecnológico, desvalorização salarial, entre outros, contribuíram para que as condições de trabalho ficassem bem mais difíceis, resultando em condições de mal-estar docente.

É claro que os fatores sociais integram todas as causas que contribuem para o mal-estar docente, já que situações pessoais do próprio professor, bem como da sua formação, também interferem para o surgimento de estados de bem-estar ou de mal-estar docente. Além

do mais, os estudos psicológicos sobre o bem-estar humano, apresentados no referencial teórico, contribuíram por apresentar alguns conceitos (como bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico, bem-estar social, bem-estar no trabalho, entre outros), que puderam ser relacionados com a área da educação, mais especificamente com o trabalho docente.

Paralelamente à organização do referencial bibliográfico, percebi que era preciso estabelecer parâmetros para a escolha dos professores que seriam entrevistados, especialmente em relação ao significado de carreiras bem-sucedidas.

Baseando-me no pressuposto de que as carreiras de sucesso no magistério são caracterizadas por uma evolução ascendente, construídas por profissionais considerados exemplares pelos seus superiores, modelos para os seus colegas e alunos, e com potencial para assumir funções mais complexas, selecionei intencionalmente cinco homens professores. Eles também atendiam ao critério de terem sido sempre professores, tendo experiência na educação básica, no ensino superior e em cursos de especialização. Assim seria possível analisar o perfil e as representações de bem-estar docente e gênero entre os professores entrevistados.

Para a organização dos resultados e respectivas análises, optei por me basear nas questões norteadoras da pesquisa. As duas primeiras se referiam ao perfil dos homens professores que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério e o motivo por que conseguiram triunfar numa área vista socialmente como feminina.

Através da análise incansável das entrevistas semi-estruturadas, que foram inicialmente gravadas e posteriormente transcritas, eu consegui identificar doze características que compunham o perfil dos homens professores. Eles tinham todas ou praticamente todas as características e foram poucos os casos de algum docente que não as apresentava, o que não significa que não havia tantas outras, mas talvez elas não estivessem presentes na maioria dos docentes, não representando, portanto, a maioria dos entrevistados.

Assim, percebi que os professores faziam parte de um *contexto histórico e social* e que conseguiram se adaptar à realidade de seu tempo. Muitos deles tinham experiências de vida muito semelhantes, como terem passado pelo seminário, terem dois filhos, serem casados com mulheres professoras, entre outras. Ao mesmo tempo em que retratavam um período da História, inclusive da educação brasileira, esses professores demonstraram, porém, que, ao mesmo tempo em que eram influenciados por fatores sociais, eles também exerciam influências, sendo sujeitos em todo o processo.

Nesse contexto social, eles fizeram parte de uma *família de origem*, que contribuíram para o processo de formação pessoal dos docentes. Algumas eram numerosas, outras eram

humildes e/ou analfabetas, mas as famílias procuravam incentivar os filhos a estudarem por entenderem que a educação poderia fazer toda a diferença. Assim, os professores receberam o incentivo que precisavam para estudar e desenvolver com competência a sua carreira profissional.

A presença da religiosidade foi outra característica marcante entre os professores, que exerceu influência tanto no processo de escolha da profissão, para alguns, quanto na formação dos entrevistados, que coincidentemente pertenciam a uma mesma religião (Cristianismo). Neste estudo, porém o importante não foi analisar a religião à qual pertenciam, mas a espiritualidade presente na vida destes professores. Sabemos que a espiritualidade sempre esteve presente na vida das pessoas desde a origem da humanidade, e que contribuiu para o melhor equilíbrio do ser humano. Certamente, a dimensão espiritual influenciou os docentes na sua vida pessoal e conseqüentemente profissional.

Os professores também conseguiram formar *famílias integradas*. Provavelmente as influências recebidas do seu contexto social e do seu processo de formação profissional foram fatores determinantes para o processo de constituição da nova família. Eles falavam com orgulho sobre os próprios filhos, evidenciando que tinham uma relação saudável no ambiente familiar. Com toda certeza, esta realidade contribuía para o bem-estar pessoal que acabava por se refletir na sua atuação profissional.

A *preocupação com as questões sociais*, especialmente em relação aos alunos, foi outra característica identificada, visto que tinham consciência da importância do seu trabalho para a vida de tantos estudantes que dependiam da educação para conseguir atingir os seus objetivos na vida. Os professores evidenciaram que o seu trabalho somente faz sentido na presença do aluno, sendo que é através dele que pode exercer um maior impacto na sociedade. Outra forma de contribuição social era no sentido de devolver à sociedade um pouco do que havia ganhado através da educação, sendo que tal devolução se dava por meio do incentivo aos alunos que não tinham muitas condições financeiras, de terem acesso ao ensino superior.

Todos os docentes pesquisados demonstravam possuir uma grande *paixão pela profissão*, chegando a ponto de afirmar que a educação era a própria vida ou de dizer que tudo o que haviam conquistado foi através da educação. O fato de poderem trabalhar numa área de que gostavam e em relação à qual sentiam prazer, isto fazia com que os docentes tivessem uma sensação de bem-estar, resultando no desenvolvimento de um trabalho competente. Não há dúvidas de que, para construir uma carreira de sucesso, é fundamental que a pessoa goste do que faz, como ocorreu com os professores entrevistados.

Os docentes também evidenciaram que, ao longo do tempo, construíram uma *identidade profissional* própria, por encontrarem uma forma única de ensinar. Diante das dificuldades dos alunos, das exigências da própria instituição de ensino ou mesmo da faixa etária dos alunos, os docentes procuram se adequar para atender às exigências, de forma a priorizar o bom resultado da aprendizagem dos alunos. No caso da escola, houve uma situação em que o professor precisou se opor às normas estabelecidas, por entender que o método sugerido era defasado, passando a utilizar um método próprio de ensino que favoreceu a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A preocupação e o *investimento em formação* era outra característica dos docentes, que tinham a certeza de que o sucesso profissional e, principalmente, a evolução ascendente na carreira, dependeriam de um processo de formação de qualidade. Assim, buscaram se qualificar, às vezes com três cursos de especialização diferenciados, e ainda através de cursos de mestrado ou de doutorado. Realmente não há como avançar na carreira do magistério sem um processo de formação profissional que seja compatível com o nível no qual se pretende atuar. Os professores entrevistados perceberam essa necessidade e conseguiram atuar em diversos níveis de ensino, além de funções administrativas na área da educação.

Devido ao fato de terem atitude ativa de ir em busca do que era necessário para atuar como docentes, os professores entrevistados demonstraram que atuavam em *nível compatível com as habilidades* desenvolvidas através da própria profissão ou do seu processo de formação. Eles conseguiam ser aprovados em concursos, ou aceitavam algumas propostas de trabalho porque sabiam que conseguiriam atender às expectativas. Se tivessem passado a maior parte do tempo atuando num nível abaixo do próprio potencial, provavelmente os professores teriam desanimado, desistido da profissão ou ainda não teriam tantas possibilidades de evolução. Ou, ao contrário, se tivessem um tipo de exercício profissional que tivesse, além da sua potencialidade, não teriam condições de desenvolver com qualidade o seu trabalho. Deste modo, o atuar num nível compatível com o potencial contribuiu para a competência do trabalho docente e para sucesso na carreira profissional.

Diante das características comentadas anteriormente, principalmente em relação à formação e ao desenvolvimento de habilidades, os homens professores tinham condições de *aceitar os desafios e de aproveitar as oportunidades* que surgiam. Mesmo em ocasiões em que aparentemente seria um trabalho difícil, eles foram capazes de encarar as dificuldades, transformando-as em oportunidades. Às vezes os desafios vinham do ambiente de trabalho, outras vezes era uma necessidade desafiadora, porém pessoal, em que o professor percebia que, para resolver o problema, teria que haver uma mudança ou um esforço pessoal, mas que,

ao ser encarado, foi percebido que valeu a pena, pois contribuiu com o próprio crescimento. Por isso se põe aqui a idéia de que eles foram os sujeitos de todo o processo. Eles, mesmo tendo condições de ficar no comodismo e aceitando os fatos conforme aconteciam, eles fizeram diferente, sendo capazes de buscar novas alternativas por não aceitarem viver passivamente a sua história de vida.

Outra característica importante dos professores entrevistados referia-se à capacidade de *lidar com as mudanças*, seja da própria sociedade ou no ambiente de trabalho. Sabemos que, na atualidade, não somente no magistério, mas também em outras profissões, é necessário desenvolver esta habilidade de se adaptar às mudanças e ainda aprender com as diversas experiências. Estas mudanças incluíam as tendências pedagógicas (tradicional, nova, tecnicista e progressista) que permearam o processo educativo no Brasil e que nem sempre os profissionais da educação tiveram facilidade para acompanhar este processo de mudança, diferentemente do que ocorreu com os que fizeram parte do presente estudo.

Finalmente a última característica identificada entre os docentes diz respeito à *visão empreendedora*, que, na maioria dos casos, se transformou em atitudes que resultaram na evolução da própria carreira ou em contribuição à própria sociedade. Os professores demonstravam que não basta ensinar o aluno a entender o que já existe, mas, sim, mostrar que eles podem pensar em algo novo, de valor, que ainda não foi pensado por ninguém. Ou ainda o fato de empreender na própria carreira, através da mudança na atuação profissional ou criando uma instituição de ensino superior, voltada ao atendimento do público menos favorecido economicamente. Assim, evidenciaram que, além da visão, possuem atitudes inovadoras que fazem a diferença tanto para a vida pessoal, quanto para a vida de outras pessoas.

A outra questão norteadora que serviu de referência para a organização dos dados relativos às questões de gênero dizia respeito às representações de educação e gênero que predominavam entre os professores entrevistados e como se sentiam atuando numa área vista socialmente como feminina. Nesta sessão, eu identifiquei cinco idéias centrais, idéias que incluíam assuntos relativos aos próprios entrevistados, bem como idéias que evidenciavam as representações que possuíam sobre o assunto abordado.

Na discussão sobre *dimensões da masculinidade*, percebi que os professores entrevistados não poderiam ser identificados totalmente como parte da masculinidade hegemônica, uma vez que esta pressupõe a dominação do poder patriarcal em relação às mulheres. Eles se aproximavam mais no modelo de masculinidade cúmplice, pois que, apesar de terem certa semelhança com a masculinidade hegemônica, já não a incorporam

completamente. Quanto à dimensão de produção, os professores deixaram transparecer as suas representações de que o salário do magistério desvalorizou devido à predominância de mulheres atuando na área. Eles disseram que, historicamente, o salário feminino foi visto como complementar, diferente do homem que, sendo o provedor, teria que ter salários mais elevados.

O *dom feminino para ser professora* foi mencionado por vários docentes, que, na grande maioria, entendiam que a mulher tem mais habilidades – são maleáveis, flexíveis, humanas, organizadas, etc. – que os homens para ensinar. Em diversas ocasiões a docência foi associada com a maternidade, como se a educação que ocorre na escola fosse uma continuação da que é exercida pela mãe no âmbito escolar. Houve também caso de professor que destacou as habilidades masculinas, como linguagem adequada para meninos, o uso de material concreto e a objetividade das Ciências Exatas, como sendo uma contribuição importante e indispensável ao bom andamento do aluno em sala de aula, evidenciando que homens e mulheres podem oferecer importantes contribuições ao processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à atuação em uma *área sexo-tipificada como feminina*, os professores entrevistados disseram não terem passado por nenhum tipo de constrangimento e não terem sofrido nenhum tipo de preconceito. Todos afirmaram que se sentiam muito bem e que consideravam o magistério uma profissão que, como tantas outras, tem espaço aberto e possibilidades de atuação tanto para os homens quanto para as mulheres.

Outra idéia que procurei analisar foi sobre a atuação de *homens professores com crianças*, por perceber que a maioria opta por trabalhar com alunos maiores, adolescentes ou adultos. As representações dos professores entrevistados são de que, de fato, os homens não se sentem muito à vontade ao trabalhar com crianças, apesar de considerarem que é importante ter as referências masculina e feminina no âmbito escolar. Entendiam que aqueles que atuam com crianças é por falta de opção, principalmente no início da carreira, mas que não dariam continuidade por muito tempo, caso permanecessem apenas nos níveis iniciais de ensino.

A última análise desta sessão foi sobre os fatores que podem contribuir para o *aumento da presença masculina no magistério*. As opiniões foram diversas, desde a desmistificação de que o magistério é uma profissão feminina até a melhoria nas condições salariais. Também foi comentado sobre a necessidade de se divulgar mais a profissão através da mídia, especialmente mostrando situações positivas da área da educação e ainda divulgar

exemplos de homens que têm sucesso na área, como é o caso dos resultados desta pesquisa, que deverá ser divulgada posteriormente.

A última questão norteadora proposta neste trabalho era sobre as representações de bem-estar docente entre os professores entrevistados e se eles se encontravam em situação de bem- ou de mal-estar docente. Procurei organizar os dados em quatro temas, que incluíam as atitudes dos sujeitos e as representações sobre as temáticas.

Primeiramente eu analisei a *percepção sobre o mal-estar docente*, e constatei que a defasada ou insuficiente formação científica (o fato de não conseguir dominar o conteúdo perante a turma), a falta de limite e o comportamento indisciplinado por parte dos alunos, a desvalorização social da profissão docente e percepções similares foram citadas como fatores que contribuem para o surgimento das condições de mal-estar docente. Quanto à situação dos próprios entrevistados, percebi que apenas um se encontrava temporariamente em condições de mal-estar devido a influências da vida pessoal e profissional. Os demais afirmaram ou evidenciaram o tempo todo que estavam muito bem, que se sentiam realizados e satisfeitos com a profissão que vinham exercendo.

A *organização do tempo livre* foi outro assunto analisado, porque o professor deve também possibilitar meios para que predomine as condições de bem-estar docente, sendo que o tempo livre é uma delas. Todos reconheciam que o magistério é uma profissão que ocupa muito o tempo do professor, mas que é necessário se organizar de forma a poder se desligar ou se dar o direito de fazer algumas atividades prazerosas, como ter tempo para a família por exemplo. A maioria conseguia estabelecer este tempo para o lazer ou simplesmente para fazer outras atividades que não estivessem diretamente relacionadas ao trabalho educativo.

Um aspecto que chamou a atenção foi a *questão financeira*, por identificar *opiniões contraditórias*. No geral os docentes fizeram comparações com outras áreas, embora as conclusões tenham sido bem diferentes. Dois dos professores entrevistados entendiam que se ganha bem no magistério, se se compararem as horas de trabalho (período de quatro horas). Um terceiro professor explicou justamente o oposto, que nos últimos anos houve uma depreciação na faixa salarial do professor e que, na atualidade, as condições estão muito difíceis. Os outros dois professores consideravam o salário insuficiente, diante das exigências da profissão, mas que também não era totalmente ruim, já que conheciam muitos exemplos de professores que estavam muito bem mesmo tendo atuado somente na área da educação. Estes últimos não tinham uma visão pessimista de que tudo está ruim, mas tinham a convicção de que o professor merece, pela sua formação e competência, ter um salário mais elevado.

Finalmente, na última análise desta sessão sobre o bem-estar docente e também encerrando as discussões dos resultados, analisei as *representações de bem-estar docente* entre os entrevistados. Alguns fatores, como estar de bem com a vida, ser apaixonado pelo que se faz, estabelecer níveis de relações intra- e interpessoais saudáveis, trabalhar num ambiente agradável, o aumento de salário, a atualização constante, entre outros, foram apontados como significativos para a promoção do bem-estar docente. Os professores destacaram que também é importante o comprometimento das/os professoras/es, no sentido de não se intimidarem diante da sociedade devido à profissão que escolheram. Ao contrário, é preciso se valorizem, olhem para frente e se orgulhem por terem escolhido o magistério como área de atuação profissional.

Ao longo das análises dos dados, procurei identificar características marcantes dos professores entrevistados e as suas representações de bem-estar docente e gênero. Constatei que foram vários os fatores que contribuíram para a trajetória de sucesso, mas que, durante o tempo todo, eles foram sujeitos de todo o processo.

É certo dizer que, fazendo parte de um contexto social, eles foram influenciados pelos condicionantes da sociedade na qual estavam inseridos, mas souberam se beneficiar das condições existentes, de forma a transformar em oportunidades as dificuldades surgidas. Por outro lado, em alguns momentos foi necessário ter equilíbrio para encarar os condicionantes sociais, por não aceitarem se submeter a condições com que não concordavam. Eles tiveram a coragem de contornar, de ultrapassar e de ir muito além do que, aparentemente, estava estabelecido, evidenciando que é possível ser um sujeito ativo de todo o processo e ter, na medida do possível, o controle da vida pessoal e profissional.

Ao mesmo tempo, em alguns momentos demonstravam estar à frente do seu tempo e em outros estavam adaptados ao seu contexto histórico, como foi o caso das representações de bem-estar docente e gênero. Os professores entendiam que homens e mulheres têm muito a contribuir com a educação e que vale a pena ser professor, mesmo sendo do gênero masculino. Paralelamente a essa percepção, eles também evidenciaram algumas das representações de gênero que permeiam a sociedade, como, por exemplo, a associação entre os papéis sociais desempenhados pela mulher mãe e professora, e a permanência da idéia de que o salário feminino é visto como complementar, enquanto que o homem costuma ganhar mais por ser visto socialmente como provedor.

Quanto ao bem-estar docente, a maioria deles encontrava-se em situação de bem-estar, especialmente porque eles tinham a convicção de que desenvolveram uma carreira de sucesso, e um dos professores temporariamente vivia uma situação oposta, evidenciando que

também os profissionais de sucesso podem passar por momentos de crise que resultam em situações de mal-estar. Isto não significa que seria por muito tempo e o fato de passar por um momento difícil pode contribuir para o crescimento pessoal e profissional, uma vez que os professores demonstraram que costumavam transformar os problemas em oportunidades.

Deste modo, tanto nas próprias vivências quanto nas representações, os professores demonstraram que os fatores pessoais e sociais estão relacionados e que contribuem tanto para as condições de mal-estar, quanto de bem-estar docente. É necessário entender os fenômenos sociais que ocorrem para conseguir se organizar diante das novas situações, mas também é preciso haver uma iniciativa própria, principalmente no que tange à construção da própria carreira profissional e à promoção do bem-estar docente.

Assim, diante de tantas informações, muitas delas acabaram não fazendo parte do presente trabalho, eu percebo que foi gratificante ter feito a opção por estes sujeitos de pesquisa, pela possibilidade de aprender com quem desenvolveu uma carreira de sucesso no magistério.

E, considerando as minhas indagações iniciais, que, ao mesmo tempo em que me inquietaram também nortearam todo o meu trabalho de pesquisa, cheguei a algumas respostas, que, embora não acabadas, me levam a afirmar que tenho por tese que homens bem-sucedidos no magistério possuem características que resultam em estados de bem-estar docente. Trata-se de sujeitos ativos adaptados ao seu contexto histórico e social, sujeitos que estabelecem relações familiares e profissionais positivas, que possuem formação e habilidades compatíveis com o nível de atuação, que são empreendedores e que gostam do que fazem – tornando-se, portanto, referência para que outros homens optem pela carreira do magistério.

Espero que, da mesma forma que o presente estudo contribuiu com o meu crescimento enquanto ser humano e enquanto profissional da educação, possa também contribuir com a comunidade científica, por oferecer algumas reflexões sobre bem-estar, sobre gênero e sobre carreiras bem-sucedidas no magistério. Tenho, contudo, a convicção de que o meu tema de pesquisa não se esgota aqui, visto que há muito para compreender sobre as implicações que as questões de gênero e de bem-estar docente exercem na área da educação.

Como perspectiva futura, creio que seria interessante haver algum tipo de projeto educacional ou implementação de políticas públicas voltadas à promoção do bem-estar docente, à maior valorização do magistério e ao incentivo da presença masculina atuando como docentes nos diversos níveis de ensino. Sabemos que a sociedade é composta por homens e mulheres e que em todas as fases do desenvolvimento da criança é importante que,

também no ambiente escolar, ela tenha contato com pessoas de ambos os gêneros e que estejam em condições de bem-estar.

Assim, acredito que seria interessante aumentar o número de homens no magistério, para que eles também assumissem, juntamente com as mulheres, a função educativa que é tão complexa e ao mesmo tempo tão relevante para o desenvolvimento da sociedade. Espero que os resultados deste estudo possam servir de estímulo para que outros homens se interessem pela área da educação e façam a opção pelo magistério como principal profissão.

Eu, enquanto pesquisadora, pretendo dar continuidade a esta discussão de forma a possibilitar que tenhamos cada vez mais homens professores e mulheres professoras satisfeitos/as com a sua profissão, construindo carreiras de sucesso na área da educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. J. V. **Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina (1960 a 2000)**. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, UFPI, Piauí, 2003.
- ACKERMAN, N. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AGUIAR, R. M. R. **Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação**. 2006. 203f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, UCB, Brasília, 2006.
- ALMEIDA, F. **Como ser empreendedor de sucesso**. Belo Horizonte: Leitura, 2001.
- ALMEIDA, S. C.; SANTOS, M. C. A. B.; ROSSI, T. M. F. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 22, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 jan. 2008.
- ALVES, Rubem. **Conversa com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- ARAÚJO, H. C. G. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Educação e Realidade**, n. 2. Porto Alegre, vol. 15, p. 45- 57, jul./dez. 1990.
- ARENT, M. **O preço do prazer**. Uma análise psicossocial do trabalho dos garotos de programas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Porto Alegre: PUCRS, 1999.
- ARHYLE, M. **The psychology of happiness**. Longon: Mehuen, 1987.
- ARRUDA, A. Teorias das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. n. 17, p. 127-147, nov. 2002.
- BANDURA, Albert. **Aprendizagem social y desarrollo de la personalidad**. Madrid: Aliança, 1974.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BATISTA, K. M.; BIANCHI, E. R. F. Estresse do enfermeiro em unidade de emergência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, p. 534-539, jul./ago. 2006.
- BEN-ZUR, H. Happy Adolescents: The link between subjective e well-being, internal resources, and parental factories: **Journal of Youth and Adolescence**. n. 32, p. 67-79, May 2003.
- BERANGER, M. **Profissionalidade e identidade profissional do professor de matemática: o fenômeno do mal-estar docente e suas implicações**. 2007. 83 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Faculdade de Matemática, PUCSP, São Paulo, 2007.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. C.; MORAES, M. C.; SILVEIRA, M. S. Recursos tecnológicos na ação docente. In.: ENRICONE, D; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2005. p.129- 139.

BRITO, J. Trabalho e saúde coletiva: o ponto de vista da atividade e das relações de gênero. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://www.scielosp.org>>. Acesso em: 13 jan. 2008.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CARDOSO, O. F. **A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu, 1991.

CARSTENSEN, L. L. Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. **Current Directions in Psychological Science**, n. 4, p.151- 155, Oct. 1995.

CARVALHO, C. V. Concepção de infância: um breve resgate histórico. In CARVALHO, C. V.; COSTA, P. J.; (Orgs.). **O bebê, a afetividade e a motricidade: do pré-natal aos 2 anos**. Maringá: Dental Press Editora, 2001. p. 17-22.

CARVALHO, F. A. **O mal-estar docente: das chamas devastadoras (*burnout*) às flamas da esperança-ação (resiliência)**. 2003. 248 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, PUCSP, São Paulo, 2003.

CARVALHO, M. N. (Org.). **Lazer & empresa: múltiplos olhares**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002a.

_____. (Org.). **Lazer: formação e atuação profissional**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002b.

CARVALHO, M. P. **Vozes masculinas numa profissão feminina**. Disponível em: <http://biotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2008.

CASPER, R. C.; BELANOFF, J.; OFFER, D. Gender differences, but no racial group differences in self-reported psychiatric symptoms in adolescents. **Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, n. 35, p. 500- 508, May 1986.

CHIUZI, R. M. **As dimensões das organizações positivas e seus impactos sobre o bem-estar dos trabalhadores**. 2006. 74 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Faculdade de Psicologia, UMESP, São Bernardo do Campo, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, S. M. P. F.; CARLOTO, C. M. Violência doméstica, homens e masculinidades. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p.395-409, jul./dez. 2007.

COLLING, A. M. A construção histórica do feminino e do masculino. In STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L.; PREHN, D. R. (Orgs.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.13-38.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press. 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F. T. L. **Implicações do mal-estar docente: estudo comparativo entre professores e professoras da Universidade de Cruz Alta**. 2001. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSM, Santa Maria, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Gestão qualificada: a conexão entre a felicidade e o negócio**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In ENRICONE, D; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

DANTAS, C.; JABLONSKI, B.; FÉRES-CARNEIRO, T. **Paternidade: considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal**. Disponível em: <<http://www.educacaonacional.com.br/include/download.php?arquivo=/home/educacaonacional.com.br/www/arquivos/biblioteca/2660/RNE01389.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2008.

DEMARTINI, Z. B.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIENER, E. Subjective well-being: the science of happiness, and a proposal a national index. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 34- 43, Oct. 2000.

DIENER, E.; LUCAS, R. E.; OISHI, S. Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. In: SNYDER, C. R; LOPES, S. (Orgs.). **Handbook of Positive Psychology**. New Hork: Oxford, p. 63- 73, Sep. 2002.

DIENER, E.; OISHI, S; LUCAS, R. E. Personality, vulture and dubjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. **Annual Review of Psychology**, n. 54, p. 403-425, Dec. 2003.

DIENER, E.; SANDVIK, E.; LARSEN, W. Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. **Subjective Well-Being**, n. 8, p. 119- 139, July 1985.

DIENER, E.; SCOLLON, C. N.; LUCAS, R. E. The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. **Advances in cell aging and gerontology**, v. 15, Sep. 2003.

DIENER, E.; SUH, E. **National differences in subjective well-being**. New York: Rossel Sage, 1999.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Cultura, 2003.

EDDINGTON, N.; SHUMAN, M. F. T. Subjective well-being (happiness). **Continuing Psychology Education**. Disponível em: <<http://www.texcpe.com/cpe>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

ENGUITA, M. F. A Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41- 61, dez. 1991.

ESTEVE, J. M. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC-UNESCO**, Santiago: ano I, n. 1, p. 116- 133, jul. 2005.

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

FIQUER, J. T. **Bem-estar subjetivo: influência de variáveis pessoais e situacionais em auto-relatos de afetos positivos e negativos**. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLASBERG, J. H. L. et alii. Prevalence of the burnout syndrome among Brazilian medical oncologists. **Associação Médica Brasileira**, v. 53, n. 1, p. 85- 89, jan./fev. 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, M. R. **As representações sociais entre estudos culturais e psicologia social, a psicanálise**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/caligrama/n_5/MayraGomes.pdf>. Acesso em: 30 out.2008.

GOMES, R. **Sexualidade masculina, gênero e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

GONÇALVES, C. M. M. M. **Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero**. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

GONÇALVES, C. M. M. M.; GARCEZ, S. I. M. Tecnologias de informação e comunicação como ferramentas para constituição do estado de conhecimento sobre o mal-estar docente e gênero. Seminário Nacional de Pedagogia Universitária: Anais do IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária: Porto Alegre, 2006.

GRAZIANO, L. D. **A felicidade revisitada**: um estudo sobre o bem-estar subjetivo na visão da psicologia positiva. 2005, 126 f. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2005.

GUDSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HALL, D. **The career is dead, long life the career**: a relational approach to careers. San Francisco: Jossey Bass, 1996.

HENNINGEN, I. Modos de Ser Homem e Ser Pai na Mídia. In STREY, M.; CABEDA, S. T. L.; PREHN, D. R. (Orgs.). **Gênero e Cultura**: questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 121-128.

HISRICH, R. D.; PETER, M. P. **Empreendedorismo**. São Paulo: Bookman, 2004.

HOUAISS, A. (Org.). **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. 2. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006.

HYDE, J. S. **Psicologia de la mujer**: la outra mitad de la experiencia humana. Madrid: Morata, 1995.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

INGLEHART, R. **Culture shift in advanced industrialized society**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1990.

JACUPCAK, M; SALTERS, K; GRATZ, K, L.; ROEMER, L. Masculinity and emotionality: an investigation of men's primary and secondary emotional responding. **Sex Roles**, n. 49, p. 111-119, 2003.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Impacto da formação contínua no bem-estar de professores. *Educação*, Porto Alegre, n. 49, p. 93-98, mar. 2003.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; ESTEVE, J. M. Formação em gestão do *stress*. **Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 358-371, set. 2004.

JONATHAN, E. G.; SILVA, T. M. R. Empreendedorismo feminino: tecendo a trama de demanda conflitante. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 77- 84, jan./abr. 2007.

JOSSO, M. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. Prefácio. In SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPURS, 2006. p.7-13.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KEYES, C. L. M. Social well-being. **Social Psychology Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 121-140, jan. 1998.

KEYES, C. L. M.; HYSOM, S. J.; LUPO, K. L. The positive organization: leadership legitimacy, employer well-being and the bottom line. **The Psychologist-Manager Journal**. Society of Psychologists in Management, v. 4, n. 2, p.143-153, jan. 2000.

LAPO, F. R. **Bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho**. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2005.

LEÃO, C. B. M. **Entre o bem e o mal-estar docente: um retrato de professores do ensino superior privado**. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UEPG, Ponta Grossa, 2003.

LERNER, G. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Crítica, 1990.

LEWINSOHN, P. M.; MACPHILLAMY, D. J. The relationship between age and engagement in pleasant activities. **Journal of Gerontology**, n. 29, p. 290- 294, 1974.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In CATANI, D. B. et alii (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31- 39, jul./dez., 1989.

LIMA, S. V. **Economia e felicidade: um estudo empírico dos determinantes de felicidade no Brasil**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Economia, USP, Ribeirão Preto, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3. ed. Campinas. Autores Associados, 2002.

MARTINEZ, S. A. Questões de gênero e formação de professores/as. In CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 251-268.

MARTINS, H. T. **Gestão de carreira na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualimark, 2001.

MC-CRAE, R. R.; COSTA, P. T. **Personality in adulthood: a five-factor theory perspective**. Nova York: Guilford, 2001.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer técnico da Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Sorroban sobre o “Multiplano”**. Disponível em: <<http://www.multipiano.com.br/mec.html>>. Acesso em: 3 nov.2008.

MELO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MOREIRA, R. **O movimento operário e a questão cidade-campo no Brasil: estudo sobre sociedade e espaço**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A social psychological analysis**. London: Academic Press, 1973.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSQUERA, J. M. M. Vida adulta: visão existencial e subsídios de teorização. **Educação-PUCRS**, Porto Alegre, ano IV, n. 5. 1982, p. 94-103.

_____. Pós-modernidade, cultura e professorado: uma análise da subjetividade docente. **Educação-PUCRS**, Porto Alegre, ano XXIII, n.41, ago. 2000, p.31-46.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 7, n.1, p. 83- 88, 2006.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 91-107.

MROCZEK, D. K.; KOLARZ, C. M. The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiness. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 75, p.1333- 1349, Sep. 1998.

- NASCIMENTO, S. H. **As relações entre inteligência emocional e bem-estar no trabalho**. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Faculdade de Psicologia, UMESP, São Bernardo do Campo, 2006.
- NEGRI, A. R. A. **Identidade de gênero e escolha**. 1998. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, UGF, Rio de Janeiro, 1988.
- NG, Y. K. A Case for happiness, cardinalism and interpersonal comparability. **The Economic Journal**, Oxford, v. 107, p. 1848- 1858, Nov. 1997.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 09- 41, abr. 2000.
- NOAL, I. **Manifestações do mal-estar docente na vida de professoras do ensino fundamental**: um estudo de caso. 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSM, Santa Maria, 2003.
- NOLASCO, S. **De Tarzan a Homer Simpson**: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- NOVAES, M. E. **Professora primária**: mestra ou tia. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez, 1984.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109- 139, out. 1991.
- OLIVEIRA, A. S. B. **Reflexos no espelho**: gênero masculino no magistério. 2002. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPEL, Pelotas, 2002.
- OLIVEIRA, C. A. V. **Formação de professores**: identidade e “mal-estar docente”. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2005.
- OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. In OLIVEIRA, F. (Org.). **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 104-117.
- OLIVEIRA, M. **La educación sentimental**. Barcelona: Learia, 1998.
- OLIVEIRA, M. S. **A utilização do multiplano em sala de aula**. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Minicurso/Trabalhos/MC60246626534T.doc>. Acesso em: 3 nov. 2008.
- PAPALIA, D. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Saga, 1986.

PAVAN, R. **As opções do tempo livre dos professores e professoras e a sua relação com a prática docente.** 1999. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNISINOS, São Leopoldo, 1999.

PIRES G.L., MARTIELLO JR, E., GONÇALVES A. Alguns olhares sobre as aplicações do conceito de qualidade de vida em Educação Física/ Ciências do Esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 54-57, 1999.

POLI, M. A Anticoncepção como instrumento do planejamento familiar e da saúde. **Revista de Medicina da PUCRS**, EDIPUCRS, Porto Alegre, v.16, n.4, p. 168- 171, out/dez. 2006.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores.** Sevilla: Díada, 1998.

PORTAL, L. L. F. O professor e o despertar de sua espiritualidade. In ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 109-123.

PUGNO, M. **She subjective well-being paradoxos:** a suggested resolution based on relational goods. Abstract the for conference: the paradoxos of happiness in economics. University of Milano-Bicocca, p. 21-23, Mar. 2003.

RALHA-SIMÕES, H. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, M. A. N.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. Vivências de profissionais de saúde da área de oncologia pediátrica. **Psicologia em Estudo**, v.12, n.1, p.123- 132. jan./abr. 2007.

RESTIN, B. F.; COVERMAN, S. Sex and race in the determinants of psychophysical distress: a reappraisal of the sex-role hypothesis. **Social Forces**, n. 63, p. 1038- 1059, June 1985.

RIBEIRO, A. S. M. **Macho, adulto, branco, sempre no comando.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia da Universidade de Brasília, 2000.

RIDGEWAY, S.; CORRELL, D. (Coord.). **Feminismo como crítica da modernidade:** releitura dos pensadores contemporâneos do ponto de vista da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004.

RUBIN, G.; B, J. Tráfico sexual: entrevista. **Cadernos Pagu.** Campinas, n. 21, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332003000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2008.

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

SAFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAHEB, D.; LUZ, A. A. Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

SAMPAIO, A. A. **Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, W. T. M. Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 27, p. 130- 157, jul./dez. 2007.

SILVEIRA, P. G. **Permanência do adulto jovem em sua família de origem**. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SECO, G. M. S. B. **A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências**. Porto: Asa Editores, 2002.

SELIGMAN, M. **What you can change and what you can't**. New Work: Knopf, 2004.

SEVILHANO, C. J. A. **Fatores críticos de sucesso e guinadas em carreiras entre 2000 e 2004**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, PUCSP, São Paulo, 2006.

SILVA, S. G. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. **Psicologia Ciência e Profissão**. [online]. mar. 2006, vol.26, no.1 [citado 13 Enero 2008], p.118-131. Disponible en la World Wide Web: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, P. G. **Permanência do adulto jovem em sua família de origem**. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

SIQUEIRA, M. M. M.; PADOVAN, V. A. R. **Bases teóricas do bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho**. São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo, 2004.

SOLOMON, J. Desenvolvimento profissional de professores: prática evolucionária, reforma curricular e mudança cultural. **Educar**, Curitiba, n. 14, p. 137-150, 1998.

SORENSEN, A. Gender equality in earnings at work and at home. **American Journal of Sociology**, v. 93, n. 3, p. 659- 687, Oct. 2001.

SOUZA FILHO, O. C. **O professor de medicina no contexto do mal-estar docente.** 2003. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSM, Santa Maria, 2003.

SONNENBERG, C. M. et alii. Sex differences in late-life depression. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, n. 101, p. 286- 292, Sep. 2000.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Educação-PUCRS**, Porto Alegre: ano XIX, n. 3, p. 139- 146, set. 1996.

STREY, M. N. Violência de gênero: uma questão complexa e interminável. In: STREY, Marlene N.; AZAMBUJA, M. P.; JAEGER, F. P. (Orgs.). **Violência de gênero e políticas públicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SUPER, D. E. **Psicologia ocupacional.** São Paulo: Atlas, 1976.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLEGEN, A. et al. Personality similarity in twins reared apart and together. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, p. 1031- 1039, Jan. 1988.

TEIXEIRA, L. C. Autobiographical writing and subjective construction. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2003 . Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

TIMM, E. Z. **O bem-estar na docência:** dimensionando o cuidado de si. 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

TRINDADE, Z. N. Masculinidades, prática educativa e risco social. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento. **X Encontro Nacional PROCAD-Psicologia/CAPES: Violência e Desenvolvimento Humano**, 2005. p. 123-127.

TÜRKÜM, A. S. Do optimism, social network richness, and submissive behaviors predict well-being? Study with a turkish sample. **Social Behavior and Personality**. n. 33, p. 619-628, July 2005.

VEROFF, J.; DOUVAN, E.; KULKA, R. A. **The inner american.** New York: Basic Books, 1981.

VIEIRA, D. A. **História do magistério:** experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2003.

VOLI, F. **A auto-estima do professor.** São Paulo: Loyola, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WAGNER, A. Possibilidades e potencialidades da família: a construção de novos arranjos a partir do recasamento. In WAGNER, A. (Org.) **Família em cena**: tramas, dramas e transformações. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 23-38.

WARR, P.; PAYNE, R. Experience on strain and pleasure among british adult. **Social Science and Medicine**, n. 16, p. 1691- 1697, June 1982.

WATSON, D. Positive affectivity: the disposition to experience pleasurable emotional states. In: LOPEZ, S. J.; SNYDER, E. (Orgs.). **Handbook of Positive Psychology**. New York: Oxford University Press, 2002.

WEENHOVEN, R. Happiness. **The Psychologist**, v. 2, p. 128- 129, 2003.

WHITE, L.; EDWARDS, J. N. Emptying the nest and parental well-being: an analysis of national panel data. **American Sociological Review**, n. 55, p. 235-242, Dec. 1990.

ZANELLA, L. A vida afetiva e seu significado de abrangência no ser humano. In FERREIRA, B. W. et al. **Psicologia da educação**. 2. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2003.

ZIMERMAN, D. E. **Psicanálise - perguntas e respostas**: verdades, mitos e tabus. Porto Alegre: Artmed, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Guia de Orientação para as Entrevistas

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: O Perfil Profissional e Representações de Bem-Estar Docente e Gênero em Homens que Tiveram Carreiras Bem-Sucedidas no Magistério

AUTORA: Josiane Peres Gonçalves

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA AS ENTREVISTAS

I – ORIENTAÇÃO

As perguntas, organizadas em 3 (três) blocos, foram construídas em função das questões norteadoras da pesquisa e podem ser apresentadas todas ou apenas alguma(s) de cada bloco, conforme o desenvolvimento da entrevista. O entrevistado terá liberdade para falar sobre as temáticas e, caso não aborde alguns dos itens, será questionado a respeito do assunto.

II - PERGUNTAS

1. Perfil do professor e carreira bem-sucedida no magistério

1.1 Comente sobre você: idade, estado civil, filhos...

1.2 Por que escolheu o magistério e qual o contexto em que essa escolha se deu?

1.3 Qual foi a reação da sua família ao saber que seria professor?

1.4 E como se deu a evolução da sua carreira profissional? Fale sobre os níveis de ensino em que atuou, processo de formação profissional, outros tipos de atuação...

1.5 Que tipo de análise você faz em relação ao desenvolvimento da sua carreira profissional?

1.6 E, de agora em diante, quais são as perspectivas para a sua carreira profissional?

1.7 Quais características pessoais você possui e que contribuem para a sua atuação profissional?

1.8 Quem contribuiu para o seu sucesso profissional?

2. Educação e Gênero

2.1 Descreva como se sente ao atuar numa carreira sexo-tipificada como feminina.

2.2 Qual é a sua opinião sobre o aumento da presença de homens no magistério?

2.3 O que poderia ser feito para que mais homens optassem pela carreira do magistério?

3. Bem-Estar Docente

3.1 Você considera que se sente em situação de bem-estar ou de mal-estar docente?

3.2 Por que tantos docentes se sentem em situação de mal-estar no exercício do magistério?

3.3 Quais são os fatores que podem contribuir para o bem-estar docente?

3.4 Como você ocupa o seu tempo livre?

3.5 Qual é a relação que você estabelece entre a sua vida pública, pessoal e profissional?

Conclusão - Livre

- Para finalizar, tem algo que não foi questionado e que você gostaria de comentar?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: O Perfil Profissional e Representações de Bem-Estar Docente em Homens que Tiveram Carreiras Bem-Sucedidas no Magistério

AUTORA: Josiane Peres Gonçalves

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O senhor está sendo convidado a participar da pesquisa, intitulada “**O Perfil Profissional e Representações de Bem-Estar Docente e Gênero em Homens Que Tiveram Carreiras Bem-Sucedidas no Magistério**”, de Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo como professor orientador Dr. Juan José Mouriño Mosquera e, como co-orientador, o Dr. Claus Dieter Stobäus.

Esta pesquisa tem por finalidade investigar qual é o perfil de homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério, evidenciando o motivo por que cada um conseguiu triunfar numa carreira sexo-tipificada como feminina e quais são as representações que possui acerca do bem-estar docente.

Para que possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar a coleta de dados, que ocorrerá por meio de uma entrevista semi-estruturada, com perguntas simples, cujas respostas serão gravadas para, posteriormente, serem transcritas e analisadas. Os dados serão mantidos em sigilo, podendo ser divulgados somente para fins deste estudo, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato dos participantes.

O professor orientador, Dr. Juan José Mouriño Mosquera, e eu mesma, Josiane Peres Gonçalves, agradecemos desde já a sua participação. Informo o meu telefone para contato (45) 9965-8992, e o do professor (51) 3320-3620, Faculdade de Educação da PUCRS, no caso de desejar algum esclarecimento.

Os dados compilados serão utilizados como elemento de análise da Tese de Doutorado e, posteriormente, serão publicados e apresentados em forma de trabalhos científicos.

Eu _____ R.G. nº _____,
declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

_____, _____ de _____ de 2008.

Assinatura do Pesquisado

APÊNDICE C – Exemplo de Entrevista Realizada com os Professores

PROFESSOR 4

- Primeiramente eu gostaria que você se identificasse, falasse a sua idade, estado civil, se tem filhos...

Bom eu tenho 59 anos estou completando agora 38 anos de magistério. Desse, 32 foi no Ensino Médio e Fundamental, inclusive o antigo primário como a gente dizia. Eu fui professor também do município depois a partir de 1972 eu intercalava entre município e Estado. A partir de 1977 eu fiquei mais no estado e no ensino superior a partir de 1999, quer dizer eu estou completando também 10 anos de ensino superior nesse momento. No Estado eu sou aposentado.

Sou casado. Nós somos casados já há 31 anos. Temos 2 filhos, um casal, já os 2 formados no ensino superior. Um é especialista e a filha é mestre, já praticamente mestre em matemática. Então esse é o perfil da nossa família. A minha esposa é professora também, então a convivência nossa sempre foi a escola, eu intercalei também durante esse período do magistério eu tive diferente funções dentro da área pedagógica e administrativa. Durante todos esses anos, praticamente 32 anos na função estadual, 15 foi somente em sala de aula e os outros 16 anos eu intercalei entre função magistério coincidindo também com direção de escola, a qual 8 anos eu fui diretor e 8 anos inspetor estadual de educação. Durante 7 anos fui secretário municipal de educação e nesse período todo eu acumulei bastante experiência porque foi em 1986 que no Brasil começou a se constitui a organização dos dirigentes municipais de educação de secretarias municipais e daí eu fui um dos que participei dos processos de constituição instituição da UNDIME e no Paraná depois de fundada eu fui o primeiro presidente por duas gestões, então isso me beneficiou numa faculdade que eu chamo de faculdade da vida, de vivencia, de congressos, de discussões. Participei muito da discussão da constituição em 1987. Então isso tudo foi experiência.

- Explique, por gentileza, o que é a UNDIME.

A UNDIME é a União dos Dirigentes Municipais de Educação, congrega os secretários de educação do Brasil inteiro, hoje é muito forte essa entidade. Ela funciona assim

como funciona a união da secretaria de educação que também se organizaram concomitantemente mais ou menos na mesma época, foi uma bela iniciativa dos municípios, ele fortifica a questão da educação municipal no país.

- Fale-me sobre a escolha da profissão, por que escolheu o magistério, contexto em que essa escolha se deu...

Pois é eu vou responder essa pergunta da mesma forma que eu respondi a 15 anos atrás mais ou menos, quando umas alunas do magistério estava fazendo uma pesquisa daí elas me perguntaram, porque você escolheu ser professor, e eu disse na época eu escolhi ser professor por acaso. Agora se vocês me perguntarem porque eu sou professor, eu sou professor por decisão, porque eu gosto, porque é minha vida. Então, quando eu comecei o magistério em 1972 foi uma coincidência porque eu vim do Rio Grande do Sul pro Paraná e eu estava cursando a faculdade e daí eu constatei algumas cidades aqui do Paraná que havia uma necessidade muito grande de professores que tivesse cursando a faculdade. Quer dizer, para a educação dos municípios não importava qual faculdade era, importava se fosse faculdade. Tanto é que um fato curioso, a minha faculdade é de filosofia, e a primeira aula, as primeiras aulas que eu dei na minha carreira foi matemática. É interessante porque isso daí fez depois com que eu passasse por todas as disciplinas que constituiu o currículo do 1º Grau, todas as disciplinas que ainda estão presentes no currículo que era o antigo ginásio. Eu fui professor porque a gente assumia os desafios acho que por isso até hoje eu aceito muitos desafios de fora da área, gosto porque não tive problema no início, quer dizer sempre fui de assumir o que me propunham e daí você tem que buscar...

- E qual é a sua formação para atuar no magistério?

Eu fiz Filosofia, foi em decorrência do estudo que estava fazendo, eu estudei num internato no seminário então quando a gente conclui o primeiro e segundo grau a gente foi encaminhado pra fazer uma experiência em Passo Fundo numa comunidade pequena, só um grupo de 20 alunos. Só que o encaminhamento seria a faculdade de Filosofia o que levaria depois a Teologia enfim que era o estudo dos padres. E no segundo ano de filosofia eu desisti da carreira do encaminhamento pra religioso daí eu já tinha dois anos de faculdade não achei interessante mudar que isso daria algum aproveitamento, até porque filosofia na época não tinha um ar específico para o magistério mais sim uma carga horária grande em História.

Assim a gente conseguiu habilitação em História pra trabalhar no primeiro e segundo grau, mas eu acho que a Filosofia eu recomendo. Se eu não tivesse feito isso e vejo como ela é tão importante, acho que teria feito depois.

Depois daí com o tempo, e quando dentro do plano de carreira no estado permitia-se a valorização da especialização, daí eu fiz a pós-graduação em planejamento educacional e o mestrado na área educação. Quer dizer eu fiquei vinculado nessa área. Daí a minha pesquisa do mestrado já foi mesmo pra educação municipal. Foi uma insistência até dos professores, do meu coordenador para que fizesse assim uma explanação sobre uma realidade da educação nos municípios e a presença da UNDIME. Então tudo isso me fez gostar mesmo da área da educação, embora eu trabalhe em curso que não seja específico em educação, mas é sempre com disciplinas voltadas parte da sociologia, filosofia da educação.

- Qual foi a reação da sua família quando escolheu o magistério como profissão?

Olha a família do meu pai é uma coisa interessante porque a gente morava no interior, era uma família grande não tinha perspectiva de vida a não ser trabalhar na agricultura na pequena agricultura, e aí a gente começou a estudar, né? Os mais velhos começaram a estudar, três da família depois foi um quarto a gente entrou no seminário o seminário sempre foi uma forma deu muito apoio ao estudo foi uma janela que se abriu e a possibilidade de se estudar. Não sei se de outra forma a gente iria, claro que isso custou caro pra gente. A gente tinha que trabalhar, custear o estudo da gente lá no seminário, mais enfim foi a oportunidade, e felizmente praticamente todos da família estudaram: 4 irmãos foram advogados, 2 ficamos na área do magistério e outros na área técnica. A gente considera que a família teve um sucesso, o pai da gente sempre dizia, embora ele não ter tido estudo além do ensino primário da época, como se chamava, mas ele sempre foi um grande mestre pra gente. Uma história interessante porque dentro do conhecimento dele de vida ele sempre tinha uma palavra de motivação, então eles encararam bem a nossa opção de ser professor. Na época se tinha uma visão diferente. Hoje o professor universitário ainda se tem esse respeito da sociedade essa consideração e no tempo que a gente começou o professor tinha muita consideração da sociedade. Então a família se orgulhava de ter um professor, o professor era valorizado independente do grau de ensino. Ele era uma referência na cidade, principalmente nas cidades menores, ele era uma referência e até um bom partido pra um casamento.

- E qual é a perspectiva que você tem em relação à sua carreira profissional?

Eu não sei, quando vou parar, eu vou completar daqui dois anos, 40 anos de magistério. Eu sempre brinco na família que daí eu vou escrever uma obra sobre 40 anos professor, “40 anos de magistério uma experiência inesquecível”. Então eu não sei, as vezes a gente brinca tanto eu como a esposa de quando a gente vai parar, e eu acho que parar é perder a vida. Eu não sei, é uma forma... a gente sente hoje a necessidade de estar no meio da juventude, de estar enfrentado desafios. Não sei eu procurei sempre na minha vida até no momento que eu estava me aposentando no estado, eu nunca considerei que fosse um final de carreira, nunca considerei, e já busquei a especialização, a formação, o mestrado antes. Eu só não fui fazer doutorado não é porque não teria condições de enfrentar um doutorado, é uma opção e perspectiva de vida, qualidade de vida. A gente já está numa situação estabilizada mais isso não vai fazer a gente se afastar do magistério nem eu nem a esposa porque a gente conviveu sempre durante esse período todo junto no magistério.

- Qual é a análise que você faz da carreira profissional?

Ah! Eu acho assim, eu me orgulho de todos os passos, eu quando me refiro ao início da carreira e agora com toda aquela pedagogia diferente que era, com toda forma diferente de avaliação de contextualização, eu não me envergonho de nada porque tudo foi fruto de uma época, quer dizer, a gente já teve... eu costumo dizer quando eu trabalho avaliação com o pessoal de pós-graduação, assim como da graduação, que eu fui um grande reprovador. Mas o conceito da época era reprovação pro aluno que não atingisse média o aluno levava, e ele entendia de uma outra forma, ele não levava tanto a reprovação como um fracasso mas não ter uma conquista digamos. E eu terminei minha carreira como professor de primeiro e segundo grau tendo um índice de reprovação de 0,01%, praticamente não havia reprovação. Mas tudo porque a gente ia mudando a metodologia de trabalho. Acho que isso é fruto de diferentes épocas se a gente vai estudar a história de pedagogia a gente percebe que no Brasil foi mais lento o processo de transição da pedagogia tradicional para a pedagogia nova, enfim tecnicista. E a gente passou por tudo isso daí. Eu sempre digo uma coisa que eu me considero vitorioso por ter estudado a minha vida toda de estudo ocorreu, ao menos o mestrado e a especialização, mas ocorreu no momento de maior repressão que foi o período da ditadura militar. Eu exercia minha função de magistério desde 1974 até 1985, portanto mais de 11 anos nesse regime. Esse regime é o cálice, era o regime do cale-se. Você não precisava estar

preocupado em desenvolver qualquer coisa diferente na sala de aula do que transmitir aqueles conteúdos que estava nos livros e já era selecionado como se queria. E daí depois disso muitos colegas não conseguiram sair dessa forma tradicional de se trabalhar e aí muita gente me dizia: eu não vou ficar aí porque daí vem o senso crítico, análise crítica... A história você vai trabalhar ela toda de uma forma diferente, que eu trabalhei como professor de história por muito tempo, e eu consegui, eu acho e me considero assim, até por estar, principalmente estando em instituições privadas, só permanece se você atender o perfil e expectativa. Por isso acho que eu considero que tudo valeu a pena e principalmente de você ter essa capacidade de mudar conforme o contexto histórico.

Hoje analisando, eu me considero bem-sucedido em todos os aspectos, primeiro como realização profissional, eu não me veria realizado em uma outra profissão, se eu tivesse me aposentado e partido para uma outra alternativa talvez eu não me sentisse a vontade, principalmente que é um fator que eu sempre digo que precisa gostar daquilo que faz. Com relação a estabilidade financeira, a gente conquistou com o tempo muito trabalho, agregou algumas coisa para o processo de aposentadoria que dá uma tranquilidade até o fim da vida, agora é um padrão de vida considerado bom, né. Então eu acho assim que eu primeiro considero o lado profissional a realização, gostar daquilo que esta fazendo. Por isso eu continuo fazendo a mesma coisa, se eu não gostasse podia me acomodar e ter um padrão de vida um pouco inferior mais viver. Mas eu não consigo me ver fora da atividade, quer dizer de um lado ou do outro da educação acho que vou continuar, não sei até quando, ou como profissional, ou como voluntário.

- E se pudesse escolher, seria professor novamente?

É muito relativo você dizer oh se eu começasse eu estaria escolhendo essa profissão, se eu fosse ver a cabeça que eu tenho hoje eu poderia acho encarar outras profissões também mais só viver essa experiência poderia me dizer se estaria realizado ou não eu hoje. Eu sempre falo aos alunos, principalmente da área de licenciaturas, pedagogia ou outras licenciatura, que ninguém deve se inibir pelo fato de ser professor. O que precisa é lutar, é fazer com que esses olhem pra frente... E eu vejo muito profissional liberal aí com muito menos condições. Se for olhar o lado da condição financeira econômica, eu vejo muito mais instabilidade por parte de muitos profissionais liberais do que a gente na condição de professor. Então eu acho que o professor pode viver bem e principalmente eu acho assim que quando você constitui uma família e os dois, no nosso caso os dois na mesma área, eu sempre... é uma coisa interessante

que aconteceu nas nossas vidas, porque um tempo atrás a mulher não estudava, não era muito recomendado por parte da família, não seria função dela aquisição do estudo, e nós tivemos um desafio. A esposa quando ela começou a iniciar a faculdade era uma coisa bem inédita e as pessoas me questionavam: “Você vai deixar a tua mulher estudar, longe, fora?” E eu respondia: “Por quê? Qual é o problema?”. Então normalmente ela estava estudando junto com homens ela sai de uma cidade pra outra para estudar e foi interessante porque depois que ela se formou e daí eu sempre digo você junta a fome com a vontade de comer. Os outros colegas começaram valorizar a mulher e uma grande parte incentivaram suas esposas pra profissão do magistério, são os casais hoje.

A minha esposa começou a faculdade em 1978, quando casou tinha o segundo grau já eu já incentivei pra fazer o vestibular. Ela fez um monte de quilômetros pra fazer o vestibular. Quando ela se formou eu já estava na carreira do magistério. Ela começou a trabalhar no magistério já em 1978 e a gente tinha se casado em 1977. Um ano depois a gente já estava dando aula e vai completar 29 anos que a esposa dá aula.

- Professor, quais as características pessoais que você possui e que contribuem com o sucesso do seu trabalho?

Olha, eu sempre tive vontade, nunca fui acomodado e na cidade onde eu comecei minha profissão a gente começou a se destacar em varias áreas, mais eu acho que vale muito a motivação que você tem da parceria. A esposa tem muito nesse aspecto e na mesma profissão a gente discutia os problemas e acertos, se motivava... Então eu acho que a realização ela vem dessa convivência do ambiente e principalmente quando você vê resultado. Quer dizer eu sempre tive oportunidades e não perdi as oportunidades quando vieram desafios de exercer responsabilidades. Eu muito novo ainda quando comecei a trabalhar como professor, no ano seguinte eu já era diretor de escola e eu era muito novo, e as pessoas naquele tempo que estudavam no antigo ginásio eram pessoas já de idade. Então eu era um piá perto deles. Então a gente tinha 21 anos, mas é que a maioria dos alunos do antigo ginásio era de 28, 30 anos. Quer dizer, de pessoas que tinham parado, nunca tinha estudado e tal. Então eu assumi. Quer dizer, eu sempre costumo dizer, a minha parte da juventude, quando eu tinha um pouco de condição de viver, eu estava amarrado a essas responsabilidades que estudavam, que fazia que a gente tivesse uma vida diferente, uma vida de reservas e principalmente pela consideração. Quando a sociedade te cobra e você leva a sério, acho que isso te realiza profissionalmente.

- E quem contribuiu para o seu sucesso profissional?

A família em primeiro lugar, meus irmãos aqueles que já estavam estudando antes eles cobravam muito oh tem que estudar, tem que sair na frente, a gente sentia orgulho da parte deles quando eu comecei trabalhar como professor, daí a família da gente a esposa, né, principalmente foi interessante porque a gente assumiu uma coisa junto, lamentou junto, ficou feliz junto, vibrou junto... Então acho que isso não há o que negar, e principalmente nessa fase que a gente parte para uma especialização, pra um mestrado, é um momento que a gente precisa muito da compreensão de quem está do outro lado, de quem não tá fazendo. E isso foi quem faz esses cursos de pós-graduação, sabe bem o que é isso, o que é cobrança, o que é o tempo que você tem que dedicar. Então a família de uma forma geral, também entendeu né que aquele momento era um momento de distância... mas pra realização posterior (que o que eu vejo em você, eu percebo essa tua luta, e como você vai deletá o que você quer...) mas essa página tua tem que enfrentar, tem enfrentamento bem maior. A mulher é mais obstinada, os homens, pode perceber, que normalmente diante de uma dificuldade maior eles caem fora.

- Agora eu vou fazer algumas perguntas envolvendo as questões de gênero. Gostaria que me dissesse como você se sente ao atuar numa área reconhecida socialmente como feminina?

É, veja bem, eu não digo reconhecido. Quem tornou essa profissão, uma profissão feminina... Eu pra mim é o que eu sempre falo nas minhas aulas que fala da História da Educação, tem um contexto histórico. A mulher sempre trabalhou como uma economia que era entendida como uma economia complementar, então a função da a mulher ela tinha menos valor de que o homem e um outro aspecto que a educação na família ela sempre teve historicamente um papel da mãe como educadora, e quando eu comecei trabalhar na área do magistério era bem menor o números de mulheres. Era muito menor o percentual, era inverso do que se tem hoje. Então seria muito a figura do professor, a partir do momento em que a profissão teve uma desvalorização em termos financeiros e que eu costumo dizer assim: “oh a educação em termos profissionais ela foi proletarizada por causa da mulher”. A mulher foi buscar no estudo, foi buscar especialização, e a área que ela mais buscou identificação foi o magistério. Então eu vejo isso daí... Você diz, é mas é a mulher que está voltada para o magistério, mas na verdade se você vai perceber tem muito homem, embora não tenha especialização, não tenha licenciatura, ele busca o magistério no ensino superior ainda se vê

muito isso no homem, é porque as outras profissões não estão dando tanto retorno como o magistério está dando. Eu acho assim que com a valorização que está acontecendo com o magistério, com planos de carreira, tanto a nível municipal, estadual e federal eu tenho a certeza de que o magistério vai ser uma profissão masculina, é claro que vai ter seus níveis. No ensino fundamental eu creio que vai ser mais característico pra mulher, até pela característica da mulher de lidar com a criança. O infantil e o fundamental fica aí. Mas o segundo grau e o terceiro grau ainda é uma profissão que divide o masculino e o feminino.

- E qual é a sua opinião sobre o aumento de homens no magistério?

Pois é, mas veja bem aquilo que eu falei, eu tenho a impressão que o retorno do homem pra carreira do magistério se dá pela valorização que está se dando no magistério, então por isso falar do magistério superior, do público, até o privado, ele está sendo atrativo pra alguns com bico, pra outros como carreira, eu ainda não vejo a curto prazo o magistério como carreira pra homem. Então ele vem como complementar, até porque no magistério existe essa fragmentação do horário que as vezes faculta trabalhar mais no período noturno, o ensino ainda é noturno, está se tornando cada vez mais noturno. Então está se tornando um turno extra, que como ele não caracteriza acúmulos, então ele acaba sendo interessante pro homem.

- Mas você acha que é importante aumentar a presença de homens no magistério?

Ah eu acho que é importante porque veja bem, se não houver essa cultura, se não se desenvolver essa cultura da valorização do profissional masculino também dentro da área do magistério, o próprio aluno ele não vai visualizar, por exemplo, ele não vai ter um referencial, porque o professor dentro da sala de aula é um referencial. Então eu acho interessante que tem o referencial masculino e feminino. O aluno hoje, a adolescência está prorrogada, ela vai até o fim do terceiro grau. Hoje o aluno entra no terceiro grau muito mais adolescente do que algum tempo atrás. Então o adolescente é muito mais dependente. Então é muito interessante, assim como na família se tem o referencial da figura masculina e feminina, acho que no magistério é muito importante esse referencial, até porque principalmente no magistério superior, existe essa questão de encaminhamento profissional, das diferenças das experiências vivenciadas, eu acho interessante...

- E no ensino fundamental, nas séries iniciais e na educação infantil, não seria importante ter a presença de homens professores?

Não, eu digo assim, importante seria em todos os níveis, mas eu não vejo o homem se dispondo a aceitar essa condição por uma outra questão que é questão do machismo, como a profissão do magistério, como eu falo ela entendesse como uma economia complementar. O homem não aceita essa condição de trabalhar por exemplo um turno ou dois turnos no magistério, por aquele valor ele acha que vai ganhar mais. Muitas vezes não vai ganhar mais, mas ele acha que não seria trabalho dele trabalhar com criança. O mundo de hoje, a criança precisa tratamento especial, o homem não tem paciência. Eu trabalhei com crianças, eu não sei se hoje se eu voltaria, eu trabalhei com crianças até 2002, eu trabalhei com crianças de sétima e oitava serie, mais não era criança de primeira serie nem segunda, nem terceira, quarta serie, nem de quinta e nem de sexta serie. Então eu não sei se... Eu sempre digo o professor de ensino infantil e fundamental teria que ser um professor que tinha que ganhar equivalente a um professor de ensino superior ou mais, porque eu sempre defendo isso porque o trabalho principal taí, esse professor teria condições de fazer especializações necessárias quem dera ter um mestre trabalhando com ensino infantil e fundamental para trazer toda essa bagagem já lá na formação. Criança é como uma árvore, do jeito que ela cresceu lá no início ela vai depois nortear a vida dela. Então eu acho que tem que valorizar muito, muito... Eu não sei, talvez se dessa forma o homem, primeiro ele tem que fazer cursos voltados para a área da educação, o que normalmente não acontece..., e quando você fala assim a presença do professor lá no ensino fundamental e infantil, não tem professor que se especializa na área de educação, principalmente pedagogia que é voltada para isso daí, perfil dos cursos de pedagogia ta sendo um perfil de curso feminino.

- E, para aumentar a presença de homem no magistério, seria mais a questão econômica?

- Não é só isso, tem que criar toda uma cultura de novo, e a sociedade valorizar o professor também, né. Tem que ser uma cultura social, hoje a sociedade iria reagir de uma forma estranha, ao se falar de um professor homem no ensino infantil e fundamental, as próprias famílias reagiriam diferentes. Eu tenho impressão que a cultura família não aceitaria, se fosse pra um pai escolher, entre uma professora e um professor ele não iria ficar analisando as capacidades e competências ele já iria imaginar que tinha que ser professora, assim como na

família o pai atribui a educação a mãe a cobrança, não é essa cultura popular, a mãe que tem que dar conta da educação. “O que você faz que não educa os filhos? É a cobrança que se faz também.

-Algumas questões sobre bem-estar docente. Você se considera em condição de bem-estar docente?

Eu sou muito contente, mesmo diante das piores crises essas crises são passageiras. Acho que uma questão, que um tempo eu até escrevi um texto, um artigo que era pra ser um capítulo de um livro, que é sobre a questão de um professor. Se o professor é reflexivo, ele desenvolve uma capacidade em se absorver as adversidades e dessas adversidades, tornar isso positivo pra que num momento seguinte ele seja feliz sem ter a preocupação de falta de realização ou não. A gente só não se realizar quando não reflete sobre a prática pedagógica da gente, quando a gente não sabe reconhecer. Porque quando a gente reconhecer o erro, você já corrige, já vai reconhecer e daí você fica em paz. Então não que haja algum privilégio de algum professor não ter problemas, a o enfrentamento com a sala de aula, os conflitos com classes, com alunos, só que não dá pra ficar refletindo o lado de lá, o erro de lá a gente tem que refletir do lado de cá. E quando a gente colocar na balança você fica em paz consigo mesmo, porque quando a gente assume uma culpa é uma forma de a gente ter paz e tranquilidade e isso acho que eu preciso. Então eu acho que nenhum professor, acho que nenhum profissional... mas nenhum professor pode e deve perder o sono por causa de conflitos.

- Por que tantos docentes se sentem em situação de mal-estar no exercício do magistério?

É que o professor ele não está, eu vejo assim, que essa situação de mal-estar docente não está ligada ao trabalho que ele faz porque hoje francamente só professor de ensino fundamental, médio, principalmente infantil quem gosta, mais são outros fatores que provocam o mal-estar do professor. Passa pela desvalorização, passa pelos planos de saúde, passa pelos programas econômicos da família, quer dizer quando se fala desse mal-estar, uma grande maioria é professora, a professora chega na sala de aula com uma carga muito grande de responsabilidade, na família muitas vezes não há esse compartilhamento de responsabilidades. Então a mulher principalmente ela carrega mais isso daí o grau de insatisfação, o stress pelo tempo, então é muito comum você ouvir dizer que professores

quando chegam próximo da fase de aposentadoria, em vez de serem mais produtivos pela experiências que tem, são mais acomodados porque não vê a hora de sair da escola. Só que se for feito uma pesquisa com esses professores que saem da escola, esses professores num momento seguinte eles fazem de tudo para poderem retornar pra escola. Então isso prova pra mim que não é o fato de ser professor que causa esse mal-estar, vai ser as condições que cercam, que são condições econômicas, condições de saúde, condições da família, burocracia, né... O ar que se respira na escola, quando a gente trabalha com projetos políticos pedagógicos a gente percebe muito isso daí. Então eu penso assim, quando você pode, não está realizado numa escola, daí sentir um mal-estar, mas você pode estar numa outra escola e ter prazer de chegar. Então todos esses fatores externos, a própria profissão contribui. A burocracia de uma escola, a centralização de poder de uma escola funciona como de uma empresa... Quer dizer, se você tem aulas em diferentes escolas, se você pesquisar os professores que têm aulas em diferentes escolas, você vai ver o humor de uma pessoa de um dia pro outro, dependendo da escola que vai no dia seguinte. É porque se sente bem! Então eu acho que merecia um estudo melhor essa questão de mal-estar docente em focalizado mais pela profissão em si.

- Na sua opinião, quais fatores podem contribuir para a promoção do bem-estar dos professores?

Eu acabei de falar aqui, se você respira um ar bom uma atmosfera legal, harmonia, entusiasmo, porque um entusiasmo o outro, e principalmente se você está dentro de uma profissão que você tem certeza que é o que você quer. Se você faz o trabalho que você gosta, se você dorme tranquilo, antes de ir pro seu trabalho, é porque você gosta daquilo que está fazendo e quando se faz uma coisa que gosta você só se sente pra cima. Quando eu coloco a questão de que eu poderia reduzir mais a carga horária, eu vivo prometendo “Ah o ano que vem...” os meus filhos sempre me cobram isso “Ah! O pai sempre diz que vai diminuir a carga horária, chega no outro ano em vez de diminuir ele pega mais” né, eu acho que é porque a gente gosta. Quando as vezes tem alguma coisa que eu digo, não vou mais fazer, quando eu me vejo... ontem a esposa me cobrou: “Você disse que não ia se meter mais em avaliação institucional!”, sem ela saber eu já tinha ido lá, me comprometido. Então vai disso daí, conforme a expectativa, deve ser...

- Qual é a relação que você estabelece entre a vida pública, a sua vida pessoal e profissional?

Tem tudo a ver, você não consegue ser uma pessoa num lugar e outra pessoa no outro e também ninguém te vê assim diferente então na situação de professor, você é professor dentro da sala de aula, você é professor fora da sala de aula e você é professor na tua casa, quer dizer perante teus filhos perante tua família, perante o teu ciclo de amizade, todo mundo vai estar te olhando como professor. Na escola então você é um referencial, eu sempre falo o aluno pode não estar te reconhecendo no momento porque você cobra, você exige, mas a experiência me traz surpresa muito agradável, porque passam-se anos e daqui a pouco você encontra um aluno e ele grita e te reconhece ele vem ao teu encontro. Quer dizer, você marcou alguma coisa se não ele não faria isso, se não ele te viraria as costas. Então você continua sendo uma referência por mais que você não percebe, se você está na rua, alguém te cumprimenta como professor, ele tá te vendo o mesmo professor que ele te viu lá na sala. Agora se ele faltar o respeito contigo na rua, então você pode perceber que alguma coisa está acontecendo lá dentro da escola, que não é referencial. E a família é o norte, a nossa família por exemplo, a gente percebe muito que a gente é um referencial pra eles, pra filha então que está longe.... (risos)

- E em relação ao tempo livre, como que você se ocupa no seu tempo livre?

Eu sempre trabalhei bastante antes de me aposentar pelo estado, então o tempo livre durante uma boa parte da minha vida o tempo livre eu dediquei muito a sociedade, daí faltou do outro lado que era a questão da família. A partir do momento em que eu concentrei mais a questão da família deixando um pouco mais a questão da sociedade de lado, os compromissos sociais, os afazeres, o assistencialismo até exagerado, então a gente ficou bem. Mas hoje eu sou uma pessoa muito caseira, muito família, muito diferente assim. O tempo livre eu procuro desligar, ter um tempo livre pra desligar completamente... Do meu tempo eu faço a distinção clara do que é trabalhar e o que é lazer, e o lazer necessariamente não precisa sair, não precisa viajar, é você ficar numa situação desligada completamente de tudo, a hora que é trabalhar a gente trabalhou durante muito tempo da minha vida que eu trabalhei três turnos então o tempinho livre que eu tive ele era muito aproveitado para não fazer nada, pra conviver com a família, pra rir, pra brincar. Então eu faço muita distinção: eu to lá no trabalho, estou no trabalho, estou fora do trabalho eu não quero, eu desligo, por isso eu durmo bem.

- Para finalizar, tem alguma coisa que não foi questionada e que você gostaria de comentar?

Ah! Eu sempre tenho dito que é preciso fazer da profissão que a gente escolheu o sucesso, independente do que você esteja fazendo vai depender só de você. Quer dizer, alguém pode ser um exemplo pra você, mas não vai fazer nada para você. Alguém pode ser um referencial, mas ele não vai fazer nada e não pode fazer nada. Você não vai poder fazer ninguém refletir, a pessoa tem que refletir... Se você fazer a pessoa refletir, você está fazendo ela moldando do jeito que você quer e então por isso que o tempo vai dizendo e sempre as pessoas podem mudar o rumo da sua vida. Mais tem que ser uma escolha própria, a gente fez isso com os filhos deu certo. As vezes demora um ano a mais um ano a menos, mais esse ano foi amadurecimento deles. O aluno é assim, ele vai ter a época dele. Eu tenho umas experiências de pessoas que a gente conviveu que foram alunos e que de repente parecia que não tinha perfil pra nada e veio a época dele por ele mesmo o amadurecimento e são pessoas muito realizada hoje. Então eu acho que é por aí, que não existe um conselho que diz “Faça como alguém fez”. Não é porque o xxxxxxxx é professor são quase 38 anos, é então que tem que dar certo pra todo mundo. Não! Cada um tem sua característica, cada um tem que fazer a sua cabeça, mas principalmente goste do que você faz, se você não gostar tem que procurar o que você gosta.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)