

CÁCIA MARIA GOMES DA SILVA

Autoconceito e bem estar dos docentes no exercício da  
função educativa na Escola Pública

Dissertação

Mestrado em Educação para a Saúde

Orientação: Professora Doutora Manuela Ferreira

Professor Doutor João Duarte

agosto de 2016





“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender.”

(Paulo Freire)



## AGRADECIMENTOS

A Deus que permitiu chegar a conclusão deste mestrado;

Aos meus Pais;

Aos meus filhos por estarem sempre me incentivando a trilhar meus sonhos;

Ao meu esposo Moris companheiro de todas as horas ,me ajudando e buscando crescer junto nesta trajetória profissional;

Aos professores que compartilharam seu conhecimento comigo e em especial a professora Ângela Marinho que me incentivou trazer o mestrado para Arapiraca-Alagoas.



## RESUMO

**Enquadramento** - O professor desempenha um papel fundamental na transferência da informação e é um mediador entre o estudante e o objeto de conhecimentos, orientando e organizando o ensino para que a aprendizagem se efectue. Um dos grandes desafios da Educação Municipal está em manter os professores motivados para o desempenho contribuindo assim para o sucesso escolar dos seus alunos. Propomo-nos analisar que variáveis contribuíram para o auto conceito e bem estar dos docentes diante das mudanças e tecnologias inseridas no dia a dia da sala de aula.

**Método:** Optamos pelo método de pesquisa com abordagem quantitativa numa primeira fase. Foi utilizado como técnica de coleta de dados, questionário de Vaz Serra 1986) e, numa 2ª fase o focus groupo com discussão e interpretação dos resultados obtidos em cada dimensão do questionário de autoconceito. A amostra foi constituída por 42 professores, do ensino fundamental publico Brasileiro.

**Resultados:** Os professores eram casados, tinham idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos, maioritariamente de raça negra e 66% trabalham em mais do que uma escola. 80% dos professores apresentam valores de autoconceito abaixo da média. As incongruências, dificuldades e clima organizacional da escola faziam aflorar as discrepâncias emocionais e comportamentais. Mesmo situações descritas como derrotistas ou mesmo limitadoras do raio de ação do sujeito como o trabalho em organismo público, nos sujeitos que se posicionavam nas respostas do inventário com atitudes proativas as dificuldades não representaram um estancamento da ação.

**Conclusão:** O Autoconceito e auto estima do professor são projetados no ambiente como fruto da interação humana atual com os constructos internos do sujeito. É necessário intervir ao nível do autoconceito e autoestima do professor para uma melhor qualidade de ensino e de vivencia escolar mais gratificante.

**Palavras-Chave:** educação; personalidade; autoconceito; autoestima; docente.



## **ABSTRACT**

**Framework** - The teacher plays a key role in the transfer of information and is a mediator between the student and the object of knowledge, guiding and organizing teaching so that learning takes place. One of the great challenges of Municipal Education is in keeping motivated teachers for performance thus contributing to the academic success of their students, we will consider the relationship between self conflicts, working conditions and welfare of teachers in the exercise the educational function.

**Method:** We chose the method of research with a quantitative approach initially. Was used as data collection technique, questionnaire Vaz Serra 1986) and, in a 2nd stage the focus groupo with discussion and interpretation of results obtained in each dimension of self questionnaire. The sample was comprised of 42 teachers, elementary school of Brazilian public

**Results:** Teachers were married, were aged between 20 and 40, It mainly blacks and 66% work in more than one school. 80% of teachers have self values below average. Inconsistencies, difficulties and school organizational climate did touch on the emotional and behavioral discrepancies. Even situations described as defeatist or even limiting the subject's scope of action such as work on public body, in subjects who were standing in the inventory answers with proactive attitudes difficulties did not represent a standstill action.

**Conclusion:** Self-concept and self-esteem of the teacher are designed in the environment as a result of the current human interaction with internal constructs of the subject. It is necessary to intervene at the level of the teacher's self-concept and self-esteem for a better quality teaching and more rewarding school experiences

**Key-words:** education; personality; self; self-esteem; teacher



## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	21
<b>1 - Personalidade, autoestima e autoconceito</b> .....	23
1.1 - As escolas e sua construção na atualidade .....	29
1.2 - Interação entre a escola, o exercício profissional e o processo saúde/doença .....	41
<b>PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	51
<b>1 - Método de pesquisa e procedimentos</b> .....	53
1.1 - Instrumento de colheita de dados .....	56
<b>2 - Resultados</b> .....	59
2.1 - Análise descritiva .....	59
2.2 - Realização do focus grupo .....	62
<b>3 - Discussão</b> .....	69
<b>4 - Conclusão</b> .....	73
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	75
<b>ANEXO I - Inventário Clínico de Auto-Conceito</b> .....	77



## Índice Tabelas

**Tabela 1** – Distribuição dos profissionais da educação quanto à idade, Arapiraca, 2015 ..... 52

**Tabela 2** – Distribuição dos profissionais de saúde quanto ao estado civil, Arapiraca, 2015 .....53



## Índice Quadros

<b>Quadro 1 – Escala de Auto-conceito .....</b>	<b>57</b>
---	-----------



## INTRODUÇÃO

Os Professores passam a maior parte do tempo na escola, então, o local de trabalho tem extrema relevância no provimento da satisfação humana. Um dos grandes desafios da educação pública está em manter os professores motivados, conseguir que a motivação não desapareça e faça com que esse indivíduo continue vislumbrando um sentido no que vem realizando na Instituição.

No momento, as novas tecnologias têm trazido para as escolas uma reflexão diretamente ligada ao processo motivacional dos Professores, porém nem sempre esses recebem a tecnologia com positividade e se sente-se pressionados por uma série de inovações que acabam por desmotivá-los e deixá-los na incerteza, por medo de perder sua posição hierárquica ou até mesmo seus empregos, assim a tecnologia uma das possibilidades que podem deixar o profissional com a sua auto estima abalada. É notório que a tecnologia acompanha o dia a dia de toda profissão e a tendência do seu uso é crescente, assim se faz necessário preparar esses profissionais para a utilização da tecnologia deixando-os seguros e proporcionando um bem estar em seu exercício profissional.

O trabalho é um importante fator de organização da vida em sociedade e da formação da identidade e da personalidade do indivíduo ( Afonso, 2014). É por meio do trabalho que a realidade se transforma e passamos a transformar outras vidas e nos realizamos e sobrevivemos, proporcionando a cada um auto conceito e bem estar como educadores e como seres humanos (Malvezz, 2014). É importante saber que o mundo do trabalho em educação tem passado por muitas mudanças, oriundas da globalização, economia, do crescimento, da competitividade entre outros, que são fatores que podem modificar o bem estar do educador. Como já citado os países e as instituições estão a cada dia trabalhando com inovações tecnológicas, sociais e institucionais e da maleabilidade das relações de trabalho (Tolfo; Piccini, 2007).

Diante destas informações e de acordo com Queiroga (2009), o contexto de trabalho educacional no século XXI vai se caracterizando pela abertura nas novas tecnologias, a melhoria dos processos de trabalhos educacionais,

surgimento de diferentes demandas da educação e a procura de mão-de-obra proativa e qualificada, assim se faz necessário realizar cursos que preparem esse educadores para as novas tecnologias para que eles se sintam bem com ela e continuem motivados.

Segundo Passos (2009,p.29) o ensino tem grande importância na formação do indivíduo e nestas perspectivas, é importante que o professor tenha clareza de suas concepções sobre o que foi ministrado, sem medo “uma vez que as práticas psicopedagógicas em sala de aula, as suas definições e conceitos de objetivos e conteúdo de ensino e as formas de avaliações estão profundamente ligadas a essas concepções”.

Outros estudos de Rigor; Asbahr; Moretti (2010) indicaram que o professor desempenha um papel fundamental na transferência da informação e é um mediador entre o estudante e o objeto de conhecimentos, orientando e organizando o ensino para que a aprendizagem se efetive como atividade do aluno, pressupõe que esta atividade de ensino e aquela exercida pelo professor, deva possibilitar a este indivíduo não apenas a mera transferência de conteúdos e habilidades específicas, mas o seu desenvolvimento biopsicossocial e, principalmente, humanizado.

Este estudo concentrou-se numa perspectiva de questionar que variáveis contribuíram para o auto conceito e bem estar dos docentes diante das mudanças e tecnologias inseridas no dia a dia da sala de aula.

Assim, as formas de tratamento com esses deveres, ou seja, a prática docente de cada indivíduo vai depender de sua formação, de sua base de conhecimentos, das características culturais e sociais do público atendido, de suas necessidades e motivos e das compreensões sobre o ensino, a aprendizagem e outras.

A pesquisa é justificável pela necessidade de sensibilizar os gestores sobre a importância de proporcionar aos docentes cursos de educação permanente sobre as mudanças existentes no âmbito educativo, para que esses não se sintam excluídos e despreparados levando-os a um mal estar em sala de aula.

Considerando a problemática e objetivo do estudo estruturamos a presente dissertação em duas partes: Na primeira foi realizado o enquadramento teórico das variáveis em estudo,

nomeadamente: personalidade, auto estima e auto conceito, as escolas e sua construção na atualidade e interação entre a escola ,o exercício profissional e o processo saúde/doença. Na segunda parte determinamos o estudo empirico,a metodologia, descrevemos o instrumento de colheita de dados, apresentamos os resultados sugeridos da sua discussão.Por fim referimos as principais conclusões do estudo.



**PARTE 1**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **1 - Personalidade, autoestima e autoconceito**

O desenvolvimento da espécie humana, assim como outro animal, necessita da capacidade de cada indivíduo como unidade aprender com o seu grupo. Essa atividade fornece ao sujeito uma série de comportamentos que o identificam como daquela espécie, que o capacitam a agir em situações semelhantes às enfrentadas pelos demais integrantes desse grupo, além de hábitos, linguagem e cultura conforme o meio onde ele está inserido.

Autoconceito e autoestima são processos produzidos pela influência relacional exercida em um determinado ambiente. Nesse momento, autoconceito e autoestima podem ser considerados produtos das interações humanas, já que um grupo influencia o comportamento de seus integrantes e, por conta dessa informação, acredita-se que, em um nível mais individual, essa influência ocorra no nível da personalidade, por meio dessa forma de se ver, ele se propõe a ver ou outros e o mundo (Zacharias, 2012).

Para um seleto grupo de psicólogos e terapeutas da escola Cognitiva Comportamental, faz parte, há uma interligação entre crenças e expectativas com atitudes e comportamentos, as primeiras delineando as seguintes que, por sua vez, reforçam as iniciais, como que em um “ciclo ininterrupto”; a assertividade, o autoconceito e a autoestima estão como produtos das expectativas e se situam antecedentes às atitudes e aos comportamentos. O núcleo da personalidade de um indivíduo começa pelos outros a partir de sua vivência nos grupos do qual ele faz parte (Santos, 2008).

As expectativa do sujeito sobre ele próprio funcionam como núcleo da personalidade ou senso de auto-eficácia. De acordo com esse pensamento, os padrões e expectativas dos outros sobre o comportamento funcionam como o protótipo desse senso de auto-eficácia e que, dada a passagem dos dias, a exposição constante pelo reforço social, e o processo de identificação. Esse senso de auto-eficácia tende a ficar estável internamente; para isso, reajusta-se temporariamente, de acordo com as exigências da situação, do meio e das experiências do sujeito visando uma coerência entre o como a pessoa se vê e como procede (Santos, 2008).

Esse senso se sustenta a si próprio ao dirigir a percepção, atenção e comportamento, aceitando fortemente aquilo que é compatível com tal senso e filtrando aquela informação que é contrária ou não o confirma fortemente (Zacharias, 2012).

O que se chama autoconceito tem por origem a auto-eficácia. Em poucas palavras, autoconceito é o conceito que alguém tem sobre si mesmo, uma teoria sobre o self ou uma estrutura cognitiva organizada, derivada da experiência que cada pessoa faz sobre o seu próprio eu, com elementos de claro reconhecimento psíquico incluso e nem sempre verídicos (Santos, 2008).

A relação entre essas duas estruturas se baseia na referência que uma – o senso de auto-eficácia – dá a outra – o autoconceito; além do mais as duas estruturas buscam conservarem-se um ao outro (a partir de uma coerência e estabilidade de percepção, atenção e comportamento). Os mesmos autores sugerem que qualquer mudança na crença é mais importante que um simples reforço: tornando claro para a pessoa que a sua crença é falha – por meio da experiência de outras possibilidades ou por lógica –, o processo de mudança se instala e acentua (Zacharias, 2012).

O autoconceito motiva “uma atitude valorativa que o sujeito tem sobre si mesmo, sobre sua pessoa” (Sánchez & Escribano, 2001, p. 13) e engloba uma estima, sentimentos, experiências e atitudes; direciona a ação do sujeito para a confirmação desse conceito de si, dirigido para si mesmo e para os outros. Esse, então, será o conceito de autoestima utilizado nesse trabalho. Isso se dá em três instâncias: cognitiva (por meio de uma filtragem de informações, adaptação de fatos aos pensamentos, descarte do que não se enquadra como meios de o autoconceito se manter constante, mesmo que isso o mantenha com atitudes disfuncionais), guiando o modo de ser e se comportar; afetiva, (envolvendo avaliação, afeto e emoção) e acompanha os aspectos cognitivos; comportamental, enquanto coerência entre os comportamentos emitidos e aspecto cognitivo. Um autoconceito sadio é equilibrado entre a rigidez e a flexibilidade, entre o uso “defensivo” da percepção e a não manutenção das referências confiáveis ou aspectos constantes que o sujeito usa para não “se perder”.

A relação que se estabelece entre autoconceito/autoestima e a vivência das pessoas baseia-se na busca pela análise dos aspectos vividos de forma

mais próxima do real quanto possível. Conforme foi dito, um autoconceito sadio busca o equilíbrio entre as referências cognitivas do sujeito (descrito como uma das bases desse auto pensar-se, ao lado da atenção, percepção, dissonância cognitiva e formação de conceitos, cuja explicação aqui seria mera repetição dos temas que já foram tratados) e uma flexibilidade em pensar alguma mudança adaptativa deles, algo entre a rigidez e estar ao sabor dos fatos, como algo mole (Zacharias, 2012).

Algo semelhante, por exemplo, a uma pessoa que responda sarcasticamente a todas as situações que a envolvam; o seu padrão de respostas, por mais elaborado que seja, obedece ao mesmo princípio da ironia a qualquer um e em qualquer momento. Ou uma pessoa que se arruma toda para sair a um encontro, mas que à primeira crítica, mesmo que infundada, tem seu moral atingido, volta para casa e se arruma conforme o gosto daquele que o criticou. São extremos de uma mesma situação, que é a impossibilidade de uma pessoa afirmar-se ou emitir um comportamento de acordo com um autoconceito ou autoestima satisfatórios; nesse exemplo, esses dois conceitos são disfuncionais (Sánchez & Escribano, 2001).

As razões que fazem o sujeito executar comportamento já foram abordadas; dependem sempre da forma como as expectativas e crenças do sujeito sobre sua capacidade se assentaram antes que seu autoconceito se estabelecesse. As estruturas que dão forma e base para o autoconceito e autoestima, já que se auto-reforçam e se conservam, não conseguirão analisar objetivamente se suas ações são funcionais ou disfuncionais. O foco da atenção não deve visar diretamente atingir o autoconceito ou autoestima, e sim o senso de auto-eficácia (Santos, 2008).

Se os comportamentos humanos baseados em autoconceito e autoestima são desencadeados pela percepção e pensamentos mais próximos da realidade vivenciada e a respeito de si mesmo, isso implica dizer que esses mesmos aspectos devem, necessariamente ser congruentes com as possibilidades reais do sujeito e do meio em um dado momento. Assim, as chamadas distorções cognitivas ou perceptuais, sejam de si mesmo (pensamentos negativos ou irrealistas sobre si, o mundo e o futuro que se assemelha ao esquema sustentado pelo pensamento depressivo) e/ou da

situação como origem uma análise e uma interpretação dos sucessos e/ ou dos insucessos de educadores em sala de aula (Santos, 2008).

Nesse momento, é importante realizar uma distinção importante entre comportamentos adequados e comportamentos disfuncionais do ponto de vista adaptativo. Comportamentos adequados podem ser entendidos como respostas emitidas por um organismo que são adequadas às necessidades físicas, emocionais e cognitivas dele e que estão em grau de acordo com o ambiente e o momento vivenciado na emissão dessa resposta. Comportamentos disfuncionais, por sua vez, são respostas que, em algum momento, contradigam alguma dessas necessidades do sujeito, entre em conflito com o ambiente e as pessoas ao entorno, causando algum tipo de sofrimento ao sujeito, ou seja, quando um educador está sendo coagido a trabalhar em sala de aula, com alguma forma de aprendizagem que ele não foi preparado para isso (Santos, 2008).

Comportamentos adequados acontecem quando a pessoa apresenta níveis de ansiedade admissíveis ou adequados à situação; em suas palavras, um comportamento adequado é acompanhado pela “expressão adequada de qualquer emoção que não a ansiedade com relação à outra pessoa” (Zacharias, 2012).

Assim, qualquer comportamento que se faz presente trazendo consigo um nível de ansiedade maior do que o aceitável para uma situação é um comportamento disfuncional. Com isso entende-se que um indicador da existência da adequabilidade ou disfuncionalidade do comportamento de um sujeito é a ansiedade, inferindo-se também que, quanto maior controle da ansiedade uma pessoa elaborar em seus comportamentos, mais adequado ele será (Zacharias, 2012).

Essa ansiedade menos controlada está relacionada a estrutura cognitiva humana, mas em termos de como um temor neurótico, medo de mudanças na sua auto percepção ou até na imagem social por ele apresentada, medo de ferir os sentimentos dos outros e de ter diminuído o amor dos outros a seu respeito (amor condicionado) e incapacita um indivíduo de apresentar ação ou reação que lhe seja satisfatório. Se a pessoa tem algumas dessas características internas, vai apresentar ansiedade e podem levar o sujeito a evitar certas situações, ser na maioria das vezes passivo ou agressivo para

que, com a execução desses comportamentos, aconteça um controle da ansiedade emergente que se mostra inadequado, fazendo-a assumir uma postura inadaptativa ou neurótica<sup>1</sup> e que culmina na distorção de alguns dos princípios da natureza humana aceitos pelos psicólogos como instinto de sobrevivência (Santos, 2008).

Algumas características a respeito de autoconceito e autoestima são descritas em outras escolas de psicoterapia, embora de certa forma concordem em postular, mesmo que os dois temas não sejam centrais na teoria, da aparente necessidade interna ou de um conjunto de fatores internos que direcionam o sujeito a manifestá-lo; este teria a ver com a constituição psíquica do sujeito (Zacharias, 2012).

Essa afinidade entre percepção, sentimento e ação observando, sobretudo, a ação como algo semelhante ao que entendemos por assertividade, tem como determinante explícito a tendência do sujeito de buscar uma espécie de auto-atualização, esta concebida como sendo um impulso de todo o organismo vivo, é algo que visa o seu funcionamento melhor, tornando-se “(...) autônomo, capaz de desenvolver-se, amadurecer – a tendência de expressar e ativar todas as capacidades do organismo na medida em que tal ativação valoriza o organismo ou self” (Zacharias, 2012, p.22).

Essa autenticidade é fruto de uma congruência entre experiência em que se está inserido, da representação que o sujeito tem desta situação – baseada na sua percepção desenvolvida ao longo da vida – e da comunicação que é feita aos outros, que deve ser extremamente coerente e realista com os aspectos acima listados. Como consequência,

O organismo autêntico não buscará sua segurança em situações fora de si, mas terá autoconfiança para viver e enfrentar as flutuações das circunstâncias. O indivíduo autêntico busca o objetivo de equilibrar suas necessidades e sentimentos, possibilitando-lhe melhor funcionamento e relacionamento mais construtivo com os outros (Gobbi & Missel, 2002, p. 31).

A leitura feita a partir da Psicanálise não descreve com clareza o que é uma pessoa saudável e nem mesmo aborda diretamente autoconceito e

---

<sup>1</sup>BECK (1997, p. 5) chama de disfuncionais tais comportamentos que, por mais elaborados que sejam, não funcionam adequadamente ou servem como solução para determinadas situações.

autoestimas como constructos teóricos, porém dá uma ideia do que seja um ego mais independente do superego – livre de sentimentos de culpa ou acusação, e até mesmo daquele mecanismo “moralista”, de olhar o mundo a partir de uma referência fixa em valores externos ao sujeito e oriundos de instituições sociais –, ampliando o domínio sobre o id – e usando a energia doada por ele para que haja a satisfação do sistema (id-ego-superego), havendo minimização de desprazer e aumento de prazer (Zacharias, 2012).

Ainda na perspectiva de trabalhar com aspectos que dão sustentabilidade ao autoconceito e a autoestima, torna-se necessário entender que essas relações interpessoais abordadas anteriormente forma uma espécie de núcleo, denominado personalidade que, para alguns teóricos, é o todo que o sujeito – de forma manifesta ou não, consciente ou inconscientemente – é, (ou o arcabouço comportamental(Zacharias, 2012).

Dessa personalidade, e a título de estudo, é destacada uma parte organizada que dá conta da organização única do comportamento em cada indivíduo: uns o chamam “self”; outros denominam “ego” e outros “eu”. Dentro de uma perspectiva da aprendizagem social, esse “eu” significa “a totalidade dos fatos e o comportamento desse indivíduo. Representa a soma do que o indivíduo ‘é’ comportamentalmente e assim representa o objeto de percepção que ele é” (Zacharias, 2012).

o psíquico trabalha na perspectiva da constância, na manutenção de estruturas que já estavam estabelecidas anteriormente e dentro de um esquema que garanta certa previsibilidade; tal premissa implica no pensamento que apenas algo que tire o sujeito de sua forma usual de ver as situações cotidianas pode funcionar como eliciador de um movimento de análise e mudança (Zacharias, 2012).

Ganhos objetivos na mudança do comportamento do sujeito e sua manutenção são possíveis porque algo simplesmente quebrou uma sequência de situações estáveis que garantiam qualquer tentativa de assentamento daquilo que está ao seu redor e lhe forneceu um diferente dispositivo que, devidamente estimulado, dê mais situações prazerosas ou seguras do que na situação anterior (Santos, 2008).

Esse princípio não é nenhuma descoberta nova, já que o que traduz um relacionamento psicoterápico é a postura do facilitador (seja ele um professor,

um terapeuta, um familiar, etc.) e as estratégias novas para o sujeito, incluindo a relação interpessoal terapêutica que, por ser específica e diferente daquilo que o sujeito vivenciou, se encaixa nessa afirmação (Santos, 2008).

É provado que o insucesso de qualquer grupo ter fortes ligações com insegurança interna; mais até do que os eventos externos, uma inconstância interna faz haver a quebra de um mantenedor de estabilidade e coesão do grupo, tornando-o fraco ou incapaz de reagir com rapidez e segurança. Ele, ao ficar mais fraco, se torna vulnerável ao ataque externo. Nós podemos, partindo desse ponto de vista, pensar que o que acontece nesses grupos é bastante parecido com as reações do nosso corpo ao adquirirmos um vírus; este, causando uma instabilidade no corpo como um todo, nos deixa mais vulneráveis às intempéries do ambiente e acaba por agravar o caos que já existia internamente (Santos, 2008).

Para que os grupos mantenham uma estabilidade de relacionamento, várias estratégias são utilizadas: algumas têm caráter coercitivo (observação externa, aceitação de denúncias para investigação, chamada nominal, vigilância por câmeras, registro escrito, etc), onde o principal referencial é obediência a uma norma – obediência a um certo código – cuja garantia para tal se dá ao se usar mecanismos que garantam essa execução e estipule antecipadamente métodos de punição no caso de alguma desobediência; outras são feitas com base em um acordo “informal” dos que estão dentro do grupo, algo menos preso a regras e normas e baseado em aspectos que mediam relacionamentos como respeito, metas compartilhadas, liberdade de execução individual e grupal para que tais metas sejam atingidas e que proporcione sucesso individual e grupal. Uma observação interessante é constatar que as empresas estão preferindo a última estratégia na política interna de gerenciamento de Recursos Humanos e nos lembra a postura dos grupamentos primitivos em confiar, no mínimo, nos integrantes daquele grupo.

### 1.1 - As escolas e sua construção na atualidade

A escrita de trabalhos que envolvem educação ou qualquer de suas facetas geralmente contém a crítica de determinadas escolas pedagógicas e da realidade escolar, acrescida da defesa de uma postura teórica e prática de

como esta deveria ser. Este capítulo procura fazer uma consideração da postura de alunos e professores que fazem do ato educativo uma espécie de reforçamento de autoconceito e autoestima, um aprendizado que se dá por meio da observação das posturas pessoais dos professores observadas pelos alunos, apontando também que o comportamento ou postura do professor concorda com um modelo culturalmente instituído de homem, mais próximo de como este vê a sua figura e a do aluno; tal visão tem como influência basilar mais forte a história de vida de cada um dos docentes do que o referencial educativo tomado ou adotado por este, refletindo-se na sua postura profissional, especialmente ao lidar com aspectos como domínio, agressividade, poder e força (Mosquera; Stobäus, 2008).

Desde há muito tempo a profissão professor foi aceita formalmente como necessária pela sociedade; desde a Antiguidade, seu espaço de atuação foi restrito a instituição escolar. Instituição de legitimação de poder das classes dominantes, era responsabilidade da escola passar conhecimentos que seriam utilizados para dominar as classes menos favorecidas e manter o status de quem a frequentava. Conforme citado em Almeida (2003),

[...] desde que a escola tornou-se o lugar por excelência da formalidade dos estudos, já na Antiguidade, tem-se enfatizado o processo cognitivo mensurável somente. Na Grécia e em Roma a educação tinha como finalidade a dominação dos iletrados, de modo que o processo educativo. Na Idade Média, a Igreja Católica tomou conta do processo educativo, afastando o nobre (quando este aprendia a ler e escrever) e o servo (presos à terra geração após geração sem acesso a nada escrito. Na Idade Moderna, depois da Revolução Francesa, a educação passou a ser referência aparente de equilateralidade entre os homens, além de prover que o mercado em expansão absorvesse trabalhadores. (Almeida, 2003, p.10).

O trabalho da escola, não destoavam das aprendizagens a respeito de papéis que o sujeito possuía e que advinha de sua posição social e do meio familiar, mas visava-os manter. Tanto quanto a própria estrutura familiar, a escola interfere positivamente na manutenção de um padrão composto pelos estereótipos alimentados pela sociedade em todas as suas instituições. Se a constelação de relações que se vê em uma família, em sua maior parte, é formada por relações verticais ou de obediência – seus superiores são maioria,

mesmo que em graus diferenciáveis e em situações diferentes – o que torna as relações escolares específicas é que, nesse ambiente, existe uma maior quantidade de pessoas com idades e aparência iguais, caracterizando certo aprofundamento no sistema de relações primeiramente vivenciado pela criança. Sua prioridade agora é aprender a ter relações horizontais, além das próprias relações verticais que não deixaram de existir (Zacharias, 2012).

Se antes havia superiores lhes dizendo o que fazer, mostrando a forma de resolução de problemas e qualificando os comportamentos da criança, agora essa mesma abordagem contará com um reforço complementar: o dos colegas de sala de aula, que se comportarão mediante ao que o professor fizer ou disser a respeito de alguém ou de uma situação aprovando ou não àquele que foi alvo do comentário. Além disso, nos próprios comportamentos horizontais haverá diferenciação com relação ao modo como cada criança foi “educada” pela família a se estabelecer em determinado ambiente, levando em consideração vários fatores como sexo, raça, religião e “lugar social” do qual a criança veio, podendo-se estabelecer relações positivas ou não na escola (Mosquera; Stobäus, 2008).

A situação da escola como responsável também por transmitir aos sujeitos as normas e valores dominantes na sociedade. Sua ação, envolvendo muitos atores nos papéis de aluno e professor, é “ensinar” o que o aluno deve fazer, como se comportar e quais são suas obrigações de acordo com sua posição no mundo. O livro gira em torno da família como produtora do cidadão a partir do qual a escola produzirá o trabalhador confirmando o cidadão (Zacharias, 2012).

Ela é responsável pelo alargamento das relações humanas dos sujeitos que antes eram filhos, netos, sobrinhos – subalternos; se o sujeito opera perante seus pais e responsáveis de maneira passiva, a escola confirmará esse tipo de comportamento a partir da expectativa que, agora, é a de seus professores e que, se do contrário, busca-se geralmente aplacar essa atividade. Quem nunca ouviu um comentário iniciado por “bem que a sua mãe me disse”?

Nesse mesmo ambiente se proporciona uma despersonalização do sujeito a um papel de aluno: as particularidades do sujeito são minimizadas, favorecendo a formação de uma multidão de alunos. Para isso várias frentes

atuam na escola, seja pela uniformidade de roupas ou pela expectativa e imposição de comportamentos que deverá ser igual para todos na sala de aula e até mesmo fora dela; espera-se ainda que os alunos sejam informados de aspectos curriculares mais gerais, gerenciados de forma semelhante a uma aprendizagem massificada. Uma postura dessa advém de uma concepção inadequada de igualdade entre os alunos que, acredita-se, precisa-se ter o mesmo tipo de informação básica, donde àqueles que tem melhores condições podem ampliá-las sem dificuldade.

Em vista disso, muitos aspectos ou conteúdos de disposição mais pessoal ou que envolvam grupos menores não são abordados ou são simplesmente ignorados; linguagens próprias (gírias), hábitos pessoais, assuntos como sexualidade, política, experiências pessoais, sonhos, desejos, curiosidades, sentimentos e quaisquer coisas específicas ou que auxiliem a perceber qualquer especificidade no comportamento de cada adolescente não são valorizados no escopo das estruturas escolares, como quem diz: “a escola não é lugar pra essas coisas”. Priorizam-se os assuntos que caem no PSS, obediência, aprendizagem de como usar tal fórmula ou tirar boas notas, de forma que qualquer coisa que não tenha a ver com tais aspectos venha a sofrer uma rejeição por parte deles (Mosquera; Stobäus, 2008).

A forma como o sujeito se concebe é atropelada pela instituição escolar explicitamente, tanto nesse sentido quanto com a não diferenciação de cada pessoa no processo educativo, tendo como resultado uma privação do sujeito de exercer certa autonomia, espontaneidade e assertividade, com ele mesmo e com os demais. Mesmo sabendo que cada pessoa tem uma forma de perceber e dirigir a atenção utilizando-se dos canais sinestésicos, auditivos e visuais, com uma dessas formas sendo mais desenvolvida, escolhe-se apenas uma para toda uma sala, forma essa que é mais adequada ao professor e não a turma (Zacharias, 2012).

Se o aluno se sente desigual tanto em relação ao professor como em relação aos colegas que se adaptaram melhor ao sistema de ensino e normas aplicadas na sala de aula e se os conteúdos pessoais trazidos por este não servem no contexto escolar, sentimentos de inferioridade e de culpa surgirão e serão alimentados pela criança. Ela é levada a aceitar essa culpa que, no que apontamos, não é adequada, e começa a se crer como errada; a escola está

ensinando ao sujeito que ele não está certo enquanto não detiver certos tipos de aprendizagem, status ou tamanho .

Assim a escola complementa o aprendizado que o sujeito-aluno teve anteriormente na família; devido a esta percepção, pensamentos e sentimentos de estar em suposta desvantagem de tamanho, importância e poder nas relações que ele estabelece dentro desses “lugares”, os demais possuidores ou detentores de tais aspectos podem decidir por ele e/ou dirigir-lhe, submetendo-o de forma inadequada às normas e valores sociais. Ela começará a “calar a boca”, comportar-se de maneira imitativa para parecer certa, desprezar-se enquanto pessoa e, depois que isso for interiorizado, sua atuação terá um efeito de um forte controlador social (Zacharias, 2012).

O detrimento das necessidades reais do sujeito resultante dessa situação gera uma submissão, subserviência ao sistema e um “moralismo neurótico, já que o desejo e o pensamento da criança foram, de certa forma, controlados e manipulados, impedindo assim que este estabeleça uma personalidade realista, alguém diferente e autônomo; o resultado é que as respostas que o sujeito emite em direção a pais, professores e “autoridades” ficam limitadas de forma assustadora. O que se chama por limitação de respostas emitidas se refere a situações onde o sujeito toma alguma atitude ou decisão não porque queira, mas sim porque foi ensinado a aceitá-lo na crença que, segundo os outros, esta coisa é o melhor para ele (Mosquera; Stobäus, 2008).

A ação descrita logo acima leva ao desprezo das aprendizagens anteriores e até mesmo o direito do aluno escolher ou opinar a respeito do que lhe repassam na sala de aula. Ele é obrigado a “engolir”, aceitar, goste ou não: o resultado é a nítida imagem de que este é dependente e, até mesmo, manipulado pelo professor e que apenas quando esse discente for alguém que possua status social é que sua independência será afirmada (Zacharias, 2012).

Tal postura, que a família pratica anteriormente e o próprio sistema cultural impõe, se baseia em um autoritarismo, um abuso de autoridade que acaba impedindo o desenvolvimento de um sujeito sadio. Importante ter em mente que qualquer situação onde a concordância social é enfatizada e a vontade pessoal tem sua importância diminuída ou submetida às regras sociais, ou seja, característica de uma aprendizagem errada do sujeito a

respeito de seu papel enquanto pessoa, gera pouca espontaneidade e muita ansiedade quando a situação exigir respostas diferentes das que o sujeito se acostumou a responder, o que indica índices baixos no que toca a autoestima e o autoconceito.

Os debates a respeito das raízes da instituição escolar delineiam a ação escolar como voltada para a legitimação de ideologias através da transmissão de noções de classe social, dando continuidade ao trabalho familiar de socialização enquanto obediência e adaptação às expectativas e à ordem instituída, “assegurando” a reprodução da força de trabalho por meio das qualificações técnicas e do modo de fazer que ela repassa ao aluno (Zacharias, 2012).

Visto assim, a escola reafirma de forma implícita (e por vezes bastante explícita) a divisão de classes sociais, a justificação de um modelo social e de atuação pessoal concernente com a informação recebida; esses aspectos, quando massificados, valorizam pensamentos, preferências e expressões do aluno, fazendo deles “técnicos, burocratas e qualificados para o trabalho” cujo objetivo é vencer na vida ou ascender socialmente, objetivo alimentado na cultura capitalista (Zacharias, 2012).

Em qualquer trabalho pedagógico e em muitos dos assuntos relativos à educação – que aborda desde enfoques diferentes na relação estabelecida dentro e fora de sala de aula até como a aprendizagem se dá –, sempre se evoca a pessoa que faz o trabalho de ensinar, muitas vezes este como sendo um líder na sala de aula. A noção de liderança ou qualquer situação onde ela esteja envolvida se baseia nas expectativas tanto sociais quanto dos próprios professores; em seu bojo subentende-se o exercício do poder, autoridade e disciplina. Muitos professores acreditam que devem, por meio da força, impor seu poder institucional para que haja “ordem” ou controle na sala de aula (Zacharias, 2012).

Aliado a isso, dado às expectativas que os alunos e pais alimentam do que é ser um mestre e que são manifestas pelo imaginário popular – sociedade, colegas e pelos próprios alunos –, esse suposto poder imposto de “cima” (professor) para “baixo” (o aluno) é o que garante um mínimo de condições comportamentais dentro da sala de aula e permite a execução dos trabalhos. Essas condições seriam silêncio, participação, envolvimento e

cumprimento de tarefas o que, muitas vezes, não garante a aprendizagem. Além do mais, há um resquício da crença que o aluno seja “uma jarra” a ser preenchida pelo conteúdo que dado a ele por um “ensino bancário”, na qual o professor é depositante do que é correto e verdadeiro (Mosquera; Stobäus, 2008).

Esse tipo de informação, que ainda se encontra na representação de muitos professores a respeito de sua própria atuação, delimita as funções dos atores desse processo educacional e quais as posturas adequadas a cada um deles, encontrando-se de maneira congruente com o estereótipo culturalmente alimentado: ao aluno, a passividade em receber os conteúdos e o desprezo pelo aprendizado trazido anteriormente à escola (aprendizado esse que, conforme já demonstramos, discrimina qual será a postura do sujeito dentro da escola, com os outros membros e seus superiores); ao mestre, a atividade em pessoa, aquele que modelará a massa disforme que se encontra à sua frente de acordo com os conhecimentos que ele detém e da sua própria história como aluno, criança e adolescente (Zacharias, 2012).

O estereótipo reza que o professor não erre, não peça ajuda, tenha todas as respostas, estabeleça pouco envolvimento emocional com seus liderados, que ele comanda sucessos e fracassos da equipe/sala (ele é estrela da equipe), mais ou menos o que se pensa (estereótipo) a respeito do trabalho de um líder (Almeida, 2004).

Esses tipos de comportamento são encontrados tanto em escolas privadas como nas públicas. Nesta última, voltada para os filhos das classes mais pobres, a expectativa de desempenho social está mais voltada para que o sujeito consiga, a partir de uma escolaridade mais avançada, ter um emprego em condições de sustentar-se melhor, o que caracteriza uma sobrevivência, não uma vida (Almeida, 2004).

Os alunos que a frequentam já estão envolvidos em situações de desigualdade e submissão antes mesmo de lá entrarem e, uma vez dentro dela, observam sua situação ser reforçada. Os professores, já desgastados pelo ritmo de trabalho grande, não se preocupam muito em diversificar seus métodos de educação ou mesmo despertar métodos que estimulem um melhor autoconceito ou uma melhor autoestima do aluno – coisa que, muitas vezes, nem eles mesmo têm. Se os alunos já começam o processo educativo em

desvantagem de recursos se comparados com os frequentadores das escolas particulares, a situação de desvantagem somente se agrava ao considerarmos esses dados (Almeida, 2004).

Aqui se agrava o processo de despersonalização citado anteriormente. As crianças ou adolescentes que são mais pobres, por estarem em contato com uma realidade mais pragmática do que teórica, dominam esse contato prático – mais um acréscimo baseado em estigma: por causa disso, se acredita que seu lugar seja em trabalhos braçais –, aspecto costumeiramente desprezado pela escola (Zacharias, 2012).

O sujeito, além de ter o seu conhecimento tomado como inferior por não encontrar eco dentro dos muros da escola – nesse caso, pública –, tem dificuldades em aprender o que é caracterizado como teórico; lembrando o que fora escrito no capítulo anterior sobre demérito do sujeito e de seu conhecimento dentro da escola, o indivíduo começa a se sentir incapaz por não conseguir aprender o que lhe é novo (Zacharias, 2012).

Comumente as consequências ou a leitura que as instituições escolares e o próprio aluno podem fazer desse tipo de situação se pode resumir em duas palavras: erro e fracasso. O erro do aluno, o não cumprimento de expectativas educacionais frente às avaliações e desempenho na sala de aula, se converte em fracasso, percebido por ele como “insucesso, malogro ou desastre” na sua atuação escolar e, conseqüentemente, generalizado para outras situações mais pessoais (Mosquera; Stobäus, 2008).

Mesmo que não tenhamos mostrado que o trabalho aqui desenvolvido seguiria a temática da análise do erro e fracasso na escola, é impossível para nós não comentarmos como essas duas palavras podem interferir no processo de desenvolvimento (ou não) da autoestima e do autoconceito.

Segundo Mendes et al. (2012) vai afirmar:

Burns (apud Axpe, Goñi, Zulaika, 2009) explica que os docentes que possuem um autoconceito positivo/realista servem de boa referência para seus alunos e contribuem para a criação de um clima favorável ao processo educativo, e acreditam que uma das metas da educação deveria estar centrada na formação de um realista autoconceito, pois o mesmo é essencial para o desenvolvimento e a satisfação pessoal e profissional. O docente que tenha um autoconceito realista provavelmente poderá ser também um melhor profissional em sua ação pedagógica. Em contrapartida, aquele educador que não confia muito em si, ou sente frustração,

difícilmente poderá suscitar motivação, confiança ou otimismo nos seus alunos (Mendes, dohms, lettnin, zacharias, mosquera & stobäus, 2012, p. 08).

A importância da posição do professor como líder do processo educativo e de desenvolvimento interpessoal de sua turma o coloca como o personagem principal no desenvolvimento de um autoconceito ou uma autoestima considerada saudável em seus alunos. Casassus (2009) vai afirmar que a aprendizagem vai depender diretamente das formas que a relações entre aluno e professor terão em sala de aula, em especial quando este último entende exatamente o que está acontecendo.

A compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar profissional nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum, vitaliza os fazeres do ensinar (Casassus, 2009, p. 214)

Para ser terapêutica uma relação professor/aluno, é preciso que o primeiro entenda-se como o principal eliciador das relações saudáveis com o segundo, reforçando uma premissa conhecida em Psicologia: “Nossa interpretação behaviorista radical da psicoterapia nos leva à inesperada conclusão de que o centro do processo terapêutico é a relação terapêutica”, (Rocha, 2003).

Os professores são, de certa forma, líderes do processo de ensino aprendizagem. Todas as pessoas alimentam crenças a respeito do processo de liderança, de que aspectos como sexo, cor, origem social, religião, formação acadêmica e formação pessoal interferem na atividade dele e que cada líder alimenta uma imagem – real ou não – a respeito do seu próprio papel. Essas “imagens” a respeito do desenvolvimento desse papel não poderiam estar de fora de influências que a família, escola, os grupos sociais e outras instituições repassam ao sujeito ao longo de toda uma vida; do outro lado, uma escolha ou concordância pessoal do ocupante do cargo a essas informações recebidas determina a permanência ou mudança desses referenciais na prática educativa diária (Almeida, 2004).

Nessa concepção de o professor como uma espécie de líder, interessante abordar algumas considerações sobre o aspecto liderança. As

definições que a ela envolvem abarcam as ações de uma pessoa – o líder – conduzindo ou influenciando o comportamento de outras pessoas, buscando realizar uma meta a partir do comando de colaboradores em situações variadas, a realizarem objetivos que representem valores e aspectos motivacionais de líderes e liderados – essas motivações e valores sendo a real peça de trabalho a ser trabalhada pelo líder –, usando influência não coercitiva para a direção de atividades (Mosquera; Stobäus, 2008).

Aspectos como atributos pessoais dos líderes, atitudes, necessidades e outras características pessoais dos liderados e da organização pertencente, a tarefa a ser feita e situação social, política e econômica atravessada pela região atuam em conjunto para que a liderança se estabeleça. Ao contrário do que muita gente pensa, a liderança não é só o desejo de um e sim o consenso entre as partes e, dessa forma, queremos deixar claro que elas expõem ser necessária certa intimidade entre as partes, nem que seja apenas de metas profissionais e habilidades a serem conhecidas para a melhor realização do projeto (Almeida, 2004).

Se relacionar-se é necessário entre lideranças e liderados, essa pode ser entendida como uma ordenação intrínseca de uma coisa em direção a outra, coisa essa que não pode ser ela mesma se não houver outra coisa para complementar a sua definição, dizendo isso de forma mais simples, é como se cada um, em suas funções ou na execução de papéis sociais, complementasse socialmente um laço que existe biologicamente pela raça ou espécie e que necessariamente não é algo qualificado como bom ou ruim; apenas algo que proporcione a duas ou mais pessoas estabelecerem um elo de ligação complementar (Zacharias, 2012).

Pode ser um sentimento, um pensamento, uma imagem, ídolo, meta, etc., qualquer aspecto que dê a cada pessoa uma identidade. Por meio de uma função executada por elas, aspectos gerais que os encaixem e uma particularidade que os separem é que essa identidade se forma e, no nosso caso, isso significa que não há professor sem aluno e aluno sem professor (Almeida, 2004).

As relações se reportam a poder, a capacidade que cada um tem de executar uma ação ou prática qualquer. Ao retirar essa capacidade temos uma relação de dominação e, quando se acentua esse mesmo aspecto juntamente

com o de outra(s) pessoa (s) em alguma situação que os uma, estabelece-se a relação comunitária (Almeida, 2004).

Essas citações a respeito do que é ser líder e exercer liderança são importantes dentro de nosso trabalho porque nos levam a concluir que, quando os professores se comportam diante do aluno ensinam, implicitamente, a forma como o sujeito deve liderar e a forma como o liderado deve se portar perante o líder (Zacharias, 2012).

Embora a maioria dos trabalhos sobre educação recorre a um referencial de educação descrito como o melhor ou o mais apropriado e lança métodos, também lançam comentários a respeito da postura ideal do professor, um tipo de leitura que aponta alternativas sobre como este deveria ser. Convém notar que não é um tipo de escrita novo, porém a leitura proporciona uma oportunidade de cada profissional pensar a sua prática, uma capacitação movida por motivação pessoal ou por motivos de administração escolar (Mosquera; Stobäus, 2008).

Em leituras pedagógicas mais modernas, outros também chegaram a uma conclusão semelhante, situando o respeito ao conhecimento ao outro como importante ponte para que professores e alunos atuem conjuntamente para organizar o currículo, contribuindo para que os últimos desenvolvam consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem, além de fornecer uma “prática relacional” caracterizada pelo debate a respeito da estruturação, desenvolvimento dos limites e metas para a conclusão dos trabalhos (Almeida, 2004).

As situações vivenciadas por alunos e professores na sala de aula e em qualquer outro espaço de convivência, o envolvimento dos alunos gera respostas significativas, que variam desde o controle da agressividade do aluno sem que qualquer repreensão lhe fosse dirigida até a uma participação da turma nas aulas de forma mais envolvente e motivante.

Dentro das muitas sugestões levantadas por educadores, pensadores e psicólogos, atuar junto ao aluno de maneira valorativa, englobando ele e seu referencial de origem (Mendes et.al, 2012). Mesmo dentro de uma instituição altamente conservadora, valores como liberdade individual não permitem que se imponham outros valores ao indivíduo. Ainda segundo Mendes at.al. (2012),

não se poderia impor profissões, limitar leituras ou privar do aluno e professor de refletirem sobre suas condições.

Se, conforme observado anteriormente, os próprios alunos resistem ao processo de refletir sobre si mesmo porque não foram eles estimulados a isso, há uma importância direta acerca das atitudes do professor frente a esse público como “pontapé inicial” para essa reflexão (Mendes et.al, 2012). Os alunos geralmente aprendem o que lhes são necessários de uma forma mais informal, mais prática, algo muito semelhante ao que Atally (s/d) caracteriza como uma aprendizagem ritualista.

Esse tipo de aprendizagem é caracterizado como comportamento social, voltado para fora ou para a vida, o que necessariamente se dá em ambientes onde o poder de coerção ou não é conquistado perante as atitudes da pessoa e não herdado como consequência da classe social donde ele provém esse ambiente, a rua, ensina a forma e como suas habilidades podem ser evocadas a seu favor, algo como uma educação informal ou de rua que vai desde comportamentos familiares às ações entre amigos; as tarefas a serem cumpridas definem os comportamentos em adequados ou não. Via de regra, há um desprezo desse aprendizado quando se está na escola e, conseqüentemente, desprezo da pessoa e do grupo que a executa (Almeida, 2004).

A pior maneira de se ensinar algo a alguém é desprezando suas características iniciais. A escola formal faz esse tipo de desprezo ao situar o ambiente de rua enquanto “desmanche” de todo um conhecimento que ela, a “oficina de doutores e trabalhadores letrados” se propõe a fazer.

Tomar os conhecimentos originais de cada um dos alunos com base do processo educativo se caracteriza como sendo um bom começo para que a autoestima e autoconceito saudáveis sejam desenvolvidos a cada um dos participantes da relação de aprendizagem – ninguém garante que alguns professores não devem ter passado por esse mesmo tipo de choque. Em se tomando esse ensino de rua como referência. A convivência dos alunos na rua os ensinou a entrar e sair de situações relacionais específicas – o que os mais velhos costumam chamar de “saber entrar e saber sair de um lugar sem abaixar a cabeça” –, a afirmar ou negar papéis dados a eles e também a controlar-se e a avaliar a situação, usando como critério o autoconhecimento e

o autocontrole. Em uma situação que uma pessoa consegue avaliar como sendo possível a sua intervenção, considera-se os aspectos gerais da situação e as suas próprias limitações; assim, por enfrentar panoramas semelhantes, sabe-se ser capaz ou não naquele momento (Almeida, 2004).

Embora a escola formal utilize esse mesmo tipo de pensamento, a criança ou adolescente que convive mais de perto com situações tais consegue resolvê-la de forma melhor e em um crescente de dificuldade enfrentada. Antes antítese, a educação de rua e escolar são complementares; se em uma a cultura produzida historicamente é repassada, na outra a cultura da sobrevivência também. Dessa forma, uma acaba por promover a outra de maneira produtiva.

## 1.2 - Interação entre a escola, o exercício profissional e o processo saúde/doença

A literatura especializada já traz o tema do adoecimento do educador, desde falta de recursos de trabalho, as horas demandadas pelo exercício profissional em vários locais e da manutenção de um ritmo considerado saudável de vida, seja pelos problemas emocionais inerentes ao processo de contato com o outro. Stobäus et. al. (2007) não usa exatamente a expressão adoecimento, mas faz sim menção de um “mal-estar docente”, esta terminologia para se referir a “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela” (Stobäus, Mosquera e Santos, 2007, p. 263), terminologia essa aceita e identificada internacionalmente.

Nos anos de 1980 a literatura internacional começa a tornar evidente pesquisas que justifiquem essa terminologia, em especial nos países da Europa e Estados Unidos, embora Freud, por exemplo, na década de 1930, já tenha elaborado algumas considerações a respeito do tema mal-estar como sendo uma característica mais voltada à humanidade como civilização (Bock, 2013).

Jesus (2004) propõe que mal estar tenha ligação com uma reação mediante a dificuldades na execução profissional quando, à frente desta, se

manifestem condições que tornem dificultosa o cumprimento de determinada tarefa. Ainda segundo o autor, existem três características em ordem sequencial de dificuldades que caracterizam esse mal estar, em especial no caso do professor: a profissão apresente qualquer tipo de interface que exija a aquisição ou uso de determinadas habilidades ou recursos além daquelas apresentadas normalmente, causando um estresse; o docente, ao tentar dar respostas à altura do que lhe é exigido, não logre êxito, causando-lhe a sensação de que a energia e esforço extras não lhe deram o retorno esperado; a partir daqui, o mal-estar desse professor ganha aspectos observáveis, como sintomas.

Ainda de acordo com o autor, aspectos como realização profissional e motivação estão intimamente interligados ao entendimento do que pode ser bem-estar (Jesus, 2007, p. 26). Motivação está intimamente ligada a resiliência, e esta é concebida nesses termos:

Resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a 'superação' de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações (Yunes & Szymanski, 2001, Yunes, 2001, Tavares, 2001). Por tratar-se de um conceito relativamente novo no campo da Psicologia, a resiliência vem sendo bastante discutida do ponto de vista teórico e metodológico pela comunidade científica. Alguns estudiosos reconhecem a resiliência como um fenômeno comum e presente no desenvolvimento de qualquer ser humano (Masten, 2001), e outros enfatizam a necessidade de cautela no uso 'naturalizado' do termo (Martineau, 1999; apud Yunes, 2003, p. 02).

A motivação também se adequa ao conceito de "coping". Sua conceituação é assim descrita:

*Coping* é concebido como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptarem-se a circunstâncias adversas. Os esforços despendidos pelos indivíduos para lidar com situações estressantes, crônicas ou agudas, têm se constituído em objeto de estudo da psicologia social, clínica e da personalidade, encontrando-se fortemente atrelado ao estudo das diferenças individuais. Historicamente, três gerações de pesquisadores têm-se dedicado ao estudo do *coping*. Diferenças marcantes podem ser observadas em suas construções, tanto a nível teórico quanto a nível metodológico,

decorrentes de suas filiações epistemológicas (Suls, David & Harvey, 1996 apud Bock et al. 2013, p. 274).

Em especial na docência, algumas características foram sendo agregadas à execução do ato pedagógico. O aumento das funções pedagógicas – especialmente envolvendo a discussão acerca da ausência da família e a transferência gradual das suas responsabilidades ao ambiente escolar – soma-se a aspectos internos a cada professor e as condições objetivas em termos de equipamentos, condições socioeconômicas e comportamentais dos alunos e familiares proporcionam condições nesse profissional para que se estabeleçam situações específicas e contraditórias ao mesmo tempo e que lhe imponham da necessidade de expressar algum tipo de controle da sala de aula no mesmo momento que, nessa tentativa, expressem-se cordial e pacientes com familiares e discentes completamente ignorantes acerca dos aspectos pedagógicos da instituição, do filho e mesmo das próprias obrigações da família para com a instituição e o aluno (Jesus, 2005).

Já outros autores afirmam que elementos como domínio e pouca quantidade e qualidade do tempo trabalhado em atividades que os próprios professores qualifiquem como eficazes, o aumento na categoria da sensação de incredulidade quanto à capacidade da educação de provocar mudanças comportamentais nos alunos a respeito do aumento no grau de aprendizagem, desenvolvimento de quadro ansioso e do conceito de inútil perante os resultados apresentados pelos alunos (Zacharias, 2012).

A omissão estatal na tarefa de gerenciar os elementos necessários para uma qualificação da aprendizagem, ausência de uma posição filosófica de educação nos moldes democráticos, a não estimulação do desenvolvimento de cidadãos a partir do processo educativo aliada ao descaso com os recursos financeiros e desaparecimento da visão da educação como elemento de mudanças sociais estão relacionados com o desenvolvimento de quadros do mal-estar docente (Sampaio, Jesus, Stobäus e Mosquera, 2008).

Ainda falando em termos de pesquisa, esse mal-estar ganha um destaque especial quando característica dos educadores.

(...) na língua francesa foi introduzido o conceito *malaise enseignant*, traduzido para o castelhano como *malestar docente*, e na bibliografia anglo-saxônica aparece a terminação *burnout*, e em muitos casos associado ao conceito de estresse” (Esteve, 1994, apud Sampaio, Jesus, Stobäus e Mosquera, 2008, p. 8).

Os pesquisadores apontam que algum tipo de mal-estar dos docentes tem relação com a especialização da profissão; professores não eram profissionais especializados para educação em massa no século XIX, uma vez que a educação era basicamente doméstica e preceptores eram professores especialmente contratados por núcleos familiares mais abastados para que seus herdeiros tivessem instrução adequada às posses da família e que pudessem dar algum rumo ao capital acumulado (Zacharias, 2012).

Em especial no Brasil, a década de 1920 trouxe a profissionalização do educador, do docente. A partir da criação da Associação Brasileira de Educação, os professores ganham status de profissionais de educação e destoam a partir daí com a visão do educador como alguém com uma missão quase divina, uma vocação sacerdotal. A partir de Getúlio Vargas, a educação sofre uma outra adequação, junto com a concepção de estado: “(...) procurava-se passar do chamado Estado liberal para o Estado social, que significa a organização, pelos poderes públicos, das atividades sociais no sentido de realizar o maior bem-estar possível” (Zacharias, 2012).

Essa adequação sofre modificações substanciais a partir de 1964 com a ditadura militar no Brasil, onde os educadores – que gozavam de algumas liberdades, a escola pública era altamente valorizada e os rendimentos eram considerados muito bons – sofreram com o sucateamento das escolas, arrocho salarial e limitações impostas pelo governo com relação a prática educativa, desde a liberdade em termos de práticas profissionais até a reforma curricular, a imposição de matérias como Educação Moral e Cívica (com forte posicionamento militar), a retirada da Sociologia e da Filosofia da grade do chamado ensino secundário e o aparelhamento das universidades públicas e privadas acerca das práticas de salas de aula, aglutinação de alunos e docentes e proibição de um livre pensar e se posicionar abertamente contra a situação política vivenciada (Zacharias, 2012).

Por conta disso, professores desistiram do ofício, instalou-se uma alta rotatividade entre esses profissionais, alguns foram presos, sofreram algum tipo de tortura, familiares foram ameaçados, alguns morreram e outros conseguiram fugir.

Os elementos acima trazem informações acerca da percepção dos docentes sobre a sua própria prática, de uma prática desestimulante e mesmo incoerente com a perspectiva de preparação do aluno para poder lidar com uma gama de informações em um mundo que exige muitas competências. Também é interessante poder entender que essa queixa somática denominada mal-estar docente tem seus fundamentos estabelecidos como construção e percepção social. Um exemplo disso é o que escrevem Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 263); eles definem o mal-estar docente como uma “doença social que provoca a pessoa e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui”.

Jesus (2001a) vai fazer uma conexão entre estresse e mal-estar docente. Argumenta o autor que a Organização Mundial de Saúde (OMS) estabelece que estresse é uma epidemia mundial por conta da onda de pessoas que se estressam umas às outras, o comportamento de um estressado influenciando diretamente no comportamento dos outros e assim por diante.

Esse estresse se refere tem relações com dois outros conceitos. Há, segundo ele, o *eustress* (grifo nosso), posicionamento de um indivíduo quando se encontra exigido profissionalmente, de forma que ele use estratégias adaptativas – o que fora apontado mais acima como coping. Eustress, basicamente, é a forma como o sujeito lida adaptativa e/ou proativamente com situações não comuns à rotina do dia a dia (Souza, 2006, p. 33). De forma contraditória, o *distress* (grifo nosso) é definido como atitudes e comportamentos desadaptativas e/ou não proativas mediante situações não rotineiras e uma das respostas eliciadas tem a ver com nervosismo (idem, *ibidem*).

Valle, Reimão & Malvezzi (2011) vão escrever dessa forma:

O estresse pode ser entendido como resultado de um ajuste entre características específicas situacionais e as reações que estas desencadeiam, nas quais o sistema nervoso simpático se coloca em alerta. Nem sempre o estresse é negativo. O estresse pode impulsionar o organismo à adaptação e, nesse caso, recebe o nome de "eustress". (Valle, Reimão & Malvezzi, 2011, p. 238).

Embora e relacione com esses conceitos de estresse, eustress e distress, Jesus (2004a, apud Souza, 2006) vai afirmar que o mal-estar docente se refere a uma incapacidade do professor (nesse caso em específico) em realizar as atividades concernentes a sua atuação. Ele estabelece três etapas da evolução;

- 1) Atitudes e intervenções que vão além daquilo que se espera de um docente, e tais exigências provocam estresse;
- 2) A tentativa de responder a essas exigências gera um aumento de esforço por parte do docente;
- 3) Aparecimento de sintomas característicos do mal-estar docente (síntese realizada a partir de Jesus, 2004a. apud Souza, 2006)

Ainda com relação ao tem mal-estar docente, configurou os fatores que o configuram e estabeleceu uma classificação como sendo de primeira e de segunda ordem. Os fatores apontados como de primeira ordem fazem referência a condições materiais objetivas e condições da execução do trabalho, como agressões verbais e físicas nas escolas, demandas dirigidas aos professores e ao desânimo observados nos docentes (Zacharias, 2012).

Os aspectos descritos como sendo de segunda ordem versam a respeito de fatores que, indiretamente, interferem na prática docente, como desmotivação, fatores ambientais e configuração acerca do local onde se dá ação pedagógica.

Como toda profissão historicamente delineada, o exercício da docência sofre com a interferência social; agrega funções, se adequa com as tecnologias, avança e se especializa com rapidez, inclusive absorvendo as ausências da família, que também já participa do mesmo movimento. Moraes (2005, p. 29) comenta que "a mesma rede de comunicação que nos integra, também nos aprisiona, revelando as nossas ambivalências e os males de

nossa civilização, indicando que também estamos globalizando as nossas mazelas sociais”,

O mesmo processo de ampliação de possibilidades evidenciado pela tecnologia encaminha também ou efeito de ampliação da identidade desse professor. Codo (2006, p. 70) informa acerca do que era se professor antigamente: “(...) no passado, dizer ‘eu sou professora ou professor’ trazia à tona uma identidade carregada de orgulho profissional. A profissão de educador tinha prestígio social”.

Ainda pensando nas relações entre a prática docente e a atualidade, com o advento da informação o professor deixa de ser referência quando o assunto é a sabedoria, o conhecimento, uma vez que essa era uma das imagens sociais que se tinha acerca do exercício profissional. O saber era atribuído à pessoa do professor. Atualmente, o acesso a meios de comunicação e armazenamento de informações não permite mais que uma pessoa ou uma casta profissional detenha o poder mediante nenhum tipo de conhecimento e essa evolução interferiu na imagem e no status do docente (Mosquera, Stobäus e Santos, 2007). Esses mesmos autores vão afirmar o seguinte:

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão., os descontentamentos dos alunos, a improdutividade do conhecimento (denominada má qualidade do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações (Mosquera, Stobäus e Santos, 2007, p. 262).

Timm, Mosquera, & Stobäus (2010, p. 868) trazem à tona um comentário de Freud, escrita no começo do século 20, quando o mesmo abordava quais razões poderiam causar algum tipo de sofrimento à civilização. Tal comentário afirma que a civilização sofre ao mesmo tempo que quer ter o mesmo papel de Deus, e tem relações profundas com a busca por um domínio da natureza que situe o homem como superior a ela, o entendimento acerca de quão é frágil o corpo e as tentativas de superar essa fraqueza e um melhor ajuste dos

regramentos que envolvem o homem e os outros, sejam estes parentes ou cidadãos. Ainda dizem mais:

Freud, S. (1978) nos faz ver que, paradoxalmente, o que chamamos de nossa civilização é, em grande parte, responsável por nossa desgraça. Desenvolvendo o raciocínio nessa linha, ele nos permite perceber que a civilização fora criada para nos proteger das ameaças, mas que ela ainda não conseguiu tal proeza, porque continuamos nos sentindo infelizes, inseguros e indefesos, cabendo, então, com legitimidade, nossa humana pergunta sobre o que pode nos proteger da civilização (Timm, Mosquera, & Stobäus, 2010, p. 868).

Os mesmos autores, em páginas mais adiantes, ainda trazem o seguinte pensamento:

A negação das emoções e sentimentos, hipocrisia que continuamente nos rodeia, parecem ser culpáveis do vazio no qual nos encontramos, e isto tem conseqüências trágicas para o processo de auto-realização, pois, os seres humanos só se realizam quando conseguem expandir seus sentimentos, colocar suas emoções e encontrar um universo que, no mínimo, dê algumas respostas às angústias da vida. Cremos que a auto-realização se tornará mais difícil na medida em que esqueçamos a pessoa na sua totalidade e parece que a tendência atual é mais para o esquecimento do que a valorização. Será um sinal dos tempos? (Timm, Mosquera, & Stobäus, 2010, p. 873)

Nesses termos, encontra-se na bibliografia pesquisada sinais cognitivos, físicos e emocionais envolvendo esse mal-estar. Em termos de quadro clínico-comportamental, o conceito de Síndrome de Burnout ou estafa profissional em à tona (Trigo et al., 2007). Os autores caracterizam o quadro, citando a iniciativa em 1974 de elaboração do conceito de staff burnout afim de situar uma descrição do quadro de uma síndrome, que engloba as sensações reais (não perceptivas apenas) de exaustão e atitudes de isolamento dos trabalhadores, reforçadas por uma desilusão relacionadas ao exercício profissional.

Ainda acerca da evolução conceitual da síndrome e enquadramento enquanto fator de afastamento laboral, eles continuam:

A síndrome de burnout é um processo iniciado com excessivos e prolongados níveis de estresse (tensão) no trabalho. Para o diagnóstico, existem quatro concepções teóricas baseadas na possível etiologia da síndrome: clínica, sociopsicológica, organizacional, sociohistórica (Murofuse et al., 2005). A mais utilizada nos estudos atuais é a concepção sociopsicológica. Nela, as características individuais associadas às do ambiente e às do trabalho propiciariam o aparecimento dos fatores multidimensionais da síndrome: exaustão emocional (EE), distanciamento afetivo (despersonalização – DE), baixa realização profissional (RP) (Cherniss, 1980b; World Health Organization, 1998) (Trigo et al., 2007, p. 03).

Os mesmos autores elaboraram um quadro bastante funcional a respeito da questão da descrição da Síndrome de Burnout,

A exaustão emocional abrange sentimentos de desesperança, solidão, depressão, raiva, impaciência, irritabilidade, tensão, diminuição de empatia; sensação de baixa energia, fraqueza, preocupação; aumento da suscetibilidade para doenças, cefaléias, náuseas, tensão muscular, dor lombar ou cervical, distúrbios do sono (Cherniss, 1980a; World Health Organization, 1998). O distanciamento afetivo provoca a sensação de alienação em relação aos outros, sendo a presença destes muitas vezes desagradável e não desejada (Cherniss, 1980a; World Health Organization, 1998). Já a baixa realização profissional ou baixa satisfação com o trabalho pode ser descrita como uma sensação de que muito pouco tem sido alcançado e o que é realizado não tem valor (Cherniss, 1980a; World Health Organization, 1998) (Trigo et al., 2007, p. 03-04).

As considerações acerca da Síndrome De Burnout e possíveis associações com características pessoas, não aplicáveis apenas aos professores, mas importante porque traz consigo considerações aplicáveis como um todo à situação de sala de aula.

No campo das pesquisas, algumas características podem ser elencadas e descritas como respostas ou consequências emocionais do mal-estar ou Síndrome de Burnout. De forma crescente, Silva (2011) aponta algumas dessas características:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifestado de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Autoculpabilização ante a incapacidade para melhorar a educação.
10. Ansiedade como estado permanente, associado como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões” (Silva, 2011, p. 05).

Em consonância com o que se escreveu até aqui, verifica-se uma predisposição em trabalhar com a proposta metodológica de desgaste mental.

**PARTE 2**  
**ESTUDO EMPÍRICO**



## 1 - Método de pesquisa e procedimentos

### Tipo de estudo:

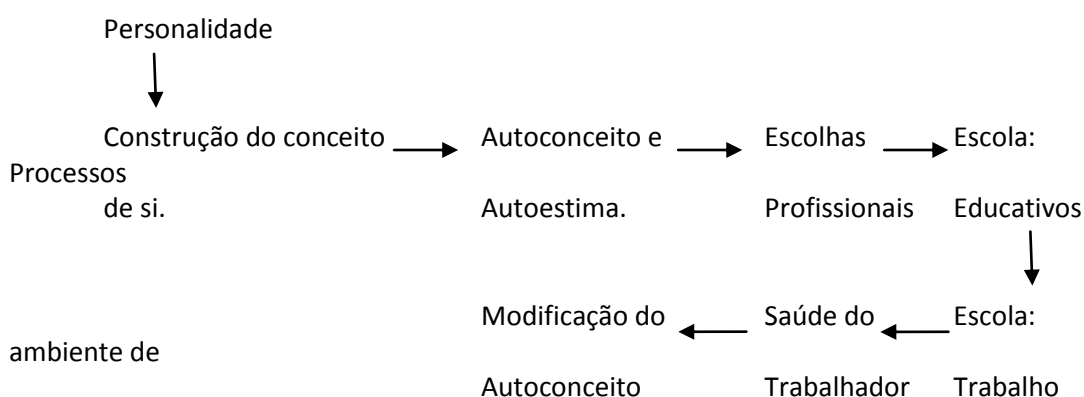
O estudo admite uma perspectiva qualiquantitativa e obedecerá a uma perspectiva da observação participante e se dará em três momentos específicos:

Aplicação de inventários comportamentais;

Observação direta da participação dos professores em atividades de grupo;

Discussão em grupo acerca dos resultados levantados;

### Esquema Conceitual de Base



### Participantes

A pesquisa se deu com professores do ensino Fundamental da rede pública da cidade de Arapiraca/AL. A autora foi a cada escola e fez a explicação dos procedimentos da pesquisa, quais seriam as suas finalidades e como seria realizada. As adesões foram voluntárias, com a entrega do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Duas semanas depois, foi aplicado o inventário e na mesma semana foi elaborado o roteiro de observação de cada docente.

A pesquisa foi realizada com 42 professores, sendo escolhidos aleatoriamente.

A metodologia utilizada foi através de levantamento estatístico dos principais fatores inerentes à atividade profissional, coletados através de formulário de pesquisa com perguntas objetivas, aplicados nas escolas.

Após análise dos dados obtidos, observou-se que apenas 64% dos profissionais entrevistados, possuem deficiência em aceitar mudanças tecnológicas, enquanto 21% aceitam tranquilamente.

Os critérios de inclusão utilizados foram ser funcionário registrado a mais de 1 ano, ser profissional da educação, consentir em participar, após esclarecimento verbal sobre objetivos e a metodologia da pesquisa que teve início em 02 de agosto de 2015, com visita a coordenadora escolar da unidade estudada, onde foram expostos os objetivos e metodologia do estudo, outorgando a aplicação dos questionários para o final do mês de agosto, devido à trâmites internos já iniciados.

Com relação ao gênero dos profissionais, identificamos que existe um número maior de indivíduos do sexo feminino (N36), comum na área. A idade média dos profissionais que participaram da pesquisa foi de 35 anos, e cerca de 60 % estão na faixa etária de 30 a 39 anos.

**Tabela 1 – Distribuição dos profissionais da educação quanto à idade, Arapiraca, 2015.**

FAIXA ETARIA	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
20-29	1	17.0	11	31.0	12	29.0
30-39	5	83.0	20	56.0	25	60.0
40-49	-	0.0	1	3.0	1	2.0
50-49)	-	-		6.0	2	5.0
Outro	-	-	2	6.0	2	5.0
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>36</b>	<b>100.0</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, ano 2015

Os dados obtidos apontam que 60% dos entrevistados são casados, conseqüentemente, segundo os dados, existem mais mulheres casadas do que homens, porém analisando proporcionalmente, percebe-se que entre os homens, 83% são casados contra 56% das mulheres e assim esse já tem uma

vida cansativa em casa e assim precisam no âmbito de trabalhos estarem bem para assim viverem bem.

**Tabela 2 – Distribuição dos profissionais de saúde quanto ao estado civil, Arapiraca, 2015.**

ESTADO CIVIL	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Solteiro (a)	1	17.0	11	31.0	12	29.0
Casado (a)	5	83.0	20	56.0	25	60.0
Viúvo (a)	-	-	1	3.0	1	2.0
Separado (a)	-	-	2	6.0	2	5.0
Outro	-	-	2	6.0	2	5.0
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100.0</b>	<b>36</b>	<b>100.0</b>	<b>42</b>	<b>100.0</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, ano 2015

## PROCEDIMENTOS

### Procedimentos de coleta de dados

- 1) Reunião com professores, explicação do procedimento e aplicação da escala de autoconceito;
- 2) Livre observação do comportamento dos professores e tabulação de dados relevantes a postura corporal;
- 3) Montagem de grupos para discussão dos dados observados;

Foram aplicados questionários de múltipla escolha durante o expediente de trabalho dos profissionais, onde se procurou ser claro e objetivo, não ultrapassando o limite médio de 10 minutos por entrevista, evitando ao máximo interferir na rotina da atividade.

### Considerações ético-legais

- 1) Entrega do pedido/solicitação à instituição para a realização da pesquisa;
- 2) Entrega e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

No ato da entrevista, os participantes eram informados a respeito dos objetivos do estudo e do caráter confidencial das informações colhidas no questionário, visando obtenção fiel dos dados pertinentes as características dos participantes, as condições de trabalho e se na escola existia o bem estar no trabalho .

### 1.1 - Instrumento de colheita de dados

Através do inventário Clínico de Auto-Conceito ( ICAC) se caracteriza no estudo por pretender avaliar aspectos emocionais e sociais do autoconceito. Sua estruturação obedece a configuração de escala estilo Likert, como 05 alternativas, em uma escala valorativa que vai de 01 a 05. Sua constituição de respostas obedece as mesmas possibilidades, que são: “Não concordo”, “Concordo pouco”, “Concordo moderadamente”, “Concordo muito” e “Concordo muitíssimo”, e quanto mais alto o grau de concordância com a resposta, mais alto é a valência dela enquanto grau de autoconceito do sujeito.

É subdividido em 06 etapas ou esferas de análise: a) aceitação/rejeição social; b) autoeficácia; c) maturidade psicológica; d) impulsividade/ atividade. Os fatores 05 e 06 são mistos.

A análise do Inventário de autoconceito é feita ao somar-se um conjunto de questões assim descritas:

F1 (1 + 4 + 9 + 16 + 17);

F2 (3 + 5 + 8 + 11 + 18 + 20);

F3 (2 + 6 + 7 + 13);

F4 (10 + 15 + 19).

As questões de número 12 e 14 não são agregadas a nenhum fator especial, por isso são denominados fatores mistos.

Existem três questões que são somadas de modo invertido, ou seja, o aumento do grau de concordância faz com que a pontuação diminua.

Segue-se a exposição dos fatores com as respectivas assertivas:

<b>Fator 1: Aceitação/ Rejeição Social</b>
1 – Sei que sou uma pessoa simpática
4 – No contato com os outros costumo ser um indivíduo falador
9 – Sou uma pessoa usualmente bem aceite pelos outros
16 – A minha maneira de ser leva a sentir-me na vida com um razoável bem- estar
17 – Considero-me uma pessoa agradável no contato com os outros

<b>Fator 2: Autoeficácia</b>
3 – Tenho por hábito desistir das minhas tarefas quando encontro dificuldades
5 – Costumo ser rápido na execução das tarefas quando encontro dificuldades
8 – De modo geral tenho por hábito enfrentar e resolver os meus problemas
11 – Tenho por hábito ser persistente na resolução das minhas dificuldades
18 – Quando tenho um problema que me aflige não o consigo resolver sem o auxílio dos outros
20 – Encontro sempre energia para vencer as minhas dificuldades

<b>Fator 3: Maturidade</b>
2 – Costumo ser franco a exprimir as minhas opiniões
6 – Considero-me tolerante para com as outras pessoas
7 – Sou capaz de assumir uma responsabilidade até ao fim, mesmo que isso me traga consequências desagradáveis
13 – Quando me interrogam sobre questões importantes conto sempre a verdade

**Fator 4: Impulsividade/ Atividade**

10 – Quando tenho uma ideia que me parece válida gosto de a pôr em prática

15 – Sou uma pessoa que gosta muito de fazer aquilo o que lhe apetece

19 – Gosto sempre de me sair bem nas coisas que faço

**Fator 5: Questões mistas**

12 – Não sei por que a maioria das pessoas embirra comigo

14 – Considero-me competente naquilo que faço

## 2 - Resultados

### 2.1 - Análise descritiva

A respeito dessa escala, a aplicação aconteceu com o grupo todo de professores, sem nenhum incidente ou comentários. O inventário foi apresentado e a forma de resposta também. A grande maioria dos sujeitos demorou cerca de 30 minutos para responder o questionário.

**Quadro 1 – Escala de Auto-conceito**

Questão	Resultados dos sujeitos																			
1.	2	1	3	3	5	1	3	3	5	1	3	2	4	1	5	3	1	5	3	2
2.	2	3	1	2	4	1	3	3	1	5	3	2	4	2	4	3	2	4	1	1
3.	3	3	2	2	1	1	2	3	3	3	3	5	2	2	2	3	1	2	4	2
4.	3	1	3	3	4	2	3	3	5	4	2	3	4	3	3	2	1	3	1	3
5.	1	3	2	3	4	3	2	2	2	3	4	2	4	3	5	3	2	2	1	1
6.	5	3	2	3	2	2	3	2	2	4	3	2	5	3	4	3	2	2	2	2
7.	4	4	1	3	4	3	4	1	2	3	3	3	4	2	1	2	2	1	3	4
8.	5	5	3	4	4	2	2	1	3	5	5	3	4	5	2	3	4	1	5	5
9.	3	1	3	3	5	3	3	2	3	3	3	3	4	3	4	3	2	2	3	4
10.	3	2	3	2	4	2	3	2	3	4	4	3	4	5	4	4	3	3	4	3
11.	3	2	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	2
12.	2	2	1	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	2	3
13.	4	4	5	3	4	4	1	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	4	2	2
14.	4	4	3	3	3	4	2	2	3	4	4	3	4	3	3	4	4	3	5	3
15.	3	3	4	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	4	5	4	4	5	4	3
16.	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	2	3	2	3	3	2	3
17.	4	4	3	4	4	4	4	5	4	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	4
18.	2	3	4	3	3	3	5	3	3	4	3	2	2	2	3	4	3	3	4	3
19.	4	4	4	4	3	4	4	4	2	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3
20.	2	3	4	2	4	4	3	3	2	4	4	3	3	4	5	4	4	3	4	3

Fator Aceitação/ Rejeição Social
Fator Autoeficácia
Fator Maturidade Psicológica
Fator Impulsividade/Atividade
Fator Misto

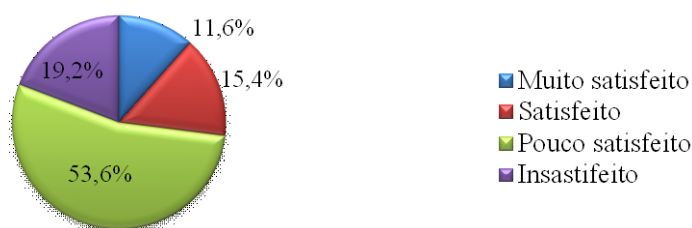
### Fator 1: Aceitação/ Rejeição Social

Prevalência das respostas “concordo moderadamente” na maioria das questões formuladas. poucas respostas “sim”, a exceção da quinta pergunta, que diz “Considero-me uma pessoa agradável no contato com os outros”. Na terceira e quarta perguntas, não houve quem marcasse a opção “concordo muitíssimo” e na quarta e quinta perguntas não houve marcações em “não”. Em todas as questões e respostas temos:

<b>Fator 1: Aceitação/ Rejeição Social</b>	Concordo moderadamente N	%
1 – Sei que sou uma pessoa simpática	15	35,75
4 – No contato com os outros costumo ser um indivíduo falador	20	71,43
9 – Sou uma pessoa usualmente bem aceite pelos outros	18	42,85
16 – A minha maneira de ser leva a sentir-me na vida com um razoável bem- estar	10	23.80
17 – Considero-me uma pessoa agradável no contato com os outros	15	35.7

Ainda se mantém uma prevalência dos resultados “concordo”, quando se toma todas as questões. Na primeira e segunda questões percebe-se que a expressão “ pouco satisfeito” teve a preferência da maioria dos respondentes, de forma pouco expressiva (diferença de duas e uma resposta, respectivamente). Nas três últimas questões ninguém marcou a expressão não concordo, da mesma forma que não houve marcação na expressão “ concordo muito” na terceira questão.

A primeira e a penúltima questões são invertidas, ou seja quanto mais alto o nível de concordância menor o escore.



<b>Fator 2: Autoeficácia</b>	Concordo moderadamente N	%
3 – Tenho por hábito desistir das minhas tarefas quando encontro dificuldades	20	47,62
5 – Costumo ser rápido na execução das tarefas quando encontro dificuldades	15	35,71
8 – De modo geral tenho por hábito enfrentar e resolver os meus problemas	35	83,33
11 – Tenho por hábito ser persistente na resolução das minhas dificuldades	22	52,38
18 – Quando tenho um problema que me aflige não o consigo resolver sem o auxílio dos outros	15	35,71
20 – Encontro sempre energia para vencer as minhas dificuldades	20	47,62

Percebe-se que nesta parte existe um equilíbrio de respostas entre os constructos “concordo pouco”, “concordo moderadamente” e “concordo muito”. Na primeira questão as expressões “não concordo”, “concordo pouco” e “concordo moderadamente” apresentaram o mesmo número de respostas, e na segunda questão um maior número de sujeitos respondeu “concordo pouco”.

Na terceira questão foi maior o número de marcações nas questões “concordo moderadamente” e “concordo muito”. Não houve marcações na terceira e quarta perguntas na expressão “concordo muitíssimo” e não houve quem marcasse na segunda questão “não concordo”.

<b>Fator 3: Maturidade</b>	Concordo moderadamente N	%
2 – Costumo ser franco a exprimir as minhas opiniões	15	35,71
6 – Considero-me tolerante para com as outras pessoas	12	28,57
7 – Sou capaz de assumir uma responsabilidade até ao fim, mesmo que isso me traga consequências desagradáveis	22	52,38
13 – Quando me interrogam sobre questões importantes conto sempre a verdade	37	88,09

O primeiro aspecto a ser mencionado é a inexistência de marcações no constructo “não concordo”. Também registre-se que na primeira e segunda questões os sujeitos apontaram maior quantidade de respostas na questão

“concordo moderadamente”, mas na terceira o maior número de registros foi na assertiva “concordo muito”.

<b>Fator 4: Impulsividade/ Atividade</b>	Concordo moderadamente N	%
10 – Quando tenho uma ideia que me parece válida gosto de a pôr em prática	20	47,62
15 – Sou uma pessoa que gosta muito de fazer aquilo o que lhe apetece	25	59,52
19 – Gosto sempre de me sair bem nas coisas que faço	19	45,24

Nesse último fator manteve-se a preferência da maioria dos sujeitos em marcar na questão “concordo moderadamente” na, mas tendo como segundo lugar a questão “sim”. Na primeira questão não houve quem marcasse a assertiva “não ” e na segunda não foi marcada a questão “concordo muitíssimo”.

<b>Fator 5: Questões mistas</b>	Concordo moderadamente N	%
12 – Não sei por que a maioria das pessoas embirra comigo	28	66,67
14 – Considero-me competente naquilo que faço	39	92,89

## 2.2 - Realização do focus grupo

Devolução dos resultados do inventário.

O segundo passo metodológico foi a entrevista de devolução, onde o resultado do questionário foi repassado para os professores. Duas semanas depois da tabulação dos resultados o grupo se reuniu novamente.

A primeira questão a ser abordada foi a explicação a respeito de cada eixo e cada ponto específico do inventário, explicando cada ponto de vista e discutindo os resultados por fatores.

O primeiro fator falava a respeito da aceitação e da rejeição social da imagem, lembrando ao grupo que como era um inventário, essa era a medida

na qual eles aceitavam ou não a sua performance diante dos outros e de si mesmo.

O segundo ponto falava mais especificamente de quanto eles se viam na resolução dos seus próprios problemas, sejam eles domésticos ou no ambiente de trabalho. Foi necessário lembrar que não era uma hetero avaliação, mas sim uma auto-avaliação.

No terceiro fator o ponto crucial é acerca do quão maduro e experiente na hora de expressar sentimentos e opiniões, na elaboração dos conteúdos quando confrontado com situações delicadas e nas estratégias acerca da responsabilização e do grau de comprometimento pessoal diante do que lhe aparece enquanto compromissos.

O quarto fator aponta o grau de quão ativo ou não ele se vê ou se sente, o quanto se dispõe na realização dos seus projetos pessoais dentro ou fora do ambiente de trabalho.

Os fatores mistos, por conta da teoria, não tinham nenhuma característica vinculada às demais, mas tinha um grau de valoração pessoal forte, em especial nos comportamentos dos outros para com ele e na sua percepção de competência. Depois de uma rápida explicação, o grupo começou a interagir, seguindo-se a ordem dos fatores. Os participantes, em sua maioria, demonstraram surpresa ao saber do conteúdo do inventário, comentando que não tinham passado por nada parecido com aquilo, especialmente por verem que algumas características suas estão em evidência em um determinado “teste” psicológico.

Uma das professoras pediu para falar. Ela comentou acerca da dificuldade que ela tem em se expor, colocar as suas dúvidas e da insegurança quando se vê confrontada com os alunos, que não se sente bem com ela mesma e fica feliz quando passa sem que ninguém a perceba, que se sente mais segura quando não é exposta. Outra professora lhe perguntou como ela reage quando alguém a coloca em xeque na escola, por exemplo, com um aluno bagunceiro. Ela respondeu que grita, deixa de castigo, vai para o banheiro e simplesmente chora.

Ela disse que prefere as atividades mais solitárias e por isso quase ninguém a vê sair para passear. Por morar sozinha, disse que sua casa é o seu palácio e não sabe mais precisar quantas noites ela pediu para que não

amanhecesse. Outra professora perguntou se ela poderia precisar de terapia e ela disse que nem tem tempo nem tem dinheiro para fazer isso. Apenas chora, se medica e vai dormir.

Uma participante comentou que se sentia de maneira parecida, mas o fato de ela ter tido um filho lhe faz mais forte, não por ela mesma, mas por ele. Se ela adoecer ou “engole muitos sapos”, isso lhe deixa mal, de cama. Contou que não gostava do seu jeito de ser até a chegada daquela criança, ao qual ela se referia de “minha bênção”. Uma participante, dessa vez da mesma escola ao qual ela trabalha, perguntou pelo marido e ela respondeu que quem trouxe ela a vida novamente foi o filho.

O marido não liga muito, passa o dia fora de casa e quando chega vai dormir, porque é comerciante. Mas que o filho foi o principal responsável pela sua mudança de comportamento. Outros sujeitos também disseram que os filhos as fizeram ser mais fortes e, por causa deles, conseguiram, pela necessidade de impedir que algo acontecesse de mal a eles, se posicionarem melhor e serem mais simpáticas até.

Ainda dentro do fator 1, o grupo foi convidado a responder se em algum momento elas notaram alguma mudança com relação a aceitação dos outros. Dentre as doze professoras que se levantaram para dizer que notaram essa mudança, a maioria – aproximadamente oito – disseram que a maternidade lhes pareceu tornar-se doce perante seus olhos e os dos demais. Duas mães começaram a rir e disseram que nelas o efeito foi contrário; que ficaram mais bravas e até antipáticas depois da gravidez.

Com relação ao fator 2, acerca da autoeficácia, o slide com a tabulação foi projetado e a primeira participante, ao considerar a pergunta acerca da desistência nas dificuldades respondeu que foi a única a marcar a alternativa “não concordo”. Ela disse que chega a ser chamada de insuportável quando vai realizar algum projeto pessoal ou institucional, que já passou noites de sono e que agora, depois de “velha”, comentou que, embora tenha aprendido muito com isso, aprendeu que parte desse sacrifício é perda de tempo e que agora se permite fazer até onde dá; quando não é mais possível, ela comentou que não vai mais dar “murro em ponta de faca”.

Outros sujeitos da pesquisa se colocaram que escreveram a opção “concordo moderadamente” e a professora da primeira fala disse que nem

sequer se dava ao luxo de pensar ou se engajar daquela forma por algo profissional e, segundo ela comentou “porque nem por mim estou tendo essa vontade inabalável”.

As outras questões passaram sem maiores desdobramentos, menos a última questão do quadro. Uma das professoras que não havia se pronunciado relatou que já se prostrou de tal forma que adoeceu por conta de não achar forças e adoeceu. Ao se posicionar dessa forma, mais da metade dos professores das duas escolas afirmaram que tiveram manifestação de problemas de adoecimento, que vai desde dores de estômago a tremores pelo corpo, passando por uma fadiga crônica e irritação acompanhadas por dores de cabeça.

O facilitador questionou sobre a ocorrência de afastamento por doença relacionada ao trabalho ou de encaminhamento para acompanhamento especializado e os relatos delas confirmaram que mais de uma vez trabalharam doentes. Nenhum dos sujeitos daquele grupo conseguiu licença para tratar-se. Frequentemente, segundo um sujeito, o gestor da escola da zona rural fala que é “frescura e desculpa para não trabalhar”. Outra professora, esta da escola urbana, relata que sua diretora auxilia no que pode, desde não computar faltas até mesmo levar em seu carro para o médico.

No slide que trazia as questões do fator 3, abordando questões acerca da maturidade psicológica, um sujeito levantou a mão e disse que por vezes mente durante uma conversa ou mesmo na prática diária no trabalho. Afirma que tem medo de expor suas fraquezas e dificuldades, mentindo em inúmeras oportunidades acerca da sua situação vivencial. Disse que ainda não se sente preparada para lidar com algumas das consequências que a verdade impõe e enquanto as chamadas “mentiras de salão” puderem ser utilizadas, ela faria uso.

Nesse ponto do grupo três professoras se posicionaram contrariamente à sua colega e, ao acontecer, o facilitador aproveitou a oportunidade para ler em voz alta sobre a questão que falava da tolerância, que mesmo que não concordasse, a fala do outro não poderia ser tolhida, mas sim respeitada. Nesse momento, as professoras disseram que sentiam muito. Uma outra entrevistou, perguntando quem nunca soltou uma mentirinha na vida e outra se levantou e deu um abraço na colega. Três outros sujeitos, motivados pela

cena, demonstram a sua emoção através de um choro controlado, mas emocionado. Outras se levantaram e abraçaram a colega.

Passado o clima de comoção no grupo, a questão seguinte trouxe à baila as consequências desagradáveis de persistirem em uma ação de sua responsabilidade. Parte do grupo, aproximadamente 09 sujeitos, se colocou dizendo que levariam a responsabilidade assumida até o fim, enquanto que 03 professoras disseram que a depender do tipo da consequência e de quantas pessoas seriam atingidas por tal consequência, abririam mão de ser responsáveis.

No fator 04, a primeira questão – acerca da validade de uma ideia – trouxe uma discussão de que no serviço público uma ideia poderia ser fonte de frustração, especialmente no tocante aos materiais e tempo disponíveis na elaboração e execução de ideias. Alguma professoras que até então estavam em silêncio durante toda a execução do grupo, 05 ao todo, disseram que era por isso que não se empolgavam com nada, que bastava elas viverem a vida com um pouco de prazer e dignidade e que não “dariam o sangue” por nada, a não ser por elas mesmas.

Um grupo um pouco maior argumentou que faria o que pudesse a fim de completar a atividade. A segunda afirmativa, que falava sobre fazer o que “apetece”, o número dos sujeitos que se posicionou favoravelmente acerca da assertiva foi maior – 14 professoras. Levantaram as mãos e concordaram com a professora que se pronunciou dizendo que “se não fizer o que dá na telha, do que adiantaria viver?” As outras riram da frase e concordaram afirmativamente com ela.

Das duas questões mistas, que apontava com o fim do período de grupo, também gerou mais respostas agradáveis e espontâneas. A primeira frase, que colocava do desconhecimento porque os outros embirravam com ela, um dos sujeitos disse “não sei porque... sou tão legal...” e começou a provocar as colegas empurrando-as de lado, enquanto as outras riam desse comportamento e do gracejo.

Essa professora parou de rir e disse que ninguém era obrigado a gostar dela, mas enquanto a regra fosse a convivência poderia fazer algumas concessões, desde que os outros também fizessem. Outras duas professoras disseram que embora se considerassem de difícil convivência, não chegavam a

se perceber como “intragáveis”, arrancando outros risos. Duas professoras não acompanhavam os risos das demais e, instigadas pelo facilitador, disseram que estavam apenas com pressa e gostariam de sair da sala por atividades extras que coincidiam naquela hora. O facilitador respondeu que faltava apenas uma pergunta e se poderiam esperar para saírem depois dela, que concordaram com a cabeça.

Na última frase, acerca da autopercepção sobre competência, três delas – inclusive as que queriam sair momentos antes – disseram que se acham competentes, mas que gostariam de ser um pouco mais. Uma outra professora comentou que estava satisfeita com o seu nível de competência, mas que não se sentia modelo ou sistema de perfeição. Apenas estava satisfeita. As outras assentiram com a cabeça, sem maiores comentários.

Depois que a questão foi encerrada, o facilitador agradeceu o tempo investido, comentou que elas eram as donas dos conteúdos evidenciados pelo inventário e que se sentissem à vontade para fazer o que quisessem com esses conteúdos, mesmo que não fizessem nada. Uma cópia do inventário respondido por elas foi devolvida e o grupo se desfez.



### 3 - Discussão

A primeira coisa a se mencionar é a respeito da média apontada como referência para a organização dos dados. Não representa uma média distribuída entre os sujeitos, uma vez que apenas um sujeito teve a média 71 de acertos e matematicamente os que demonstraram maior índice de representatividade entre os respondentes ficaram abaixo dessa média – os escores 58, 60 e 61 foram alcançados por 09 sujeitos, quase 50% do público investigado.

Ainda nessa perspectiva matemática, os que alcançaram os escores 66, 68, 69 e 71 – cada um com um respondente – respondem por 20% dos respondentes e eles acabaram por inflacionar a média para cima. Então, a primeira coisa a se clarificar é que essa média não representa toda uma população docente, nem mesmo para afirmar em termos de região; apenas constata que, dentro do grupo pesquisado, um percentual de 80% dos professores apresentara um quadro por inventário de autoconceito baixo abaixo da média entre os partícipes. Esse dado é importante a fim de resguardar o próprio conceito e o que ele se propõe; investigar autoconceito entre pessoas, e não entre tabelas.

Assmann & Sung (2000, p. 99) vão afirmar que “somos capazes de descobrir um aspecto fundamental da realidade: a existência de muitos mundos diferentes dentro do nosso mundo, a pluralidade dentro da realidade”, o que representa bem o tipo de dado e relativismo sociodemográfico esperado.

Ainda referente a uma análise quantitativa, tem-se aí uma digressão interessante, uma vez que a maioria, baseada nos próprios conceitos a respeito de si mesmo, respondeu o questionário com relação a atitudes e suas percepções sobre elas. O mais curioso é que a quantidade de respostas de valoração acerca de si mesmo não obedecia um padrão negativista. Observando os quadros dos fatores isolados, pode-se chegar à conclusão de que os respondentes obrigatoriamente não responderam a todas as questões nas mesmas faixas de respostas; apenas 04 sujeitos marcaram na escala Likert algum valor entre 1 e 5, mas seguramente todos os respondentes responderam na segunda faixa de maior valência, que representa o valor 04. Apenas 04 respondentes não marcaram nas assertivas resultados que

tivessem valência 01 e a metade desses que não assinalaram esse tipo de resposta também não assinalaram 05. Seguramente, todos assinalaram em algum momento alguma resposta da segunda faixa de menor valência, que é a 02.

Algumas questões dentro dos quadros ficaram sem ter seus valores máximos e mínimos sem serem preenchidos, o que pode reproduzir um certo equilíbrio dentre os partícipes, mesmo nas disparidades matemáticas acerca dos escores. A menor pontuação foi de 52 e a maior foi de 71, o que dá um intervalo de pontuação de 19. Se forem tomadas as comparações pela média matemática, a média do preenchimento do inventário teria que ser 50, um pouco menor do que a menor pontuação obtida. Mesmo a média matemática é maior ainda.

Esse tipo de informação nos impele um entendimento que quaisquer que sejam os escores a respeito de autoconceito, eles precisam ser observados dentro do grupo específico que se está estudando, da mesma forma, uma vez que essa média representa uma construção matemática que não reflete as especificidades do que se pretende estudar.

Em termos de análise todo o instrumento é composto por assertivas relacionadas ao que o sujeito pensa a respeito de seu desempenho. O mais interessante é que não era um dispositivo desenhado especificamente para a educação, nem mesmo o padrão grupal de devolução e debate tinha uma conotação escolar ou sequer laboral. As questões perpassam habilidades e expectativas, vividas e experiências em qualquer lugar que se possa ir, até mesmo sozinho. Há um entendimento de que uma escala de autoconceito deva obedecer exatamente essa configuração, que mesmo em um espaço de relativa solidão (o sujeito esteja só por alguns instantes) ele possa se pensar e experimentar com atitudes perante ele mesmo ou pensar nas reações e experimentar sentimentos e percepções específicas.

Em se tratando da qualidade do dado de pesquisa, embora ele passe pela confecção do dispositivo é na experiência do grupo que o experimento consegue explorar esse elemento. A forma de expor as questões novamente e permitir que o entrevistado possa falar sobre ele novamente permite exatamente que o grupo e o entrevistador possam ter acesso ao elemento subjetivo constitutivo da resposta.

Ao ler a descrição do grupo, pode-se apontar que o registro atual da resposta é acompanhado de situações que eliciaram ou não uma atitude, um comportamento ou uma mudança. O que era apenas um dado numérico se impregna de história com o confronto da leitura das questões e da perspectiva da configuração da resposta.

Vários sujeitos, ao lerem as questões e refletirem sobre o contexto sobre os quais foram agrupados, viram nas respostas um o elemento subjetivo de si mesmo e em alguns momentos, como foi descrito, se emocionaram, reagiram ou mesmo continuaram nos padrões comportamentais que descreveram no inventário.

Essas respostas vieram refletindo o que o referencial teórico apontava no princípio do trabalho. Falando de autoconceito e autoestima, remete-se à formação do sujeito (Bock, 2013; Almeida, 2005). O referencial teórico vislumbra que os aspectos do sujeito, construídos na infância e na adolescência nos grupos de referência são os elementos constitutivos do trabalhador. A depender de como essa construção se dá, o ambiente de trabalho reflete ou amplifica o nível de sofrimento ou resiliência do sujeito, o que se assenta com parte dos relatos do grupo, onde alguns sujeitos relataram que seu comportamento sofreu guinadas quando do surgimento de um elemento que precisava dela – o filho – ou mesmo o relato de que o ambiente escolar reforça elementos de letargia, que indica uma depressão. Como o objetivo não era clínico, não houve uma tentativa de diagnosticar qualquer elemento em termos de patologia, porque esse tipo de abordagem não era previsto na metodologia.

Ainda dentro desse prisma de análise, mesmo situações descritas como derrotistas ou mesmo limitadoras do raio de ação do sujeito como o trabalho em organismo público, nos sujeitos auto identificados que se posicionavam nas respostas do inventário com atitudes proativas as dificuldades não representaram um estancamento da ação. Mesmo que respeitando as limitações, o chamado comportamento comum do sujeito se adequou ao contexto vivencial onde ele está. Uma das frases proferidas no grupo, como “se não fizer o que dá na telha, do que adiantaria viver?”, comportamentos de descontração como os risos que ocorreram por lá e mesmo os momentos de choro – todos esses não comuns nos ambientes de trabalho ou mesmo em

uma pesquisa – surgiram e humanizaram os dados. Qualificaram, com a história de vida dos sujeitos, um dado numérico frio.

#### 4 - Conclusão

Os resultados são a favor de um entendimento de que aspectos de autoconceito e autoestima são projetados no ambiente como fruto da interação humana atual com os constructos internos do sujeito. Esta pesquisa, que não tem a pretensão de esgotar nenhuma perspectiva ou apontar caminhos seguros em relação ao que fora observado, quer dar uma pequena contribuição em um movimento que, em termos de agora e de futuro.

O primeiro capítulo desse estudo realça a importância da relação entre pessoas como superior ao conteúdo cognitivo, uma vez que são as emoções humanas ajustadas ou não que vão interferir com violência ou não no processo de elaboração racional dos conteúdos.

Para além da sala de aula, a pesquisa despretensiosamente quer manifestar uma preocupação com os entes nas relações, sejam elas médicas, pedagógicas, patronais, etc. Os professores que participaram no estudo expuseram mais do que dados; na simplicidade das relações, em uma autoanálise atitudinal ou comportamental em choque com os elementos subjetivos interpretados por esses mesmos sujeitos, desvelar números em atitudes e sofrimentos em ações.

Assim após toda a pesquisa concluir que a autoconceito do docente são essencial para o ensino aprendido, e para a convivência interna e externo da escola, na qual essa auto estima incentiva a busca de novos horizontes a a vontade de estar em união no âmbito de tarabalho.

Trazendo os dados coletados, o trabalho aqui é de fornecer uma interpretação pertinente ao que fora apresentado. O primeiro ponto é acerca do Inventário. As pesquisas realizadas não trouxeram parâmetros de comparação desses dados com algum outro. Nenhum dos textos lidos forneceu um escore seguro ou mesmo orientações pertinentes acerca de pesquisas longitudinais ou populacionais, o que deixa o pesquisador em um dilema; se há uma procura por dados padronizados, o conceito de autoestima e autoconceito perde em si parte da sua liberdade de o sujeito ou dos sujeitos poderem falar acerca do que pensam e sentem. Do contrário, ao estabelecer uma média aritmética na quantificação dos dados corre-se o risco da análise dura e fria dos dados

congelar qualquer humanização dos resultados e, da mesma forma, comprometer a pesquisa.

A pesquisa fora desenhada para tentar atender aos dois objetivos; ao passo que fornece uma informação quantificável, permite que essa mesma informação converse e confronte os mesmos sujeitos da pesquisa. A partir do diálogo entre o número e a experiência, a síntese que resulta desse encontro permite um resultado mais perto do que realmente o fenômeno aponta.

A profissão docente implica a aprendizagem de uma profissão caracterizada por saberes cada vez mais diversificados que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático com necessidade de actualização permanente

Entendendo o autoconceito e bem estar dos docentes como, a percepção e a valoração que o sujeito faz de si e estando estes dois construtos relacionados, consideramos que estas influenciama motivação do professor para e o ambiente educacional, otimizando a ação pedagógica. Neste sentido, o docente, ao ter consciência de que é um importante agente na formação de seus alunos, poderá ter uma conduta e uma postura que favoreça este processo de forma positiva.

Por fim, acreditamos que a formação docente, inicial e continuada, deve estar direcionada para a aquisição de saberes que permitam segurança na leccionação e satisfação no desempenho, mehorando todo o processo educacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Sandra F. C. *Mal-estar na Educação*. O sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá. 2003.

Almeida, E. *Assertividade, capoeira e escola* (Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia). Maceió, (mimeo). 2004.

Cassasus, S. J.. *Sobre a importância do adoecer*: uma visão em perspectiva da psicossomática psicanalítica do século XX. In *Psyquê*, ano X, nº. 17, p. 121-142. São Paulo. 2006.

Codo, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ; Vozes. 2006.

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

*Pistas para o bem-estar dos professores*. Educação, Porto Alegre, ano XXIV. 2001b

Santos, Joana C. V.; Stobäus, Claus D.; Mosquera, Juan J. M.; Esteve, José, *Formação em Gestão do Estresse*. Revista mal-estar e subjetividade, Fortaleza, v. iv, n. 2, p. 358- 371. 2004.

Saúde e Bem-estar. In: Cruz, José; JESUS, Saul; NUNES, Cristina (Coord.). *Bem-Estar e Qualidade de Vida: Contributos da Psicologia da Saúde*. Portugal: Textiverso. 2009.

Malvezz, Álvaro . *O bem-estar dos professores*. Porto Alegre: Artmed. 2014.

Mendes Filho, J. *Psicossomática Hoje*. Porto Alegre, Artmed. 2012. 2010.

Moraes, Maria C. Contextualizando a problemática educacional in Enricone, Délcia; Grillo, Marlene (org.). *Educação Superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2005.

Mosquera, J. J. M.; Stobäus, C. D. Auto - imagem, auto - estima e auto - realização na universidade. In: ENRICONE, D. (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

Passos, R. (2009). *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização do fluxo escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho) -Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

Sampaio, Adelar; Jesus, Saul N. de, Stobäus, Claus D.; Mosquera, Juan, *Perspectivas para a promoção do bem-estar profissional do docente*. Polimorfia FAMUNM, Mato Grosso, v. 5, 2008.

Santos, B. S.; Antunes, D. D.; Bernardi, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan./abr. 2008

Stbaus, Leny, & Bernardo, Márcia Hespanhol. Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(4), 869-878. Retrieved December 11, 2007, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232005000400011&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000400011&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1413-81232005000400011.

Sanchez, M. *História do Conceito de Saúde*. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro. 2001.

Sousa, Carolina. *Educação para a Resiliência*. Tavira, Portugal: Município de Tavira. 2006.

Stobäus, Claus D.; Mosquera, Juan J. M.; Santos, Bettina. *Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência*. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, 2007.

JESUS, Saul N. de; SAMPAIO, Adelar. *Resultados de Programa de Apoio ao Bem-estar Docente após dois anos de seu desenvolvimento*. *Polimorfia FAMUNM*, Mato Grosso, v. 6, 2009.

Timm, Edgar . *O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

Mosquera, Juan J. M.; Stobäus, Claus *Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência*. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n.1, 2008.

Valente, G.; Rodrigues, A. *Psicossomática e Psicanálise: uma história em busca de sentidos*. In *Anais do XVII Congresso Brasileiro de Medicina Psicossomática*. Porto Alegre, ABMP-RS. 2010.

Yunes, Maria Angela; Szymanski, Heloísa (2001). *Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas*. In: TAVARES, José (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

Zacharias, J. *Bem - estar docente: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012

Vaz Serra, Adriano- *Inventário Clínico de autoconceito*; *psiquiatria Clínica*, 7 (2) pp.67-84, 1986

**ANEXO I****Inventário Clínico de Auto-Conceito**



### INVENTÁRIO CLÍNICO DE AUTO-CONCEITO (ICAC)

Leia cuidadosamente cada questão e responda verdadeira, espontânea e rapidamente a cada uma delas. Ao dar a resposta considere sobretudo a sua maneira de ser habitual e não o seu estado de espírito de momento. Coloque uma X no quadrado que pensa que se aplica a si da forma mais característica.

	Não Concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo muitíssimo
1 – Sei que sou uma pessoa simpática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 – Costumo ser franco a exprimir as minhas opiniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 – Tenho por hábito desistir das minhas tarefas quando encontro dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 – No contacto com os outros costumo ser um indivíduo falador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 – Costumo ser rápido na execução das tarefas quando encontro dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 – Considero-me tolerante para com as outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 – Sou capaz de assumir uma responsabilidade até ao fim, mesmo que isso me traga consequências desagradáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 – De modo geral tenho por hábito enfrentar e resolver os meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 – Sou uma pessoa usualmente bem aceite pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 – Quando tenho uma ideia que me parece válida gosto de a pôr em prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Tenho por hábito ser persistente na resolução das minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Não sei porquê a maioria das pessoas embirra comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Quando me interrogam sobre questões importantes conto sempre a verdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 – Considero-me competente naquilo que faço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Sou uma pessoa que gosta muito de fazer aquilo o que lhe apetece	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – A minha maneira de ser leva a sentir-me na vida com um razoável bem-estar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Considero-me uma pessoa agradável no contacto com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – Quando tenho um problema que me aflige não o consigo resolver sem o auxílio dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Gosto sempre de me sair bem nas coisas que faço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – Encontro sempre energia para vencer as minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>