

Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas

Luciene Alves Miguez Naiff^I

Maria Cristina Ferreira^{II}

Denis Giovani Monteiro Naiff^{III}

Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas

RESUMO

Utilizando como aporte teórico a teoria das representações sociais, que defende as produções de sentido socialmente partilhadas, o presente estudo identificou e comparou as representações sociais de bem-estar profissional de 108 professores do ensino básico, 54 da rede pública e 54 da rede privada, que responderam a uma tarefa de evocação livre e a perguntas abertas. Os resultados obtidos demonstraram que os grupos partilham de representações sociais acerca do bem-estar no trabalho, na medida em que o núcleo central de ambos apontou o respeito e a valorização como intimamente ligados ao bem-estar docente. No entanto, os grupos apresentaram diferenças quanto aos elementos que caracterizam a satisfação profissional nesses dois segmentos. A teoria das representações sociais permitiu, assim, um olhar psicossocial da produção socialmente compartilhada entre os professores, em relação ao bem-estar que experimentam em sua prática docente.

Palavras-chave: Representação social; Educação; Bem-estar.

Professional well-being of teachers in public schools and private organizations

ABSTRACT

The present study is based on the theory of social representations. This theory states that the production of collective meanings will grant the social group an identity and influence their perceptions and actions. The research has identified and compared social representations of 108 teachers, from which, 54 are from the public sector and 54 from the private sector. The main objective was to identify differences in perception on well being according to the peculiarities of each sector. The results have shown that social representations on well being do not vary considerably. Both groups have highlighted that respect and appreciation are deeply correlated to well-being.

Key-words: Social representations; Education; Well-being.

Bienestar profesional de maestros de escuelas públicas y privadas

RESUMEN

Para este estudio hemos utilizado, como contribución teórica, la teoría de las representaciones sociales teoría que defiende las producciones de sentido socialmente compartidas. El estudio identificó y comparó las representaciones sociales del bienestar profesional de 108 maestros, 54 de la enseñanza pública y 54 de escuelas privadas que respondieron a una tarea de evocación libre y a preguntas abiertas. Los resultados mostraron que los grupos comparten de las representaciones sociales sobre el bienestar en el trabajo, así como también el núcleo central de ambos grupos señaló el respeto y la valorización como íntimamente relacionados al bienestar. Sin embargo, los grupos presentaron diferencias con respecto a los elementos que caracterizan la satisfacción en el trabajo en estos dos segmentos. La teoría de las representaciones sociales permitió, así, una mirada psicosocial de la producción socialmente compartida entre los maestros con relación al bienestar que experimentan en su práctica docente.

Palabras clave: La representación social; La enseñanza pública y privada; Bienestar.

Introdução

Mudanças recentes vêm redimensionando o espaço de atuação dos profissionais no espaço escolar. Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) dá um destaque ainda maior à posição do professor do ensino básico. Se, por um lado, os novos parâmetros legais redistribuem a responsabilidade sobre o ensino-aprendizagem, antes atribuído somente ao aluno e a seu desempenho, eles criam, por outro lado, dispositivos que permitem à comunidade escolar, incluído nesse grupo o professor, maior participação nas decisões, por meio, por exemplo, do Plano Político Pedagógico (Naiff et al., 2010).

Na prática, o Plano não atinge o nível de participação desejado, e as cobranças por resultados acabam responsabilizando diretamente a atuação docente. Nesse sentido, o professor percebe muitas vezes as mudanças propostas e os desafios subjacentes à área da educação como uma tentativa de precarização de seu trabalho, tornando-o ainda mais difícil. Isso gera desconforto e desmotivação, que acabam refletindo em sua atuação, retroalimentando uma sensação cunhada por M. L. Rocha (2000) de "tédio no trabalho docente" (p. 188). Segundo a autora, tédio é a sensação que estar sendo constantemente domado no cotidiano escolar. Esse estado emocional que interfere na prática docente deve ser visto como denunciador de que algo está errado e incomoda o docente ao ponto de ele não mais acreditar em sua prática. Viver esse sentimento, sem saber como provocar rupturas, favorece o adoecimento e a cristalização da impotência em toda a comunidade escolar (M. L. Rocha, 2000).

Em consonância com esses argumentos, várias pesquisas têm apontado para o adoecimento e a crescente falta de interesse dos professores em sua prática cotidiana. Os dados advindos de tais investigações indicam que os desafios impostos a esses profissionais colocam em cheque seus ideais e sua formação

(Abramoway, 2003; Almeida & Costa, 1998; Costa, 2005; Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005; Naiff et al., 2010; Silva, 2005; Wilson & Alves-Mazzoti, 2004). Nesse sentido, o conhecimento das representações sociais do bem-estar no trabalho docente, em especial no ensino básico brasileiro, reveste-se de particular relevância na atualidade, na medida em que tais representações consistem um conhecimento socialmente compartilhado entre os professores. Esse conhecimento se constitui, de acordo com Jodelet (2001), em elemento motivador ou desmotivador das práticas que lhe são subjacentes. Assim, identificar as representações sociais dos docentes sobre seu bem-estar no trabalho e compará-las entre segmentos diferentes permite conhecer as produções consensuadas e socialmente partilhadas que justificam as práticas e criam as identidades em torno da vivência do bem-estar profissional. Fundamentando-se em tais considerações, o presente estudo objetivou identificar e comparar as representações sociais de bem-estar no trabalho de professores do ensino básico atuantes no ensino público e no ensino privado.

Bem-estar no trabalho e a prática docente

Os estudos sobre qualidade de vida e bem-estar vêm alcançando maior aprofundamento nos últimos 30 anos no campo da psicologia. A princípio, os dois construtos foram tratados como sinônimos e conceituados a partir de dimensões objetivas da vivência humana. Nesse contexto, ter qualidade de vida e experimentar bem-estar eram definidos pelas condições socioeconômicas e pelas garantias sociais (Gonçalves, 2006). A partir da década de 1970, porém, o bem-estar passou a ser considerado como um dos componentes da qualidade de vida e a ser subdividido em bem-estar objetivo e bem-estar subjetivo (Diener, 2000). O bem-estar objetivo manteve-se associado aos aspectos econômicos e sociais, enquanto o bem-estar subjetivo passou a ser caracterizado pela experiência subjetiva sobre a própria vida e subdividido em três categorias: satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos (Diener, 2000). No entanto, de acordo com Gonçalves (2006), as condições objetivas e as avaliações subjetivas interagem na configuração do bem-estar. Segundo essa autora, pesquisas na Alemanha evidenciam que as relações entre condições objetivas boas ou ruins e percepções subjetivas boas ou ruins podem gerar sentimentos de bem-estar e adaptação ou de dissonância e privação, respectivamente. Segundo Diener (2000), diversos fatores concorrem para a obtenção do bem-estar subjetivo, também designado pelo autor como felicidade. No entanto, o dinheiro, como muitos acreditam, não é o principal fator que leva à felicidade, estando as relações interpessoais, a religião e o emprego entre os mais fortes determinantes de tal estado subjetivo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

No que concerne especificamente a percepção de qualidade de vida e bem-estar no trabalho, estudos mais antigos já apontavam para a necessidade de se incluírem as dimensões pessoais e subjetivas na avaliação de tal fenômeno, visto que não é possível atingir um nível de qualidade de vida e bem-estar que favoreça o indivíduo trabalhador quando ele não é visto como um sujeito de vontades e desejos (Hackman & Lawler, 1971; Lawler, 1982). Contudo, foi somente a partir da década de 1990 que os desejos e angústias dos trabalhadores passaram a ser valorizados de forma mais efetiva. Segundo Leite, Ferreira e Mendes (2009), houve a necessidade de se reformularem os modelos de gestão, de modo que os trabalhadores transitassem "da posição histórica de mera mão-de-obra para a posição futura de ter a obra em suas mãos" (p. 111). Esses autores alertam para o fato de que, sem sua participação na realidade da organização, os empregados se sentem deslocados, como se não fizessem parte do empreendimento, o que acaba por diminuir a produtividade e a sensação de bem-estar.

A noção de bem-estar de cada grupo social encontra-se, portanto, diretamente relacionada aos padrões pactuados e consensuados que são construídos socioculturalmente (S. S. L. Rocha & Fell, 2004). Sendo assim, é necessário apreender os sentidos do trabalho em referência a cada atividade, pois é a partir deles que o trabalhador se relaciona positiva ou negativamente com sua atividade profissional (Morin, 2001). Nesse sentido, identificar as representações sociais sobre o bem-estar no trabalho pode auxiliar no conhecimento de como o grupo social composto por docentes de ensino básico de escolas públicas e privadas percebem e vivenciam tal fenômeno.

Segundo Naiff et al. (2010), nas escolas privadas o aluno é o centro do processo, e satisfazê-lo é o objetivo final. Nessas escolas, tem-se ainda uma demanda mercantilista que não pode ser ignorada, pois afinal a escola privada é uma empresa destinada a dar lucro. Nas escolas públicas, por sua vez, a burocracia e as demandas servem mais ao bom funcionamento institucional do que propriamente ao bom desempenho do aluno. Em consonância com essas diferenças, Gasparini et al. (2005), em pesquisa na rede pública de educação, acompanharam os pedidos de afastamento por motivo de doença associados ao estresse e à tensão ocupacionais. A conclusão desses autores é que as demandas diárias às quais os professores do ensino básico são constantemente submetidos, aliadas a uma mudança histórica do prestígio desses profissionais na sociedade e à ausência de dispositivos que garantam efetivamente sua maior participação nas decisões da escola, vêm gerando problemas emocionais e sintomas clínicos que justificam a maior parte dos afastamentos do trabalho por transtornos mentais. Silva (2005), por sua vez, em estudo com professores alfabetizadores do ensino público, enfatizou que eles não dispõem de condições adequadas de trabalho, tendo apontado o *burnout* como um dos problemas enfrentados por esses docentes, o qual, ao longo do tempo, mina todas as suas energias e investimentos no trabalho.

No Brasil os segmentos público e privado de atuação docente são bem diferentes, no que tange às condições de trabalho. Tais diferenças são ditadas tanto pelas especificidades entre ser funcionário público, estatutário, ou ser funcionário privado, celetista, quanto pelas características da atuação no âmbito da docência do ensino básico público ou privado. Considerando-se tais diferenças, é possível que as representações sociais dos docentes atuantes nesses dois segmentos apresentem-se também diferenciadas. A teoria das representações sociais permite entender como grupo não apenas os indivíduos que compõem o chamado grupo psicológico, que interagem de forma concreta, mas também aqueles que fazem parte de um mesmo nicho de vivências e que, por isso, partilham experiências semelhantes, como é o caso dos participantes do presente estudo.

Representações sociais: o conhecimento socialmente partilhado na escola

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, refere-se a uma forma de pensamento social. Uma definição bem aceita e que resume suas principais características é dada por Jodelet (2001), que a considera como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (p. 22).

As representações sociais são, portanto, continuamente produzidas no universo sociocultural em que estão. Logo, a compreensão das razões pelas quais nos

comportamos de um jeito, e não de outro, passa necessariamente pelo entendimento das relações sociais embutidas em nosso cotidiano. Em outras palavras, as nossas reações frente a outras pessoas e objetos sociais são em grande parte mediadas pela percepção e pelas representações sociais que deles fazemos (Moscovici, 2003). Segundo o autor, então, falar em representações sociais implica considerá-las emergentes na dimensão simbólica da vida social, já que elas servem para agir sobre o mundo e sobre os outros.

Os processos responsáveis pela formação das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Isso significa dizer que objetivamos o desconhecido dando-lhe forma, tornando-o quase palpável, e o ancoramos em nosso próprio sistema de referência preexistente, utilizando essa estrutura como guia de nossas ações. No entanto, o que se caracteriza como desconhecido, ou, usando o termo moscoviciano, **não familiar**, deve estar associado a um grau suficientemente grande de relevância para um determinado grupo, para que, então, possa gerar as conversações e seu conseqüente domínio (Vala, 1993; Wagner, 1998).

As representações sociais possuem, segundo Abric (2003), uma organização significativa, isto é, não são apenas reproduções da realidade, mas, ao contrário, estão imersas em um contexto mais imediato e outro mais global. Por outro lado, um dos objetivos das representações é justamente orientar práticas e comportamentos (Abric, 2003), na medida em que elas se apresentam como uma modalidade de conhecimento construída e compartilhada no ambiente social. Em síntese, a formação de representações sociais tem principais características, de acordo com o que foi visto até aqui: em primeiro lugar, a premissa de que elas têm o objetivo de transformar o não familiar em familiar, e, em segundo lugar, o fato de que sua principal função, segundo Moscovici (1984), é direcionar o comportamento e a comunicação.

As representações sociais, para Abric (1998), têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas porque respondem a quatro funções essenciais: de **saber**, pois permitem ao grupo desenvolver um conhecimento compartilhado sobre a realidade; **identitária**, pois a partir desse saber compartilhado os sujeitos se posicionam diante dos fenômenos sociais de forma semelhante, o que define sua singularidade enquanto grupo; de **orientação**, pois existe uma relação estreita entre a forma como representamos socialmente o mundo e como iremos nos posicionar frente a futuras práticas e comportamentos; e **justificatória**, pois, ao se refletirem no comportamento e nas práticas, permitem também explicá-las.

A abordagem estrutural das representações sociais, teoria complementar à teoria seminal apresentada por Moscovici, aponta para uma organização cognitiva dos elementos que compõem o conhecimento socialmente compartilhado (Abric, 1994). Dessa forma, existiriam elementos mais centrais e, portanto, mais fortes e rígidos das representações de um grupo. Esses elementos compõem o núcleo central das representações sociais. Além desses, existiriam elementos que aparecem no discurso dos sujeitos, mas são classificados como periféricos, já que não atingem, nem em magnitude, nem em quantidade, a dimensão de centralidade em relação ao grupo. Esses elementos são menos rígidos e conferem certa flexibilidade às representações, que podem sofrer a influência de diferenças intragrupos, como, por exemplo, de informações reatualizadas sobre o fenômeno, em consequência de reapresentações midiáticas, entre outras (Sá, 1996). Com base na perspectiva teórico-metodológica das representações sociais, pode-se afirmar, então, que os indivíduos fazem parte de grupos profissionais com os quais interagem e que, ao longo de tais interações, vão construindo representações sociais que se encontram refletidas em sua prática profissional. Tais representações caracterizam, por conseguinte, suas ações como membros de determinados grupos.

Pesquisas relacionando bem-estar no trabalho e representações sociais mostram algumas relações importantes entre variáveis que também aparecem no trabalho docente. Nesse sentido, Sato (1996), pesquisando as representações sociais do trabalho penoso, encontrou que a falta de controle sobre o trabalho constituía-se em um fator mais comprometedor do bem-estar que a dificuldade do trabalho em si. Já segundo Shimizu e Ciampone (2002), o baixo *status* ressentido por profissionais da área de enfermagem, além da cobrança de familiares, caracteriza-se como fonte de estresse que diminui a sensação de bem-estar no trabalho, segundo levantamento de suas representações sociais. Mourão e Galinkin (2008) verificaram a existência de diferenças na percepção socialmente partilhada entre os gêneros no que tange a cargos de gestão. Essa diferença afeta a avaliação de bem-estar nos grupos pesquisados. As representações sociais femininas encontradas incorporam elementos diferenciais como: o cuidado nas relações interpessoais, a valorização da pessoa e a incorporação de itens de qualidade de vida entre os empregados. Na pesquisa de Oliveira e Lriart (2008), as representações sociais dos trabalhadores da construção civil incluem o trabalho como uma dimensão que confere um valor moral e identitário. Por outro lado, os trabalhadores da indústria petroquímica vivenciavam uma crise de identidade profissional que afetava sua motivação, segundo a investigação de Rangel (1993).

Fundamentando-se na teoria das representações sociais, em especial a abordagem estrutural proposta por Abric (1994, 1998, 2003), que apresenta os elementos representacionais como centrais e periféricos, a presente pesquisa objetivou identificar e comparar as representações sociais de bem-estar no trabalho de docentes do ensino básico, pertencentes a escolas públicas e privadas.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 108 professores do ensino básico, distribuídos da seguinte maneira: 54 do ensino público e 54 do ensino privado da cidade do Rio de Janeiro. Suas idades variaram entre 24 e 56 anos. Tais professores pertenciam, em sua maioria, ao sexo feminino (83% no ensino particular e 81% no ensino público), corroborando dados anteriormente levantados que mostram que essa profissão, historicamente, é uma profissão majoritariamente escolhida por mulheres em nossa sociedade e que esse aspecto ainda se mantém na atualidade (Almeida & Naiff, 2011; Azamor & Naiff, 2009). Quanto ao tempo de magistério, a maioria do grupo do ensino particular tinha menos de 10 anos de magistério (61%), enquanto no ensino público a maioria tinha mais de 10 anos (63%). Esse dado corresponde também à característica dos segmentos. Enquanto o ensino privado tem maior rotatividade, o ensino público apresenta maior estabilidade.

Instrumentos

Foi utilizada uma tarefa de evocação livre com o termo indutor **bem-estar no trabalho**, dividida em dois momentos, de acordo com indicação de Abric (2003). Este autor advoga a substituição do *rank* de aparição pelo *rank* de importância como produto final da coleta de dados. Nesse sentido, primeiro foi solicitado aos sujeitos que escrevessem as cinco primeiras palavras ou expressões que lhes viessem à lembrança quando o termo indutor era citado. No segundo momento, foi pedido que hierarquizassem, por grau de importância, as palavras ou expressões evocadas anteriormente. Essa técnica combinada aproveita o material bruto nascido da associação livre e o organiza cognitivamente, permitindo uma

reavaliação da ordem de evocação. Foram feitas, ainda, duas perguntas abertas para complementar a coleta e favorecer a apreensão de mais elementos que contribuíssem para a compreensão das representações sociais dos grupos pesquisados. Essas perguntas remetiam os sujeitos a uma descrição, com justificativa, dos aspectos relacionados à satisfação profissional. As perguntas foram as seguintes: "Dentre os aspectos vivenciados em seu cotidiano profissional, cite aqueles que lhe trazem satisfação?" e "Que nota entre 0 e 10 você atribuiria ao seu bem-estar profissional?". Além da tarefa da evocação e das perguntas sobre satisfação profissional, os sujeitos eram convidados a avaliar sua satisfação em uma pontuação de 1 a 10, sendo 10 para uma avaliação máxima.

Procedimentos de coleta e análise de dados

A pesquisa foi realizada no local de trabalho dos docentes, após a leitura do Termo de Livre Consentimento e o aceite dado pelos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade na qual a pesquisa foi realizada.

O material final foi submetido a uma análise prototípica por meio da técnica de construção do quadro de quatro casas (Wachelke & Wolter, 2011), que oferece quatro quadrantes que irão determinar o grau de centralidade das palavras na estrutura da representação social, com o auxílio do programa de computador EVOC 2003® (*Analysedesévocations*). Esse programa combina a frequência da evocação de cada palavra com sua ordem de evocação (nesse caso com a ordem de importância atribuída pelo sujeito), com a intenção de estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação em cada grupo, seguindo os princípios propostos por Vergès (1994). Dois valores norteiam a formação dos eixos horizontal e vertical: no eixo horizontal, a média das frequências com que as palavras foram evocadas; no eixo vertical, a ordem média de evocação, que é uma média ponderada das ordens de evocação de cada palavra.

A técnica advoga que no quadrante superior esquerdo se alocam os possíveis elementos centrais e no quadrante inferior direito estariam os elementos claramente periféricos nessa representação. A lógica subjacente à técnica empregada é a de que os elementos que ao mesmo tempo tenham sido mais frequentes e mais prontamente evocados têm maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central da representação social estudada (Oliveira, Marques, Gomes, & Teixeira, 2005; Vergès, 1994; Wachelke & Wolter, 2011).

No segundo quadrante encontramos a primeira periferia, composta pelos elementos periféricos mais importantes da representação, possuidores de frequência elevada, mas que foram mais tardiamente evocados. O terceiro quadrante é composto pelos elementos de contraste, que foram considerados importantes pelos sujeitos apesar de sua baixa frequência total no *corpus* de análise. Abric (2003) considera que esse quadrante pode tanto "revelar a existência de um sub-grupo minoritário portador de uma representação diferente" (p. 64), como ser apenas composto de elementos complementares da primeira periferia. No quarto quadrante, encontram-se os elementos claramente periféricos da representação, pouco e tardiamente evocados.

As perguntas abertas sofreram um processo de categorização na busca do sentido simbólico incorporado no conteúdo discursivo, com a intenção de corroborar ou mostrar as contradições existentes. A análise de conteúdo seguiu as orientações propostas por Bardin (1977), no que tange à organização do discurso em estruturas lógicas e captadoras do sentido embutido nos relatos.

Apresentação dos resultados e discussão

Evocação livre

Na análise das evocações, foi possível perceber dois elementos que se repetiram no primeiro quadrante, correspondente a um provável núcleo central ([Tabelas 1 e 2](#)). São eles: respeito e valorização.

Tabela 1: Quadrantes de distribuição pelos professores de escolas públicas do tema **bem-estarno trabalho docente**

Frequência < 10		Frequência > 10	
Respeito	21 2,238	Salário	22 3,045
Valorização	14 2,643		
Cooperação	9 1,778	Amizade	7 3,000
Organização	8 2,250	Companheirismo	7 3,143
Satisfação	7 2,286	Compromisso	6 3,167
		Estrutura	8 3,500
		Motivação	6 3,333

Tabela 2: Quadrantes de distribuição pelos professores de escolas privadas do tema **bem-estar no trabalho docente**

<2,7 ordem média de evocação		≥2,7	
Respeito	18 2,444	Companheirismo	16 3,000
Satisfação	11 2,273	Salário	13 2,846
Valorização	12 2,583		
Frequência < 11		Frequência ≥ 11	
Amizade	9 2,333	Dedicação	9 2,778
Amor	9 2,667		
Organização	6 2,667		

No segmento do ensino privado, aparece ainda no provável elemento central o cognema satisfação, conforme apontado na [Figura 1](#), que mostra a interseção entre os dois núcleos centrais. Em uma periferia próxima, isto é, com alta frequência, mas com baixa atribuição de importância, encontramos em comum o cognema salário, associado ao bem-estar, entre os grupos.

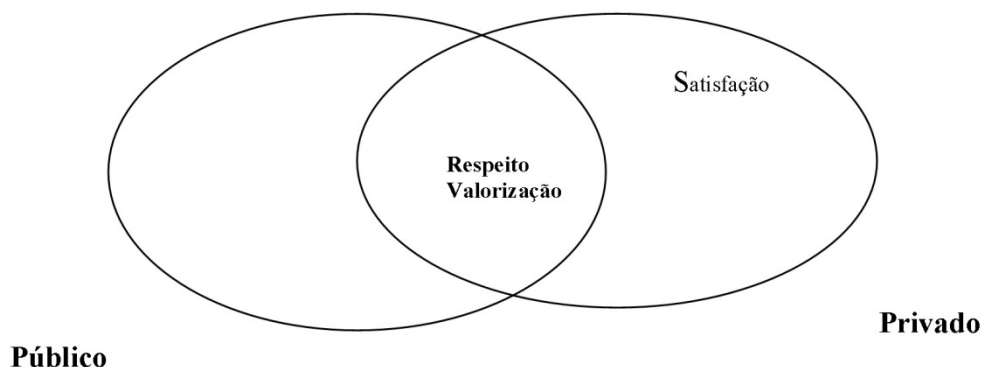


Figura 1: Interseção dos prováveis núcleos centrais dos professores de escolas públicas e privadas no tema **bem-estar no trabalho docente**

O segmento privado apresenta ainda companheirismo nessa periferia. No quadrante inferior à esquerda, em que se situam os elementos com atribuição de importância alta e menor frequência, encontramos em comum entre os grupos o cognema organização ([Tabelas 1](#) e [2](#)).

Os quadros de quatro casas apresentados nas [Tabelas 1](#) e [2](#), assim como a [Figura 1](#), que apresenta a interseção dos elementos centrais, apontam para um provável núcleo central compartilhado, no qual os elementos de valorização e respeito encontram-se associados ao bem-estar em ambos os grupos. O salário também surgiu como um elemento importante, ainda que periférico, acerca das representações sociais de bem-estar no trabalho docente. Esses elementos representam, no entanto, itens que estão em falta na vida profissional de professores do ensino básico no Brasil (Naiff et al., 2010). Antes uma profissão valorizada e bem-remunerada, o trabalho docente vem perdendo *status* na sociedade, e o esgarçamento das relações dentro da escola pode estar levando a essa sensação de falta de respeito e de valorização desse profissional, que surgiram no núcleo central das representações sociais de ambos os segmentos de professores.

Adotando as categorias identificadas por Ketchum & Trist (1992, citado em Morin, 2001), para quem as propriedades do trabalho dividem-se em condições do emprego e do trabalho em si, foi possível ainda perceber que o núcleo central das representações sociais dos professores envolveu elementos relacionados ao trabalho em si, entre outros, a valorização e o respeito. Ao mesmo tempo, o núcleo periférico englobou um elemento relacionado às condições de trabalho, como é o caso dos salários. As evocações dos professores trouxeram, portanto, elementos relacionados a aspectos presentes em seu dia a dia profissional (salários) e que

prejudicam seu bem-estar, e elementos que compõem um ideal de bem-estar nem sempre vivenciado por eles (valorização e respeito), corroborando, dessa forma, os argumentos teóricos da teoria das representações sociais, segundo os quais compartilhamos e criamos um sentido ao nosso viver no mundo de forma coletiva e diretamente relacionado com nossa práxis (Jodelet, 2001; Moscovici, 1984; Sá, 1996).

A teoria das representações sociais permitiu, assim, um olhar psicossocial da produção socialmente compartilhada entre os professores, em relação ao bem-estar que experimentam em sua prática docente. Utilizando a abordagem proposta por Abric (1994), foi possível identificar a estrutura das representações sociais dos grupos estudados, em termos dos elementos que compõem os prováveis núcleos centrais e os elementos periféricos. Segundo Wachelke e Wolter (2011), a análise prototípica permite visualizar, a partir das evocações dos sujeitos, de que forma os cognemas relacionados ao significado e ao sentido dado ao tema se organizam em uma hierarquia de importância. Dessa forma, foi possível observar que os professores do ensino básico dos segmentos público e privado que participaram da presente pesquisa partilham diversos elementos em suas representações sociais sobre o bem-estar profissional que vivenciam.

Entrevistas

As [Tabelas 3](#) e [4](#) apresentam os dados coletados com o grupo de professores do ensino privado, no que tange aos aspectos que levam à satisfação profissional. Os professores desse segmento atribuem-na principalmente a aspectos relacionais (41%), seguidos pelos aspectos financeiros e organizacionais, pelos aspectos sociais e, por último, pelos aspectos pessoais ([Tabela 3](#)). Por outro lado, a maioria desses professores (68,6%) atribuiu notas acima de 8 ao grau de satisfação profissional demonstrado pelos professores desse segmento ([Tabela 4](#)).

Tabela 3: Aspectos de satisfação profissional em professores do ensino privado

ASPECTOS DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	UNIDADES DE REGISTRO/FALAS	N	%
Aspectos relacionais/alunos e familiares	A satisfação profissional para mim está relacionada com fazer a diferença e mudar a vida de cada criança que ensino. Porque amo a minha profissão e quero transformar a vida de cada criança que passa por minhas turmas. Questionário 02	22	41,0
Aspectos financeiros e organizacionais	Quando temos boas condições e salário digno Questionário 16	15	27,5
Aspectos sociais/ status e reconhecimento	As pessoas olham e valorizam nosso esforço e atuação Questionário 19	13	24,0
Aspectos pessoais	Que sejamos capazes de ser irreverente com coragem para mudar, criador de novas formas e acima de tudo, com amor... muito amor! Questionário 31	4	7,5

Tabela 4: Nota em relação ao bem-estar para professores do ensino privado

NOTAS	N	%
DE 0 A 3	1	1,8
DE 4 A 7	16	29,6
DE 8 A 10	37	68,6

As [Tabelas 5 e 6](#) apresentam os dados do grupo de professores do ensino público. Os professores desse segmento associaram a satisfação profissional principalmente a aspectos financeiros (52%), seguidos pelos aspectos sociais (22%), conforme [Tabela 5](#). Em relação ao grau de satisfação com o trabalho docente desse segmento de ensino, a maioria (64,8%) atribuiu notas entre os escores 4 e 7 ([Tabela 6](#)).

Tabela 5: Aspectos de satisfação profissional em professores do ensino público

ASPECTOS DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL	UNIDADES DE REGISTRO/FALAS	N	%
Aspectos financeiros e organizacionais	A motivação do professor enquanto agente transformador, está relacionada a sua capacidade de atuação somada a sua recompensa salarial. Ser recompensado de forma justa e receber capacitação para que desenvolva sua função de forma efetiva, trará para si grande satisfação pessoal e profissional. Questionário 55	28	52,0
Aspectos sociais/status e reconhecimento	Reconhecimento na qualificação e desempenho profissional, Quando o professor é qualificado e reconhecido por isto, a sensação e vivência dentro da instituição dão lugar para a satisfação. Questionário 60	12	22,0
Aspectos relacionais/alunos e familiares	Quando o aluno aprende, se modifica. Quando ele se modifica, percebo que meu objetivo foi alcançado. Questionário 56	7	13,0
Aspectos pessoais	A motivação de ser um semeador. Questionário 102	7	13,0

Tabela 6: Nota em relação ao bem-estar para professores do ensino público

NOTAS	N	%
DE 0 A 3	6	11
DE 4 A 7	35	64,8
DE 8 A 10	13	24,2

Os dados das entrevistas evidenciaram algumas diferenças entre os grupos, provavelmente associadas às distintas realidades que vivenciam. Nesse sentido, os professores do ensino privado apontaram para aspectos de satisfação ligados principalmente aos relacionamentos e interações no interior da escola, enquanto os professores do ensino público associaram a satisfação profissional prioritariamente a aspectos financeiros e organizacionais. Em outras palavras, os professores das escolas públicas ressentem-se mais da falta de estrutura e de reconhecimento financeiro de sua atuação, enquanto os professores das escolas privadas priorizam os aspectos relacionais.

Percebe-se, assim, que as representações de satisfação profissional dos professores da escola pública incorporaram de forma mais marcante elementos relacionados a suas condições adequadas de trabalho, o que pode se dever ao fato de eles se mostrarem mais deficitários em relação a esses aspectos, quando comparados aos professores de escolas privadas. Estes, por sua vez, associaram a satisfação profissional principalmente ao trabalho em si, talvez porque não precisem se preocupar com suas condições de trabalho, em função de elas estarem se mostrando adequadas. Em outras palavras, o professor da escola pública parece estar vivenciando um ambiente de trabalho mais precário, o que lhe dificulta a vivência de bem-estar, quando comparado ao professor da escola privada, que provavelmente tem vivenciado ambientes de trabalho mais favoráveis a seu bem-estar.

Tais dados vão ao encontro aos achados anteriormente obtidos pelos diferentes autores (Gasparini et al., 2005; Silva, 2005), que têm apontado a prática docente no ensino público como uma das responsáveis pelas pressões e estresse a que esses professores são constantemente submetidos. A escola privada, ao contrário, funciona como uma empresa que busca lucro e, com isso, precisa se adequar às demandas de mercado, incorporando, nesse sentido, salários dignos e condições favoráveis de trabalho para poder cobrar desempenho e eficiência de seus empregados (Naiff et al., 2010).

As notas atribuídas à satisfação também corroboraram esses dados, na medida em que o grupo de professores do ensino privado atribuiu notas acima de 8 à satisfação no trabalho dos professores desse segmento, enquanto os professores do ensino privado avaliaram entre 4 e 7 a satisfação profissional em seu segmento. Segundo Gonçalves (2006), a noção de satisfação está intimamente relacionada ao bem-estar, em especial ao bem-estar subjetivo, pois a pessoa avalia os prós e contras e chega a um julgamento do que pensa sobre o assunto. S. S. L. Rocha e Fell (2004), por sua vez, ponderam que a satisfação sobre a prática de ensinar atua como potencializadora da qualidade de vida no trabalho. Nesse sentido, os resultados ora obtidos indicam que os professores do ensino privado parecem estar desfrutando de maior bem-estar no trabalho que os professores do ensino público, em razão de avaliarem sua prática docente como mais satisfatória.

Considerações finais

Fundamentando-se na teoria das representações sociais, em especial a abordagem estrutural proposta por Abric (1994, 1998, 2003), os resultados obtidos demonstraram que os grupos estudados partilham de representações sociais acerca do bem-estar no trabalho, na medida em que o núcleo central de ambos os grupos apontou o respeito e a valorização como intimamente ligados ao bem-estar docente. No entanto, os grupos apresentaram diferenças quanto aos elementos que caracterizam a satisfação profissional nos dois segmentos. Nesse sentido, os

professores do ensino privado apontaram os relacionamentos e as interações no interior da escola como os principais definidores da satisfação profissional docente, enquanto para os professores do ensino público a satisfação profissional está condicionada, sobretudo, a aspectos financeiros e organizacionais.

Levando em consideração as proposições de Jodelet (2001) acerca da relação entre práticas sociais e representações sociais, podemos inferir que o pensamento social partilhado pelos professores de ambos os grupos acerca de seu bem-estar profissional irá interferir em sua dinâmica profissional, proporcionando uma coerência entre o pensar e o agir social e atendendo à necessidade de vivermos, conforme salienta Moscovici (1984), em um ambiente de familiaridade com os fenômenos sociais. Tais resultados vêm se juntar às várias pesquisas conduzidas no âmbito da psicologia positiva - ramo recente da psicologia que se ocupa de estudar, dentre outras questões, os aspectos relacionados à vivência de bem-estar subjetivo e objetivo, percepção de qualidade de vida e noção de felicidade - , as quais têm demonstrado que o trabalho ocupa uma das mais importantes facetas da qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). No entanto, seria interessante que pesquisas futuras se dedicassem à investigação das possíveis diferenças existentes nas representações sociais sobre o bem-estar no trabalho de professores de outros segmentos de ensino atuantes no ensino público e privado, como, por exemplo, os professores de ensino médio e universitário. Tais estudos revestem-se, sem dúvida, da capacidade potencial de contribuir para o aprofundamento da compreensão acerca dos diferentes aspectos imbricados na configuração do bem-estar docente em geral.

Cumprе mencionar, por fim, as limitações da presente pesquisa. O fato de ela ter se realizado apenas com professores da cidade do Rio de Janeiro e o de ter utilizado uma amostra de conveniência impedem que os seus resultados possam ser generalizados para amostras de outras características. Em que pese tais limitações, o aporte da teoria das representações sociais permitiu um olhar psicossocial para a produção socialmente compartilhada entre os professores do ensino básico das redes pública e privada, em relação ao bem-estar relativo a sua prática docente, o que poderá favorecer um melhor entendimento do ambiente escolar.

Referências

- Abramoway, M. (2003). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO/UCB.
- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Org.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In J. C. Abric (Org.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Paris: Érès.
- Almeida, A. M., & Costa, W. A. (1998). A construção social do bom professor. In D. C. Oliveira & A. P. Moreira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representações sociais* (pp. 251-269). Goiânia: AB Editora.

Almeida, S., & Naiff, L. A. M. (2011). Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudos de magistério. *Pesquisas e Práticas Profissionais*, 6, 29-38.

Azamor, C., & Naiff, L. A. M. (2009). Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90, 650-672.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

Costa, S. S. G. (2005). De fardos que podem acompanhar a atividade docente. *Educação e Sociedade*, 26(93), 1257-1272.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor e as condições de trabalho. *Revista Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

Gonçalves, S. M. M. (2006). Mas, afinal, o que é felicidade? Ou quão importantes são as relações interpessoais para a concepção de felicidade em adolescentes. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 222pp.

Hackman, J. R., & Lawler, E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph*, 55(3), 259-286.

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

Lawler, E. (1982). Strategies for improving the quality of work life. *American psychologist*, 34(5), 486-493.

Leite, J. V., Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2009). Mudando a gestão da qualidade de vida no trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 9(2), 109-123.

Morin, E. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 41(3), 8-19.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representation. In R. Farr & S. Moscovici (Orgs.), *Social Representations* (pp. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (2003). A história e a atualidade das representações sociais. In S. Moscovici (Org.), *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (pp. 167-214). Petrópolis: Ed. Vozes.

Mourão, T. M., & Galinkin, A. L. (2008). Equipes gerenciados por mulheres - Representações sociais sobre gerenciamento feminino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 91-99.

Naiff, L. A. M., Soares, A. B., Naiff, D. G. M., Azamor, C. R., Almeida, S. A., & Souto, C. S. (2010). Ensino público e privado: comparando representações sociais de professores sobre suas habilidades. *Psicologia em pesquisa*, 4(1), 57-64.

Oliveira, R. P., & Lriart, J. A. B. (2008). Representações do trabalho entre trabalhadores informais da construção civil. *Psicologia em estudo*, 13(3), 437-445.

Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, A. M. T., Teixeira, M. C. T. V. (2005). Análise das Evocações Livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, & S. M. Nóbrega (Org.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.

Rangel, M. L. (1993). Saúde do trabalhador - Identidade dos sujeitos e representações dos riscos à saúde na Indústria Petroquímica. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 333-348.

Rocha, M. L. (2000). Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In E. Tanamachi, M. Proença, & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 185-208). São Paulo: Casa do psicólogo.

Rocha, S. S. L., & Fell, V. E. A. (2004). Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. *Revista Latino americana de enfermagem*, 12(1), 28-35.

Sá, C. P. de. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

Sato, L. (1996). As implicações do conhecimento prático para a vigilância em saúde do trabalhador. *Cadernos de Saúde Pública*, 12(4), 489-495.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Shimizu, H. E, & Ciampone, M. H. (2002). As representações sociais dos trabalhadores de enfermagem não enfermeiros sobre o trabalho em unidade de terapia intensiva em um hospital escola. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 36(2), 148-155.

Silva, N. (2005). O Mal estar da professora alfabetizadora: contribuições de D. Winnicott. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 5(1), 11-44.

Vala, J. (1993). Representações sociais e psicologia do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vergès, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli (Org.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233-253). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Wagner, W. (1998). Socio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de representações sociais* (pp. 16-26). Goiânia: AB Editora.

Wilson, T., & Alves-Mazzoti, A. (2004). Relação entre representações sociais de "fracasso escolar" de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Educação e cultura Contemporânea*, 1(1), 75-87.

Naiff, L. A. M., Ferreira, M. C., Naiff, D. G. M.

Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(4), 521-526.

Submetido em: 02/02/2013

Revisto em: 16/07/2013

Aceito em: 17/07/2013

Endereços para correspondência

Luciene Alves Miguez Naiff
lunaiff@hotmail.com
Maria Cristina Ferreira
mcris@centroin.com.br

Denis Giovani Monteiro Naiff
dnaiff@ufrj.br

^IDocente. Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Psicologia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica. Rio de Janeiro. Brasil

^{II}Docente e Coordenadora. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Niterói. Rio de Janeiro. Brasil

^{III}Docente. Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Psicologia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica. Rio de Janeiro. Brasil