

JAQUELINE CAVALCANTI BORGES DE MELLO

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E AS
(IN)SATISFAÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA
QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BEM-ESTAR OU
MAL- ESTAR DOCENTE?**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE – MS

2025

JAQUELINE CAVALCANTI BORGES DE MELLO

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E AS
(IN)SATISFAÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA
QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BEM-ESTAR OU
MAL- ESTAR DOCENTE?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado/Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Prof^a Dr. Flavinês Rebolo

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

M524c Mello, Jaqueline Cavalcanti Borges de

As condições de trabalho e as (in)satisfações dos professores de música que atuam na Educação Básica: bem-estar ou mal- estar docente?/ Jaqueline Cavalcanti Borges de Mello sob orientação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo.-- Campo Grande, MS : 2025.

187 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025

Bibliografia: p. 157-176

1. Bem-estar e mal-estar docente. 2. Professor de música na Educação Básica. 3. Condições de trabalho Docente I.Rebolo, Flavinês. II. Título.

CDD: 371.104

**“AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E AS (IN) SATISFAÇÕES DOS PROFESSORES
DE MÚSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BEM- ESTAR OU MAL-
ESTAR DOCENTE?”**

JAQUELINE CAVALCANTI BORGES DE MELLO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^ª. Dr.^ª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Dejahyr Lopes Júnior (IFMS) Examinador Externo

Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus (UEMS) Examinador Externo

Prof.^ª. Dr.^ª. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Prof.^ª. Dr.^ª. Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande, 25 de fevereiro de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico

À família Borges e à família Mello

Lar de Luz, onde prevalece a felicidade no alicerce do sentimento de seus habitantes, através de seus pensamentos, palavras e ações. Cada um irradiando equilíbrio e bem-estar, contagiando o universo em derredor. Tal como uma árvore frondosa, que exhibe o brilho das folhas e dos frutos, recebendo força e sustentação de suas raízes. Na base dessa família, no misterioso mundo invisível, habitam ancestrais que trabalham incansavelmente para que haja unidade de Fé, com práticas religiosas, permitindo que a família prospere sempre com saúde e longevidade. Assim, que cada pessoa possa refletir, pensar e agir com um forte desejo de expandir essa felicidade.

Nelson Martins Borges

Pai

AGRADECIMENTOS

*“Se pude enxergar mais longe, foi porque me apoiei
em ombros de gigantes.”
Isaac Newton*

Minha sincera gratidão ao Supremo Deus e ao meu Mestre Meishu-Sama, pela força espiritual e aprimoramento dos meus pensamentos, palavras e ações em prol da construção de um mundo melhor.

Gratidão aos meus pais, Nelson e Zoroina. Vocês são e sempre serão minhas referências. Obrigada pelo apoio e orações.

Gratidão ao meu marido Luiz Antonio, pelo amor, incentivo e apoio em todas as etapas deste trabalho e da vida. Somar com você, nossos sonhos, nossas alegrias, realizações e até as adversidades é um privilégio. Te amo.

Gratidão aos meus filhos, Bruna, Vinícius e Luana, vocês são meu maior tesouro e a minha melhor parte. Ter o apoio e o amor de vocês tornou tudo mais fácil!

Expresso minha gratidão à minha família, especialmente às minhas irmãs, Luciana e Viviane, pela torcida e por me lembrarem, nos momentos importantes, da minha essência e das minhas raízes. Também dedico minha gratidão ao meu sogro, Joaquim de Mello (in memoriam), que sempre acompanhou com carinho a minha jornada no doutorado, orgulhando-se antecipadamente da conquista. Tenho certeza de que, onde quer que esteja, ele compartilha desta alegria e orgulho.

Expresso minha profunda gratidão à Professora Flavinês Rebolo, minha orientadora, cuja dedicação e cuidado foram essenciais para o meu desenvolvimento. Seu olhar atento, respeito, generosidade e cumplicidade me deram a segurança necessária para iniciar e finalizar esta jornada. Sou imensamente grata pela oportunidade que me concedeu e por todo o aprendizado que levarei comigo.

Gratidão à banca, professoras Maria Cristina Lima Paniago, Nádia Bigarela, Djanires Lageano Neto de Jesus e Dejahyr Lopes Júnior, pelo carinho, olhar criterioso e valiosas observações. Recebam também meu respeito e admiração.

Minha Gratidão especial a todos os professores de música que participaram desta pesquisa, os quais, escolheram a Educação Básica como local de trabalho, e que enriquecem a vida de crianças e jovens por meio da Arte, da Música e do Conhecimento.

Obrigada Manoel Câmara Rasslan (in memoriam), meu amigo, professor e grande referência na Educação Musical e no Canto Coral. Sua contribuição foi inestimável para todos que tiveram o privilégio de conhecê-lo. Gratidão por sua dedicação como formador e educador musical.

Gratidão aos professores e amigos do PPGE/UCDB e GEBEM, pela formação recebida, pela troca realizada, pelas contribuições à minha pesquisa e pelas amizades construídas.

Gratidão à minha Instituição, IFMS, pelo apoio e por me proporcionar as condições necessárias para esta etapa da minha formação.

Gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho!

Como nos sentimos em relação a nós mesmos e a alegria que extraímos de viver dependem, em última instância, diretamente de como nossa mente filtra e interpreta a experiência cotidiana. Nossa felicidade depende da harmonia interior, não do controle que exercemos sobre as grandes forças do universo. Certamente devemos continuar aprendendo a controlar o ambiente externo, porque nossa sobrevivência física pode depender disso. Mas esse domínio não contribuirá em nada para nossa percepção individual de bem-estar, tampouco reduzirá o caos do mundo tal como o vivenciamos. Para isso, devemos aprender a controlar nossa própria consciência.

Mihaly Csikszentmihalyi (2020, p. 20)

MELLO, Jaqueline Cavalcanti Borges de. **As Condições de Trabalho e as (In)Satisfações dos Professores de Música que atuam na Educação Básica: Bem-Estar ou Mal- Estar Docente?** Campo Grande, 2025. 187p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente (GEBEM). Esta tese tem como foco as condições de trabalho dos professores de música da Educação Básica. A partir do aporte teórico da psicologia positiva, a tese teve como objetivo geral: Analisar o trabalho e os fatores que proporcionam bem-estar ou mal-estar nos professores de música da Educação Básica no Brasil, e, objetivos específicos: a) Traçar o perfil profissional dos professores de Música, participantes do estudo, em atuação na Educação Básica; b) Verificar as condições de trabalho e os fatores que afetam o trabalho dos professores de música da Educação Básica; c) Identificar o grau de satisfação/insatisfação desses professores com esses fatores; d) Apontar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música da Educação Básica frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola. Buscando compreender o trabalho do professor de música na Educação Básica e suas condições de realização que podem resultar em seu bem-estar ou mal-estar, esta investigação buscou responder: Quais fatores influenciam a satisfação e o bem-estar dos professores, e como esses profissionais lidam com as adversidades e insatisfações presentes nesse contexto? Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, participaram 44 professores de música, que responderam um questionário socioprofissional, e a Escala de Bem-Estar Docente (EBED), dos quais, cinco participaram de uma entrevista semiestruturada. Os dados mostraram que as maiores insatisfações dos professores são: o fluxo de informações, o trabalho coletivo, as instalações e materiais/equipamentos, a diversidade de tarefas e com o plano de carreira e salário. As satisfações estão relacionadas à privacidade, segurança, limpeza, autonomia, uso da criatividade e identificação com os objetivos. Dos 44 professores de música, 30 se declararam felizes no trabalho, 8 não felizes e 6 parcialmente felizes. Nesta pesquisa, as características socioprofissionais não se mostraram preditoras do bem-estar/mal-estar docente, indicando que não é possível estabelecer uma relação direta entre o perfil socioprofissional e o bem-estar ou mal-estar dos professores que participaram deste estudo. Apesar dos professores desta pesquisa indicarem o bem-estar, é necessário sempre afirmar que é fundamental que a sociedade reconheça e valorize a importância da profissão docente, oferecendo melhores condições de trabalho, salários justos e incentivos para a carreira docente e a implementação de políticas públicas que promovam o bem-estar docente, com ações e recursos específicos para atender as necessidades dos professores.

Palavras-chave: Bem-Estar e Mal-Estar Docente; Professor de música na Educação Básica; Condições de Trabalho Docente.

MELLO, Jaqueline Cavalcanti Borges. **Working Conditions and (Dis)Satisfactions of Music Teachers in Basic Education: Teacher Well-Being or Malaise?** Campo Grande, 2025. 187p. Thesis (PhD in Education) — Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This research is linked to the research line "Pedagogical Practices and their Relationship with Teacher Education" of the Graduate Program in Education - Master's and Doctorate at the Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). This thesis focuses on the working conditions of music teachers in Basic Education. Based on the theoretical framework of positive psychology, this thesis had as a general objective: To analyze the work and the factors that provide well-being or ill-being in music teachers in Basic Education, and specific objectives: a) To outline the professional profile of the music teachers participating in this research, working in Basic Education; b) To identify and analyze the working conditions and factors that affect the work of music teachers in Basic Education; c) To identify the degree of satisfaction/dissatisfaction of these teachers with these factors; d) To identify the coping strategies used by music teachers in Basic Education to face the adversities and challenges of everyday school life. Seeking to understand the work of music teachers in Basic Education and the conditions under which they work that can lead to their well-being or discomfort, this research sought to answer: What factors influence the satisfaction and well-being of teachers, and how do these professionals cope with the adversities and dissatisfactions present in this context? This qualitative research involved 44 music teachers who answered a socio-professional questionnaire and the Teacher Well-Being Scale (EBED), of which five participated in a semi-structured interview. The data showed that the teachers' greatest dissatisfactions are: information flow, teamwork, facilities and materials/equipment, task diversity, career plan, and salary. Satisfactions are related to privacy, security, cleanliness, autonomy, use of creativity, and identification with objectives. Of the 44 music teachers, 30 declared themselves happy at work, 8 unhappy, and 6 partially happy. The analysis of the socio-professional profile of music teachers did not reveal any relationship between their socio-professional characteristics and their satisfaction or dissatisfaction with work. Although the teachers in this research indicate well-being, it is essential to emphasize that society must recognize and value the importance of the teaching profession, offering better working conditions, fair wages, and incentives for the teaching career and the implementation of public policies that promote teacher well-being, with specific actions and resources to meet the needs of teachers.

Keywords: Teacher Well-Being and Ill-Being; Music Teacher in Basic Education; teaching working conditions

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escala de Bem-Estar Docente (EBED)	54
Figura 2	Modelo de Análise do Bem-estar/Mal-estar Docente Proposto por Rebolo (2012)	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes	27
Quadro 2	Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes	29
Quadro 3	Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes	30
Quadro 4	Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes	32
Quadro 5	Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes	33
Quadro 6	Relação de artigos publicados na Revista da ABEM	34
Quadro 7	Artigo publicado na Revista Opus da ANPPOM	36
Quadro 8	Descrição dos passos metodológicos a serem desenvolvidos	49
Quadro 9	Questionário Socioprofissional	52
Quadro 10	Perfil socioprofissional dos participantes	58
Quadro 11	Perfil das Professoras Entrevistadas	62
Quadro 12	Programa de formação para prevenção do mal-estar docente	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Nível de satisfação dos participantes com o Trabalho e suas	96
Gráfico 2	Nível de satisfação dos participantes com as condições sociais e	102
Gráfico 3	Nível de satisfação dos participantes com o trabalho e suas	106
Gráfico 4	Nível de satisfação dos participantes com a infraestrutura	109
Gráfico 5	Respostas da pergunta: Você é feliz no seu trabalho?	117
Gráfico 6	Felizes e Não Felizes em relação ao componente da	143
Gráfico 7	Felizes e Não Felizes em relação ao componente da Atividade	144
Gráfico 8	Felizes e Não Felizes em relação ao componente	145
Gráfico 9	Felizes e Não Felizes em relação ao componente Relacional	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educadores Musicais
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CLT	Consolidação das leis trabalhistas
EBED	Escala de Bem-Estar Docente
GEBEM	Grupo de Estudos e Pesquisa “Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente”
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Nacional de Geografia e Estatística
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PROFAB EM	Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores
PAFRS	Programa de Atividade Física Regular e Sistematizado
QS	Questionário Socioprofissional
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
RSV	Redes Sociais Virtuais
TCLE	termo de consentimento livre e esclarecido
TDEBB	Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande Do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSCar	Universidade Federal São Carlos
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade Estadual de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRN	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
UEL	Universidade Estadual De Londrina
UNIMEP	Universidade Metodista De Piracicaba

USF	Universidade São Francisco
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO – Por onde andamos e como andamos	24
1.1 REVISÃO DE LITERATURA	24
1.2 BEM-ESTAR/MAL-ESTAR: DEFININDO O CAMPO TEÓRICO	39
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
1.3.1 Questionário Socioprofissional	51
1.3.2 A Escala de Bem-estar Docente (EBED)	53
1.3.3 Entrevista Semiestruturada	55
1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
1.4.1 As professoras entrevistadas: uma rápida apresentação a partir de suas falas	62
CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Sua formação e seu trabalho	68
2.1 FORMAÇÃO PARA A PROFISSÃO	68
2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO	80
2.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	88
2.4 AS SATISFAÇÕES E AS INSATISFAÇÕES DO PROFESSOR DE MÚSICA COM O SEU TRABALHO	94
2.4.1 Componente da atividade laboral - A atividade laboral: o trabalho e suas tarefas	95
2.4.2 Componente socioeconômico - As condições sociais e	101
2.4.3 Componente relacional - As relações interpessoais: o trabalho e suas relações	105
2.4.4 Componente Infraestrutural - As condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar	108
CAPÍTULO 3 – O TRABALHO E O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	114
3.1 O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NO TRABALHO	114
3.2 O MAL-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NO TRABALHO	121
3.3 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR NO TRABALHO	128
3.4 AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: o que dizem/fazem as professoras frente aos desafios	133
3.5 PROFESSORES FELIZES E NÃO FELIZES: Diferenças e semelhanças entre os fatores de satisfação e insatisfação	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	
Apêndice I - Termo de consentimento livre e esclarecido - EBED	177
Apêndice II - Termo de consentimento livre e esclarecido – Entrevista	180

Apêndice III - Questionário socioprofissional	183
Apêndice IV – Roteiro para a Entrevista Semiestruturada	184
Apêndice V – Convite Entrevista Semiestruturada	186
ANEXOS	
Anexo I - Escala de Bem-Estar Docente	187

INTRODUÇÃO

*A felicidade é como a pluma
Que o vento vai levando pelo ar
Voa tão leve
Mas tem a vida breve
Precisa que haja vento sem parar*
Tom Jobim e Vinícius de Moraes

Este trabalho investiga o bem-estar/mal-estar dos professores de música, utilizando as lentes da psicologia positiva e da educação, reconhecendo a necessidade de abordar o bem-estar dos professores e suas (in) satisfações com o trabalho. Embora não se pretenda afirmar que professores sofrem mais que outras profissões, o objetivo é identificar os fatores que contribuem para o bem-estar/mal-estar docente e entender por que os professores são particularmente suscetíveis ao mal-estar.

Apesar da literatura existente sobre educação, a figura do professor e as condições em que exercem sua função ainda não recebem a atenção necessária. É fundamental considerar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, pois a falta de remuneração justa, segurança, progressão na carreira e reconhecimento social, aliada à alta responsabilidade e burocracia, cria um ambiente desfavorável ao bem-estar e compromete o trabalho do professor.

Meu interesse em pesquisar o trabalho do professor de música em atuação na Educação Básica vem de minha trajetória profissional, como professora de música e, também, para dar continuidade a pesquisa realizada no mestrado (Mello, 2017).

Iniciei minha inserção na Educação Básica como professora de música em 1995, não tinha cursado a licenciatura em música, era uma pedagoga com curso técnico em piano e diversos cursos na área de música, especificamente em regência coral. Nesta época não havia formação em nível superior na área de música no estado

de Mato Grosso do Sul, assim, era comum que as escolas de Educação Básica, principalmente as privadas, aceitassem professores com formação feita em conservatórios ou mesmo sem formação comprovada.

Faço parte da primeira turma de música, do curso Licenciatura em Educação Musical da UFMS, formada em 2006. O nascimento deste curso e toda sua atuação na formação de educadores musicais, foi um marco para o trabalho dos professores de música no estado, pois, a partir daí surgiram vagas para licenciados em música na rede estadual e municipal no estado de MS, bem como na rede federal, o que abriu várias oportunidades de trabalho para os egressos por meio de concursos públicos.

Sou uma das profissionais contempladas pelo concurso e, por ser licenciada em educação musical, em 2011, pude participar do concurso para professor de Arte/Música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, onde atuo desde então.

Outro marco importante para a área de música e que também contribuiu para o fortalecimento e o aumento de oferta de trabalho e concursos para os professores de música, foi a aprovação da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008), que tornou o conteúdo de música obrigatório na disciplina arte, na Educação Básica.

A partir deste retorno expressivo da música e dos professores de música para a escola de Educação Básica, e, desde os meus primeiros passos como pesquisadora, passei a me interessar pela atuação deste profissional na escola.

A atuação profissional em música apresenta conflitos e tensões devido à distinção entre a formação do músico (bacharelado), focada na performance técnica, e a do educador musical (licenciatura), voltada para o pedagógico e a Educação Básica, apesar de também possuir formação musical. Essa diferenciação gera conflitos na atuação profissional, uma vez que exige habilidades e conhecimentos específicos para cada área (licenciatura e bacharelado).

Há pesquisas que apontam que muitos professores cursam a licenciatura e não vão para a Educação Básica, pois preferem outros espaços de ensino, e muitos dos que lá estão foram atraídos pelo concurso público, buscando segurança e estabilidade (Tourinho, 2006; Del-Ben, 2012; Mello, 2017).

O interesse em estudar a atuação de professores de música na Educação Básica surgiu durante o mestrado, ao pesquisar docentes egressos da licenciatura em música da UFMS. A pesquisa atual visa aprofundar o conhecimento sobre as condições de trabalho desses profissionais de forma mais abrangente.

Nos relatos dos professores participantes da pesquisa no mestrado (Mello, 2017), foi possível constatar que muitos alunos, ao optarem pelo curso de licenciatura em Música, pretendiam aprofundar e aprimorar seus conhecimentos musicais para aperfeiçoarem a técnica instrumental.

Por meio das entrevistas, evidenciou-se que alguns tinham conhecimento, ao iniciarem o curso, de que a finalidade da licenciatura é a formação de professores; mesmo não sendo esse o tipo de formação desejada, uma vez que o interesse era o aperfeiçoamento musical, ainda assim, por falta de opção escolheram o curso. Nenhum dos sete entrevistados apontou a Educação Básica como local de trabalho desejado.

A disparidade entre a percepção da finalidade da licenciatura e a realidade da docência, evidenciada nas entrevistas, reflete a complexa relação entre a valorização e a desvalorização da profissão. Apesar de alguns estudantes optarem pela licenciatura por falta de alternativas, a baixa procura por cursos de formação docente e o desinteresse pela Educação Básica evidenciam a desvalorização histórica da carreira, intensificada pela expansão da educação pública na década de 1970, sem o devido investimento proporcional. Essa desvalorização se manifesta em baixos salários, condições de trabalho precárias e falta de reconhecimento, criando um ciclo vicioso que perpetua a crise na educação (Oliveira, 2013; Gomes, Nunes, Pádua, 2019).

A presente pesquisa, a partir do referencial teórico da psicologia positiva, se deu após meu ingresso no Grupo de pesquisa GEBEM - Grupo de Estudos e Pesquisa “Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente”, do programa de pós-graduação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A participação no grupo me aproximou das leituras sobre Bem-estar e Mal-estar docente e sobre trabalho docente, nas dimensões das condições de sua realização.

Em pesquisas realizadas (Macedo, 2015; Pereira, 2019) constatou-se que pouco se tem tratado dos diversos fatores que implicam o trabalho do educador

musical e, menos ainda, sobre o sentimento desse professor em relação ao seu trabalho. Pesquisar esta temática e divulgar os resultados pode ser importante para a realização e divulgação de pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores. Importante porque joga luz sobre uma questão central para a educação, que é o próprio professor. Condições precárias, como salários baixos, turmas superlotadas, falta de recursos e apoio inadequado, afetam diretamente o bem-estar e a capacidade de os professores desempenharem suas funções de forma satisfatória. Ao tornar públicas essas pesquisas, há uma possibilidade (não há certeza) de se conscientizar a sociedade sobre os desafios enfrentados por esses profissionais e de pressionar a adoção de políticas públicas e investimentos que melhorem suas condições de trabalho.

Por esta razão, a presente tese investigou o trabalho do professor de música na Educação Básica, os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho e de que forma todos estes temas interferem no bem-estar ou mal-estar do professor de música. Tal qual um maestro que busca a afinação perfeita de sua orquestra, esta pesquisa se propõe a investigar os fatores que contribuem para a harmonia e a dissonância na vida profissional do professor de música.

Buscando compreender o trabalho do professor de música na Educação Básica e suas condições de realização que podem resultar em seu bem-estar ou mal-estar, esta investigação buscou responder a seguinte questão considerando as especificidades do trabalho docente em música na Educação Básica: *quais fatores influenciam a satisfação e o bem-estar dos professores, e como esses profissionais lidam com as adversidades e insatisfações presentes nesse contexto?*

A tese teve como:

Objetivo geral:

- Analisar o trabalho e os fatores que proporcionam bem-estar ou mal-estar nos professores de música da Educação Básica no Brasil.

Objetivos específicos:

- a) Traçar o perfil profissional dos professores de Música, participantes do estudo, em atuação na Educação Básica;
- b) Verificar as condições de trabalho e os fatores que afetam o trabalho dos professores de música da Educação Básica;

- c) Identificar o grau de satisfação/insatisfação desses professores com esses fatores;
- d) Apontar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música da Educação Básica frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola.

Essa tese teve como referencial teórico, pesquisadores que tratam da formação de professores em música como: Luciana Del Bem (2003,2012,2019), Maura Penna (2002, 2007, 2010, 2017) e Cláudia Belochio (1999, 2000, 2001, 2002); para refletir sobre a formação e o trabalho docente: Maurice Tardif e Lessard (2013), Dalila Oliveira (2010, 2013), Nóvoa (2017) entre outros. Para discutir a questão do bem-estar e mal-estar docente: Mihaly Csikszentmihalyi (1992, 2020), Martin Seligman (2000, 2002, 2019), Saul Neves de Jesus (1998, 2002), José Manuel Esteve (1992, 1999), Flavinês Rebolo (2005, 2012, 2014) e outros.

A presente tese se justificou pela importância de se compreender as nuances da experiência docente na área musical, considerando que o professor de música desempenha um papel importante na formação dos alunos, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da comunicação e contribuindo para sua formação intelectual e cultural (Snyder, 2008). No entanto, a profissão enfrenta desafios e pressões que podem afetar o bem-estar dos educadores, impactando diretamente no ensino, na experiência dos alunos e no trabalho do professor (Del-ben *et al.*, 2019; Loureiro, 2003).

A investigação se estrutura em três capítulos principais. O primeiro apresenta uma revisão de literatura sobre o tema do bem-estar e mal-estar docente, definindo os conceitos e as principais teorias que norteiam o estudo. Além disso, detalha os procedimentos metodológicos utilizados, incluindo a aplicação de questionários, a realização de entrevistas semiestruturadas e a utilização da Escala de Bem-estar Docente (EBED). Neste capítulo também se atendeu ao primeiro objetivo específico: *“Traçar o perfil profissional dos professores de Música, participantes do estudo, em atuação na Educação Básica”*.

O segundo capítulo apresenta por meio dos dados obtidos pela aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (EBED), a realidade do professor de música na Educação Básica, explorando sua formação, as condições de trabalho, a

especificidade do seu trabalho e as satisfações e insatisfações com a profissão e os desafios enfrentados. A EBED nos forneceu dados sobre: a atividade laboral - o trabalho e suas tarefas; as condições sociais e econômicas; as relações interpessoais - o trabalho e suas relações e as condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar. Neste capítulo foram contemplados dois objetivos específicos: *“Verificar as condições de trabalho e os fatores que afetam o trabalho dos professores de música da Educação Básica”* e *“Identificar o grau de satisfação/insatisfação desses professores com esses fatores”*.

Por fim, o terceiro capítulo foca nos indicadores de bem-estar e mal-estar docente, analisando as respostas de alguns professores à pergunta: Você é feliz no seu trabalho? É importante destacar que esta pergunta faz parte da escala de bem-estar docente (EBED), respondida por 44 professores. Foram abordados a partir de pesquisas selecionadas os caminhos possíveis para a construção do bem-estar no trabalho e por meio das entrevistas com cinco professoras pôde-se identificar as estratégias utilizadas por elas para enfrentarem os desafios no trabalho. Assim, se atendeu o quarto objetivo específico: *“Apontar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música da Educação Básica frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola”*.

Ao longo da tese, optou-se por integrar as falas dos professores de música que participaram da entrevista semiestruturada e dos que responderam a EBED, estabelecendo conexões com o referencial teórico e o desenvolvimento dos capítulos, proporcionando uma análise contextualizada e alinhada aos temas desenvolvidos em cada capítulo.

O estudo buscou contribuir para um melhor entendimento das necessidades e desafios dos professores de música, oferecendo subsídios para a criação de políticas públicas e ações que promovam um ambiente de trabalho mais positivo e contribuam para o bem-estar desses educadores.

CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO – Por onde andamos e como andamos

Neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico adotado nesta tese, os caminhos da investigação. Com uma abordagem qualitativa, utilizou-se, para a produção de dados, a aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (EBED), um Questionário Socioprofissional (QS) e entrevistas semiestruturadas. Iniciou-se o capítulo trazendo a revisão de literatura, que nos indicou como o tema desta tese foi abordado nas pesquisas científicas do período de 2010 a 2023, bem como as lacunas existentes. Foi apresentado também, o perfil dos participantes da pesquisa, que responderam à EBED e ao QS e os que participaram da entrevista semiestruturada.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Considerando-se a importância de se conhecer o que vem sendo produzido nas pesquisas científicas da área, fez-se um levantamento do tipo “estado do conhecimento” das produções relacionadas ao tema: condições de trabalho docente, bem-estar/mal-estar docente e professor de música na Educação Básica. A pesquisa sobre o professor de música na Educação Básica é fundamental para se pensar a formação para a profissão, as condições de trabalho do professor e para o desenvolvimento e valorização da música na escola.

As pesquisas do tipo “estado do conhecimento” permitem mapear e discutir as produções acadêmicas, dentro de um determinado período, a partir de determinado (s) descritor (es) ou assunto. Segundo Gil (2021, p. 74) “Possibilita, portanto, identificar lacunas no conhecimento existente e, conseqüentemente, orientar a pesquisa com o propósito de preenchê-las”. Fernandes (2021, p. 166) aponta que é

importante “conhecer o que já existe, para dar chance a outros investigadores de verificar o que ainda não foi feito ou fazer algo que tenha sido pouco estudado”.

Segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p.21),

Estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 21).

A pesquisa científica busca expandir o conhecimento humano, mas a complexidade da realidade exige métodos adequados para investigar os problemas e encontrar respostas, como apontam Gil (2021) e Flick (2013). Diversas ferramentas de coleta e análise de dados estão disponíveis, permitindo que os pesquisadores escolham as mais apropriadas para seus objetos de estudo. Entre os tipos de investigação, Gil (2021) destaca a pesquisa bibliográfica, que sistematiza o conhecimento científico a partir de trabalhos preexistentes, sendo a pesquisa "Estado do Conhecimento" exemplo dessa abordagem.

Ferreira (2002) define essas modalidades como um mapeamento da produção acadêmica em diferentes áreas, buscando compreender os aspectos e dimensões privilegiadas em diversos períodos e contextos. Esse mapeamento abrange dissertações, teses, publicações em periódicos e anais de eventos, analisando como e em que condições essas produções foram desenvolvidas. A autora destaca o crescente número de trabalhos utilizando essas metodologias, enfatizando sua importância para o desenvolvimento e amadurecimento de novos temas e objetos de pesquisa.

Assim, a partir da compreensão da importância do mapeamento da produção acadêmica para o desenvolvimento da pesquisa, conforme destacado por Ferreira (2002), o presente estudo delimitou sua investigação a partir de um recorte temporal e da seleção de descritores específicos.

Foram consideradas as pesquisas realizadas no período de 2010 a 2023, e os descritores: “Bem-estar docente”, “Mal-estar docente”, “professor de música na educação básica” “condições de trabalho docente”. Inicialmente, a revisão de literatura abrangia o período de 2010 a 2020. No entanto, durante o desenvolvimento da

pesquisa, a necessidade de aprofundar o estudo e incorporar novos conhecimentos levou à ampliação da revisão, incluindo publicações até 2023.

Foram encontrados ao todo 844 trabalhos, tendo como fontes de pesquisa, o Catálogo de teses e dissertações da Capes (151 teses), Revista Opus - ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – 398 artigos) e Revista ABEM (Associação Brasileira de Educadores Musicais – 295 artigos).

Foram considerados os trabalhos que trazem no título, no resumo ou nas palavras-chave, as expressões: “Bem-estar docente”, “Mal-estar docente”, “professor de música na educação básica” e “condições de trabalho docente”. Utilizou-se como critério de seleção a leitura dos descritores/análise dos títulos, resumos e o período de 2010 a 2023, a partir daí, foram selecionados 27 trabalhos, sendo 24 teses e três artigos (um na Revista Opus da ANPPOM e dois na Revista da ABEM).

Quando foram utilizadas, na mesma busca, as palavras “bem-estar/mal-estar”, “professor de música”, “educação básica” e, “professor de música”, “educação básica”, “condições de trabalho”, nenhum trabalho foi localizado.

As aspas foram utilizadas para filtrar os trabalhos disponibilizados pelo catálogo de teses e dissertações. Para a produção deste estado do conhecimento, foram adicionados como critérios de refinamento: Tipo: Doutorado (teses); Grande área de conhecimento: ciências humanas. Não foi selecionada a educação como área de conhecimento, pois, muitas pesquisas da educação musical são feitas em programas de pós-graduação em música e não em educação. Assim, deixou-se de forma que ambos aparecessem na busca.

Há uma diversidade de temas de pesquisa, por esta razão, foram considerados os seguintes critérios:

- 1) Os estudos que fossem relacionados ao professor de música da Educação Básica, relacionados ao seu papel como trabalhador e não em relação à sua prática pedagógica e questões de ensino;
- 2) Os estudos relacionados às condições de trabalho, bem-estar/mal-estar docente do professor da Educação Básica, mesmo não sendo professor de música.

A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES resultou em 24 teses. Contudo, nenhuma delas abordou o bem-estar ou mal-estar do professor de música sob a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, conforme demonstrado nos quadros a seguir.

Quadro 1 - Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes

Palavra-chave: "professor de música" "educação básica"		
nº	Ano/Instituição	Autor/Título
01	2011/UFRGS	CERESER, Cristina Mie Ito. As crenças de autoeficácia dos professores de música
02	2011/UFRGS	ABREU, Delmary Vasconcelos de. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores.
03	2013/UFPel	WILLE, Regiana Blank. Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais
04	2017/UFRGS	GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas.
05	2017/UFSCar	JOLY, Maria Carolina Leme. A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica
06	2017/UFRGS	NEVES, Gina Samoa. O perfil e as crenças de autoeficácia de professores de música dos anos finais do ensino fundamental.
07	2019/UFP	PEREIRA, Valdiene Carneiro. Processo de (Re)construção da Identidade Profissional Docente de Professoras de Música da Educação Básica na Região Metropolitana do Recife: Histórias de Vida escritas em uma trama Polifônica'

Fonte: Elaborado pela autora

Esta seleção de trabalhos sobre a docência de música na Educação Básica investiga o professor de música como profissional e a profissão docente em si. Para delimitar o escopo desta pesquisa, foram excluídos trabalhos focados exclusivamente em práticas pedagógicas em sala de aula, como aqueles que abordavam temas como ensino, metodologia, didática, currículo, planejamento e avaliação. O objetivo é aprofundar a compreensão sobre o trabalho do professor de música, considerando diferentes perspectivas e abordagens de pesquisa, com ênfase na profissão do professor de música na escola.

Estudos sobre a identidade profissional de professores de música na Educação Básica investigam a autoeficácia docente, as relações interpessoais, a profissionalização e o contexto escolar. Pesquisas como as de Cereser (2011) e

Neves (2017), fundamentadas na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), analisam a autoeficácia desses profissionais, ou seja, a crença na própria capacidade de aprender e executar tarefas específicas. Os resultados indicam que, embora os professores de música geralmente demonstrem alta autoeficácia, a confiança para lidar com mudanças e desafios é menor, principalmente entre os menos experientes.

As pesquisas de Abreu (2011) e Wille (2013) se aprofundam na formação e trajetória profissional dos docentes, destacando a influência da experiência e o papel das narrativas na construção da identidade profissional. Joly (2017), por sua vez, analisa a construção da identidade do professor de música em diferentes contextos, evidenciando a importância do reconhecimento social para o trabalho musical na escola.

Gaulke (2017) investiga o desenvolvimento profissional do professor de música em relação à escola, enquanto Pereira (2019), em sua pesquisa sobre (re) construção da identidade profissional docente, evidencia a influência da música familiar, da formação musical e da experiência em igrejas na trajetória das professoras, além do papel fundamental do relacionamento com estudantes, colegas e gestores.

É interessante destacar que, apesar de abordar a figura do professor de música, nenhuma das pesquisas aborda o bem-estar e mal-estar docente, mostrando a lacuna existente na área.

Em relação ao critério 2, sobre as condições de trabalho e o bem-estar/mal-estar docente na Educação Básica, a busca identificou estudos relevantes, porém focados em professores de outras disciplinas. Não foram encontradas pesquisas que abordem especificamente o bem-estar/mal-estar de professores de música.

A seguir, o Quadro 2, com a palavra-chave "bem-estar docente", sintetiza algumas pesquisas sobre o tema, ainda que em contextos disciplinares distintos, oferecendo um panorama geral que pode auxiliar na compreensão das problemáticas e na construção de futuras pesquisas voltadas especificamente para professores de música.

Quadro 2 - Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes

Palavra-chave: “bem-estar docente”		
nº	Ano/Instituição	Autor/Título
08	2023/UCDB	SOUSA, Suziane Freitas de. Em Forma para Ensinar: Um Programa de Atividade Física para a Promoção da Qualidade de Vida e Bem-Estar dos Professores
09	2023/UCDB	SCARAMUZZA, Simone Alves. Bem-Estar Docente: Desenvolvimento e Análise de Um Programa de Formação Continuada Realizado com Professores Alfabetizadores
10	2020/UCDB	FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio. Do Estágio à Docência: Bem-Estar e Mal-Estar Docente na Travessia de uma Professora Iniciante
11	2018/UCDB	ARAUJO, Christiane Guimaraes de. Um Contexto Inovador: A Arte como Base para o Processo Ensino aprendizagem na Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas analisadas convergem para a importância de investimentos na formação e no bem-estar do professor, reconhecendo desafios e oportunidades dentro da profissão. Ferronato (2020) destaca a relevância do estágio e da iniciação ao ensino para a formação docente, enfatizando a necessidade de apoio multifacetado para professores iniciantes, incluindo políticas públicas, gestão escolar e mentoria. Essa atenção ao início da carreira docente é fundamental para o desenvolvimento de profissionais mais seguros e capazes, impactando positivamente o bem-estar.

Araújo (2018), Souza (2023) e Scaramuzza (2023), pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente (GEBEM), aprofundam a discussão sobre a qualidade de vida e o bem-estar docente. Araújo (2018) demonstra a viabilidade do ensino-aprendizagem por meio da Arte, enquanto Souza (2023) propõe um programa de atividade física para o bem-estar físico e psicossocial dos professores.

Scaramuzza (2023), por sua vez, ao elaborar o Programa de Formação Continuada para a Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM), identifica a satisfação profissional dos professores, mas também a frustração com a formação e a desvalorização.

As pesquisas revelam a necessidade de investimentos em infraestrutura, valorização da Arte, atividades físicas e programas de formação continuada para promover a saúde e a satisfação profissional dos docentes, impactando positivamente a educação como um todo.

O quadro abaixo, apresenta pesquisas que abordam o mal-estar docente sob diferentes perspectivas. Os trabalhos investigam desde as causas e consequências do mal-estar, como adoecimento e afastamento, até as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores. São considerados, ainda, aspectos como as condições de trabalho, as pressões por mudanças na educação e as representações sociais do sofrimento na docência. A diversidade de enfoques, incluindo a educação infantil, o ensino médio e disciplinas específicas como matemática e ciências da natureza, contribui para uma compreensão mais ampla do mal-estar docente.

Quadro 3 - Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes

Palavra-chave: "mal-estar docente"		
nº	Ano/Instituição	Autor/Título
12	2020/ PUC - Goiás	DIAS, Maria Jose Pereira de Oliveira. Mal-Estar e Adoecimento Docente no Contexto da Educação Infantil
13	2016/UFMG	GONCALVES, Oneli de Fatima Teixeira. Respostas que o professor produz diante do mal-estar no trabalho docente
14	2013/ UFPEL	BRAND, Rita Melania Webler. Do Mal-Estar à Readaptação: O Que Causa o Adoecimento e o Afastamento da Função Docente
15	2020/ USP (Ribeirão Preto)	STEYTLER, Martha Ethel. O mal-estar docente: representações sociais do sofrimento no ensino público
16	2022/USP	SILVA, Elivelton Serafim. Condição docente e positividade da profissão sob a perspectiva de professores de matemática
17	2023/UNB	COELHO, Andre Luis Miranda de Barcellos. Entre a Inovação e o Mal-Estar: Como Professores(as) de Ciências da Natureza Lidam com a Demanda por Mudanças na Educação
18	2017/ UNESP	PEREIRA, Juliana Martins. Percepções de professores do ensino médio: as forças coercitivas no ambiente escolar e a relação com o mal-estar docente

Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas sobre o mal-estar docente revelam um panorama complexo, com diferentes causas e manifestações. Diversos estudos, como os de Dias (2020), Brand (2013) e Steytler (2020), apontam para condições de trabalho precárias, desvalorização profissional, pressão por inovação constante e a perda da autoridade tradicional como fatores que contribuem para o sofrimento dos professores. Esse mal-estar se manifesta em diferentes formas, desde o desgaste físico e psicológico até a sensação de frustração e a busca por significado no trabalho.

É interessante observar como o estudo de Gonçalves (2016) destaca a diferença entre o mal-estar na educação urbana e no campo, sugerindo que o contexto sociocultural influencia a experiência docente. Essa informação destaca a necessidade de considerar as particularidades de cada local e de cada grupo de professores na busca por soluções para o mal-estar.

Apesar da negatividade presente em muitos estudos, Silva (2022) e Coelho (2023) trazem um contraponto, mostrando que alguns professores encontram positividade e paixão em sua prática, buscando estabelecer conexões com seus alunos e reivindicando um lugar de pertencimento no sistema educacional. Essa perspectiva é importante para evitar a generalização do mal-estar e para reconhecer a resiliência e a capacidade de adaptação dos professores.

É importante destacar que o mal-estar docente não é um problema individual (Esteve, 1999; Jesus, 2002) mas sim um reflexo das condições sociais, políticas e culturais que impactam a educação. As pesquisas indicam a necessidade de políticas públicas que promovam investimentos, melhores salários, valorização profissional e qualificação, além de uma maior compreensão do contexto sociocultural e investimento na formação docente para a construção de um ambiente escolar mais saudável e menos insalubre (Dias, 2020; Brand, 2013; Steytler, 2020).

Os estudos demonstram que o mal-estar é uma realidade complexa, influenciada por diversos fatores, tanto internos quanto externos à profissão (Gonçalves, 2016; Dias, 2020; Brand, 2013; Steytler, 2020). Em geral, os estudos analisados demonstram a necessidade de políticas públicas que promovam condições de trabalho mais justas e dignas para os professores, além de investimentos em formação e valorização profissional (Silva, 2022; Coelho, 2023).

Os estudos referenciados apontam que a construção de um sistema educacional mais saudável e menos insalubre depende de ações conjuntas de todos os agentes envolvidos, incluindo o governo, as escolas e a sociedade como um todo.

O Quadro 4 apresenta três teses que abordam as condições de trabalho de professores. As pesquisas foram realizadas entre 2017 e 2023 em universidades brasileiras (UFSM, UFRN e UEL).

Quadro 4 - Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes

Palavra-chave: condições de trabalho do professor		
nº	Ano/Instituição	Autor/Título
19	2023/ UFSM	KRUTZMANN, Fabio Luis. As Condições de Trabalho dos Professores de Ciências e as Repercussões no seu Trabalho Pedagógico
20	2018/ UFRN	SOUSA, Adriana e Silva. As Condições de Trabalho de Professores do Ensino Médio em Escolas Públicas Estaduais da Cidade de Teresina - Pi
21	2017/ UEL	GABANI, Flavia Lopes. Prevalência de dor crônica e associação com percepções e condições de trabalho de professores da rede estadual de ensino de Londrina (PR)

Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas de Krutzmann (2023), Souza (2018) e Gabani (2017) convergem para um panorama preocupante sobre as condições de trabalho de professores, apontando para uma realidade de precarização e impactos negativos em sua saúde. Krutzmann (2023) destaca como a falta de recursos, tempo e autonomia, além da sobrecarga e instabilidade, prejudicam o trabalho pedagógico e levam a um alto índice de adoecimento.

Souza (2018), por sua vez, analisa a situação no Piauí, mostrando que apesar de um contexto nacional de valorização do trabalho docente e avanços sociais, as condições de trabalho dos professores da rede estadual não acompanharam essa tendência, evidenciando um paradoxo e a necessidade de políticas públicas mais eficazes.

Gabani (2017) aprofunda a análise, demonstrando como as condições e percepções laborais estão diretamente ligadas à dor crônica em professores. A pesquisa identifica que o trabalho docente pode contribuir para o desenvolvimento e a perpetuação da dor, impactando a saúde dos professores e limitando suas atividades diárias. É necessário que políticas públicas e ações preventivas sejam implementadas para garantir melhores condições de trabalho e saúde para os professores, assegurando um ambiente propício para o exercício da docência.

No quadro 5, são apresentadas pesquisas que investigaram as condições de trabalho docente, abordando processos de admissão, táticas utilizadas frente aos desafios do cotidiano escolar e a realidade específica de professores de matemática e informática em um instituto federal.

Quadro 5 - Relação de Teses do banco de teses e dissertações da Capes

Palavra-chave: “condições de trabalho docente”		
nº	Ano/Instituição	Autor/Título
22	2019/ UNIMEP	FONTANA, Claudioneia Aparecida. Processos de Admissão e Condições de Trabalho Docente na Rede Pública Estadual Paulista
23	2015/ USF	DURÇO, Marco Antonio. As Táticas de Professores do Ensino Médio Frente às Prescrições e os Desafios do Cotidiano Escolar
24	2014/ USF	CARVALHO, Renato Magalhaes de. As Condições do Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul De Minas Gerais - Câmpus Machado: Em Foco os Professores de Matemática e de Informática

Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas de Fontana (2019), Durço (2015) e Carvalho (2014) convergem para a problemática da precarização do trabalho docente, apontando para diferentes dimensões e consequências. O estudo de Fontana (2019) demonstra como a flexibilização da admissão intensifica a precarização, privilegiando a instabilidade e a desvalorização salarial em detrimento da qualificação pedagógica. Já a pesquisa de Durço (2015) aprofunda a análise das táticas de sobrevivência dos professores, revelando como as adversidades e prescrições do trabalho se entrelaçam com a profissionalidade e as condições de trabalho, impactando o cotidiano escolar. É interessante notar como os professores, mesmo em situação precária, mobilizam estratégias para lidar com as dificuldades, evidenciando a resiliência da categoria.

A pesquisa de Carvalho (2014), por sua vez, destaca a complexidade do trabalho docente em instituições como os Institutos Federais, onde os professores, mesmo sem formação específica para a diversidade de atividades que desempenham, constroem seus saberes na prática e assumem uma identidade coletiva. A pesquisa sugere que, apesar das condições desafiadoras, os professores do IF se adaptam e buscam reconhecimento profissional, o que demonstra a capacidade de superação e a importância da experiência no desenvolvimento da prática docente.

As três pesquisas, em conjunto, apresentam um panorama abrangente da precarização do trabalho docente, evidenciando a necessidade de ações para garantir condições de trabalho dignas e valorizar a profissão.

Na revista da ABEM foram encontrados 295 artigos publicados entre 2010 e 2023. Foram selecionados dois artigos, considerando-se o título e o resumo, com

temas relacionados ao professor de música na Educação Básica, e ênfase no professor enquanto profissional.

O quadro 6 traz estes dois artigos que investigaram a trajetória profissional de licenciados em música, explorando tanto os percursos de inserção no mercado de trabalho quanto os fatores motivacionais que influenciam a atuação dos professores da área. Um estudo analisa as experiências de egressos de um curso específico, enquanto o outro explora a relação entre a teoria da autodeterminação e a motivação docente, considerando a importância das necessidades psicológicas básicas.

Quadro 6 - Relação de artigos publicados na Revista da ABEM

nº	Ano/Instituição	Autor/Título
01	2020/Secretaria Municipal de Educação/UERN	COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos da licenciatura em música da UERN
02	2012/UFRGS	CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música.

Fonte: Elaborado pela autora

Importante destacar que alguns artigos publicados na revista da ABEM e ANPPOM são frutos de teses encontradas no banco de teses da capes, o que é comum, uma vez que são periódicos da área de educação musical e voltados para a área.

Alguns já foram citados anteriormente na relação de teses encontradas. O trabalho de Costa e Ribeiro (2020) investigou os percursos de inserção profissional dos egressos do curso de licenciatura em Música da UERN. Os pesquisadores constataram que três percursos de inserção foram os mais comuns entre os egressos da licenciatura em Música da UERN: o percurso de inserção precoce em um emprego instável (44%); o percurso de inserção concomitante em um emprego instável (50,8%); e o percurso de inserção demorada de licenciados em um emprego estável (25,8%).

O estudo de Cernev e Hentschke (2012) relata as percepções psicológicas dos professores de música no contexto da Educação Básica à luz da teoria da autodeterminação. Uma das mais importantes proposições dos criadores e pesquisadores desse referencial teórico incide sobre como os fatores ambientais

podem facilitar ou prejudicar o sentimento de autodeterminação, além de contribuir para qualidade do desempenho.

O estudo de Costa e Ribeiro (2020) sobre os percursos de inserção profissional de egressos da licenciatura em Música da UERN, com destaque para a instabilidade e a inserção tardia, complementa o estudo de Cernev e Hentschke (2012) sobre as percepções psicológicas de professores de música. Enquanto o primeiro destaca as dificuldades do mercado de trabalho, o segundo revela como fatores ambientais influenciam o sentimento de autodeterminação e a qualidade do desempenho dos professores.

Juntos, os estudos demonstram a complexidade da profissão do educador musical, desde a formação até a inserção no mercado e a atuação na escola, evidenciando a necessidade de políticas públicas e ações que promovam a profissionalização, o desenvolvimento da autodeterminação e a garantia de condições adequadas para o exercício da docência musical.

Na revista Opus da ANPPOM foram encontrados 398 artigos publicados entre 2010 e 2023. Como critério de seleção num primeiro momento, analisou-se apenas o título, selecionando todos que fizessem menção ao professor de música na Educação Básica e, num segundo momento, foram analisados os resumos dos trabalhos selecionados e as palavras-chave. Após esta filtragem foi selecionado um artigo.

Os demais artigos, embora abordem temas relacionados à música e educação, não têm o mesmo enfoque específico no trabalho do professor de música na Educação Básica. Eles tratam de temas como legislação, formação de professores em geral (e não especificamente para a Educação Básica), metodologias de pesquisa, produção acadêmica sobre música na Educação Básica, impactos da lei 11.769/08, epistemologia da educação musical e concepções pedagógicas. Portanto, somente o artigo selecionado investiga diretamente a concepção e requisitos da docência em música no contexto da Educação Básica e suas condições de realização.

nº	Ano/Instituição	Autor/Título
01	2019/UFRGS	DEL BEN, Luciana <i>et al.</i> Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música

Fonte: Elaborado pela autora

No artigo “Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música”, as autoras Del Ben, Kandler *et al.* apresentam os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo examinar as condições de trabalho enfrentadas por professores(as) de música da educação básica e como essas condições podem afetar sua realização com o trabalho, a pesquisa foi realizada com vinte professores (as) de música de escolas de educação básica de Porto Alegre (RS).

As autoras apontam que as condições de trabalho dos docentes de música na Educação Básica é uma temática que tem recebido pouca atenção dos pesquisadores, mesmo por aqueles que estudam a profissão docente e que esta temática tem relação inclusive com a atratividade pela carreira docente.

Elas concluíram que,

o que pode incentivar ou dificultar a construção do sentimento de realização profissional, assim como tornar a profissão mais ou menos atrativa, não é o trabalho docente ou a docência de música em si – ensinar música, lidar com muitas turmas e muitos(as) alunos(as), participar das muitas atividades que acontecem na escola – nem a formação para o exercício desse trabalho, mas condições objetivas oferecidas para a sua realização (Del Ben *et al.* 2019, p. 167).

Ou seja, todas as dimensões objetivas para a realização do trabalho docente, como: salário, plano de carreira, relações interpessoais, as condições físicas e de infraestrutura e outros, são fatores que impactam na realização do profissional.

Essa pesquisa, apesar de não abordar diretamente o bem-estar/mal-estar docente, oferece um importante ponto de partida para a análise da qualidade de vida e do bem-estar dos professores de música, evidenciando a necessidade de investimento em políticas públicas que promovam condições de trabalho dignas e que contribuam para a realização profissional e o bem-estar destes profissionais.

A busca por pesquisas que relacionam o bem-estar e mal-estar docente ao professor de música revelou uma lacuna significativa na área de educação musical. Apesar da importância do tema, as pesquisas sobre as satisfações e insatisfações

dos educadores musicais, suas condições de trabalho e seu bem-estar/mal-estar docente ainda são escassas.

Para corroborar com este estado do conhecimento, seguem dois trabalhos que se destacam por oferecerem um panorama abrangente da situação e apontarem as lacunas existentes (Macedo, 2015; Pereira 2019).

Não somente a temática do bem-estar/mal-estar docente precisa ser mais explorada, mas, como apontou Macedo (2015), que constatou através de sua tese a carência por pesquisas que envolvam os professores e seu trabalho. Para ela, “Isso sugere que a literatura trata da docência sem o docente”, principalmente, ao considerar a quantidade de fundamentos e princípios orientadores que atravessa a produção analisada (p.139). A pesquisadora ainda aponta que, “quase não são abordadas as condições de trabalho dos professores nas escolas”. Parece, também, que pouco se tem pesquisado sobre o que já existe e que tem sido feito, em termos de educação musical na Educação Básica (p. 147).

Em sua tese de doutorado, Pereira (2019) faz uma meta-análise de 300 teses que abordam temas diretamente relacionados à educação musical, de 1989 até 2017. Como resultados, ele apresentou um mapeamento descritivo de categorias, como gênero, evolução do índice de produção, áreas de produção, universidades, contexto educativo, subtemáticas, didáticas da música, e ainda as linhas investigativas da área que configuram os temas de interesse da pesquisa em educação musical no Brasil.

Segundo o pesquisador, a Linha Investigativa mais pesquisada no contexto da Educação Musical no Brasil foi a linha ‘09 – Formação de professores e Associações de Classe’.

Contamos 48 teses que abordam diretamente a temática sobre formação e/ou prática de professores, cujo tema central é o professor. Das quais, 30 abordam a prática pedagógica, 18 a formação de professores e 8 abordam a temática da profissionalização (Pereira, 2019, p. 277).

A maioria das pesquisas nesta temática trata formação e prática com base em uma discussão que envolve a estrutura e o funcionamento das instituições escolares, denotando assim uma certa preocupação com o contexto social/institucional no qual atua o professor. A segunda categoria mais identificada foi

a de classe social, ou seja, são teses que tem como foco a classe de professor, suas peculiaridades, características ou ainda uma busca por valorização e defesa da classe de professores de música. Um terceiro grupo é mais biográfico, tratando de personagens históricos que atuam com ensino de música em determinados contextos histórico-culturais.

Após estas análises ele verificou que:

[...] o foco da maioria dos estudos de doutoramento em educação musical no Brasil está sobre a estrutura e o funcionamento de organizações escolares e ainda sobre processos educativos, projetos e programas de ações educativo-musicais em vários contextos, mas principalmente no contexto do ensino específico de música (ensino de instrumento ou canto), cuja temática é de maior interesse do que a temática do ensino de música no contexto da educação básica (Pereira, 2019, p. 126).

Ao encontro do que Macedo (2015) constatou, Pereira (2019, p. 365) ainda aponta que “[...] a pesquisa sobre ensino de música na escola de Educação Básica se apresenta tímida, com poucas pesquisas [...]” e ainda propõe a “ampliação da investigação sobre Educação Musical Escolar envolvendo os professores que atuam neste contexto”.

Tendo como referência o trabalho de Pereira (2019) e Macedo (2015), pode-se inferir que pesquisar sobre as condições de trabalho do professor de música e seu bem-estar ou mal-estar docente trará uma importante contribuição para a pesquisa em Música, considerando que é uma temática pouco explorada nas pesquisas nacionais, que raramente abordam a relação entre bem-estar ou mal-estar docente e as condições de trabalho do professor de música, como foi constatado nas buscas realizadas.

Pelo levantamento realizado pode-se constatar que a temática do bem-estar e mal-estar docente relacionada ao professor de música em atuação na Educação Básica não se encontra na produção acadêmica pesquisada. Percebeu-se que o professor de música enquanto trabalhador na escola de Educação Básica e suas condições de trabalho necessitam de maiores investigações e maior atenção da área de educação musical.

1.2 BEM-ESTAR/MAL-ESTAR: DEFININDO O CAMPO TEÓRICO

Embora o termo "mal-estar" seja familiar e evoque uma sensação clara de incômodo, desconforto e angústia, a sua presença nos leva a questionar suas causas e especificidades. O que exatamente gera esse mal-estar? E quais são as suas nuances e manifestações particulares? A compreensão superficial do termo, enquanto nos familiariza com a sua ideia geral, exige uma investigação mais profunda para desvendar as razões e as características específicas de cada experiência de mal-estar.

É importante, para a compreensão deste tema, definir o Mal-Estar na docência, enfocando concepções, fatores desencadeadores e consequências. Segundo Passarelli e Silva (2007), a problemática do mal-estar foi investigada, primeiramente, por Freud, em sua obra "O mal-estar na civilização" (1997), publicada originalmente em 1930. Freud (1997) nos fornece um ponto de partida para entender a problemática do mal-estar inerente à existência humana. Freud argumenta que este mal-estar é inevitável, decorrente das limitações intrínsecas à nossa experiência: "o poder superior da natureza, a fragilidade do nosso próprio corpo e a deficiência das disposições que regulam os relacionamentos dos seres humanos na família, no estado e na sociedade" (Freud, 1997, p. 80).

A natureza, com seus desastres e imprevisibilidades, coloca o homem em constante estado de vulnerabilidade. O corpo, frágil e suscetível a doenças e ao envelhecimento, impõe limites à nossa experiência e nos confronta com a finitude. A terceira causa, por sua vez, cria regras e normas que, embora necessárias para a organização social, podem gerar frustrações e conflitos internos, além de impor restrições à liberdade individual.

Essas três fontes se entrelaçam para gerar o mal-estar, um sentimento de desconforto e insatisfação que permeia a vida humana, independentemente da profissão ou condição social. Freud, em seus escritos, demonstra que o mal-estar não se limita ao mundo social ou real, mas também habita o plano subjetivo de cada indivíduo. Ele argumenta que a própria estrutura psíquica humana, com seus impulsos, desejos e conflitos internos, contribui para a experiência do mal-estar. Esse sofrimento psicológico, presente em cada um de nós, se origina das complexas dinâmicas do inconsciente, que impulsionam nossos pensamentos, emoções e comportamentos, gerando angústia e frustração.

Os estudos de Aguiar e Almeida (2011), apontam que a produção do sofrimento se inscreve nas individualidades, embora traga consigo algo de social. O mal-estar não pode ser pensado fora da perspectiva do sujeito (p.48).

Do mal-estar geral, que pode acometer qualquer trabalhador, passa-se ao mal-estar docente, pertencente à classe de trabalhadores da educação. Sobre o mal-estar docente, nas últimas décadas vários pesquisadores vêm se ocupando do tema, entre eles, Esteve (1992,1999), Codo (1999), Lipp (2002), Assunção e Oliveira (2009), Tim, Mosquera e Stobaus, (2010), Pereira (2016) e outros.

Segundo Esteve (1999), o termo mal-estar docente vem sendo empregado desde muito tempo por pesquisadores, como: Berger (1957), Mandra (1977) e Dupont (1983), que se dedicaram a estudar “os efeitos permanentes de caráter negativo” que acabam por influenciar a personalidade do professor “como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 1999, p.25).

Em seu estudo de 1999, Codo analisou a síndrome de desistência do educador, conhecida como *burnout*, explorando desde fatores macroeconômicos até conflitos subjetivos que contribuem para o adoecimento do professor. O autor argumenta que apenas na década de 1970 surgiram modelos e instrumentos para compreender o desânimo crônico, a apatia e a despersonalização que caracterizam o *burnout*. O estudo retrata um professor esgotado, desmotivado e sem vontade de ensinar, um profissional que desistiu da profissão.

Segundo Viera *et al.* (2010), *Burnout*:

Na língua portuguesa, equivale a “Síndrome do Esgotamento” (Lei Nº 3048/99 sobre a síndrome da doença do trabalho). A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID -10 décima revisão, 1998) classifica no grupo V como Z.73, o estado de exaustão vital relacionado ao trabalho; Z.56, problemas relacionados com o emprego e o desemprego; Z.57, exposição ocupacional a fatores de risco (Viera *et al.*, 2010, p. 309).

Adotou-se a definição de mal-estar docente a partir dos estudos de Esteve (1992, p. 163), que define o mal-estar docente como efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, e, ainda, como “uma enfermidade social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino, como no das retribuições materiais e no reconhecimento do estatuto social que lhes atribui”.

Para o autor, o mal-estar está relacionado às mudanças sociais que ocorrem em todas as sociedades e com a dificuldade dos professores em acompanhar estas mudanças.

No mesmo sentido, Jesus (2002) defende que o mal-estar é um fenômeno social emergente da atualidade, ou seja, “é um fenômeno da sociedade atual, estando interligado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola” (Jesus, 2002, p. 15).

O mal-estar na docência implica “os conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose e depressão” (Timm; Mosquera; Stobaus, 2010, p. 872).

Diversos fatores desencadeiam o mal-estar docente, Esteve (1999) descreve um conjunto de fatores que configuraria a presença e a causa do mal-estar nos professores, são eles os fatores primários e secundários (contextuais) relativo à ação docente em sala de aula. Como **fatores primários**, o autor aponta a relação direta com o trabalho em sala de aula, sendo as demandas e desafios inerentes ao trabalho com alunos, a necessidade de lidar com a heterogeneidade da turma, a exigência de constante atualização e adaptação às tecnologias, a necessidade de manter a disciplina e a ordem na sala de aula, a pressão para alcançar resultados satisfatórios, o lidar com as emoções e necessidades dos alunos, a constante avaliação do desempenho e a necessidade de lidar com a frustração.

Embora as atividades citadas por Esteve (1999) façam parte da descrição do trabalho docente, a forma como são vivenciadas na prática, em um contexto de sobrecarga, falta de apoio e desvalorização, é o que gera o mal-estar. Não se trata de reclamar de tarefas inerentes à profissão, mas sim de questionar as condições em que esse trabalho é realizado. O fato de algo fazer parte da descrição de um cargo não significa que não gere mal-estar. A questão levantada por Manuel Esteve é justamente essa: apesar de fazerem parte da atribuição do professor, certas demandas, quando combinadas e em um contexto desfavorável, geram sofrimento e mal-estar.

Como **fatores secundários** (contextuais), estão as condições de trabalho e o ambiente escolar, são fatores que não se relacionam diretamente com a atividade

em sala de aula, mas que influenciam o bem-estar e a saúde do professor. Incluem-se aqui as condições físicas da escola (infraestrutura, recursos, materiais), a organização administrativa (burocracia, falta de apoio da direção), a relação com colegas (conflito, falta de apoio), a falta de reconhecimento profissional, o baixo salário, o excesso de trabalho (horas extras, atividades extracurriculares) e a falta de tempo livre.

Em relação à análise de Esteve (1999) sobre o mal-estar docente, Fossatti, Guths e Sarmento (2013) propõe a inclusão de fatores de terceira ordem relacionados à própria pessoa do docente. A ideia central é que o modo de ser e a visão de mundo do docente influenciam diretamente seu mal-estar/bem-estar, a maneira como ele atribui significado à vida e sua capacidade de lidar com adversidades (resiliência).

Em outras palavras, os autores (Fossatti, Guths e Sarmento, 2013) sugerem que, além dos fatores externos (contexto profissional) e individuais (habilidades, conhecimento), a personalidade e a perspectiva do docente sobre a vida são necessárias para compreender e enfrentar o mal-estar no trabalho. O mal-estar docente gera sentimentos de sofrimento, angústia, aflição, ansiedade, desvalorização, falta de apoio, os quais interferem no aspecto subjetivo do profissional, causando até mesmo doenças psíquicas e físicas.

Segundo Lapo e Bueno (2003), o professor passa por uma série de momentos de questionamento, frustração, angústia e, provavelmente, tentativas de encontrar soluções para os problemas que o levam a tomar uma séria decisão: o abandono da profissão. Muitas vezes, o que sucede a esse abandono definitivo são os constantes atestados, afastamentos para tratamentos, mudança de função, readaptação e outros.

Neste sentido, Lapo e Bueno (p. 80, 2003) apontam que “o afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se pelo distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando.” Olhar para o abandono da docência com mais atenção e compreensão é fundamental para entender as causas, as etapas e os desafios que os professores enfrentam antes de tomarem essa decisão.

A partir da análise de histórias de vida profissional de ex-professores que trabalharam na rede estadual de São Paulo, Lapo e Bueno (2003), apontam que o

abandono não acontece repentinamente. Várias etapas, em geral muito difíceis e conflituosas, são vividas pelo professor até que ele tome a decisão de deixar definitivamente a escola pública ou a própria profissão docente (Lapo; Bueno, 2003).

[...] pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão (Lapo; Bueno, 2003, p. 75).

Além dos sintomas emocionais e psicológicos, o abandono da profissão e o adoecimento causados pelo mal-estar docente, algumas pesquisas trazem os sintomas físicos, como provenientes das condições inadequadas em que trabalham os professores. Em uma pesquisa realizada com professoras dos ciclos iniciais, das escolas públicas do Ensino Fundamental de Betim, Minas Gerais, Bastos (2009), detectou os transtornos relacionados ao uso abusivo da voz, revelados através da rouquidão constante, dor na garganta, sensação de falta de ar, alterações no timbre, intensidade e altura da voz, e até perda temporária de voz (Bastos, 2009).

O estudo do bem-estar é um campo amplo e complexo, que se desenvolve em diversas áreas, como psicologia, sociologia, economia e saúde pública. As diferentes perspectivas sobre o tema se entrelaçam e convergem em uma busca por compreender o que significa viver uma vida plena e significativa.

Além de estudar as emoções negativas que frequentemente são alvo de pesquisas empíricas, um novo grupo de estudos está surgindo, com foco em emoções positivas, que antes eram pouco exploradas. Em outras palavras, a pesquisa está se expandindo para entender melhor as forças e potencialidades humanas, incluindo as emoções positivas que contribuem para o bem-estar individual e social (Passarelli; Silva, 2007).

A busca pela felicidade tem mobilizado inúmeros estudos, explorando-a por diversas lentes teóricas e métodos, desde bem-estar subjetivo e qualidade de vida até estados emocionais e saúde mental. As metodologias empregadas variam de questionários e escalas em larga escala a métodos experimentais, sendo o relato oral a abordagem mais frequente. Esses estudos investigam a felicidade em diferentes

contextos da vida, incluindo família, relações sociais, trabalho, idade, sexo e saúde (Lapo, 2005).

A busca pela felicidade é tão antiga quanto a própria humanidade. Mas, somente no século XX, essa busca ganhou um novo impulso com o surgimento da psicologia positiva e a investigação científica do bem-estar. Essa jornada começou com pioneiros como Ed Diener (1984), Martin Seligman (2002) e Mihaly Csikszentmihalyi (1992), cada um com suas contribuições únicas para a compreensão da felicidade.

Diener (1984), considerado um dos fundadores da psicologia positiva, focou seus estudos na medição objetiva da felicidade, através de questionários e pesquisas. Ele definiu o bem-estar subjetivo como a avaliação cognitiva e afetiva que uma pessoa faz de sua própria vida, incluindo sentimentos de satisfação, felicidade e propósito. Diener e sua equipe desenvolveram instrumentos como a Escala de Satisfação com a Vida e a Escala de Felicidade, que são amplamente utilizados para avaliar o bem-estar de indivíduos e populações.

Toma-se como ponto de partida o conceito de bem-estar subjetivo como sinônimo de felicidade,

Diener (1984;2000; Diener *et al.*, 2002) considera o bem-estar como a avaliação subjetiva da própria situação no mundo. Mais especificamente, o bem-estar envolve nossa experiência de prazer e nossa apreciação das recompensas da vida. A partir desta visão, Diener define o bem-estar subjetivo como uma combinação de afeto positivo (na ausência de afeto negativo) e satisfação geral com a vida (Snyder; Lopez, 2009, p. 134).

Essa perspectiva ressalta a importância da experiência pessoal e da percepção individual na definição da felicidade ou bem-estar subjetivo, em vez de depender unicamente de critérios objetivos. A definição de Diener enfatiza a natureza subjetiva do bem-estar, reconhecendo que a felicidade e a satisfação com a vida são experiências únicas para cada indivíduo.

Segundo Diener (1984, 2000), Diener, Lucas e Oishi (2002) e Argyle (2001) o bem-estar subjetivo está relacionado à satisfação em diversos domínios da vida; aos estados emocionais positivos; e à ausência de estados depressivos ou de ansiedade; e é decorrente da avaliação que as pessoas fazem de suas vivências.

Seligman (2002, 2019), considerado um dos pais da psicologia positiva, defendeu a importância de estudar não apenas os aspectos negativos da experiência humana, como a doença mental, mas também as características e experiências positivas, como a felicidade, a gratidão e a resiliência. Seligman enfatiza a construção do bem-estar através do desenvolvimento de virtudes e forças pessoais.

Segundo Seligman (2019), a teoria do bem-estar possui cinco elementos (PERMA - Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement): **Emoções Positivas**, que engloba sentimentos como felicidade, alegria, gratidão, esperança e otimismo, contribuindo para uma visão positiva da vida. A felicidade e a satisfação com a vida são elementos da emoção positiva. **Engajamento**, refere-se ao envolvimento profundo em atividades que exploram nossas paixões e talentos. É mensurado subjetivamente, tal qual a emoção positiva. **Relacionamentos positivos** são as conexões sociais saudáveis e significativas com amigos, familiares e comunidade são fundamentais para o bem-estar, proporcionando apoio, amor e pertencimento. **Significado** refere-se a encontrar propósito e significado na vida, seja através do trabalho, religião, família ou outras atividades, é essencial para a sensação de realização e satisfação. **Realização** é sentir-se competente e bem-sucedido em áreas importantes da vida, estabelecendo metas desafiadoras e alcançá-las, contribui para a autoestima e bem-estar.

É importante destacar, que o bem-estar não se resume a apenas um desses elementos, mas sim à combinação e equilíbrio entre eles. A mensuração do bem-estar envolve aspectos subjetivos e objetivos: subjetivos, por meio de questionários e entrevistas para avaliar a percepção individual sobre cada elemento; objetivos, por meio de dados como indicadores de saúde física, engajamento social, desempenho profissional e outras métricas comportamentais para complementar a avaliação (Seligman, 2019).

Assim, pode-se dizer que o bem-estar é um construto e o tema central da psicologia positiva, onde todos os elementos mensuráveis não o definem e sim contribuem para a formação do bem-estar (Jesus, 1998; Lapo, 2005; Seligman, 2019).

A dimensão objetiva do bem-estar é medida aqui nesta tese, pela aplicação da Escala de Bem-estar docente (EBED) e a subjetiva, pela realização das entrevistas semiestruturadas.

O bem-estar através do conceito de "Flow" é desenvolvido por Csikszentmihalyi (1992, 2020). Diz respeito a um estado de imersão e concentração intensa em uma atividade. O "Flow" é considerado um estado de bem-estar psicológico e emocional, caracterizado por motivação intrínseca, desafio e concentração.

O estado de flow, caracterizado por imersão total na atividade e prazer intrínseco, é mais facilmente alcançado por indivíduos autotélicos, aqueles que se motivam pela própria experiência, e não por recompensas externas. A atenção se concentra no objetivo da atividade, gerando satisfação ao ser atingido. Csikszentmihalyi (2020) argumenta que a frequência com que se experimenta o estado de flow está diretamente relacionada à qualidade de vida, pois indica uma consciência mais organizada e uma experiência mais gratificante.

É relevante pontuar que o termo "felicidade", o qual será usado aqui, está relacionado ao bem-estar subjetivo e não ao bem-estar global, em que se consideram os fatores externos, além dos internos (pertencentes ao indivíduo). O bem-estar subjetivo pode existir mesmo em condições adversas, demonstrando que a felicidade é uma escolha pessoal e não depende apenas de fatores externos. Felicidade como bem-estar é uma condição mais ampla, abrangendo elementos objetivos que contribuem para a realização e a prosperidade. Felicidade como bem-estar subjetivo se concentra na experiência emocional individual e na percepção pessoal da vida (Diener, 1984; Csikszentmihalyi, 1992; Seligman, 2019, 2020).

Os trabalhos pioneiros de Diener, Seligman e Csikszentmihalyi lançaram as bases para uma nova era de pesquisas sobre a felicidade e o bem-estar, desvendando a complexidade da experiência humana e seus componentes chave: emoções positivas, características pessoais e engajamento em atividades significativas. Essa perspectiva encontrou um terreno fértil na psicologia positiva, campo que se dedica a estudar e promover esses elementos, buscando uma vida mais saudável e significativa.

O bem-estar docente, um dos temas desta tese, beneficia-se diretamente desse campo teórico, pois a psicologia positiva oferece ferramentas para compreender e promover o bem-estar e a qualidade de vida dos professores. Nesse

sentido, será abordado o bem-estar docente, colocando no foco da discussão o professor e sua relação com o trabalho.

Pode-se considerar o bem-estar docente como o resultado de diversos fatores, interdependentes e inter-relacionados e que é construído no entrelaçamento de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva. A dimensão objetiva está relacionada às características do trabalho e às condições para o seu desenvolvimento e a dimensão subjetiva corresponde às características pessoais do professor (Rebolo, 2012).

O bem-estar docente, segundo Jesus (2004), está intrinsecamente ligado à motivação, realização, desenvolvimento de competências e estratégias eficazes para lidar com as demandas da profissão. É um estado de bem-estar que resulta da capacidade do professor de superar desafios, sentir-se realizado e motivado em sua atuação. Assim, analisar as condições de trabalho dos professores de música da Educação Básica, pode contribuir para a identificação das fontes de satisfação no trabalho.

É necessário considerar as dimensões objetivas e subjetivas que o trabalhador tem como componentes do seu trabalho. É possível citar como fatores das dimensões objetivas: salário, infraestrutura, recursos materiais, carga horária, políticas educacionais etc. e fatores das dimensões subjetivas: motivação, afetividade, significado atribuído à profissão, relacionamentos etc.

Nessa perspectiva, Jesus e Rezende (2009), apontam que o bem-estar é “o resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos da vida” (p.17), pois não depende somente do sujeito, mas também de como ele encara, avalia e resolve as experiências vividas.

Assim, o bem-estar docente não depende apenas de fatores externos, mas também, e principalmente, da forma como o professor percebe a si mesmo, suas emoções e o ambiente em que trabalha (Rebolo; Bueno, 2014). É preciso olhar para o professor como um indivíduo integral, compreendendo que suas emoções, percepções e condições de trabalho influenciam diretamente sua saúde mental e, consequentemente, seu bem-estar.

Apesar de existirem diversas visões sobre o que é felicidade, Lapo (2005, p. 41), aponta que “[...] o bem-estar está relacionado à vivência de uma maior

quantidade de afetos positivos e, também, que a felicidade não exclui a vivência de afetos negativos”. A felicidade no trabalho para professores depende da criação de condições que promovam sua expressão individual e profissional dentro do ambiente escolar. Essas condições devem permitir que os professores se sintam à vontade para serem eles mesmos e exercerem sua prática pedagógica de forma autêntica e satisfatória.

Ainda segundo Lapo (2005), a busca pela felicidade do professor deve considerar tanto os aspectos subjetivos, como a autopercepção e a realização pessoal, quanto os aspectos objetivos, como as condições de trabalho e o ambiente escolar e “não é possível que se ignore uma delas” (p.47). Diversos fatores contribuem para a construção dessa felicidade, levando o professor a uma visão positiva de si mesmo, à aceitação do seu jeito de ser e à valorização do seu trabalho, culminando em maior bem-estar e satisfação profissional.

O bem-estar para Seligman (2019, p.26) é um construto. “O bem-estar é como o “tempo” ou a “liberdade”: nenhuma medida o define exaustivamente, mas diversas coisas contribuem para formá-lo.” Ele não se resume a uma única medida, mas sim a uma combinação de fatores como saúde física e mental, relacionamentos saudáveis, propósito na vida, realização pessoal e sentimentos positivos. Seligman (2019), ao comparar o bem-estar com o tempo e a liberdade, quer enfatizar que ele não é algo estático ou facilmente quantificável. Para entender o bem-estar, é preciso considerar uma variedade de fatores e reconhecer que a experiência individual é única.

Segundo Jesus (2002), o bem-estar docente reflete a paixão e a satisfação do professor em relação à sua capacidade de desenvolver suas habilidades e competências. Esse estado positivo permite que ele se fortaleça e supere obstáculos encontrados no trabalho, adquirindo uma resiliência que impacta positivamente a vida do professor, promovendo transformações em seus hábitos e estilo de vida.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como tema central as condições de trabalho do professor de música na Educação Básica, com o aporte da psicologia positiva. A tese traz a temática do bem-estar e mal-estar docente, investigando questões objetivas e subjetivas, relacionadas ao trabalho do professor. Investiga as satisfações e

insatisfações no dia a dia do professor de música na escola, em relação a algumas dimensões do trabalho, como: as condições de infraestrutura, socioeconômicas, relacionais e laborais e as percepções dos professores sobre os impactos destas dimensões em seu trabalho.

O percurso metodológico adotado nesta tese, tendo os objetivos da pesquisa como uma bússola a orientar o caminho a ser percorrido, baseou-se na abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados, a aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (Rebolo; Constantino, 2020), para serem identificados os fatores que afetam o trabalho dos professores de música da Educação Básica e o grau de satisfação/insatisfação desses professores com esses fatores, e serem descritas e analisadas as condições em que o professor de música realiza o seu trabalho.

Para se traçar o perfil socioprofissional dos professores de música participantes desta pesquisa, utilizou-se o questionário socioprofissional (QS) via internet, por meio da técnica “bola de neve”. O QS faz parte da Escala de Bem-Estar Docente (EBED).

A realização de entrevista com cinco professoras de música foi essencial para que fossem apontadas as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música frente às adversidades e aos desafios do dia a dia na escola e as condições em que ele realiza seu trabalho. Esses dados subjetivos, obtidos por meio das percepções e relatos dos participantes, não seriam acessíveis apenas pela aplicação da EBED.

Quadro 8 - Descrição dos passos metodológicos desenvolvidos

Objetivos específicos	Procedimentos
Traçar o perfil profissional dos professores de Música, participantes do estudo, em atuação na Educação Básica	Questionário socioprofissional
Verificar as condições de trabalho e os fatores que afetam o trabalho dos professores de música da Educação Básica	Escala de Bem-estar docente
Identificar o grau de satisfação/insatisfação desses professores com esses fatores	Entrevista semiestruturada
Apontar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música da Educação Básica frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola.	Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha da abordagem qualitativa na pesquisa não é um processo aleatório, mas sim uma decisão fundamentada nos objetivos, nas perguntas de pesquisa e nos procedimentos adotados. Essa ênfase na perspectiva dos participantes exige um rigor metodológico que se manifesta na escolha de procedimentos e na interpretação dos dados. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* Ludke; André, 2020, p. 14), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

As escolhas feitas para determinar o percurso metodológico da pesquisa são guiadas por critérios que, segundo Gatti (2007), influenciam diretamente o resultado obtido. A escolha desses critérios, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao referencial teórico que guia a pesquisa. Afinal, o conhecimento obtido através da pesquisa qualitativa é resultado da interpretação de dados, um processo que exige critérios específicos e que se fundamenta no referencial teórico adotado. Em suma, a escolha da abordagem qualitativa é um processo reflexivo que exige clareza em relação aos objetivos da pesquisa, às perguntas de pesquisa e ao referencial teórico, impactando diretamente na construção do conhecimento sobre o objeto estudado.

Desse modo, os dados foram reunidos por meio da aplicação de um questionário socioprofissional (QS - Apêndice III), da Escala de bem-estar docente (EBED - Anexo I) e da realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice IV). Os sujeitos participantes da pesquisa tiveram acesso ao QS e a EBED, por meio de um único formulário disponibilizado pelo *Google Forms* e divulgado pelas redes sociais e e-mails de coordenadores de cursos (licenciaturas em música) de diversas IES do Brasil.

Optou-se por aplicar o questionário de pesquisa por meio eletrônico, utilizando a ferramenta *Google Forms*. Essa escolha se justifica pela sua acessibilidade, gratuidade e facilidade de uso, tanto para a criação do questionário quanto para o respondente, sem necessidade de aplicativos ou sites específicos. O uso das Redes Sociais Virtuais (RSV) na coleta de dados vem sendo consolidado em muitas pesquisas, não só pelo amplo alcance destas redes, mas também por sua versatilidade e seu potencial de comunicação e interação que proporcionam aos seus usuários (Costa, 2018).

O compartilhamento do link do QS e EBED sempre foi acompanhado de um pedido para que fossem disseminados entre outros professores de música, seguindo a técnica da "bola de neve virtual". O método de coleta de dados adotado denomina-se como Bola de Neve Virtual. A coleta inicia-se pelo envio/apresentação do *link* de acesso ao questionário eletrônico, por meio de e-mail ou de alguma RSV, como *facebook*, *whatsapp*, *instagran* e outros.

A amostra por bola de neve é uma técnica de amostragem não probabilística onde os indivíduos selecionados para serem estudados convidam novos participantes da sua rede de amigos e conhecidos, ou seja, utiliza “as redes de referências e indicações” (Bockorni; Gomes, 2021).

Uma amostra não probabilística não garante a representatividade da população. Deve ser usada quando você deseja saber a opinião de um grupo específico de pessoas, “ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa” (Vinuto, 2014, p. 203).

Biernacki e Walford (1981), Vasconcellos e Guedes (2007) estudaram a técnica e concluíram também, que, o método de amostragem em bola de neve pressupõe que há uma afinidade entre os indivíduos do grupo pesquisado, algum ponto de interesse que os une. No caso desta tese, os professores de música conhecem outros professores de música, o que a priori pode facilitar na busca pelos participantes da pesquisa.

A quantidade de participantes forneceu dados para uma análise da atuação do professor de música na Educação Básica, a partir de suas próprias perspectivas. Essa análise, derivada da aplicação da EBED, do questionário (QS) e de entrevistas, foi integrada ao longo de toda a tese, em diálogo constante com o referencial teórico, em vez de ser apresentada isoladamente em um capítulo final. Isso permitiu uma maior articulação entre o aporte teórico e os dados, favorecendo a compreensão do tema.

1.3.1 Questionário Socioprofissional

O questionário socioprofissional (QS) (Apêndice II), com o objetivo de traçar o perfil socioprofissional dos participantes da pesquisa, foi elaborado num Formulário

do *Google Forms*. Por meio de um link, foi disponibilizado juntamente com a EBED (no mesmo formulário e *link*) nas redes sociais, *e-mail* e grupos de *WhatsApp*.

Quadro 9 - Questionário Socioprofissional

Idade:	<input type="checkbox"/> 21 a 31 <input type="checkbox"/> 32-42 <input type="checkbox"/> 43-53 <input type="checkbox"/> 54-64 <input type="checkbox"/> 65-75
Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outro
Graduação em:	
Formação:	<input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado (...) Ambos
Última titulação:	
Tempo de magistério:	<input type="checkbox"/> < 1 <input type="checkbox"/> 1-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-20 <input type="checkbox"/> 21-30 <input type="checkbox"/> > 30
Atuação na escola:	<input type="checkbox"/> Disciplina de Arte <input type="checkbox"/> Disciplina Música ou Educação Musical <input type="checkbox"/> Atividades e/ou projetos extra classe
Região/Estado (UF):	
Rede (s) em que atua:	<input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> particular
Etapas da Educação Básica:	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio
Situação funcional:	<input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Eventual / Substituto <input type="checkbox"/> Temporário <input type="checkbox"/> CLT <input type="checkbox"/> Outro
Jornada de trabalho:	<input type="checkbox"/> Parcial /10 h. <input type="checkbox"/> Parcial/20h <input type="checkbox"/> Integral /40h. <input type="checkbox"/> Mais de 40h <input type="checkbox"/> Outro
Faixa salarial	<input type="checkbox"/> até 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> de 1 a 2 salários mínimos <input type="checkbox"/> de 2 a 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> de 3 a 4 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 4 salários mínimos

Fonte: Elaborado pela autora

Este questionário socioprofissional forneceu informações relacionadas à formação acadêmica, tempo de atuação no magistério, faixa salarial, etapa da Educação Básica em que o professor atua, região e estado, situação funcional, jornada de trabalho e alguns dados pessoais como idade e gênero. Todos os dados foram direcionados para uma planilha do google e são anônimos.

O questionário foi construído pensando nos objetivos da pesquisa e ele nos forneceu dados que atenderam o primeiro objetivo específico: *“Traçar o perfil profissional dos professores de Música, participantes do estudo, em atuação na Educação Básica.”*

1.3.2 A Escala de Bem-estar Docente (EBED)

Importante ressaltar que a Escala de Bem-estar docente (Anexo I) foi construída a partir do modelo de análise do bem-estar/mal-estar docente proposto por Rebolo (2005, 2012a, 2012b, 2014).

A EBED é um instrumento dividido em três partes: **a primeira** é constituída por itens sobre dados pessoais e profissionais, os quais foram agregados ao questionário socioprofissional.

A **segunda parte** da EBED é constituída por 37 variáveis que correspondem aos quatro itens da dimensão objetiva do trabalho (atividade laboral, socioeconômico, relacional e infra estrutural) e foi construída sob a forma de escala *Likert* de cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito), que permite aos professores expressarem seu grau de satisfação/insatisfação com cada uma das variáveis.

A **terceira parte** se constitui pela pergunta “Você é feliz no seu trabalho?”, pois considera-se que o bem-estar é um fenômeno que não pode ser aferido externamente e cuja existência só pode ser afirmada ou negada pela própria pessoa, assim, com essa pergunta, busca-se conhecer como cada professor se sente em relação ao seu trabalho, para que se possa relacionar as variáveis avaliadas como satisfatórias/insatisfatórias com a autopercepção de felicidade.

É importante ressaltar que a resposta a esta pergunta era livre, permitindo que os participantes optassem por respostas simples como "sim" ou "não", ou por justificativas mais elaboradas. Por isso, a condução de entrevistas semiestruturadas se mostrou relevante.

A EBED foi adaptada para um formulário do *Google Forms*, cujo *link* gerado foi compartilhado juntamente com o questionário socioprofissional (Apêndice III) e o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice I).

Figura 1 - Escala de Bem-Estar Docente (EBED)

ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED)
Versão Completa
DADOS PESSOAIS
 Idade: _____
 Sexo: () Masculino () Feminino
 Tempo de magistério: _____

ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO, RELACIONADOS AO SEU TRABALHO.
 CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSES ASPECTOS.

LEGENDA:

1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. nem satisfeito(a) / nem insatisfeito(a)	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)	
01 Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
02 Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
03 Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
04 Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
05 Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura	1	2	3	4	5
06 Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
07 Ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
08 Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
09 Salário	1	2	3	4	5
10 Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
11 Benefícios (materiais e não materiais)	1	2	3	4	5
12 Autonomia	1	2	3	4	5
13 Uso da criatividade	1	2	3	4	5
14 Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
15 Repercussão/aceitação de suas ideias	1	2	3	4	5
16 Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
17 Direitos garantidos	1	2	3	4	5
18 Privacidade / Vida pessoal preservada	1	2	3	4	5
19 Horários previsíveis	1	2	3	4	5
20 Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
21 Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
22 Reconhecimento do trabalho realizado / feedback	1	2	3	4	5
23 Estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
24 Plano de carreira	1	2	3	4	5
25 Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada	1	2	3	4	5
26 Ausência de preconceitos	1	2	3	4	5
27 Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
28 Relações hierárquicas	1	2	3	4	5
29 Apoio socioemocional	1	2	3	4	5
30 Conhecimento das metas da escola	1	2	3	4	5
31 Participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias	1	2	3	4	5
32 Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
33 Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
34 Imagem interna da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
35 Imagem externa da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
36 Responsabilidade comunitária/social da escola	1	2	3	4	5
37 Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5

VOCÊ É FELIZ NO SEU TRABALHO? _____

Muito Obrigada!

Fonte: Elaboração dos autores.

Fonte: Rebole e Constantino (2020, p. 457).

O termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice I), constava na abertura do formulário que foi distribuído de forma on-line, onde o participante, após ler o TCLE, teve apenas que marcar () **Eu aceito participar do projeto citado acima,**

voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido, ou a opção em que “Não Aceita”.

Todos os dados objetivos obtidos pela EBED possibilitaram atender o segundo objetivo específico: “*Verificar as condições de trabalho e os fatores que afetam o trabalho dos professores de música da Educação Básica*”.

Por meio da análise dos dados da escala (EBED), do questionário socioprofissional e, ainda, das entrevistas realizadas, foi possível responder à pergunta norteadora da tese: *quais fatores influenciam a satisfação e o bem-estar dos professores, e como esses profissionais lidam com as adversidades e insatisfações presentes nesse contexto?*

1.3.3 Entrevista Semiestruturada

A seleção das professoras para a entrevista semiestruturada ocorreu por meio do envio de um formulário (Apêndice V), juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II). Ambos foram disponibilizados via Google Forms e enviados por WhatsApp e e-mail para grupos de professores de música. O contato inicial foi feito por WhatsApp a partir das respostas recebidas, e as entrevistas foram agendadas pelo Google Meet, conforme a disponibilidade das voluntárias. Participaram desta etapa cinco professoras de música da Educação Básica, dentre as seis que responderam ao formulário. O critério de seleção consistiu na resposta positiva ao formulário e na atuação na Educação Básica.

Optou-se pelo modelo de entrevista semiestruturada por se constituir de um roteiro básico (com perguntas abertas) e ser aplicada de forma flexível. Segundo Penna (2015, p. 138), nesse tipo de entrevista “são possíveis perguntas de esclarecimento, a mudança da ordem das perguntas ou sua reformulação, conforme a necessidade”. Por meio dela, é possível também perceber, com maior clareza, as concepções, percepções e significados que o entrevistado atribui à sua prática e ao seu trabalho.

Ao optar pela entrevista semiestruturada, o pesquisador mira uma determinada experiência ou situação que deseja conhecer em profundidade e, de antemão, define tópicos e variáveis ancorados no seu problema e/ou nos objetivos da pesquisa (Lombardi *et al.*, 2021).

Neste caso, os objetivos a serem contemplados com a realização das entrevistas foram: *“Identificar o grau de satisfação/insatisfação desses professores com esses fatores”* (relacionados na EBED) e *“Apontar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música da Educação Básica frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola”*.

A EBED, por si só, mostrou-se insuficiente para alcançar esses objetivos, visto sua natureza predominantemente objetiva. Embora contemple um aspecto subjetivo com a pergunta "Você é feliz no seu trabalho?", a resposta podendo ser "sim" ou "não", não permitia a análise das experiências e percepções individuais em relação às estratégias de enfrentamento e aos quatro itens da dimensão objetiva do trabalho (atividade laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutura).

No início de cada entrevista foi informado o objetivo da pesquisa e lido o “termo de consentimento livre e esclarecido” (Apêndice II) o qual foi assinado digitalmente pelo pesquisador e entrevistado. Todas as entrevistas foram gravadas pelo *google meet* com o consentimento do entrevistado e, posteriormente, transcritas.

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, [e] favorecer a relação de interlocução [...]. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (Zago, 2003, p. 299).

Vale ressaltar que o processo de transcrever as falas dos professores também seguiu critérios, considerando o conteúdo da fala mais importante que a forma, e tomando o cuidado de não descaracterizar a fala do entrevistado tal como orienta Penna:

Transcrição na ortografia padrão (ou seja, como a palavra é escrita no dicionário), respeitando as construções de frases empregadas pelos entrevistados; no entanto, conforme o caso, limpando o uso excessivo de marcadores convencionais (expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência – como “né”, “tá”, dentre muitos outros) (Penna, 2015, p.141).

Todas as entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice IV), que serviu de base para a condução da conversa, o qual continha perguntas relacionadas aos seguintes assuntos: escolha do curso, formação, ingresso no campo de trabalho, o trabalho na educação básica, início da docência, formação continuada, dificuldades enfrentadas,

estratégias de enfrentamento, estrutura em que desenvolve o trabalho, satisfação com o trabalho e outros.

Importante destacar que todas as professoras entrevistadas responderam a EBED, ou seja, o número de 44 participantes inclui as cinco professoras entrevistadas.

1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa respondendo a EBED e o QS, 44 professores de música de várias regiões do Brasil, sendo: 36 da região centro-oeste; 03 da região sul; 03 da região nordeste; 02 da região sudeste; e nenhum da região norte. Os participantes trabalham na escola de Educação Básica das redes privada e pública, sendo que alguns professores trabalham em mais de uma rede de ensino.

A concentração de participantes da região Centro-Oeste e do Instituto Federal pode ser explicada pela localização da pesquisadora, que reside na região e trabalha no Instituto Federal, facilitando o acesso a esse público. A utilização da técnica de amostragem "bola de neve", na qual o questionário é compartilhado inicialmente com contatos próximos e se expande gradualmente, também contribui para essa concentração.

Esclarecemos que a menção à afiliação dos participantes ao Instituto Federal não compromete sua identidade. A abrangência nacional da instituição, com 682 campi em todo o Brasil (Brasil, 2024), torna a informação genérica, semelhante a mencionar a rede estadual ou municipal de ensino. Assim, a referência à rede federal ou ao Instituto Federal não revela o local de trabalho específico do participante.

O objetivo do QS foi traçar um perfil dos docentes de música que atuam na Educação Básica, considerando-se os atributos sociais – gênero e idade e a descrição destes indivíduos no campo de trabalho, ou seja, nas instituições de ensino onde atuam, como: tempo de trabalho, jornada de trabalho, formação, salário, situação funcional e outros.

O Quadro 10 apresenta o perfil socioprofissional dos 44 participantes da pesquisa que responderam à Escala de Bem-Estar Docente (EBED) e ao Questionário Socioprofissional (QS) apresentado na primeira parte do instrumento.

Quadro 10 - Perfil socioprofissional dos participantes

Idade	21-31	32-42 anos	42-53 anos		54-64
	04	17	20		03
Gênero	Feminino	Masculino			Outro
	30	13			01
Formação/Curso	Música	Educação Artística com habilitação em Música			Outros
	37	04			03
Graduação	Licenciatura	Bacharelado			Ambos
	33	04			07
Titulação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	
	11	06	21	06	
Tempo de trabalho	1-5 anos	6-10 anos	11-20 anos	21-30 anos	>30 anos
	09	07	17	06	05
Rede de ensino	Municipal	Estadual	Federal	Privada	
	10	07	21	09	
Situação funcional	Efetivo		Temporário		CLT
	31		04		09
Jornada de trabalho	Parcial/10h	Parcial/20h	Integral/40h	>40h	
	04	10	28	02	
Faixa salarial	1 a 2 SM	2 a 3 SM	3 a 4 SM	>4 SM	
	02	01	16	25	
Etapa de atuação na educação Básica	Educ. Inf.	Ens. Fund	Ens. Médio	+ de 2	
	02	04	20	18	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário Socioprofissional

A partir do questionário socioprofissional, tem-se o seguinte perfil dos professores de música participantes desta pesquisa:

1. **Idade:** A maioria dos participantes se concentra na faixa etária entre 32 e 53 anos, indicando um público experiente, possivelmente com maior tempo de atuação profissional na área;
2. **Gênero:** A amostra apresenta um predomínio de participantes do gênero feminino (71%);

3. **Formação:** A formação em Música é predominante (74%), com uma participação menor da Educação Artística com habilitação em Música (8%) e outros cursos (6%). Esse dado sugere que o grupo participante é especializado;
4. **Graduação:** A Licenciatura é a graduação mais frequente (66%), enquanto o Bacharelado (8%) e a combinação de ambos (14%) representam uma parcela menor;
5. **Titulação:** A maioria dos participantes possui Mestrado (42%), seguido por Graduação (22%), Doutorado (12%) e Especialização (12%). Essa distribuição indica um alto nível de qualificação e especialização entre os participantes;
6. **Tempo de Trabalho:** A maior parte dos participantes possui entre 11 e 20 anos de experiência profissional (34%), seguida por mais de 30 anos (11%), 6 a 10 anos (13%), 1 a 5 anos (17%) e 21 a 30 anos (11%). Essa distribuição indica uma experiência profissional variada, com uma maioria de profissionais experientes;
7. **Rede de Ensino:** A rede Federal é a mais frequente (42%), seguida pela privada (21%), municipal (21%) e estadual (16%). Essa informação indica uma atuação diversificada em diferentes redes de ensino;
8. **Situação Funcional:** A maioria dos participantes é efetiva (55%), seguida por CLT (18%) e temporário (7%). Essa informação indica que a maior parte dos participantes possui um vínculo estável com a instituição de trabalho;
9. **Jornada de Trabalho:** A jornada integral de 40h (56%) é predominante, seguida pela jornada parcial de 20h (21%), jornada parcial de 10h (8%) e jornada superior a 40h (4%). Essa informação indica que a maioria dos participantes dedica uma grande quantidade de tempo ao trabalho;
10. **Faixa Salarial:** A maioria dos participantes se concentra na faixa salarial acima de 4 SM (50%), seguida por 3 a 4 SM (32%), 1 a 2 SM (4%) e 2 a 3 SM (2%). Essa informação indica um nível salarial relativamente alto, o que pode ser justificado pelo alto nível de titulação e a predominância de docentes da rede federal;
11. **Etapas de Atuação na Educação Básica:** A maior parte dos participantes atua no ensino médio (40%), seguida por mais de duas etapas (36%),

ensino fundamental (8%) e educação infantil (4%). Essa informação indica uma atuação mais concentrada nas etapas finais da educação básica.

A análise do QS permitiu traçar um perfil socioprofissional dos participantes, evidenciando um grupo predominantemente feminino, qualificado, experiência profissional significativa e atuação principalmente na rede federal de ensino, em jornada integral e com remuneração acima de 4 SM. A maior parte dos participantes atua no ensino médio ou em mais de duas etapas da Educação Básica.

Para complementar a apresentação do perfil socioprofissional dos participantes desta pesquisa, serão apresentados alguns dados de outros estudos relevantes.

Segundo dados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2023), foram registrados 2,4 milhões de docentes na Educação Básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (60,3%), em que se encontram 1.419.918 docentes. De acordo com o Censo 2023 há na Educação Básica, 2,4 milhões de professores, dos quais, 289.024 compreendem às idades na faixa correspondente até os 31 anos, e na faixa dos 32 aos 53 anos há 1.474.989 professores.

Em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio, Tartussi, Nunes e Almeida (2010) apontam:

[...] os estudantes, na sua maioria, não têm intenção de ser professor. Ao se formular a questão “Alguns de vocês pensam ou pensou recentemente em ser professor?”, o “não” foi a resposta automática de muitos, com expressões de rejeição seguidas de desconforto (silêncio, risadas). Passados alguns segundos, vieram as respostas sistematizadas, mais “politicamente corretas”, ainda assim, sempre acompanhadas de uma negativa. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo (Tartucci; Nunes; Almeida, 2010, p. 454).

Essa constatação levanta algumas questões importantes: Quais os fatores que desmotivam os jovens a ingressarem na docência? A baixa remuneração, a precarização das condições de trabalho, a falta de reconhecimento social, a burocracia excessiva e a desvalorização da profissão são alguns dos fatores frequentemente citados.

Em relação ao gênero, a participação da maioria de mulheres vai ao encontro da literatura da área da educação (Grings *et al.*, 2015; Tanaka-Sorrentino, 2013; Santos; Costa, 2022) e com os dados obtidos através do censo 2023, onde traz

que, há no Brasil 1.871.210 docentes do sexo feminino e 482.984 do sexo masculino na Educação Básica.

A participação na EBED demonstra um descompasso entre a formação dos participantes e a prática docente. Embora a maioria possua formação musical, todos atuam como professores de música, mesmo que alguns tenham formação em áreas como geografia, educação física e artes cênicas. Essa situação reflete a realidade nacional, evidenciada pelo Censo de 2023, que aponta um número significativo de professores atuando em áreas diferentes de suas licenciaturas.

Apesar da inclusão formal da arte e da música nas políticas educacionais, a efetividade de sua prática nas escolas ainda é um desafio. A implementação da arte e da música no cotidiano escolar depende da gestão e organização de cada instituição, o que demonstra a necessidade de ações mais eficazes para garantir a presença e o desenvolvimento dessas áreas no ambiente escolar (Mateiro, 2008; Alvarenga; Mazzotti, 2011; Santos, 2012).

Uma das metas destacadas no Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014) diz respeito à pós-graduação e à formação continuada dos docentes da Educação Básica (Meta 16). O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 41,3% em 2019 para 47,7% em 2023. O percentual de docentes com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 38,3% em 2019, para 41,3% em 2023 (Brasil, 2023).

Foi observada a participação expressiva dos professores da rede federal nesta pesquisa, um grupo que desfruta de remuneração e plano de carreira - Lei Nº 11.784, de 22 de Setembro de 2008 (Brasil, 2008) - que proporcionam melhores condições de vida e reconhecimento social. Essa percepção foi confirmada pelos participantes de uma pesquisa (Carvalho, 2014), que destacaram o status profissional que o cargo de docente no IF confere.

A pesquisa de Carvalho (2014) revelou que os professores valorizam a dedicação exclusiva à docência, a remuneração competitiva, a variedade de cursos, as condições de trabalho adequadas, o tempo dedicado ao planejamento das aulas e as oportunidades de progressão na carreira. A atratividade do IF se deve também aos salários e às condições de trabalho superiores à média das escolas públicas, o que atrai profissionais qualificados.

1.4.1 As professoras entrevistadas: uma rápida apresentação a partir de suas falas

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das professoras, e realizadas pela plataforma *google meet*, gravadas com a autorização das participantes para que se fizesse a transcrição posteriormente.

A primeira entrevista foi realizada em dupla, enquanto as subseqüentes foram individuais. Optou-se por esse formato após a primeira entrevista, visto que a transcrição se mostrou complexa devido à sobreposição de falas das entrevistadas e à maior duração da sessão.

O quadro 11 traz o perfil das professoras entrevistadas. As professoras foram identificadas utilizando-se pseudônimos para que o anonimato das participantes fosse garantido. Os pseudônimos utilizados foram inspirados em danças e canções compostas a partir do século XVI: Gavota¹, Pavana², Barcarola³, Mazurka⁴ e Rapsódia⁵.

Quadro 11 - Perfil das Professoras Entrevistadas

Participante	Onde trabalha	Formação	Região do país	Gênero	Tempo de Magistério
Professora Gavota	Rede privada Ensino Fundamental	Licenciatura em Música/Doutorado	Sul	Feminino	11-20
Professora Pavana	Rede Municipal Educação Infantil e Ensino Fundamental	Licenciatura em Música/Especialização	Centro-oeste	Feminino	6-10
Professora Barcarola	Rede Municipal Educação Infantil e Ensino Fundamental	Licenciatura em Música/Mestrado	Centro-oeste	Feminino	6-10
Professora Mazurka	Rede Federal Ensino Médio	Licenciatura em Música/Doutorado	Centro-oeste	Feminino	21-30

¹ Gavota – Antiga dança francesa, com espírito alegre e elegante (Dourado, 2008, p. 145)

² Pavana – dança palaciana, lenta e dançada em par (Dourado, 2008, p. 247)

³ Barcarola – melodias entoadas pelos gondoleiros em Veneza (Dourado, 2008, p. 43)

⁴ Mazurca – dança folclórica polonesa de casais e de caráter alegre (Dourado, 2008, p. 199)

⁵ Rapsódia – Gênero de obra instrumental inspirada em danças folclóricas, com grande liberdade de forma e modulação (Dourado, 2008, p. 273)

Professora Rapsódia	Rede Municipal e Privada Educação Infantil e Ensino Fundamental	Licenciatura em Música/ Mestrado	Centro-oeste	Feminino	11-20
---------------------	---	----------------------------------	--------------	----------	-------

Fonte: Elaborado pela autora

Esta seção apresenta o perfil das cinco professoras de música participantes da pesquisa, atuantes na Educação Básica. São apresentadas, individualmente, informações sobre cada docente e suas percepções acerca de aspectos relacionados ao trabalho, com base em excertos de suas entrevistas semiestruturadas. A descrição a seguir visa contextualizar e apresentar as participantes e suas falas.

Professora Gavota é uma professora de música apaixonada por crianças e pelo ensino, mas também inquieta e em busca constante de aprimoramento profissional e pessoal. Sua trajetória, construída principalmente na rede particular, revela uma profissional dedicada que encontrou nos desafios da carreira docente motivação para crescer e buscar novas experiências. A instabilidade da CLT e a falta de planos de carreira consistentes a levaram a tomar uma difícil decisão: abandonar a Educação Básica e ir para o Ensino Superior. A professora Gavota na ocasião da entrevista, fazia 10 dias que havia deixado a escola de Educação Básica para assumir um cargo temporário no ensino superior.

Então eu pensava assim: "Poxa, eles podiam ter um coordenador das artes, podiam ter não sei o quê lá". Então, eles sabiam que eu estudava, que eu tava me preparando, mas não tinha um plano de carreira, isso me incomodava. Falava: "Meu, vou ficar aqui até quando, assim? Estudando, me preparando, melhorando a minha formação e vou continuar ganhando a mesma coisa. Eu queria um plano de carreira. Não sei se é um pensamento muito mercenário. Tenho um monte de coisa publicada, eu vou ficar aqui até quando? Vou ter 70 anos com 1.000 diplomas. Vou ficar até que idade abaixando e amarrando cadarço assim? Chega uma hora que não dá mais né? Não acompanha. E isso me incomodava.

Professora Gavota

A fala da Professora Gavota revela um sentimento de frustração e inquietação em relação à sua trajetória profissional. Ela demonstra um desejo por reconhecimento, progressão e um plano de carreira definido. Ela sente que seu trabalho e suas qualificações não estão sendo reconhecidos e valorizados da forma

que ela espera. Ela acredita que a instituição poderia oferecer mais oportunidades e reconhecimento aos profissionais da área artística.

A Professora Gavota busca um caminho para crescer profissionalmente, alcançar uma posição de maior reconhecimento e, conseqüentemente, uma remuneração compatível com sua dedicação e experiência. Sua fala reflete um dilema comum a muitos profissionais: o desejo por reconhecimento, progressão e uma carreira justa e recompensadora. É importante destacar que a busca por um plano de carreira e por uma remuneração justa não se traduz necessariamente em "mercenarismo", mas sim em uma busca por valorização profissional.

Professora Pavana é uma professora da rede municipal de ensino e que atua na educação infantil e ensino fundamental, desde 2016. Apesar de se identificar com a profissão, está profundamente impactada pelos desafios da realidade escolar. Sua trajetória demonstra coragem para continuar em busca da realização profissional, mesmo enfrentando a resistência inicial de alguns colegas e as dificuldades inerentes à rede pública de ensino. Dedica tempo e energia para elaborar estratégias que ajudem seus alunos, especialmente os mais desafiadores, a se engajarem na aula e a se desenvolverem.

Na verdade, quando você entra, você não tem consciência da diferença entre licenciatura e bacharelado. O professor uma vez numa aula de piano explicou pra gente essa diferença. E aí que a gente foi ter ciência do que realmente a gente tava ali para fazer, porque a gente tinha tantos questionamentos, mas por que não tem isso, por que não tem aquilo? Aí um dia ele explicou, e a gente entendeu o porquê.

Professora Pavana

A professora Pavana, em sua fala, traz um assunto que será abordado no próximo capítulo, a motivação dos estudantes ao ingressarem na licenciatura, onde a maior parte busca um aperfeiçoamento musical e não necessariamente a formação de professor para a Educação Básica. A atuação pedagógica que buscam está mais relacionada às escolas de música e aulas particulares de instrumento.

Importante destacar que no Brasil, a Licenciatura em Música habilita o profissional para o magistério da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Já o Bacharelado em Música prepara o músico para

atuar profissionalmente em diversas áreas, como performance, composição, regência, produção musical e outros (Penna, 2007; Queiroz e Marinho, 2005).

Professora Mazurka, é uma experiente professora de música da rede federal, que tem quase 30 anos dedicados à educação. É uma profissional dedicada, apesar dos desafios enfrentados ao longo de sua trajetória. Sua história revela uma busca constante por construir um ambiente de aprendizado musical rico e engajador para seus alunos, utilizando a criatividade e a resiliência como ferramentas para superar as adversidades. Mesmo diante dos obstáculos, professora Mazurka encontra na autonomia, na diversidade de tarefas e no contato com os alunos a força para seguir em frente. A prática da pesquisa se revela como um refúgio e um motor de entusiasmo, impulsionando-a a buscar novos conhecimentos e desafios.

Hoje eu atuo num curso de especialização em ensino da dança clássica. E eu tô muito realizada porque eu gosto muito das atividades que envolvem pesquisa. Tá sendo um ambiente de muita experimentação, de muito aprendizado, acho que esses desafios fazem a gente crescer em conhecimento, eu tive que estudar muitas coisas que eu não tinha a menor ideia.

Professora Mazurka

A fala da professora demonstra seu interesse na pesquisa e sua capacidade de se reinventar já no final da carreira, uma vez que ela está próxima de sua aposentadoria.

Professora Barcarola é professora de Música na Educação Básica na rede municipal de ensino desde 2016, atualmente leciona na educação infantil. Professora Barcarola procura transmitir o amor pela música, encontrando grande satisfação em despertar o interesse e a alegria dos alunos pela música. Demonstra grande preocupação com o bem-estar dos alunos, buscando sempre criar um ambiente acolhedor e inclusivo em sala de aula. Se envolve em diversas atividades na escola, ajudando colegas e buscando recursos para suas aulas.

Eu sei que eu também tenho que fazer a minha parte. A coordenadora falou: "Vamos fazer uns cartazes". Eu falei assim: "Olha, eu não sou boa na parte de arte visual". Mas o que você precisar, eu ajudo. Aí, um amigo ensinou a fazer um arco com balões. Eu fui lá fiz arco com balões. Aí, agora toda vez: "Ah, pro, vamos fazer o arco com balões". Ah, tá bom. Vou fazer arco com balões.

Professora Barcarola

A fala da professora revela uma postura positiva e engajada em relação à organização de eventos e atividades, ações que muitos professores até mesmo se recusam, alegando “não ser obrigação”. A professora Barcarola mostra que a colaboração e a criação de laços positivos podem favorecer um ambiente de trabalho mais satisfatório.

Professora Rapsódia atua na rede municipal com as turmas da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, e na rede particular com as turmas da educação infantil ao 5º ano. É uma professora experiente com mais de 20 anos na Educação Básica. Se revela uma profissional apaixonada pela educação musical, especialmente na Educação Infantil, onde encontra terreno fértil para sua criatividade e entusiasmo. Sua energia é contagiante e transborda em suas respostas, demonstrando grande satisfação com a docência.

Um outro exemplo do que eu faço porque eu gosto e não é meu trabalho: chega a festa junina, eu cato uma turma para ensaiar uma dança e vamos lá dançar. Não é meu trabalho, mas eu gosto de entrar nessa alegria, de fazer.

Professora Rapsódia

A professora Rapsódia em sua fala deixa clara sua motivação e engajamento com as atividades, até mesmo com as que não fazem parte das suas funções, como ensaiar dança para festa junina, uma vez que a professora Rapsódia é uma professora de música e não de dança.

A Psicologia Positiva destaca a importância de relacionamentos positivos para o bem-estar. Dentro desse contexto, sentimento de pertencimento, engajamento, significado, realização e emoções positivas podem ser vistos como facilitadores do florescimento humano, contribuindo para diversos elementos do bem-estar (Csikszentmihalyi, 2020; Seligman, 2019). Isso explica a satisfação e felicidade da professora Rapsódia em executar uma tarefa, que segundo ela, não faz parte de suas funções.

As trajetórias das professoras Gavota, Pavana, Mazurka, Barcarola e Rapsódia ilustram a complexidade e a diversidade da profissão docente em música na Educação Básica. De diferentes gerações e contextos de atuação, elas revelam paixões, frustrações, resiliência e busca constante por aprimoramento. Seus relatos trazem à tona questões importantes, como a valorização profissional, a busca por um

plano de carreira, os desafios da realidade escolar e a importância do reconhecimento pelo trabalho realizado.

A dedicação à profissão, mesmo diante das adversidades, ressalta o compromisso dessas educadoras com a formação musical de seus alunos. A multiplicidade de experiências apresentadas serve como ponto de partida para uma análise mais aprofundada do cenário da educação musical.

A fala da Professora Pavana sobre a distinção entre licenciatura e bacharelado em música introduz uma questão fundamental: a formação do professor de música e sua adequação às demandas da Educação Básica. Muitos estudantes ingressam no curso de licenciatura com foco no aprimoramento musical, sem necessariamente vislumbrar a docência como principal objetivo. No próximo capítulo, "O Professor de Música na Educação Básica: Sua formação e seu trabalho", investigaremos a realidade dessa formação e os desafios enfrentados pelos profissionais no exercício da profissão.

A partir dos dados da EBED, analisaremos aspectos como a atividade laboral, as condições socioeconômicas, a remuneração, o reconhecimento profissional, as relações interpessoais no ambiente escolar e a infraestrutura disponível para o ensino de música. Buscaremos compreender como esses fatores impactam a prática docente e influenciam a valorização do professor de música na Educação Básica.

CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Sua formação e seu trabalho

Este capítulo aborda a realidade do professor de música na Educação Básica, explorando os desafios de uma formação que se conecte com a profissão. Apresentar-se-ão os resultados da EBED, abordando a atividade laboral, as condições socioeconômicas, como remuneração e reconhecimento profissional, as relações interpessoais no ambiente escolar e as condições físicas e de infraestrutura, como espaços adequados para a prática musical. A análise desses componentes visa a compreender os desafios e as oportunidades da profissão, com o objetivo de promover a valorização do trabalho do professor de música na Educação Básica.

2.1 FORMAÇÃO PARA A PROFISSÃO

É importante destacar que a educação musical está presente nas orientações para a educação brasileira desde o século XIX, por muitas vezes quase esquecida, uma vez que mudanças na política de educação “fizeram, refizeram e desfizeram a prática do ensino de música nas escolas brasileiras” (Almeida, 2007, p. 47).

De 1930 aos tempos atuais, destacam-se três momentos importantes que marcaram a história da educação musical no Brasil: **o primeiro momento** corresponde à década de 1930 a 1960, período da instituição do canto orfeônico como musicalização para os alunos da escola pública, imbuído de ideais nacionalistas (Mateiro, 2008; Santos, 2012).

É importante destacar que nesse período estava em efervescência o modernismo, um movimento que trazia uma nova forma de pensar a literatura e as artes, “uma nova estética, criada para um novo mundo” (Fuks, 1991, p.113), em que

estas expressões são inspiradas por um forte sentimento nacionalista, no qual não há lugar para o velho ou para o que não é nosso, a menos que estes sejam submetidos a um aproveitamento ativo e não mais passivo (Fuks, 1991).

Influenciada e atravessada por esse movimento, a escola utilizava os cantos patrióticos e a música mais como um elemento disciplinador que se encarregava também de manter o “status quo” da instituição, e para difundir sentimento cívico e patriótico, do que propriamente com objetivos educacionais e pedagógicos.

O segundo momento refere-se ao período em que entrou em vigor a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que colocou a Educação Artística como obrigatória, fazendo com que a polivalência nas artes se instituísse na escola, contribuindo para o enfraquecimento do ensino de música (Fuks, 1991; Santos, 2012). A área de música foi perdendo gradativamente o seu espaço na sala de aula, uma vez que a Lei abriu espaço para a polivalência na qual nenhuma manifestação estética teria prioridade.

O resultado era a formação de professores polivalentes, ou seja, que dominavam as quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho - substituído mais tarde pela dança, portanto, com grandes lacunas em sua formação (Fonterrada, 2008), “compondo um “cenário” onde “sons”, “cenas” e “tintas” tentam “contracenar” de forma harmoniosa” (Campos, 2004, p.25).

O fato é que a música, nesse período, não conseguiu ocupar um espaço significativo na escola, tendo as artes plásticas tomado o lugar de honra no currículo, sobrepondo-se às demais linguagens, configuração muito presente nos dias de hoje.

E, como **terceiro momento**, tem-se dois marcos legais: a vigência da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) que substitui a Educação Artística pelo “Ensino da Arte”, tornando-o obrigatório em todos os níveis da Educação Básica; o que representa um passo importante para o ensino da arte nas escolas. Segundo Mateiro (2008), a LDBEN assegura que “a arte passa a ser um componente importante do currículo”, rompendo com a legislação anterior, a qual “não a reconhecia como disciplina curricular, não tendo, portanto, avaliação e notas” (Mateiro, 2008, p.230-231).

Em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769/08 tornou a música conteúdo curricular obrigatório nas escolas brasileiras, integrando o ensino de arte previsto na

LDB de 1996 (Brasil, 2008; Brasil, 1996). "O processo de concepção e aprovação desta lei envolveu um amplo movimento nacional de músicos, educadores musicais e membros da sociedade em geral" (Figueiredo; Meurer, 2016, p. 516), culminando na alteração da Lei nº 9.394/96 (LDB) com a inclusão de um parágrafo que definiu a obrigatoriedade da música como conteúdo do ensino de arte (Brasil, 1996).

Esta última, foi substituída pela Lei Federal nº 13.278 em 02 de maio de 2016 (Brasil, 2016). Alterando §6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996), tornando obrigatória a inclusão do conteúdo de artes visuais, dança, música e teatro no componente curricular de Arte, que trata §2º do artigo 26 da referida Lei.

Esta alteração exige que a disciplina de Arte seja trabalhada por um professor com uma formação específica em uma destas linguagens: artes visuais, dança, música ou teatro. O texto diz:

As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo". O § 2º deste artigo especifica que: o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Brasil, 2016).

Esta mudança é importante para a área de arte, mas exige que se expanda os cursos de licenciatura e que se repense os atuais. Embora a Lei Federal nº 13.278/2016 (Brasil, 2016) possa solucionar diversos problemas, ela demandará uma reformulação substancial da estrutura curricular da Educação Básica, para efetivamente integrar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) no ambiente escolar. Essa mudança também exigirá a ampliação das licenciaturas para atender à nova demanda gerada (Alvarenga e Silva, 2018).

Segundo Figueiredo (2017), embora os documentos orientadores da formação de professores para a Educação Básica apresentem diversos elementos relevantes, eles se mostram insuficientes na definição da formação específica para cada linguagem artística. Essa lacuna permite a persistência da polivalência, mesmo com a inclusão de práticas com linguagens artísticas específicas. Como apontam Schlichta e Silva (2016, p. 90): "os documentos elaborados para orientar os sistemas educativos e as instituições formadoras provocam mudanças lentas nas políticas

locais e institucionais em todos os níveis da educação, inclusive no ajustamento dos cursos superiores”.

Estas Leis também impulsionaram a realização de concursos públicos para professores de música na Educação Básica, abrindo mais espaços de trabalho, o que também movimentou o mundo acadêmico e científico da área de educação musical com pesquisas voltadas à Educação Básica.

A criação, em 1991, da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e da criação de novos cursos de pós-graduação, encontros científicos da área, entre outros, também contribuiu para o aumento das pesquisas e produção de conhecimento acadêmico/científico na educação musical brasileira.

Por meio da revisão de literatura e observando as pesquisas da área, foi possível constatar os diversos temas e variados problemas tratados pelos diversos autores, sobre o ensino de música na Educação Básica. Entre eles, destaca-se pesquisas sobre: a formação de professores e as Licenciaturas em música (Del Ben, 2003; Mateiro, 2003; Belochio, 2003; Queiroz; Marinho, 2005; Penna, 2007,2010; Pereira, 2013; Penna; Sobreira, 2020; Hentschke, 2003; Amaral, 2016; Fernandes, 2021) e o ensino de música na Educação Básica (Fernandes, 2000; Loureiro, 2003; Belochio, 1999, 2000a, 2000b; Abreu, 2011; Almeida; Louro, 2016; Pereira, 2016; Del Ben *et al*, 2019; Sobreira; Fetzner, 2024).

Apontar as necessidades, problemas e desafios enfrentados pelos professores de música, no que se refere ao seu trabalho e as condições que se tem para a sua realização, é necessário para que se possa compreender o trabalho do educador musical na escola e suas especificidades. Para discutir o trabalho do professor de música, faz-se necessário abordar, primeiramente, a sua formação ofertada nos cursos de licenciatura e a complexidade que envolve esta formação para a profissão do educador musical.

A complexidade envolvida na formação dos professores de música está relacionada às diversas concepções de educação musical, tanto dos professores atuantes bem como da área de educação musical, e de espaços de atuação profissional. Ao elaborar suas concepções de educação musical escolar, os professores consideram não apenas crenças, valores, preferências, hábitos, princípios, percepções e interpretações de práticas pedagógicas, mas também

tradições, aspectos, características e demandas dos contextos específicos de atuação. “Concepção, portanto, engloba a interação entre o professor como indivíduo pensante e atuante no processo de ensino-aprendizagem, suas práticas em sala de aula e o contexto institucional e social em que está inserido” (Del Ben, 2001, p. 29).

A formação do professor de música demanda uma reflexão abrangente, que contemple tanto as necessidades da Educação Básica quanto as das escolas de música. A diversidade de contextos de atuação profissional, incluindo escolas especializadas, projetos sociais, a disciplina de Arte na Educação Básica, atividades extracurriculares, entre outros, somada à complexidade inerente à formação musical, torna o currículo das licenciaturas em música objeto constante de pesquisa e debate na área (Del Ben, 2003; Penna, 2007; Pereira, 2013-2014).

Para Queiroz e Marinho (2005, p. 83), a “formação do professor de música é um dos grandes desafios das licenciaturas”, em razão do “vasto campo da educação musical, que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional”.

Quando se fala em “formação para a profissão”, está se referindo à formação dada nos cursos de licenciatura, “pois no Brasil é ela que dá, formal e legalmente, o direito de lecionar na Educação Básica, sendo ainda o ideal de formação que nossa área tem defendido e construído” (Penna, 2010, p. 31).

A obrigação legal dessa formação é designada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, especialmente em seu Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Cabe discutir não só o currículo das licenciaturas, mas também a identificação do licenciando com a profissão docente e a escola de Educação Básica, o que pode influenciar no seu bem-estar ou mal-estar na profissão (Del-Ben, 2012; Machado, 2014).

Sobre os currículos das licenciaturas, Pereira (2013, p. 84) aponta que, “os currículos de formação dos educadores musicais” preocupam-se mais com a formação específica da prática/teoria musical do que com a formação pedagógica do licenciando. Não generalizando, mas muitos cursos de licenciatura correspondem mais às expectativas de quem busca uma formação musical, do que os que buscam uma formação para a escola de Educação Básica.

De um modo geral, não somente a área de educação musical enfrenta a baixa procura pelo curso de licenciatura, segundo Pereira (2011), a procura pelas licenciaturas, em geral, é baixa, e mesmo aqueles que ingressam, não necessariamente querem ser professor.

Essa imagem criada pelos cursos de licenciatura em música acabou por fazer com que a procura pelo curso seja muito mais motivada por um desejo de aperfeiçoamento de algum instrumento do que pelo desejo de se tornar professor (Penna, 2002; Sobreira, 2008; Souza, 2003). Isto também se justifica pelo fato de que, muitas vezes, a licenciatura é o único curso disponível para aqueles que buscam uma formação musical, pois, nem todas as universidades oferecem o bacharelado. Como exemplo deste perfil, que busca o curso superior em Música, destaca-se a fala da professora Barcarola:

Eu tinha estudado muito, para mim já tava saturado o que eu conhecia em teoria, o que eu queria muito era a prática, o estudo do piano. E lá eu não tinha expectativa nenhuma de ensinar, ser professor de música, não era para mim.

Professora Barcarola

Pela fala da professora, constata-se que, muitas vezes, a busca pelo curso é movida apenas pelo desejo de aperfeiçoamento de uma determinada prática musical, o que já foi identificado em diversas pesquisas (Penna, 2002; Mateiro; Borghetti, 2007; Mello, 2017). A licenciatura em música, muitas vezes, atrai estudantes interessados no desenvolvimento musical individual, e não necessariamente na carreira docente.

Há uma diversidade de realidades nos espaços de atuação e formação na área da educação musical. Nassif (2021) descreve um movimento pendular, característico das mudanças educacionais, em que se transita entre extremos. Anteriormente, tínhamos licenciaturas em música que eram, essencialmente,

bacharelados com algumas disciplinas pedagógicas superficiais. Agora, na instituição pesquisada por Nassif, observa-se um curso de licenciatura em que a música em si é quase ausente. As disciplinas, teóricas ou teórico-práticas, fragmentam o conhecimento musical, e o contato curricular dos alunos com a prática musical é limitado.

No caso específico da educação musical e da formação do professor de música, faz-se necessário que ele receba uma formação musical alinhada à uma prática musical, e, uma formação musical alinhada à uma formação pedagógica, afinal, sua linguagem específica é a música e sua atuação é na área de educação, daí denomina-se de Educação Musical. Para Penna (2007),

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (Penna, 2007, p. 53).

Compreender a rotina escolar, a dinâmica da sala de aula, os aspectos envolvidos no ensino e aprendizagem, as variadas metodologias, fazem parte de um corpo de conhecimento da pedagogia e é fundamental para a formação do educador. A profissão e o trabalho docente estão relacionados à formação docente, esta relação possui especificidades e é permeada por complexidades. Para Belochio (2003),

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução (Belochio, 2003, p. 18-19).

Essa aproximação com as escolas durante a formação do professor de música, como forma de melhor preparar os licenciandos para esse contexto específico, também vem sendo defendida por autores da área de educação musical (Beineke, 2004; Bellochio, 2002; 2003; Penna, 2007; Sobreira, 2008).

A formação profissional docente é um processo contínuo, iniciado na formação inicial e estendido ao longo da carreira, caracterizado por uma busca constante de significado e ressignificação do trabalho e da prática docente (Nóvoa, 2017). A percepção da profissão e dos profissionais, a atuação política e pedagógica,

a carreira, as atribuições e outros elementos que impactam o trabalho docente são construções individuais e coletivas.

A construção individual se dá por meio do investimento pessoal no desenvolvimento profissional, enquanto as construções coletivas se manifestam nas articulações dentro da escola, nas relações com a gestão, alunos, colegas e comunidade, e nas mobilizações por melhores condições de trabalho, valorização profissional e uma imagem positiva da profissão.

Na defesa de uma formação profissional levando a profissão para dentro das instituições formadoras, Nóvoa (2017), aponta que a profissão é importante para formação bem como a formação é importante para a profissão, é necessário pensar “a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura” (Nóvoa, 2017, p. 1109).

A citação de Nóvoa (2017) destaca um ponto importante sobre a relação intrínseca entre formação profissional e o exercício da profissão. Ele argumenta que a formação não pode ser vista como um processo isolado, mas sim como um ciclo virtuoso em que a profissão e a formação se influenciam e se complementam. Em suma, a citação de Nóvoa enfatiza a importância de uma formação profissional integrada à realidade da profissão, buscando uma relação dinâmica e constante de aprendizado e desenvolvimento.

Ainda segundo o autor, a formação inicial do professor é a fase mais importante, é a transição para a profissão, os anos iniciais desta nova jornada. Segundo ele, “torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente” (Nóvoa, 2017, p. 1113).

Em relação às instituições formadoras, Nóvoa (2017) aborda que:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1131).

A formação e a profissão são interdependentes. A formação não é um evento único, mas um processo contínuo que se interliga com a profissão. Hentschke

(2003) apresenta ainda outra problemática que envolve os cursos de licenciatura e a formação específica dos professores de música:

[...] tradicionalmente, o músico docente universitário (daí falo enquanto estereótipo) tem praticado uma proposta educacional mais tecnicista e tradicional de educação. O objetivo desses docentes é a formação do músico profissional (erudito, na maioria dos cursos), baseado em critérios absolutos de perfil de profissional (Hentschke, 2003, p. 53).

Assim, entre os desafios dos cursos de licenciatura em educação musical, pode-se apontar a diversidade do seu corpo docente, posto que, em muitas universidades, o mesmo professor que dá aula no bacharelado, leciona também na licenciatura, com concepções sobre o currículo e a formação dos licenciandos, os quais, muitas vezes, divergem do campo da educação musical. Repensar estes cursos, implica

[...] uma reformulação na nossa maneira de pensar, nos nossos princípios educacionais e até mesmo nas concepções acerca do que consideramos ser um indivíduo musicalmente educado ou um professor de música, capaz de enfrentar um mercado de trabalho mais abrangente (Hentschke, 2003, p. 53).

Nesta dicotomia entre ensinar e tocar, entre ser um professor de música e um músico professor, entre licenciatura e bacharelado, aponta-se a fala de Penna (2007) para reforçar a concepção de uma formação para a profissão:

Se não basta tocar, uma licenciatura deve ser muito mais, formando um profissional capaz de assumir – e responder produtivamente ao: Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social. Para tanto, a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas (Penna, 2007, p. 53).

Nesse sentido, a formação deve ir além do domínio técnico da linguagem musical, mas é de se concordar com Joly (2017), quando a pesquisadora aponta que, “para ser professor de Música é necessário saber fazer música, dominar seus símbolos e saber se expressar através dessa ferramenta” (p. 200), e ainda que:

A quebra da hierarquização, ainda presente, entre quem toca e quem ensina, precisa ter um fim. Isso porque ser músico e ser professor

podem constituir diferentes profissões, com diferentes funções e importância, mas, também podem ser diferentes aspectos de uma mesma identidade, que não estão em conflito e sim se somam (Joly, 2017, p. 198).

Assim, percebe-se como é complexa a formação do professor de música, que deve contemplar os conhecimentos pedagógicos e os musicais (Del Ben, 2003; Penna, 2007; Pereira, 2013). Nas entrevistas realizadas com cinco professoras de música da Educação Básica, ficou evidente que, de toda a formação recebida, a que mais contribuiu para o trabalho docente foram as disciplinas voltadas para a escola e ministradas por professores com experiência na Educação Básica.

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, também foi destacada por alguns professores. Esta formação voltada para a educação musical escolar contribui para uma maior segurança e adaptação do professor ao trabalho na Educação Básica.

Assim, os currículos das licenciaturas em música oscilam entre uma formação musical sólida, porém desconectada da prática docente, e uma formação pedagógica que negligencia o desenvolvimento musical necessário para a atuação na área. Esse cenário reforça a necessidade de um equilíbrio curricular que integre efetivamente os conhecimentos musicais e pedagógicos, preparando o futuro professor para o trabalho na Educação Básica (Hentschke, 2003; Del-Ben, 2003; Marino; Diniz-Pereira, 2021).

Destacam-se a seguir, duas falas de duas professoras participantes desta tese por meio da entrevista semiestruturada e que confirmam a importância do PIBID como uma ação voltada para a escola e sua realidade.

[...] na fase do PIBID, eu fiquei muito perto, muito perto da escola, e eu falei: "Olha, isso aqui é interessante".

Professora Barcarola

O PIBID levou a gente mais cedo pra sala de aula. Os colegas que não participaram do PIBID, eu acredito que o choque foi maior. Quem fez o PIBID teve a oportunidade de ir pra realidade mais cedo. A disciplina de práticas de ensino, fez uma mesclagem, muito importante com o PIBID. Então, criou uma base muito, muito sólida, porque a gente pôde trabalhar com música dentro da escola e da escola real, ali com os alunos, com direção, apesar da gente ter uma certa proteção por ser acadêmico. Mas a gente já pôde conversar com alguns professores que estavam ali. Mesmo quem não era da

nossa área, a gente pôde entender a rotina de sala de aula, de sala de professores. E isso foi totalmente fundamental.

Professora Pavana

As professoras apontam que o conhecimento e a aproximação da realidade da escola, ainda na fase de formação, foram importantes para o conhecimento acerca desta realidade, ainda que sob a proteção do estágio, uma vez que estavam sob a supervisão de outro profissional.

Eu acho muito furadas as formações, sabe? No começo de 2023, tinha divisão em música. Não que dividia, mas todo mundo tinha a sua fala, todas as linguagens. Na formação da Semed. Agora, as formações tão acontecendo na escola. Eles passam a formação para os coordenadores, e os coordenadores que transmitem a formação. Então, não tem essa divisão. Você entra no âmbito escolar, não tem uma formação específica pras artes.

Professora Barcarola

A fala da professora refere-se à formação continuada, como ela, os demais professores participantes da entrevista apontaram falhas na formação continuada, a formação realizada durante o exercício profissional. A maioria demonstrou estar insatisfeita em relação à esta formação.

Após a fase inicial de inserção profissional, segue-se um período de estabilidade na carreira, que exige constante atualização. Programas de formação continuada são essenciais para sanar lacunas da formação inicial, promover especializações e pós-graduações. Contudo, a “formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

O desenvolvimento profissional é importante para que o professor tenha autonomia para pensar e refletir sobre o seu trabalho (Nóvoa, 2017).

Em relação à educação continuada, a gente não tem muitas coisas na nossa área. E eu não vejo muito incentivo da instituição pra gente participar de eventos da nossa área, tipo congressos. Então se você quer participar de um congresso, você tem que repor aula. Então não é um incentivo, né? Como é que você tá indo se capacitar e vai ter que voltar e repor aulas na outra semana? Então, assim, eu acho que não há incentivo, e eu nunca consegui tirar aquela licença de três meses, porque nunca teve um professor de música que pudesse ficar no meu lugar, ou eu teria que fazer arranjos no planejamento e

nunca deu certo. A gente é meio na raça. Tipo assim, eu quero fazer, então eu vou.

Professora Mazurca

A professora Mazurca levanta a questão da falta de apoio e incentivo para a formação continuada. Pouco ou quase nada é oferecido pela instituição de ensino, e não há apoio para que o professor busque a capacitação fora da instituição. Importante destacar que a instituição onde trabalha a professora Mazurka (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) oferece afastamento para capacitação docente (Brasil, 2019), que pode ser de 2 anos para mestrado e 4 anos para doutorado.

Apesar da condição favorável à formação continuada, o afastamento pode ser um processo difícil para a saída do professor de música, pois, na maioria das instituições há apenas um professor de música, que acaba dependendo de uma substituição que muitas vezes não acontece ou demora, atrasando assim a saída do professor para o afastamento. A dificuldade que a professora expõe se refere a capacitações como cursos, congressos, simpósios e outros.

Defende-se que a formação para a profissão exige um olhar para além do fazer pedagógico e da função de ensinar. É necessário que o futuro professor seja preparado não somente para se deparar com a realidade e as condições em que se realiza o trabalho, mas, principalmente, para enfrentar e mudar estas condições. Conforme Pereira (2011), a formação docente e as condições de trabalho adequadas são indissociáveis. Uma não existe sem a outra para a efetividade do processo educacional.

Do contrário, poderemos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (tese da culpabilização) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (tese da vitimização) (Pereira, 2011, p. 48).

A mobilização em torno da formação de professores, embora louvável, carrega consigo uma crença simplista de que a formação isolada é a chave para a melhoria da Educação Básica.

Para tanto, é preciso que se invista em “uma matriz curricular que contemple conhecimentos mínimos para a área, a saber: conhecimentos sobre e para

a música e conhecimentos sobre e para a educação, trabalhados de modo integrado” (Belochio, 2003, p. 23). Devem ser acrescentados, portanto, na formação do professor de música, por serem fundamentais, os conhecimentos sobre e para o trabalho.

2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este tópico pretende discutir o trabalho docente entendido como o resultado de esforço físico e psíquico que visa a atender às necessidades individuais e o bem-estar pessoal, produzindo bens e serviços e contribuindo para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade como um todo (Rebolo, 2012).

Trata-se do trabalho permeado pela relação do professor com o trabalho e com a organização escolar. Nesta perspectiva, o trabalho docente extrapola à sala de aula, não se restringindo ao que acontece apenas no processo de ensino/aprendizagem. Segundo Oliveira (2010),

O trabalho docente refere-se à uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe (Oliveira, 2010, p. 1).

O trabalho docente é um trabalho complexo, que envolve tanto os sujeitos e suas relações, experiência e identidade quanto as condições em que as atividades docentes são realizadas no âmbito escolar (Wille, 2013). O trabalho docente aqui tratado é concebido como algo que extrapola a sala de aula e vê no conjunto de tarefas, atividades, atribuições e responsabilidades do professor no âmbito individual e coletivo como parte de seu trabalho, é “[...] portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores [...]” (Tardif; Lessard, 2013, p. 24).

Importante destacar o espaço da escola como o local onde se realiza a maior parte do trabalho docente e que, com suas características e organizações, exerce influência sobre este trabalho. Segundo Tardif e Lessard (2013), a escola, como lugar de trabalho,

[...] não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado,

como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações (Tardif; Lessard, 2013, p. 55).

O trabalho docente não pode ser discutido sem considerar sua organização, o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos por sala, o salário dos professores, a estrutura e os materiais disponíveis para a realização do trabalho, as relações que se estabelecem no espaço da escola e outros aspectos (Nogueira, 2012).

O trabalho do professor de música na Educação Básica é desafiador em relação à vários aspectos, como: atender um número grande de alunos por sala, a falta de materiais adequados e instrumentos musicais, ausência de um espaço específico para a realização de aulas que acontecem também de forma bem específica.

Para além dos desafios materiais e de infraestrutura, o professor de música enfrenta a frequente percepção, por parte da comunidade escolar, da educação musical como mero entretenimento, brincadeira ou momento de descontração. Essa visão, muitas vezes, desloca a música de seu papel formativo e a afasta da posição de conhecimento relevante no currículo, equiparável às demais disciplinas (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006; Figueiredo, 2010)

O trabalho do professor de música na Educação Básica possui especificidades, e dimensões, como sinalizado por Hentschke, Azevedo e Araújo, (2006):

1) a diversidade de contextos músico-educacionais; 2) as suas especificidades músico-pedagógicas; 3) as interações sociais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical; 4) a socialização profissional; 5) as implicações epistemológicas, sociais e políticas para a educação musical como área de conhecimento. (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p.54).

A ausência de uma definição clara para o papel da educação musical em muitas instituições resulta em uma visão limitada, hierarquizada e subalternizada da música em relação a outras disciplinas e áreas de conhecimento (Mateiro, 2008;

Snyder, 2008). A atribuição ao professor de música de tarefas como preparador de eventos, ensaiador para festas comemorativas e uso da música para alegrar a família e a comunidade demonstra uma distorção do papel fundamental da educação musical.

Essa visão distorcida limita a música a um mero instrumento de entretenimento e desconsidera seu potencial para o desenvolvimento do indivíduo. A educação musical, quando adequadamente implementada, pode contribuir para o desenvolvimento da cognição, da criatividade, da expressão emocional, da socialização, além de promover a apreciação estética e o conhecimento histórico e cultural (Belochio, 2003).

É essencial que as instituições reconheçam o valor intrínseco da educação musical e a posicionem como um componente essencial do currículo, ao lado de outras disciplinas. A atribuição de responsabilidades que desconsideram o potencial da música como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento limita o alcance da educação musical e impede que ela cumpra seu papel fundamental na formação dos alunos.

Para Tardif (2013, p. 23), há uma ameaça a pesquisa sobre educação, quando “a escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas”, deixando de lado o trabalho do professor e suas condições de realização.

O professor de música contratado ou concursado para a disciplina de Arte atua diretamente na grade curricular e atividades extracurriculares, obedecendo a horários estipulados e organizados pela gestão e a uma carga horária prevista em lei. Ele pode lecionar em todas as etapas da Educação Básica de acordo com a característica de cada uma.

Com uma carga horária menor, há também o professor que é contratado para as atividades extracurriculares, como bandas, fanfarras e corais, que normalmente acontecem no contraturno (Penna, 2010; Dalazen, 2013). Uma especificidade do trabalho destes professores é a relação de trabalho, que normalmente é estabelecida por contrato de trabalho temporário.

Professores contratados temporariamente enfrentam precariedade devido à ausência de estabilidade e direitos trabalhistas, como plano de carreira, garantidos

aos efetivos (Castro; Cruz, 2024). A Lei nº 13.429/2017 (Brasil, 2017), em seu artigo 2º, define esse tipo de contrato como aquele de duração predeterminada, visando suprir necessidades transitórias de pessoal permanente ou demandas complementares de serviço.

No entanto, muitas prefeituras utilizam essa modalidade como estratégia para reduzir custos, especialmente após a implementação do piso salarial nacional, como apontam Oliveira e Viera (2012, p. 178). Consequentemente, observa-se um aumento na contratação temporária por estados e municípios, criando condições de trabalho desiguais e precárias para esses professores em comparação aos efetivos.

Cada professor tem uma trajetória de trabalho, que é singular, construída a partir de experiências profissionais e pessoais e concretizada através da interação com os sujeitos em cada uma das escolas em que trabalham (Pereira, 2016).

Para Codo (1999, p. 50), “[...] todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho [...]”, e que, “[...] dotado de sua subjetividade, ele vai se diferenciar de outros seres humanos e construir sua individualidade. Suas vivências, experiências, frustrações, afetos e desafetos; tudo isso é levado pelo trabalhador para a relação de trabalho [...]” (p. 52).

A escola, como instituição social, sofre influências econômicas, sociais e culturais e ainda seu próprio funcionamento interno pode influenciar positivamente ou negativamente no trabalho docente.

Assim, é preciso manter a escola como um espaço educativo que dispõe de uma arquitetura capaz de viabilizar a acessibilidade, salas e espaços capazes de despertar a criatividade, locais que promovam a convivência, que garantam recursos para estudos, pesquisas e lazer e que assegurem o bem-estar dos trabalhadores e dos alunos. E é preciso refletir, também, sobre a necessidade de políticas educacionais mais efetivas que garantam o funcionamento das escolas com condições físicas e de infraestrutura adequadas (Pereira; Rebolo, 2017, p. 101).

Os estudos vêm apontando “à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores” (Tardif, 2013, p. 563).

A escola e o trabalho docente sofreram grandes mudanças nas últimas décadas. Segundo Hypolito (2013),

[...] novos processos de trabalho foram se constituindo com novas funções e novas tecnologias foram incorporadas ao processo de trabalho docente. O controle sobre o conhecimento e o currículo foi sendo retirado do professor que, ao longo desse período, foi vendo sua autonomia ser reduzida e seu poder discricionário sobre o que ensinar e como ensinar ficar mais restrito (Hypolito, 2013, p. 259).

Estas mudanças foram motivadas por diversas situações e transformações sociais, políticas e econômicas. Há a ideia de que estamos vivenciando uma nova regulação educativa, de caráter global, que se expande na mesma proporção que a sociedade de mercado (Barroso, 2004; 2005). Essa regulação vem impactando o trabalho do professor, à medida que reestrutura os currículos, a docência, a organização escolar, a gestão e o trabalho docente (Hypolito, 2013, p. 256).

Estas exigências do mercado, são evidenciadas nas avaliações de desempenho, no controle sobre o trabalho do professor, imposição de metas a serem cumpridas “por meio de testes padronizados, avaliações em larga escala, currículos padronizados e centralizados” (Hypolito, 2013).

A própria divulgação dos resultados destes testes e avaliações, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e outros, caem sobre o professor como uma responsabilização pelos maus resultados.

Esta cultura da auditoria tende a estabelecer um currículo padronizado que possa ser testado nos exames, impondo um currículo empobrecido e estreito, reduzido aos conteúdos e disciplinas exigidos nos exames nacionais, responsabilizando os docentes pelos resultados de um ensino sobre o qual cada vez mais eles possuem menor controle sobre o conteúdo e a forma (Hypolito, 2013, p. 261).

Foi constatado por meio da fala de uma das entrevistadas, professora Pavana, como esta realidade se apresenta na escola e a influência destes mecanismos de avaliação sobre o trabalho do professor de música.

Nós todos sabemos que o aluno precisa chegar no final do ano, sabendo ler e sabendo exatas. Então, quais são as matérias principais para isso? Português e matemática. Então, o resto, tipo assim, o resto tá para tapar buraco, entendeu? E aí, o que que acontece? a coordenadora falou diretamente pra gente: "Ó, vocês de artes, educação física e ciências, vocês precisam, ajudar a gente a fazer atividades que trabalhem a coordenação motora fina.
Professora Pavana

Estes testes e avaliações impactam não somente os professores diretamente cobrados a apresentar resultados, como os de português e matemática, bem como todos os outros que precisam através de suas disciplinas colaborar para os resultados.

A insatisfação da professora Pavana com a necessidade de colaborar para o alcance dos resultados em português e matemática revela, paradoxalmente, uma possível lacuna em sua formação, ao não reconhecer nessa situação uma oportunidade de trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Cabe aqui ressaltar que a interdisciplinaridade é incentivada no Brasil pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1971, 1996). Esta interdisciplinaridade vai além de abordar o mesmo tema em diferentes disciplinas; ela busca, essencialmente, estabelecer conexões e pontes entre elas (Japiassu, 1976).

Segundo Ribeiro e Bueno (2015), a interdisciplinaridade transcende a mera junção de conteúdos disciplinares. Ela exige planejamento conjunto entre professores e a apropriação de conceitos de outras áreas para enriquecer o conhecimento. Sua aplicação prática ainda é um desafio, “há professores que alegam praticá-la sem de fato fazê-lo, enquanto outros a aplicam inconscientemente” (Ribeiro; Bueno, 2015, p.123). A falta de capacitação adequada para compreender e implementar metodologias interdisciplinares contribui para distorções na prática e dificulta a efetiva integração entre as disciplinas.

Para Neves (2015), a interdisciplinaridade na educação musical inicia-se quando o educador musical compreende seu papel para além da música, reconhecendo-se como um educador comprometido com o desenvolvimento integral do aluno. Isso se manifesta no respeito às demais áreas do conhecimento presentes no ambiente escolar, absorvendo suas experiências e avanços sem, contudo, abrir mão da sua identidade como educador musical.

Estes desafios e impactos se refletem em diversas áreas da sociedade, e em diversos grupos de trabalhadores, entre eles os professores. Houve um “aumento da exigência social sobre o papel do professor no processo educativo” (Jesus, 1998, p. 24), que tem gerado insatisfações e conseqüentemente mal-estar.

O trabalho, em sua essência, é uma ponte entre a realidade objetiva, com suas demandas e exigências, e a subjetividade do indivíduo, com suas experiências e valores. Essa ponte se materializa de maneira singular em cada profissão, moldada por sua dinâmica específica, que permite, em maior ou menor medida, a expressão da individualidade, das emoções e da afetividade humana (Seco, 2002).

Essa mesma tensão se aplica ao ensino de música na Educação Básica, onde a falta de garantias formais para sua inclusão como componente curricular, segundo Penna (2008), coloca a música em um limbo potencial dentro do campo da arte. A concretização do ensino musical como ferramenta de desenvolvimento e expressão depende, portanto, de uma série de fatores, incluindo a forma como a música é integrada à prática escolar em seus múltiplos espaços. A busca por integrar a música à educação exige um olhar atento para as nuances da relação entre trabalho, indivíduo e sociedade, reconhecendo a importância da subjetividade e da expressão individual dentro de um contexto objetivo e estruturado.

A presença de um professor de música na escola não necessariamente garante que os alunos terão acesso aos conhecimentos musicais ou à uma educação musical (Penna, 2002; Loureiro, 2003; Abreu, 2011). Muitas vezes essa garantia depende do esforço do professor em convencer a gestão da importância do seu trabalho por meio de negociações e enfrentamentos.

A professora Pavana deixa claro em sua fala esta situação, quando no início do seu trabalho na Educação Básica precisou dar conta de outras linguagens para atender a solicitação da gestão. Nestes momentos além do conhecimento sobre as Leis, decretos e regulamentações é preciso que o professor tenha apoio dos pares.

Eu fiz isso por muito tempo. Quando a gente começou, no ano que a gente começou, por seis meses, a coordenadora, exigia um plano de aula polivalente então, eu partia pras visuais, não porque eu sei, eu fazia meu planejamento. Tinha medo de estar extrapolando algum conceito, né, alguma coisa. Mas aí, fazer o quê? A diretora, a coordenadora, ela queria polivalência. Até o técnico da Semed, ir lá e falar: "Não, a professora é de música e ela vai dar música."

Professora Pavana

Mesmo após a LDBEN n. 9394/96 (Brasil, 1996), que coloca a arte como campo de conhecimento e como disciplina; após a Lei 11.769/08 (Brasil, 2008), a qual torna o conteúdo de música obrigatório; e ainda com a vigência da Lei nº 13.278/16

(Brasil, 2016), que inclui outras linguagens, ainda se vive sob a sombra da polivalência, que infelizmente não está superada na prática.

O professor de Música, atuante na disciplina de Arte, frequentemente se vê negociando e articulando para focar exclusivamente em conteúdos musicais. A imposição de abordar artes visuais e outras linguagens se deve à persistente crença na polivalência em currículos e práticas pedagógicas, como apontam Figueiredo e Meurer (2016, p. 518): "a polivalência para as artes ainda se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino".

Essa discussão permanece atual, defendendo-se que a arte no currículo deve respeitar as especificidades de cada campo, como afirmam Oliveira e Sobreira (2022, p.1): "argumentamos que a arte no currículo deva ocupar um espaço que respeite as especificidades de cada campo epistemológico".

A defesa do ensino de música como área específica, com conteúdo próprios e formação docente qualificada, tem sido fundamental para garantir sua presença nos currículos escolares e a formação de professores especializados. Essa luta política visa assegurar que a música seja reconhecida como disciplina fundamental, com sua estrutura curricular própria, e que os professores de música sejam profissionais formados em cursos de licenciatura específicos, garantindo assim a qualidade do ensino musical nas escolas (Del-Ben, 2003; Beineke, 2004).

Um dos consensos que a área de educação musical construiu é que, independentemente do contexto ou do espaço de atuação, não há como ensinar ou aprender música sem a presença da música ou, mais precisamente, sem experiências musicais, experiência com ou em torno de saberes musicais e seus diversos significados (Del-Ben *et al.*, 2016, p. 563).

A conquista de um espaço para a música depende da mobilização de um coletivo, do professor e da articulação entre a universidade e a escola, propiciando formação inicial alinhada com as exigências do trabalho na Educação Básica, formação continuada com constante reflexão e atualização em torno da prática pedagógica e do trabalho como um todo (Figueiredo, 2008; Dalazem, 2013; Del-Ben *et al.*, 2016). Mesmo tendo características próprias e especificidades, o trabalho do professor de música na Educação Básica não difere muito do trabalho do professor em geral.

São diversas as situações que cruzam o trabalho do professor de música na escola, para Fonterrada (2008),

Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar a *cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas de conhecimento. A maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento e passatempo (Fonterrada, 2008, p. 229).

Igualmente importante para a trabalho do professor de música na Educação Básica, é a melhoria das condições de trabalho, mais apoio e reconhecimento pela gestão e políticas públicas voltadas para a valorização do professor (Figueiredo, 2008).

Para além da formação dos professores é também necessário dar-lhes condições de trabalho (Jesus, 2004). Um ponto ainda muito frágil na área da educação musical são as condições de trabalho dos professores, pois as condições em que ocorre o seu trabalho têm sido pouco abordadas nas pesquisas.

Falar sobre o trabalho do professor de música nas escolas de Educação Básica é falar também das dificuldades encontradas pelos professores neste contexto, suas inquietações, dúvidas e anseios: ensino polivalente, falta de recursos materiais (instrumentos musicais), quantidade de alunos na sala de aula, organização do trabalho, sobrecarga de tarefas e outros.

2.3 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No cerne do debate sobre o trabalho residem pontos acerca das condições em que ele se efetiva. As condições de trabalho são muito mais do que apenas o ambiente físico onde se desempenham suas funções; elas englobam um conjunto complexo de fatores que podem influenciar o seu bem-estar.

Neste tópico serão apresentados dois conceitos de “condições de trabalho”, bem como os dados coletados por meio da aplicação da EBED e sua análise.

Em relação ao conceito de condições de trabalho, reporta-se aqui a pesquisa “Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música”, no

qual as autoras Del Ben *et al.* apresentam os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo examinar as condições de trabalho enfrentadas por professores(as) de música da Educação Básica de escolas de Educação Básica de Porto Alegre (RS). Del Ben *et al.* (2019) definem que a concepção de condições de trabalho

se refere ao conjunto de recursos que envolvem as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza do trabalho. No entanto, as condições de trabalho não estão restritas às condições físicas do local ou à realização do processo de trabalho em si, incluindo, também, as relações sociais e pessoais que envolvem os(as) trabalhadores(as) (Del Ben *et al.*, 2019, p. 146).

As autoras concluíram que o que impacta na satisfação ou insatisfação do professor de música com o trabalho, não é o ato de ensinar em si, mas sim as condições objetivas oferecidas para sua realização. Ou seja, todas as dimensões objetivas para a realização do trabalho docente, como: salário, plano de carreira, relações interpessoais, as condições físicas e de infraestrutura e outros, são fatores que impactam na satisfação do profissional com seu trabalho (Del Ben *et al.*, 2019).

A pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (TDEBB), realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – TDEBB/GESTRADO em sete estados brasileiros nos anos de 2009/2010, traz a seguinte definição de condições de trabalho relacionada ao trabalho do professor, segundo as autoras:

[...] as condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais [...] Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, recursos materiais disponíveis para a realização das atividades, tempos e espaços para o desenvolvimento do trabalho e também formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, remuneração, entre outros aspectos (Oliveira; Vieira, 2012, p. 157).

Os dois conceitos trazidos acima complementam-se e, para se desenvolver este tema, apoiar-se-á neles. Assim, pode-se dizer que é comum haver uma visão limitada que associa as condições de trabalho apenas ao ambiente físico e à execução das tarefas. Segundo Rebolo e Bueno (2014), considera-se que a felicidade relacionada ao trabalho docente também será obtida quando o trabalhador tiver “condições existentes para a realização do seu trabalho” (p. 324-325).

Para Tardif e Lessard (2013), as condições que permeiam a atividade docente não devem ser encaradas apenas como imposições unilaterais, mas também como recursos que os professores mobilizam para atingir seus objetivos. A análise do trabalho docente, portanto, transcende a mera descrição dessas condições oficiais, buscando "demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos" (p.111).

Vários pesquisadores (Warr,1987; Walton, 1975) têm se dedicado a estudos que, sob a denominação de qualidade de vida no trabalho (QVT), bem-estar docente (Penin, 1985; Lapo, 2005; Jesus, 1998) visam a identificar as condições e os modos de organização do trabalho mais adequados para que este seja propiciador de bem-estar.

Dimensões objetivas e subjetivas estão assim presentes nas condições de trabalho, as quais ganham especificidades dependendo da etapa da Educação Básica (Locatelli; Vieira, 2019) em que o professor atua, no caso específico desta pesquisa, serão apontadas as condições de trabalho do professor de música e suas especificidades.

A tese de Gomes (2016) teve como objetivo geral investigar a inserção profissional de egressos dos cursos de licenciatura em música de instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do Paraná, formados entre 2009 e 2014. A pesquisa envolveu 215 egressos, e um dos objetivos específicos consistia em verificar as condições de trabalho dos egressos. A insatisfação salarial entre os egressos foi um problema significativo constatado na pesquisa, reforçando a necessidade de reavaliar as condições de trabalho e remuneração do profissional da música. As dificuldades quanto à infraestrutura e à adequação do espaço físico para a realização das aulas de música foram outros pontos levantados na pesquisa.

Em pesquisa realizada por Gomes, Nunes e Pádua (2019), sobre as condições de trabalho de um grupo de professoras do ensino fundamental I, constatou-se que, a remuneração, o plano de carreira, a avaliação de desempenho e a infraestrutura física e material das escolas influenciam o modo de ser e estar na profissão. Por outro lado, a ausência e precariedade destes fatores podem colaborar para o abandono da profissão e o adoecimento do professor.

A pesquisa de Dallazem (2013) com 15 egressos da Licenciatura em Música da UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense) revelou um cenário desafiador. A falta de estrutura física adequada, espaços inadequados para o ensino musical e a carência de materiais e instrumentos musicais foram apontados como obstáculos pelos ex-alunos. Seus relatos demonstram, em alguns casos, o desejo de abandonar a docência e um conflito entre a teoria musical aprendida durante a graduação e a realidade das escolas. A necessidade de lidar com as condições precárias de trabalho, a assistência social às comunidades, a inclusão social e a garantia de direitos básicos em uma sociedade democrática se sobressaem como desafios urgentes.

A dicotomia entre o amor pela profissão e as condições de trabalho existentes esteve presente na fala de alguns professores participantes da presente tese, tanto na fala dos que concederam entrevistas como os que responderam a EBED.

Amo ser professora, jamais seria feliz em outra profissão. Mas as condições socioambientais no meu local de trabalho, especialmente relacionadas ao incentivo para formação continuada e ao conhecimento e reconhecimento da identidade institucional, bem como algumas relações de trabalho bastante conturbadas onde uns fazem tudo e outros quase nada, tem me deixado insatisfeita e até desacreditada de alguns projetos educacionais.

EBED3

Segundo Tardif e Lessard (2013, p. 55-56), todas estas questões levantadas frequentemente pelos professores, como fatores materiais, estão entre “as maiores dificuldades dessa profissão”. Além das condições materiais, as de ordem subjetivas e individuais, ou seja, “todos estes fatores, formais e concretos, gerais e particulares, afetam profundamente o trabalho docente, sua atividade e seu *status*, sem falar da sua experiência da profissão” (p.56).

Eu acho que se eu fosse concursada isso me acalmaria. Então a instabilidade me incomoda, ainda mais num contexto em que as artes não são valorizadas. Ainda que em alguns espaços elas sejam mais, onde eu tava a música era bem valorizada, mas ainda assim, era menos que matemática. Óbvio, assim. Óbvio pra eles, né? Então eu sou dispensável, ainda que realizasse um bom trabalho.

Professora Gavota

Apesar do entusiasmo e envolvimento pelo ensino, as profissionais sentem-se desiludidas com a desvalorização da sua profissão e das artes, as condições

precárias de trabalho, a instabilidade profissional e a desigualdade na divisão de responsabilidades. A busca por um concurso público, objetivo da professora Gavota, reflete a necessidade de segurança profissional e reconhecimento do trabalho docente, em contraste com a precarização e a desvalorização da profissão.

Segundo Macedo e Neto (2009), os docentes enfrentam crescentes cobranças em relação ao seu trabalho, sem que seus salários correspondam às demandas impostas. "Essas cobranças e exigências trazem a necessidade de constante qualificação e dedicação às atividades docentes desenvolvidas na escola" (p. 175), porém, essa realidade não costuma vir acompanhada de melhorias salariais, reconhecimento e valorização profissional.

As professoras de música entrevistadas, utilizando a EBED como referência, relataram percepções sobre suas condições de trabalho que incluem infraestrutura inadequada, falta de instrumentos musicais (levando a investimentos pessoais), ausência de plano de carreira, especialmente em escolas privadas, e isolamento profissional pela falta de outros professores de música na maioria das instituições.

Acho que a gente até aceita um salário baixo, mas se você pelo menos tiver um lugar minimamente decente pra você trabalhar. Um lugar limpo. Que você não precise ficar gritando, e você se desgastando um monte fisicamente.

Professora Gavota

Bom, na escola privada, tem um bom salário, uma boa condição de trabalho, mas não tem plano de carreira. Se você tiver mestrado, doutorado, seu salário é o mesmo.

Professora Rapsódia

Para a maioria dos docentes, a insatisfação salarial frequentemente decorre da percepção de uma remuneração injusta, incompatível com a crescente demanda e diversificação de suas atribuições nos últimos anos, como apontado por Macêdo e Neto (2009). A remuneração dos professores varia conforme a carreira, o tipo de contrato (efetivo ou temporário), o cargo, o regime de trabalho, o nível e classe, o tempo de serviço, a investidura em cargos de confiança, as gratificações e a titulação (Oliveira *et al.*, 2012).

Segundo Seco (2002),

o desejo de ser promovido profissionalmente pode traduzir uma necessidade de desenvolvimento psicológico, a possibilidade de realizar tarefas mais interessantes e significativas, um desejo de justiça e de equidade, um desejo de estatuto social ou, tão somente, uma necessidade de rendimentos superiores. Tal como no caso do salário, também as oportunidades de progressão na carreira são mais frequentemente referenciadas como fator de insatisfação na atividade docente, quer a nível internacional (Garcia, 1995b; Oshagbemi, 1996; Koustelios;Koustelio, 1998; Mueller et al., 1999) quer a nível nacional (Alves, 1991; Santos, 1996; Seixas, 1997) (Seco, 2002, p. 63).

Assim, a limitada progressão de carreira alimenta a insatisfação dos professores, impactando não apenas o aspecto financeiro, mas também a busca por desenvolvimento profissional, reconhecimento e realização de tarefas mais significativas. A presente tese observou maior insatisfação dos professores de música quanto à ausência de plano de carreira ou à existência de um que não atende às suas expectativas.

Em relação a fala da professora Pavana a seguir, Penna (2010) aponta que “[...] o professor de Arte costuma ter uma grande liberdade – e responsabilidade – nas decisões sobre *o que* e *como* ensinar em cada turma. É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir [...]” (Penna, 2010, p. 158)

Geralmente, quando eu tô na escola, eu estou sozinha, não tem outro professor de música. Então quando há, principalmente na formação, as divisões por área, eu sempre fico sozinha. E aí, quando eu tenho as minhas dúvidas, as dificuldades, eu não tenho a quem recorrer, porque a coordenação, ela não sabe falar nada para me orientar em relação a minha área.

Professora Pavana

Dallazem (2013) observa que, apesar da presença de diversos professores em escolas, o espaço e a disposição para o diálogo podem ser escassos, levando a um isolamento do professor. Ela afirma: "Entendemos que a decisão solitária do professor especialista somente ocorre(rá) em escolas que não constroem coletivamente a sua proposta pedagógica, ação esta que deveria garantir a participação de toda comunidade escolar" (p.49). A autora defende a discussão coletiva entre os professores, especialmente em relação aos conteúdos e metodologias, mesmo reconhecendo a expertise do professor de Arte em sua área. Essa colaboração, em encontros pedagógicos, permite a articulação dos conhecimentos das diferentes disciplinas, visando a formação integral do aluno.

Comprei alguns instrumentos pra mim, e levando, trazendo, levando e trazendo porque não tinha lugar pra guardar. Não comprei a bandinha completa. Comprei instrumentos específicos. Então, a gente trabalha com o que tem, não que o espaço é bom, não é.

Professora Barcarola

A professora Barcarola, além de apontar a questão do investimento próprio, tendo que comprar seus próprios materiais, revela a falta de lugar para guardá-los. Segundo Lipp (2002), essa falta de materiais e recursos inibe a criatividade e desmotiva os professores. Por outro lado, os professores preparam seu local de trabalho e não se contentam em entrar nele como se fosse um ambiente pronto e definido em si mesmo; “eles constroem, preparam e organizam uma porção importante de seus instrumentos de trabalho” (Tardif; Lessard, 2013, p. 174).

Em síntese, as condições de trabalho docente abrangem uma complexidade de fatores que vão além do ambiente físico, incluindo recursos materiais, relações interpessoais e a própria organização do trabalho. A percepção dessas condições, tanto objetivas quanto subjetivas, influencia diretamente a satisfação e o bem-estar dos professores, ressaltando a importância de se considerar aspectos para além da prática pedagógica em si.

A seguir, serão analisados os dados obtidos através da aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (EBED), a partir dos componentes da atividade laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutural, cruzando os dados quantitativos da escala com as percepções qualitativas obtidas em entrevistas.

2.4 AS SATISFAÇÕES E AS INSATISFAÇÕES DO PROFESSOR DE MÚSICA COM O SEU TRABALHO

Será apresentada a análise dos dados fornecidos pela EBED. A escala de bem-estar docente (EBED) foi elaborada por Lapo (2005) visando analisar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente,

- a) a dimensão subjetiva, que engloba as características individuais do professor, como necessidades, desejos, expectativas profissionais e pessoais, valores, crenças e sua formação, contemplada pelo questionário socioprofissional e a entrevista semiestruturada;
- b) a dimensão objetiva, que abrange os aspectos concretos do trabalho docente e que estão divididos em: Componente da atividade laboral,

Componente socioeconômico, Componente relacional e Componente Infraestrutural.

Cada componente foi analisado individualmente, correspondendo à dimensão objetiva do trabalho docente. A escala foi aplicada a 44 professores de música, incluindo as cinco professoras também entrevistadas. As entrevistas permitiram que essas cinco professoras expressassem suas percepções sobre cada componente, fornecendo a dimensão subjetiva da pesquisa.

2.4.1 Componente da atividade laboral - A atividade laboral: o trabalho e suas tarefas

Os fatores relacionados ao componente da atividade laboral compreendem o conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e as especificidades dessas tarefas quanto à diversidade, à identidade com as atividades realizadas, ao grau de autonomia que permitem, o ritmo de trabalho e ao uso da criatividade na execução das tarefas. O trabalho será satisfatório quando possuir essas características, e ainda quando permitir o controle das situações imprevistas e não provocar a ansiedade pelo seu término. Um trabalho assim pode proporcionar bem-estar.

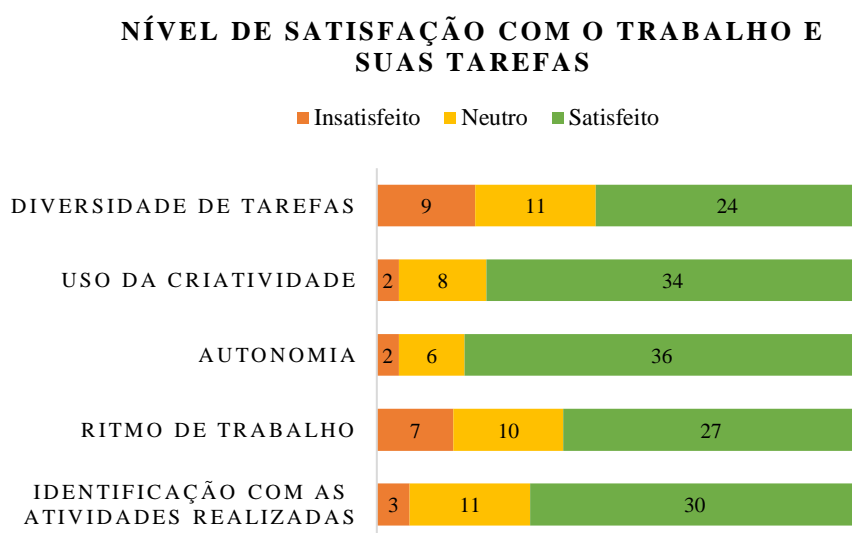
Segundo Carvalho (2014), uma das características marcantes do trabalho docente é a multiplicidade de tarefas que os professores assumem, tanto explicitamente prescritas quanto implicitamente presentes em seu cotidiano. Essas multitarefas podem ser observadas em rotinas aparentemente universais, como chegar à sala de aula, fazer a chamada, apresentar o conteúdo, tirar dúvidas e passar tarefas, que se repetem em diferentes escolas e épocas.

No entanto, atualmente, outras responsabilidades têm sido acrescentadas ao trabalho docente, como a elaboração de planos de aula, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Projeto Político Institucional (PPI), além da criação de materiais didáticos, responsabilidades estas que impactam na intensificação do trabalho do professor, “[...] onde tarefas de ordem burocrática são presença constante no cotidiano da atividade, tomando uma parte significativa do tempo que o professor dispõe” (Carvalho, 2014, p. 41).

Embora estudos anteriores (Codo, 1999; Oliveira, 2013) apontem para uma intensificação do trabalho docente, esta realidade não se confirmou entre a maioria

dos professores de música participantes deste estudo. As análises dos dados coletados demonstraram que, apesar de reconhecerem os aspectos desafiadores da profissão, a maioria dos professores de música participantes relatou alto índice de satisfação. Esta constatação é evidenciada pelo “Gráfico 1 – Nível de satisfação dos participantes com o Trabalho e suas Tarefas” que demonstra os níveis de satisfação dos professores em relação a diferentes aspectos do trabalho.

Gráfico 1 – Nível de satisfação dos participantes com o Trabalho e suas Tarefas



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Escala de Bem-Estar Docente

O uso da criatividade (34 satisfeitos) e autonomia (36 satisfeitos) no trabalho se destacam com os maiores índices de satisfação. A identificação com as atividades realizadas (30 satisfeitos) e o ritmo de trabalho (27 satisfeitos) também apresentam níveis consideráveis de satisfação. A diversificação de tarefas obteve o menor índice de satisfação (24 satisfeitos), indicando uma oportunidade de aprimoramento nesse quesito. Em geral, os resultados apontam que os professores de música participantes desta pesquisa se sentem satisfeitos com a natureza e dinâmica de suas tarefas.

Eu tenho autonomia. Tenho, porque se eu falar vou fazer a aula do lado de fora. Tudo bem. Hoje as crianças vão assistir um filme. Eu passo um filme de música, não tem problema também. Ninguém nunca veio questionar.

Professora Barcarola

Para a professora, sua autonomia está relacionada à sua liberdade em propor e executar suas atividades planejadas de ensino. Segundo Cernev e

Hentschke (2012), a autonomia se traduz no desejo de governar o próprio comportamento, abrindo espaço para um senso de independência nas escolhas que são feitas. É a capacidade de direcionar nossas vidas de acordo com nossos próprios valores e desejos, sem imposições externas.

Um comportamento é considerado autônomo quando as decisões sobre participar ou não de uma atividade são guiadas por nossos próprios interesses, preferências e vontades. Nesse contexto, a tomada de decisão se torna um processo intrínseco, impulsionado pelo que realmente importa para o indivíduo.

A autonomia, ela acontece dos dois lados, rede privada e pública, eu acredito que essa autonomia é conquistada a partir da sua prática dentro da escola. Então eu me lembro muito bem que quando eu entrei lá na prefeitura, eu ainda não era conhecida, meu trabalho ainda não era conhecido, era de uma forma e depois que você vai sendo reconhecida, e de acordo com o que você vai desenvolvendo, vão te dando essa autonomia para você fazer, criar, para você decidir.

Professora Rapsódia

A professora Rapsódia destaca que a autonomia não é algo que se recebe de pronto, mas sim uma conquista gradual, construída através da prática e do reconhecimento. É como se a autonomia fosse um terreno que precisa ser cultivado e cuidado, com ações consistentes, a partir de resultados positivos. A Professora Rapsódia enfatiza que a autonomia não é um estado final, mas sim um processo de constante desenvolvimento. O reconhecimento do trabalho, da capacidade e da expertise da professora é fundamental para a conquista da autonomia. À medida que seu trabalho vai sendo reconhecido, mais espaço e liberdade ela ganha para criar, decidir e implementar suas ideias.

A concepção de autonomia da professora está relacionada a menos controle externo sobre seu trabalho, sobre isso, Csikszentmihalyi, (1992, p. 79) indica que “as experiências de satisfação permitem que as pessoas exercitem uma sensação de controle sobre suas ações”. Como o trabalho é situado predominantemente em sala de aula, através da relação professor-aluno, “isso representa uma certa autonomia para o/a professor/a, confere uma certa liberdade de decisão no trabalho intelectual apesar das prescrições do trabalho” (Brito; Gomes, 2006, p. 57).

Independente das condições de trabalho que os professores de música possuem para a realização de suas atividades, que muitas das vezes são

desfavoráveis, estes professores se mostram satisfeitos, pois gostam do que fazem e sentem-se realizados. Ao se envolverem em uma atividade (musical na maioria das vezes), são capazes de esquecerem os aspectos desagradáveis.

Este fator do componente da atividade laboral, nos remete a um dos aspectos mais cativantes do estado de "*flow*" (Csikszentmihalyi, 2020): a capacidade de transcender as preocupações e aflições cotidianas durante a experiência. Ao se engajar totalmente na atividade e perder-se no momento presente, o indivíduo encontra um refúgio temporário do estresse, da ansiedade e de outros aspectos negativos da vida, permitindo-lhe se conectar com uma sensação de satisfação e realização. Para Csikszentmihalyi, (2020, p. 74), "Uma das dimensões mais frequentemente mencionadas na experiência de flow é que, enquanto dura, a pessoa é capaz de esquecer todos os aspectos desagradáveis da vida".

O bem-estar dos professores está intrinsecamente ligado à capacidade de encontrar satisfação durante o processo de realização das tarefas, e não apenas ao seu término ou a recompensas externas, muitas vezes tardias no universo docente. Considerando que a felicidade não é um estado perpétuo e imune a oscilações, mas sim um fluir dinâmico que acomoda os desafios inerentes à vida, é fundamental que os professores se permitam vivenciar as nuances de satisfação presentes em cada etapa do seu trabalho (Rebolo, 2012).

Por outro lado, a falta de autonomia para alguns professores se manifesta não apenas na escolha de quais atividades realizar, mas também na maneira como as ensinar, sentindo-se limitados em sua prática docente. A fala da professora Pavana, que se sente invadida em seu espaço, ilustra essa sensação de controle externo sobre suas decisões dentro da sala de aula.

A gente não tem autonomia nenhuma. É um faz de conta, né? Eles fazem de conta que dão autonomia. A gente faz de conta que acredita que eles deram autonomia. Porque, por exemplo, eu tô lá na sala de aula, é pra eu dar a minha aula tranquila, eu não gosto de ser vigiada. Não gosto, eu me sinto mal, me sinto pressionada. E eu pressionada não consigo produzir. E a sala de aula, por exemplo, não tem nem como trancar, fechar a porta. A maioria das salas você fecha a porta, ela abre sozinha. Então, fica toda hora monitora passando, parece que tá te vigiando, vai contar pra direção tudo que você tá fazendo, como se você tivesse fazendo alguma coisa de errado, entendeu?

Professora Pavana

A falta de privacidade, a sensação de que seus atos são constantemente analisados e a impossibilidade de criar um ambiente de trabalho próprio a deixam constrangida e pressionada, prejudicando seu desempenho.

A percepção de autonomia desta professora parece estar diretamente ligada à qualidade da relação com a gestão escolar. Professores com autonomia demonstram sentir-se reconhecidos e bem relacionados com a gestão, sugerindo que a autonomia é algo concedido por ela. Falas como: *eu não gosto de ser vigiada, não tem nem como trancar, fechar a porta*, se correlacionam com uma relação negativa com a gestão, e ainda com um certo desconhecimento sobre a interpretação de várias normas e princípios, principalmente relacionados à segurança e aos direitos dos alunos.

A importância do relacionamento entre gestão e professores para a sensação de autonomia no trabalho docente, se confirma novamente pela fala da professora Mazurka:

Pelo fato de ser a única professora de música, e eu sempre tive muita autonomia de propor, projetos de extensão, de pesquisa, de ensino, o que fosse. Meu planejamento era muito livre, sempre tive muita liberdade de proposta, de diversificar, sempre houve muita interlocução com a coordenação, sempre houve muito respeito em relação à chefia de saber que eu era a pessoa especialista.

Professora Mazurka

De acordo com Tardif e Lessard (2013, p. 100), a escola contemporânea está totalmente inserida em um sistema burocrático complexo, no qual os professores se veem diante de diversos grupos que buscam controlar suas atividades. Portanto, tanto a autonomia quanto o controle burocrático são dimensões intrínsecas à organização do trabalho escolar e docente, como se conhece atualmente. “Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturado de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola” (p.100).

Professores de música na escola frequentemente se deparam com a demanda por apresentações em festas e datas comemorativas, o que pode gerar frustração quando acompanhado de imposições. A professora Pavana expressa sua contrariedade com essa situação, enquanto a professora Gavota, mais experiente,

sugere uma abordagem alternativa, demonstrando como a flexibilidade e o diálogo podem transformar esse desafio em uma oportunidade de colaboração e criatividade.

A gente não tem que ficar atendendo imposições, né? Que vem e fala assim: "Quero uma música de Natal, quero uma música de pai, quero uma música de mãe". Não é? Só que não é essa a nossa realidade. E, por isso que muitas vezes a gente não se identifica com as atividades realizadas.

Professora Pavana

Professores de música, com formações diversas, demonstram capacidades adaptativas distintas: alguns transitam com versatilidade por diferentes áreas e contextos, enquanto outros enfrentam dificuldades para lidar com os desafios inerentes à profissão, como apontado por Tourinho (2006).

Mas o teu ponto de resistência é você na sala de aula, com você com teu aluno. Hora que você fecha a porta, é você com eles. Então, tá, você quer fazer a música do Dia das Mães, eu apresento. Mas como é que eu vou ensinar isso? Quais vão ser as propostas? Como é que você vai abordar isso pedagogicamente? Musicalmente? Da porta para dentro é você com seus alunos, né? Então, ali dentro você tem essa autonomia, talvez no produto não, provavelmente não, mas é difícil.

Professora Gavota

A professora Rapsódia questiona, a falta de engajamento de alguns professores de música com determinadas tarefas escolares, levantando a questão da identificação com as atividades que realizam.

Na prefeitura, muitos professores de arte criticam. "Não me formei em arte pra fazer painel" Gente, se der pra fazer um painel, vou fazer um painel, vou fazer um painel lindo, sabe? Então eu acho que essa alegria de viver, de fazer o que você gosta, isso está dentro de cada um. Essas pessoas que colocam muito empecilho, muita amargura. "Ai, porque não gosto de fazer isso, não quero fazer aquilo, isso não é meu trabalho" Talvez é porque a pessoa nem tá no lugar certo, nem tá fazendo o que gosta.

Professora Rapsódia

Estar em frente à sala de aula exige do professor um conjunto complexo de habilidades e aptidões, tornando o trabalho docente desafiador e potencialmente gratificante. Segundo Csikszentmihalyi (1992), esse leque de demandas, quando equilibrado com as habilidades do professor, leva à satisfação, evitando o tédio de atividades repetitivas e a ansiedade de tarefas excessivamente desafiadoras.

Os dados da presente tese indicam uma maior satisfação entre os participantes, especialmente em relação à autonomia, criatividade e identificação com suas atividades. Para Csikszentmihalyi (1992), as atividades que oferecem satisfação são as atividades “que foram criadas com este propósito” (p.82) e “toda vez que as oportunidades de ação percebidas pelo indivíduo, são iguais as suas capacidades” (p. 84).

A citação de Csikszentmihalyi sugere que atividades prazerosas são intencionalmente projetadas para esse fim, o que nos leva a questionar se a satisfação dos professores se deve à própria natureza da música, reconhecidamente importante para os indivíduos. Seria a música, então, um dos principais fatores que contribuem para a satisfação desses professores em relação a este componente da atividade laboral? Nos parece que não é o principal fator, mas sim, um dos fatores que contribui para a satisfação com este componente.

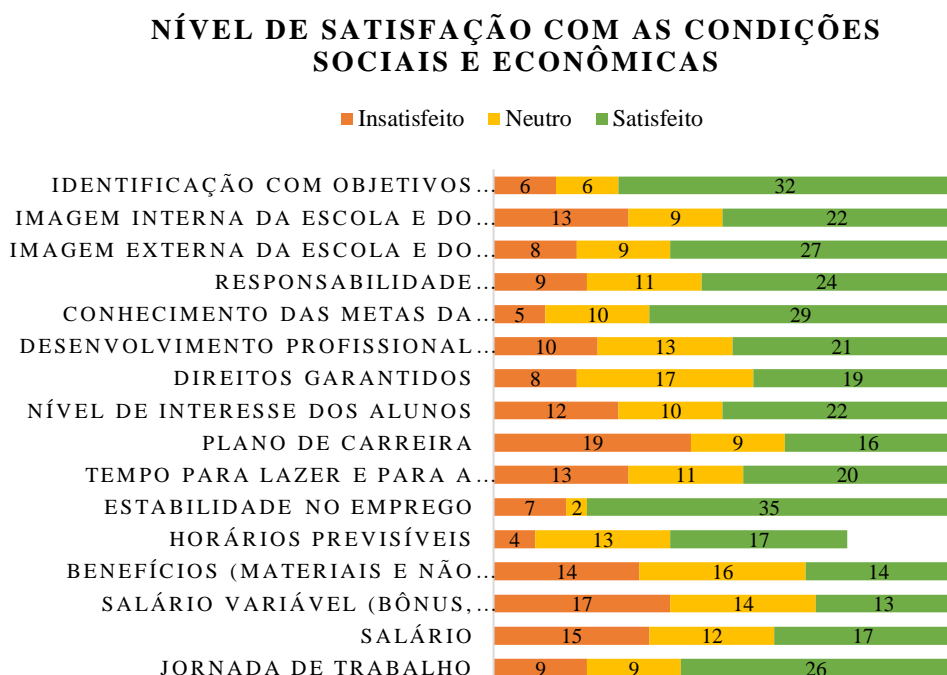
2.4.2 Componente socioeconômico - As condições sociais e econômicas

Este componente abrange aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor, como: salário, garantia, estabilidade no emprego, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre alunos, professores, funcionários e dirigentes) e imagem externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola, desenvolvimento profissional, treinamentos e aprimoramento contínuo e nível de interesse dos alunos.

A satisfação com estes fatores indica que o trabalho proporciona as condições para uma forte conexão do professor com a realidade e a sociedade, promovendo sua integração social e profissional. Esses elementos contribuem para o bem-estar ao atender às necessidades básicas, estimular o crescimento pessoal e profissional e proporcionar um senso de propósito, o professor sente-se valorizado e reconhecido (Lapo, 2005; Rebolo, 2012).

Em relação às condições sociais e econômicas, destaca-se o maior número de professores satisfeitos com os fatores estabilidade no emprego (35 satisfeitos), identificação com os objetivos sociais da escola (32 satisfeitos), conhecimentos das metas (29 satisfeitos) e um maior número de professores insatisfeitos com o plano de carreira (19 insatisfeitos), salário variável (17 insatisfeitos) e benefícios (14 insatisfeitos), conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Nível de satisfação dos participantes com as condições sociais e econômicas



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Escala de Bem-Estar Docente

A satisfação com a estabilidade no emprego, que no caso dos professores das redes públicas de ensino é garantida pela efetivação no cargo após realização de concurso público, se justifica pelo grande número de professores concursados que participaram desta pesquisa. Importante destacar que a satisfação com este fator não garante o bem-estar, haja vista que alguns professores efetivos declararam que não estão felizes com o trabalho, demonstrando seu mal-estar.

Os dados da EBED revelam que o salário e o plano de carreira estão entre os principais fatores de insatisfação entre os professores de música participantes desta pesquisa. Essa constatação encontra respaldo em Oliveira (2013), que destaca três elementos importantes para a valorização docente: remuneração, carreira e condições de trabalho, e formação inicial e continuada. A falta de atenção a esses elementos contribui para a desvalorização profissional e a insatisfação entre os docentes.

“A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)⁶, por meio da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 (Brasil, 2008), representou um importante passo na conquista de maior valorização dos profissionais da Educação Básica no país” (Oliveira, 2013, p. 52). Mas, infelizmente o que se percebe é que algumas gestões estaduais e municipais conseguem driblar a Lei por meio de “estratégias que visam a diminuir as possibilidades de promoção ou mesmo a incorporação de outros ganhos aos salários, o que pode levar ao achatamento e corrosão da carreira” (Oliveira, 2013, p. 53). Esta afirmação de Oliveira fica perceptível na fala das professoras:

Uma coisa, ter feito o mestrado, ter seis anos de serviço e não ter mudado a letra, nem vertical, nem horizontal. Eu ainda tô, como se tivesse lá em 2018 e, o pessoal fica: "Ah, eu vou brigar na justiça". Eu falei: "Meu desgaste é muito maior se eu for brigar". Nem o meu mestrado ainda pra você ter noção, nem publicou no Diário Oficial, nem o meu quinquênio.

Professora Barcarola

Esta falta de valorização profissional, proporcionando salários justos, progressão e plano de carreira não é uma situação encontrada apenas na rede pública, mas também na rede privada de ensino, como é possível constatar na fala da professora Gavota:

Plano de carreira foi o que me fez considerar sair da educação básica, pra universidade. Porque eu sempre gostei muito de escola, eu adoro o ambiente escolar, gosto da rotina, gosto dos professores. Por exemplo, em São Paulo eu tava nessa escola que eles pagavam bem, tinha reconhecimento do trabalho, tinha o que eu queria, o que eu pedia, eles davam. Mas eu ficava incomodada, porque fiz a graduação, aí fui pro mestrado, fui pro doutorado. E eles me apoiavam, reduziam a carga horária. Mas não chegava no salário, num plano de carreira.

Professora Gavota

Se eu tiver dentro da sala de aula, eu vou ter 72 anos. São 30 anos em relação à visão de onde eu posso chegar como professora, eu acho que eu teria que fazer um mestrado e um doutorado pra conseguir passar num concurso de universidade, pra dar aula em universidade. E dá aula sentada.

Professora Pavana

⁶ O Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, em 2024, é R\$ 4.580,57. A atualização do piso do magistério ocorre anualmente com base no art. 5º, caput e parágrafo único da Lei nº 11.738/2008. “Art. 5º O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009 (<https://cncte.org.br/noticias/o-piso-salarial-profissional-nacional-do-magisterio-em-2024-continua-sendo-r-458057-2530>) .

As falas das professoras revelam a frustração com a estagnação profissional na carreira docente, pela falta de um plano de carreira e sentem-se presas a uma estrutura que impede o crescimento e reconhecimento.

As oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional são essenciais para o bem-estar dos docentes, impactando diretamente o componente socioeconômico da profissão. A formação continuada contribui para o desenvolvimento e crescimento profissional do professor, influencia as práticas pedagógicas, “gera sensação de segurança e de controle sobre o trabalho” (Rebolo, 2012, p. 18), é, portanto, uma importante fonte de bem-estar.

A flexibilidade proporcionada por trocas de horários e redução da jornada de trabalho permite que os professores busquem aperfeiçoamento, o que contribui para a aquisição de novos conhecimentos. Esse aprendizado constante é importante para a autorrealização pessoal e profissional, além de gerar segurança e sensação de controle sobre o trabalho, já que permite a aplicação prática do conhecimento adquirido e a percepção de resultados positivos em sala de aula (Rebolo, 2012).

De acordo com Seco (2002), as recompensas pessoais no trabalho podem ser tangíveis, como salários e promoções, ou intangíveis, como prestígio e reconhecimento profissional. A importância do salário varia entre os trabalhadores, influenciada pela situação financeira e aspirações econômicas individuais. Embora o salário seja essencial para suprir necessidades básicas, ele pode representar muito mais do que isso. Para alguns, significa segurança, enquanto para outros simboliza realização, reconhecimento e até “um indicador de valor social” (Seco, 2002, p. 56).

Embora ganhar mais e ter seu trabalho financeiramente mais valorizado seja um desejo de todo trabalhador, autores apontam que o salário pode contribuir para diminuir a insatisfação do professor, mas não para aumentar sua satisfação (Jesus, 1998; Selligman, 2019). Em relação aos incentivos profissionais, os professores preferem, sobretudo, os incentivos intrínsecos aos extrínsecos (Jesus, 1998). Isso significa que, para além de recompensas materiais como aumento salarial ou benefícios, os docentes se sentem mais motivados por fatores internos, como o reconhecimento da importância do seu trabalho, a autonomia na sala de aula e a sensação de progressão na carreira.

Eu acredito que o salário pode melhorar, a gente tem um salário base, mas esse salário base ele tá abaixo, do que é o salário determinado até pelo próprio governo federal.

Professora Pavana

Bom, na escola privada, tem um bom salário, uma boa condição de trabalho, mas não tem plano de carreira. Se você tiver mestrado, doutorado, seu salário é o mesmo.

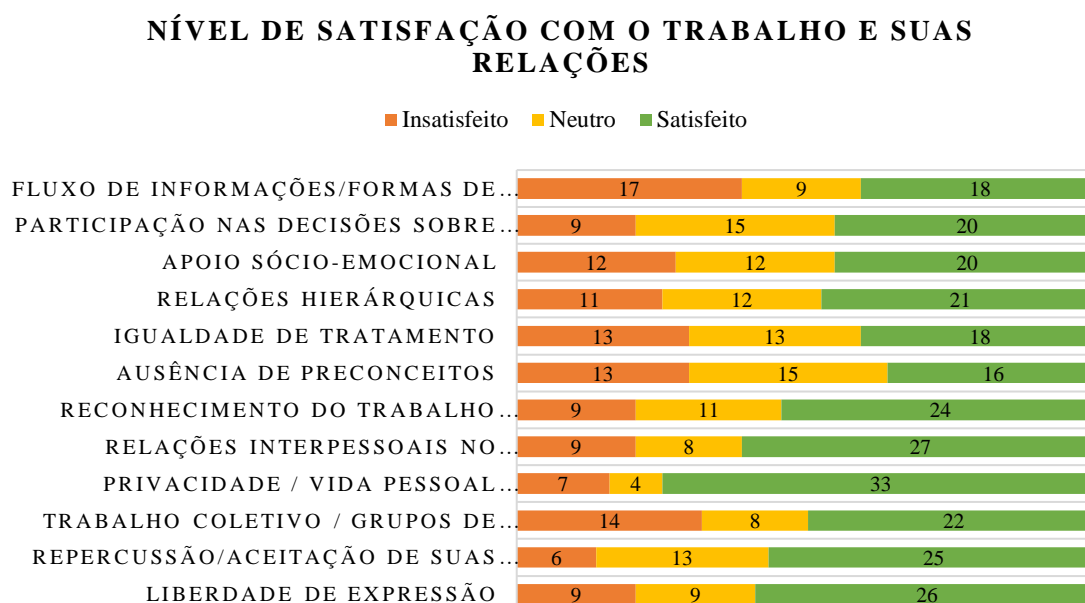
Professora Rapsódia

As falas das Professoras Pavana e Rapsódia demonstram a necessidade de valorização e reconhecimento da carreira docente, seja através de pisos salariais justos ou de políticas de incentivo à formação continuada.

Com o objetivo de investigar como a desvalorização do professor pode ser um desencadeador do mal-estar nos docentes, Silva *et al.* (2018) realizaram entrevistas com professores de matemática das cidades de Rio Grande – RS e São José do Norte – RS. O discurso dos professores evidencia que a maioria deles está desmotivado com a carreira docente, principalmente pela desvalorização da profissão. Ademais, é apontado nessa investigação que os aspectos salariais, carga horária e as condições de trabalho oferecidas nas escolas estão entre os principais fatores que podem desencadear o mal-estar docente (Silva *et al.*, 2018, p. 5).

2.4.3 Componente relacional - As relações interpessoais: o trabalho e suas relações

Este componente aborda as interações do professor com os alunos, colegas de trabalho, gestores e pais, incluindo a qualidade dessas relações. Diz respeito ao modo pelo qual o trabalho é gerido, isto é, diz respeito às relações interpessoais na instituição escolar. Inclui os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, igualdade de tratamento, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado / *feedback*.

Gráfico 3 – Nível de satisfação dos participantes com o trabalho e suas relações

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Escala de Bem-Estar Docente

Pode-se perceber, pelo gráfico 3, que a maioria dos professores de música encontra-se satisfeita com a privacidade/vida pessoal preservada (33 satisfeitos), relações interpessoais (27 satisfeitos) e liberdade de expressão (26 satisfeitos).

Em contrapartida, a EBED revelou que os docentes demonstram maior insatisfação em relação a aspectos como, fluxo de informações/formas de comunicação (17 insatisfeitos), trabalho coletivo (14 insatisfeitos), apoio socioemocional (12 insatisfeitos), igualdade de tratamento (13 insatisfeitos) e ausência de preconceitos (13 insatisfeitos). O baixo número de professores satisfeitos com o fluxo de informações sugere que há uma dificuldade na comunicação interna da escola, seja em relação a políticas, procedimentos ou mesmo informações relevantes para o dia a dia. A insatisfação em relação ao apoio socioemocional indica a falta de suporte e acolhimento por parte da instituição em relação às questões emocionais e sociais dos professores.

A insatisfação em relação a igualdade de tratamento sugere que os professores percebem uma falta de equidade no tratamento dispensado pela instituição, o que pode gerar sentimentos de injustiça e frustração. Com relação à ausência de preconceitos indica que os professores se sentem vulneráveis a preconceitos em relação à sua identidade, crenças ou valores.

Relações interpessoais positivas e agradáveis no ambiente de trabalho, caracterizadas por auxílio mútuo, apoio socioemocional e técnico, abertura para o diálogo e respeito às diferenças individuais, são pilares para a realização satisfatória das tarefas e para uma gestão eficiente do trabalho (Rebolo, 2012). Esse clima de colaboração e suporte mútuo contribui para um ambiente mais leve e harmonioso, impactando positivamente o desempenho individual e coletivo.

As relações positivas estabelecidas no ambiente de trabalho são fundamentais para o bem-estar dos professores, pelos sentimentos e ações positivas que essas relações provocam, poder se expressar, ter as ideias aceitas, pertencer ao grupo, envolver-se com o trabalho e outras. Os relacionamentos são importantes para os professores, pois sua relação com o trabalho é também intrinsecamente afetiva, em razão da própria natureza do ensino, como um "trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos" (Tardif; Lessard, 2013, p. 150).

O trabalho coletivo acontece sim, de forma satisfatória, tanto na prefeitura quanto na privada, nós temos uma relação muito boa de trabalho, entre os colegas, entre os, coordenadores, diretores. eu tenho nesse ponto uma sorte muito grande, de estar numa escola da rede pública que a gestão é muito amiga, muito companheira, então, os grupos de trabalho acontecem, a troca de experiência também, essa troca, ela acontece no desenvolvimento dos projetos que a gente faz em conjunto.

Professora Rapsódia

Apoio socioemocional, eu acho que pelo menos a minha instituição ainda tá muito ruim nesse aspecto. Eu acho que a gente teve todo esse desgaste da pandemia e não teve um acompanhamento muito grande da gestão, que também não deu muito conta. A gente tem poucos técnicos no campus, só tem uma psicóloga. Então não dava conta de dar o apoio para alunos, para todas as situações e ainda apoiar os professores. Eu acho que esse apoio ainda não é uma realidade para nós professores.

Professora Mazurka

O estudo de Brand (2013), que pesquisou professores readaptados da rede pública estadual de ensino do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo (PR), revelou que o mal-estar é um fenômeno contemporâneo que afeta homens e mulheres de diversas profissões, manifestando-se como um sentimento ou sintoma complexo que surge do desgaste na vida e no trabalho relacional. Para minimizar esse problema, a pesquisadora aponta que é essencial construir relações humanas solidárias, tanto individuais quanto coletivas, e garantir boas condições de trabalho. A docência, por

exemplo, é uma área particularmente suscetível a esse mal-estar, impactando a saúde física e mental dos profissionais.

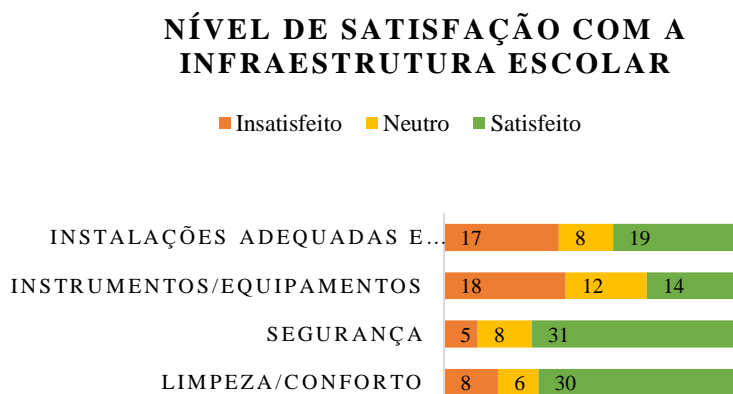
Segundo Dias *et al.* (2013, p. 170), “a cooperação só se efetiva quando há confiança na equipe de trabalho”, construída nas ações do cotidiano. “Quanto mais as formas de trabalhar se incompatibilizarem com as nossas expectativas e o ambiente de trabalho se distanciar de nossas necessidades e desejos”, maiores serão as dificuldades enfrentadas pelos professores.

A análise do gráfico 3 sugere que a escola deve investir em práticas que promovam a participação dos professores nas decisões, fortaleçam o apoio socioemocional e garantam que as relações interpessoais no ambiente de trabalho sejam positivas e colaborativas.

O professor de música enfrenta um desafio significativo ao trabalhar, na maioria das vezes, isoladamente. Essa solidão profissional se deve a diversos fatores. Primeiramente, a música, inserida na disciplina de Arte, geralmente possui carga horária reduzida nas escolas, o que limita a contratação de mais de um profissional. Em segundo lugar, inserida nas atividades extracurriculares frequentemente leva à crença de que um único professor é suficiente para atender às demandas da escola. Essa situação pode ser desafiadora, pois impede o professor de música de contar com o apoio e a colaboração de colegas da mesma área, tão importantes para o desenvolvimento profissional e o enriquecimento das práticas pedagógicas musicais.

2.4.4 Componente Infraestrutural - As condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar

Este componente diz respeito às condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho.

Gráfico 4 – Nível de satisfação dos participantes com a infraestrutura escolar

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Escala de Bem-Estar Docente

Em relação à infraestrutura escolar, 30 professores estão satisfeitos com a limpeza e o conforto, 31 com a segurança, e 18 professores estão insatisfeitos com instrumentos e equipamentos e 17 com as instalações. Pelo gráfico pode-se concluir que a maior insatisfação dos professores de música, atuantes na Educação Básica, refere-se aos materiais, instrumentos musicais e instalações adequadas. Pela especificidade do trabalho musical, esta insatisfação pode estar relacionada muito mais com a falta do que com a qualidade do que se tem disponível. Pode-se perceber pelas falas das professoras abaixo:

Mal eles dão um lugar pra gente, pra gente colocar os cadernos de desenho. Mas a gente não tem como colocar um instrumento musical. A gente não tem espaço, não tem um armário. O único espaço que tem é para os cadernos de desenho. Eu carregava o teclado, para baixo, para cima, até que eu decidi aprender o ukulele, que é mais leve para carregar. Pra eu conseguir fazer as minhas aulas e, parei de carregar o teclado. Então assim, a gente não tem recursos para dar aula, e aí a gente tem que se virar, né?

Professora Pavana

A fala da Professora Pavana expõe uma disparidade frustrante da sua realidade: enquanto há espaço dedicado aos materiais de artes visuais, a música é negligenciada, sem provisão de espaço para instrumentos musicais. Essa falta de recursos e estrutura a força a se adaptar, trocando o teclado pelo *ukulele*⁷, mais leve

⁷ **Ukulele** - Instrumento musical de quatro cordas, semelhante ao cavaquinho e originário do Estado norte-americano do Hawaí (<https://dicionario.priberam.org/ukulele>).

e portátil, para conseguir ministrar suas aulas, evidenciando a necessidade de investimento e atenção igualitária às diferentes formas de arte na educação.

A infraestrutura escolar precária é um fator importante que pode contribuir para o mal-estar entre os professores. Salas de aula superlotadas, iluminação inadequada, ventilação deficiente, falta de materiais didáticos e problemas estruturais, como infiltrações e mofo, criam um ambiente de trabalho estressante e desmotivador. Professores enfrentam dificuldades para ministrar aulas de forma eficaz em um ambiente inadequado, o que pode levar à frustração, esgotamento e desânimo, como se constata na fala da professora Gavota:

Acho que é por isso que muitos professores desistem. Precisa ter condições, precisa ter instrumento, precisa ter uma sala adequada, com espaço, porque as nossas crianças também ficam num fervor, se elas não estão num espaço adequado e tudo vai ficando muito difícil, assim. E você fala: "Ai meu, não quero ficar nessa situação, assim".

Professora Gavota

Além disso, a falta de investimento em infraestrutura escolar transmite uma mensagem de desvalorização do trabalho docente. Quando a escola não oferece condições básicas para o ensino e a aprendizagem, os professores se sentem desrespeitados e desmotivados, impactando no seu bem-estar. Esta situação exige um esforço do professor “para dar aulas minimamente atraentes, inclusive para ele mesmo” (Batista; Odelius, 1999, p. 329).

As crianças falam: "Pro, isso aqui era uma lata de leite!" Eu falei: "Você viu que legal?" A gente fez som com uma lata de leite! Eu ganhei um armário maior pra guardar esses instrumentos. As mães ajudaram quando eu fiz a campanha pra fazer o chocalho. O chocalho, elas juntaram as garrafas do jeito que eu pedi. Eu só levei milho e arroz.

Professora Barcarola

Importante esclarecer que as pessoas frequentemente cometem um erro: confundem a falta de recursos com a possibilidade pedagógica de construir instrumentos. Mesmo em escolas com recursos disponíveis, a construção de instrumentos pelas crianças é valiosa por outros motivos, como o desenvolvimento de conceitos de física e acústica, a discussão sobre reciclagem e a promoção de uma proposta pedagógica diferente da mera supressão da falta de recursos. Igualmente a percussão corporal, muitas vezes erroneamente interpretada como uma solução para

a falta de instrumentos, ela é um recurso pedagógico com valor próprio (Beineke, 2003; Sant'ana, 2011; Ribeiro, 2022).

E teve um momento que os professores de música se reuniram, se uniram para pedir juntos, e aí nessa leva a gente conseguiu, uma vez, alguns instrumentos a mais, uma bateria, um baixo, uma guitarra, um teclado. Então foi assim, um conjunto de instrumentos para cada campus, nesse momento que a gente se uniu, a gente conseguiu também ter recurso específico.

Professora Mazurka

Essas iniciativas, embora reveladoras de compromisso com a educação musical, evidenciam a necessidade de uma mobilização coletiva mais forte para mudar a situação e garantir condições dignas para o ensino musical. A fala da professora Mazurka demonstra a força e a importância do trabalho coletivo.

Verificou-se, então, que alguns problemas acabam por serem superados e minimizados (conquanto não esquecidos) por outros fatores que geram satisfação. Segundo Barros e Louzada (2007, p. 21), “o trabalho demanda arbitragens, engajamentos, escolhas e reajustes para os imprevistos”, “trabalhar inclui necessariamente a possibilidade de se introduzirem mudanças na realização da tarefa, múltiplas formas de criação e de iniciativas” (Barros; Louzada, 2007, p. 21-22).

É fato que diante de um cenário onde há infraestrutura precária, pouco conforto e recursos os professores precisam ser mobilizadores, criativos e comprometidos; essas são características presentes nos professores de música participantes desta pesquisa, que, apesar de todas as dificuldades, mostraram-se engajados e criativos.

As professoras Gavota e Rapsódia destacam a realidade das escolas privadas, onde a expectativa de uma estrutura diferenciada é alta devido à necessidade de competir no mercado educacional. Para atrair e manter alunos e seus familiares, as escolas privadas precisam investir em qualidade e estrutura, garantindo que a formação oferecida atenda às demandas e expectativas dos pais e alunos.

Eu não tinha sala de música. Mas, por exemplo, eles compraram os instrumentos que eu pedi, xilofone, então quando eu ia dar aula com o xilofone, os monitores levavam o xilofone até a sala de aula. Dava pra empurrar as mesas. Aí, eu lembro que a sala de aula, tinha um janelão que era quase meio uma porta de vidro, enorme, assim. Era claro, era amplo, dava a sensação de amplitude, e você via o jardim, era gostoso. Era uma escola particular, na periferia, mas era

particular, não era insalubre, né? Daí eu falei assim: "Nossa, isso aqui, isso aqui é uma escola, escola dos sonhos".

Professora Gavota

Na privada eu tenho a sala de música com armário, lá tem o piano digital, a maioria das coisas que tem lá, a escola comprou, dois carrons profissionais, a bandinha não é de plástico, é triângulo mesmo, é ganzá, é pandeiro, são tambores, o material muito bom. Porque isso também na música a gente preserva essa questão do bom material, para ter uma boa sonoridade. Tem os violões que ficam também na sala de música da privada. Tem todo esse recurso lá, e sempre que a gente vai precisando, a gente vai solicitando, tem os boomwhackers⁸, tem um armário grande cheio de coisas.

Professora Rapsódia

Tardif e Lessard (2011), ao analisarem o quanto o ambiente físico das escolas interfere na atividade do professor, afirmam que as dificuldades enfrentadas pelos professores vão além dos desafios pedagógicos, sendo frequentemente agravadas por fatores "materiais" como a falta de recursos, tempo e instrumentos pedagógicos adequados. Essa escassez, tanto em nível geral quanto específico de cada escola, impacta profundamente o trabalho docente, afetando não apenas sua atividade prática, mas também seu status profissional e a maneira como vivenciam a profissão.

A falta de estrutura e recursos para a educação musical, como instrumentos e materiais pedagógicos, reflete a desvalorização do trabalho do professor de música devido à falta de investimentos. Apesar da insatisfação, os professores demonstram grande criatividade e engajamento, buscando soluções como construir instrumentos, investir recursos próprios, trazer materiais de casa e improvisar espaços.

Batista e Odelius (1999) convidam o leitor a refletir sobre a figura do professor em uma escola de periferia, enfrentando desafios como a falta de recursos e o descaso. No entanto, as autoras instigam-no a enxergar além das dificuldades, reconhecendo a força da criatividade e da dedicação desses educadores. Elas destacam a capacidade desses professores de transformar a adversidade em oportunidade, utilizando recursos internos e reinventando o fazer pedagógico de forma quase "artesanal".

⁸ **Boomwhackers** são Instrumentos de percussão feitos de um tubo plástico leve e resistente onde encontramos duas Oitavas e meia da Escala de Dó Maior, onde cada tubo possui uma nota fixa afinada e uma respectiva cor. (<https://www.musicaemovimento.com.br/>).

“A comunidade o valoriza por esse esforço, reconhece seu trabalho e o seu trabalho tem um significado. Não há espaço para sofrimento onde o significado do trabalho é reconhecido e auto reconhecido” (Batista; Odelius, 1999, p. 329). É nesse reconhecimento, na valorização do esforço e na percepção do impacto positivo na vida dos alunos que o sofrimento inerente às dificuldades encontra espaço para se dissipar, abrindo caminho para a realização profissional, o bem-estar e a construção de um ambiente de aprendizagem significativo, apesar dos obstáculos.

CAPÍTULO 3 – O TRABALHO E O BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Capítulo 3 investiga o bem-estar e o mal-estar do professor de música na Educação Básica, explorando os fatores que influenciam a satisfação e a insatisfação profissional. O capítulo aborda os desafios e as recompensas do trabalho docente, analisando como o ambiente de trabalho, as condições de trabalho e as relações interpessoais impactam o bem-estar do professor de música. Além disso, o capítulo explora as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores para lidar com os desafios da profissão, destacando as diferenças e semelhanças entre os fatores de satisfação e insatisfação que distinguem professores felizes e não felizes.

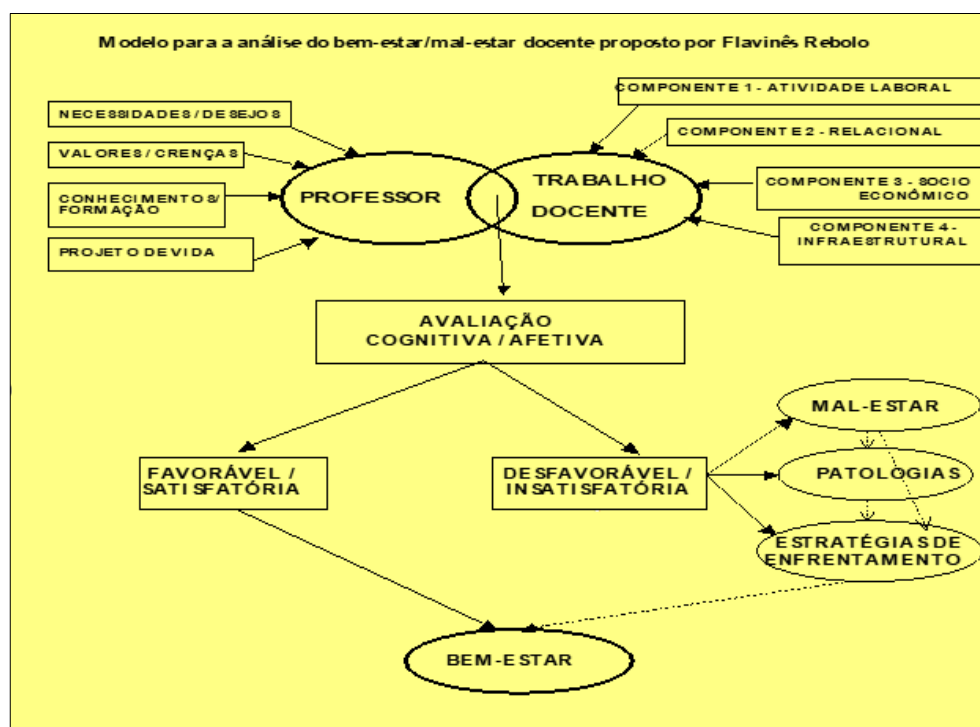
3.1 O BEM-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NO TRABALHO

O bem-estar docente, um estado de plenitude física e psicológica, é moldado por diversos fatores, os quais foram encontrados em estudos anteriores e apontados como propiciadores do bem-estar ou do mal-estar docente. Rebolo (2012) propõe um modelo explicativo que permite uma visão global do processo de construção de bem-estar ou mal-estar pelo professor no seu trabalho a partir das condições de realização, objetivas e subjetivas. Apresenta-se a seguir, o modelo explicativo da construção do bem-estar ou mal-estar pelo professor, proposto por Rebolo (2012).

Conforme este modelo, a avaliação cognitiva/afetiva representa a percepção do professor sobre sua experiência profissional. A avaliação, tanto cognitiva (pensamentos, crenças) quanto afetiva (emoções, sentimentos), determinará o estado de bem-estar ou mal-estar docente. Quando esta avaliação for favorável/satisfatória, tem-se o bem-estar, caracterizado por sentimentos positivos, satisfação profissional,

motivação e engajamento. Quando for desfavorável/insatisfatória, tem-se o mal-estar, expresso por sentimentos negativos, insatisfação, desmotivação, estresse, burnout e outras patologias relacionadas ao trabalho.

Figura 2 - Modelo de Análise do Bem-estar/Mal-estar Docente Proposto por Rebolo (2012)



Fonte: Rebolo (2012, p. 33)

Destaca-se que para analisar o bem-estar e mal-estar é necessário considerar as dimensões objetivas (salário, infraestrutura, recursos materiais, carga horária, políticas educacionais etc.) e subjetivas (motivação, afetividade, significado atribuído à profissão, relacionamentos etc.) e ainda, que a simples ausência ou presença dos fatores mencionados não determina o bem-estar ou mal-estar. Para Rebolo (2012, p. 33),

O bem-estar docente só ocorrerá quando esse conjunto de fatores, ou a maior parte dele, for avaliado pelos professores como satisfatório, propiciador de afetos positivos e não gerador de conflitos. Sendo assim, cabe alertar que quando se pretende compreender e discutir o bem-estar docente é necessário considerar, também, as avaliações, cognitiva e afetiva, que cada professor faz do trabalho que realiza, de si próprio como trabalhador e das condições oferecidas para a realização do seu trabalho. Deve-se considerar não apenas a existência ou ausência dos elementos relacionados aos quatro componentes de um trabalho felicitário, mas também o grau de satisfação e insatisfação dos professores com esses elementos e,

ainda, a relação destes com a autopercepção de bem-estar e felicidade do professor (Rebolo, 2012, p. 33).

Ou seja, o bem-estar docente depende da percepção individual do professor em relação ao seu trabalho, incluindo a satisfação com as condições de trabalho, a autoestima profissional e a experiência emocional que o trabalho lhe proporciona. A simples presença de fatores considerados positivos não garante o bem-estar, pois a avaliação subjetiva de cada professor sobre esses fatores, tanto cognitiva quanto afetivamente, é fundamental. O bem-estar só se concretiza quando o professor se sente satisfeito com os elementos do seu trabalho, percebendo-os como propícios à felicidade e à ausência de conflitos.

Considerando este modelo de análise, será analisado o bem-estar/mal-estar do professor de música, a partir de sua percepção e sua avaliação cognitiva e afetiva sobre o seu bem-estar/mal-estar no trabalho.

Serão apresentadas as percepções dos professores de música participantes, sobre o seu bem-estar em relação ao trabalho, considerando as falas das professoras entrevistadas e a manifestação por escrito dos respondentes da escala de bem-estar docente (EBED), que aqui serão identificados por EBED 1, EBED 2 e assim por diante.

Considerando, no entanto, que a felicidade é um fenômeno que não pode ser aferido externamente e cuja existência só pode ser afirmada ou negada pela própria pessoa (Lapo, 2005) e considerando a felicidade como bem-estar subjetivo e relacionada ao trabalho, buscou-se conhecer, como cada professor se sentia em relação ao seu trabalho, por meio da pergunta: “*Você é feliz no seu trabalho?*”, que constava na EBED e na entrevista.

Abaixo, segue gráfico com o resultado das respostas dos 44 participantes, onde se vê que 30 se declararam felizes, 8 disseram não estarem felizes e 6 parcialmente felizes.

Gráfico 5: Respostas da pergunta: Você é feliz no seu trabalho?

Fonte: Elaborada pela autora

Sim. Eu não tenho peso de acordar cedo e trabalhar. Primeiro, eu acho fantástico isso porque eu já trabalhei com outras coisas na vida. E também já fiquei em casa parada, pra cuidar dos filhos. Então, quando eu acordo de manhã vou pra escola, eu tenho o pique de ir. O foco da minha mente é o que eu vou fazer na sala de aula, aquilo que eu vou fazer hoje. É até divertido quando eu entro no grupo cinco, eu acabo nem lembrando o que é escola. Eu acho que é mais porque a música faz isso. Eu tento fazer uma atividade que vai ser atrativa. E acaba me atraindo. Sabe? "Ah o que eu posso fazer de melhor?" E isso me dá o impulso pra ir lá e fazer.

Professora Barcarola

É perceptível a motivação e o engajamento da professora Barcarola com o seu trabalho. A motivação refere-se ao desejo e à energia que o professor possui para desempenhar suas funções. Um professor motivado se sente engajado, inspirado e possui propósito claro para sua atuação (Seligman, 2019).

O bem-estar do professor é importante para o sucesso da sua atuação profissional (Raush; Dubiella, 2013). Quando o docente se sente satisfeito com a sua profissão e demonstra entusiasmo pelo seu trabalho, aumentam as chances de seus alunos se engajarem nas atividades escolares.

A felicidade, segundo Csikszentmihalyi (1992, p. 14) não é algo que dependa de “[...] acontecimentos externos, mas sim de como os interpretamos [...]”. Assim, segundo o autor, “[...] a felicidade, na realidade, é um estado que precisa ser preparado, cultivado e defendido por todos nós”.

Imagine se todo o bem-estar, a qualidade de vida e a felicidade, dependessem apenas de fatores externos. Segundo Csikszentmihalyi (2020), pouco se pode fazer para alterar as forças externas que interferem no bem-estar. Nossa felicidade depende muito mais de como nossa mente “filtra e interpreta a experiência cotidiana” (p.20).

As falas a seguir, mostram como a “interpretação da experiência cotidiana” influenciam no bem-estar do professor. Ainda sobre a pergunta: *Você é feliz no seu trabalho?*

Sim. Apesar das deficiências materiais da nossa escola, sou feliz com o trabalho e com os estudantes.

EBED 1

Sou muito feliz com as crianças em sala de aula, mas não com o salário e com as condições de trabalho onde sou colocada. Muito menos com a pouca atenção que a escola dá ao sofrimento psíquico em que as crianças se encontram.

EBED 2

Sou feliz em meu trabalho pois considero que trabalhar com o que se gosta é um privilégio. Sei que a qualidade do ensino onde trabalho está superior a uma grande parcela do ensino público em geral. Porém, ainda assim, há de se apontar que a qualidade da infraestrutura e instrumentos pedagógicos para a disciplina de música em meu local de trabalho ainda está aquém do ideal.

EBED 4

Apesar das dificuldades apresentadas no ambiente de trabalho, estes professores se declararam felizes, o que nos mostra que, para alguns professores, o bem-estar depende não somente como ele avalia as situações difíceis, mas também pelo sentido que ele dá ao seu trabalho, de estar fazendo o que gosta, de se identificar com as atividades realizadas e outros.

Ambos os professores EBED 1 e EBED 2, citaram em suas falas os alunos, as crianças, *sou feliz com o trabalho e com os estudantes* (EBED 1) e *Sou muito feliz com as crianças* (EBED 2), isso demonstra como Tardif e Lessard (2013) apontam: “esta tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo” (p. 151) e ainda que “a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva” (p. 151).

As falas dos professores revelam uma realidade profissional complexa, permeada por afetividade não apenas pelos alunos e colegas, mas também pela própria profissão. Contudo, essa realidade é marcada pela frustração decorrente das condições de trabalho, evidenciando a difícil realidade enfrentada por esses profissionais.

A pesquisa de Grings (2015) sobre “Professores de música do Brasil: Motivações e aspirações profissionais”, revelou que,

[...] as metas extrínsecas não estão relacionadas e não influenciam as metas intrínsecas no contexto do trabalho. Apesar dos baixos salários e da falta de reconhecimento, os professores de música estão, em sua maioria, satisfeitos com seus trabalhos e pretendem continuar atuando na área (Grings, 2015, p. 133).

Ao tornar a atividade profissional na escola recompensadora para si e para os outros, os professores se alimentam de suas próprias práticas e constroem um processo de desenvolvimento profissional individual, baseado na relação com o espaço escolar, atribuindo significado a ele e constituindo-o como um lugar próprio (Gaulke, 2019).

Por um lado, a pesquisa de Grings (2015) destaca a desvinculação entre as metas extrínsecas (como salários e reconhecimento) e as metas intrínsecas (satisfação com o trabalho e desejo de continuar na área). Sua pesquisa mostra que, apesar das dificuldades, a maioria dos professores de música parece encontrar significado e gratificação em sua profissão, independentemente de fatores externos.

Por outro lado, Gaulke (2019) aponta para a importância de tornar o trabalho docente na escola recompensador, tanto para o professor quanto para os alunos. Essa perspectiva enfatiza a construção de um processo de desenvolvimento profissional individual a partir da experiência prática e da atribuição de significado ao espaço escolar.

Sim. Eu acho que é uma junção de tantas coisas para você se considerar feliz no trabalho. Claro que tem, existem dificuldades, mas quando você tá bem, né? Você tá bem com você, sua saúde tá em dia, você tá bem com as pessoas. Essas dificuldades, elas ficam pequenininhas, elas existem igual para todo mundo, só que para umas tem uma potência muito maior porque aquela pessoa não está bem. Então ela recebe aquilo muito ruim.

Professora Rapsódia

A professora Rapsódia reconhece que embora existam dificuldades, é por meio de um esforço pessoal, seus valores e suas crenças que ela é capaz de desenvolver uma percepção diferente acerca das situações desfavoráveis. Ryff e Keyes (1995) apontam, como essenciais para o bem-estar: a autoaceitação, o relacionamento positivo com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal.

A fala da professora demonstra uma compreensão da importância das emoções positivas e do bem-estar geral para a felicidade no trabalho. Ela reconhece que a felicidade profissional não se resume apenas ao trabalho em si, mas sim a um conjunto de fatores que impactam o indivíduo como um todo. A saúde emocional, boas relações familiares e profissionais, e um ambiente de trabalho positivo são elementos fundamentais para que as dificuldades sejam vistas com menor intensidade, permitindo que o indivíduo se sinta mais engajado, realizado e motivado.

A professora destaca ainda a importância dos relacionamentos positivos, que contribuem para a sensação de pertencimento e apoio, fatores importantes para lidar com as dificuldades inerentes ao trabalho. Ao mencionar que as dificuldades "ficam pequenininhas" quando se está bem, a professora ilustra como as emoções positivas e o bem-estar geral influenciam a percepção e a capacidade de lidar com os desafios, impactando positivamente o engajamento, o sentido e a realização profissional.

Para Csikszentmihalyi (1992, p. 207), "a verdade é que se encontramos o fluir no trabalho e nas relações com outras pessoas, estamos no caminho certo para melhorar a qualidade de vida como um todo".

Retomando Selligman (2019, p. 202), "a saúde mental positiva é uma presença: a presença de emoção positiva, a presença de engajamento, a presença de sentido, a presença de bons relacionamentos e a presença de realização".

Os dois autores convergem para a ideia de que a felicidade e o bem-estar não são estados passivos, mas sim resultados de ações e atitudes proativas.

Sim, de forma geral acredito que a rede federal me proporciona um bom salário para desenvolver meu trabalho, a instituição oferece uma boa estrutura, atualmente minha carga-horária de trabalho é boa e os estudantes são esforçados.

Sim. Atuo em um Curso Inovador motivante, que pressupõe o trabalho docente integrado, apoiado pela gestão da escola; tenho boa parte da estrutura que necessito, e um bom diálogo com os estudantes.

EBED 6

Constata-se que o sentimento de satisfação não exclui a insatisfação, ou seja, o professor pode se declarar feliz e estar satisfeito com o trabalho de uma forma geral, mas, ao mesmo tempo, declare insatisfações com outros fatores.

A fala dos professores demonstra um sentimento positivo em relação ao trabalho, destacando elementos como o salário, a estrutura da instituição, a carga horária e o empenho dos estudantes, evidenciando um ambiente favorável para o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, expressa engajamento e sentido, mencionando a participação em um Curso Inovador e motivante.

A menção à boa estrutura e ao bom diálogo com os alunos sugere a existência de relacionamentos positivos no ambiente de trabalho. Os professores parecem se sentir acolhidos e valorizados, o que contribui para a sua satisfação profissional.

3.2 O MAL-ESTAR DO PROFESSOR DE MÚSICA NO TRABALHO

Com o objetivo de compreender e identificar as origens do mal-estar docente vivido pelos professores de música na Educação Básica, segue-se com a análise das falas de alguns dos oito professores que declararam não estarem felizes no trabalho.

Os diversos quadros de saúde e a complexidade que envolve o mal-estar docente, se originam da interpretação que cada docente dá as exigências do cotidiano escolar, o estilo de cada um e o significado que é atribuído aos “agentes estressores” produzem os diferentes graus de sofrimento e a variedade de sintomas que afetam a saúde física e psíquica do professor (Aguiar; Almeida, 2011, p.17).

Não sou. Gosto de educar, de pensar em projetos e propostas, porém tenho inúmeras dificuldades de me encaixar fisicamente e socialmente. Já tive vários afastamentos, pra tratamento psicológico e isso me deixa mais triste. Porque quero desenvolver um trabalho com continuidade. Acredito no meu trabalho, acredito nas propostas que trago, mas as dificuldades do ambiente escolar e a falta de reconhecimento me desanimam.

EBED 7

Não. Trabalho demais, ganho pouco, não tenho estabilidade, sou pouco reconhecida pela escola/pais/alunos/sociedade. Mal tenho tempo de lazer, passo mais tempo nas escolas que trabalho do que em casa.

Tenho que complementar carga horária pra poder pagar as contas e ficar correndo de uma escola pra outra. Enfim, a docência na EB tirou o brilho dos meus olhos.

EBED 8

As falas de EBED 7 e EBED 8, revelam um retrato desalentador da realidade de muitos professores brasileiros, conforme apontam diversas pesquisas (Weber, 2009; Pereira, 2011; Sanches, 2015; Silva *et al.*, 2018). Ambas expressam frustração com as dificuldades de exercer a profissão. EBED 7 destaca a dificuldade em se integrar ao ambiente escolar, tanto fisicamente quanto socialmente, o que gera afastamentos por problemas psicológicos e impede a continuidade do trabalho. Apesar do entusiasmo pela educação e pela criação de projetos, a falta de reconhecimento e o ambiente desfavorável minam sua motivação.

Estudos (Codo, 1999; Esteve, 1999) demonstram uma crescente perda de entusiasmo e satisfação com a docência entre professores. Com o tempo, esse desgaste profissional leva muitos a um sentimento de estranhamento em relação ao ambiente de trabalho, colegas, alunos e à própria profissão.

Segundo Aguiar e Almeida (2011), o grau de envolvimento do professor com as demandas da docência, com a sua carreira, com a equipe escolar e com as famílias dos alunos pode ser um fator determinante para o seu mal-estar. Portanto, “a maneira pela qual o professor desenvolve o seu trabalho e se implica na profissão é de grande importância no processo de saúde/adoecimento e não somente as condições objetivas de trabalho” (Aguiar; Almeida, 2011, p.17).

EBED 8, por sua vez, evidencia a precarização da profissão, com baixos salários, falta de estabilidade e reconhecimento, e uma jornada extenuante que limita o tempo livre e impacta a vida pessoal. A necessidade de complementar a carga horária para garantir o sustento reflete a desvalorização da docência e o desgaste emocional que a profissão impõe. O desânimo e a perda do brilho nos olhos expressam a frustração com a realidade, e seu mal-estar docente.

Segundo Viera *et al.* (2010), a desvalorização salarial da profissão docente tem levado professores a aumentar sua jornada de trabalho em sala de aula, buscando melhorar a renda familiar e as condições de vida. No entanto, esse aumento

na carga horária, seja pelo tempo em sala de aula ou pela quantidade de serviço, resulta em uma sobrecarga que contribui para um crescente adoecimento entre os professores.

A pesquisa realizada por Nascimento (2021), demonstrou que há uma correlação entre as esferas no que tange: a sobrecarga de trabalho, a percepção de desvalorização da profissão por parte da sociedade e os desafios relacionados às exigências e excesso de dedicação. Ademais, verificou-se que as relações interpessoais negativas, autoritárias e abusivas em certas instituições e os conflitos ideológicos contribuem com o desenvolvimento do mal-estar docente. Já os baixos salários, apontados com frequência, fazem com que docentes busquem mais de uma escola para trabalhar a fim de complementar suas rendas resultando em sobrecarga e estafa profissional.

Impossível falar de mal-estar sem falar da desvalorização do trabalho do professor e de seu pouco reconhecimento profissional e social. São diversos os fatores que implicam na desvalorização dos professores e do trabalho docente:

Perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade; Arrocho salarial imposto a esses trabalhadores; Deterioração das condições de trabalho, em muitos casos afetando a saúde dos trabalhadores; Crescente feminização do magistério; Ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar; Crescente pauperização desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares (Oliveira, 2013, p. 53).

As falas de EBED 9 e EBED 10 refletem o desânimo e a frustração presentes nos apontamentos de Oliveira (2013) sobre a desvalorização do trabalho docente.

Depende. Segurança e apoio psicológico, aconteceram até aqui. Mas condições de trabalho para desenvolvimento musical, é precário.

EBED 9

Já fui. Agora estou aguardando a aposentadoria.

EBED 10

A menção à segurança e apoio psicológico, ainda que presentes, não garantem o desenvolvimento profissional e a realização do trabalho, pois as condições precárias de trabalho e a falta de apoio para o desenvolvimento musical ilustram o

problema da intensificação e pauperização do trabalho docente, citados por Oliveira (2013). A fala de EBED 10, expressando o desejo de aposentadoria, demonstra o impacto da desvalorização e do desgaste profissional sobre a carreira docente, corroborando com a análise de Oliveira (2013) sobre o contexto de trabalho desfavorável que afeta a saúde e o bem-estar dos professores.

Esteve (1999), indica que os mecanismos para se evitar o Mal-estar docente devem focar em duas abordagens diferentes: no processo de formação inicial e no processo de formação permanente dos professores, ou seja, preparar os iniciantes para a realidade que irão encontrar e dar suporte e formação para os que estão no exercício pleno da profissão, podem ser “soluções coerentes que evitem o aumento, constatado nos últimos anos, das repercussões negativas do exercício da docência sobre a personalidade dos professores” (Esteve, 1999, p. 117).

Não. Ter alunos que fazem muito enfrentamento. Eu tive alunos que contribuíram muito pro meu mal-estar. Alunos de 5 anos que conseguiam causar uma desordem enorme na turma. Aí você falava: "Mas, como que uma professora não vai conseguir segurar um aluno de 5 anos"? Você entrava na sala de aula, o aluno virava ele conseguia atrapalhar todo mundo. E todas as turmas têm um, dois, três, se você tem mais que três, aí é como se você conseguisse perder o controle total da turma. porque, em muitos momentos fica parecendo: "Ah, você é incompetente". Eu já tive diretora pra falar que eu não tinha competência para dar aula, porque eu não conseguia segurar o aluno.

Professora Pavana

A falta de ferramentas para lidar com o comportamento de alguns alunos, aliada à culpabilização da professora por não conseguir "segurar" os alunos, demonstra a necessidade de um sistema de apoio para lidar com situações desafiadoras em sala de aula. A falta de recursos adequados e a ausência de compreensão por parte da gestão escolar podem levar a um sentimento de incompetência e frustração, impactando negativamente a saúde mental dos professores.

De acordo com Gómez (2001), a percepção dos alunos sobre a escola como um espaço de socialização, e não necessariamente de aprendizagem, pode ser um dos fatores por trás dos conflitos entre professores e estudantes, já que a visão dos docentes sobre a instituição e o ensino diverge. Essa divergência de perspectivas explicaria, por exemplo, as queixas dos professores sobre a apatia dos alunos em sala

de aula, a falta de estudo dos conteúdos disciplinares e o descompromisso com as atividades escolares.

Pessoas com o bem-estar elevado parecem ter melhores relações sociais do que pessoas que apresentam o bem-estar rebaixado. Relações sociais positivas mostram-se necessárias para o bem-estar. Existem diferentes dados sugerindo que o bem-estar leva ao desenvolvimento de boas relações sociais e não é meramente seguido por elas (Diener; Seligman, 2004).

Essa aparente contradição, em que o bem-estar é simultaneamente causa e consequência de relações sociais positivas, torna-se especialmente relevante ao se analisar o contexto de trabalho de professoras em condições precárias.

Segundo Vieira *et al.* (2010, p. 315-316), em condições precárias de trabalho, as professoras buscam "suprir as necessidades materiais e simbólicas dos alunos e da própria escola" utilizando seus próprios recursos e buscando apoio nas relações com colegas. Entretanto, essas ações, embora compreensíveis, acabam por naturalizar a precariedade.

No primeiro caso, o foco se limita a "viabilizar o dia a dia da sala de aula e da escola", sem visar a melhoria das condições. No segundo, o "coleguismo e cumplicidade entre os pares" desviam o foco da crítica institucional e da busca por ações políticas efetivas junto à prefeitura. Ambas as situações, por serem individualizadas e compensatórias, se configuram como despolitizadas, o que pode, em última instância, comprometer a saúde das professoras (Vieira *et al.*, 2010 p. 315-316).

A interpretação que cada docente dá às exigências do cotidiano escolar, o estilo de cada um e o significado que é atribuído aos "agentes estressores" produzem os diferentes graus de sofrimento e a variedade de sintomas que afetam a saúde física e psíquica do professor (Aguar; Almeida, 2011, p. 17).

O que o trabalhador procura – uma empresa que lhe ofereça boas condições de trabalho: salário adequado, segurança, estabilidade, possibilidade de crescimento profissional, progressão na carreira, reconhecimento social. O que ele encontra na maioria das vezes: salário baixo, sem plano de carreira, sem um plano de avaliação que o recompense, infraestrutura precária, relações burocratizadas, trabalho com alto nível de responsabilidade sem privilégio e reconhecimento social (Codo, 1999, p. 94).

Basicamente, quando se fala do mal-estar, “está se falando de um sentimento de frustração, motivado por uma série de fatores de ordem pessoal e institucional” (Weber, 2009, p. 25). E entre suas causas estão:

[...] carência de tempo suficiente para realizar um trabalho decente, se acrescem as dificuldades dos alunos e aulas cada vez mais numerosas; – trabalho burocrático que rouba tempo da tarefa principal que é o *ensinar* e é fator de fadiga; – descrença no *ensino* como fator de modificações básicas das aprendizagens dos alunos; – modificação no conhecimento e nas inovações sociais como desafios que provocam grande ansiedade e sentimento de inutilidade (Mosquera; Stobaus; Santos, 2007, p. 263-264).

Assim, é possível inferir que o mal-estar docente é um fenômeno complexo que transcende a simples explicação por meio de suas dimensões social, psíquica ou biológica (Kupfer, 2008 in Aguiar; Almeida, 2011), pois surge da interação complexa entre essas esferas. As condições de trabalho desfavoráveis, a burocracia excessiva e a falta de reconhecimento profissional contribuem para o desgaste emocional, a frustração e a sensação de impotência. Simultaneamente, fatores como a pressão por resultados, o excesso de responsabilidades e a necessidade constante de lidar com conflitos geram estresse e ansiedade. O mal-estar docente, portanto, emerge de uma combinação de fatores que atuam em conjunto, moldando a experiência profissional do professor de maneira multifacetada.

O estudo de Pereira (2011), com 35 professores da rede municipal, revelou que o mal-estar docente está intrinsecamente ligado à conjuntura sócio-histórica e se manifesta como um problema no ambiente escolar, sinalizando disfunções no sistema. Essa compreensão indica que o mal-estar transcende o contexto escolar, permeando relações sociais e interpessoais, contextos sociais e, no caso dos docentes, a organização escolar, impactando negativamente a qualidade do trabalho pedagógico.

Neste sentido, torna-se importante estudar os impactos que as políticas e a própria dinâmica do trabalho docente causam na saúde do professor, no seu bem-estar ou mal-estar, o que pode gerar tanto motivação para o trabalho bem como, o adoecimento do professor e em último caso o abandono da profissão.

O reconhecimento de que vivemos hoje um aprofundamento da denominada crise na educação e que essa crise traz consigo um mal-estar que atinge grande parte dos professores, justifica que os estudos educacionais se detenham, também, na análise do bem-estar docente, pois, a despeito de se tratar de processos correlacionados e

interdependentes, cada um apresenta dinâmicas próprias (Rebolo; Bueno, 2014, p. 324).

Os discursos sobre a educação frequentemente expressam uma sensação de impotência frente às dificuldades cotidianas do ensino, normalizando a ideia de sacrifício como parte intrínseca da profissão docente. Essa percepção é reforçada por uma série de discursos - governamental, midiático e especializado - que exigem do professor uma dedicação incessante à qualidade da educação, ao futuro dos alunos e à prosperidade do país, desconsiderando as condições precárias de trabalho (Vieira *et al.*, 2010).

Baseado nos dados coletados por meio da EBED e entrevista, é possível destacar que, o que gera mal-estar nos professores de música são os motivos abaixo relacionados:

- 1) Enfrentam uma gama constante de pressões e exigências por parte dos alunos, dos colegas, dos pais e gestores;
- 2) Os professores têm o desafio contínuo de manter o controle da classe, e para muitos, este é um fator gerador de estresse, pois estão acostumados ou têm como referência as aulas de música em pequenos grupos e até mesmo individuais;
- 3) Têm pouca ou nenhuma orientação clara da organização dos conteúdos, ficando entre os conteúdos específicos da música e conteúdo de arte em geral, que na maioria das vezes se sobrepõem aos de música;
- 4) Boa parte de seu trabalho é realizada solitariamente, sem interação com outros professores de música, pois, é raro terem dois ou mais professores de música na mesma instituição;
- 5) Não dispõem de recursos como instrumentos musicais e sala de aula adequada para a realização de atividades especificamente musicais;
- 6) São poucas as oportunidades para formação continuada em sua área específica de atuação, a educação musical;
- 7) Mesmo com poucos recursos oferecidos, são exigidas a preparação de corais e apresentações musicais em datas comemorativas da escola;
- 8) Precisam muitas vezes lidar com a falta de reconhecimento e valorização em relação à outras disciplinas do currículo, consideradas mais importantes.

9) Falta de um plano de carreira e remuneração adequada.

Apesar de enfrentarem diversos desafios em seu dia a dia, a maioria dos professores de música da Educação Básica consegue superar as dificuldades e encontrar satisfação em seu trabalho. Dos 44 professores participantes da pesquisa, apenas 8 admitiram não se sentirem felizes com suas funções. Os 36 restantes, que representam a maioria, dos quais, 30 estão felizes e 6 parcialmente felizes, conseguem lidar com os obstáculos e encontrar realização em sua profissão.

3.3 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DO BEM-ESTAR NO TRABALHO

Construir o bem-estar no trabalho docente não se trata apenas de oferecer benefícios e vantagens aos professores, mas sim de criar um ambiente de trabalho positivo e saudável, que promova o bem-estar. Para tanto, diversos caminhos podem ser trilhados.

Para Seligman (2002) e Csikszentmihalyi (2000) a psicologia deveria também se dedicar ao estudo e promoção das emoções e experiências positivas, como felicidade e bem-estar, no âmbito individual e coletivo.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) afirmam que:

O objetivo da psicologia positiva é começar a catalisar uma mudança no foco da psicologia da única preocupação com o reparo das piores coisas da vida para também construir as qualidades positivas (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

Assim, o estudo se preocupa mais com a compreensão das forças e virtudes humanas, concentrando-se mais no positivo do que no negativo. Alguns pesquisadores da área abordaram este tema e abaixo seguem alguns resultados.

Com o objetivo de analisar os indicadores que produzem mal-estar e bem-estar docente, Rodrigues (2011) investigou as estratégias que os docentes desenvolvem para a constituição do seu bem-estar. A pesquisa concluiu que o bem-estar docente pode ser construído através da ampliação e desenvolvimento do seu potencial, tentando reduzir as incertezas, buscando as causas dos problemas e construindo um projeto de vida, de bem-estar. O professor precisa desenvolver um cuidado de si, não somente profissional, mas pessoal, priorizando todos os aspectos

físico, emocional, espiritual e social, objetivando uma qualidade de vida (Rodrigues, 2011, p.120). Sobre o cuidado de si, outros autores apontam que:

no sentido de reconhecer-se e não de que deva acomodar-se em sua possível condição de mal-estar e, segundo desejar trocar esses dois sentimentos pelo sentimento de ter amor por si, o que implicará priorizar positivamente a dimensão do cuidado de si mesmo (Timm; Mosquera; Stobaus, 2010, p. 875).

Programas de formação com abordagem preventiva, têm sido destacados no sentido de propiciar aprendizagens de competências ao professor para que possa enfrentar as principais fontes de mal-estar, promovendo o desenvolvimento humano, a saúde e o bem-estar (Jesus, 2007).

Entre março e abril de 2022 foi implementado por meio de sete oficinas pedagógicas, com duração de 2h cada, o programa de formação continuada para promoção do bem-estar (PROFABEM), como parte de uma pesquisa de doutorado (Scaramuzza, 2023). Participaram 10 professores alfabetizadores. Os resultados mostraram que de forma geral a avaliação dos docentes sobre a participação no PROFABEM foi positiva, isso porque indicaram que o programa de formação continuada contribuiu com momentos de reflexão, diálogo e parceria entre os participantes. Mostraram ainda que o programa auxiliou no desenvolvimento de um processo de autoavaliação da postura com relação ao trabalho, implicando em mudanças na conduta profissional.

O estudo de Souza (2023) teve por objetivo geral sistematizar os conhecimentos sobre a qualidade de vida (QV) e bem-estar docente (BED) culminando com a proposição de um programa de atividade física regular e sistematizado (PAFRS). O programa foi elaborado com base nas características laborais específicas do trabalho docente, tanto física quanto psicológica, e visou contribuir para o bem-estar e prevenção de possíveis problemas que, gerados pelas atividades rotineiras do trabalho docente, podem comprometer o bem-estar e a qualidade de vida dos professores, conforme identificado na revisão de literatura.

O artigo de Fossatti, Guths e Sarmiento (2013), decorrente de uma pesquisa-ação que focaliza a produção de sentido na docência. Objetivou analisar os modos de construção e o desenvolvimento de valores criativos, vivenciais e atitudinais em professores que lecionam no Ensino Médio. Os dados mostraram um possível caminho para construção do bem-estar docente, o cultivo de: valores vivenciais

pautados especialmente por características de humanização docente; valores atitudinais reconhecidos na valorização e vivência de espaços e decisões de um coletivo; e valores criativos expressos na criatividade metodológica em meio a uma realidade onde impera a pobreza e a falta de recursos educacionais.

Medidas de intervenção para prevenir o mal-estar docente foram apontadas por Jesus (1998), focando na formação inicial, ajudando a desenvolver concepções mais realistas da profissão docente, desenvolvendo qualidades pessoais e não um ideal de professor com o qual não se identificam, revalorização da imagem social dos professores e do trabalho docente, que se pode obter pelo respeito, o reconhecimento e o apoio de toda a sociedade.

O programa de formação para prevenção do mal-estar docente (Jesus, 1998), é distribuído por dez sessões que incidiam em diversos exercícios. No início e no final do Programa era passado aos participantes um questionário para avaliar o nível de bem-estar. As sessões estão organizadas conforme o quadro abaixo:

Quadro 12: Programa de formação para prevenção do mal-estar docente

1ª sessão	Criar um clima de autenticidade, abertura e solidariedade
2ª sessão	Ajudá-los a identificar os seus sintomas de mal-estar e potenciais factores que possam estar a contribuir para essa situação
3ª sessão	Seguindo-se a análise de possíveis estratégias que lhes possam permitir superá-la
4ª sessão	Após uma análise das possíveis estratégias a utilizar, cada uma das sessões seguintes procurava contribuir para o desenvolvimento de certas competências importantes para prevenir ou resolver situações de mal-estar: competências de gestão de crenças, expectativas e atribuições, no sentido de um funcionamento cognitivo mais adequado
5ª sessão	Competências de gestão dos sintomas físicos
6ª sessão	Competências de gestão do tempo e de trabalho em equipe
7ª sessão	Competências de assertividade
8ª sessão	Competências de liderança e gestão de conflitos
9ª sessão	Competências para gestão da desmotivação e da indisciplina dos alunos
10ª sessão	Perspectiva de implementação das aprendizagens na vida profissional

Fonte: Elaborado pela autora a partir do programa proposto por Jesus (1998, p. 43-44).

É importante lembrar que, segundo Jesus (1998), estas medidas de intervenção não são excludentes e devem ser aplicadas de forma integrada, levando em consideração o contexto específico de cada escola e as necessidades dos

professores. É fundamental que as medidas sejam implementadas de forma contínua e sistemática para garantir resultados positivos e sustentáveis.

Além disso, é imprescindível que a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, gestores e professores, trabalhem em conjunto para construir um ambiente escolar que promova o bem-estar de todos os seus membros.

A construção do bem-estar no trabalho docente exige uma abordagem complexa, com caminhos que se entrelaçam para criar um ambiente positivo e saudável (Jesus, 1998). É essencial investir em programas de saúde física e mental, promovendo atividades físicas, alimentação equilibrada e apoio psicológico. A flexibilidade e autonomia no trabalho, conciliando vida profissional e pessoal, são igualmente importantes para o bem-estar. Por fim, a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional, através de formação e plano de carreira dentro da instituição, contribui para o sentimento de propósito e realização, pilares do bem-estar no trabalho (Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002).

Mas é necessário sempre afirmar que é fundamental que a sociedade reconheça e valorize a importância da profissão docente, oferecendo melhores condições de trabalho, salários justos e incentivos para a carreira docente. É fundamental a implementação de políticas públicas que promovam o bem-estar docente, com ações e recursos específicos para atender as necessidades dos professores.

Muitas pesquisas sobre o mal-estar docente objetivaram, nos últimos tempos, descrever o estresse do professor, muito mais do que aprofundar e apresentar, em detalhes, os fatores que podem levar à construção do bem-estar, e aqui se dá ênfase à palavra “construção”, uma vez que o bem-estar não é algo que se adquire, que está pronto em algum lugar. O bem-estar deve ser construído pelo indivíduo. Para Csikszentmihalyi (2020),

Não há muito que nós, como indivíduos, possamos fazer para mudar a maneira como o universo funciona. Ao longo da vida, exercemos pouca influência sobre as forças que interferem em nosso bem-estar. É importante buscar de todas as maneiras evitar a guerra nuclear, acabar com a injustiça social, erradicar a fome e a doença. Mas convém não esperar que as tentativas de mudar as condições externas melhorem imediatamente nossa qualidade de vida. Como escreveu J. S. Mill: “Nenhum grande aperfeiçoamento da humanidade como um todo é possível até que uma grande mudança tenha lugar na

constituição fundamental de seu modo de pensar” (Csikszentmihalyi, 2020, p. 20).

Assim como o professor precisa de um ambiente de trabalho positivo que propicie seu bem-estar e desenvolvimento, cada indivíduo precisa cultivar uma mudança interna em sua forma de pensar. A criação de um ambiente de trabalho positivo que estimule a vivência do bem-estar pelo professor é importante e requer, além da mitigação dos fatores estressores e de um olhar direcionado à valorização da profissão, a construção de uma cultura organizacional de colaboração e apoio que oportunize ao docente o estabelecimento de um vínculo afetivo com o trabalho e maior engajamento, bem como o estimule a buscar, ao longo da carreira, o autodesenvolvimento, a realização e a percepção da identidade com a profissão (Franco; Murgó; Filho, 2022).

Para promover o bem-estar docente, em contraponto ao mal-estar, Hué (2008) destaca a importância da educação emocional e o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autoestima, motivação, conhecimento interpessoal e liderança. Esse desenvolvimento promove crescimento tanto profissional quanto pessoal, permitindo que o professor, por meio do autoconhecimento, alcance a autorrealização, reconhecendo suas próprias características e fortalecendo seu autoconceito e autoestima. A reflexão e a retroalimentação sobre a prática pedagógica são essenciais nesse processo, assim como uma abordagem otimista que valorize os aspectos positivos da docência e identifique as condições necessárias para o bem-estar.

Santos, Antunes e Bernardi (2008) corroboram essa perspectiva, afirmando que a consciência das próprias qualidades, potencialidades e necessidades permite ao professor estabelecer metas e objetivos, impactando diretamente sua motivação e, conseqüentemente, seu bem-estar pessoal e profissional. Esse estado de bem-estar, por sua vez, promove a solidariedade e a generosidade.

Em suma, as condições de trabalho transcendem o ambiente físico e a execução das tarefas. A construção de um ambiente de trabalho saudável depende de um conjunto de fatores, e é responsabilidade compartilhada entre:

- 1) os gestores das instituições de ensino que devem oferecer um ambiente de trabalho seguro, saudável e justo, além de investir em programas de

promoção à saúde, qualidade de vida e formação continuada que atenda às necessidades e especificidades dos professores;

- 2) Os professores devem adotar comportamentos seguros, comunicar situações de risco e participar de ações que promovam o bem-estar no trabalho;
- 3) O poder público deve criar leis e fiscalizar o cumprimento das normas de segurança e saúde no trabalho, destinando melhor os recursos para a educação e valorizando os professores e suas carreiras.

Portanto, a responsabilidade pela construção de um ambiente de trabalho docente saudável é compartilhada, exigindo esforços conjuntos de gestores, professores e poder público. A promoção do bem-estar docente não se limita a melhorias físicas ou salariais, mas abrange a criação de uma cultura de apoio, valorização e desenvolvimento profissional contínuo, que permita aos professores se sentirem engajados, realizados e identificados com sua profissão. Para além das intervenções externas, é fundamental que os próprios docentes desenvolvam mecanismos internos para lidar com os desafios inerentes à profissão (Jesus, 1998; Csikszentmihalyi, 2020; Franco; Murgo; Filho, 2022).

A seguir, exploraremos as estratégias de enfrentamento que os professores podem utilizar para lidar com as complexidades do ambiente escolar e construir o bem-estar, transformando desafios em oportunidades de crescimento. Essas estratégias, como veremos, podem ser individuais ou coletivas, focadas no problema ou na emoção, e sua eficácia depende tanto das características pessoais quanto do contexto de trabalho. Compreender e aplicar essas estratégias contribui para a construção de uma docência mais resiliente e sustentável.

3.4 AS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: o que dizem/fazem as professoras frente aos desafios

Nesta seção, apresentamos as estratégias de enfrentamento utilizadas pelas professoras de música. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco docentes. A utilização exclusiva da EBED não permitiria o acesso a essas estratégias, pois a entrevista semiestruturada, possibilitou “a espontaneidade nas respostas e uma maior contribuição dos aspectos subjetivos,

valores, sentimentos e significações atribuídos a cada acontecimento pelas entrevistadas” (Lombardi *et al.*, 2021, p. 38).

Sobre o enfrentamento às situações que geram o mal-estar no trabalho do professor, Rebolo (2012) aponta:

O enfrentamento é um processo dinâmico e implica na tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos. Seja buscando alterar as condições externas ou modificando a conduta em relação a essas condições, é possível encontrar uma grande variedade de estratégias (individuais e coletivas, ativas e passivas, focadas no problema e focadas na emoção), o que permite que, quando a estratégia que está sendo utilizada não se mostra eficaz, seja substituída por outra. Essa substituição, no entanto, não depende apenas das características de cada indivíduo, mas depende, também, da dinâmica do grupo em que está inserido e das condições oferecidas pelo ambiente de trabalho (Rebolo, 2012, p. 117).

Assim, é possível dizer que o enfrentamento é um processo contínuo e adaptativo, que se ajusta à medida que as condições adversas mudam. Mas seu objetivo não deve ser apenas "adaptar-se", mas sim reduzir o estresse e produzir o bem-estar. As estratégias de enfrentamento podem ser centradas na emoção (lidar com as emoções negativas) ou centradas no problema (enfrentar a situação adversa diretamente) (Rebolo, 2012).

Além de individual e coletivo, o enfrentamento pode ser ativo (mudar a situação ou a própria resposta) ou passivo (aceitar a situação e lidar com as emoções). De acordo com Limongi França e Rodrigues (1996), no enfrentamento ativo, o indivíduo reconhece a insatisfação e busca mudar a situação, seja por meio do afastamento físico do trabalho, como solicitar transferência ou participar de greves e ações sindicais, com o objetivo de alcançar as mudanças desejadas.

No enfrentamento passivo, o mais comum segundo Limongi França e Rodrigues (1996), o indivíduo se mantém no trabalho, mas sem engajamento real, o que leva à alienação. O professor, por exemplo, comparece à escola, ministra aulas e cumpre tarefas burocráticas, mas apenas o mínimo necessário para manter o emprego, sem buscar mudanças ou se envolver ativamente com o trabalho.

Estas estratégias de enfrentamento buscam sempre minimizar ou dissipar o mal-estar, segundo Rebolo (2012):

O bem-estar docente é um estado em que prevalecem as vivências positivas, mas como a vida e o trabalho no contexto contemporâneo nem sempre permitem tranquilidade, segurança e os recursos necessários à satisfação plena, pode-se afirmar que o bem-estar é um estado que precisa ser construído e que, uma das formas de se construir o bem-estar e minimizar o mal-estar no trabalho são as estratégias de enfrentamento (Rebolo, 2012, p. 130).

As pessoas que aprendem a controlar sua vivência interior serão capazes de determinar a qualidade de suas vidas; isso é o mais próximo que qualquer um de nós consegue chegar do estado de felicidade (Csikszentmihalyi, 1992, p.14).

Esta nova forma de enxergar e evidenciar os aspectos positivos dos acontecimentos e da vida, pode contribuir para a área de educação e para os professores, uma vez que possibilita a compreensão das emoções e dos traços positivos a serem mobilizados na resolução de problemas, contribuindo, assim, para prevenir problemas antes que aconteçam, ou mesmo intervir antes que piorem (Nunes, 2007, p.3).

A capacidade de enfrentamento transforma o objeto, e também lhe atribui significado. Este significado, fruto da subjetividade do trabalhador, é único e depende de sua experiência, valores, história de vida e expectativas. Essa subjetividade torna a relação entre trabalhador e objeto singular e rica em nuances, demonstrando que a forma como se lida com o mundo influencia diretamente a maneira como as pessoas o interpretam.

Segundo Codo (1999),

Ao dizer que o ser humano age sobre o meio em que vive, estamos considerando também que ele dá significado ao objeto através da sua ação. Esta significação é a expressão da subjetividade do trabalhador, enquanto que a alteração física produzida no ambiente é a realidade objetiva (Codo, 1999, p. 51).

A citação expõe a natureza dialética da relação entre o ser humano e o ambiente, onde a ação humana transcende a mera alteração física do espaço. Ao agir sobre o meio, o ser humano imbui os objetos de significado, revelando sua subjetividade e a construção social da realidade. Essa significação, expressa em valores, crenças e intenções, determina como o trabalho é realizado e como o ambiente é percebido.

A alteração física, por sua vez, representa a dimensão objetiva dessa relação, a transformação material do mundo exterior. Portanto, a ação humana sobre o meio é um processo complexo que envolve tanto a construção subjetiva de significado quanto a transformação objetiva da realidade, evidenciando a interdependência entre indivíduo e ambiente (Codo, 1999).

Constatou-se com as análises realizadas, que as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelas professoras entrevistadas são aquelas centradas na emoção, e que buscam a modificação da conduta, diminuição do mal-estar, realizadas de forma individual.

Na fala da professora Gavota, a mudança realizada no trabalho configurou-se como uma estratégia de enfrentamento visando o seu bem-estar.

Uma das estratégias foi ir pra pós-graduação para poder progredir, porque ir para a universidade não é um progresso de carreira, Só um outro rumo assim para tomar, mas enfim, foi uma estratégia né? De tomar outro rumo assim. Então ir para o mestrado, doutorado fui sabendo disso. Na verdade, mestrado eu fiz porque eu queria estudo queria pesquisar, mas o doutorado não, agora eu quero dar aula na faculdade, vou para doutorado. Então foi um passo consciente assim

Professora Gavota

A decisão de seguir essa jornada, mesmo que com diferentes motivações, demonstra uma mudança de conduta que busca por atingir um status profissional que lhe traga satisfação e reconhecimento. Essa decisão, apesar de estratégica, também indica uma dedicação e interesse no desenvolvimento profissional e acadêmico.

Há duas formas de a pessoa melhorar a sua qualidade de vida, “uma delas é fazer com que as condições externas se adaptem ao que deseja e a outra é modificar a conduta em relação às condições externas” (Csikszentmihalyi, 1992, p. 75). As duas atitudes são intrinsecamente ligadas, de forma que qualquer mudança na conduta do professor impacta positivamente seu ambiente externo, e vice-versa. A busca por modificar o ambiente externo promove um desenvolvimento positivo no professor, enquanto a mudança de conduta também influencia positivamente o ambiente ao redor.

Em termos de saúde mental e tudo mais a terapia, obviamente, tempo todo comigo, né? Porque a rotina escolar não é fácil, apesar de eu reconhecer que a minha rotina escolar é mais fácil que a da média, e assim, eu saí dos trabalhos voluntários da igreja, de fim de

semana, que antes quando eu não tava trabalhando, no ensino médio, graduação, era o que eu fazia de fim de semana, como voluntário, Aí eu parei, não, esse é o meu trabalho, vou fazer de segunda à sexta, fim de semana não mexo com isso, não vou ensaiar crianças, apesar de eu gostar delas. Vou ficar com a família, vou fazer outra coisa. Então eram essas coisas assim, de férias eu tô de férias, não ficava também pensando em coisas de escola.

Professora Gavota

A professora Gavota expressa a importância da terapia para lidar com o estresse da rotina escolar, mesmo reconhecendo que sua carga é mais leve que a média. Ela descreve como a necessidade de cuidar da saúde mental a levou a reduzir suas atividades extracurriculares, como o trabalho voluntário na igreja, para se dedicar à família e a si mesma durante os fins de semana e férias. Essa mudança reflete uma priorização do bem-estar mental e a busca por um equilíbrio entre vida profissional e pessoal, o que é fundamental para evitar o esgotamento e garantir uma vida mais saudável.

Outras pesquisas corroboram com as estratégias da professora, segundo Nascimento (2021), as principais estratégias empregadas para enfrentamento pelos profissionais pesquisados envolveram: o autoconhecimento (autoconceito, autoimagem, autoestima, imagem profissional), uso de recursos financeiros próprios ou familiares, exploração de metodologias de ensino criativas, formação continuada, parceria entre colegas de trabalho e apoio de profissionais da área médica e psicológica.

Então, essas estratégias elas são variáveis, você precisa se cuidar, se você fizer um exercício cuidar do seu corpo, da sua cabeça, vai ficar mais leve para você aguentar as coisas na escola. A terapia também tô fazendo. Isso é uma forma de estratégia né?

Professora Pavana

As duas professoras, Gavota e Pavana, citaram a terapia como uma forma de diminuir os sintomas indesejados e busca pelo bem-estar. Segundo Aguiar e Almeida (2011, p.76), “os professores relatam que têm buscado ajuda externa na tentativa de serem escutados, já que na escola o necessário lugar de escuta parece não existir”. As autoras ainda apontam que:

[...] ao invés de adoecer, o docente poderá criar, inventar o novo, no cotidiano da escola e a da sala de aula. Colocar a angústia em palavras, tentar nomeá-la, poderá ajudar o docente a resistir um pouco mais, a correr menos riscos de se desestabilizar psiquicamente e,

então, ao invés de transformar a angústia em sintomas, poderá transformá-la em novas e criativas possibilidades de ação [...] (Aguiar; Almeida, 2011, p. 84).

Para corroborar, Brand (2013) constatou que professores que enfrentam mal-estar e adoecimento buscam alívio por meio de diferentes estratégias, incluindo consultas médicas com clínicos gerais ou especialistas como psiquiatras, otorrinolaringologistas, psicólogos e fonoaudiólogos. As opções de tratamento variam de acordo com a necessidade individual, abrangendo medicamentos, psicoterapia, fonoterapia ou a combinação de diferentes métodos. Além do suporte médico, algumas professoras encontram apoio em suas famílias, amigos e na fé, buscando soluções para seus problemas.

A professora Pavana encontrou na atual condição em que se encontra, provisoriamente em sala de educação especial, fora da sua rotina de trabalho como professora de música em sala de aula, uma forma de enfrentar seu mal-estar.

Hoje eu tô na educação especial. Então, quando eu acordo de manhã, que vem aquele medo, primeira coisa que vem é um medo “ah eu vou para sala de aula”, aí lembro: “não! Eu tô na educação especial”. Aí parece que fica mais leve. Quando eu tava na sala de aula mesmo, que tinha que acordar e ir para sala de aula à tarde, por isso que eu nunca quis dar aula de manhã, sabe? Porque para mim é um choque muito grande você nem bem acordou você já tá ali na sala de aula, já caiu na sala de aula. Pelo menos você acorda de manhã você pode respirar um pouquinho, se preparar psicologicamente para quando você chegar na sala de aula você saber que você vai ter um desafio e aí você ter tempo de conversar com a sua mente “olha, hoje você vai para aquela turma”

Professora Pavana

Para Aguilar e Almeida (2011, p. 48), “na escola, os sintomas de mal-estar dos professores manifestam-se na interface de problemas pessoais com os problemas escolares”.

Estabelecer boas relações com os alunos é o primeiro passo para se obter um bom ambiente de trabalho. Segundo Mosquera e Stobäus (2004, p. 92), “Grande parte dos problemas que as pessoas têm provêm de sua própria pessoa ou da relação que estabelece com as outras pessoas”. Quando as relações entre as pessoas são positivas, forma-se um ambiente motivador, acolhedor, de interação e de troca.

A professora Mazurca, atuando no Instituto Federal, com sua estrutura e dinâmica próprias, encontrou na atividade de pesquisa, uma estratégia para lidar com

as dificuldades e romper com a rotina escolar. A amplitude de atividades dos professores dos IFs, incluindo ensino, pesquisa, extensão e atuação na gestão, em diferentes níveis e cursos, proporciona um ambiente propício para a diversificação das atividades, o que pode gerar bem-estar ou mal-estar, pois depende de como o professor percebe esta intensificação e diversificação do trabalho.

Acho que essa questão da pesquisa é algo que me atrai muito, e que ainda é algo que eu faço, que eu gosto muito, de fazer, de realizar. E eu acho que isso amplia muito as nossas percepções, até em relação a minha área específica. Quando você começa a ver essas interlocuções com outras áreas do conhecimento. Que era o que acontecia lá no outro campus que eu tava, que eu atuava, que eu fui orientadora de vários TCCs da área de biologia. Talvez, são essas coisas que envolvem pesquisa que sejam algo que ainda me motiva a continuar a seguir adiante.

Professora Mazurca

Em pesquisa realizada, Carvalho (2014) apontou que a transformação das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais desencadeou um processo de desestruturação e reestruturação da identidade profissional dos professores, que, antes atuando exclusivamente no ensino técnico profissional, agora se veem englobando atividades do ensino superior. Essa dinâmica impulsiona a construção de novas identidades, incluindo docentes de ensino superior e formadores de professores.

O estudo também trouxe à tona a complexidade da diversidade de ações que os professores do IF devem desempenhar, a necessidade de ações para garantir o trabalho docente, a importância de saberes compostos para atuar nessa instituição e as percepções dos atores em relação às prescrições impostas pela instituição.

A professora Barcarola argumenta que, ao ter clareza sobre o que será realizado, se sente confiante para lidar com os desafios, pois o planejamento serve como guia para a realização da aula, proporcionando mais segurança. Professores, ao lidar com o mal-estar no trabalho, utilizam estratégias de enfrentamento que, embora variadas, se concentram majoritariamente em ações individuais.

Essas estratégias visam minimizar conflitos e controlar situações. Entretanto, além da resolução de problemas práticos, a mudança de concepções e valores sobre o trabalho e sobre si mesmos também fazem parte do processo de enfrentamento do mal-estar (Lapo, 2005).

Não é fácil, não é. Esse daqui é o planejamento, mas se você foca naquilo que você faz, isso aqui é secundário. Você nunca chega aqui sem saber o que você vai fazer. Esse é o primeiro ponto. Você tem que ter domínio e o resto acontece. Se você sabe que nesta aula vai fazer os parâmetros do som, prática musical, uma atividade escrita de música, pronto. Mantendo o que você vai fazer, você se sente confiante que você vai dar conta.

Professora Barcarola

A atenção à própria conduta, o planejamento estratégico e a antecipação de desafios na sala de aula, representam uma estratégia para lidar com o possível mal-estar e promover o bem-estar. Essa postura, pautada em emoções positivas, engajamento, sentido, realização e relacionamentos positivos, corrobora com a ideia de Tardif e Lessard (2013) sobre a importância do cuidado com a própria prática docente.

Esse planejamento é da ordem do “que” e do “quando” ensinar. Esse planejamento, para retomar a fala de um professor que resume bem a fala de todos, permite ver claramente, permite ver com tempo, permite pensar antes, permite que eu esteja mais preparado quando a hora chegar [...]. porque já tenho em mente o que vou fazer (Tardif; Lessard, 2013, p. 213).

Outro fator importante para o enfrentamento do mal-estar e consequente construção do bem-estar são as relações no ambiente de trabalho. Entre todas as relações, talvez a mais cheia de significados seja a que existe entre professores e alunos. Segundo Lapo (2005, p. 85) “as relações com os alunos são, também, fontes de bem-estar quando propiciam a percepção, para o professor, de que é aceito por eles”, mas não sendo possível modificar o comportamento dos alunos ou ter controle sobre o que eles sentem, o professor deve buscar modificar a si próprio e o seu olhar sobre o aluno. É o que demonstra em sua fala a professora Rapsódia.

Então eu acho que ser transferida pra um outro lugar, se você não tá bem, não adianta nada, o problema vai junto com você. Mas se você não tem nenhuma questão assim de saúde, de ruim, vamos supor que você só tá de saco cheio daquela turma, né? Uma coisa que não precisa de um profissional é você tentar enxergar. Porque assim, no meu caso, são crianças muito pequenas, então a gente consegue é muito fácil, eu não sei como é que é com os maiores. Mas enxergar que cada criança daquela, vamos supor aquela que não para quieta, que te irrita, que todo tempo te desafia, que te tira do sério, aquela criança, ela só tá gritando e pedindo socorro por alguma coisa. Por isso que é tão importante a gente saber um pouquinho de cada criança. Tem crianças ali que vem de uma situação familiar que quando você fica sabendo, você toma uma empatia tão grande que a criança tá ali dá vontade de pegar e abraçar, né? Então, eu acho que

é esse amor que faz com que você consiga entender, né? É claro que a gente aplica os limites, a gente impõe as regras, mas a gente também tem que ir com amor. A criança pequena, ela precisa desse acolhimento, né? E isso é de mim, né? Eu gosto de ser assim com eles. Então já tive muitas experiências de crianças que tiveram mudanças em seu comportamento a partir do momento que eu parei de brigar, olhei mais pra aquela criança, passei a dar mais atenção, né? Eles mudam.

Professora Rapsódia

A professora aponta que a mudança de ambiente escolar não soluciona problemas comportamentais se não houver a busca por compreender as causas, que muitas vezes residem em questões socioemocionais ou familiares. Ao defender o "olhar para a criança", conhecer sua história e agir com "amor", a educadora destaca a necessidade de uma postura humanizada que acolha o aluno em sua integralidade, rompendo com a lógica punitiva e buscando soluções baseadas no afeto e na compreensão das necessidades individuais.

O trabalho envolve dedicação, esforço e a emoção do trabalhador não se limita à execução de tarefas, ele também “envolve algum investimento afetivo” (Codo, 1999, p. 50). O afeto mesmo que em menor ou maior grau, está presente no trabalho.

Em relação ao afeto, ele está presente na relação dos professores com o trabalho, pois os professores, diferentemente de outros trabalhadores, são os que mais se envolvem afetivamente com seu trabalho (Codo; Gazzotti, 1999). Isto ocorre também porque ainda lhes resta uma certa autonomia sobre o processo de trabalho, por meio da qual, embora sofrendo pressões externas, ainda conseguem fazer resistência às dificuldades encontradas no desempenho de seu trabalho.

Outra razão encontra-se na relação estabelecida com os alunos, no ato de ensinar, que possui tensões, mas também muitas alegrias e satisfações (Tardif; Lessard, 2013).

A partir da atitude de enfrentamento da professora Rapsódia, é possível sugerir que formações continuadas na escola auxiliariam os professores a construir mais bem-estar no trabalho. Para Silva *et al.* (2018):

Ademais, nessas formações são necessários a abordagem de diversos temas, entre eles, motivação e estratégias de enfrentamento para lidar com o estresse, tanto individual quanto coletivamente. Outra possibilidade seria inserir profissionais da saúde nas escolas, para que os professores pudessem ter acesso a acompanhamento psicológico, tanto para tratar os transtornos relacionados ao mal-estar docente,

quanto para adotar medidas que evitem o agravamento do mesmo (Silva *et al.*, 2018, p. 8).

Destaca-se que esta atitude que parte da professora, beneficia não somente ao aluno, mas também a própria professora que consegue por meio de sua atitude mudar uma situação que poderia ser completamente geradora de mal-estar.

3.5 PROFESSORES FELIZES E NÃO FELIZES: Diferenças e semelhanças entre os fatores de satisfação e insatisfação

O bem-estar no trabalho não significa ausência de problemas ou insatisfações (Lapo, 2005), ou seja, professores felizes podem ter apontado alguns fatores como insatisfatórios: isso significa que mesmo quem se considera bem e feliz no trabalho pode ter reclamações e desejar melhorias em alguns pontos. Ninguém está 100% satisfeito o tempo todo. Professores não felizes podem ter reconhecido alguns aspectos positivos: isso indica que mesmo quem está passando por um momento ruim na profissão pode reconhecer os pontos positivos do trabalho, o que pode ser um ponto de partida para a busca por soluções e melhorias.

A satisfação profissional não é um estado binário de "tudo bom" ou "tudo ruim". É um estado dinâmico e individual, influenciado por diversos fatores. Aprender a lidar com as dificuldades, sem negar sua existência, e valorizar os aspectos positivos, mesmo em momentos desafiadores, são atitudes importantes para alcançar o bem-estar no trabalho.

Apresentar-se-ão as diferenças e semelhanças na satisfação e insatisfação de professores em relação aos quatro componentes do trabalho, comparando a percepção dos professores "felizes" com a dos "não felizes".

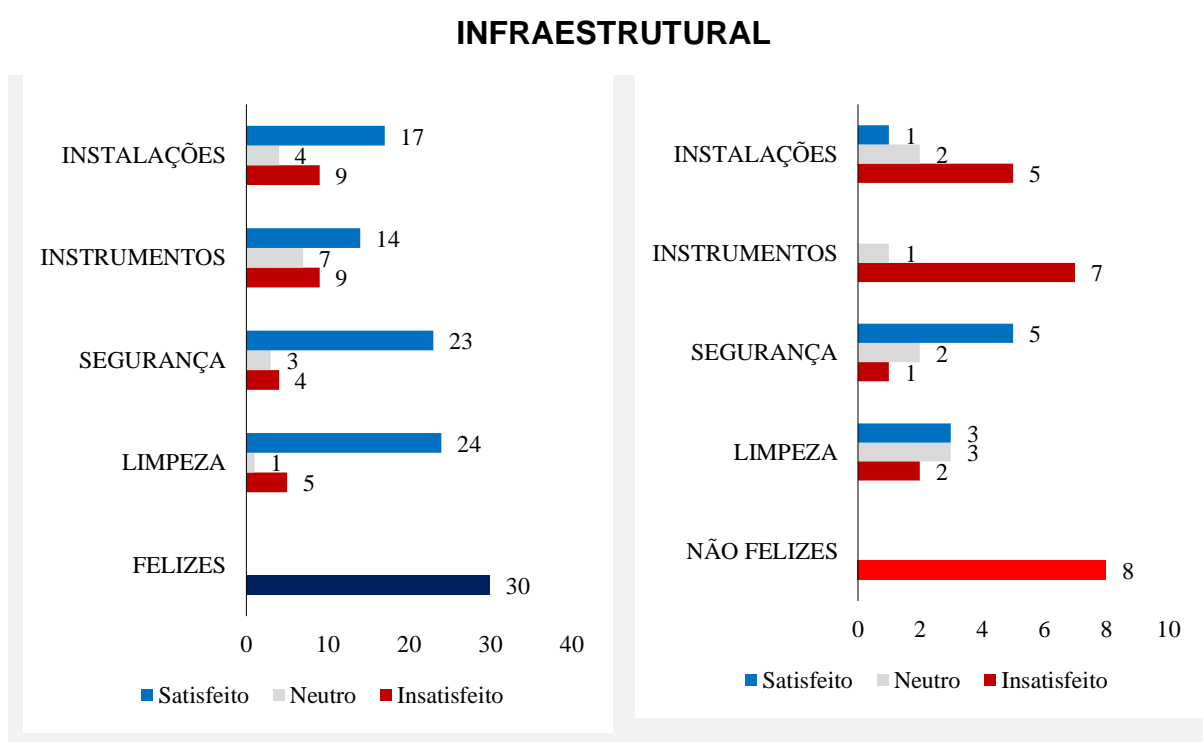
Uma análise do perfil socioprofissional dos professores de música não revelou nenhuma relação entre suas características socioprofissionais e sua satisfação ou insatisfação com o trabalho. Apesar de haver diferenças na titulação e jornada de trabalho, ambos os grupos - felizes e não felizes - apresentam condições de trabalho semelhantes, incluindo regimes de trabalho efetivos e temporários, professores em início e fim de carreira.

Dos 44 professores participantes da pesquisa, apenas 8 declararam não se sentirem felizes com seu trabalho. Os 36 restantes, que representam a maioria, dos

quais, 30 estão felizes e 6 parcialmente felizes, conseguem lidar com os obstáculos e encontrar realização em sua profissão.

Esta análise focará nos 30 professores de música que se declararam felizes e nos 8 que se declararam não felizes, totalizando 38 participantes. Os 6 professores que se declararam parcialmente felizes não serão considerados para esta análise. A seguir, serão apresentados os gráficos que demonstram os resultados da pesquisa, com base nas respostas dos professores.

Gráfico 6 - Felizes e Não Felizes em relação ao componente da Infraestrutura



Fonte: Elaborado pela autora

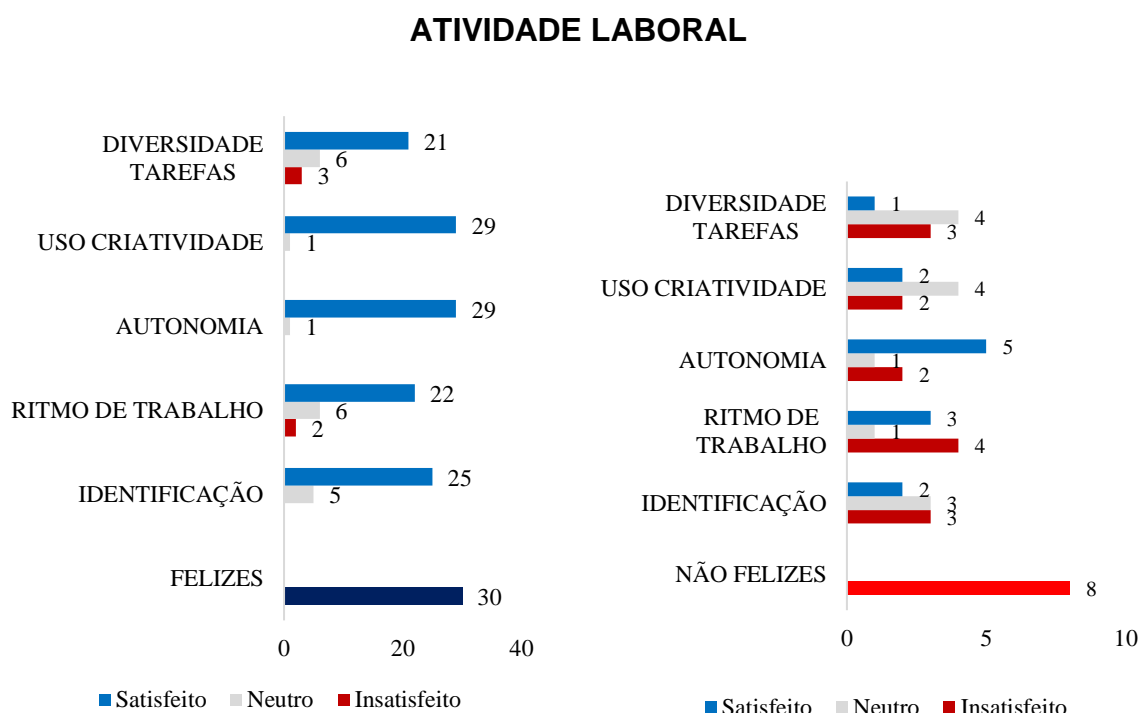
Constata-se que 23 dos professores considerados "felizes" estão satisfeitos com a segurança do ambiente de trabalho, enquanto 5 dos professores "não felizes" também se declararam satisfeitos com a segurança. A limpeza do ambiente de trabalho também obteve uma alta taxa de satisfação, com 24 dos professores felizes e 3 dos não felizes expressando satisfação.

No entanto, as maiores diferenças na percepção da infraestrutura foram observadas em relação às instalações e instrumentos, 17 dos professores de música felizes se mostraram satisfeitos com as instalações, enquanto apenas 1 dos professores não felizes compartilham essa opinião, e 14 dos professores felizes

também se declararam satisfeitos com os instrumentos disponíveis, enquanto nenhum dos não felizes concordaram com a avaliação.

Assim, é possível inferir que a falta de instalações adequadas para as aulas de música, como, por exemplo, uma sala de aula com instrumentos musicais disponíveis, própria para a realização de atividades musicais impactou no bem-estar dos oito professores de música que se declararam não felizes em relação ao trabalho.

Gráfico 7 - Felizes e Não Felizes em relação ao componente da Atividade Laboral



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação à atividade laboral, a pesquisa revelou que os professores felizes se sentem mais satisfeitos com todos os aspectos do trabalho, especialmente com a liberdade de usar sua criatividade e autonomia. Em contraste, professores não felizes demonstraram insatisfação com todos os fatores relacionados ao trabalho. Especificamente, 50% dos 8 professores não felizes (4 professores) expressaram insatisfação com o ritmo de trabalho, enquanto apenas 2 dos 30 professores felizes (7%) relataram o mesmo sentimento.

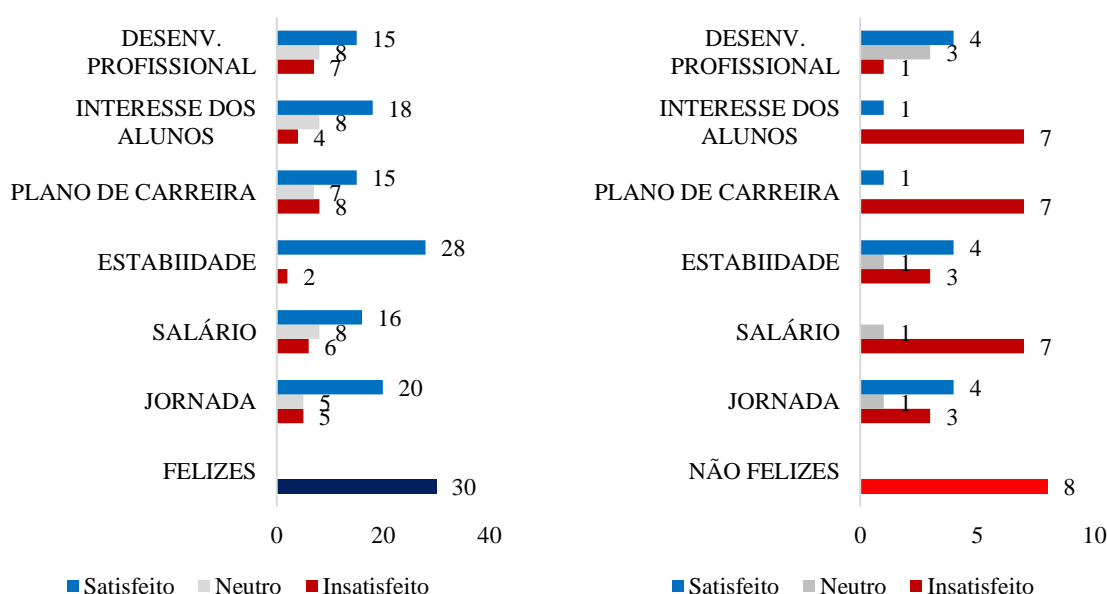
Cabe aqui uma diferenciação e conceituação entre ritmo de trabalho (componente da atividade laboral) e jornada de trabalho (componente socioeconômico), usada nesta tese. Jornada de trabalho refere-se à duração do

trabalho, o período em que o trabalhador está à disposição do empregador. É uma medida quantitativa, expressa geralmente em horas por dia, semana ou mês. É regulamentada por leis e acordos coletivos⁹.

Ritmo de trabalho diz respeito à intensidade e à cadência das atividades realizadas dentro da jornada de trabalho. É uma medida mais qualitativa, relacionada à velocidade, à frequência e à regularidade das ações do trabalhador. Pode ser influenciado por fatores como a organização do trabalho, a tecnologia utilizada, as demandas da tarefa e as características individuais do trabalhador (Dejours, 2015).

Assim, a jornada define o "quanto tempo" se trabalha, enquanto o ritmo define "como" se trabalha dentro desse tempo. Csikszentmihalyi (2020), em seus estudos sobre flow, demonstra que a relação entre demandas e habilidades influencia o bem-estar. Uma jornada excessiva, mesmo com um ritmo moderado, pode ser prejudicial. Da mesma forma, um ritmo excessivamente intenso, mesmo dentro de uma jornada legalmente estabelecida, pode levar ao mal-estar (Weber, 2009).

Gráfico 8 - Felizes e Não Felizes em relação ao componente Socioeconômico



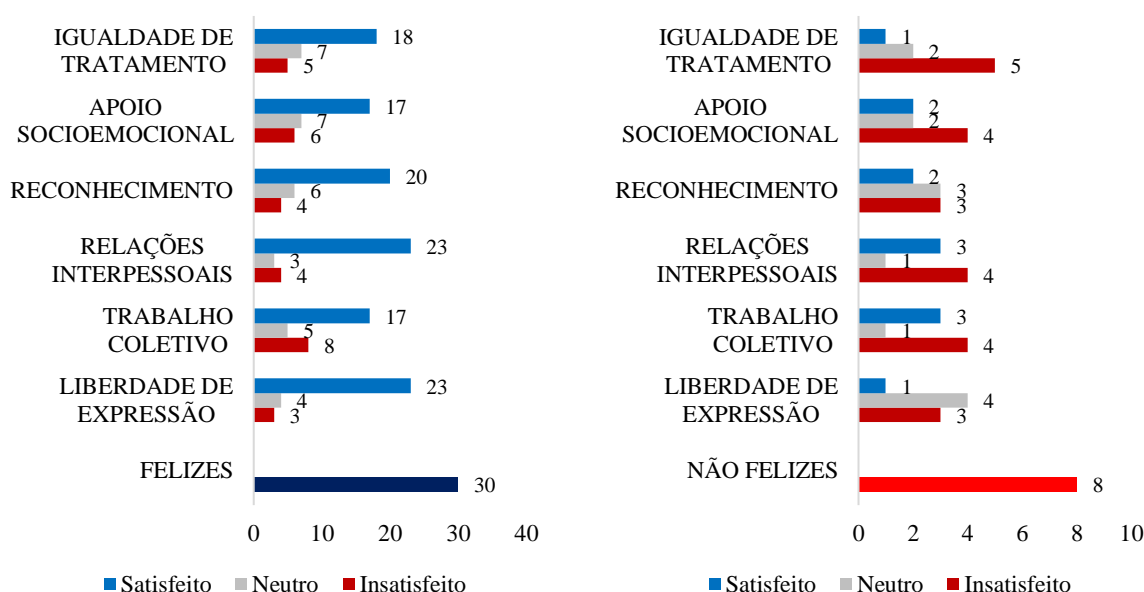
Fonte - Elaborado pela autora

⁹ No Brasil, todo trabalhador contratado com carteira assinada, ou seja, numa relação de emprego, tem a jornada de trabalho estipulada no contrato de trabalho. A lei exige que fique clara, por escrito, a duração do trabalho que esse profissional terá de cumprir diariamente (<https://tst.jus.br/jornada-de-trabalho>).

O componente socioeconômico revela um quadro de insatisfação geral dos professores não felizes, com destaque para a insatisfação em relação ao interesse dos alunos, plano de carreira e salários, sendo que 7 dos 8 professores se sentem insatisfeitos com esses fatores. Embora 4 dos 8 professores não felizes demonstrem satisfação com desenvolvimento profissional, estabilidade e jornada de trabalho, a maioria dos professores felizes (mais da metade dos 30) se destaca pela satisfação com todos os fatores, especialmente com a estabilidade e jornada de trabalho.

Gráfico 9 - Felizes e Não Felizes em relação ao componente Relacional

RELACIONAL



Fonte: Elaborado pela autora

Apesar de existirem professores felizes insatisfeitos com alguns aspectos do componente relacional, a maioria dos professores felizes demonstra satisfação com o apoio socioemocional, relações interpessoais, trabalho coletivo e liberdade de expressão, em contraste com os professores não felizes, dos quais metade se mostra insatisfeita com esses mesmos fatores.

A análise dos dados sobre a felicidade dos professores revela uma série de fatores que contribuem para a insatisfação, especialmente entre os professores "não felizes".

Em relação à infraestrutura, a disparidade na percepção sobre as instalações e instrumentos é significativa. Enquanto a maioria dos professores felizes

se sente satisfeita com esses aspectos, apenas um dos professores não felizes compartilha essa opinião. Isso sugere que condições físicas inadequadas podem ser um fator de peso para a insatisfação, especificamente para os professores de música, os quais dependem de instrumentos musicais e salas adequadas para realizarem um trabalho em condições ideais.

Apesar de se esforçarem para oferecer uma educação musical significativa, muitos professores de música enfrentam condições precárias, incluindo a falta de instrumentos básicos, a necessidade de transportar seus próprios instrumentos e a adaptação de espaços inadequados, muitas vezes com resistência dos professores de outras disciplinas. Essa realidade força os professores a improvisarem e a buscarem alternativas para suprir a falta de recursos, demonstrando sua dedicação em oferecer uma experiência musical enriquecedora para seus alunos. Segundo Tardif e Lessard (2013):

O contexto escolar constitui concretamente, um verdadeiro ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. Por exemplo, veremos que a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores “materiais” frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão (Tardif; Lessard, 2013, p. 55-56).

A falta de recursos materiais impacta negativamente o bem-estar dos professores, levando a um baixo envolvimento pessoal com o trabalho, mesmo que o afeto e a emoção pelos alunos permaneçam intactos, como aponta Codo (1999).

No que concerne à atividade laboral, a insatisfação dos professores não felizes se manifesta em todos os aspectos do trabalho, em particular com o ritmo de trabalho. A liberdade de usar a criatividade e a autonomia, por outro lado, são fatores que contribuem para a satisfação dos professores felizes. Essa diferença evidencia a importância do controle sobre o trabalho e a possibilidade de expressão criativa para o bem-estar docente (Lapo, 2005; Csikszentmihalyi, 2020).

Sobre a autonomia, Lapo (2005, p.88) aponta que “a autonomia possibilita um sentimento de liberdade de escolhas, de estar realizando o trabalho segundo a sua própria vontade e não segundo a vontade de outros”. Sentir-se no controle do seu trabalho, do seu fazer docente. Os professores reconhecem que o domínio do ambiente de trabalho não apenas permite a criação e modificação de tarefas, mas

também proporciona uma sensação de segurança em relação aos seus modos de agir, o que se conecta diretamente às relações estabelecidas nesse ambiente, daí vem a sensação de bem-estar.

Embora a insatisfação com o ritmo de trabalho dos professores não esteja diretamente ligada à jornada ou ao sistema de ensino, a análise do perfil socioprofissional sugere que a sobrecarga de tarefas internas e externas, principalmente devido ao fato de serem todas mulheres, pode ser um fator determinante para essa percepção negativa.

Segundo Csikszentmihalyi (1992, p. 218), “quanto mais a natureza de um trabalho lembrar um jogo – com variedade, desafios adequados e flexíveis, metas claras e retorno imediato, mais trará satisfação”. Mas é bom lembrar que mesmo com todas as condições favoráveis, não é garantia de que todos vão se sentir da mesma forma. Como depende de uma avaliação subjetiva, “muitas vezes o indivíduo se sentirá descontente, mesmo com um trabalho potencialmente bom” (Csikszentmihalyi, 1992, p.222).

Não basta que o professor seja colaborativo e proativo, ele precisa ter condições de infraestrutura material e pedagógica para realizar seu trabalho (Grings, 2015).

Pelos dados coletados, o componente socioeconômico destaca a insatisfação generalizada dos professores não felizes com o interesse dos alunos, plano de carreira e salários. Embora alguns fatores como desenvolvimento profissional, estabilidade e jornada de trabalho apresentem certa satisfação, a maioria dos professores não felizes se sente insatisfeita com este aspecto.

A insatisfação com o componente socioeconômico entre os professores não felizes é mais pronunciada entre professores da rede municipal, especialmente aqueles com apenas graduação, enquanto o único professor da rede federal que se manifestou sobre o tema se posicionou como neutro.

Por fim, o componente relacional mostra que, embora existam professores felizes insatisfeitos com alguns aspectos, a maioria se sente satisfeita com o apoio socioemocional, as relações interpessoais, o trabalho coletivo e a liberdade de expressão. Em contrapartida, metade dos professores não felizes se sente insatisfeita

com esses fatores, o que indica um ambiente de trabalho hostil e sem suporte para estes professores.

Podemos inferir que a insatisfação dos professores não felizes parece estar relacionada a uma combinação de fatores: condições físicas inadequadas, ritmo de trabalho excessivo, falta de autonomia e reconhecimento profissional, salários e oportunidades de carreira insatisfatórias, e um ambiente de trabalho pouco acolhedor e com pouca liberdade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E por não terminar uma coisa quando precisava terminar, muitas coisas que podiam começar não começaram. Só quem consegue terminar pode continuar. Às vezes, parar é seguir.

Pedro Salomão

Ao findar este estudo sobre as condições de trabalho e as (in)satisfações dos professores de música que atuam na Educação Básica, buscando compreender os fatores relacionados ao bem-estar e mal-estar docente, é preciso reconhecer os desafios inerentes a esta jornada. A complexidade do tema, as diversas realidades escolares e a própria subjetividade da experiência docente impuseram-se como obstáculos a serem transpostos.

A insegurança, companheira frequente no caminho da pesquisa, revelou-se em momentos de dúvidas e incertezas. Contudo, a crença na relevância do tema e o desejo de contribuir para a pesquisa em educação musical impulsionaram a busca por respostas. A imersão nas obras dos autores, o diálogo com suas ideias, o interesse pelo tema e o apoio constante da orientadora, sempre atenta e disponível, formaram uma rede de sustentação fundamental para a superação dos obstáculos e a construção deste trabalho.

Inauguram-se as considerações finais respondendo-se à seguinte pergunta que se encontra no título da tese: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E AS (IN)SATISFAÇÕES DOS PROFESSORES DE MÚSICA QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BEM-ESTAR OU MAL- ESTAR DOCENTE?

É importante destacar que, apesar dos desafios enfrentados, a maioria dos professores de música da pesquisa demonstra resiliência e encontra satisfação em sua profissão. Dos 44 professores que responderam à EBED, a maioria (30) afirmou

estar feliz com o seu trabalho. Um número menor (6) declarou estar parcialmente feliz com o trabalho e oito disseram não estarem felizes.

Esta constatação, de que 30 dos 44 professores (representando 68,2%) afirmam estar felizes com o seu trabalho, contrasta fortemente com a percepção geral da carreira docente, frequentemente associada a baixos salários e alta carga de trabalho. Apesar das dificuldades relatadas, como a falta de recursos, pressão por resultados, instabilidade profissional e outras, a paixão pela música e o impacto positivo que esses profissionais têm na vida de seus alunos parecem ser fatores preponderantes para a satisfação encontrada. Vale a pena investigar mais a fundo o que contribui para essa resiliência e satisfação, a fim de identificar boas práticas que possam ser compartilhadas e replicadas, visando à valorização da profissão e à melhoria das condições de trabalho de todos os professores de música.

O bem-estar docente, embora influenciado por fatores objetivos como salário e estrutura, depende principalmente da avaliação subjetiva do professor sobre sua experiência profissional. A felicidade no trabalho surge quando o professor encontra significado em suas atividades, sente-se motivado e engajado, mesmo diante de condições desafiadoras. Esta foi a realidade encontrada na maioria dos professores de música participantes desta pesquisa.

A tese teve **como Objetivo geral**: Analisar o trabalho e os fatores que proporcionam bem-estar ou mal-estar nos professores de música da Educação Básica no Brasil; e **Objetivos específicos**: Traçar o perfil profissional dos professores de Música, participantes do estudo, em atuação na Educação Básica; Verificar as condições de trabalho e os fatores que afetam o trabalho dos professores de música da Educação Básica; Identificar o grau de satisfação/insatisfação desses professores com esses fatores; Apontar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música da Educação Básica frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola.

Esta tese alcançou os objetivos propostos, conforme demonstrado ao longo dos capítulos e resumido a seguir.

No capítulo 1, foi apresentada a metodologia da pesquisa, a revisão de literatura, os instrumentos utilizados, o perfil dos participantes da pesquisa por meio dos resultados do questionário socioprofissional e ainda o campo teórico trilhado.

A revisão de literatura revelou uma lacuna significativa na literatura acadêmica em relação ao bem-estar e mal-estar de professores de música atuantes na Educação Básica. A falta de estudos sobre as condições de trabalho e os desafios enfrentados por esses profissionais apontou para a necessidade de pesquisas na área da educação musical, a fim de promover um ambiente de trabalho mais saudável e propício ao desenvolvimento profissional.

As pesquisas de pioneiros como Diener, Seligman e Csikszentmihalyi lançaram luz sobre os componentes-chave da felicidade e do bem-estar, destacando a importância de emoções positivas, engajamento em atividades significativas e o desenvolvimento de virtudes e forças pessoais. A psicologia positiva, fundamentada nesses estudos, oferece ferramentas valiosas para a promoção do bem-estar docente, auxiliando os professores a cultivarem resiliência, lidar com os desafios da profissão e encontrar satisfação em seu trabalho.

A análise do QS permitiu traçar um perfil socioprofissional dos participantes, evidenciando um grupo predominantemente feminino, qualificado, com experiência profissional e atuação principalmente na rede federal de ensino, em jornada integral e com remuneração acima de 4 SM. A maior parte dos participantes atua no ensino médio ou em mais de duas etapas da Educação Básica.

A análise do perfil socioprofissional dos professores de música não encontrou correlação direta entre suas características e a satisfação no trabalho. Apesar de variações em titulação e jornada de trabalho, ambos os grupos (satisfeitos e insatisfeitos) compartilham condições semelhantes, incluindo regimes de trabalho efetivos e temporários, e professores em diferentes estágios da carreira. Esses resultados indicam que, para este grupo de professores, a satisfação profissional não está diretamente relacionada a fatores socioprofissionais. Embora possa estar relacionado a um conjunto de fatores, a questão é predominantemente individual, dependendo da percepção e estratégias de enfrentamento de cada professor.

No capítulo 2, desenvolveu-se o tema da formação e do trabalho do professor de música na Educação Básica com foco nas suas condições de realização, apresentando os dados da Escala de Bem-estar docente (EBED). Os dados mostraram que as maiores insatisfações dos professores são: o fluxo de informações, o trabalho coletivo, as instalações e materiais/equipamentos, e com o plano de

carreira e salário. As satisfações estão relacionadas à privacidade, segurança, limpeza, autonomia, uso da criatividade e identificação com os objetivos.

O componente do trabalho em que mostrou maior insatisfação dos professores foi em relação ao socioeconômico, principalmente em relação ao plano de carreira. Com maior satisfação o componente da atividade laboral, especificamente com a autonomia para a realização do trabalho.

Este capítulo abordou a complexa relação entre a formação do professor de música e a realidade de seu trabalho na Educação Básica. Constatou-se que, apesar dos avanços na legislação, ainda persistem desafios como a desvalorização da música no currículo escolar, a falta de infraestrutura e materiais adequados, a ausência de um plano de carreira consistente e a solidão profissional, evidenciada pela falta de diálogo com pares, uma vez que na maioria das escolas há somente um professor de música.

Torna-se importante investir em uma formação que prepare o futuro professor não apenas para lidar com as demandas da sala de aula, mas é preciso ir além do domínio técnico da linguagem musical e capacitar o professor como um agente de transformação, capaz de articular políticas públicas, mobilizar a comunidade escolar, os pares e garantir que a música ocupe o seu devido lugar no desenvolvimento integral do aluno.

No capítulo 3, abordou-se o tema bem-estar e mal-estar a partir das falas das professoras entrevistadas e por meio das respostas dadas à pergunta: Você é feliz no seu trabalho? Neste capítulo foram apresentados os possíveis caminhos para a construção do bem-estar e ainda as estratégias de enfrentamento das professoras de música entrevistadas.

A pesquisa evidenciou que a identificação com a profissão e a capacidade de atribuir significado ao trabalho são elementos importantes para o bem-estar do professor de música. A presença de emoções positivas, o engajamento, o estabelecimento de relações positivas e a sensação de realização contribuem para uma percepção mais positiva das dificuldades, tornando-as menos impactantes.

Destacou-se que a busca pelo bem-estar docente não é um processo passivo, mas requer ações e atitudes proativas tanto por parte dos professores, buscando significado em suas práticas e cultivando emoções positivas, quanto das instituições,

proporcionando condições de trabalho mais favoráveis e reconhecendo o valor da docência.

O mal-estar docente entre professores de música na Educação Básica se configura como um problema complexo, com raízes em fatores sociais, institucionais e pessoais. A pesquisa revelou que a desvalorização da profissão, a precariedade das condições de trabalho, a falta de reconhecimento e apoio, além da pressão por resultados e a necessidade constante de lidar com conflitos, contribuem significativamente para o desgaste emocional e consequente mal-estar de alguns professores de música participantes desta pesquisa.

A construção do bem-estar no trabalho docente demanda uma abordagem que abrange ações em diversas esferas. É fundamental que as instituições de ensino invistam em programas de saúde física e mental, flexibilidade no trabalho, oportunidades de desenvolvimento profissional e uma cultura organizacional de apoio e colaboração para a promoção do bem-estar docente.

Paralelamente, é imprescindível que os próprios professores cultivem uma postura proativa em relação ao próprio bem-estar, buscando o desenvolvimento pessoal, reconhecendo seus limites e cultivando estratégias de enfrentamento para os desafios da profissão. As estratégias de enfrentamento utilizadas pelas professoras da pesquisa para lidar com os desafios da profissão, e consequentemente construir bem-estar, mostraram-se majoritariamente centradas na emoção e em ações individuais.

A busca por qualificação profissional, como a decisão de ingressar em um doutorado, a terapia como ferramenta para lidar com o estresse da rotina escolar e a dedicação à pesquisa como forma de romper com a rotina e ampliar as percepções, foram alguns dos caminhos encontrados.

A empatia, o acolhimento e o afeto emergiram como elementos importantes para a construção de um ambiente escolar mais positivo e menos gerador de mal-estar, tanto para professores quanto para alunos.

A falta de outros professores da mesma área é um desafio enfrentado por muitos professores de música na Educação Básica, especialmente em escolas menores ou com menos recursos. Essa realidade pode levar ao isolamento profissional e à sensação de solidão na escola, dificultando a troca de experiências, o

desenvolvimento de projetos colaborativos e a busca por apoio pedagógico entre pares.

Diante dessa situação, é ainda mais importante que o professor busque alternativas para romper com o isolamento, como: participar de cursos e eventos da área, engajar-se em comunidades online de educadores musicais, estabelecer contato com professores de outras escolas e explorar a colaboração com professores de outras disciplinas, buscando pontos de convergência com a música. A criatividade na busca por soluções e o uso de recursos online podem suprir, em parte, a falta de contato presencial com outros professores de música, garantindo um desenvolvimento profissional constante e combatendo a sensação de solidão na escola.

Este estudo revelou que, embora professores felizes e não felizes compartilhem características socioprofissionais semelhantes (idade, gênero, formação, tempo de serviço etc.), suas percepções sobre aspectos da profissão divergem significativamente. Diferentes percepções foram observadas em relação à infraestrutura, à atividade laboral, aos aspectos socioeconômicos e às relações interpessoais. Assim, nesta pesquisa, as características socioprofissionais não se mostraram preditoras do bem-estar/mal-estar docente, indicando que não é possível estabelecer uma relação direta entre o perfil socioprofissional e o bem-estar ou mal-estar dos professores que participaram deste estudo.

Professores felizes mostraram-se mais satisfeitos com a maioria dos aspectos analisados, especialmente aqueles relacionados à autonomia, criatividade no trabalho, apoio socioemocional e relações interpessoais positivas. Em contraste, a insatisfação dos professores não felizes concentrou-se na falta de infraestrutura adequada, ritmo de trabalho excessivo, baixos salários, falta de reconhecimento profissional e um ambiente de trabalho pouco acolhedor.

Em conclusão, o bem-estar docente exige investimento em diferentes frentes, como a resiliência, formação permanente, afetividade, trabalho colaborativo e reconhecimento. Apesar de seus aspectos subjetivos, o bem-estar docente possui caráter político e depende de relações dialógicas e coletivas para garantir os direitos dos professores.

Em vez de perpetuar o ciclo de sofrimento, é fundamental buscar alternativas que promovam o bem-estar e a realização pessoal dos educadores. A

responsabilidade pela construção de um ambiente de trabalho saudável no âmbito da educação deve ser compartilhada entre gestores, professores e o poder público. Somente a partir da ação conjunta dessas esferas, será possível garantir que os docentes tenham condições adequadas para exercerem seu papel com satisfação e bem-estar.

Desse modo, a pesquisa aponta para a necessidade de investimentos em formações continuadas que abordem não apenas questões pedagógicas, mas também temas como o bem-estar dos professores, o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento ao estresse e a importância de fortalecer as relações interpessoais no ambiente escolar. A inserção de profissionais da saúde nas escolas, oferecendo acompanhamento psicológico aos professores, também é importante para a promoção do bem-estar.

Por fim, destaca-se a necessidade de pesquisas futuras que explorem as condições de trabalho do professor de música na Educação Básica, aprofundando a compreensão sobre os desafios enfrentados e as possíveis soluções para garantir a valorização da profissão e a qualidade do ensino musical nas escolas. Afinal, a música como linguagem universal e ferramenta de desenvolvimento humano, precisa encontrar espaço em um ambiente escolar que reconheça e valorize o trabalho docente em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. **Opus Revista Eletrônica da ANPPOM**, Vitória, v. 17, n. 2, p. 141-162, 2011. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/205>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 2, n. 34, 125-137, 2015 Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/527>> Acesso em: 10 jun. 2022.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ABREU, Roberta Melo de Andrade; CRUZ, Lorames Bispo dos Santos; SOARES, Emanuel Lima Silva. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-21, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280023> Acesso em: 15 fev. 2024

ABREU, Roberta Melo de Andrade; MELO, Estefani dos Reis. Reflexões sobre o mal-estar docente no campo da Educação Infantil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.21242.060> Acesso em: 15 fev. 2024

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação**: o sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá, 2011. 98 p.

ALMEIDA, Jéssica de; LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 67-80, 2016. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/630>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. **Educação Musical na escola Pública**: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador. 2007. 160f. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus Revista Eletrônica da ANPPOM**, Vitória, v. 17, n. 1, p. 51-72, 2011. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/210>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4NXNjnyMHk8hcWSNmbHwBhF/>. Acesso em: 02/12/2024

AMARAL, Ana Paula Silva da Silva. A Implementação de Cursos de Licenciatura em Música: um estado do conhecimento. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 4, 2016, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SIMPOM/Unirio, 2016. n. 4. p. 193-203. Disponível em: <<https://seer.unirio.br/simpom/article/view/5623/5072>>. Acesso em: 30 set. 2024.

ARAÚJO, Christiane Guimarães. **Um contexto inovador**: A arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica. 2018. 206f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

ARGYLE, Michael. **The Psychology of Happiness**. 2.ed. London: Routledge, 2001. 288 p.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula. Dor-Desprazer-Trabalho docente: como desfazer essa tríade? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 13-34, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000400002>

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200007>

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHEKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86-100.

BEINEKE, Viviane. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 10, 35-41, 2004. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/360>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BELOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 11, n. 8, 17-24, 2003. Disponível em:

<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/410>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 9, n. 6, p. 41-47, 2001. Disponível em:

<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/440>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 10, n. 7, p. 41-48, 2002. Disponível em:

<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/430>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. In: Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 8, 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999. p. 62-63.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. In: Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 4, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ABEM, 2001. p. 13-25.

BIENARCKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball Sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, Cambridge-Massachusetts, v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981.

<https://doi.org/10.1177/004912418101000205> Acesso em: 25 jun. 2023

BRASIL. Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 de agosto de 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014. 23 de dezembro de 1996

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008a. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 de agosto de 2008.

BRASIL. Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008b. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE e dá outras providências.

Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de setembro de 2008.

BRASIL. Lei n.º 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 de maio de 2016.

BRASIL. Leis e Decretos. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017: Altera dispositivos da Lei no 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF, mar. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm Acesso em: 15/12/2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 31 mai. 2024

BRASIL. Casa Civil. **Governo Federal anuncia 100 novos Institutos Federais no Novo PAC**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em 02/12/2024

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021. <https://doi.org/10.25110/receu.v22i1.8346>

BRAND, Rita Melânia Webler. **Do mal-estar à readaptação: o que causa o adoecimento e o afastamento da função docente**. 2013. 223f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BRITO, Jussara; GOMES, Luciana. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 6, N.1, 1º Semestre de 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf> Acesso em: 12 ago. 2023

CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Trabalho docente**: desafios no cotidiano da educação básica. Campinas: Mercado de Letras, 2013. 276 p.

CARVALHO, Renato Magalhães de. **As condições do trabalho docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Machado**: em foco os professores de Matemática e de Informática. 2014. 195f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade São Francisco, Itatiba.

CASTRO, Aurineide Maria de Almeida; CRUZ, Giseli Barreto da. Contrato temporário e carreira docente: um estudo com professores iniciantes. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2024. **Revista Cocar**. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9148/3899> Acesso em: 15/12/2024

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. 2011. 182f. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CERESER, Cristina Mie Ito; GRINGS, Ana Francisca Schneider; RÖPKE, Camila Betina; HENTSCHKE, Liane. Perfil dos professores de música que atuam na educação básica no Brasil. In: Congresso Nacional da Abem, 23, 2017, Manaus. **Anais...** Manaus: Abem, 2017. P. 1-20. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/papers/2729/public/2729-9396-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 88-102, 2012. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/93>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 432 p.

COELHO, André Luís Miranda de Barcellos. **Entre a inovação e o mal-estar**: como professores(as) de ciências da natureza lidam com a demanda por mudanças na educação. 2023. 203f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília.

COSTA, Anne Valeska Lopes da; RIBEIRO, Giann Mendes. Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos de licenciatura em Música da UERN. **Revista da Abem**, Londrina, v. 28, p. 230-248, 2020. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/905>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **RIGS Revista interdisciplinar de gestão social**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 15-37, 2018. <https://doi.org/10.9771/23172428rigs.v7i1.24649> Acesso em: 10 nov. 2023

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992. 423 p.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: a psicologia do alto desempenho e da felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020. 336 p.

DALLAZEM, Aline. **Egressos licenciados em música**: inserção e atuação na educação básica. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Planalto Catarinense, Lages.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do Trabalho**. 6ª ed., São Paulo: Cortez. 2015

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 11, n. 8, p. 29-32, 2003. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/412>>. Acesso em: 10 nov. 2023

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Joana Lopes; MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de; GAULKE, Tamar Genz; PIMENTEL, Maria Odília de Quadros; COTRIM, Cássia Vanessa Oliveira; FRACASSO, Daniela Cesa; PUERARI, Marcia; DAENECKE, Elaine Martha; PEDRINI, Juliana Rigon. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus Revista Eletrônica da ANPPOM**, Vitória, v. 22, n. 2, p. 543-567, 2016. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/430>>. Acesso em: 10 nov. 2023

DEL-BEN, Luciana, KANDLER, Maria Ana; PEREIRA, Joana Lopes; GAULKE, Tamar Genz; VIAPIANA, Ezequiel Carvalho; DAENECKE, Elaine Martha; SILVA, Aline Clissiane Ferreira da; FRACASSO, Daniela Cesa. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. **Opus Revista Eletrônica da ANPPOM**, Vitória, v. 25, n. 2, p. 144-173, 2019. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/704>>. Acesso em: 10 nov. 2023

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, 51-61, 2012. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/90>>. Acesso em: 10 nov. 2023

DIAS, Deise de Souza; BARROS, Maria Elizabeth; SILVA, Olga Inês Vianna; CAMPOS, Gioconda Machado. Das dores e delícias do trabalho docente: uma análise do trabalho. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 169-181, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8942>>. Acesso em: 10 nov. 2023

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. **Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação infantil**. 2020. 189f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

DIENER, Ed; OISHI, Shigehiro; LUCAS, Richard Edward. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: SNYDER, Charles Richard; LOPEZ, Shane James (Eds.). **Handbook of positive psychology**. Oxford: Oxford University Press. 2002. p. 463–473.

DIENER, Ed; SELIGMAN, Martin Elias Peter. Beyond money: toward an economy of well-being. **Psychological Science in the Public Interest**, Thousand Oaks, v. 5, n. 1, p. 1-31, 2004. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x> Acesso em: 02 jul. 2022

DIENER, Ed. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, Washington, DC, v. 95, n. 3, 542-575, 1984. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.95.3.542> Acesso em: 02 jul. 2022

DOURADO, Henrique Autran. Dicionário de termos e expressões da música. Editora 34. 2ª ed. 2008. https://books.google.com.br/books/about/Dicion%C3%A1rio_de_termos_e_exp ress%C3%B5es_da_m.html?hl=pt-BR&id=cL6zQ9vAUwkC&redir_esc=y Acesso em: 12 mai. 2023

DURÇO, Marco Antônio. **As táticas de professores do ensino médio frente às prescrições e os desafios do cotidiano escolar**. 2015. 200f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade São Francisco, Itatiba.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-estar Docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERNANDES, José Nunes. Aceitação ou rejeição: educação musical na escola pública. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 81-93, 2000. <https://doi.org/10.26512/lc.v6i10.2834> Acesso em: 22 out. 2023

FERNANDES, José Nunes. **Relevância a aplicabilidade da pesquisa em educação musical**: contexto, métodos, técnicas, ética, escrita e desafios. Rio de Janeiro: JNF, 2021. 555 p.

FERREIRA, N. S. D. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 79, p. Educ. Soc., 2002.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio. **Do estágio à docência: bem-estar e mal-estar docente na travessia de uma professora iniciante**. 2019. 186f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FIGUEIREDO, Sérgio. A ABEM e o projeto nacional de música na escola. Encontro Regional da Abem Centro-Oeste, 8., 2008, Brasília. **Anais**. Brasília: UNB/ABEM, 2008. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414/391> Acesso em: 22 out. 2023

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. **Opus Revista Eletrônica da ANPPOM**, Vitória, v. 18, n. 1, p. 257-274, 2012. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/185>>. Acesso em: 22 out. 2023

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414> Acesso em: 25 de ago. 2023

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 35-60, jan./jun. 2017. Disponível em: [file:///D:/Downloads/5072-Texto%20do%20artigo-15868-1-10-20171016%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/5072-Texto%20do%20artigo-15868-1-10-20171016%20(1).pdf) Acesso em: 30/11/2024

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed.; Porto Alegre: Artmed, 2009. 408 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Madga Lopes; revisão técnica: Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso, 2013. 256p.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A pesquisa em educação: Questões e desafios. **Vertentes**, São João del Rei, n. 29, p. 28-37, 2007. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022

FOSSATTI, Paulo. Êxito e bem-estar docente. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 2, p. 61-75, 2013. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n2p61-75> Acesso em: 22 out. 2023

FOSSATTI, Paulo; GUTHS, Henrique; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Perspectivas para o Bem-estar na Docência: Trajetória de Vida e Produção de Sentido. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 271-298, 2013. Disponível em: <<https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/5084>>. Acesso em: 22 out. 2023

FONTANA, Claudioneia Aparecida. **Processos de Admissão e Condições de Trabalho Docente na Rede Pública Estadual Paulista**. 2019. 277f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008. 368 p.

FRANCO, Aline Fonseca; MURGO Camélia Santina; COSTA FILHO, José de Oliveira. Trabalho no Bem-estar Docente: Uma revisão de escopo. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 22, n. 4, 2194-2202, 2022. <https://doi.org/10.5935/rpot/2022.4.23407> Acesso em: 22 out. 2023

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. In: SALOMÃO, Jayme (org.). **Freud**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 129-194.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi; RODRIGUES, Avelino Luiz. 4.ed. **Stress e Trabalho**: Uma abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas, 2005. 192 p.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GABANI, Flávia Lopes. **Prevalência de dor crônica e associação com percepções e condições de trabalho de professores da rede estadual de**

ensino de Londrina (PR). 2017. 214f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2007. 86 p.

GAULKE, Tamar Genz. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica:** um estudo a partir de narrativas autobiográficas. 2017. 228f. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da Abem**, Londrina v. 27, n. 42, p. 131-148, 2019. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/817>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2021. 248 p.

GONÇALVES, Oneli de Fátima Teixeira. **Respostas que o professor produz quando se diz angustiado no trabalho docente.** 2016. 239f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, 2019. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146> Acesso em: 22 nov. 2022

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música:** um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Penso, 2003. 320 p.

GRINGS, Ana Francisca Schneider; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas; KOHLRAUSCH, Daniela Barzotti. Ensinar e aprender música: perspectivas contemporâneas da motivação. In: Congresso Nacional da ABEM, 22, 2015, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2015. p. 1-61. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/papers/1430/public/1430-4602-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de música do Brasil: Motivações e aspirações profissionais.** 2015. 179f. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas

teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 14, n. 15, 49-58, 2006. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/301>>. Acesso em: 30 set. 2024.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 11, n. 8, 53-56, 2003. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/416>>. Acesso em: 30 set. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Novas configurações do trabalho docente. In: **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Antônio Cabral Neto, Dalila Andrade Oliveira, Livia Fraga Vieira (organizadores). -- 1. ed. -- Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN : UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

HUÉ, Carlos. **Bien estar docente y pensamiento emocional**. Madrid: Wolters, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998. 143 p.

JESUS, Saul Neves de. **Perspectivas para o bem-estar docente**: Uma lição de síntese. Porto: Asa, 2002. 60 p.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007. 84 p.

JESUS, Saul Neves de. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004. 285 p.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente **KATÁLY**, 515 v. 7 n. 2 jul./dez. 2004 Florianópolis SC 192-202

JESUS, Saul Neves de; REZENDE, Manuel. Saúde e bem-estar. In: CRUZ, José Pestana; JESUS, Saul Neves de; NUNES, Cristina (coord.). **Bem-estar e qualidade de vida**: contributos da Psicologia da Saúde. Alcochete: Textiverso, 2009. p. 11-25.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira; STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA, Juan José Mouriño; ZARAGOZA, José Manuel Esteve. Formação em gestão do stresse. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 358-371, 2004. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200010>. Acesso em: 22 nov. 2022

JOLY, Maria Carolina Leme. **A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica**. 2017. 209f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos.

KRÜTZMANN, Fábio Luís. **As condições de trabalho dos professores de ciências e as repercussões no seu trabalho pedagógico**. 2023. 200f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

LAPO, Flavinês Rebolo. **O bem-estar docente**: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. 2005. 160f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 118, p. 65-88, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004> Acesso em: 22 nov. 2022

LIMONGI FRANÇA, Ana Cristina e RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e Trabalho**. São Paulo: Atlas, 1996.

LIPP, Marilda Novaes (org). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 263-281, 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69545> Acesso em: 02 jul. 2022

LOMBARDI, Maria Rosa; PAULA, Maria Angela Boccara de; MONTEIRO, Magali Beatris da Silva; WADA, Maria Inês Garcia. O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas. (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2021.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e perspectivas. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 101-112, 2003. <https://doi.org/10.5902/198464444329> Acesso em: 02 jul. 2022

MACEDO, Vanilda Ferreira leite de. **Imagens da docência de música na educação básica**: uma análise de textos da Revista da Abem (1992-2013). 2015. 180f. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACHADO, Larissa Araújo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente**: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

MARINO, Gislene; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores de música: contribuições a partir de uma pesquisa sobre o contexto argentino. **Revista da Abem**, v. 29, p. 275-293, 2021.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 11, n. 8, p. 33-38, 2003. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/413>>. Acesso em: 30 set. 2024.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de

licenciatura em música. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007. <https://doi.org/10.5216/mh.v7i2.3354> Acesso em: 02 jul. 2022

MELLO, Jaqueline Cavalcanti Borges de. **O trabalho e o Bem-Estar do professor de música nas escolas de educação básica em Campo Grande/MS**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. Estado do Conhecimento: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021. 174p.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107

NASCIMENTO, Fernanda Silva do. **Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre**. 2021. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Afetividade e formação do educador musical. **Revista da Abem**, v. 29, p. 234-250, 2021. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1011/607> Acesso em: 18/11/2024

NEVES, Gina Samoa. **O perfil e as crenças de autoeficácia de professores de música dos anos finais do ensino fundamental**. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400017> Acesso em: 22 nov. 2022

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; BOCK, Ana ercês Bahia. A formação docente e a finalidade do trabalho educacional. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 18, n. 26, p. 95-112, 2015. <https://doi.org/10.24934/eef.v18i26.309>

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Revista**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843> Acesso em: 22 nov. 2022

NUNES, Patrícia. **Psicologia positiva**. 2007. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Psicologia e Ciências da Educação) — Universidade de Coimbra, Coimbra.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. TALIS 2018 Database. Paris, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2018-database.html>. Acesso em: 22 nov. 2023

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Silvia. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. **Revista da Abem**, v. 30, n. 2, e30207, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1143> Acesso em: 12 ago. 2023

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise de profissionalização docente: por onde passa a valorização. **Revista Educação em questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5122> Acesso em: 12 ago. 2023

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; MELO, Savana Diniz Gomes; FARDIN, Vinícius; MILL, Daniel. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 11, p. 51-65, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8991>>. Acesso em: 12 ago. 2023

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Ana Maria de Castro; VIEIRA, Isabel Maria Fernandes. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação, 2010. p. 1-3.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley. **A formação em Artes/Música da Unimontes e suas inter-relações com aspectos socioculturais, expectativas e pretensões profissionais dos estudantes do curso**. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PASSARELI, Paola; SILVA, Moura José Aparecido da. Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 513-517, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400010> Acesso em: 12 ago. 2023

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A Questão Pública da Satisfação/Insatisfação do Professor no Trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1-2, p. 149-172, 1985. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551985000100009> Acesso em: 12 ago. 2023

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2018. 247 p.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 18, n. 23, p. 25-33, 2010. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/212>>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 15, n. 16, p. 49-56, 2007. Disponível em:

<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/291>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 10, n. 7, p. 7-19, 2002. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/427>>. Acesso em: 10 abr. 2024

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus Revista Eletrônica da ANPPOM**, Vitória, v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611> Acesso em: 30 abr. 2024.

PEREIRA, Alanda Maria Ferro; FERNANDES, Sheyla Christine Santos; BITTENCOURT, Ig Ibert; FÉLIX, Amarillys. Teoria do fluxo e aprendizagem no contexto brasileiro: uma revisão sistemática de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237870por> Acesso em: 30 abr. 2024.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudario. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de Salvador**. 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. **A educação musical no Brasil**: temáticas, concepções e linhas investigativas. 2019. 513f. Tese (Doutorado em Educação Musical) — Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; GILLANDERS, Carol. A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses. **Revista da Abem**, Londrina v. 27, n. 43, p. 105-131, jul./dez. 2019

PEREIRA, Joana Lopes. Trajetórias de trabalho na educação infantil: um estudo com professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 53-66, 2016. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/645>>. Acesso em: 05 fev 2022.

PEREIRA, Juliana Martins. **Percepções de professores do ensino médio**: as forças coercitivas no ambiente escolar e a relação com o mal-estar docente. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) — Universidade Estadual Paulista, Bauru.

PEREIRA, Júlio Diniz. O ovo ou a galinha: a crise na profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, 2011. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i230.541> Acesso em: 05 fev 2022.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2016. 244 p.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música**: um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. 302 p.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

PEREIRA, Peter Paul; REBOLO, Flavinês. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 22, n. 46, p. 93-112, 2017. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i46.1091> Acesso em: 05 fev 2022.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Processos de (re)construção da identidade profissional docente de professoras de música da educação básica na região metropolitana do Recife**: histórias de vida escritas em uma trama polifônica. 2019. 325f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PIRES, Nair; DALBEN, Angela Imaculada Loureiro e Freitas. Música nas escolas de educação básica: a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil (1972-2011). **Opus Revista Eletrônica da ANPPOM**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 171-208, 2013. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/121/0>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 13, n. 13, p. 83-92, 2005. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/328>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, 2013. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS11> Acesso em: 02 mai. 2023.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, 2014. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222> Acesso em: 02 mai. 2023.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 115-131, 2012a. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/793>>. Acesso em: 02 mai. 2023.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (orgs.) **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012b. cap. 1. p. 23-60.

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de Bem-Estar Docente (EBED): desenvolvimento e validação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 444-460, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146531> Acesso em: 02 mai. 2022.

RIBEIRO, Luiz Felipe; BUENO, Berenice. A educação do campo e a interdisciplinaridade: desafios e possibilidades. **Revista Monografias Ambientais - REMOA** v. 14, 2015, p. 121- 130 UNIPAMPA - São Gabriel – RS. Disponível em: [file:///D:/Downloads/revistas,+v+15+p121-130%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/revistas,+v+15+p121-130%20(1).pdf) Acesso em: 10/12/2024

RIBEIRO, Paulo Eduardo. **Educação musical por meio da percussão corporal para adolescentes em privação de liberdade**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022.

RYFF, Carol Diane; KEYES, Corey Lee Mikhael. The structure of Psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, DC, v. 69, n. 4, p. 719-727, 1995. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719> Acesso em: 02 mai. 2023.

RODRIGUES, Lenira Senna. **Do mal-estar ao bem-estar docente**: uma análise de caso Argentina e Brasil. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANCHES, Ana Paula Rodrigues. **O mal-estar docente no contexto escolar a partir das percepções dos professores**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

SANT'ANA, Hélio. **Arte sonora Instrumentos musicais confeccionados com materiais alternativos**. Curitiba, 2011, p.160.

SANTOS, Betina; ANTUNES, Denise; BERNARDI, Jussara. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.

SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2ªed. 294 p. 2012

SANTOS, Micael Carvalho dos. Panorama da graduação em Música no Brasil: breve análise a partir do Censo da Educação Superior - 2020 do Inep. **Revista da Abem**, Londrina v. 31, n. 1, p. 1-30, 2023. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1154/643>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SANTOS, Simeire da Silva; COSTA, Luciana Raimunda de Lana; CUSTÓDIO, Regiane Cristina. As mulheres como educadoras: a feminização no magistério.

Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 8, n. 25, p. 200-2019, 2022. <https://doi.org/10.21920/recei72022825200219> Acesso em: 02 mai. 2023.

SCARAMUZZA, Simone Alves. **Bem-Estar Docente**: desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores. 2023. 296f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande.

SECO, Graça Batista. **A satisfação dos professores**: Teorias, modelos e evidências. Porto: Edições ASA, 2002.

SELIGMAN, Martin Elias Peter. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press, 2002. 336 p.

SELIGMAN, Martin Elias Peter; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Positive psychology**. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5> Acesso em: 02 mai. 2023.

SELIGMAN, Martin Elias Peter. **Felicidade Autêntica**: usando a psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2. ed., 2019. 333 p.

SELIGMAN, Martin Elias Peter. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019. 454 p.

SILVA, Ailton Souza da. **Bem-estar na docência**: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente. 2017. 88f. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) — Universidade de Cruz Alta.

SILVA, Elivelton Serafim. **Condição docente e positividade da profissão sob a perspectiva de professores de matemática**. 2022. 137f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo.

SILVA, Luana Maria Santos da; PEREIRA, Fabrine Diniz; NOVELO, Tanise Paula; SILVEIRA, Daniel da Silva. Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, Foz do Iguaçu, v. 4, edição especial, p. 1-10, 2018. <https://doi.org/10.23899/relacult.v4i0.752>

SNYDER, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5ª edição, São Paulo. Editora Cortez, 2008.

SNYDER, Charles Richard; LOPEZ, Shane Jimerson Lopez. **Psicologia Positiva**: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed. 2009. 516 p.

SOBREIRA, Sílvia; FETZNER, Andréa Rosana. Não tem Dalcroze e Orff que deem conta: desafios iniciais da docência em música. **Revista da Abem**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 1-29, 2024. <https://doi.org/10.33054/ABEM202432101>

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 20, p. 45-52, 2008. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/247>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SOUSA, Suziane Freitas de. **Em forma para ensinar: um programa de atividade física para promoção da qualidade de vida e bem-estar dos professores**. 2023. 143f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

SOUSA, Adriana e Silva. **As condições de trabalho de professores do ensino médio em escolas públicas estaduais da cidade de Teresina-PI**. 2018. 306f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 11, n. 8, p. 107-109, 2003. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/425>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

STEYTLER, Martha Ethel. **O mal-estar docente**: representações sociais de sofrimento de professores. 2019. 131f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

STOBÄUS Claus; MOSQUERA, Juan José; SANTOS, Bettina Steren dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, v 30, n. especial, p. 259-272, 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/3562>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza v. 10, n. 3, p. 865-885, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300008>. Acesso em: 30 abr. 2024.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. Música, performance, gênero e idade/geração da comunidade itapuãzeira. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10, 2013, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-12. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384885867_ARQUIVO_HarueTanaka-Sorrentino.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 320 p.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira

docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 7-10, set. 2006. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/297> Acesso em: 17 jun. 2023

VASCONCELLOS, Liliana; GUEDES, Luis Fernando Ascensão. E-surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: Seminário em Administração FEA/USP, 10, 2007, São Paulo. **Anais**. São Paulo: SemeAd, 2007. p. 1-16. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves; MARTINS, Maria de Fátima Duarte; ESLABÃO, Leomar; SILVA, Aline Ferraz de; BALINHAS, Vera Gainssa; FETTER, Carmem Lucia da Rosa; GONÇALVES, Vanessa Bugs. Constituição das doenças da docência. **Cadernos da Educação**, Pelotas, N. 37, p. 303-324, 2010. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1589> Acesso em: 02 mai. 2023.

WILLE, Regiana Blank. **Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais**. 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

WALTON, Richard Eugene. Criteria for quality life. In: DAVIS, Louis Emil; CHERNS, Albert Battersby. **The quality of working life**: problems, prospects and state of the art. New York: The Free Press, 1975. v.1. 450 p.

WARR, Peter Bernard. **Work, unemployment, and mental health**. Oxford: Clarendon, 1987. 374 p.

WEBER, Sueli Wolff. **Uma investigação acerca dos fatores que contribuem para o Mal-Estar e Bem-Estar dos professores que trabalham com EaD**. 2009. 163f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ZAGO, Nair. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nair; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 287-309.

ZACHARIAS, Jamile; MENDES, Aline Rocha; LETTNIN, Carla; DOHMS, Karina Pacheco; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 16-30, 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/8674>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹⁰ - EBED

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: “Os professores de música que atuam na Educação Básica no Brasil: Bem-Estar ou Mal-Estar docente.”

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS):

Nome: Jaqueline Cavalcanti Borges de Mello CPF 783.477.771-87 RG 706.269 SSP/MS Telefone: (67) 99247-4418. Endereço: Rua: Berilo, 67, Vila Alba. Campo Grande MS. Orientadora: Prof. Dr. Flavinês Rebolo

OBJETIVOS DA PESQUISA: Analisar o trabalho e os fatores que indicam bem-estar ou mal-estar docente nos professores de música nas escolas de educação básica no Brasil.

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE): Essa pesquisa intitulada “Os professores de música que atuam na Educação Básica no Brasil: Bem-Estar ou Mal-Estar docente” que tem como objetivo geral analisar o trabalho e os fatores que indicam bem-estar ou mal-estar docente nos professores de música nas escolas de educação básica no Brasil, e como objetivos específicos a) Traçar o perfil profissional dos professores de Música em atuação na educação básica em escolas brasileiras; b) Identificar os fatores que afetam o trabalho dos professores de música nas escolas de educação básica no Brasil e o grau de satisfação/insatisfação desses professores com estes fatores; c) Apontar como os fatores da dimensão objetiva do trabalho podem contribuir com a realização profissional e a permanência dos professores de música na escola de educação básica.

DETALHAMENTO DO MÉTODO: Na sua participação você irá responder a Escala de Bem-Estar e o questionário sócio profissional. A EBED está aqui dividida em duas partes: a primeira é constituída por 37 variáveis que correspondem aos quatro itens da dimensão objetiva do trabalho (atividade laboral, socioeconômico, relacional e

¹⁰ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve atender as normativas da Resolução 466/12, com especial atenção ao item IV.

infraestrutural) e foi construída sob a forma de escala Likert de cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito), que permite aos professores expressarem seu grau de satisfação/insatisfação com cada uma das variáveis; e a segunda parte se constitui pela pergunta “Você é feliz no seu trabalho?”, pois considera-se que o bem-estar é um fenômeno que não pode ser aferido externamente e cuja existência só pode ser afirmada ou negada pela própria pessoa, assim, com essa pergunta, busca-se conhecer como cada professor se sente em relação ao seu trabalho, para que se possa relacionar as variáveis avaliadas como satisfatórias/insatisfatórias com a autopercepção de felicidade.

POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS: Os riscos são mínimos, se ocorrer qualquer desconforto o participante pode abandonar a pesquisa a qualquer momento

POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS: Discutir o trabalho docente, especificamente do professor de música, colabora para a formação da sua identidade profissional, para a reflexão desse professor sobre o seu trabalho e do que ele representa para a comunidade escolar e a sociedade em geral. Esta proposta de pesquisa pode levantar dados importantes para área de educação musical e que em nível nacional não é explorado pela perspectiva do bem estar e mal estar docente, haja vista uma investigação inicial feita onde constatou-se que não há pesquisas que abordem o tema trabalho docente/Bem-Estar e Mal-Estar Docente atrelado ao professor de Música em nível nacional.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,

3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato;
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. Os participantes terão acesso ao resultado do estudo por meio de encontros nos quais analisaremos, discutiremos os pontos importantes levantados por meio da pesquisa
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e

Campo Grande, MS, ____ de ____ de 2022

Pesquisadora

() Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹¹

– ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caro (a) colega, saudações

Venho convidá-lo (a) para participar de uma entrevista semiestrutura, pelo google meet, como parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento. Segue abaixo o termo de consentimento livre e esclarecido, com informações sobre a pesquisa. Peço que leia até o final e dê seu aceite assinando o documento.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: “AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BEM-ESTAR OU MAL-ESTAR?”

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES

(AS): Nome: Jaqueline Cavalcanti Borges de Mello CPF 783.477.771-87 RG 706.269 SSP/MS Telefone: (67) 99247-4418. Endereço: Rua: Berilo, 67, Vila Alba. Campo Grande MS. Orientadora: Prof. Dr. Flavinês Rebolo

OBJETIVOS DA PESQUISA: Analisar o trabalho e os fatores que proporcionam bem-estar ou mal-estar nos professores de música da Educação Básica

JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):Essa pesquisa intitulada “AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: BEM-ESTAR OU MAL-ESTAR?” tem como objetivo geral Analisar o trabalho e os fatores que proporcionam bem-estar ou mal-estar nos professores de música da Educação Básica, e como objetivos específicos a) Traçar o perfil profissional dos professores de Música em atuação na Educação Básica; b) Identificar os fatores que afetam o trabalho dos professores de música da Educação Básica e o grau de satisfação/insatisfação desses professores com esses fatores; c) Descrever e analisar as condições em que o professor de música da Educação Básica realiza o seu trabalho; d) Identificar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música da Educação Básica frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola.

DETALHAMENTO DO MÉTODO: Você irá participar de uma entrevista semiestrutura, pelo google meet. Esta entrevista será gravada, apenas com fins de

¹¹ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve atender as normativas da Resolução 466/12, com especial atenção ao item IV.

transcrição posteriormente. A entrevista tem como objetivo descrever as condições em que o professor de música da Educação Básica realiza o seu trabalho e identificar as estratégias de enfrentamentos utilizadas pelo professor de música da Educação Básica frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola. O anonimato é garantido na pesquisa.

3.POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS: Os riscos são mínimos, se ocorrer qualquer desconforto o participante pode abandonar a pesquisa a qualquer momento.

4.POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS: Discutir o trabalho docente, especificamente do professor de música, colabora para a formação da sua identidade profissional, para a reflexão desse professor sobre o seu trabalho e do que ele representa para a comunidade escolar e a sociedade em geral. Esta proposta de pesquisa pode levantar dados importantes para área de educação musical e que pouco é explorado pela perspectiva do bem-estar e mal-estar docente, haja vista uma investigação inicial feita onde constatou-se que não há pesquisas que abordem o tema trabalho docente/Bem-Estar e Mal-Estar Docente atrelado ao professor de Música.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;

2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,

3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;

4. É garantido o anonimato;

5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas

especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;

6. Os participantes terão acesso ao resultado do estudo por meio de encontros nos quais analisaremos, discutiremos os pontos importantes levantados por meio da pesquisa

7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda.

30 de Abril de 2024

Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO SOCIOPROFISSIONAL

Idade: () 21 a 31 () 32-42 () 43-53 () 54-64 () 65-75

Sexo: () Masculino () Feminino () Outro

Graduação em: _____

Formação: () Licenciatura () Bacharelado () Licenciatura e Bacharelado

Última titulação: _____

Tempo de magistério: () < 1 () 1-5 () 6-10 () 11-20 () 21-30 () > 30

Atuação na escola: () Disciplina de Arte () Disciplina Música ou Educação Musical
() Atividades e/ou projetos extra classe

Etapas da Educação Básica: () educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Região do Brasil em que atua: _____ **Estado (UF):** _____

Rede (s) em que atua:

() Municipal () Estadual () Federal () Privada

Situação funcional: () Efetivo () Eventual/Substituto () Temporário () CLT ()
Outro

Jornada de trabalho: () Parcial /10 h. () Parcial/20h () Integral /40h. () Mais de 40h () Outro

Faixa salarial: () até 1 salário mínimo () de 1 a 2 salários mínimos () de 2 a 3 salários mínimos () de 3 a 4 salários mínimos () Mais de 4 salários mínimos

APÊNDICE IV – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ESCOLHA DO CURSO	Por que escolheu cursar Licenciatura em música?
FORMAÇÃO	A formação recebida na licenciatura influenciou na sua escolha pela escola de educação básica?
	A formação recebida na licenciatura te preparou para o trabalho que realiza na escola de educação básica?
FORMAÇÃO CONTINUADA	Participou ou participa de oficinas, seminários ou workshops na área de música?
	Participou ou participa de Congressos regionais e/ou nacionais da área de educação musical ou outra área de música?
O TRABALHO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Como você se sente em relação aos fatores abaixo? Satisfeito ou insatisfeito? Explique	
RELACIONAL Se refere ao modo pelo qual o trabalho é gerido e às relações interpessoais na instituição escolar	Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências
	Relações interpessoais no ambiente de trabalho
	Reconhecimento do trabalho realizado / feedback
	Apoio sócio-emocional
SOCIOECONÔMICO Abrange aspectos sociais e econômicos que atingem diretamente o professor	Jornada de trabalho
	Salário
	Estabilidade no emprego
	Plano de carreira
	Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada
	Nível de interesse dos alunos

	Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos
	Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura
LABORAL Relacionado ao conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e às especificidades dessas tarefas	Identificação com as atividades realizadas
	Autonomia
	Diversidade de tarefas
VOCÊ É FELIZ NO SEU TRABALHO?	
FELIZES	Mesmo diante das dificuldades, por que você se considera uma pessoa feliz no trabalho? Quais são os fatores que propiciam o seu bem-estar?
NÃO FELIZES	O que mais contribui para o seu mal-estar no trabalho? O que falta para mudar esta condição de mal-estar e que te faria se sentir melhor em relação ao trabalho?
Quais são suas estratégias de enfrentamentos utilizadas frente as adversidades e os desafios do dia a dia na escola.	

APÊNDICE V – CONVITE PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

E-mail:

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

(☐) SIM (☐) NÃO

Telefone para contato (whatsapp):

Você respondeu a Escala de Bem-Estar Docente e o Questionário socioprofissional enviados em outro momento?

(☐) SIM (☐) NÃO

(Caso não tenha respondido, não é impeditivo de participar da entrevista)

ANEXO I**ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED)**

ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO,
RELACIONADOS AO SEU TRABALHO.

CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM
ESSES ASPECTOS.

LEGENDA:

1. Muito Insatisfeito(a)	2. Insatisfeito(a)	3. Nem Satisfeito(a) / Nem Insatisfeito(a)	4. Satisfeito(a)	5. Muito Satisfeito(a)
---------------------------------	---------------------------	---	-------------------------	-------------------------------

	1	2	3	4	5
01 Jornada de trabalho					
02 Limpeza/conforto no ambiente de trabalho					
03 Segurança no ambiente de trabalho					
04 Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos					
05 Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura					
06 Identificação com as atividades realizadas					
07 Ritmo de trabalho					
08 Diversidade de tarefas					
09 Salário					
10 Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)					
11 Benefícios (materiais e não materiais)					
12 Autonomia					
13 Uso da criatividade					
14 Liberdade de expressão					
15 Repercussão/aceitação de suas ideias					
16 Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências					
17 Direitos garantidos					
18 Privacidade / Vida pessoal preservada					
19 Horários previsíveis					
20 Tempo para lazer e para a família					
21 Relações interpessoais no ambiente de trabalho					
22 Reconhecimento do trabalho realizado / feedback					

23	Estabilidade no emprego						
24	Plano de carreira						
25	Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada						
26	Ausência de preconceitos						
27	Igualdade de tratamento						
28	Relações hierárquicas						
29	Apoio sócio-emocional						
30	Conhecimento das metas da escola						
31	Participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias						
32	Fluxo de informações/Formas de comunicação						
33	Identificação com objetivos sociais da educação						
34	Imagem interna da escola e do sistema educacional						
35	Imagem externa da escola e do sistema educacional						
36	Responsabilidade comunitária/social da escola						
37	Nível de interesse dos alunos						

VOCÊ É FELIZ NO SEU TRABALHO? _____

Muito Obrigada!