



**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra  
Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Supervisão Pedagógica e  
Formação de Formadores**

MARIA DE FÁTIMA MENDONÇA DA SILVA

***Stress Docente: Compreender e Transcender***

**Coimbra 2010**



MARIA DE FÁTIMA MENDONÇA DA SILVA

## ***Stress Docente: Compreender e Transcender***

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Ribeiro Pessoa e co-orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Ornellas.

**Coimbra 2010**

Silva, Maria de Fátima Mendonça da.

Stress Docente: Compreender e Transcender / Maria de Fátima Mendonça da Silva. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Teresa Ribeiro Pessoa e Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria de Lourdes Ornellas – Coimbra, 2010.

135p

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

1. Stress. 2. Educação. 3. Profissão-Docente

Maria de Fátima Mendonça da Silva

## **Stress Docente: Compreender e Transcender**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

### **Orientadora**

Profª Drª Maria Teresa Ribeiro Pessoa  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra  
Assinatura: \_\_\_\_\_

### **Banca Examinadora**

Profª Drª Maria de Lourdes Ornellas.  
Universidade do Estado da Bahia  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Quando pensamos em fazer uma mensagem de agradecimento, nos vem logo à mente agradecer desde a nossa origem, como filhos de Deus, até nossos ascendentes, descendentes, companheiros de jornada, amigos e pessoas que nos auxiliaram e que auxiliam na concretização das nossas tarefas no decorrer da vida e, neste caso, na realização deste trabalho. Que se sintam incluídos nesta mensagem. Sou imensamente grata!

Falar sobre gratidão não é tarefa tão difícil, mas ela só terá conotação verdadeira, sincera e pura se for demonstrada em pensamento, palavra e ação, ou seja, em atitudes corretas e concretas.

Demonstrar gratidão em pensamento, palavra e ação é um grande desafio por saber que no labor diário nos defrontamos com uma série de dificuldades a serem vencidas e que nem sempre conseguimos resolvê-las de maneira satisfatória. Se procurarmos, contudo, exercitar a gratidão com determinação e coragem, conseguiremos a superação, pelo menos em parte. Pois aí está o grande mérito, agradecer, inclusive quando as coisas não correm como desejávamos.

Acredito que a reclamação, insatisfação, mágoa e o ressentimento causam divisão, antagonismo e desunião. Esses sentimentos anulam o sentimento de gratidão. A gratidão influencia positivamente as nossas tarefas e abre um leque de possibilidades para que as mesmas sejam bem-sucedidas, além de nos ajudar a acrescentar benevolência às relações humanas, pois sentimentos e pensamentos altruístas e de cooperação ajudam a encurtar caminhos para uma boa convivência e para o exercício da gratidão.

Embora, em cada língua do Planeta Terra, as palavras utilizadas para expressarem gratidão sejam diferentes, o sentimento é universal. Entendo, no significado da palavra gratidão, como um “sentir e agradecer”. Primeiramente, sentimos o infinito amor e a proteção divina dirigindo nossa vida e depois agradecemos por todas as coisas e pessoas que encontramos, desencontramos e reencontramos pelo

caminho. Em seguida, estar receptiva para captar as vibrações harmoniosas da grande Mãe Natureza e oferecer gratidão por nos ser permitida a existência.

Embora a gratidão seja um processo interminável, no momento, deixo meus agradecimentos com este sentimento para que ele me forneça o poder de conceder a tudo e a todos o meu:

Muito Obrigada!

## RESUMO

Este estudo tem a intenção de compreender e fornecer algumas estratégias para a transcendência do *stress* docente. A partir do conceito de *stress* como processo resultante do desequilíbrio dinâmico entre sujeito e meio profissional, investiga o imaginário social dos docentes sobre sua profissão e seu percurso de vida, trazendo como referência autores que discursam sobre o assunto em pauta. A pesquisa adota a metodologia da investigação qualitativa. A técnica utilizada é o estudo de caso, buscando compreender os fenômenos na perspectiva dos sujeitos investigados e os fatores desencadeadores do *stress* no docente. A coleta de dados será feita através de entrevista semidirectiva realizada com vinte e um docentes, sendo sete do ensino primário, sete do ensino secundário e sete do ensino superior de Instituições públicas localizadas em Salvador-Bahia-Brasil. Procurou-se investigar se o *stress* atinge os docentes nos diversos níveis de ensino, analisar sintomas físicos e psicológicos nos docentes que ocasionam consequências emocionais e afetivas, registrar as repercussões psicológicas das tensões provocadas pelo *stress* que deixam marcas profundas no ser humano, reduzindo sua motivação, criatividade e a autoestima.

*Palavras-Chave:* *Stress*; Educação; Profissão-Docente.

## ABSTRACT

This study has the intention to understand and give some strategies for transcendence of teacher stress. From the concept of stress as a process resulting of dynamic imbalance between guy and professional ambience, investigates the social imaginary of teachers about their profession and their way of life, bringing authors as reference that speech on subject at hand. Research adopts the methodology of qualitative investigation. The technique used is the study of case, trying to understand phenomena from the perspective of the subjects investigated and the triggers of stress in teaching. Data collection will be done trough interviews conducted with semi-direct seven teachers in primary education, seven in secondary and seven in higher public institutions located in Salvador – Bahia – Brasil. On sought to investigate whether stress affects the teachers at different levels of learning, analyses physical and psychological symptoms in teachers that cause emotional and affective consequences and repercussions record of the tensions caused by psychological stress that leaves deep scars in humans, reducing their motivation, creativity and self-esteem.

*Keywords:* Stress; Education; Profession - Teacher

**LISTA DOS QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Amostra dos Docentes do Ensino Primário .....	102
<b>Quadro 2</b> – Amostra dos Docentes do Ensino Secundário .....	103
<b>Quadro 3</b> – Amostra dos Docentes do Ensino Superior.....	105
<b>Quadro 4</b> – Síntese das Relações a Analisar.....	116

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	12
<b>A Teoria em Cena</b>	
<b>Capítulo I:</b> Contextualização do stress na contemporaneidade e a formação Docente.....	15
1.1 <i>Stress</i> no quotidiano docente.....	19
1.2 Diferença entre <i>stress</i> e <i>burnout</i> .....	29
1.3 Histórico da formação docente no Brasil e formação continuada.....	35
1.4 Método autobiográfico e histórias de vida: tecendo múltiplos fios na formação docente.....	50
<b>Capítulo II:</b> A complexidade e os desafios para transcender o <i>stress</i> docente.....	52
2.1 O Afeto do docente e as implicações diretas no seu desempenho.....	58
2.2 Fatores relevantes para a autoestima no docente .....	67
2.3 A motivação no trabalho docente.....	74
2.4 O processo criativo no exercício da profissão docente.....	81
<b>Fundamentação do Estudo Empírico</b>	
<b>Capítulo III:</b> Objetivos e Metodologia.....	94
3.1 Justificação e problema.....	94
3.2 Objetivos da investigação.....	96
3.3 Instrumento.....	97
3.4 Procedimentos da coleta dos dados.....	98
<b>Capítulo IV: Resultados</b> .....	102
4.1 Caracterização da amostra.....	102
4.2 Análise de itens.....	106
4.3 Tratamento dos dados/análise de conteúdo.....	112

<b>Algumas considerações e sugestões.....</b>	<b>119</b>
<b>Referências.....</b>	<b>126</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>135</b>

“A maior recompensa do nosso trabalho não é o que nos pagam por ele, mas aquilo em que ele nos transforma”.

*John Ruskin*

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de investigação surge no âmbito do curso de mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. O tema em estudo – **Stress Docente: compreender e transcender** – pretende indicar caminhos que permitam a identificação e compreensão dos fatores stressantes que interferem no trabalho docente. A pesquisa foi realizada com vinte e um docentes, sendo sete do ensino primário, sete do ensino secundário e sete do ensino superior de Instituições públicas localizadas em Salvador-Bahia-Brasil. Busca identificar se o *stress* atinge os docentes nos diversos níveis de ensino; conhecer suas angústias, tensões e possibilidades vivenciadas na sua práxis.

O trabalhador em educação no ambiente de trabalho busca, fonte de inspiração, prazer e realização e encontra nele, na maioria das vezes, sofrimento, desgaste e insatisfação. O desprestígio e o *stress* instauram um drama vivenciado pelos docentes na contemporaneidade, que merecem a nossa importância e estudo, para compreendermos a dor e o prazer de ensinar.

No trabalho docente, existe uma exigência de responsabilidade que deve ser compensada pelo reconhecimento do seu trabalho. Se o docente não percebe esse reconhecimento, a responsabilidade exigida passa a ser entendida como uma sobrecarga, geralmente experimentada como conflito e tensão.

O trabalho está dividido em duas partes. O objetivo deste estudo é compreender o *stress* e fornecer algumas estratégias para a sua transcendência no

quotidiano do trabalho docente. Partindo desse objetivo, delineou-se, na primeira parte, o referencial teórico que permitirá fundamentar o estudo empírico realizado.

No primeiro capítulo – *A Contextualização do Stress na Contemporaneidade e a formação Docente* – procurou-se compreender o entendimento que os docentes têm sobre o *stress* e identificar os fatores que interferem nele, assim como perceber as condições de trabalho dos mesmos. Buscou-se contextualizar, através de literatura especializada sobre o assunto, as possíveis angústias do docente relacionadas com a sua formação. É notório que o docente constrói sua carreira a partir de multifacetadas lentes. Entre elas, está sua história de vida, a formação acadêmica e continuada e suas relações de convivência no ambiente de trabalho.

No segundo capítulo – *A Complexidade e os Desafios para Transcender o Stress Docente* – pretendeu-se provocar o docente para que se organize e tome conhecimento de múltiplas referências para fazê-lo viver um processo de aprofundamento pessoal e profissional, no qual sua condição existencial é o ponto de partida para a sua construção. Portanto, neste capítulo traremos à baila o afeto do docente e suas relações diretas no seu desempenho; motivação para o trabalho docente; fatores relevantes para a autoestima, a criatividade como recurso para a compreensão e a transcendência do *stress*.

Na segunda parte, dedicada ao estudo empírico, descrever-se-ão as etapas do trabalho.

No terceiro capítulo – *Objectivos e Metodologia* – que se destina à contextualização do estudo, onde se define o problema e se especificam os demais objetivos do estudo, com referência aos procedimentos utilizados na recolha de dados.

O quarto e último capítulo – *Resultados* – relaciona-se com o conhecimento da amostra e a forma como esta é percebida, a contribuição que esse estudo pode trazer, assim como o domínio pessoal e a clareza do conteúdo desse documento.

Seguem-se algumas considerações, onde é apresentada uma reflexão final, tendo como suporte o referencial teórico realizado.

Finalmente, termina-se com a apresentação da lista de referências e dos anexos considerados importantes para o estudo.

**A TEORIA EM CENA**

---

**Capítulo I: Contextualização do *stress* na contemporaneidade e formação pessoal acadêmica**

A palavra *stress* tornou-se de uso constante, em várias esferas sociais e científicas, principalmente nas neurociências, psicologia e ciências humanas. Esse termo é comumente usado como sendo a causa ou a explicação para inúmeros acontecimentos que afligem a vida na contemporaneidade. A utilização generalizada, sem maiores reflexões, banaliza o problema e oculta os reais significados de suas implicações para a vida humana. As definições do *stress* variam em função da teoria fisiológica, cognitiva ou interacionista.

Portanto, o presente estudo surgiu da necessidade de se obter maior compreensão sobre as questões envolvidas na discussão acerca do *stress*, sejam quais forem as teorias, os métodos e investigação ou conceitualização, tendo em vista ser considerado como mais um desafio a vencer no cotidiano docente. Seu conceito no discurso popular é conhecido como uma ação resultante de uma “força invisível” e difusa que agiria como intermediária entre o indivíduo e o meio ambiente em que se vive e trabalha.

A respeito, Graziani e Swendsen (2007) dizem:

[...] esta palavra está muitas vezes ligada a “algo” que a define: *stress* fisiológico ou “sistêmico”, *stress* “psicológico” e *stress* “social”, ligado à ruptura da unidade social do sistema. No entanto, o sentido do termo *stress* continua tão complexo quanto vago. Explicações e “teorias” do *stress* já existiam antes da palavra que

designava o conceito. Assim, o filósofo Heráclito (550-482 a. C.) defende que a matéria é constituída por elementos e qualidades que se opõem e se aliam de uma forma dinâmica, relativamente uns aos outros, possibilitando a existência de trocas. (p. 13)

A preocupação científica com a questão do *stress* reside nos efeitos negativos que ele provoca. Os sintomas físicos mais comuns são: fadiga, dores de cabeça, insônia, dores no corpo, palpitações, alterações intestinais, náusea, tremores, extremidades frias e resfriados constantes. Nos sintomas psíquicos, mentais e emocionais, encontram-se a diminuição da concentração e memória, indecisão, confusão, perda do senso de humor, ansiedade, nervosismo, depressão, raiva, frustração, preocupação, medo, irritabilidade e impaciência.

Nossos ancestrais já conheciam o *stress*. A batalha pela sobrevivência era ininterrupta. O desafio de hoje é lidar melhor com a infinidade de agentes causadores de *stress* que nos aprisionam em suas armadilhas o tempo todo. “A vida não pára pra gente descansar. Não pára. Não pára. É permanentemente” (PRADO, 2002). Mas nós temos importantes vantagens em relação aos nossos antepassados: informação, possibilidade de fazer escolhas e usar a criatividade. O final do século XX, limiar de uma nova era, denominado por “sociedade de informação”, “sociedade de consumo”, sociedade “pós-moderna”, “pós-industrial”, é marcado por mudanças, o que provoca a situação de ter que se adaptar ao desconhecido a cada momento. Uma mudança estrutural está transformando as sociedades modernas e essas transformações estão também mudando as identidades pessoais. Giddens (1990) afirma que as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que na maioria das mudanças características dos períodos anteriores, o que

contribui para alterar algumas características mais íntimas e pessoais da existência cotidiana.

David Harvey *apud* Giddens (1990) fala da modernidade como um rompimento impiedoso de toda e qualquer condição precedente, caracterizada por um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas no sujeito. Ernest Laclau *apud* Giddens (1990, p.40) utiliza o conceito de “deslocamento”: uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma “pluralidade de centros de poder”. As sociedades modernas, argumenta Laclau *apud* Giddens (1990, p. 40), não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma causa ou lei. Elas desarticulam as identidades estáveis do passado, mas também abrem a possibilidade de novas articulações: a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos, o que ele chama de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação”.

Pode-se dizer, então, que o docente, como outros profissionais, encontra-se abalado na sua condição social, psíquica e afetiva, pois, nas sociedades modernas, há o rompimento das velhas formas de “comunidade” em detrimento das relações pessoais. E o aumento do número de docentes em situação de *stress* é uma constatação dessa realidade.

Nesse sentido, Zagury (2006) afirma que o docente é multiplamente refém! Da má qualidade de ensino que ele próprio recebeu. Refém do tempo de que necessita, mas de que não dispõe. Refém das pressões internas que sofre do sistema. Refém da própria consciência, que lhe revela sua impotência. Refém dos alunos, que hoje o enfrentam em muitos casos. Refém da família, que perdeu a

autoridade sobre os filhos. Refém da sociedade, que surpreende os docentes e gestores com medidas cautelares, mandados de segurança e processos.

Constata-se que vários são os fatores que contribuem para o *stress* docente. Excesso de atividades e responsabilidades, aumento da carga horária, bem como o crescimento constante da indisciplina, do desinteresse e da violência dos discentes contribuem significativamente para o desencadeamento dessa síndrome. Além disso, considera-se que variáveis ambientais e de suas relações aumentam as situações de *stress* do docente.

Para Barreto (2004):

A falta de reconhecimento pelo esforço realizado leva ao desânimo. Com as emoções em desordem, [os professores] sentem-se mutilados. Sofrimento e dor se alternam, mesclam e revertem. E os professores resistem, negando frequentemente o seu sofrimento como estratégia de resistência. É nesse “terreno minado” que a doença vai sendo tecida nos marcos do conflito razão-emoção, dominação-sujeição, discriminações, desqualificações, necessidade do trabalho-exigência do trabalho. E o cotidiano vai sendo marcado por uma jornada de insatisfações, exigências e desafetos. E o trabalho torna-se, nessas condições, em fonte de sofrimento e de doença. (p.3)

Pretendeu-se investigar sobre os fatores que influenciam no constante aumento dos níveis de *stress* nos profissionais de educação; compreender o

entendimento dos docentes sobre *stress* na contemporaneidade; identificar os fatores que interferem no *stress* e possíveis angústias do docente relacionadas às condições de trabalho; refletir sobre a formação pessoal e acadêmica e apresentar algumas estratégias para a transcendência ou superação do *stress* no cotidiano docente, são alguns pontos nodais desta pesquisa, com a intenção de dar algum contributo para possibilitar uma maior reflexão, inclusive podendo minimizar este quadro e favorecer uma melhor qualidade de vida ao docente.

### **1.1 Stress no cotidiano docente**

O *stress* é considerado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) uma das maiores ameaças à saúde humana do séc. XXI. “Em 1981, a Organização Internacional do Trabalho destacou o *stress* como uma das principais causas de abandono da profissão docente e considerou a docência como uma profissão de risco físico e mental” (CHAMBEL, 2004).

Na contemporaneidade, o tema tem sido bastante discutido no âmbito educacional, principalmente pelo fato de o docente, no seu cotidiano, apresentar em suas atividades pedagógicas, sentimentos de desilusão, desencantamento, desmotivação e dificuldades de lidar com as situações novas requeridas no ambiente educacional, além de outros fatores, como, por exemplo, a forte pressão e exigência exercidas pelo sistema governamental nas instituições públicas, e pelo patronal nas não públicas. Vista como uma epidemia no meio educacional, esta síndrome não é exclusividade dos docentes brasileiros. Estudos na década de 1980 já apontavam forte incidência do *stress* entre os docentes europeus e norte-americanos.

A palavra *stress* tem origem no latim e significa “ser puxado para um e outro lado, esticado” e foi empregada popularmente a partir do séc. XVII para representar “adversidade” ou “aflição”. Em fins do séc. XVIII, seu uso evoluiu para denotar “força”, “pressão” ou “esforço” exercido pela própria pessoa, seu organismo ou mente. Conforme o *Oxford English Dictionary*, significa “fadiga”, “cansaço”, alguma coisa “apertada” ou “penosa”. Esse conceito foi inicialmente muito utilizado na área da Física para explicar a relação entre força e reação dos corpos. Introduzida na literatura médica por Selye (1956), o termo caracteriza uma alteração endocrinológica que se processa no organismo quando este se encontra em situação que requeira dele uma reação mais forte que aquela que corresponde à sua atividade normal.

É comum que as pessoas confundam *stress* com emoção, inclusive acreditando que o *stress* pode ser o excesso de emoções contidas. Rivolier (1992a) *apud* Graziani e Swendsen (2007) sugere que se faça corresponder o termo *stress*:

[...] a frustração, ao desamparo afetivo, irritação quotidiana, ao aborrecimento, isto é, a conceitos muito mais vastos que o de emoção. Além disso, o *stress*, ao contrário da emoção, nunca é agradável. Nesse sentido, a ansiedade, por exemplo, poderia ser considerada um subconjunto da experiência stressante. Assim como as diferentes perspectivas evoluíram ao longo dos séculos, estes conceitos e debates contribuíram de forma importante para as atuais definições do *stress*. (p. 15-16)

Como visto, as definições relativas ao *stress* e as diferentes formas de medi-lo conduzem atualmente a debates e pesquisas na literatura científica nacional e internacional.

Graziani e Swendsen (2007, p. 23) afirmam que "... relativamente aos últimos setenta e cinco anos, o número muito elevado de teorias que pormenorizam as reações fisiológicas do indivíduo (ou do animal) em condições de *stress*".

*Stress* é o resultado das trocas (transações) pessoa/meio ambiente, impelindo naturalmente o indivíduo a perceber, sentir uma discrepância, que pode ser real ou imaginária, entre as exigências de uma determinada situação ou recursos do indivíduo, ao nível biológico, psicológico ou de sistemas sociais.

Lipp (1996) afirma que é necessário distinguir entre estressores externos e internos: os externos caracterizam eventos ou condições externas ao organismo, que o afetam, independentemente da sua vontade. Os internos são determinados pela própria pessoa e revelam, muitas vezes, o seu modo de ser, de se relacionar, as características de sua personalidade.

Selye (*op.cit*) descreveu a Síndrome de Adaptação Geral (SAG), que corresponde ao *stress* biológico, apresentando-se em três fases:

1. **Reação de Alarme:** quando há liberação de várias substâncias como a adrenalina, hormônios, corticóides como o cortisol e hidrocortisona, entre outros, o que evidencia significativa alteração no organismo.
2. **Fase de Resistência:** quando a ação do stressor se prolonga e exige do organismo uma maior adaptação. Todo o processo inicial que desencadeou a Fase de Alarme vai sendo "assimilado" pelo organismo e o mesmo vai se adaptando à ação estressora, que, se prolongada, desencadeará outras reações no organismo.

3. **Fase do Esgotamento:** quando a ação do stressor permanece por um longo período, esgotando a energia de adaptação do organismo. Nesta fase, o organismo pode ser atingido tanto no plano psicológico ou emocional, quanto no plano biológico ou físico.

Pesquisas recentes realizadas por Lipp (2002), no Laboratório de Estudos Psico-fisiológicos do *Stress* da PUC de Campinas, identificaram uma quarta fase do *stress*, que foi denominada “**quase-exaustão**” e que ocorre entre as fases de resistência e esgotamento. Assim, cada indivíduo poderá desenvolver determinados sintomas ou doenças de acordo com seus recursos psicológicos para lidar com a situação. O conhecimento, a percepção e o registro dos sintomas e das reações o capacitam a desenvolver um estado de alerta para o perigo que ameaça.

Quando se fala em *stress*, pensa-se apenas em seus efeitos nocivos, dificilmente se percebe que existe também um lado positivo. O indivíduo pode ser envolvido em situações em que o *stress* seja desencadeado favoravelmente. Ou seja, o estado de alerta frente a uma situação externa pode provocar um processo de superação da dificuldade que é extremamente positivo, pois quanto mais desafios o indivíduo for capaz de superar, maior será o poder de resiliência.

A maioria dos autores compreende o *stress* como positivo e negativo, criando denominações para eles. Selye (1956) define-os da seguinte maneira: *stress* positivo, chamado de *eustress*, cuja característica está em sua resposta positiva e produtiva do organismo ao estímulo, compreende o *stress* da realização, uma maneira natural e eficaz de superação dos obstáculos; o *stress* negativo, este é chamado de *distress*, refere-se a uma resposta negativa que pode ser prejudicial ao organismo.

Para a superação de situações stressantes, é necessário que se tenha um alto grau de confiança na própria eficácia, considerando-se capaz de executar tarefas necessárias para atingir os objetivos, controlando essas situações. Kobasa e col. (1979) *apud* Graziani e Swendsen (2007, p. 105) relatam a existência de características de personalidade que podem funcionar como moderadoras de *stress*:

- Disposição pessoal para se implicar e se comprometer;
- Boa percepção de controlo: agir pensando influenciar as diferentes contingências da vida;
- Boa atitude face aos desafios e a crença de que mudança, mais do que a estabilidade, é normal na vida e que a antecipação das mudanças é uma forma de avançar e crescer, mais do que uma ameaça.

Perante a complexidade desse tema, observa-se que o que pode ser fator stressante para uma pessoa pode não surtir o mesmo efeito em outro indivíduo. Lazarus (1999) *apud* Pinto e Silva (2005, p. 32) diz que “é o significado construído pela pessoa sobre o que está a acontecer, o fator crucial que leva à ativação das respostas de *stress*”.

De acordo com Pinto e Silva (2005):

O significado atribuído ao acontecimento decorre dos processos de avaliação elaborados pelo próprio indivíduo. Estes ligam-se a experiências que atravessou no passado, particularmente as que se tornaram mais significativas no seu processo de desenvolvimento. (p. 32)

Como pôde ser verificado, é impossível evitar o *stress*, pois existem situações que fogem ao controle, mas é possível compreendê-lo e transcendê-lo. Lipp (1996) afirma: “Se o *stress* for compreendido e controlado, pode ser útil ao ser humano e contribui para o seu sucesso e bem-estar. Quando excessivo ou mal controlado, torna a vida demasiadamente difícil”.

Assim sendo, o docente deverá conhecer e utilizar recursos e estratégias variadas e adequadas para compreender e superar o *stress*, auxiliando-o a transcender o desgaste na sua vida pessoal e profissional.

Portanto, faz-se necessário aprofundar os estudos referentes ao tema, buscando saber em que condições os profissionais de educação desempenham suas funções.

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes realizam suas atividades físicas, cognitivas e afetivas se apresentam, na maioria das vezes, nada favoráveis. Pesquisas realizadas por autores do cenário internacional – Nóvoa (1999), Esteve (1999), Codo (1994), Castro (1999), Tardif (2002) – relatam que os docentes estão constantemente sujeitos a uma deteriorização progressiva da sua saúde. Outros estudos buscam identificar o perfil dos *docentes* brasileiros, como a pesquisa da UNESCO (2004).

Pesquisas de Esteve (1999) e de Codo (1994) reforçam as condições de trabalho dos docentes brasileiros, em relação aos docentes americanos e europeus, afirmando que deixam a desejar, e têm sido apontadas nas pesquisas atuais como causadoras do adoecimento físico e psíquico. Buscou-se, com este estudo, a elucidação de alguns fatos e investigar em que condições trabalham os docentes brasileiros.

De acordo com Mehry (2003), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho em face da estruturação produtiva com a conseqüente globalização da economia têm trazido significativas mudanças no processo de educação e saúde dos trabalhadores. Com progressiva automação, o risco físico vai sendo substituído por riscos ampliados e acarretando danos que atingem não apenas o regular funcionamento institucional, mas as condições físicas e motivacionais dos profissionais da educação. A intensificação do trabalho, a internalização do controle e o medo da perda do emprego causado pelas novas formas de organização e gestão empresariais, produzem patologias de diversas naturezas, passando ser comuns as decorrentes do *stress*, dificilmente identificadas como doenças ocupacionais, mas deixando o trabalhador mais exposto e mais fragilizado.

As principais doenças dessa profissão são as doenças de origem psicológica, neurológica, problemas de voz, de coração, coluna, varizes e alergias. O docente, no seu ambiente de trabalho, busca realização e inspiração para atingir seus objetivos educacionais, contudo, encontrando, na maioria das vezes, a insatisfação e incompreensão evoluindo a ponto de deixá-lo stressado. Isso interfere negativamente na realização de seu trabalho, tornando-o descontextualizado, fragmentado e nada sincrônico. Castro (1999) reforça que a profissão docente existe há séculos e atravessa, contemporaneamente, um dos seus piores momentos, pois não se vislumbram melhorias em curto prazo.

Meleiro (2002):

[...] é uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir conhecimentos aos alunos. Infelizmente, ocorreu uma deterioração das condições da formação e

da prática profissional do professorado no Brasil, hoje tão desvalorizada no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. Diversos trabalhos na literatura mundial mostram que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. (p. 15)

Os profissionais de educação precisam desempenhar muitos papéis, em muitos aspectos contraditórios, havendo uma discrepância entre a formação acadêmica e a práxis. Na efetivação da profissão, ele precisa lidar com várias questões emocionais suas, de seus alunos e, por que não dizer, de toda a coletividade envolvida no processo ensino-aprendizagem. As expectativas dos pais, coordenadores, supervisores e comunidade em geral e o excesso de tarefas muitas vezes burocráticas, cansativas e enfadonhas, não relacionadas à sua atividade essencial, deixam os docentes irritados, cansados e desanimados.

Esteve (1992) *apud* Jesus (2005) observa:

Actualmente, ocorre uma situação paradoxal, pois, embora se tenha conseguido o grande objectivo educativo do passado, combater o analfabetismo, criando condições para que todos frequentem a escola, a imagem social da profissão docente e da educação escolar é a pior de sempre, sendo sobrevalorizado aquilo que falta alcançar e pouco reconhecido aquilo que é alcançado, o que também contribui para o mal-estar da classe docente. (p. 177)

Outros fatores como baixos salários, o elevado número de alunos por turmas, a indisciplina cada vez maior, falta de incentivo na carreira, falta de envolvimento social e comunitário, a infraestrutura física inadequada, inadequação na formação recebida, a falta de trabalhos pedagógicos em equipe e a falta de investimento na formação contínua levam ao agravamento do problema.

Esteve (1991, 1992) *apud* Jesus (2005) relata:

[...] o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a menor valorização social do trabalho do professor, a mudança dos conteúdos curriculares, as mudanças nas relações entre o professor e o aluno, a fragmentação do trabalho do professor, as deficientes condições de trabalho escassez de recursos materiais.  
(p. 170)

Até a década de 60 do século XX, o docente gozava de certa tranquilidade, com emprego estável e prestígio social. Esse panorama começou a modificar-se na década seguinte, a partir do aumento da população e, conseqüentemente, das demandas sociais. Estudos mostram que a condição de saúde do profissional de

educação está cada vez mais crítica. Docentes cada vez mais jovens têm adoecido, sendo as queixas mais comuns as relacionadas ao cansaço mental.

De acordo com Jesus (2005, p. 167), o *stress* é um problema com características contemporâneas. Estudos realizados recentemente têm permitido verificar níveis de *stress* também nos docentes europeus, mais especificamente nos portugueses.

Cardoso e Araújo (2000) *apud* Jesus (2005):

Mais recentemente, investigadores do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO) realizaram uma investigação em que participaram 2108 professores portugueses, tendo-se verificado que um em cada três professores sente que sua profissão é stressante e um em cada seis encontra-se em estado de exaustão emocional. (p. 167)

Diante desse quadro, percebe-se que não apenas no Brasil os docentes vivem sob a ameaça constante do *stress*. É um processo similar que os acomete, pouco influenciando a população ou região estudada. É evidente que os docentes sofrem mais riscos com doenças psíquicas de natureza diversa e a predominância desses transtornos é relativamente maior entre eles, quando comparados a outros grupos e classes profissionais.

Os estudos das relações saúde e trabalho levam a supor que há relação entre os problemas de saúde mais comuns a esta categoria e as condições de trabalho às quais esses profissionais estão submetidos.

É necessário compreender a discrepância e inadequação das mudanças educacionais propostas e implementadas, pois elas não se coadunam com a realidade que os profissionais de educação enfrentam nas escolas. Essas contradições podem expô-los a fatores de risco que provocam o adoecimento e desenvolvimento dos altos níveis de *stress*. Uma das patologias decorrentes de alto nível de *stress* – o *burnout* – será comentada a seguir.

### **1.2 Diferença entre *stress* e *burnout***

Far-se-á breve descrição sobre *burnout* e sua relação com o *stress*. Apesar de ser assunto relevante, não se irá aprofundar no tema, pois não é o nosso objeto de estudo.

A síndrome de *burnout* não é o mesmo que *stress* excessivo, no entanto, o prolongamento do *stress* pode levar o indivíduo a adquirir *burnout*. O excesso, como pressões no trabalho e na vida pessoal, exige muito tanto física como psicologicamente e isso remete ao *stress*. É interessante observar que pessoas com *stress* ainda conseguem encontrar condições para se imaginar capazes de controlar as situações conflitantes e assim sentirem-se melhor.

Em contrapartida, *burnout* determina falta, vazio existencial. Quando o indivíduo passa do *stress* ao *burnout*, encontra-se desprovido de motivação, desanimado, desestimulado, com baixa autoestima, não conseguindo importar-se mais com o que está ao seu redor. Quem enfrenta essa síndrome sente-se, muitas vezes, sem esperança para reverter positivamente situações.

*Burnout* é uma síndrome ocupacional que afeta os profissionais que trabalham com pessoas, as quais exigem cuidados prolongados, de origem

emocional. Designa-se como aquilo que deixou de funcionar por exaustão energética.

Reinhold (2002) afirma:

O *burnout* afeta principalmente os indivíduos cuja profissão possui um caráter de ajuda e que tem como característica comum contatos interpessoais bastante intensos, como é o caso da profissão docente. O *burnout*, na maior parte das vezes, instala-se em virtude de expectativas elevadas e não realizadas. Isto porque os que exercem profissões sociais, em geral, possuem um alto grau de idealismo, têm como meta a ajuda aos outros e esperam exercer sua profissão com grau de autonomia e liberdade pessoal no trabalho. Traduzindo para a prática do professor, isto significaria ter liberdade pedagógica, aliada ao reconhecimento do seu engajamento. (p. 21)

Um dos primeiros autores a utilizar esse termo foi Freudenberger, em 1974, descrevendo-o como um sentimento de impotência e exaustão causado por um excessivo desgaste de recursos e energia.

Reinhold (2002) considera:

O *burnout* é uma erosão gradual, e frequentemente imperceptível no início, de energia e disposição, como consequência de um *stress* crônico e prolongado, ou melhor, de uma incapacidade crônica para controlar o

*stress*. Não acontece como resultado de eventos traumáticos isolados [...] Não ocorre de repente; é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta, que, quando não são percebidos, podem levar o professor a uma sensação de quase terror diante da idéia de ter de ir à escola. (p. 65)

Codo (2002) traz em sua pesquisa uma definição apropriada para a classe dos profissionais de educação ao dizer que *burnout* é a síndrome da desistência do educador, pois o mesmo não interage no contexto escolar, tornando as relações impessoais, destituídas de afeto. Seus efeitos tornam o docente impotente para realizar seu trabalho, pois o mesmo se sente desmotivado, com baixa autoestima, sem criatividade, melancólico, ansioso.

Nos dias atuais a definição considerada apropriada para essa síndrome compreende a perspectiva social-psicológica apresentada por Maslach (2001) e colaboradores. A síndrome do *burnout* constitui-se em três dimensões: despersonalização, baixa realização pessoal no trabalho e exaustão emocional. De acordo com o autor, assim se definem as três dimensões:

- despersonalização: o indivíduo passa a tratar os colegas e pessoas como se fossem meros objetos;
- baixa realização pessoal no trabalho: o sujeito sente-se depreciado e tende a avaliar-se de maneira negativa nas atividades que deve realizar;
- exaustão emocional: nesse estado compreende uma grande falta de entusiasmo, esgotamento de recursos e carência de energia.

Os autores Dolan (1987) e Rudow (1999) dizem que o surgimento do *burnout* é paulatino, contínuo, podendo levar décadas para evoluir, muitas vezes não é percebido pelo indivíduo ou o mesmo se recusa a acreditar que está sendo vítima dessa síndrome, atribuindo o cansaço ao excesso de trabalho e atividades diversificadas que desempenha.

Entre as várias definições de *burnout*, existem pontos divergentes e pontos em comum. De acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), entre os pontos em comum, encontram-se:

- predominância de sintomas de exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;
- ênfase nos sintomas comportamentais e mentais, e não nos físicos;
- sintomas de *burnout* são relacionados ao trabalho;
- os sintomas manifestam-se em pessoas que não sofriam de doenças psicopatológicas antes do surgimento do *burnout*;
- redução da efetividade e desempenho no trabalho por causa de atitudes e comportamentos negativos.

Para Farber (1991), os docentes desenvolvem *burnout* através de sintomas que podem ser tanto de natureza pessoal como profissional. Segundo o autor, os docentes sensíveis a essa síndrome podem desencadear frustrações emocionais como insônia, problemas estomacais, hipertensão, alcoolismo e uso de psicotrópicos, favorecendo conflitos familiares e sociais.

Os aspectos profissionais em decorrência do *burnout* são múltiplos, desde a relação de apatia pelos alunos, falta de entusiasmo, motivação, criatividade, até

prejuízo em seu planejamento de ação pedagógica, realizando-as com menos cuidado e atenção, além de frustrar-se facilmente com as situações-problemas da sala de aula e com o baixo desempenho dos alunos. No que se refere aos colegas de trabalho e familiares, o docente desenvolve sentimentos de hostilidade, como também de depreciação pela profissão, pensando em abandoná-la. Tem dificuldades de se preparar para o trabalho, sentindo terror e angústia ao aproximar-se o momento de entrar em sala de aula.

De acordo com Edelwich e Brodsky (1980), é possível perceber que os docentes apresentam *burnout* quando eles sentem prazer e gastam muito do seu tempo livre menosprezando e denegrindo alunos, reclamando da equipe administrativa e pedagógica, arrependidos da escolha profissional e planejando, sonhando com novas opções de trabalho. Esse é quadro muito comum de ser encontrado na maioria das instituições de ensino brasileiras, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Muitos estudos têm sido feitos na tentativa de identificar as causas do *burnout*, em especial nos docentes. De acordo com Farber (1991), as causas dessa síndrome provêm da combinação dos fatores individuais, organizacionais e sociais. Esta associação pode gerar uma depreciação do trabalho docente, resultando em *burnout*. Esse autor relata que o *burnout* é mais facilmente adquirido por docentes comprometidos e apaixonados por sua profissão, pois sentem que têm algo a perder.

Sttphenson (1990) *apud* Jesus (2005) afirma:

É por isso que muitos começam a diminuir o seu esforço e investimento psicológico, na actividade docente como forma de manterem o equilíbrio entre aquilo que sentem

dar e aquilo que percebem receber, traduzindo as situações de *wornout*, ficando efectivamente mais desligados da relação com os alunos. (p. 172)

Os menos comprometidos, por não darem a devida importância aos alunos e terem pouca preocupação com a qualidade de seu trabalho, estão menos vulneráveis a essa síndrome.

O ato de educar implica relações com o outro. Tais relações são vivenciadas por meio de inúmeros papéis exercidos pelos docentes. Nessa multiplicidade de papéis, um agravante é a relação pais e mestres, na maioria dos casos, conflitante. O docente é considerado sempre culpado. Quando os alunos têm dificuldade de aprendizagem ou comportamental, diz-se que a falha é do docente, que não sabe ensinar ou não tem domínio de classe; os pais, quando presentes e preocupados com a educação de seus filhos, exigem cada vez mais do docente. E há aqueles que não acompanham a vida escolar dos filhos, acreditando ser a escola e o docente os únicos responsáveis pela educação dos filhos, como afirmam Abel e Sewell (1999).

Farber (1991) observa a questão do gênero, onde os docentes do sexo masculino são mais vulneráveis ao *burnout* que os de sexo feminino, por perceber que as mulheres são mais abertas, resilientes e flexíveis. Etzion (1987) aborda outra questão: docentes com idade inferior a 40 anos apresentam maior risco ao *stress* devido às expectativas com referência à profissão. Os jovens são mais vulneráveis pela falta de experiência, precisam aprender a lidar melhor com os problemas no local de trabalho (MASLACH,1982). Docentes com meia idade parecem já ter solidificado na decisão de permanecer na carreira. Já no final de carreira, essa fase é tida como desinvestimento da profissão.

As críticas que a categoria sofre são múltiplas, evidenciando o fracasso e pouco valorizando e reconhecendo o seu sucesso. Farber (1991) afirma ainda que, nas últimas décadas, de todas as profissões esta tem sido a mais duramente avaliada, criticada e exigida, tanto pelos órgãos oficiais de ensino como pela sociedade em geral. Faz-se importante abordar o início da formação docente brasileira, como se verá a seguir.

### **1.3 Histórico da formação docente no Brasil e formação continuada**

Analisar-se-ão alguns aspectos relevantes da formação docente no Brasil e formação continuada, procurando-se investigar como os docentes se formaram e se movimentam na carreira e nos vários estilos de vida, pois esses aspectos podem influenciar positiva ou negativamente nos níveis de *stress*. Trazem-se, como referência, autores do cenário nacional e internacional.

Na vida humana, a aprendizagem se inicia com o nascimento, ou até antes dele, e se prolonga até momentos antes da morte. Assim, a aprendizagem tem papel preponderante na vida do homem, por isso, é de suma importância sua reflexão. Ora, a aprendizagem capacita o ser humano a ajustar-se adequadamente ao seu ambiente físico e social, leva o indivíduo a viver melhor ou pior, ou seja, a viver de acordo com o que aprende. É, afinal, um processo fundamental na vida. Tudo é aprendido: falar, andar, comer, amar, tudo diz respeito ao ser humano e ao seu longo processo de vida. Os resultados desse processo serão exibidos pelo ser humano através de suas realizações e do comportamento em seu ambiente social. Toda aprendizagem resulta em alguma mudança no comportamento daquele que aprende. Ela se caracteriza como algo que envolve o homem como um todo, pois este processo carrega em si componentes cognitivos, afetivos e sociais. Trata-se de

um processo amplo e de fundamental importância, devendo-se levar em consideração a interferência dos múltiplos componentes.

No Brasil, os primeiros docentes foram os padres jesuítas que aqui chegaram em 1549, deixando marcas de uma educação centrada nos padrões europeus. Movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram os educadores do Brasil. Fundaram uma rede de colégios reconhecidos por sua qualidade, com foco predominante no ensino secundário, chegando a oferecer modalidades de estudos equivalentes ao nível superior. Depois do retorno a Portugal, foram substituídos por docentes leigos, pagos pelo Estado; naquela época, qualquer pessoa que soubesse falar, ler, escrever e contar poderia ser docente.

Nóvoa (1995) relata:

O processo de estatização consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores leigos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre. (p.15)

Não existia nenhum curso de formação, o domínio de conteúdos possuídos era satisfatório para ensinar, "... já que nenhuma exigência era feita para que alguém se convertesse num professor" (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004, p.55).

Com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda família Real para o Brasil, no início do século (1808), a cultura e a educação tomaram outro rumo, com mais impulso, surgiram as primeiras instituições científicas e culturais, de ensino técnico e cursos superiores, como os de medicina, nos Estados da Bahia e Rio de Janeiro.

Um novo modelo de docente surgiu no século XVII, sendo que muitos foram os fatores que contribuíram, como "... a Reforma Protestante, a Contra-Reforma Católica, as novas ideias sobre a infância e os movimentos urbanos ligados à ociosidade de um número considerável de jovens, levando a um aumento da frequência escolar e do número de escolas" (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER, 2004, p.55).

Dentro deste contexto surgiu a necessidade de repensar sobre o processo educativo e a formação de docentes, desvelando assim as primeiras iniciativas para a formação docente com a criação da primeira Escola Normal Brasileira (MACEDO, 2003).

Para Romanelli (2001, p. 163): "A primeira delas foi criada em 1830, em Niterói, Rio de Janeiro, sendo pioneira na América Latina, de caráter público, a primeira até então conhecida, já que nos Estados Unidos as que existiam eram escolas particulares".

Abordar-se-ão agora as transformações ocorridas na formação docente no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX, onde se podem identificar:

a) Ensaios intermitentes de formação de docentes (1827-1890) que se iniciam com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava docentes a se instruir no método do ensino mútuo, conhecido como método lancasteriano. "Este método atendeu, de forma precária, à demanda da formação docente" (MACEDO,

2003, p. 414), e se estende até 1890, quando prevalece o modelo das escolas normais. Era considerado mestre aquele discípulo que demonstrasse maior rendimento, passando a ministrar aulas para outros colegas.

Sonneville (2005) confirma:

Com a falta de recursos e de mestres qualificados parecia uma solução genial para resolver a questão da educação de massa. Em um único local bem grande, centenas de crianças podiam ser divididas de acordo com o seu aproveitamento e confiadas a monitores, os alunos mais adiantados, sendo necessário apenas um mestre. Em 1825, o governo decidiu implantar o método de ensino mútuo em todas as províncias. (p. 105)

b) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal, tendo como anexo a escola-modelo.

c) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo, 1933.

Diversas reformas do ensino primário foram feitas a nível estadual. Surgiu a primeira e grande geração de educadores – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros – que lideraram o movimento, tentando implantar no Brasil a Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros em 1932, documento histórico que relatou os pontos centrais desse movimento de ideias, redefinindo o papel do Estado no âmbito educacional.

Macedo (2003) complementa:

No Brasil de 1932, sob influência do movimento da “Escola Nova”, que avançava pelo mundo, os pioneiros ampliaram o debate político sobre a educação do país. Estes proclamaram, através do Manifesto dos Pioneiros, a necessidade da educação renovada amplamente, a partir do princípio de que ela é direito do indivíduo e dever do Estado. Algumas reivindicações contidas no Manifesto foram incorporadas à Constituição de 1934, dadas a amplitude, importância e ingerência política dos educadores que dela participaram. (p. 416)

d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971). Em 1946, a escola normal passa a ser estruturada a nível nacional.

Veiga e Amaral (2002) colocam:

[...] exatamente quando foi regulamentada a segunda lei brasileira de ensino primário, 119 anos após a primeira; para lecionar uma disciplina no nível secundário predominou, por vários anos, a exigência de, se possível, tê-la estudado em um nível mais alto que no próprio nível – mas houve época em que nem mesmo essa exigência era cumprida, e a única condição para o exercício da docência no ensino primário e no ensino secundário era a

de não ter sido condenado por nenhum crime infamante.  
(p.102)

e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

f) Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006).

Surgiram decorrentes da exigência de melhor qualificação do trabalho docente e a efetivação da profissionalização.

Veiga e Amaral (2002) complementam:

O novo enfoque qualitativo do trabalho pedagógico do professor propiciou e justificou, naquele momento, a remodelação do sistema e da administração escolares, os estudos psicológicos sobre a infância, a produção do conhecimento sobre educação, a introdução de técnicas e de princípios da escola nova, enfim, contribuiu para que a prática da docência fosse tratada como espaço autônomo e impulsionador de transformações sociais. (p. 99)

As décadas de 60 a 80 do século XX foram marcadas por uma série de desafios e por mudanças significativas, entre elas a busca de uma educação também democrática, justa e igualitária, em que esse processo trouxe contribuições importantes para a educação, buscando romper com a visão tecnicista que predominava no contexto e, sobretudo, nas práticas formativas dos docentes.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), contudo:

... surgem fortes críticas aos processos de formação dos professores e sinalizam o caminho da profissionalização do ensino como alternativa a se considerar nas reformas educacionais. Assim, a bandeira pela construção de um novo modelo baseado numa nova visão do professor como profissional passou a ser foco de atenção das pesquisas no campo da formação de professores e institucionalizada nas políticas educacionais no plano internacional. (p. 60)

A década de 90 foi marcada pela implantação de políticas neoliberais em um processo de tentativa da aproximação entre comunidade e o Estado. Porém, as políticas neoliberais e a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação social por si só não atendiam às necessidades dos docentes e do próprio contexto escolar.

A esse respeito, Souza (2003) ressalta:

O acelerado desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação, o debate e implantação do neoliberalismo e da economia globalizada marcam problemas no desenvolvimento pessoal/profissional dos professores/professoras e reafirmam um movimento de

crise de identidade, e de proletarização do trabalho docente e incidindo sobre a “figura” do professor. (p. 432)

Com as mudanças ocorridas de maneira acelerada nas tecnologias e políticas educacionais, os docentes tiveram que se adaptar muito rapidamente, sem uma preparação prévia e apropriada; isso gerou desconforto, levando-os a desenvolver um trabalho desestimulado e insatisfatório.

Nesse contexto, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n. 9.394, aprovada em 20.12.1996, substituindo a anterior – n. 5.692/71 – que regulamenta todo o sistema educacional, inclusive a formação do docente. Entre outras mudanças, organiza a educação escolar em dois níveis: educação básica e educação superior.

De acordo com Scheibe (2002), a nova LDB enfoca aspectos importantes dos debates educativos isto é, a:

[...] descentralização, por exemplo, passa a significar, principalmente, uma desconcentração da responsabilidade do Estado. Autonomia passa a ser compreendida como liberdade de captação de recursos. Igualdade como equidade. Cidadania crítica como cidadania produtiva e a melhoria da qualidade, como adequação ao mercado. (p.50)

O educador brasileiro Paulo Freire, conhecido internacionalmente, é um marco e motivo de orgulho dos educadores, pois, em suas várias obras, busca o

resgate da autonomia, cidadania e democracia da educação. Suas concepções abrem caminho para a compreensão de uma educação emancipatória.

Se forem observadas as questões postas à educação contemporânea, não será difícil o entendimento de que se vive em um tempo sem espaço para fechamentos e fórmulas tidas como prontas ou acabadas. Assim, considera-se que o docente do século XXI deve ter conhecimento das diversas abordagens educacionais em postura dialógica, crítica e reflexiva com o presente, pois a educação emancipatória estimula a religação entre ciência e humanidade e rompe com a oposição entre natureza e cultura.

Morin (2007) lembra:

[...] deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural a tudo que é humano [...]. Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. (p. 47)

O papel do educador, portanto, não está encerrado na transmissão de conteúdos, pois deve ensinar o aluno a pensar, oferecendo-lhe formas de acesso ao conhecimento, de forma crítica e autônoma. Mas o cumprimento deste papel passa obrigatoriamente pela formação crítico-reflexiva.

Muitos estudos têm apontado para necessidade de que o docente seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la à realidade em que atua. Nesse sentido, Freire (1996, p.43) afirma que “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”

Para se entender melhor esse aspecto, deve-se recorrer a Donald Schön (1997), que idealizou o conceito de “Professor Prático-Reflexivo”, isto é, percebe-se que existem situações conflitantes, desafiantes e que a aplicação de técnicas convencionais simplesmente necessita ser revista e ampliada.

Schon (1997) relata:

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (p. 87)

O desejo de compreender o que acontece à sua volta leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de refletir. Pode-se, assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que o indivíduo se insere.

Uma vez que, na prática educativa diária, surgem inúmeros problemas para solucionar e questões para ponderar, é necessário que o sujeito desenvolva competências que lhe permitam refletir e tomar decisões para agir. Neste âmbito, prática, reflexão e ação surgem intimamente conectadas.

Segundo Schon (2000, p. 25), o docente é constantemente confrontado com esta necessidade de refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiras teorias da ação, em um incessante diálogo entre teoria e práxis (ação). Neste processo, o docente assume o papel de investigador das suas próprias práticas, sempre com o intuito de encontrar soluções para possíveis problemas, reorientando e melhorando o seu desempenho futuro. Dewey (1989) *apud* Zeichner (1993) refere que as ações dos docentes reflexivos são planejadas de acordo com as finalidades que estes forem delineando, permitindo-lhes saber que estão trabalhando a sua identidade. É possível afirmar que, se as práticas reflexivas dos docentes tiverem uma intencionalidade, suas implicações na construção do conhecimento e identidade profissional serão mais eficazes.

Ser docente reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente focalização das situações e contextos em que interage. Assim, o educador deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais.

Mas, neste processo de desenvolvimento do profissional reflexivo, é necessário que os futuros profissionais de educação sejam ajudados e apoiados,

cabendo aos formadores a função de “[...] ajudar os futuros docentes a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (ZEICHNER, 1993, p.17).

Na formação e desenvolvimento profissional, os docentes têm conquistado, gradualmente, um lugar de mais destaque, por reconhecer as suas potencialidades no desenvolvimento da autonomia, dinamismo e profissionalismo, assim como das respectivas competências de investigação e de intervenção ativa e criativa.

A partir do que foi discutido até aqui, considera-se que uma formação docente centrada no conhecimento de vários métodos de ensino/pesquisa, na elasticidade de pensamento, com uma postura crítico-reflexiva, procura fazer do docente uma pessoa sempre em busca de novos horizontes para o seu próprio desenvolvimento, sua formação e formação continuada, tornando-se mais resiliente para a transcendência do *stress*.

A palavra “formação”, de forma genérica, remete à idéia de dar forma, de moldar. Por sua vez, os processos de formação e autoformação do docente relacionam-se diretamente sobre “o que saber”, “para que saber” e aos “modos de saber”.

Marques (2000) aborda que:

[...] a formação profissional, ao abandonar o leito seguro dos cursos em que vinha sendo conduzida, defronta-se com o desafio de sua continuidade agora com requisitos outros, de uma continuidade em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação. Se antes a

teoria se construía, na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor exercidas. (p. 206)

A formação continuada de docentes, como lembra Nóvoa (1992), coloca como desafio conceber e construir a escola como um ambiente educacional, em que a formação e a prática pedagógica não sejam atividades distintas e divorciadas. Entendendo-se a educação continuada como um processo permanente e contínuo de formação, a mesma deve ser planejada como um processo integrado às práticas quotidianas dos professores e das escolas, e não através de atividades casuais e esporádicas. Assim, ela deve estar articulada à gestão escolar, às práticas curriculares e às necessidades profissionais (NÓVOA, 1992, p.29).

Segundo Silva (1999), é necessário que:

[...] ao professor a sempre continuada formação; não deve apenas ser uma norma/exigência da escola ou do sistema em relação a cada professor, tampouco deve ser um imperativo propagandístico e esvaziado de significação prática. Deve, sim, ser elemento constitutivo dos próprios processos de formação do formador. Esse pode ser um procedimento capaz de garantir que cada professor, enquanto indivíduo/profissional, e a escola, da qual será elemento constituinte juntamente com, outros indivíduos/profissionais, sejam habitados por essa postura formativa e continuada. (p.156)

O processo de formação continuada eficaz pode ocorrer na junção entre a figura do docente, como agente do processo de formação, e dos espaços educativos, como locais onde esta formação acontece. Como lembra Nóvoa (2003), a preocupação com a pessoa do docente é central na reflexão educacional e pedagógica. Segundo o autor, mais importante do que formar é formar-se, pois todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação.

Estes espaços têm proporcionado aos sujeitos envolvidos nesta ação possibilidade de ressignificar experiências e representações sobre os processos de escolarização e os sentidos constituídos sobre a escola e a docência. Ao considerar esta questão muito heterogênea, o autor acima atribui à mesma um mérito indiscutível: o de recolocar os docentes no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Laborit (1992, p. 55) *apud* Nóvoa (2000, p. 17) observará que a “maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. E a seguir questiona: “Será que, na educação, o educador não deverá fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (*op.cit.*).

A questão da formação e da autoformação do docente é essencial porque, a partir dela, podem-se conduzir os docentes a romperem com uma postura de acomodação frente às práticas educativas. Não raramente, percebe-se, nos alunos, a insatisfação pelas posturas repetitivas e cansativas de seus mestres.

Segundo Nóvoa (2000, p. 16-17), “é muito comum a indisposição dos docentes para mudanças, uma vez que “os profissionais do ensino são muito rígidos, manifestando grande dificuldade em abandonar suas práticas”. Ainda

segundo o autor, é importante salientar que a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação em curto prazo.

As consequências pela situação de mal-estar que atinge o professorado são visíveis a todos: desmotivação pessoal, alta carga horária, falta de autoridade, insatisfação profissional traduzida em uma atitude de desinvestimento e indisposição e mal-estar constante. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade dos docentes.

Mas qual seria a solução para a modificação desse quadro? Muitos são os fatores que podem colaborar para que o docente saia de um estado mais passivo e passe para outro mais dinâmico no seu cotidiano. E o recurso que se julga mais importante para que tal transformação ocorra está relacionado à própria formação e autoformação permanente dos docentes. Os cursos de formação docente, de modo geral, podem propiciar aos docentes ferramentas para que busquem soluções de problemas, tanto no campo pessoal, como no profissional. Os problemas passam a serem vistos não como obstáculos, em si, mas como oportunidades para a superação dos novos e constantes desafios.

Como percebe Bombassaro (1984):

O mestre do saber é aquele que domina a arte de transformar o conhecimento disponível em elemento necessário à vida daquele que aprende. Só através do uso do conhecimento transmitido aquele que aprende

pode ultrapassar-se a si mesmo para melhor interpretar o mundo, participar dele e buscar transformá-lo. (p. 18)

Nesse sentido, a formação pressupõe renovação e criatividade, a qual possibilitará soluções ante aos novos desafios na contemporaneidade. Sendo assim, poderão se tornar capazes de instituírem as suas normas, os seus valores e de criarem e recriarem a sua realidade. Portanto, na relação pedagógica, é preciso favorecer a autoria de pensamento, assim como a construção da alteridade como vias que favoreçam uma libertação do ser.

Torna-se, pois, crucial um esforço de construção do espaço escolar de forma a garantir, por exemplo, o contínuo exercício de trocas de experiências entre os docentes, produzindo uma nova cultura de organização escolar. Isso implicará que estes assumam o seu papel de sujeitos ativos no processo da educação escolar, participando de forma decisiva em todas as etapas, desde o planejamento do ensino até a avaliação da aprendizagem. Entendida desta forma, a educação continuada pode significar uma condição histórica para a construção de novas relações intraescolares, caracterizadas, fundamentalmente, pelas parcerias entre os docentes, transformando-os de atores individuais a atores coletivos. Entretanto, não basta somente focar nesse aspecto, é preciso ir mais além, buscando subsídios na história de vida do docente para se ter uma melhor percepção.

#### **1.4 Método autobiográfico e histórias de vida: tecendo múltiplos fios na formação docente**

Tratar-se-á aqui da importância do método autobiográfico e histórias de vida, procurando-se perceber como os docentes vivenciam suas experiências, concepções e saberes e a relação entre trabalho e vida pessoal.

A formação docente não se efetiva apenas em cursos de formação com obtenção de diplomas e em eventos acadêmicos. Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do docente como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação, ou seja, desde a sua experiência de escolarização, prosseguindo durante todo o percurso profissional docente.

Pereira (2000, p.49) confirma a formação do docente não se vislumbra apenas na academia, com a diplomação, mas sim sobre as reflexões destes quanto à prática em si, nos bancos escolares e também para além destes.

Entende-se que esta formação ocorre durante toda a vida, sendo o cotidiano escolar um espaço de formação, de reconstrução do saber pedagógico, onde o corpo docente troca experiências, tentando vivenciar e ressignificar sua prática e suas histórias de vida, sempre com a perspectiva de vivenciar e compartilhar saberes.

Com a ressignificação da prática educativa, o educador pode deixar de ser visto como mero transmissor de conhecimentos e tornar-se um construtor e mediador de saberes, habilidades, conhecimentos e competências. Partindo desta reflexão, como o docente tece os múltiplos fios da sua formação? Nóvoa (2002), ao considerar que o desafio do profissional da educação é se manter atualizado em relação às novas metodologias e tecnologias do ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, ressalta, ainda, que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” (NÓVOA, 2002, p.23).

Neste sentido, a formação não pode ocorrer de forma indissociável da experiência de vida, pois reforça a ideia de que o processo não se restringe à formação inicial. Isso significa assumir que as práticas profissionais são cruciais, fornecendo toda a matéria-prima para o processo de formação.

Assim, Porto (2000) afirma:

A formação se dá enquanto acontece a prática – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovador do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por isso, a formação não se conclui; cada momento abre para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço / renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado na experiência de vida do professor e na sua identidade, constituindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo;... Nessa perspectiva, as práticas rompem com um saber produzido fora da profissão: a formação continuada passa a adotar, como referenciais, as dimensões coletivas das práticas. (p.14)

Freire (1993) considera que a construção de um processo democrático se efetiva no grupo, envolvendo todos os participantes da escola e que, portanto, ao se optar por essa concepção de educação, “temos de trabalhar, saber, refletir e conhecer, como se constitui um grupo”, pois, uma vez educados segundo a

concepção autoritária de educação, está-se habituado a lidar com grupos como se fossem “massas homogêneas”.

Nesta mesma direção, lembra que a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário é também verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação (NÓVOA, 1992, p.30).

Isso demonstra que a questão central não se limita somente ao processo de desenvolvimento profissional de docentes, mas envolve também a possibilidade de uma grande mudança nas relações de trabalho intraescolares.

Nóvoa (1992, p.15) destaca também que, em meados da década de 80 do século XX, “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes e o desenvolvimento pessoal dos professores”. Apesar de considerar esta produção muito heterogênea, o autor atribui-lhe um mérito indiscutível: o de recolocar os docentes no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. É ainda no mesmo texto que Nóvoa (1992, p. 17) observa: “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

A fragmentação tem sido a característica do conhecimento vivenciado na escola e, por muito tempo, o docente também se trouxe fragmentado. No entanto, é cada vez mais consensual que o perfil profissional do formador se constrói no entrecruzamento das trajetórias pessoal (o que ele é) e profissional (o que ele realiza). Criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o docente se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propiciador de uma prática reflexiva e transformadora. O que o docente “diz e faz é mediatizado pelo seu

corpo, pelos seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e suas convicções” (NÓVOA,1992, p.189).

Estes espaços de formação e autoformação, viabilizados tanto nas universidades como nas escolas, têm proporcionado aos sujeitos envolvidos neste processo possibilidades de ressignificação de experiências e representações sobre os processos de escolarização e os sentidos constituídos sobre a escola e a docência, articulados pelas narrativas orais e escritas.

Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo. Mendes (2002) considera que os relatos de/por docentes podem ser utilizados com objetivo de ensino e que os mesmos têm um plano centrado em um problema, com alguma tensão dramática, que deve ser resolvido. Segundo a autora, as histórias e as narrativas contextualizadas em um tempo e espaço descrevem “situações reais, complexas, ambíguas, incertas e multidimensionais que caracterizam a docência e, assim, representam o conhecimento em utilização e revelam como o docente, o personagem principal ou escritor, pensa à medida que identifica e resolve problemas”. Logo, a possibilidade de narrar-se permite rememorar histórias pessoais e coletivas, dando a oportunidade de compreender e atuar na vida e nas diversas instâncias do seu cotidiano.

O método autobiográfico de história de vida dá oportunidade ao educador de refazer seus próprios percursos. Neste sentido, Goodson (1992, p.10) salienta que “dar voz aos docentes é uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, e uma contracultura é produzida à medida que essa voz pode se constituir em um mecanismo que atue contra o poder institucionalizado.” Trata-se, em outras palavras, do direito de os docentes de falarem e serem representados por si mesmos.

A escrita dos relatos de memória possibilita, através de processos de formação continuada, revelar aspectos mais complexos – como, por exemplo, a questão da etnia, da classe social – que se constituem matérias de formação e autoformação dos docentes. Esses saberes docentes precisam ser recuperados através da escrita de si mesmo. “O sujeito, de posse do seu ‘material’ existencial, tem a possibilidade de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno dele”. (OLIVEIRA, 2000, p.16).

Os docentes, através das escritas autobiográficas, são capazes de não só reconstruir através delas a história da formação escolar, pessoal e profissional compreendendo o espaço acadêmico, como também investigá-lo, redimensioná-lo e reinterpretá-lo, pois, como lembra Mendes (2002), “escrever sobre a sua própria experiência equivale a entrevistar-se a si próprio, o que tem algumas vantagens práticas”. O ato de narrar a sua própria história desloca o docente da história do texto, ou seja, o docente materializa o contato com a sua memória através da linguagem escrita e esta experiência apresenta características singulares do próprio ato de criação.

Para Goodson (1990):

[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham

considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (p.71)

A complexidade dos processos educativos como os dilemas, anseios e dificuldades atuais da formação docente merece análise que traga outras categorias que permitam o exercício da transdisciplinariedade, a fim de ampliar o universo em que a escola convive quotidianamente.

Na relação pedagógica, é preciso favorecer a autoria de pensamento, assim como a construção da alteridade como vias que favoreçam uma libertação do ser. A autoria de pensamento, definida por Fernandes (2001, p. 90), como “o processo e o ato de produção”, implica o sujeito deixar de ser objeto de desejo do outro para ser sujeito de seu próprio desejo. A autoria do pensamento supõe pensar a relação “eu-outro”, descobrindo-se ser atuante nesta relação.

A questão da alteridade se estabelece quando, no dinâmico processo das relações, o sujeito constitui-se como outro. O eu reconhece-se como unidade separada do outro. A alteridade só se estabelece frente ao outro. Há aqui uma estreita relação entre alteridade e identidade, chegando a ser complementares. O eu e o outro se encontram em uma “relação na qual, por identificação e oposição, delineiam-se os limites de um e de outro e configuram-se um diante do outro” (AMARAL, 2003, p. 68). A constituição do eu e do outro é um processo contínuo e inacabado, que acontece ao longo da vida do sujeito.

Segundo afirmação de Prandini (2003):

Apenas a diferenciação crescente ao longo da vida, entre o Eu e Outro, entre o idêntico e o diferente, entre identidade e alteridade, dá ao homem liberdade de ser si

mesmo frente ao reconhecimento da legitimidade do Outro, constituído não pelas projeções do Eu, ou pelo que nele há de idêntico ao Eu, mas pelo reconhecimento das diferenças e do encontro da base comum que faz de todos nós humanos, todos diferentes, mas da mesma essência. (p. 69-70)

A libertação do eu, com todas suas potencialidades, ocorre mediante o reconhecimento dessas relações, tornando-se assim autor de seu próprio pensamento. A prática educacional pensada nesta dimensão permitirá que educadores encontrem no método autobiográfico a porta aberta para a inserção mais abrangente, pois, neste processo dialético, todos são capazes da dialogicidade amorosa, capazes do “amor de si” e “amor pelo outro”.

A construção do conhecimento como processo que permite a autoria e a alteridade é um meio privilegiado para constituição e formação do sujeito e passa, necessariamente, pela formação do docente.

Segundo Mendes (2001), a formação do docente implica, naturalmente, crescimento, construção de conhecimento, aprendizagem e mudanças que envolvem a pessoa do candidato a docente; sua vida, seus valores, suas motivações e estilos de vida, é, então, importante que sejam escutadas as suas vozes para que, a partir delas, se desenvolvam, nos candidatos a docentes, disponibilidades para ouvir a voz dos outros ou a possibilidade de construção do conhecimento relativo à docência.

A educação pode ser, então, um instrumento de fortalecimento do indivíduo ou do grupo social à medida que assegura esta aquisição. A apropriação do saber assegurará ao sujeito uma participação ativa na vida social na qual está inserido. O

domínio de habilidades, como memória e escrita de si, torna-se imprescindível para que o homem desempenhe o seu papel de forma atuante, no contexto social que se estabelece. Se essa prática do docente não é reconhecida, refletida, confrontada com a realidade da escola, com a realidade social e criticada à luz das necessidades da escola, dos alunos e dos próprios docentes, não há síntese possível e, portanto, não há construção e reconstrução. O docente é alguém que traz consigo sua história e a história da cultura e da sociedade à qual pertence. Ignorar isso é desistir de sua participação na escola e da formação!

Portanto, procurar reconstruir a estrutura diacrônica de um percurso de vida é o mesmo que observar os esforços que o sujeito fez para descrever sua história tecendo múltiplos fios, tanto para si quanto para sua carreira profissional.

## **Capítulo II: A complexidade e os desafios para transcender o *stress* docente**

Este capítulo busca, de maneira sucinta, desvendar os meandros que envolvem a situação de *stress* experimentada pelo docente e apontar possíveis caminhos que levem à superação desse sentimento negativo dentro de seu contexto profissional e de sua trajetória de vida.

### **2.1 O afeto do docente e suas implicações diretas no seu desempenho**

Ao longo da história, os afetos têm sido negligenciados, principalmente na cultura atual. Essa desvalorização afasta o homem da sua essência, interferindo nas relações interpessoais de maneira geral, principalmente na relação docente-aluno e no processo ensino-aprendizagem.

Tardif (2002) reforça:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (p. 130)

Esse contexto, principalmente no âmbito das atividades profissionais, leva a perceber a relevância dos afetos e suas implicações no desempenho docente.

Gómez-Chacón (2004) relata:

[...] a importância dada à questão sempre presente dos afetos, que atualmente é assumida e aceita por professores cada vez mais dispostos a reconhecer neles elementos de indiscutível valor e interesse no acompanhamento e na avaliação do processo ensino/aprendizagem. (p. 52)

É interessante ressaltar que os afetos tem uma concepção mais abrangente e complexa, envolvendo manifestações e sentimentos de origem psicológica e biológica.

Falar sobre afetos é um grande desafio, devido à sua complexidade e subjetividade. Sua definição pode ser abordada em diferentes perspectivas, dentre outras, a filosófica, a psicológica e a pedagógica.

Tentar-se-á, na área pedagógica, definir o que vem a ser afeto. De acordo com a Enciclopédia Larrousse Cultural (1998, p. 156), afeto corresponde a um conjunto de fenômenos psíquicos no qual se manifestam sentimentos e paixões, sempre acompanhados de dores, insatisfações, alegrias e tristezas, agrados ou desagradados.

O afeto tem relação com a parte psíquica, responsável pelo significado de tudo o que se vive. Quando se vivencia algo que está sendo prazeroso, angustiante, agradável, desagradável, causa temor ou gera satisfação, tais conceitos são atribuídos ao afeto. A expressão dos sentimentos e emoções impulsiona o desenvolvimento do afeto por meio da formação do sujeito.

Ao se falar de afeto, não se pode deixar de mencionar o médico, psicólogo e filósofo francês, Henri Wallon (1879-1962). Ele, no início do século passado, comandou uma revolução na forma de pensar a escola. Pode-se dizer que ele e Vygotsky são os maiores responsáveis por esta nova concepção de educação.

As idéias de Wallon abalaram as convicções educacionais, que consideravam a memória e a erudição como o máximo em termos de construção do conhecimento. Sua teoria é fundamentada em quatro elementos básicos: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Em sua proposta educativa, a criança leva para a sala de aula não somente o corpo, mas também suas emoções. O autor acima acredita que as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. O educando exterioriza seus desejos e suas vontades por meio das emoções, manifestação que os modelos tradicionais de ensino pouco ou nada estimularam ou estimulam.

Nesta perspectiva, os elementos básicos da teoria de Wallon são:

a) Afetividade – A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular, ajudando o ser humano a se conhecer. A emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social. Sendo assim, o afeto é um dos elementos principais do desenvolvimento humano, não podendo ficar de fora do processo educacional.

b) Movimento – Segundo Wallon, a escola insiste em imobilizar a criança na carteira para melhor aproveitamento nos estudos. A motricidade tem seu papel essencial no processo pedagógico, pois as emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem. É preciso, portanto, quebrar a rigidez e a imobilidade do espaço escolar, a fim de que os estudantes possam se movimentar mais, permitindo, assim, a fluidez das emoções e do pensamento, necessários para o desenvolvimento da pessoa.

c) A inteligência – Esta proposta põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar apenas o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro. Essa relação dialética vem ajudar a desenvolver o sujeito em sintonia com o meio.

d) O eu e o outro – Para este autor, a construção do eu depende essencialmente do outro, principalmente a partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si próprio. Esta teoria afirma que o indivíduo é social, não como resultado de circunstâncias externas, mas em virtude de uma necessidade interna.

Considerar os elementos básicos desta concepção favorecerá a implantação de um sistema educacional que valorizará o desenvolvimento do sujeito

de uma forma menos fragmentada, onde não somente o intelecto será considerado, mas todo o processo de desenvolvimento do ser humano participará do processo de aprendizagem.

O papel do docente, nesta abordagem, será de extrema importância por ser mais experiente, atuando como facilitador e mediador da aprendizagem, possibilitando aos alunos o domínio e a apropriação dos diversos instrumentos intelectuais e culturais.

Sob esse ângulo, a construção do conhecimento se dá coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrínseca do sujeito. O autor conceituou o desenvolvimento intelectual do sujeito nos seguintes níveis: real e potencial. No que se refere ao real, é aquele já adquirido e formado que determina o que o sujeito é capaz de fazer por si próprio, possui um conhecimento consolidado. O autor compreende que, através da internalização, é que o conhecimento se processa, dentro de um contexto, onde influências do meio social são mais relevantes que o contexto biológico.

Os autores Wallon e Vygotsky (2003) enfatizaram a relação existente entre afeto e cognição, superando a visão dicotômica do homem. Suas idéias aproximam-se no que se refere à importância das emoções na formação do caráter e da personalidade.

O afeto na relação docente/aluno deixa claro que ela emerge como um sentimento, uma atitude, um estado e uma ação.

Os sentimentos entre eles – o amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, solidariedade, atenção, companheirismo entre outros – têm uma grande possibilidade de constituir o foco central da representação do afeto.

De acordo com Teles (2004):

Ensinar implica humildade. Nenhum de nós é uma enciclopédia e detém todo o saber. Mesmo em nossa área, nosso conhecimento, por mais estudiosos que sejamos nunca pode ser completo. Assim, esta posição de “donos do saber” é simplesmente ridícula. Somos eternos aprendizes em tudo e é preciso que os alunos também aprendam esta verdade. (p. 40-41)

O papel do docente no processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância, uma vez que procura estruturar as condições para ocorrência da interação docente/aluno; com uma postura menos autoritária, facilitará alcançar o objeto de estudo que leve à apropriação do conhecimento.

Para Ornellas (2005):

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diferentemente em cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos do seu poder sobre seus alunos. Estará preservado cada vez que um professor se dispuser a desocupar o lugar de poder em que o aluno o coloca necessariamente no início de uma relação pedagógica. (p 233)

Ficam evidentes o respeito bilateral, o trabalho em cooperação e com regras de boa convivência em grupo, acreditando-se que o docente faz a diferença na vida dos alunos.

Freire (1996) confirma:

O bom educador é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio, e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam, porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (p. 96)

Portanto, o docente e a escola devem se voltar para a qualidade do ensino, tendo como base suas ações e relações, preocupando-se não apenas com o desenvolvimento cognitivo, mas valorizando o indivíduo como um todo.

Rangel (1992) relata:

Acreditamos que a escola deve se ocupar com seriedade com a questão do “saber,” do “conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através de seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais. (p. 72)

Paulo Freire (1996, p. 77) diz: “Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”. O docente pode despertar nos discentes o desejo de querer conhecer, fazer, aprender e ser, sendo esta a proposta educativa deste milênio, transcendendo ao tradicionalismo que muitos docentes ainda insistem vivenciar e praticar no cotidiano.

Perrenoud (2005) afirma que os alunos:

[...] se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que se apresentam como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições (...) atores que se debatem como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana. (p. 139)

Os aspectos do afeto e da relação docente/aluno são fundamentais para que o educador reflita no seu saber e fazer dentro do ambiente de trabalho e na repercussão da formação dos sujeitos, não só na sala de aula como também para toda a vida.

Freire (1996):

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor (...) não posso condicionar a avaliação do

trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (p. 160)

Cumprindo seu dever com ética, em cooperação, trabalhando em grupo, o docente deixará marcas no seu educando, podendo ser construtivas ou não. Caso sejam positivas, ele estará edificando o seu trabalho e favorecendo seus alunos na construção do conhecimento, da cidadania e da autonomia; ocorrendo o contrário, haverá um prejuízo para todos os envolvidos no processo, aumentando assim os níveis de *stress* tanto no docente como no aluno.

Ornellas (2005) considera que:

A Psicanálise pode transmitir ao educador uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo naturalmente das possibilidades subjetivas de cada educador, um lugar, uma posição, uma filosofia de trabalho que aponte para o desvelar dessa desconhecida rede de relações que circula numa instituição escolar. (p.52)

Ornellas (2005) pontua ainda a dimensão dos afetos na carreira do magistério, especialmente nas relações docente-aluno, como diferencial de outras categorias profissionais por caracterizar-se como algo absolutamente dinâmico, com uma permanente transformação em si e no outro. Estudos realizados indicam que o exercício da função docente é um campo de ampla densidade fenomênica com fatores e vínculos afetivos e epistemológicos entre sujeitos e saberes.

Diante do exposto, não se pode deixar de reconhecer a importância dos afetos e suas implicações nas ações e relações docente/aluno. O docente deve estar atento, valorizando os aspectos do desenvolvimento afetivo, social, não apenas o cognitivo, como elementos fundamentais no desenvolvimento do educando como um todo. Para tanto, faz-se necessário conhecer quais os fatores que contribuem para elevar a autoestima do profissional do ensino, de acordo com o que segue.

## **2.2 Fatores relevantes para a autoestima no docente**

Buscou-se estudar os fatores relevantes para a autoestima docente, pois a satisfação, o bem-estar e o entusiasmo interferem na sua trajetória de vida pessoal e profissional.

O percurso de vida acadêmica tem sido, atualmente, o foco de estudo em vários países. No Brasil, o interesse por este tema concentra-se, na maioria das vezes, nos estudos autobiográficos, nas histórias de vida e nas pesquisas sobre o *stress* docente.

Assim sendo, iniciar-se-á pela definição do que é autoestima, quais as suas fontes e como esse “poder” influencia na vida do docente, minimizando os níveis de *stress*.

Branden (1995) traz a primeira tentativa de definir autoestima, de acordo com James (1890):

[...] o sentimento que temos a nosso próprio respeito depende inteiramente do que apostamos ser e fazer. Esse sentimento é determinado pela razão entre nossos

supostos potenciais e o que de fato efetivamos deles. Uma fração da qual nossas pretensões é o denominador e nosso sucesso o numerador, assim: autoestima é igual a sucesso x pretensões. (p.13)

A autoestima é, acima de tudo, uma experiência particular, construtiva, uma auto-afirmação, um conceito positivo que se elabora de si mesmo, tendo como base as atitudes corretas, éticas de caráter íntegro; é o respeito e amor a si mesmo (COUTINHO, 2009).

A autoestima fortalece, dá energia, entusiasmo, motivação. Quanto maior a autoestima, mais criativo o indivíduo se torna, tanto no sentido profissional, como dentro daquilo que se espera viver durante a vida emocional e social.

Considerar a autoestima como atitude pessoal de crescimento permanente em concomitância com a aprendizagem, conduziu especialistas sobre o tema a concluir que esse sentimento é perfeitamente acessível para qualquer indivíduo, no momento em que julgar necessário, no ambiente que lhe provier.

Fica, então, claro que o docente com autoestima influenciará positivamente a autoestima de seu educando, contribuindo para modificar o comportamento do mesmo.

Segundo as afirmações de Branden (1992, p. 9), “a auto-estima é a chave para o sucesso ou para o fracasso. É também a chave para entendermos a nós mesmos e aos outros”.

Esse sentimento influencia todas as atitudes que serão tomadas, visto que é preciso acreditar no que se quer, pois o autoconhecimento é uma ferramenta indispensável na realização de qualquer projeto a que se dispuser realizar.

Rozman (1992) afirma que o autoconhecimento é indispensável tanto para a evolução pessoal como também da própria humanidade.

Conhecer a si mesmo é o lema evolutivo e é a tarefa colocada diante de cada pessoa e da própria humanidade como um todo. Cada indivíduo precisa usar sua livre vontade nessa busca, e ninguém mais pode fazer isso por ele. (p. 24)

Como se está sempre à procura da realização pessoal, do sucesso profissional e de um bem-estar coletivo, na interdependência entre tudo e todos, busca-se uma vida mais plena e com maior qualidade, tudo isso com amor, pois ele é o sentimento base para a autoestima e de todos os outros sentimentos dele derivados. No dicionário Novo Aurélio: “autoestima vem de auto + estima, que quer dizer: valorização de si mesmo, amor próprio” (FERREIRA, 1999). A autoestima é uma característica essencial para pessoas, famílias, grupos, empresas, pois quem não acredita em si, se sente inseguro, acha que não vale a pena dizer o que pensa e o que sente.

Entende-se que o pensamento, a palavra e a ação estão em interação constante com o campo da consciência. Assim, Barreto (2006) traz a seguinte definição:

A consciência é o que somos, nos desenvolvemos na medida em que ela se desenvolve. Quando ela se manifesta, nós nos manifestamos através do sentir, querer, pensar, reconhecer, ousar e raciocinar, através

das relações que estabelecemos no dia-a-dia, seja com as pessoas, seres, pensamentos e/ou sentimentos. (p. 274)

Pensamento e ação estão intimamente ligados ao valor pessoal, à crença em si mesmo, ao respeito próprio, à autoconfiança e ao desenvolvimento da consciência. Mainard (2008) diz que “quando a autoestima está baixa, a pessoa se sente inadequada, insegura, com dúvidas, incerta do que realmente é, e com um sentimento vago de não ser capaz”.

Seguindo essa linha de pensamento, Branden (1995) afirma:

Nossa necessidade de autoestima é o resultado de dois fatos básicos, ambos intrínsecos à nossa espécie. O primeiro é que dependemos do uso apropriado de nossa consciência para sobreviver e dominar o meio em que vivemos de maneira satisfatória. Nossa vida e nosso bem-estar dependem de nossa capacidade de pensar. O segundo é que o uso correto de nossa consciência não é algo automático, não é “acionado” pela natureza. Na regulação de sua atividade, interfere um elemento crucial de escolha, portanto, de nossa responsabilidade pessoal. (p. 41)

Logo, os docentes que têm por hábito reforçar os pontos negativos dos seus alunos deixam marcas de insucesso, incompetência, insegurança e desestímulo para o estudo. Não é difícil observar, como afirma Voli (1998), que as pessoas que

carregam em si impressões positivas de seus docentes levarão isso para além de sua formação acadêmica, intervindo de forma direta e determinante no fortalecimento do caráter do educando e futuro cidadão.

Branden (1995, p. 58-59) diz que é inquestionável o papel da educação, mas que não se pode afirmar quantas pessoas sofrem desde a sua infância, enquanto sua psique ainda não está devidamente formada, variados tipos de agressões. E isso torna muito difícil o sujeito ter uma elevada autoestima.

Pesquisas apontam como uma das melhores maneiras para se ter autoestima saudável é ter pais com esse elevado sentimento, pois quando eles criam seus filhos com amor e respeito, transmitindo-lhes valores edificantes, oferecem apoio com regras e expectativas adequadas, não se tornando invasivos, agressivos, não recorrem à humilhação ou ao abuso físico como meio de os controlarem. Assim, fica mais evidente desenvolver uma autoestima saudável. No entanto, diz também que nenhuma pesquisa, incluindo aqui os estudos de Coopersmith (1981), indica que este resultado seja absoluto, isto é, o oposto pode acontecer.

Existem pessoas que foram criadas dentro de uma atmosfera completamente favorável, no entanto, são inseguras e duvidam de si mesmas. Existem indivíduos que, apesar do meio ser totalmente adverso, em lares completamente disfuncionais, se revelam ótimos alunos, tiram boas notas, estabelecem relacionamentos estáveis e satisfatórios, têm valor próprio, enquadrando-se satisfatoriamente nos padrões de uma boa autoestima.

Seguindo a linha de pensamento de Branden (1995, p. 60-62), há algumas maneiras práticas e simples de como manifestar a autoestima: uma expressão facial, um modo de falar, andar, um gesto que revele o prazer que se tem em estar vivo; a

naturalidade de falar dos próprios sucessos e insucessos, com honestidade e simplicidade; a equanimidade de dar e receber elogios, afeto e apreço; ter censo crítico ao reconhecer os próprios erros, uma vez que a autoestima não está vinculada a uma imagem de “perfeição”; a serenidade nas palavras e movimentos para expressar que a pessoa não está em constante conflito consigo mesma; harmonia entre pensamento, palavra e ação, expressando, inclusive, corporalmente; constante abertura e curiosidade perante os desafios da vida, diminuindo os sentimentos de ansiedade e insegurança; ser flexível nas relações e situações, encarando tudo sem sentimento de derrota; e a capacidade de resiliência sob condições de *stress*.

O mesmo autor ressalva que se pode perceber nas expressões corporais características que denotam a autoestima, como, por exemplo: face e olhos alertas, brilhantes e marcados pela vivacidade; queixo solto e mandíbula sem tensão; braços e mão relaxados, graciosos e calmos; postura ereta e o jeito sem agressividade ou positivismo em excesso; voz melodiosa, com pronúncia clara e intensidade apropriada.

Muitas vezes, o docente se sente irritado, desestimulado e desvalorizado, o que interfere em sua autoestima, desencadeando uma situação de *stress*.

Lipp (2002, p. 11) afirma:

Todos nós temos nossos momentos de *stress*, pois ele faz parte do nosso dia a dia. O que diferencia é o grau de desenvolvimento em cada indivíduo. O professor vive constantemente num corre-corre, tendo seus horários desrespeitados, perdendo horas de sono e alimentando-

se mal e perdendo suas horas de lazer. O resultado não pode ser outro: fadiga pura, ou o tão popularizado *stress*.

Caso o docente não entenda a si mesmo, não goste de si e não seja capaz de compreender os seus semelhantes, dificilmente solucionará seus problemas e se realizará como pessoa e como profissional.

São vários os fatores que afetam a autoestima do docente, como os baixos salários, desprestígio social, desvalorização institucional, entre outros, levando-o a trabalhar desmotivado, o que aumenta seu nível de *stress*.

Branden (1995, p. 38) diz que “iludimo-nos ao pensar que existe uma cultura ou sociedade na qual as pessoas não tenham de enfrentar o desafio de se tornar aptas à vida”. Esse autor (1995, p. 36-37) diz que é possível vivenciar a autoestima das seguintes maneiras:

- 1– Como pessoa fundamentalmente competente para enfrentar os desafios da vida: é, portanto, a confiança nas idéias e nos processos da própria mente (autoeficiência);
- 2– Como pessoa merecedora de sucesso e de felicidade: é, portanto, a percepção de si mesmo como alguém a quem são próprias as vivências de realização, sucesso, respeito, amizade e amor (auto-respeito).

A pessoa com autoestima se sente naturalmente impelida a desenvolver a criatividade e a inventividade, permite desvendar bons sentimentos sobre ela mesma, investe em seus empreendimentos, tem equilíbrio em suas emoções, se aceita, se respeita, confia em si, gosta de si mesma, acredita nas suas potencialidades, age de maneira independente, com autonomia, tudo isso a estimula na busca da solução de problemas e a encoraja a ser mais criativa.

Banden (1995, p. 92-99) dá algumas orientações de como utilizá-la no local de trabalho: confiar em si mesmo e ter capacidade de tomar decisões; se sentir merecedor(a) de sucesso e abordar os outros com espírito benevolente; ter sentimento de pertença e desenvolver níveis de cooperação social; desenvolver competências e ter segurança interna; ter expectativas de sucesso e estar disponível para aprender; ser responsável pela estipulação de metas e sempre disposto a vencer desafios.

Cabe ao profissional em educação buscar mais informações sobre o assunto pesquisado, para que possa compreender e desempenhar seu papel de maneira mais satisfatória, implicando uma melhor qualidade de vida, tanto no ambiente de trabalho como na sua vida pessoal. Para tanto, o educador poderá utilizar algumas fontes de autoestima, segundo o autor supracitado: procurando viver de maneira consciente, responsável, pensando com independência, ser eficiente, estabelecer metas, praticar princípios, padrões e valores, desenvolver a autoaceitação e a autorresponsabilidade, uma vez que a autoestima está alicerçada nas operações mentais, e não em êxitos ou fracassos internos. E um dos pressupostos para o sucesso da autoestima é sentir-se motivado no seu ofício diário, de acordo com a abordagem abaixo.

### **2.3 A motivação no trabalho docente**

A sociedade contemporânea exige do educador uma imensa necessidade de adaptação a um mundo em constante mutação, esperando que ele, ao chegar à sala de aula, traga consigo um leque de informações e conhecimentos atualizados. Com isso, pretende-se não acarretar dificuldade no convívio com os alunos, uma vez que a informação circula com grande velocidade, em especial nas tecnologias de

educação, trazendo novas comodidades, mas também novas preocupações e novos desafios.

Trabalhos que, durante muito tempo, eram transmitidos de mestre para aprendiz, hoje já não mais satisfazem diante da realidade presente, uma vez que são múltiplas as fontes de informação. Portanto, o profissional em educação deve procurar manter-se atualizado e motivado para realizar seu trabalho, de maneira mais satisfatória, que atenda dentro do possível à demanda exigida.

As teorias behavioristas exerceram e ainda exercem uma forte influencia. O conceito de motivação, como objeto de estudo, apareceu pela primeira vez no trabalho de Tolman (1932). A motivação significa causação, termo utilizado para indicar a relação de causa e efeito no comportamento das pessoas.

De acordo com Maximiano (2000, p. 299), a “motivação não significa entusiasmo ou disposição elevada; significa apenas que todo comportamento sempre tem uma causa”. O comportamento diz respeito às atividades intencionais do indivíduo sobre o seu mundo e aos aspectos dinâmicos e situacionais dos processos de comportamento.

As atitudes que se tem diante da vida, assim como cada pessoa lida com as situações do dia-a-dia, é que determinam o grau de motivação. A pessoa que utiliza o poder da motivação não tem medo de arriscar, pois confia na sua capacidade e consegue reverter situações difíceis que dependem, na maioria das vezes, mais de si mesma do que do próprio ambiente em que vive.

Segundo Neves (2004), a motivação "... é uma fonte inspiradora para qualquer pessoa ir à busca de uma meta, é o que nos impulsiona para lutar todos os dias pelos nossos sonhos."

Geralmente, a motivação dos indivíduos tem como objetivo satisfazer as suas necessidades físicas, de segurança, de autoestima, de autorrealização e reconhecimento social. Essas habilidades humanas implicam transformações pessoais e no trabalho e reavaliação dos desejos, carências, frustrações, medos e ansiedades.

Dentro dessas necessidades, existem as características de natureza individual, que atuam dentro do mesmo indivíduo em função do momento específico e da situação vivenciada. A vida humana se traduz em uma constante renovação.

Bergamini (1982) afirma:

Transforma-se com relação aos seus componentes físicos e fisiológicos e vai, no decorrer do tempo, acumulando todo um lastro e experiências vividas, conforme os diferentes aspectos ambientais, culturais e sociais que se lhe apresentam. (p.108)

Compreender o conceito da motivação como um desejo de adaptação a uma nova realidade é um dos fatores internos que influenciam o comportamento das pessoas, impulsionando-as para agir de determinada forma. Esse impulso à ação pode ser provocado por estímulos externos (ambiente) e internos (processos mentais do indivíduo). Os níveis de motivação variam entre as pessoas, cada

temperamento reage de uma determinada forma, além de variar, como já se disse, dentro do próprio indivíduo através do tempo.

Segundo Bergamini (1982), a diversidade de interesses percebida entre os indivíduos permite aceitar, de forma razoavelmente clara, que as pessoas não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões. É dentro desta diversidade que se encontra a principal fonte de informações a respeito do comportamento motivacional, e por mais paradoxal que isto possa parecer.

Portanto, dentro dessa pluralidade, o sujeito deve procurar exercitar e se esforçar para atingir os objetivos propostos, a fim de satisfazer algumas necessidades individuais, como afirma Chiavenato (2000).

Pode-se falar sobre as teorias de motivação no trabalho, mais precisamente para a satisfação profissional, em duas grandes categorias: as teorias dos conteúdos e as teorias processuais (SECO, 2000).

Nas teorias dos conteúdos, enquadram-se as teorias das necessidades de Maslow (1970) e a teoria dos fatores motivadores e higiênicos de Herzberg (1959); estas são as teorias mais utilizadas no estudo da satisfação e motivação de docentes, assim como a teoria dos motivos de McClelland (1961).

Maslow (1970) organizou a hierarquia das necessidades humanas desde as mais básicas, relativas ao ato de sobrevivência, até as mais elevadas, à necessidade de autorrealização.

As necessidades citadas por Maslow (1970) apud Chiavenato (2004, p.479) são:

-- Necessidades fisiológicas: a fome, o sono, a sede, o sexo, entre outras necessidades básicas para sobrevivência biológica;

-- Necessidades de segurança: a proteção e segurança contra ameaça ou perigo físico e buscam assegurar a estabilidade das pessoas;

-- Necessidades sociais: afeição, filiação, amizade, aceitação social e envolve a necessidade de amor, de pertencer e relacionamento humano;

-- Necessidade de estima: fatores externos de estima, autorrespeito, autonomia, senso de competência e fatores externos, incluindo status, reconhecimento, prestígio, atenção e consideração;

-- Necessidades de autorrealização: constitui o impulso de ser aquilo que é capaz de ser e de maximizar aptidões e capacidades potenciais, incluindo crescimento pessoal e o alcance da plena potencialidade da pessoa.

Chiavenato (2004, p.429) também confirma a teoria proposta por Maslow (1970): “A teoria da hierarquia das necessidades é a mais conhecida de todas as teorias a respeito da motivação humana”.

Outra teoria motivacional que tem sido bastante explorada é a de Frederick Herzberg (1959), que estuda diretamente o contexto dos fatores determinantes para a satisfação no trabalho.

Outro aspecto desta teoria é que ela distingue as pessoas em estilos motivacionais diferentes. Para o autor, há pessoas voltadas essencialmente em busca da realização, da responsabilidade, do crescimento, da promoção e do reconhecimento do próprio trabalho. Estas pessoas buscam a motivação. Para elas,

os fatores ambientais pobres não oferecem grandes dificuldades, ao contrário, são ainda mais desafiadores.

A seguir, os fatores motivacionais e higiênicos, segundo Herzberg (1959):

Fatores de motivação ou motivacionais, intrínsecos: realização pessoal e profissional; reconhecimento; responsabilidade; desenvolvimento profissional; autonomia; criatividade e inovação do trabalho; participação;

Fatores higiênicos, extrínsecos: políticas organizacionais; relacionamento supervisor/subordinado; condições físicas do trabalho; salários e benefícios; relacionamento com os colegas; vida pessoal; status; segurança; comunicação.

McClelland (1961) classificou as necessidades aprendidas e socialmente adquiridas em três categorias:

- Necessidade de realização: corresponde ao desejo de alcançar algo difícil, exigência de um padrão de sucesso. Pessoas com tal característica pretendem obter mais que sucesso individual. Contam sempre com o retorno positivo do grupo;

- Necessidade de afiliação: sente desejo de estabelecer relacionamentos com pessoas próximas, amizades fortes e evitar conflitos. As pessoas são mais importantes do que o produto;

- Necessidade de poder: desejo de influenciar, manipular ou controlar os outros. Procuram posições de liderança para manter posições de prestígio e reputação.

Segundo o autor, todas as pessoas possuem um pouco dessas necessidades, porém em graus diferentes.

Todas estas teorias evidenciam o objeto da motivação, colocam em evidência a compreensão de fatores internos ao indivíduo e acentuam a necessidade de valores e da satisfação das necessidades particulares para que ele se sinta mais realizado no trabalho.

O docente, no exercício da sua função, depara-se, na maioria das vezes, com fatores mais implicados na insatisfação do que na satisfação.

Guerra (1983) organizou os fatores de insatisfação em três grupos:

-- De caráter sociológico – docência como recurso, desmistificação do papel do docente, desvalorização social;

-- De caráter psicológico – crise de identidade, desencanto com a profissão, envelhecimento do docente, desgaste ocupacional;

-- De caráter filosófico – nova filosofia de vida e dos homens: a incerteza dos fins.

Outro autor, Wanberg (1995), dividiu os fatores em:

-- Fatores sociais – insatisfatório estatuto social, baixa remuneração, feminização do trabalho docente;

-- Fatores institucionais – currículos inadequados, desumanização do sistema, relações interpessoais conflitantes;

-- Fatores pessoais – alto grau de exigência pessoal, personalidade preocupada, fracos hábitos de saúde.

Foram aqui abordados tanto os fatores implicados na insatisfação docente, como na satisfação docente, apoiados nos autores citados, ficando evidenciada a sua bipolarização: aqueles que são intrínsecos ao indivíduo na realização de uma tarefa, causadores, frequentemente, de satisfação, e aqueles que são extrínsecos, dizem respeito ao próprio trabalho e seu ambiente. Ressalta-se que os fatores extrínsecos influenciam mais fortemente a insatisfação profissional do que os intrínsecos.

Desse modo, Jesus (1995a) relata:

[...] três principais problemas identificados no domínio da motivação para a profissão docente: os potenciais professores com maiores qualificações acadêmicas não escolhem a profissão docente; muitos professores abandonam ou têm a intenção de abandonar a profissão docente; muitos professores manifestam pouco envolvimento e empenhamento profissional. (p. 42)

Diante da problemática relatada, cabe um questionamento: deve-se procurar investir na qualidade de vida? Certamente que estar bem consigo mesmo e com o mundo é o que impulsiona a seguir aceitando novos desafios.

Logo, a motivação será um recurso predominante para o profissional de educação utilizar, para que desenvolva bem o seu trabalho, não tendo como foco os fatores negativos, deixando-se abater pela insatisfação, baixos salários e outras implicações que o conduzam ao *stress*, tanto na sala de aula como fora dela.

Se o docente é criativo, seus alunos provavelmente também serão. Em contrapartida, se ele for desmotivado e transmitir o conhecimento mecanicamente, os alunos encontrarão maior dificuldade para desenvolver sua própria criatividade.

Toda a abordagem feita até o momento não tem a pretensão de esgotar o tema, mas de despertar no educador o interesse para a realização de novos estudos relativos à motivação, como um fator relevante e de interesse pessoal, favorecendo o relacionamento humano e a qualidade de vida das pessoas que trabalham e transitam com a educação. A seguir, a criatividade será abordada também como outro fator imprescindível na arte de ensinar.

#### **2.4 O processo criativo no exercício da profissão docente**

Neste século, o docente provavelmente terá que absorver novos conceitos, padrões e valores para ter uma competência específica, ou seja, tornar-se um ser humano mais criativo, um profissional mais motivado, com uma autoestima elevada, tornando-se uma pessoa com o diferencial que toda instituição de ensino deseja ter.

Arntz, Chasse e Vicente (2007) citam o depoimento de Mitchell, astronauta da NASA:

Se mudarmos de opinião sobre quem somos – e nos olharmos como seres criativos e eternos, criando a experiência física, unidos por esse nível da existência que chamamos consciência – então começaremos a ver e a criar de forma diferente esse mundo em que vivemos. (p.

37)

Pretende-se ampliar o conceito, a natureza e o processo da criatividade em direção a uma concepção menos individualista e em mais harmonia com os processos da criação. Procurar-se-á identificar em que aspectos as soluções inovadoras poderão estar ligadas a uma maior competência do docente.

Criatividade é a habilidade humana de conceber, expressar e concretizar, no plano físico visível/invisível o que foi concebido no plano mental (consciente ou inconsciente) e emocional.

Segundo Vanzant (2000):

Pensamento + Palavra + Ação = a resultados. Esse é o processo criativo. A força da criatividade dos seres humanos nunca se encontra ociosa. Quando temos consciência dessa força, nós a usamos de maneira construtiva, assim como usamos o fogo para cozinhar. Quando não temos consciência da força ou duvidamos da sua existência, ela pode se tornar tão destrutiva quanto a ferramenta de um incendiário. Estamos sempre criando, a cada segundo de nossas vidas individual e coletivamente.

(p. 62)

Vê-se, pois, que é de grande responsabilidade o ato de criar. Quando o docente não consegue desenvolver e utilizar positivamente a força criativa, estará reforçando sentimentos e atitudes desmotivadas em si e nos seus alunos. Isso acaba por tornar sua prática pedagógica repetitiva, cansativa, desmotivada, enfadonha e sem nenhum atrativo. Por esse motivo, a citação reforça daí a

necessidade do docente de despertar sua criatividade, pois ele influenciará, por osmose, os seus alunos.

O docente criativo vive em um processo dinâmico constante, estabelece metas de vida tanto a nível profissional como situacional, desenvolve poder de decisão, utiliza o afeto para se estimular e aos seus discentes. Procura interagir com os meios de comunicação social, sempre em busca de novidades, uma vez que a sociedade atual, a cada dia, exige mais desse profissional. Entre outras qualidades esperadas e requisitadas, deve tornar-se, enfim, por excelência, um comunicador.

Freire (1987) diz:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, pronunciar o mundo, é modificá-lo. (...) Não é no silêncio que os homens e mulheres fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão-ação. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (p. 78)

Nesta direção, é na articulação entre a capacidade da pessoa criativa, inovadora, bem-humorada, flexível, tendo uma boa imagem de si mesma, com facilidade de associar ideias de diferentes formas, sendo persistente e com a capacidade de tornar-se resiliente, que o docente estará exercendo sua habilidade

de comunicar-se e modificar seu meio social. Encontra-se a noção de resiliência, inicialmente, na física e na engenharia, está associada à capacidade máxima de um material de suportar a tensão sem deformar-se de maneira permanente. Ultimamente, este termo está em evidência na educação, psicologia e áreas afins, uma vez que é utilizado para referir-se à habilidade pessoal de superação das adversidades.

Como se viu, são muitas as características que podem ser atribuídas às personalidades criativas e resilientes.

A criação está associada à coragem. De acordo com May (1982):

Somos chamados a realizar algo novo, a enfrentar a terra de ninguém, a penetrar em floresta onde não há trilhas feitas pelo homem, e da qual ninguém jamais voltou para nos servir de guia. Viver no futuro significa um salto para o desconhecido e isso exige coragem, uma coragem sem precedentes imediatos e compreendida por poucos. (p. 9-10)

As instituições escolares precisam investir na coragem de criar, pois estão sendo questionadas por enfatizar uma aprendizagem mecânica e de memorização, onde os conteúdos das aulas são repletos de saberes desconexos cujo efeito se faz sentir na própria formação e no desempenho docente e discente, sem a preocupação de desenvolver ou estimular a autonomia de pensar e agir dos indivíduos. O sistema educacional, e dentro dele a figura do docente, deve se preocupar em oferecer experiências significantes, que promovam o desenvolvimento

do processo criativo em todas as suas áreas de expressão para possibilitar ao educando a construção do conhecimento, da aprendizagem significativa e da habilidade de inserir-se em um grupo, de modo a interagir nele positivamente.

A aceitação do grupo de pertencimento é a chave para o desenvolvimento de docentes e estudantes mais seguros, mais sensíveis e mais equipados para agir na transformação de seu próprio ambiente sociocultural.

No grupo, o trabalho colaborativo, realizado de forma criativa, encontrará apoio, sendo que os resultados servirão para a apropriação coletiva, contribuindo para a reestruturação dos saberes.

A reflexão sobre os docentes e discentes trabalharem conceitos, padrões e valores proporciona um grande desafio, que exige uma maneira diferenciada de conceber a educação: a igualdade de direitos, aceitação das diferenças, o respeito à etnicidade e ao multiculturalismo. Os educadores devem ficar atentos à construção de práticas inclusivas, despertando nos estudantes os valores humanos como compreensão, tolerância, respeito às diferenças, paz, amor, verdade, ação correta e não violência.

Educar para a cooperação talvez seja o caminho mais apropriado para se vencer as barreiras entre as intenções e as práticas educativas, entre o “discurso” e a “ação”. Projetos educacionais elaborados a partir de valores como justiça, liberdade e democracia objetivam a construção da autonomia, provavelmente devem e precisam passar pela cooperação.

Como afirma La Taille (1992, p. 62), o sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de

vista do outro, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças e credos.

A frase de Piaget (1994, p.299) “só a cooperação leva à autonomia”, leva a perceber que a relação docente/aluno deve ser de cooperação, e não uma relação de imposição, mas sim de respeito mútuo e crescimento.

A condição para que o indivíduo possa ter a oportunidade de usufruir de relações sociais de cooperação é, segundo Piaget (1994), fundamental para a conquista da sua autonomia. Democracia e autonomia só formam um “par” se for por meio da cooperação. As relações de coação e respeito unilateral entre alunos e docentes que ainda predominam nas escolas constituem a pedagogia do “discurso” democrático, da cooperação de “fachada”, onde vale o dito popular: “Os alunos fingem que aprendem e os docentes, que ensinam”.

Perissé (1998, p. 04) diz que os docentes apaixonados dormem tarde e acordam cedo, movidos pela idéia fixa de mudar o mundo.

Já existem pessoas sensíveis e conscientes procurando chamar a atenção para a necessidade e a importância da criatividade, cooperação e de outros valores a ela agregados. As atividades baseadas na cooperação, aceitação, no envolvimento, na diversão e no prazer de estar junto devem dar ênfase à participação, e não nos resultados, transmutando características de exclusão, seletividade, agressividade e competitividade.

Nesta perspectiva, a escola passa a ter a responsabilidade de ampliar seu leque de atuação e propor uma prática educativa voltada não só para o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, como também para a

construção de cidadãos, de forma mais autônoma, crítica e participativa, atuando com segurança e responsabilidade na construção e edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, com menos níveis de *stress*.

Reforçando, Martinez (1997, p. 195) diz que “os professores criativos, precisamente por sua abertura à experiência, têm maiores possibilidades, não só de elaborar, mas também de apropriar-se de estratégias e técnicas que potencializam a sua ação criativa em sala de aula.”

Desse modo, o docente estará realizando seu trabalho com mais entusiasmo, favorecendo uma educação participativa, deixando de exercer o controle sobre a situação, estimulando a criatividade e evitando, como afirma Freire (1987, p. 59), a “educação bancária, caracterizada em depositar, arquivar e repassar conhecimentos, dados, valores e fatos”.

Nesse sentido, é essencial que o docente faça uma leitura e releitura de sua práxis, tornando-se um mediador e construtor de saberes e fazeres, haja vista que ele, como indivíduo criativo, é capaz de realizar, de forma dialética, um trabalho que possa intervir no percurso da sua ação concreta.

Diante do exposto, a busca pelo novo, pelo constante estímulo e produção de aulas mais criativas deve ser uma postura própria do educador deste milênio.

No entanto, no cotidiano, entre o ideal e o real, o docente se depara com situações, na maioria das vezes, adversas, sempre acarretado de tarefas, trabalhos e compromissos, impelindo-o a desenvolver suas atividades docentes com desânimo, baixa autoestima, sem criatividade. Outro agravante é a desvalorização por parte de pais e alunos, havendo cobrança e exigência muito fortes sobre o

docente. Os órgãos governamentais, as instituições e a sociedade acham que o docente deve ser onipresente, capaz de resolver todos os problemas e situações apresentadas. Essas questões, entre outras, não possibilitam uma maior interação entre os docentes, a escola e os próprios alunos, dificultando o envolvimento, a colaboração, a cooperação e a parceria.

Acrescente-se ao já antes relacionado, os cursos de formação de docentes, que estão extremamente preocupados com a formação técnica; deixam, assim, de contribuir positivamente para a formação de um profissional com habilidades determinantes na produção de um trabalho criativo, focado na formação do sujeito, crítico, sensibilizado com questões sociais, éticas, afetivas.

**Parte II: Fundamentação do estudo empírico**

---

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características que são: a sua fonte de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva; é indutiva; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; o significado que os sujeitos dão aos fatos é de importância vital para o investigador.

Esta investigação considera o homem como criador e co-criador de significados e tem como foco a vida quotidiana, dando ênfase aos contextos. Os planos de investigação utilizados são abertos e pouco estruturados e estabelecem as conclusões através de procedimentos interpretativos (Amado, 2009).

Este tipo de investigação tem, no entanto, algumas limitações. Se a subjectividade e o grande envolvimento do investigador podem ser uma mais valia, ela pode também colocar alguns problemas, especialmente se aquele for inexperiente e demonstrar alguma insensibilidade. O seu envolvimento é passível de influenciar o comportamento dos sujeitos sob investigação que podem, por isso, alterar seu comportamento em função das convicções, expectativas e interesses do investigador.

No entanto, as vantagens desta investigação, especialmente se aplicadas às Ciências da Educação, são relevantes. Ela fornece informação sobre o ensino através da observação detalhada e da interação com os sujeitos, permitindo assim uma compreensão mais detalhada dos fenómenos estudados.

As questões relacionadas com a ética deverão estar sempre presentes no decorrer da pesquisa. Os sujeitos devem ser informados da natureza do estudo, o

entrevistado deve ser colocado na situação de colaborador e ainda garantir o anonimato das informações; ressalte-se que essa adesão deverá ser sempre voluntária. Para Maia (2008), a escolha entre a realização de uma investigação

educacional de raiz qualitativa ou quantitativa tem por base o tipo de conhecimento pretendido e os métodos de coleta de dados. Maia (2008) estabelece, assim, algumas diferenças significativas entre estas duas investigações:

- A investigação quantitativa pretende estabelecer relações de causalidade, enquanto a investigação qualitativa procura compreender os fenômenos sociais segundo as perspectivas dos participantes.

- A investigação quantitativa utiliza métodos específicos, objetivos e pré-determinados, enquanto que na investigação qualitativa os métodos são flexíveis, permitem a existência de subjetividade tanto na coleta dos dados como na sua interpretação.

- Na investigação qualitativa, o investigador assume um papel de afastamento e de não intervenção; já na investigação quantitativa, envolve-se e mergulha-se na situação, participando ativamente.

A investigação quantitativa busca fazer generalizações universais, enquanto a investigação qualitativa entende que as ações são influenciadas pelos contextos e devem ser compreendidas pelo investigado.

No estudo empírico, serão descritos os pontos essenciais da investigação, especialmente no que concerne aos seus objetivos, à fundamentação teórica e estratégias da investigação, às técnicas de coleta e análise de dados e à sua credibilidade a considerar.

Esta pesquisa será inserida no paradigma fenomenológico-interpretativo, aplicando os princípios da investigação qualitativa e a técnica do estudo de caso.

Utilizar-se-á esta metodologia, uma vez que se pretende investigar, conhecer, compreender e fornecer algumas estratégias para transcender o *stress* docente, como processo resultante do desequilíbrio dinâmico entre sujeito e meio profissional.

De acordo com Merriam (1994, *apud* Bogdan & Biklen, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Procura-se, com este estudo, refletir e compreender o entendimento que os docentes têm sobre o *stress* na contemporaneidade; identificar os fatores que interferem no *stress* e possíveis angústias do docente relacionadas com as condições de trabalho e também apresentar algumas estratégias para a transcendência ou superação desse sentimento no cotidiano do docente.

Na investigação qualitativa, os dados obtidos são sempre referenciados a um contexto particular e a sua recolha é personalizada. Será assim necessário garantir a credibilidade deste processo. De acordo com Amado (2009), a credibilidade pode ser assegurada em três níveis: descritivo – relativa à coleta de dados; interpretativo – relacionada com o fato de os registros poderem, ou não, captar as perspectivas dos sujeitos; e teórico – refere-se à coerência entre os dados recolhidos e a sua interpretação. Assim, a credibilidade desta investigação depende da “consistência do estilo interativo do investigador, do tipo de registro e análise de dados e da interpretação que faz dos significados individuais, captados durante o

trabalho de campo com os participantes” (McMillan & Schumacher, 1989, p. 188, cit. por Vieira, 1999, p. 93).

Procurar-se-á, então, assegurar a credibilidade deste estudo, tentando assegurá-la nas suas diferentes vertentes. São elas:

Credibilidade descritiva – transcrever fielmente as entrevistas realizadas, tarefa que será facilitada com o recurso de uma câmara de vídeo.

Credibilidade interpretativa – assegurar, durante a entrevista, a descrição e a neutralidade, não influenciando nas respostas do entrevistado. Para isso, as questões e a forma como foram colocadas não deverão expressar a opinião da autora deste trabalho, nem formas de agrado ou desagrado relativamente às opiniões manifestadas pelo entrevistado. O investigador deverá saber ouvir, não confundindo nem induzindo no entrevistado as suas próprias opiniões. Durante o evento, buscar-se-á também captar os pontos de vista e opiniões não expressas sobre as questões colocadas. Para isso, será também bastante útil o recurso à câmara de vídeo.

Credibilidade teórica – fazer uma interpretação rigorosa dos dados obtidos, procurando coerência entre a interpretação realizada pelo entrevistador e os dados fornecidos pelo entrevistado. A transcrição fidedigna da entrevista, bem como a neutralidade e descrição do entrevistador, serão cruciais para o sucesso.

A principal crítica à credibilidade deste tipo de investigação centra-se precisamente na falta de objetividade por parte do investigador e na possibilidade de distorção da informação em função dos seus quadros referenciais. Para tornar mais credível o seu estudo, o investigador deve adotar alguns procedimentos, tais como:

a comprovação, por parte dos sujeitos, dos dados recolhidos e interpretações efetuadas; e a técnica do cruzamento de registros, interpretações e conclusões provenientes de investigadores diferentes.

A aplicabilidade deste estudo deverá ser feita com bastantes reservas, já que o contexto em que é realizada a investigação é determinante. Assim, qualquer generalização só deve ser feita caso a caso e relativamente a contextos muito semelhantes.

Para se garantir a consistência desta pesquisa, será necessário ter alguns cuidados na fase da coleta e da análise de dados, ou seja, a imparcialidade ao longo de todo o processo, não influenciar os entrevistados com as próprias perspectivas, nem as interpretações efetuadas com as próprias opiniões e conceitos, de modo a garantir a neutralidade do estudo.

## **Fundamentação do Estudo Empírico**

---

### **Capítulo III: Objetivos e Metodologia**

Neste capítulo, será feita uma exposição das escolhas metodológicas que nortearão o estudo. As instituições de ensino abordadas nesta pesquisa estão situadas na cidade de Salvador-Bahia-Brasil, servem a uma população que reside no bairro e nas adjacências. O nível sócio cultural dos discentes e suas famílias é relativamente carente. Verifica-se que a minoria dos pais tem formação de nível secundário, e a maioria possui apenas a formação primária, ficando evidente que a maioria dos discentes destas instituições possui escolaridade e uma formação superior a dos seus genitores. A instituição de ensino primário e a do secundário são consideradas de médio porte por possuírem em torno de quinze salas de aula, já a instituição de ensino superior é considerada de grande porte. A maioria dos docentes destas instituições tem a preocupação de proporcionar aos alunos, além das aprendizagens específicas de cada disciplina, um contacto com a realidade das quais as instituições se insere. Procurando desenvolver atividades esportivas, olimpíadas, visitas de estudo, participação em concursos, estágios, atividades de carácter científico, entre outras utilitárias e humanísticas.

#### **3.1 Justificação do estudo e problema**

##### **Justificação**

A investigação é essencial ao desenvolvimento de qualquer ciência, logo, também às Ciências da Educação, apesar da sua especificidade.

Pode-se questionar sobre o que, de fato, se entende por ciência e por investigação científica. A ciência pretende compreender e explicar a realidade,

estabelecendo relações de causalidade ou interpretando fatos humanos e o sentido que os sujeitos conferem às circunstâncias e aos atos que vivenciaram (Amado, 2009).

A opção por esta temática tem a sua justificação de, na qualidade de docente ao longo do tempo, ter vivenciado a dor e o prazer de ensinar, sempre preocupada em agregar um contributo aos docentes no desenvolvimento do seu trabalho, uma vez que são inúmeros problemas a enfrentar. Ao se considerar a falta de condições de trabalho, entre outros fatores, percebe-se que isso tem provocado *stress* nos docentes, em muitos casos evoluindo para *burnout* – conforme visto no capítulo 1, item 1.2 – entre outras doenças que, por sua vez, comprometem sua vida e seu trabalho.

Observa-se, pois, que o *stress* e a tensão emocional sob os quais vive o homem contemporâneo, e os avanços tecnológicos e a competitividade conduzem o ser humano a experimentar situações desgastantes, o *stress* excessivo e seus sintomas podem deixar os docentes pouco tolerantes, irritados, ansiosos, tanto no trabalho, como fora dele. O desprestígio social, inversão de valores morais, o desinteresse dos discentes, crise ética na juventude, desrespeito à autoridade, tudo isso vem instaurando desencanto na profissão docente. Por conta dos baixos salários, necessitam trabalhar em vários lugares para garantir a sua sobrevivência. O Brasil, segundo a UNESCO, é o terceiro país a pagar os piores salários aos profissionais da educação (BARRETO, 2004).

Muitos docentes, por esse motivo, necessitam trabalhar em dois ou até em três turnos, os que não conseguem uma carga horária maior, procuram outra atividade paralela com o intuito de aumentar os seus rendimentos. Não sobra,

portanto, tempo suficiente para descansar, se alimentar adequadamente; planejar suas aulas, comprometendo, assim, sua saúde e a qualidade de seu trabalho.

O *stress* instaura um drama vivenciado pelos docentes na contemporaneidade e merece importância e estudo. Em face dessa relevância, tentar-se-á compreender como eles se movimentam na sua vida profissional.

Assim, foi proposta a investigação de uma amostra de vinte e um docentes sendo sete atuando no ensino primário, sete no secundário e sete no superior em instituições públicas na cidade de Salvador – Bahia – Brasil para compreender como eles absorvem essa problemática, se o *stress* afeta os diversos níveis de ensino.

### **Problema**

Segundo Stubbs e Dalamont (1976), a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema. Neste sentido, o estudo de caso constitui-se em um método concernente à temática em foco, pois se destaca por configurar uma unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Dos pressupostos relatados até o momento, surge a principal questão deste estudo, que vem a ser o problema: “Como os docentes podem compreender o *stress* no seu cotidiano e transcender possíveis angústias relacionadas à sua formação e condições de trabalho?”

### **3.2 Objetivos da investigação**

### 3.2.1 Objetivo geral

- Compreender o *stress* e fornecer algumas estratégias para transcendê-lo no cotidiano do trabalho docente.

### 3.2.2 Objetivos específicos

- Compreender o entendimento dos docentes sobre *stress* na contemporaneidade;
- Identificar os fatores que interferem no *stress* e possíveis angústias do docente relacionadas às condições de trabalho;
- Refletir sobre a formação pessoal e acadêmica docente;
- Apresentar algumas estratégias para a transcendência ou superação do *stress* no cotidiano docente.

### 3.3 Instrumento

Para avaliar o presente estudo, foi utilizado o seguinte instrumento de coleta de dados: uma entrevista semidirectiva, porque, como referem Tripodi, Fellin e Meyer (1981, p.62), “os tipos de dados incluídos em estudos exploratórios podem ser tanto quantitativos como qualitativos, na medida em que muita ênfase é também devotada aos métodos de acumulação de dados qualitativos, como informações narradas em entrevistas não estruturadas e observações do pesquisador”.

A primeira parte contém sete perguntas relativas aos dados sociodemográficos da amostra, a saber: idade, sexo, tempo de serviço, disciplina em que atua, carga horária dada pelo docente, percurso acadêmico, série e turno que ensina.

A segunda parte é constituída por quinze itens, cujo conteúdo está relacionado com o *stress* na profissão docente. Relativamente a cada item de estratégias para transcender o *stress*, os objetivos definidos consideram pertinente a formulação de três perguntas principais e cinco subsequentes para as quais foram consideradas diferentes possibilidades de respostas. Em seguida, há duas perguntas que favorecem também respostas diferenciadas.

### **3.4 Procedimentos na coleta dos dados**

A coleta de dados foi feita por aplicação de entrevistas. A participação no estudo foi obtida com base na adesão voluntária dos sujeitos, após esclarecimento e acordo prévio dos mesmos, tendo sido garantido o anonimato das respostas e do sujeito.

No sentido de se poder contactar com os inquiridos da amostra, a autora deste trabalho se dirigiu às respectivas unidades escolares de nível primário, médio e superior.

Posteriormente, foram contactados alguns docentes dessas escolas, aos quais se aplicaram as intenções da investigação e tiveram conhecimento do instrumento de coleta de dados. Em seguida também assinaram o termo de livre consentimento para a entrevista. Infelizmente, nem todos tiveram interesse pelo trabalho a desenvolver por viverem sempre com muita pressa. Observou-se, porém, que a maioria manifestou receptividade para colaborar.

Para se compreender o *stress* docente, seleccionou-se a técnica da entrevista semidirectiva, a qual deve compor os seguintes propósitos:

- ser usada como meio de coleta de informação que tenha apoio nos objetivos da investigação. É uma técnica não observável (opiniões, recordações, afetos, intenções);

- usada como principal meio de coleta de informação;
- utilizada para testar ou sugerir hipóteses, podendo ainda servir para explorar ou identificar variáveis e relações;
- usada em conjunto com outros métodos.

De acordo com Amado (2009), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos”. Esta técnica permite recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito.

Entre as várias possibilidades de entrevista – informal, directiva, não-directiva, ou semidirectiva – optou-se por esta última. Pretendeu-se dar liberdade aos docentes para conversar sobre os dilemas e angústias, dando ênfase ao que consideram importante na sua vida académica e sua relação com o *stress*. Com este tipo de entrevista, é possível ainda comparar os dados fornecidos pelos diferentes docentes (Bogdan & Biklen, 1994).

Com esta técnica, procurar-se-á então aceder às opiniões e representações dos docentes relativamente ao problema, sugerir hipóteses e explorar novos problemas, abrindo assim a porta para novas investigações.

### **Preparação da entrevista**

A entrevista foi realizada com vinte e um docentes: sendo sete atuantes no ensino primário, sete no secundário e sete no superior, com os seguintes objetivos:

- Compreender o entendimento que os docentes têm sobre o *stress* na contemporaneidade;

- Identificar os fatores que interferem no *stress* docente, possíveis angústias do docente relacionadas com a sua formação e com as condições de trabalho;
- Apresentar algumas estratégias para a transcendência ou superação do *stress* no quotidiano do docente;

Em todas as entrevistas tivemos um momento inicial de apresentação, uma explicação do problema em estudo a garantia de anonimato e proteção ao entrevistado. Elas foram realizadas, na própria instituição, em uma sala reservada. Foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas na íntegra.

## Capítulo IV: Possíveis Resultados

---

### 4.1 Caracterização da amostra

Esta pesquisa tem a intenção de agregar um contributo aos docentes no desenvolvimento do seu trabalho em um ambiente salutar, com integridade física e psicológica e em condições favoráveis para transmitir o seu conhecimento sem *stress*.

Assim, seguiu-se a proposta de investigar, em uma amostra de vinte e um docentes, sendo sete do ensino primário, sete do secundário e sete do superior em instituições de ensino público na cidade de Salvador – Bahia – Brasil.

**Quadro 1 – Amostra dos Docentes do Ensino Primário**

Variáveis		Nº	%
Sexo	Feminino	07	100%
	Masculino	00	0%
Idade	[39-49]	07	100%
	[49-59]	00	0%
Tempo de serviço	[01-10]	00	0%
	[10-20]	02	29%
	[20-30]	05	71%
Grau (s) acadêmico (s)	Licenciatura	07	100%
	Pós-graduação	05	71%
	Mestrado	00	0%
	Doutorado	00	0%
Categoria profissional	Docentes	06	86%
	Docente (Coordenador)	01	14%
	Docente (Vice- diretor)	00	0%

Regime de prestação de serviço	40 horas	04	57%
	20 horas	03	43%

A amostra, conforme Quadro 1, apresenta um intervalo de idades que varia entre os 39 e 49 anos, sendo a idade média na faixa dos 45 anos, o que demonstra uma relativa maturidade dos docentes entrevistados. Relativamente ao sexo, verifica-se uma totalidade de averiguados do sexo feminino (100%).

Verificou-se que, entre os inquiridos do nível primário, 100% pertencem ao sexo feminino. Quanto à idade, a faixa etária predominante é entre 39 a 49 anos, com o percentual de 100%. Relativamente ao tempo de serviço, 29% dos inquiridos distribuem-se no intervalo de [10-20], seguido do intervalo [20-30] com 71%. Quanto à formação pedagógica, a totalidade dos inquiridos possui licenciatura, 71% dispõem de, pelo menos, uma pós-graduação; pôde-se constatar a ausência de mestrado e doutoramento. Observou-se também que um percentual mínimo de 14% exerce cargo de coordenação ou direção, encontrando-se a sua quase totalidade em regime de prestação de serviço em tempo integral (86%). De acordo com a carga horária, os inquiridos de 20 horas correspondem a 43% e de 40 horas, a 57%.

**Quadro 2 – Amostra dos Docentes do Ensino Secundário**

Variáveis		Nº	%
Sexo	Feminino	06	86%
	Masculino	01	14%
Idade	[39-49]	06	86%
	[49-59]	01	14%
Tempo de serviço	[01-10]	01	14%
	[10-20]	04	57%
		02	

	[20-30]		29%
Grau (s) acadêmico (s)	Licenciatura	07	100%
	Pós-graduação	06	86%
	Mestrado	00	0%
	Doutorado	00	0%
Categoria profissional	Docentes	07	100%
	Docente (Coordenador)	00	0%
	Docente (Vice- diretor)	00	0%
Regime de prestação de serviço	60 horas	01	14%
	40 horas	06	86%
	20 horas	00	0%

A amostra, conforme Quadro 2, apresenta um intervalo de idades que varia entre os 39 e 55 anos, sendo a idade média na faixa dos 48 anos, observando-se uma maturidade dos docentes entrevistados. Relativamente ao sexo, verifica-se preponderância do sexo feminino (86%).

Quanto à idade, a faixa etária predominante é entre 39 e 49 anos, com o percentual de 86%. Relativamente ao tempo de serviço, 14% dos inquiridos distribuem-se no intervalo de [01-10], seguido do intervalo [10-20] com 57% e 29% no intervalo [20-30]. Quanto à formação pedagógica, a totalidade dos inquiridos possui licenciatura, 86% dispõem de, pelo menos, uma pós-graduação; pôde-se constatar a ausência de mestrado e doutorado. Verificou-se que não existe inquirido com cargo de coordenação ou direção, encontrando-se a sua totalidade em regime de prestação de serviço em tempo integral (100%). De acordo com a carga horária, os inquiridos de 40 horas correspondem a quase totalidade (86%) e de 60 horas, 14% dos inquiridos.

Quadro 3 – Amostra dos Docentes do Ensino Superior

Variáveis		Nº	%
Sexo	Feminino	04	57%
	Masculino	03	43%
Idade	[39-49]	05	71%
	[49-59]	02	29%
Tempo de serviço	[01-10]	04	58%
	[10-20]	01	14%
	[20-30]	01	14%
	[30-40]	00	0%
	[40-50]	01	14%
Grau (s) acadêmico (s)	Licenciatura	07	100%
	Pós-graduação	05	71%
	Mestrado	06	86%
	Doutorado	05	71%
	Pós-Doutorado	01	14%
Regime de prestação de serviço	60 horas	03	43%
	40 horas	03	43%
	20 horas	01	14%

A amostra, conforme Quadro 3, apresenta um intervalo de idades que varia entre os 39 e 63 anos, sendo a idade média na faixa dos 40 anos, demonstrando maturidade dos docentes entrevistados. Relativamente ao sexo, verifica-se uma quase igualdade do sexo feminino (57%) e 43% do sexo masculino.

Quanto à idade, a faixa etária predominante é entre 39 e 49 anos, com o percentual de 71%. Relativamente ao tempo de serviço, um pouco mais da metade dos inquiridos distribui-se no intervalo de [01-10], que corresponde a 58%, seguido do intervalo [10-20] com 14%, de [20-30] com 14% e de [40-50] com 14%. Quanto à formação pedagógica, a totalidade dos inquiridos possui licenciatura, pelo menos

uma pós-graduação com 71%, mestrado com 86%, doutorado com 71% e pós-doutorado com 14%, alguns em andamento. De acordo com a carga horária, os inquiridos de 40 e 60 horas correspondem a quase totalidade (86%) e de 20 horas, 14% dos inquiridos.

Em seguida, será feita análise das questões de respostas das entrevistas aplicadas aos docentes dos níveis Primário, Secundário e Superior.

## **4.2 Análise de itens**

### **Docentes atuando no ensino primário**

Questão 1 – *Para falar sobre a escola em que trabalha:* seis disseram que é bem localizada e consideram a escola de nível satisfatório; um disse que não é boa, devido ao não oferecimento de condições de trabalho. Ainda dentro da questão um – letra “a” – *a escola é bem organizada e estruturada?* Quatro disseram que sim e três não. A letra “b” – *o que é mais e menos valorizado na sua escola?* O mais valorizado: o aluno; cumprimento de horário; a presença do docente; menos valorizado: o *docente* como pessoa e o docente como profissional. A letra “c” – *gosta das pessoas com quem trabalha? Por quê?* As respostas para a primeira interrogação, na maioria, que sim, porque as pessoas são colegas e comprometidas com o trabalho, embora se notasse certo constrangimento para falar sobre o assunto por questões de natureza ética. Há a ressalva de dois inquiridos terem dito que nem todos são compromissados. A letra “d” – *a escola oferece boas condições de trabalho?* Três disseram: às vezes; dois disseram não e dois que sim. Letra “e” – Os

*alunos são disciplinados?* Três disseram que sim, uma vez comparados à realidade de outras escolas, dois disseram relativamente, e dois que não são disciplinados.

Questão 2 – *Como os docentes se relacionam no ambiente de trabalho?* Cinco falaram que é bom, um que é razoável e um com desconfiança. Observou-se que muitos não quiseram falar mais do relacionamento interpessoal por motivos éticos.

Questão 3 – *Fale sobre a relação do stress com o trabalho do docente:* Os inquiridos responderam que o moderado índice de desobediência dos alunos, sobrecarga de tarefas e muita pressão por parte dos dirigentes, provocam *stress*. A letra “a” da pergunta –  *você se sente sobrecarregado (a) de atividade?* Cinco disseram que se sentem sobrecarregados (as) e dois que não. A letra “b” –  *como você compreende o stress?* No geral, disseram que é uma doença emocional e desgaste físico. A letra “c” –  *como é o seu relacionamento com os alunos?* A resposta, na maioria, que é bom. A letra “d” –  *você se sente cansado? Irritado? Por quê?* – a resposta foi positiva e quanto ao motivo, disseram que é a desvalorização do profissional. A letra “e” –  *Quais suas angústias na sua profissão?* – percebe-se que há vários fatores, como a falta de interesse do aluno, a falta de limites domésticos, a falta de apoio e o descaso com a educação, a falta de material pedagógico adequado, os baixos salários.

Questão 4 –  *Que sugestão você dá para um programa de prevenção ao stress?* – os inquiridos disseram que o governo deveria desenvolver um programa de prevenção ao *stress* para atendimento ao corpo docente, discente e pais, com psicólogo e

psicopedagogo, maior integração entre *docentes* e pais de alunos, terapias alternativas, redução de alunos por sala de aula e valorização profissional.

Questão 5 – *Você acha que valeu a pena ter dado essa entrevista e o que significou para você?* – os inquiridos responderam que sim, pois significa expressar as angústias, insatisfações, enfim, desabafar.

### **Docentes atuando no ensino secundário**

Questão 1 – *Para falar sobre a escola em que trabalha:* quatro disseram que a escola tem boa localização e três, que é desestruturada. Dentro da questão um – letra “a” – *a escola é bem organizada e estruturada?* Quatro afirmaram que sim e três, que não é estruturada. A letra “b” – *o que é mais e menos valorizado na sua escola?* Cinco mencionaram que o professor é menos valorizado, enquanto dois falaram que são os alunos, e o mais valorizado é a direção, poder aquisitivo e presença do *docente* na sala de aula. A letra “c” – *se gosta das pessoas com quem trabalha? Por quê?* Quatro disseram que sim, dois que nem todos e um que razoável. Na letra “d” – *a escola oferece boas condições de trabalho?* Só um disse que sim, três que não e três que precisa melhorar. Quanto a letra “e” – *os alunos são disciplinados?* A maioria disse que depende da postura do *docente* e de como os alunos são tratados, mas que existem alguns que não se comportam bem, influenciando negativamente os demais.

Questão 2 – *Como os docentes se relacionam no ambiente de trabalho?* Cinco inquiridos disseram que bem, uma que é péssimo o clima e outro que a relação é muito fria.

Questão 3 – *Fale sobre a relação do stress com o trabalho do docente:* as respostas foram variadas, como: o *stress* é comum na nossa profissão, sala de aula cheia e salário baixo. Quanto à letra “a” – *você se sente sobrecarregado (a) de atividades?* Foi dito que sim por cinco inquiridos e dois que não. A letra “b” – *como você compreende o stress?* Compreendem como reações físicas e sobrecarga. A letra “c” – *como é o seu relacionamento com os alunos?* Todos responderam que bom. A letra “d” – *você se sente cansado? Irritado? Por quê?* Quatro disseram que sim, dois que não e um às vezes. A letra “e” – *quais suas angústias na sua profissão?* Quatro dos inquiridos disseram que o salário baixo e três a falta de apoio pedagógico, de valorização pessoal e social da profissão.

Questão 4 – *Que sugestão você daria para um programa de prevenção ao stress?* Os inquiridos também variaram nas respostas, como palestras sobre qualidade de vida, terapias alternativas, massagens, redução da carga horária e redução de números de alunos em sala de aula, reconhecimento social da profissão, programa nacional de prevenção de doenças ocupacionais.

Questão 5 – *Você acha que valeu a pena ter dado essa entrevista e o que significou para você?* Todos acharam que foi muito importante a entrevista devido à expectativa de melhora, colaborar com uma colega e poder externar o que mais os incomoda.

**Docentes atuando no ensino superior**

Questão 1 – *Para falar sobre a escola em que trabalha:* as respostas foram variadas, como: é marcante a dificuldade material e manutenção; atende na medida do possível à demanda de referência; possui alguns problemas, mas não muito complexos; é profundamente conservadora e possui condições razoáveis. - A letra “a” – *a escola é bem organizada e estruturada?* Duas disseram que sim, duas que não, dois que razoável e um se omitiu. A letra “b” – *o que é mais e menos valorizado na sua escola?* O mais valorizado foi dito: a pesquisa e ensino; a extensão tem maior *status* que o curso e a pesquisa; a formação de educadores e produção científica; menos valorizado: a integração entre *docentes*, funcionários e os estudantes, questões pessoais de fórum privado, questão pública de interesse da maioria. A letra “c” – *gosta das pessoas com quem trabalha? Por quê?* Dos inquiridos, cinco responderam que sim, um que gosta da maioria e um que da maioria não. A letra “d” – *a escola oferece boas condições de trabalho?* Três disseram sim, um que são razoáveis, um que os recursos são mal distribuídos, um que estão melhorando e um não.

Questão 2 – *Como os docentes se relacionam no ambiente de trabalho?* As respostas foram bastante diversificadas, como: relativamente boa, de forma fragmentada, cordialmente, amigáveis, não chega a matar uns aos outros, espontaneamente e de modo isolado, evidenciando dificuldade de relações interpessoais.

Questão 3 – *Fale sobre a relação do stress com o trabalho do docente*: falaram que provoca desânimo e inquietações generalizadas, associados a fatores específicos e de ordem subjetiva. A letra “a” – *você se sente sobrecarregado (a) de atividade?* Quatro disseram que não, três que sim, especificando a sobreposição e acúmulo de atividades de estudo e pesquisa e números de estudantes por turma e a exigência por produção científica. A letra “b” – *como você compreende o stress?* Responderam que uma condição de mal-estar, tensões emocionais e distúrbios de várias origens, inclusive cognitivos, tensão, desânimo, pressão psicológica. A letra “c” – *você se sente cansado? Irritado? Por quê?* Disseram que sim devido às más condições das escolas públicas em todos os níveis de ensino, baixo salário do docente, o processo de falta tolerância entre as pessoas e a carência da formação continuada de docentes. Letra “d” – *quais suas angústias na sua profissão?* Uns disseram da necessidade de produção científica, intolerância e insegurança em relação ao julgamento dos seus pares, despolitização dos docentes, terem que buscar atividades paralelas para complementar os rendimentos, fragmentação na formação, apenas um diz que o seu trabalho atende às expectativas dos alunos e da Instituição.

Questão 4 – *Que sugestão você pode dar para um programa de prevenção ao stress?* Os inquiridos responderam: boa administração do tempo e o bom planejamento das atividades, políticas públicas de prevenção ao *stress*, palestras sobre os cuidados com a voz e qualidade de vida e uma boa convivência no ambiente de trabalho.

Questão 5 – *Você acha que valeu a pena ter dado essa entrevista?* As respostas foram unânimes que sim e que esperavam terem sido úteis para a entrevistadora.

Tendo como base as repercussões teóricas do presente objeto e sua fundamentação, recorreu-se aos seguintes autores: Patton (1980) e Amado (2009), para subsidiar as descobertas e relações entre o objeto de pesquisa e os referenciais epistemológicos.

Segundo Patton (1980), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Após leituras e releituras, localizaram-se as temáticas mais frequentes e, como consequência, organizando as categorias de análise respaldadas inicialmente no arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa e em um processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria.

#### **4.3 Tratamento dos dados – análise de conteúdo**

A Análise de Conteúdo consiste em uma “técnica que procura ‘arrumar’ um conjunto de categorias de significação, o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme); o primeiro objetivo é, pois, proceder à sua descrição objetiva, sistemática e até quantitativa”. A Análise de Conteúdo surge, assim, da necessidade de categorização e codificação do material recebido (AMADO, 2009).

Dado que, neste estudo, não se dispôs de hipóteses de partida, reunir-se-ão dados, que serão organizados e classificados de forma sistemática; considera-se esta investigação como um estudo estrutural, sendo a Análise de Conteúdo a técnica mais adequada para tratar os dados recolhidos.

O desenvolvimento desta técnica foi feito por etapas ou fases pré-estabelecidas, que possibilitaram uma análise rigorosa dos dados recolhidos. Pode-se, então, distinguir:

- Definição do problema e dos objetivos do trabalho, a partir dos quais foi orientada toda a investigação;
- Explicitação do quadro de referência teórico. Com base na literatura existente, tentou-se enquadrar o problema, bem como orientar a análise e as interpretações das mensagens recebidas;
- Sequencialmente, contar-se-á com a transcrição das entrevistas. Estes documentos, provocados porque não existiam anteriormente ao estudo, resultam da própria investigação. As entrevistas realizadas foram em número de vinte e uma, dando origem a documentos que devem ter em conta a exaustividade; a representatividade – os docentes entrevistados são expressivos do grupo a que pertencem; a homogeneidade – as entrevistas e os objetivos são os mesmos e as questões foram semelhantes; e a adequação aos objetivos da investigação;
- Os documentos obtidos foram lidos diversas vezes, a fim de se criarem diferentes áreas temáticas e orientar a sua análise;
- Formulação e explicitação prévia de hipóteses. Diante das características deste estudo, não se têm hipóteses previamente estabelecidas;

- Categorização. Nesta etapa, procedeu-se à transformação da informação recolhida em unidades que irão permitir descrever as principais características do conteúdo.

Realizamos uma análise de conteúdo de forma objetiva, na medida em que tentamos seguir as regras que são pedidas para este tipo de estudos, que fosse sistemática, todo o conteúdo se encontra ordenado e integrado em categorias que foram definidas tendo em conta os objetivos do estudo. Primeiro fizemos uma leitura prévia das entrevistas definitivas e dos documentos recolhidos, depois uma descrição e análise, tentando enumerar as características de acordo com a problemática deste estudo. Finalmente procuramos deduzir as razões da existência dessas características. Para Bardin (1997), a análise de conteúdo apresenta 3 fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise dos dados obtidos na pesquisa foi feita com base nos estudos de Bardin (1997) utilizando-se a técnica de categorização.

Com base nos depoimentos dos docentes das instituições de ensino de nível primário, secundário e superior, a respeito de como compreender e transcender o *stress* definiu-se quatro categorias e suas subcategorias: 1ª instituição de trabalho (A), organização e estruturação (A<sub>1</sub>), valorização da instituição (A<sub>2</sub>), relação profissional (A<sub>3</sub>), condições de trabalho (A<sub>4</sub>), disciplina dos alunos (A<sub>5</sub>); 2ª relacionamento no local de trabalho (B), 3ª *stress* no trabalho docente (C), sobrecarga de atividade (C<sub>1</sub>), compreensão do *stress* (C<sub>2</sub>), relacionamento com os alunos (C<sub>3</sub>), cansaço e irritabilidade (C<sub>4</sub>), angústias na profissão docente (C<sub>5</sub>); 4ª sugestões de prevenção ao *stress* (D); 5ª relevância da entrevista (E). Sendo que

para os docentes do nível superior foram suprimidas as subcategorias *disciplina dos alunos (A<sub>5</sub>)* e *relacionamento com os alunos (C<sub>3</sub>)*.

Nos dados referentes à primeira categoria *instituição de trabalho*, os entrevistados das instituições de nível primário e secundário, deixam claro que as instituições são boas, tendo uma boa localização, sendo considerada conservadora pelos docentes do nível superior. A subcategoria *organização e estruturação (A<sub>1</sub>)* as respostas demonstram uma organização mediana. A *valorização da instituição (A<sub>2</sub>)* tem como ponto marcante a valorização do aluno bem como o comprimento de horário e assiduidade do docente, sendo que o menos valorizado é o docente como pessoa; no nível superior são mais valorizadas a extensão e a pesquisa. Para *relação profissional (A<sub>3</sub>)* a análise dos dados demonstram que há uma boa relação devido ao compromisso e companheirismo profissional. Na subcategoria *condições de trabalho (A<sub>4</sub>)* fica claro que os profissionais consideram que suas condições de trabalho são razoáveis. Na subcategoria *disciplina dos alunos (A<sub>5</sub>)* é notório que a disciplina é considerada relativamente razoável e condizente com o nível sócio-cultural dos alunos, sendo que a postura do professor influencia neste comportamento.

Na segunda categoria *relacionamento no local de trabalho (B)* os entrevistados deixam claro que o relacionamento profissional é bom no ambiente de trabalho.

A terceira categoria denominada *stress no trabalho docente (C)* demonstra que o trabalho docente é stressante, com características de ordem subjetiva. As respostas dadas para a subcategoria *sobrecarga de atividade (C<sub>1</sub>)* confirmam que a profissão docente é sobrecarregada de atividades. A análise dos dados da subcategoria *compreensão do stress (C<sub>2</sub>)* deixa claro que os entrevistados

consideram o *stress* como uma doença de desgaste físico e emocional. No que se refere a *relacionamento com os alunos (C<sub>3</sub>)* é possível verificar que a relação professor/aluno é satisfatória. A subcategoria *cansaço e irritabilidade (C<sub>4</sub>)* revela que tais fatores existem em decorrência da desvalorização profissional, baixos salários, falta de tolerância entre as pessoas e precariedade na formação continuada. A análise dos dados referentes as *angústias na profissão docente (C<sub>5</sub>)* deixam transparecer que são geradas pelo descaso com a educação, tanto por parte dos alunos como da sociedade em geral, das condições precárias de trabalho, baixos salários, necessidade de produção científica, despolitização docente e acúmulo de atividades para complementar a renda.

A quarta categoria refere-se a *sugestões de prevenção ao stress (D)*, as respostas dos docentes sinalizam que é preciso investimento em políticas públicas de prevenção ao *stress*, valorização profissional, redução do número de alunos por turma e da carga horária e atendimento de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogo, psicopedagogos, etc.) para o docente, alunos e familiares e uma boa convivência no ambiente de trabalho.

Na quinta categoria, *relevância da entrevista (E)* os docentes deixaram claro que foi relevante por oferecer oportunidade de expressarem suas angústias e insatisfações e por colaborarem com a pesquisadora.

**Quadro 4 – Síntese das Relações a Analisar**

Categorias	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de Registro
	<i>Organização e estruturação (A<sub>1</sub>)</i>	Organização mediana	- Precisa alguns ajustes materiais e administrativos.
		Mais valorizado: o	- Mais: o aluno.

Instituição de trabalho (A)	<i>Valorização da instituição (A<sub>2</sub>)</i>	aluno Menos valorizado: o docente como pessoa	Menos: o professor deveria ser mais valorizado.
	<i>Relação profissional (A<sub>3</sub>)</i>	Boa relação profissional	- Sim não tenho problema de relacionamento com meus colegas.
	<i>Condições de trabalho (A<sub>4</sub>)</i>	Condições de trabalho razoáveis	- Precisa melhorar principalmente na instalação de recursos tecnológicos.
	<i>Disciplina dos alunos (A<sub>5</sub>)</i>	De acordo com o nível social e depende da postura do docente	- Depende muito do professor. - Depende de como são tratados.
Relacionamento no local de trabalho (B)		Bom relacionamento	- Até que o relacionamento é considerado bom.
Stress no trabalho docente (C)	<i>Sobrecarga de atividade (C<sub>1</sub>)</i>	Profissão sobrecarregada de atividades	- Com certeza, o professor é um dos poucos trabalhadores que continuam suas atividades em sua residência.
	<i>Compreensão do stress (C<sub>2</sub>)</i>	Doença de desgaste físico e emocional	- Um conjunto de reações físicas e emocionais.
	<i>Relacionamento com os alunos (C<sub>3</sub>)</i>	Satisfatório	- De certa forma muito bom.

	<i>Cansaço e irritabilidade (C<sub>4</sub>)</i>	Desvalorização profissional	- Sim, principalmente pela falta de condição de trabalho e pela desvalorização da minha atividade.
	<i>Angústias na profissão docente (C<sub>5</sub>)</i>	Descaso com a educação e baixos salários	- A falta de perspectivas positivas na área.
Sugestões de prevenção ao stress (D)		Valorização profissional, redução do número de alunos por turma	- Diminuir nº de alunos de turmas e de alunos em sala de aula; maior atenção ao profissional.
Relevância da entrevista (E)		Expressar angústias e colaborar com a pesquisadora	- Sim, pois acredito que todo seu trabalho pode oferecer um retorno produtivo para nós. Saber como estou significa: alguém poderá me ajudar m relação ao <i>stress</i> .

Os achados preliminares desta pesquisa revelam que é preciso atentar urgentemente para as conseqüências do *stress* na profissão docente. Já é possível admitir que o não investimento em políticas de prevenção ao *stress* que levem em consideração o “discurso circulante” entre os docentes a incansável busca pela qualidade de vida dos profissionais da educação estará fadada ao fracasso.

Diante do que foi observado e analisado, percebemos na maioria dos docentes investigados, nos três níveis de ensino, sinais evidentes de *stress*, bem próximos da fase de alerta.

A realização desta pesquisa foi de grande validade, pois permitiu um aprofundamento das questões que desencadeiam o *stress* no cotidiano dos docentes. Possibilitou aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Em contrapartida, houve algumas dificuldades para sua realização, uma vez que nem sempre havia disponibilidade por parte de alguns dos entrevistados, por conta das dificuldades encontradas em decorrência do tempo e dos compromissos assumidos no dia a dia dos docentes.

### **Algumas considerações e sugestões**

Considera-se que a eficácia do processo educativo passa pelas interações estabelecidas pelo docente com seus alunos e também pela estrutura organizacional da escola. Diante disso, entende-se que buscar a compreensão das situações que causam desgaste emocional, preocupação e ansiedade em tal processo, pode ser benéfico no sentido de subsidiar o docente, de modo a facilitar-lhe o acesso a questões de natureza tanto objetiva como subjetiva. Ele precisa estar ciente do que pode contribuir para a instalação desse ciclo perverso e degenerativo, pois é nesse cenário, permeado por circunstâncias desfavoráveis, que o cotidiano do docente se insere, para tornar-lhe o trabalho totalmente descaracterizado em relação às expectativas. Como consequência, o docente tem se ressentido, cada vez mais, em seu dia a dia profissional, já que sentimentos de desilusão ou desencanto com a profissão evidenciam o quanto ela é vulnerável ao *stress*.

A permanente insatisfação, o sentimento de indignidade, fracasso, impotência, culpa, desejo de desistir, a falta de interlocutor para ser ouvido, são queixas frequentes que evidenciam o agravamento do problema: a quase inexistência de projetos de formação continuada e de prevenção ao *stress* que os capacite para enfrentar as demandas educacionais, o elevado número de alunos por turma, infraestrutura física inadequada, a falta de trabalhos pedagógicos em equipe, o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos, a indisciplina cada vez maior, a desvalorização profissional, entre outras, revelam que, forçosamente, na sua rotina de trabalho, ele acaba tendo que lidar com situações que fogem de seu controle e preparo. Os inúmeros desafios podem ser fontes geradoras de *stress* em muitos docentes, pois tais profissionais sentem-se despreparados para lidar com os alunos. Como consequência, encontra-se um profissional cada vez mais propenso ao processo de *stress* e um aluno cada vez mais discriminado.

Para além dessas fontes geradoras, dados desta pesquisa ajudam a responder à pergunta inicial deste trabalho, uma vez que o *stress* sofrido pelos docentes está associado a uma multiplicidade de fatores entre eles uma longa jornada de trabalho o que implica uma quantidade maior de tarefas a serem desenvolvidas pelo docente – como elaboração de planos, avaliações – além de atitudes violentas de alguns alunos, decorrente da indisciplina crescente observada nas últimas décadas nas escolas brasileiras.

A contribuição desta pesquisa para o conhecimento do processo de *stress* na atividade do docente proporcionará oportunidade aos profissionais das diversas áreas do conhecimento, principalmente o docente, de despertarem para a elaboração de programas de prevenção ao *stress* resultando, dessa forma, na

conquista de uma vida mais saudável, tanto na área física, quanto psicológica. Nesse sentido, a título de prevenção, sugere-se às instituições escolares participantes desta investigação medidas de controle, prevenção e combate ao *stress*. Destaca-se a necessidade da manutenção do equilíbrio físico e mental dos docentes do ensino primário, secundário e superior a fim de que possa repensar o *stress* nos seus aspectos positivos e negativos; reavaliar os agentes stressores presentes no seu cotidiano; implementar mudanças no seu estilo de vida; descobrir um regime de alimentação saudável; buscar motivação para superar as dificuldades oriundas de sua atividade profissional; resgatar sua autoestima; desenvolver o processo da criatividade para facilitar a transcendência do *stress*; fazer uso de terapias alternativas; frequentar estudos de autoconhecimento, enfim, toda uma gama de alternativas que estejam ao seu dispor, pois a docência é uma das profissões que mais causam desgaste emocional e *stress*.

O trabalho docente, que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional, torna-se penoso, frustrante e todas as situações novas, que poderiam servir como uma motivação, passa a ser uma ameaça temida e evitada. Os mecanismos de defesa psicológica surgem como estratégia natural do próprio organismo, que se resguarda das adversidades e, nessas condições, a dificuldade de efetivar o diálogo coloca em risco muitas situações que poderiam se converter em verdadeiros mananciais de aprendizado e trocas para todos, dificultando o crescimento tanto a nível pessoal como profissional. Algumas vezes, esta complexidade vivenciada pelo docente dificulta o processo de mediação na produção e apropriação dos conhecimentos e dos saberes, como desejável no processo educacional.

No que diz respeito à dimensão afetiva, na prática educativa, é importante reconhecê-la não somente na aquisição de atitudes positivas em relação aos docentes, às disciplinas ministradas e aos colegas, mas na potencialização da aprendizagem cognitiva dos alunos. O afeto do docente, por sua vez, tem implicações diretas no desempenho e motivação de seus alunos. Antes de ensinar, ele precisa estar atento para que ocorra a verdadeira interação que permite o aprendizado.

Os obstáculos que tornam difícil a ação educativa podem deixar o docente com suas competências limitadas para administrar os impasses. Estes seriam beneficiados com medidas de investimento que contemplassem, na sua formação, atividades de autoconhecimento, a partir das quais eles pudessem ser escutados e pudessem aprender a exercitar a escuta e o afeto implícitas na relação educativa, pois o estabelecimento de laços afetivos nas relações docente-aluno é de suma importância na leitura do mal-estar vivido no cotidiano das instituições educacionais. O manejo da capacidade de criar um clima de acolhimento, de compreensão, confiança, respeito mútuo e motivação beneficia a aprendizagem e promove a construção de uma autoimagem positiva do sujeito, com conseqüente engajamento e participação nos projetos escolares, facilitando o atendimento dos objetivos educativos.

Considera-se, ainda, como salutar, a adoção de estratégias para promoção do bem-estar e prevenção do *stress*, que contemplam as mais variadas intervenções capacitantes para que o docente lide com as situações, promovendo, assim, melhor qualidade de vida e uma maior autoestima. A diversão é especialmente importante no combate ao *stress*, pois quando a concentração de esforço em qualquer parte do corpo ou da mente não é muito intensa ou crônica, certas diversões moderadas

podem ser eficazes, como, por exemplo, esportes, dança, música, leitura, viagem, exposições de arte. Elas promovem a desconcentração de esforços, o que auxilia a restabelecer o equilíbrio, reduzindo o *stress*.

Pensa-se que, para tratar o *stress* emocional, é necessária a intervenção psicoterápica, cujo objetivo é a estruturação do sujeito, pois este processo possibilita-o administrar seu afeto, sua emoção e sua falta, buscar autoconfiança, melhorar a autoestima, solucionar problemas, adquirir técnicas para o controle da ansiedade e ser um sujeito capaz de autoconhecer-se, relacionar-se bem com o outro e ter uma visão de mundo integrada com as grandes questões da contemporaneidade.

Neste sentido, cabe ao docente exercitar uma postura reflexiva de sua atuação junto a seus alunos, privilegiando o espaço da escuta e do olhar sensível e pensante, que possibilite uma re-significação de sua atuação e do sentido de reconhecer a singularidade de cada um.

A inclusão do olhar psicanalítico na formação do educador constitui-se, assim, mais que um desafio a um novo modo de educar e pode ser o agente motivador faltante e fundante que mobiliza e dinamiza a ação, no sentido de ampliar as perspectivas de entendimento das relações no espaço escolar e das inter-relações da escola com a família, a comunidade e a sociedade.

Portanto, a gestão do *stress* e a promoção do bem-estar dos docentes podem ser conseguidas através de diferentes intervenções. Delas, podem ser realçadas as que têm como objetivo atuar nas características da profissão, para diminuir a presença de fatores que desencadeiam o *stress* e também as intervenções que têm como objetivo atuar junto dos indivíduos, a fim de ajudá-los a lidar com as situações e queixas profissionais, que influenciam o seu nível de *stress*,

para levá-los a ter uma atitude criadora e positiva e não de queixas constantes diante dele, possibilitar uma releitura do trabalho e da vida, como experiências de aprendizado, e contribuir para driblar o perigo constante do *stress*.

Diante de tal situação, o que pode ser administrado? Controlar sintomas, colocar-se alerta aos sinais fisiológicos que acompanham uma reação de *stress*. Além disso, o trabalho de autoconhecimento, como citado anteriormente, através de técnicas psicoterápicas, ajuda a ter consciência daquilo que se está fazendo e ir para a realidade corrente: como é que estou? O que desejo? Como eu quero estar?

Devem-se observar também as reações ao que desagradam para criar um processo de conscientização e alerta capaz de contornar o surgimento de situações de *stress*. E ainda exercícios físicos: diversas modalidades esportivas, alongamento, yoga, tai chi chuan e técnicas de programação neurolinguística também ajudam a mudar o ponto de vista, re-significar a experiência e promover a utilização do *stress* a favor do indivíduo.

Urge, pois, um novo modelo de formação docente e políticas públicas que encorajem o docente a atender todas essas demandas, preservando a sua saúde física e mental, com vistas não só à melhoria do seu desempenho em sala de aula, como também de seu desenvolvimento e crescimento pessoal, como sujeito desejante que pensa, sente, reflete e convida seus pares a percorrer caminhos, tecendo novas tramas na rede de sustentação de possíveis construções e reconstruções de uma sociedade mais humana e igualitária.

Um olhar mais atento do docente na utilização de algumas estratégias referidas neste estudo pode levá-lo a transcender no seu cotidiano sensações de mal-estar, irritabilidade e *stress*, não se esgotando o assunto. Penso que esta, e

futuras pesquisas, poderão apontar novas perspectivas para a vida e o trabalho docente.

**Referências**

- Abel, M. H. & Sewell, J. (1999). *Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-301.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. S. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação. (Investigação educacional II)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amaral, S. (2003) (coord.). *Psicopedagogia, um portal para a inserção social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Arntz, W; Chasse, B. & Vicente, M. (2007). *Quem somos nós? – a descoberta de infinitas possibilidades de alterar a realidade diária*. Rio de Janeiro: Prestígio.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, M. (2004). Os educadores estão doentes. Quem são os responsáveis? *Informativo do Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife*. Recife: SIMPERE.
- Barreto, M. (2006a). *Teoria e prática de uma educação integral*. Salvador: Sathyarte.
- Bergamine, C. W. (1982). *Psicologia aplicada à administração de empresas: psicologia do comportamento organizacional*. (3a ed). São Paulo: Atlas.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bombassaro, L. C. (1994). Epistemologia: Produção e Transformação do Conhecimento. *Anais do VII ENIPE*. Goiânia, 113 -123.
- Branden, N. (1995). *O poder da auto-estima; tradução Maria Silvia Mourão Netto*. (4a ed). São Paulo: Saraiva.

- Branden, N. (1996). *Auto-estima: como aprender a gostar de si mesmo; tradução de Ricardo Gouveia; revisão técnica Maria Silvia Mourão Netto*. (23a ed). São Paulo: Saraiva.
- Castro, N. M. T. (1999). *Alterações laríngeas e disfunções da voz em docentes: uma alerta à prevenção*. Dissertação (Mestrado em Medicina) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Chácon, I. G. M. (2004) *Revista Pátio – pedagógica*. (ano VIII, nº 29).
- Chambell, M. J. (2004). *Stress na Profissão Professor*. Recuperado em 15 de novembro, 2006 de: <http://www.proformar.org/revista/educacao-7/pag-1.htm>
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração*. (6a ed.) Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos*. (2a.ed). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Codo, W. (1994). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Codo, W. ; Jacques, M. G. (org) (2002). *Saúde Mental e Trabalho: leituras*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Coopersmith, S. (1981). *The antecedents of self-esteem*. (2a. ed.) Pala Alto, CA: Consulting Psychologists Pr. Inc.
- Coutinho, G. (1999). *Auto-estima*. Recuperado em 8 de abril, 2009 de: [http://www2.uol.com.br/vyaestelar/holismo\\_htm](http://www2.uol.com.br/vyaestelar/holismo_htm)
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfacion in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.

- Esteve, J.M. (1999). *Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc.
- Etzion, D. (1987). Burning out in management: a comparison of woman and men in matched organizational positions. *Israel Social Science Research*, 5, 1&2, 147-163.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher*. São Francico: Jossey-Bass Inc.
- Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Séc. XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fernández, A. (2001) *Os idiomas do Aprendiz: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, M. (1993). *Grupo: Indivíduo, saber e parceria*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Freire, P. (1993). *Professora SIM, tia NÃO – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Giddens, A. (1990). *As consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Goodson, I. (1990). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. (2a.ed). Lisboa: Porto Editora.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora.

- Guerra, M. A. (1983). La “erosión” de La funcion docente. *Revista Española de Pedagogia*, 159, 105-118.
- Graziani, P.; Swendsen J. (2007). *O stress. Emoções e estratégias de adaptação*. Tradução Margarida Cabral Fenandes. Lisboa: Climepsi Editores.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. Nova York: Wiley.
- Jesus, S. N. (1995). *A motivação para a profissão docente: contributo para a classificação de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Dissertação de doutoramento não publicada, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente: perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In: Pinto, A. M.; Silva, A. L. (Coords.). *Stress e bem-estar*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Larrousse (1998). *Nova Cultura*. Rio de Janeiro: O globo.
- La Taille, Y. (1996) A educação moral: Kant e Piaget. In: Macedo, L. de. (org) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Nº 9.394. (1996). Brasília. Recuperado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ ANO de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Lipp, M.N.(org) (2002). *O stress do professor*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M.N. (1996). *Pesquisa sobre Stress no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Macedo, J. M. (2003). Origem e transformações da qualificação docente no Brasil. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 12, n. 20, 413-430, jul./dez.
- Maia, I. M. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Edições Almedina.

- Marques, M. O. (2000). *A formação educacional do professor*. Ijuí: Unijuí.
- Martínez, M. (1997). *Personalidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.
- Maslach, C.; Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publisher Inc.
- May, R. (1982). *A coragem de criar*. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. (2a ed). São Paulo: Atlas.
- McClellan, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Van Nostran Reinhold.
- Mehry, E. E. (2003). *O trabalho em saúde. Olhando e experimentando o SUS no cotidiano*. São Paulo: Hucitec.
- Meleiro, A. M. A. da S. (2002). *O stress do professor*. In: M. LIPP (org.) *O stress do professor*. Campinas: Papirus.
- Mendes, T. P. (2001) *Aprender a Pensar como Professor – contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva*, Tese de doutoramento não publicada (Introdução, Cap. III). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Mendes, T. P. (2002). Em torno da reflexão – (im)pressões e (ex)pressões em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, nº1, 2 e 3, 375-386.

- Morin, E.; Ciurana, E.; Motta, R. D. (2007). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO.
- Neves, G. (2004). *Motivação: alavanca do sucesso*. Recuperado em 10 de dezembro, 2009 de: <[http://www.eupossoeuconsigo.weblogger.terra.com.br/200409\\_eupossoeuconsio\\_arquivo](http://www.eupossoeuconsigo.weblogger.terra.com.br/200409_eupossoeuconsio_arquivo)>
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (org.). (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto.
- Nóvoa, A. (1995). *A Vida dos Professores*. Lisboa: Porto.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. (2a ed). Porto: Porto.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2003). "Professor se forma na escola". In: *Revista Nova Escola*.
- Oliveira, V. F. (2000). A formação de professores revista os repertórios guardados na memória. In: oliveira, V. F. (Org.) *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí.
- Ornellas, M. L. (2005). *Afetos manifestos na sala de aula*. São Paulo: Annablume.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de Professores – pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Perissé, G. (1998). *Professores Apaixonados*. Rio de Janeiro: Universitária.

- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre, Artmed.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo moral da criança*. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus.
- Pinto, A. M.; Silva, A. L. (coord.) (2005). *Stress e bem-estar. Modelos e domínios de aplicação*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Porto, Y.S. (2000). Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: A. J. Marin (org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus.
- Prandini, R. C. (2003). *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis: Vozes.
- Prado, A. (2002). Arte como Experiência Religiosa. Encontro de Psicólogos em BH sobre Psicologia e Cultura. *Revista Mente e Cérebro da Scientif American* – 7, 5-29.
- Ramalho, B. L.; Nuñez, I. B.; Gautthier, C. (2004) *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Rangel, A. C. S. (1992). *Educação Matemática e a construção do número pela criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Reinhold, H. (2002). O Burnout. In: Lipp, M. (org.) *O Stress do Professor*. Campinas: Papirus.
- Romanelli, O. O. (2001) *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Rozman, D. (1992). *Meditação para crianças – caminhos para a felicidade, harmonia e criatividade da família*. São Paulo: Ground.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In: Vanderbergue, R. & Huberman, M. A.

- (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seco, G. M. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Scheibe, L. (2002). A formação dos profissionais de educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: Veiga, I. P.; Amaral, A. L. (Orgs). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus.
- Schön, D. (1997) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, I. B. da. (1999). *Inter-relação: a pedagogia da ciência – uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelard*. Ijuí: Unijuí.
- Sonneville, J. J. (2005) Maria Luiza Marcílio: história da escola em São Paulo e no Brasil: um clássico na literatura sobre educação. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, 14, n. 24, 103-112, jun./dez.
- Souza, E. C. (2003). Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, 12, n. 20, 431-445, jul./dez.
- Stubbs, M. e Delamont, S. (orgs) (1976). *Explorations in Classroom Observation*. London: John Wiley.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teles, M. L. S. (2004). *Educação - A Revolução Necessária*. (4a. ed). Rio de Janeiro: Vozes.

- Tolman, E. C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Man*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tripolli, T.; Fellin, P., & Meyer, H. (1981). *Análise da pesquisa social*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves.
- Unesco (2004). *O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam / Pesquisa Nacional UNESCO*. São Paulo: Moderna.
- Vanzant, I. (2000). *Um dia minha alma se abriu por inteiro: 40 dias e 40 noites em busca de liberdade e plenitude; tradução de Cláudia Costa Guimarães*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Veiga, I. P.; Amaral, A. L. (Orgs.) (2002). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus.
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-116.
- Vigotsky, L. (2003). Ciclo da Aprendizagem. *Revista Escola*. (160a ed). pp
- Voli, F. (1998). *A Auto-Estima do Professor: manual de reflexão e ação educativa*. São Paulo: Loyola.
- Wallon, H. (2003). Ciclo da Aprendizagem: *Revista Escola*, (160a ed). pp
- Wanberg, C. R. (1995). A longitudinal study of the effects of unemployment and quality of reemployment. *Journal of Vocational Behavior*, 46 (1), 40-54.
- Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.
- Zeichener, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **ANEXOS**

Anexo I – Termo de consentimento para participação na entrevista

Anexo II – Guião da entrevista

Anexo III – Transcrição da entrevista







# **Stress Docente: Compreender e Transcender**



## **Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**

### **Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

**PESQUISA: *Stress* docente: Compreender e Transcender**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA**

A pesquisa “*Stress* docente: Compreender e Transcender” desenvolvida durante os anos 2009/2010 tem como objetivo compreender o *stress* e fornecer algumas estratégias para transcendê-lo no quotidiano do trabalho docente.

Para atingir esse objetivo, a pesquisadora optou pela coleta de dados mediante a entrevista semiestruturada, cuja efetivação acontecerá de forma presencial na instituição de ensino do entrevistado, com a duração de sessenta minutos, após assinatura do termo de consentimento, conforme as normas éticas de pesquisa com seres humanos. O parecer nº 167 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”.

Neste caso antes do início da entrevista os participantes serão comunicados sobre o sigilo das informações coletadas. Para evitar mal-estar ou danos à pessoa na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional.

## **Stress Docente: Compreender e Transcender**

Participar desta pesquisa, além de contribuir para o aumento do conhecimento científico, pode trazer como benefício o crescimento pessoal e profissional do participante, a partir da reflexão sobre os desafios para compreender e transcender o *stress* na sua prática educativa. Assim, acreditamos que será uma experiência de aprendizagem mútua.

O participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir de participar da entrevista. A pesquisadora compromete-se em assumir a responsabilidade face aos possíveis danos, divulgar resultados em eventos científicos, como também por meio de um relatório final que será depositado no Departamento de Educação e no Comitê de Ética da Universidade de Coimbra.

Esta pesquisa conduzida pela professora Maria de Fátima Mendonça da Silva, estará à disposição para os devidos esclarecimentos através dos e-mails: [mfatimamendonca@hotmail.com](mailto:mfatimamendonca@hotmail.com) ou [mfms02@gmail.com](mailto:mfms02@gmail.com).

Ciente da natureza desta pesquisa, dos seus objetivos, métodos e benefícios, declaro-me disposto (a) a participar voluntariamente.

Salvador, de                      de 2010

---

Assinatura do (a) participante



# Stress Docente: Compreender e Transcender

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra  
Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

## GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título: *Stress Docente: Compreender e Transcender*

Entrevistador \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Local \_\_\_\_\_

Recursos: Gravador

**Objetivo:** Compreender e fornecer algumas estratégias para a transcendência do *stress* no quotidiano do trabalho docente no ensino primário, secundário e superior.

Blocos	Objetivos do bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de recurso
<b>Bloco1</b> - Legitimação da entrevista  - Motivação do entrevistado	- Reforçar a informação sobre as linhas gerais do trabalho em desenvolvimento; - Pedir a colaboração do entrevistado, descrevendo a importância do seu contributo; - Garantir o sigilo	- Agradecer a disponibilidade;  - Informar sobre o uso do gravador;  - Recordar o tema do trabalho;  - Reafirmar a confidencialidade	

## Stress Docente: Compreender e Transcender

	dos dados de identificação.	.	
<b>Bloco 2</b>  Coleta dos dados pessoais	- Conhecer dados pessoais do entrevistado.	-Idade; -Sexo; -Ano de escolaridade; -Percurso acadêmico; Tempo de serviço Disciplina que leciona	- Tentar criar um clima de empatia com o entrevistado.
<b>Bloco 3</b>  Coleta de opiniões sobre a instituição de ensino e o ambiente que se vive na mesma	- Reforçar o conhecimento do conteúdo das representações do docente no ambiente da escola. As questões serão elaboradas de modo a recolher informação sobre o caráter individual e/ou social da formação destas representações.	- Fala sobre a Escola e como os docentes se relacionam no ambiente de trabalho.	- Gosta da sua Escola? Ela é bem organizada e estruturada? - Na sua opinião, o que é mais valorizado na sua Escola? E menos? - Gostas das pessoas com quem trabalha? Por quê? - A escola lhe oferece condições de trabalho? Por quê? - Os alunos são disciplinados?

## Stress Docente: Compreender e Transcender

<p><b>Bloco 4</b></p> <p>Coleta de opinião sobre os fatores que provocam o <i>stress</i> no docente</p>	<p>- Reconhecer e compreender o que o <i>stress</i> provoca no docente;</p> <p>- Apresentar as dificuldades, anseios e angústias no ambiente escolar.</p>	<p>Fala sobre a relação do <i>stress</i> com o trabalho do docente.</p>	<p>- Você se sente sobrecarregado(a) de atividades? Por quê?</p> <p>- Como você compreende o <i>stress</i>?</p> <p>- Como é o seu relacionamento com os alunos?</p> <p>- Você se sente cansado(a)? Irritado(a)? Por quê?</p> <p>- Quais as suas angústias na sua profissão?</p>
<p><b>Bloco 5</b></p> <p>Coleta de opinião sobre as estratégias de prevenção ao <i>stress</i></p>	<p>- Apresentar as estratégias para superação dos efeitos do <i>stress</i> no cotidiano do docente.</p>	<p>Fala de algumas estratégias para superação do <i>stress</i> no docente.</p>	<p>- O que acha importante para uma boa qualidade de vida?</p> <p>- Você se sente uma pessoa stressada? Por quê? O que faz para minimizar o efeito do <i>stress</i>?</p> <p>- Você participa de alguma atividade anti-<i>stress</i>? Qual?</p> <p>- Na sua escola, existe algum</p>

## Stress Docente: Compreender e Transcender

			<p>programa de prevenção ao stress?</p> <p>- Que sugestões daria para um programa anti-stress?</p>
<p><b>Bloco 6</b></p> <p><b>Síntese e reflexão sobre a própria entrevista</b></p> <p><b>Agradecimentos</b></p>	<p>- Captar o sentido e a relevância que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.</p>	<p>O que pensas dos objetivos desta investigação e que contributos podes dar à mesma.</p>	<p>- Acha que valeu a pena esta experiência?</p> <p>- O que significou para você a sua participação?</p> <p>Obrigada pela sua colaboração.</p>

# Stress Docente: Compreender e Transcender



**Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade  
de Coimbra  
Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de  
Formadores**

## **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Na realização desta entrevista, serão garantidos o anonimato e a proteção do entrevistado.

**Objetivo: Compreender e fornecer algumas estratégias para a transcendência do *stress* no quotidiano do trabalho docente no ensino primário, secundário e superior das escolas públicas localizadas em Salvador – Bahia – Brasil.**

Idade:

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Tempo de serviço:

Disciplina que leciona:

Carga horária:

Percurso académico:

1) Fale sobre a Instituição em que você trabalha:

---

---

---

## **Stress Docente: Compreender e Transcender**

a) Ela é bem organizada e estruturada?

---

---

---

b) O que é mais e menos valorizado nesta Instituição?

---

---

---

c) Gosta das pessoas com quem trabalha? Por quê?

---

---

---

d) A Instituição oferece boas condições de trabalho?

---

---

---

2) Como os docentes se relacionam no ambiente de trabalho?

---

---

---

3) Fale que relação tem o *stress* com o trabalho do docente.

---

---

---

a) Você se sente sobrecarregado (a) de atividades?

---

---

## Stress Docente: Compreender e Transcender

---

b) Como você compreende o *stress*?

---

---

---

d) Você se sente cansado(a)? Irritado(a)? Por quê?

---

---

---

e) Quais as suas angústias na sua profissão?

---

---

---

4) Que sugestões você daria para um programa de prevenção ao *stress*?

---

---

---

5) Você acha que valeu a pena ter dado essa entrevista?

---

---

---

Muito obrigada pela sua colaboração.

## ***Stress Docente: Compreender e Transcender***