(IN)SATISFAÇÃO E *STRESS* DOCENTE

Susana Isabel Vicente Ramos

Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e do Instituto Superior Miguel Torga

Introdução

Os problemas relativos à profissão constituem uma preocupação constante de todos os trabalhadores, de tal modo que os agentes de *stress* no trabalho são objecto, cada vez maior, de importância reconhecida pelos investigadores, pelos profissionais e pelas instituições; estes agentes são os grandes responsáveis pela (in)satisfação profissional do trabalhador.

Passando de um nível mais abrangente ou macro - a profissão - para um nível menos abrangente - a profissão docente -, podemos afirmar que a noção de satisfação docente é complexa, encontrando, para além disso, uma quantidade quase infinita de factores responsáveis pela (in)satisfação docente.

Não podemos esquecer que a escola é o local de trabalho mais frequente do professor. Também não podemos deixar de ter em conta que, actualmente, os professores se confrontam com problemas e dificuldades que, no passado, quase não se colocavam, consequência de grandes mudanças culturais, sociais, políticas e económicas; esta situação levou a que, a partir das décadas de 70 e de 80, se tivesse começado a dar cada vez maior importância ao mal-estar docente, chegando, inclusive, a Organização Internacional do Trabalho a considerar "a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental". Não é de mais referirmos que as situações de mal-estar nos professores são mais frequentes do que no passado e que esse mal-estar ocorre com maior intensidade na classe docente do que noutros grupos profissionais, constituindo um problema tanto maior se tivermos em conta que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com professores de outros países europeus.

Tal como acontecia com as noções de (in)satisfação profissional e (in)satisfação docente, também não é fácil estudar o mal-estar docente, uma vez que se trata de um problema, de uma síndroma, cujos factores são de difícil estabelecimento e, sobretudo, de generalização problemática.

Intrinsecamente associado aos conceitos de mal-estar docente e de insatisfação profissional, encontramos o *stress* docente, sendo fundamental avaliarmos os seus efeitos e os seus custos em termos de bem-estar físico. Chan (1998) diz-nos que o *stress* nos professores é um problema que tem aumentado e que tem sido reconhecido nos últimos anos, dando origem à realização de numerosos estudos em diversos países sobre insatisfação profissional e *turnover*, *stressores* e *burnout* nos professores,

enfatizando a importância da intervenção, no sentido de dotar os professores de estratégias de *coping* para lidarem com as situações de *stress*.

Quando as fontes de *stress* permanecem e o professor não tem mecanismos adequados para lhes fazer face, pode aparecer o *burnout*, situação bastante mais complicada e perigosa; aplicado ao mundo docente, Alves (1994b) refere-se ao "professor queimado" ou "professor desgastado", uma vez que o tempo vai imprimindo no professor um visível desgaste físico e psíquico: assim, professor queimado, professor desgastado, derrotista e pessimista. Guerra (1983) introduz a noção de "erosão docente" para caracterizar o *burnout*, uma vez que este é cumulativo, havendo ao longo do tempo uma "erosão gradual" das estratégias de *coping*, sendo o *coping* definido como "os esforços que o indivíduo faz para lidar com situações de ameaça e de desafio, para as quais não tem preparadas respostas automáticas ou de rotina" (Serra, 1990, s/p).

CAPÍTULO I - Satisfação/Insatisfação Profissional e Satisfação/Insatisfação Docente

Os problemas relativos à profissão encontram-se, irremediavelmente, na ordem do dia, traduzindo-se em preocupações pelo fenómeno em si, nas suas características, variantes, evolução, estádio actual, perspectivas, na sua relação com o homem e a sociedade e na situação específica do homem enquanto sujeito e objecto de trabalho.

1. SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL

1.1. NOÇÃO DE SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Gonçalves (1995), citando Lima e colaboradores, em 1994, a satisfação profissional começou a ser objecto de estudo, a partir do momento em que o modelo taylorista da organização do trabalho foi posto em causa e se valorizou o factor humano da empresa. É necessário chamar a atenção para o facto de que nem o conceito de satisfação nem a caracterização dos factores que a determinam têm ainda acordo dos teóricos nesta área; todavia, a satisfação no trabalho aparece como o problema mais estudado na literatura organizacional.

De acordo com Gonçalves (1995), a satisfação profissional pode ser encarada como uma atitude global ou então ser aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo; neste sentido, Nerther e Davis (1983) referem que "a satisfação no cargo é uma parte da satisfação na vida" (p.308). O ambiente fora do trabalho influencia consideravelmente os sentimentos do indivíduo no trabalho e, de igual forma, a satisfação profissional influencia, também, o sentimento da satisfação global com a vida.

Lawler, em 1975, citado por Miguez (1987), explicita o carácter não necessariamente negativo da insatisfação; pelo contrário, pode dar origem a comportamentos criativos, originando mudanças construtivas nas organizações.

Concluindo, constatamos que a satisfação profissional tem uma componente afectiva e outra mais cognitiva, traduzindo, igualmente, uma componente mais pessoal (ou psíquica) e outra mais social; para além disso, é um conceito muito complexo, reflectindo um critério subjectivo, podendo alguém sentir-se satisfeito em determinada situação, enquanto outro se poderá sentir insatisfeito.

Assim, o conceito de satisfação profissional é um constructo que visa dar resposta a um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho, sendo essa satisfação apresentada como um sentimento e forma de estar positivos, perante a profissão; quando tal sentimento e forma de estar na profissão não se verificam, surgem, então, manifestações de sentimento contrário, concretizando-se a presença da insatisfação.

1.2. SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL - TEORIAS EXPLICATIVAS

O estudo da satisfação no trabalho tem vindo a desenvolver-se ao longo deste século; todavia, o seu início é comummente apontado como coincidente com a Escola de Relações Humanas. Porém, já antes Taylor, em 1912, tinha referido que a satisfação dos trabalhadores dependia da quantidade de dinheiro gasta, preconizando a divisão dos lucros entre patrões e trabalhadores com o objectivo de elevar a satisfação no trabalho.

Quanto à tentativa de explicação da satisfação profissional, Locke, em 1976, citado por Francés (1984), distingue **três etapas** que atribui às seguintes escolas:

1ª) **Escola Psico-Económica** que se deve fazer remontar a Taylor em 1912.

Para a rentabilidade das empresas, o princípio polarizado à volta do "homem certo no lugar certo" é nuclear para optimizar as margens de lucro a partir da eficiência máxima da produtividade e a diminuição dos custos de vida.

Para dar sequência ao estudo científico do trabalho, a selecção científica torna-se um imperativo básico: quem possui aptidões para executar determinadas tarefas específicas, deve ser integrado no seu esquema de organização racional do trabalho; quem não as possui, deverá ser excluído ou transferido para outro cargo. A eficiência da selecção científica do trabalho estava em consonância com o sistema de recompensas salariais: o salário segundo o tempo de trabalho revelava-se incongruente, porque não correspondia ao trabalho e esforço que cada operário desenvolvia; em contrapartida, o salário à peça, acrescido com prémios, correspondia com maior justiça e razoabilidade ao esforço e trabalho realizado por cada operário.

Resumindo, e considerando que a única motivação do assalariado é o dinheiro, então para implementar novas técnicas que resultassem em ganhos de produtividade, um ligeiro aumento de salário seria suficiente para que os trabalhadores aceitassem modificar a sua forma de trabalhar.

2ª) **Escola Psicossociológica** que se deve fazer remontar aos trabalhos de Elton Mayo, em Hawthorne, no ano de 1933. O que se pode depreender dos efeitos

nefastos do taylorismo incide basicamente na transformação da condição-função do operário num mero objecto de dispêndio de energias fisiológicas e de motivações, polarizadas em necessidades básicas de carácter económico.

A racionalidade organizacional de tipo taylorista, ao circunscrever o comportamento dos operários a uma função mecanicista na execução de tarefas e ao delimitar a sua exigência de recompensas aos estritos limites do *homo economicus,* amputou e destruiu as suas virtualidades psicológicas, sociais e políticas - os problemas sociais, humanos e políticos decorrentes da civilização industrial foram os temas centrais da obra de Mayo.

A experiência de Hawthorne foi a base empírica que celebrizou a obra de Mayo e, inclusive, deu origem à Escola de Relações Humanas. Entre os vários efeitos desta experiência, destacam-se: a observação do factor humano como factor de estimulação, de participação e de satisfação do trabalho; a interdependência dos subsistemas técnico e humano como base da eficiência das organizações; os grupos como factor de socialização e de cooperação humana essenciais nas organizações; as organizações eram consideradas fundamentalmente como sistemas sociais.

O factor humano foi objecto na experiência de Hawthorne: os membros das organizações são mais eficientes e têm satisfação no trabalho desde que se lhes dê reconhecimento e importância, isto é, que possam participar, decidir e escolher as modalidades de inovação e mudança da organização do trabalho.

Concluindo, podemos afirmar que a Escola das Relações Humanas foi um produto histórico da experiência de Hawthorne, em que o factor humano foi um aspecto central desta corrente. Para a Escola das Relações Humanas, os membros das organizações são motivados essencialmente por um conjunto de necessidades de natureza social e psicológica.

3ª) **Escola de Desenvolvimento**, que nasceu em 1959 com o estudo de Herzberg, Mausner e Snyderman. Para estes autores, a satisfação dos trabalhadores já não depende apenas de variáveis-estímulos de ordem diversa e que se podem manipular, mas da sua personalidade, mais precisamente das representações que eles têm das suas relações com o seu papel no trabalho e das suas possibilidades de desenvolvimento que este papel lhes pode trazer ou recusar. Segundo Herzberg, a satisfação no trabalho não depende de factores extrínsecos, como o salário, as relações com o superior ou com os colegas ou com a organização, etc., mas de factores intrínsecos, como a natureza das tarefas, as possibilidades que elas oferecem de utilizar e de levar até ao fim as suas capacidades de toda a ordem e aceitando o sentido das responsabilidades, provas de reconhecimento, provas de promoção, etc..

No âmbito da Psicologia Social das Organizações, várias teorias têm sido concebidas como hipóteses explicativas da satisfação dos trabalhadores.

Gorton, em 1982, citado por Alves (1991), adopta uma posição eclética, em que reúne os dados de **três teorias fundamentais da satisfação profissional**:

- **Teoria de Maslow**, mediante a qual a satisfação de uma pessoa é determinada pela realização de cinco níveis de necessidades, ordenadas desde as necessidades fisiológicas (ar, comida, repouso, abrigo, fome, sede, sexo), necessidades de segurança (protecção contra o perigo ou privação), necessidades sociais (amizade, inclusão em grupos), necessidades de estima (reputação, reconhecimento, auto-respeito, amor) e necessidades de auto-realização (realização do potencial, utilização plena dos talentos individuais e actualização pessoal).

O autor da teoria da motivação baseou o conceito de hierarquia das necessidades humanas em dois princípios: as necessidades humanas podem ser dispostas numa hierarquia de importância, progredindo de uma ordem mais baixa para uma mais alta de necessidades, e uma necessidade satisfeita já não serve mais como motivador principal do comportamento.

Assim, pressupomos que os empregados estão mais motivados por aquilo que procuram do que por aquilo que já possuem; segundo Hampton (1983) o que tornou esta teoria tão importante foi o reconhecimento da inabilidade das necessidades já satisfeitas em motivar o comportamento.

- **Teoria de Herzberg**, em que Herzberg retomou os trabalhos de Maslow e interessou-se pela motivação no trabalho e na empresa, baseando-se no ambiente externo e no trabalho do indivíduo; para tal, efectuou uma série de entrevistas em que pedia aos assalariados que narrassem os "incidentes críticos" que tinham marcado a sua carreira, procurando referenciar os factores de satisfação ou motivadores e os factores de insatisfação. Esta teoria afirma que dois conjuntos de variáveis determinam a satisfação de uma pessoa: factores internos ou motivadores (como a realização, o reconhecimento, a possibilidade de ver reconhecidas as suas capacidades, a possibilidade de adquirir competências novas, a possibilidade de realização das potencialidades do sujeito, etc.), que têm a ver com o cargo e o conteúdo da tarefa, e factores externos ou de ambiente (como o salário, as condições de trabalho e as relações interpessoais), isto é, há diferentes factores para provocar a satisfação profissional e para impedi-la; daqui resulta que o oposto da satisfação profissional não é a insatisfação profissional, mas a ausência de satisfação profissional.

Esta teoria teve um contributo valioso, na medida em que veio ajudar a identificar as condições que têm mais probabilidade de motivar os empregados, ficando também esclarecida a importância da própria tarefa e do seu conteúdo como fonte de motivação.

- **Teoria de Miskel** que, no fundo, constitui uma reformulação da teoria de Herzberg ao incluir, em vez de dois, três tipos de variáveis na génese da satisfação profissional: factores motivadores, factores higiene e factores ambiente. Dentro do "ambiente" são consideradas variáveis como salário, possibilidades de promoção, oportunidades de risco, relações com superiores e estatuto. A nível de variáveis

"higiene" (programa político e administrativo, supervisão, condições de trabalho, etc.), estima-se, nesta teoria, que contribuem mais para a insatisfação do que para a satisfação profissional. Tanto "ambiente" como "higiene" são de carácter extrínseco em relação à satisfação/insatisfação profissional, enquanto os motivadores são de carácter intrínseco, em total consonância com os factores internos de Herzberg.

1.3. FACTORES INTERVENIENTES NA SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Gonçalves (1995), ao querer saber quais os **factores subjacentes à satisfação/insatisfação profissional**, refere que a literatura traça um panorama bastante completo em relação às suas determinantes ou factores, referindo:

Grau de importância atribuído à profissão: Porter, em 1962, efectuou um estudo para conhecer o grau de importância dado a cinco áreas de necessidades (segurança, social, estima, autonomia e auto-realização), segundo o modelo de Maslow. Os resultados mostram uma diferença significativa de os dirigentes de nível mais elevado darem maior importância às necessidades estudadas, sendo ainda de referir que nas áreas de autonomia e auto-realização havia uma tendência geral de ser dada maior importância a estas necessidades pelos níveis de chefia mais elevados.

Saúde mental: devemos começar por dizer que a compreensão do conceito de saúde é fundamental. Durante algum tempo, a saúde foi vista como a ausência de doença, enfermidade, deficiência, lesão ou acidente (Kozier, 1993); a Organização Mundial de Saúde (s.d.) define a saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade" (s/p).

Cordeiro (1987) aponta como factores de saúde mental os factores biológicos, os psicossociais e os socioculturais. Os factores biológicos de equilíbrio dizem respeito à carga genética, à reacção do sistema nervoso vegetativo, aos mecanismos bioquímicos, às condições de higiene antes e após o nascimento, à profilaxia das doenças e às condições de nutrição, habitação e estimulação sensorial e física. Os factores psicossociais incluem a estimulação do desenvolvimento harmonioso, cognitivo e afectivo. Os factores socioculturais estão relacionados com a estabilidade social, os valores da sociedade, nomeadamente o valor e o lugar que é atribuído à pessoa na sociedade. Jenkins, em 1970, citado por Michel (s.d.), observou que "existe uma correlação entre saúde física e satisfação profissional" (p.165); quanto à saúde mental, Argyris e Kornhauser, em 1972, igualmente referidos pelo autor anterior, concluíram que "existe uma correlação entre saúde mental e satisfação profissional" (p.165).

Especialização: em 1951, Baldamus, citado por Francés (1984), chega à conclusão de que existe uma correlação negativa muito forte entre qualificação e taxas de demissão: a falta de qualificação aparece como uma causa de insatisfação quando os trabalhadores são transferidos de funções objectivamente mais qualificadas para outras que o são menos.

De acordo com Werther e Davis (1983) e Davis e Newstrom (1992), os indivíduos em níveis ocupacionais mais elevados tendem a estar mais satisfeitos com o trabalho, pois, normalmente, também têm remunerações mais elevadas, gozam de melhores condições de trabalho e desenvolvem actividades que exigem uma actualização mais completa das suas aptidões e capacidades. Como sabemos, o especialista tem características que o diferenciam do trabalhador sem especialização, como o ritmo de trabalho e a autonomia.

Absentismo e rotatividade: o absentismo é um fenómeno social crescente em todos os países. A falta ao trabalho é vista, frequentemente, como um abuso ou fraude; do ponto de vista económico, segundo Bulhões (1986), muitos concordam que o absentismo ao trabalho abrange todas as causas de ausência (doença, acidentes, licença de maternidade, atenção a problemas familiares ou formalidades jurídicas, etc.) excepto greve, cursos dentro da empresa, repouso semanal, férias e feriados.

Miguez (1987) diz-nos que, se no uso corrente, o termo absentismo possui um conteúdo semântico perfeitamente claro, "hábito que têm certos trabalhadores de se ausentarem do trabalho sem uma razão válida" (Moore, 1947, s/p), o mesmo não acontece quer com as situações concretas a que é referido, quer com a definição operacional utilizada na sua pesquisa.

Segundo Chadwick-Jones (1973a e b), de uma forma geral, as ausências ao trabalho têm sido divididas em dois grupos: ausências inevitáveis (tipo A) e evitáveis/voluntárias (tipo B). Assim, as ausências de tipo A são consideradas legítimas e justificadas pelas definições de necessidade que lhe estão associadas, podendo as suas determinantes ser externas à organização (exemplo: obrigações cívicas, doença de um familiar) ou internas (exemplo: acidente de trabalho, greve, doença de etiologia profissional), enquanto as ausências de tipo B reflectem as posições tomadas em relação às de tipo A (por exclusão).

O *turnover* e o absentismo têm sido analisados como resposta dos indivíduos à insatisfação no trabalho; porém, os resultados de algumas pesquisas referenciadas por Caetano e Vala (1994) mostram que a relação entre a insatisfação e o *turnover* não é muito forte, o que nos leva a pensar que a influência da satisfação sobre a saída dos indivíduos da organização será mediatizada por outras variáveis.

Resumindo, e segundo Ripon (1987), a satisfação profissional é o estado emocional que resulta da correspondência entre o que o indivíduo espera do seu trabalho e o que dele pode retirar, pelo que a insatisfação e a satisfação são os resultados possíveis do encontro entre o homem e os seus comportamentos, por um lado, e, por outro, as situações profissionais e aquelas que ele procura. Assim, pouco a pouco, efectua-se uma tomada de consciência: as insatisfações na situação profissional repercutem-se sobre os comportamentos e também sobre os resultados; a

fraqueza da produção, o absentismo e o *turnover*, entre muitos outros, estão em relação com as insatisfações, e estas últimas podem causá-los.

1.4. *STRESS* OCUPACIONAL

A evolução da sociedade actual submete o homem a tensões emocionais e a frustrações que podem fragilizar o respectivo equilíbrio biológico e mental. O trabalho deve assegurar as necessidades materiais do indivíduo, proporcionando riqueza e crescimento, mas tem igualmente que contribuir para o seu bem-estar social, promoção da saúde e realização pessoal.

Para muitos autores, um dos agentes de *stress* específicos da nossa época é o trabalho, que integra um conjunto de factores psicossociais condicionantes da saúde física, mental e social dos indivíduos e dos grupos. Segundo Frango (1995), a conceptualização de *stress* ocupacional envolve uma interacção entre os agentes indutores de *stress* originados no meio laboral e os factores pessoais, sociais e familiares; como resultado desta interacção temos o *stress*, que é expresso através de respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais.

A partir dos anos 60, passou a usar-se a expressão *stress* organizacional; Cooper e Marshall (1982) designam por ***stress* ocupacional** os factores negativos do ambiente ou agentes indutores de *stress* associados ao trabalho.

De facto, nos últimos anos, o *stress* ocupacional tem constituído uma área fundamental de estudo e de investigação, nomeadamente pelos "custos" e efeitos do *stress*, não só ao nível individual, mas também ao nível organizacional; com efeito, vários autores têm considerado não só a associação entre *stress* e problemas de saúde mental e física, mas também o facto de o absentismo e o rendimento profissional serem, em grande parte, determinados pelo *stress* ocupacional experienciado pelos trabalhadores.

Segundo o **modelo de *stress* ocupacional** formulado por Cooper (1986), parece existir consenso para a importância de seis factores de *stress* no trabalho: as fontes intrínsecas ao trabalho (condições de trabalho, longas horas de trabalho, viajar, novas tecnologias e sobrecarga de trabalho), o papel na organização (ambiguidade do papel, conflito de papéis e responsabilidades), as relações interpessoais no local de trabalho (relação com superior, relação com subordinados e relação com colegas), o desenvolvimento na carreira (segurança no emprego e avaliação do rendimento profissional), o clima e a estrutura organizacionais (grau de participação na tomada de decisões e sentido de pertença) e a "interface" casa-trabalho.

Ainda de acordo com o modelo formulado por Cooper (1986), os sintomas de *stress* manifestam-se não só ao nível individual, mas também organizacional. Os sintomas individuais de *stress* tomam, geralmente, a forma de um estado de humor depressivo, uma crescente irritabilidade, um aumento da pressão sanguínea, um consumo excessivo de tabaco e álcool e diversas queixas psicossomáticas; diversos estudos têm evidenciado as implicações para a saúde, nomeadamente a relação entre

stress ocupacional, doenças coronárias e saúde mental. Por outro lado, os sintomas organizacionais do *stress* incluem, entre outros, elevado absentismo, aumento do abandono do emprego, dificuldade nas relações industriais, fraco controlo da qualidade, diminuição da motivação e diminuição da satisfação, do rendimento e da produtividade. A relação entre o *stress* ocupacional e a doença física tem vindo também a ser ilustrada pela investigação; mais concretamente, têm vindo a ser sugeridas as consequências do *stress* ocupacional em termos de mais ausências ou faltas prolongadas e de maior vulnerabilidade a acidentes profissionais.

Relativamente às **consequências do *stress* ocupacional**, iremos apresentar a opinião de Frango (1995), que faz referência a quatro níveis:

Nível pessoal e profissional: a nível do trabalhador são múltiplas as perturbações, desde manifestações fisiológicas, psicológicas e comportamentais. De carácter fisiológico, referimos cefaleias, perturbações gastrointestinais e aumento da frequência das micções; o *stress*, a longo prazo, poderá provocar alterações funcionais e estruturais dos órgãos, como úlceras nervosas, depósito de placas de ateroma e hipertensão arterial. Relativamente às perturbações psicológicas, segundo Kalimo e Mejman, em 1987, como consequências do *stress*, estas traduzem-se em atitudes negativas tais como irritação, tensão, tédio e depressão, para além de uma disfunção cognitiva frequente; nas situações em que a sobrecarga de trabalho mental excede as capacidades de resposta do trabalhador, este tende a ter dificuldades na concentração, na memorização, em tomar decisões ou em avaliar situações de risco para a saúde e segurança de si próprio e de outros, podendo também surgir depressões e, por vezes, ideias de suicídio.

Nível organizacional: as atitudes negativas dos profissionais vítimas de *burnout*, em relação ao trabalho, colegas, supervisores e instituições, têm consequências a nível organizacional, na medida em que criam novos atritos com os colegas e com as direcções de pessoal. Estes indivíduos procuram permanecer o mínimo de tempo no local de trabalho, criando um ambiente de hostilidade, de desconfiança e de desrespeito com os colegas; são pessoas que faltam ao emprego, chegam atrasadas, executam de uma forma artificial as suas actividades, estão predispostas a acidentes de trabalho e nunca estão satisfeitas com o local de trabalho.

Para Faylor, em 1983, e Giraud, em 1987, o absentismo ou curtos períodos de ausência são hoje um bom indicador da qualidade do clima organizacional.

No contexto das consequências do *stress*, Frasquilho (s.d.) reforça a falta de pontualidade, os incidentes de trabalho, a alteração do desempenho e a mobilidade profissional.

Nível familiar: o *stress* profissional pode influenciar a vida familiar de uma forma altamente negativa. Cada família tem o seu modo de agir e gerir o *stress*,

originado na própria família e que, por vezes, é potencializado pelos problemas laborais dos seus membros.

Quando os indivíduos trabalham com uma carga muito grande de *stress*, vão para casa e aqui tentam ser pais e cônjuges, mas não conseguem manter uma relação afectiva harmoniosa com os elementos da família; não é raro as pessoas serem acusadas de valorizarem mais a responsabilidade colectiva e profissional do que a vida familiar. A falta de disponibilidade psicológica, o isolamento, os comportamentos hostis e defensivos, a labilidade emocional e o desgaste físico podem enfraquecer e desnutrir as relações familiares, conduzindo a uma instabilidade e à deterioração da dinâmica familiar.

Nível social: as consequências do *stress* podem apresentar duas vertentes, que são as consequências na vida social do indivíduo (o indivíduo tem tendência para o isolamento social, ausência de prazer no contacto com os outros e falta de afinidade com as pessoas e solidão) e os encargos sociais das sequelas do *stress*.

2. SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOCENTE

2.1. NOÇÃO DE SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOCENTE

Os contributos que a literatura nos deu para esta temática alertam-nos para o facto de que uma noção de satisfação/insatisfação docente é demasiado complexa.

Na sua investigação sobre *stress* docente, Blase (1982) define satisfação docente da seguinte maneira: "the term satisfaction refers to a positive, subjective emotional state primarily associated with receiving adequate intrinsec rewards from work with students" (p.107). A definição de satisfação docente por um estado emocional é também compartilhada por Chapman e Lowther (1982), só que para estes ela não é associada a qualquer aspecto determinado da profissão, concebendo a "satisfação profissional como uma reacção afectiva global do professor à sua profissão sem referência a qualquer faceta específica da mesma" (p.243).

Três anos mais tarde, Lowther *et al.* (1985) já relacionam a afectividade própria da satisfação docente com os papéis individuais desempenhados; com efeito, "satisfação docente é uma predominante orientação afectiva da parte dos indivíduos em relação aos papéis ocupacionais que estão a desempenhar" (p.521).

No desenvolvimento de um importante questionário, Lester (1987) procurou apresentar um conceito de satisfação docente que lhe servisse de fundamento para o mesmo, valendo-se, para tal, da definição de Hoppock: "job satisfaction is any combination of psychological and environmental circumstances that cause a person thruthfully to say I am happy with my job" (p. 244), na qual o elemento fisiológico e ambiental se associam ao psicológico em função da reacção afectiva, ou seja, do sentimento de felicidade.

Para Smilanski (1984), a "satisfação docente é referida aos próprios sentimentos dos professores acerca de si mesmo em geral" (p.90).

É essa pluralidade que se manifesta nas palavras de Breuse (1988), fazendo, contudo, prevalente o lado positivo: "Qu'un malaise enseignant existe depuis plusiers anneés dans la plupart de nos pays occidentaux, que des enseignants mal dans leur peur souffrent physiquemente et mentalement, il serait mal venu de le nier. (...) Mais l'arbre ne doit pas cacher la fôret. Ce serai céder à cette sinistrose que de ne pas reconnaître l'existence d'enseignants qui se disent heureux de l'être" (s/p).

Para Gorton (1982), "satisfaction when applied to the work context of teaching, seems to refer to the extent to which a person can meet individual, personnal and professional needs as an employer" (p.1904). Neste contexto, comentando a satisfação docente em termos de hierarquia de necessidades formulada por Maslow, Boyan (1982) sustenta que "relativamente falando, os professores parecem geralmente satisfeitos com a realização das duas mais baixas ordens de necessidade (segurança e afiliação) e assinalam uma considerável menor satisfação com as três mais altas ordens de necessidade (estima, autonomia e auto-actualização)" (p.32).

Kumar e Mutha (1978), como que sintetizando todos estes conceitos, referem que "a satisfação/insatisfação para com a docência depende da positiva ou negativa avaliação do sucesso ou insucesso pessoal na realização dos objectivos pessoais e do real contributo para essa realização" (s/p).

2.2. FACTORES INTERVENIENTES NA SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOCENTE

2.2.1. Factores de Satisfação/Insatisfação Docente - Consideração Global

Se atentarmos nos anos 70, segundo Alves (1991), deparamos com a análise de uma fonte de insatisfação muito característica dessa época de renovação e expansão escolar, que consiste num verdadeiro ciclo vicioso: as situações no ensino são insatisfatórias, contestando-se a escola nos seus meios e nos seus objectivos. É, pois, necessário, inovar; mas a inovação é também motivo de contestação e recusa, o que provoca, segundo Roussel (1977), por sua vez, insatisfação docente.

Alves (1991) apresenta-nos, relativamente aos factores de satisfação/insatisfação docente, um panorama bastante completo. Com base em Anderson e Iwanicki, em 1984, refere que os fenómenos crescentes de problemas disciplinares na aula, de vandalismo e violência, estão na base de uma elevada insatisfação docente e, também em 1984, Wangberg, numa tentativa de sistematização e classificação dos factores de insatisfação, considera no mesmo nível de causalidade três grandes sectores:

1. Factores sociais: baixo nível de respeito e estatuto sociais, salários, transferências involuntárias, aumento da percentagem de feminização docente;

2. Factores institucionais: *curricula* não adequados, falta de tempo para a interacção com os alunos, desumanização do sistema, ambiente de trabalho deficiente - necessidades intrínsecas e extrínsecas;

3. Factores pessoais: padrões de sucesso - mito do "super professor", pluralidade de papéis, personalidade preocupada, fracos hábitos de saúde - fumo, bebida, falta de repouso e de exercício, fraca alimentação.

Em síntese, numa perspectiva cronológica, encontramos uma determinada evolução temática, possível de identificar na sua coincidência com três períodos:

1º) Anos 70, cuja preocupação é voltada para os factores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração, críticas sociais), pois assistia-se à acelerada democratização do ensino e a um incontrolável expansionismo docente;

2º) 1980 a 1985, com a consideração de factores intrínsecos (realização pessoal, responsabilidade, autopercepção da estima e reconhecimento, por exemplo), estando as atenções voltadas para uma dimensão mais qualitativa do ensino;

3º) A partir de 1985, vemos surgir, com certa incidência, opiniões que dão especial atenção ao domínio da formação, à interacção com alunos, colegas e meios, numa palavra, à dimensão social do professor.

Também não podemos deixar de destacar a opinião de Esteve (1984), numa tentativa de mostrar que as fontes de tensão e as situações de mal-estar docente são diferentes de país para país, ao afirmar que "as condições em que se exerce a docência dependem das peculiaridades organizativas dos distintos sistemas escolares e do contexto social, político e económico que rodeia as relações docentes. Assim, não se pode estranhar a existência de fontes de tensão distintas, com grau de importância variável, ao constatarmos estudos realizados em diversos países" (p.233).

2.2.2. Factores de Satisfação/Insatisfação Docente - Factores Fundamentais

O factor económico

Na revisão da literatura por nós efectuada, todos os autores consideram o vencimento/salário como uma das fontes de maior insatisfação e mal-estar docente, entre os quais citamos: Kumar e Mutha (1978); num breve mas contundente artigo, a U.N.E.S.C.O. (1978) chama a atenção para a deficiente situação salarial dos professores, nos finais da década de 70, comentando, "le salaire que perçoivent les enseignants est le reflet de l'importance que la societé accorde à leur profession; le statut économique des professeurs, un peu partout dans le monde, laisse beaucoup à désirer" (p.26-27); Kyriacou e Sutcliffe, em 1978, citados por Correia (1997); Kyriacou e Sutcliffe (1979); Sampaio (1982) refere que as remunerações são um factor de repulsa para o ingresso na docência; Gorton, em 1982, e Tallenback *et al.*, em 1983, citados por Alves (1991); Francés (1984); Wangberg, em 1984, e Friesen *et al.*, em 1984, citados por Alves (1991); Milstein *et al.* (1984); Farber (1984); Litt e Turk (1985) Kremer e Hofman (1985) referem que a baixa remuneração dos professores levou ao abandono da docência, procurando uma promoção salarial noutros sectores; Johnson

(1986); Walker e Barton (1987); Biddle (1988); Vila, em 1988, citado por Jesus (1992a); Cruz *et al.* (1988) concluíram que dos 35,0% de professores que manifestavam o desejo de abandonar o ensino, caso tivessem uma oportunidade, 32,6% dizem que o fariam por causa das baixas remunerações auferidas; Cruz (1990) fala nos baixos níveis salariais, que têm como consequência a determinação do duplo emprego e a degradação do estatuto socioprofissional; Teodoro (1990a) expressa a opinião de que se verificam nos professores sintomas de desmotivação e grandes tensões profissionais, que resultam não só da instabilidade do emprego, mas também de uma consciência mais aguda da sua situação de assalariados; Santos, em 1992, citado por Alves (1997); Gaziel e Warnet (1993); Ganhão (1993); Jesus (1993d) refere os baixos vencimentos como uma causa decisiva para o clima de mal-estar e para a desvalorização da profissão docente perante a sociedade; Teodoro (1994a); Trudel *et al.* (1995); Gonçalves (1995); Correia (1997) e, de acordo com Villa (s.d.), a Análise Factorial tem sido o instrumento que tem permitido chegar aos factores de satisfação no trabalho, entre os quais se encontra um factor relativo à retribuição económica.

Comprovando uma feminização da profissão docente, Cruz (1990) afirma que "a feminização implica a diminuição salarial e deterioração do estatuto remuneratório" (p.20-23). Vemos, enfim, que a "desqualificação" e a "feminização" provocam uma atribuição de baixos níveis salariais e estes, como consequência, determinam o duplo emprego e a degradação do estatuto socioprofissional.

De tudo isto resulta a posição que a sociedade tem para com a profissão docente - desvalorização, uma vez que a degradação dos níveis salariais e o estatuto salarial são, hoje em dia, factores de prestígio social, como nos dizem Cruz (1990), Jesus (1993e) e Teodoro (1994a).

O factor institucional

Temos hoje consciência de quanto de positivo ou nefasto tem o poder institucional sobre a vida profissional dos professores, seja qual for o nível a que o consideremos: central, regional ou local (escola).

É na submissão do professor à imposição e orientações das instâncias superiores, por ele reconhecidas como pouco acertadas, por vezes, que a insatisfação surge, experimentando a amarga contingência da sua autonomia e o desencanto das suas aspirações e sonhos iniciais perante uma realidade superiormente conduzida. Neste sentido, Nunes, em 1984, citado por Alves (1991), refere que: "nada é mais nefasto, em termos de desenvolvimento profissional, do que ter de incrementar continuamente decisões tomadas por outros. No caso dos professores, esta situação é flagrante. A maior parte das decisões, mesmo as que dizem respeito à sua pessoa e à maneira como exerce a sua actividade, são tomadas quase exclusivamente por instâncias centralizadoras. Este sentir-se continuamente ultrapassado tem como resultado a perda do entusiasmo pela profissão e a falta de criatividade no desempenho da mesma" (p70).

Um outro problema frequente consiste na responsabilização dos professores pela perda da qualidade do ensino. Contudo, podemos constatar que tal fenómeno reside antes na dissociação entre as orientações educativas e as condições, não só materiais, mas também institucionais, oferecidas do que no próprio professor. Estrela (1986b) refere que "é sempre fácil responsabilizar os docentes pela perda da qualidade do ensino. Na realidade, eles são as primeiras vítimas de políticas educativas erradas ou míopes que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização" (p.305).

O valor do factor institucional não é de subestimar, se atentarmos nas palavras de Almeida (1986), que traduzem o estado de ânimo de muitos indivíduos que perdem a esperança nas instituições: "Uma crescente perda de esperança nos homens e nas instituições está gerando uma multidão crescente de frustrados, desiludidos, amargurados, engrossando o grupo dos "vencidos da vida", em que a esperança se aproxima cada vez mais do seu valor zero" (p.10).

Também a necessidade de apoio institucional, sobretudo para professores principiantes, é salientada por Vila (1988b) ao referir que "a falta de apoio institucional, sobretudo nos primeiros momentos de dúvida e desalento é fundamental, porque, ultrapassado pelos problemas, corre o perigo de acabar por inibir-se e acomodar-se à situação estabelecida. E é nesta falta de apoio institucional que o desencanto, o "choque com a realidade" mais se agudiza" (p.162).

O factor pedagógico

Na nossa análise vamos considerar, por um lado, o rendimento do aluno (sucesso/insucesso) e, por outro, as condições de trabalho do professor.

O rendimento do aluno: sucesso/insucesso

Os resultados dos alunos podem constituir uma importante fonte de motivação para o professor; a criação de expectativas em torno dos alunos, em relação a objectivos a atingir faz parte da relação pedagógica e dos seus pressupostos, e essas expectativas criadas podem, por vezes, constituir-se em frustrações e desencantos. É ponto assente que no êxito encontra o professor a compensação e mesmo a justificação do seu trabalho, traduzidas num natural júbilo e satisfação; pelo contrário, no fracasso e no insucesso do aluno, residem muitas das preocupações profissionais, acompanhadas de desilusão e de grande insatisfação.

As condições de trabalho

Pela expressão "condições de trabalho", Alves (1991) considera abrangidos aspectos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e aspectos organizacionais (estruturação e carga horária, número de alunos/turma/escola, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho de casa, tempos de lazer, férias, etc.).

Uma amostra significativa de estudos menciona, com certa ênfase, a deterioração das condições de trabalho como factor de descontentamento docente.

Vamos, seguidamente, citar alguns destes estudos: Dunham (1976); Kyriacou e Sutcliffe, em 1978, citados por Correia (1997), referem, entre as causas de *stress* dos professores, as deficientes condições de trabalho (falta de material, excessivo número de alunos por classe, etc.), acrescentando também o ambiente de trabalho na escola que envolve a falta de consensos entre os colegas e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido; também Kyriacou e Sutcliffe, em 1979, citados por Esteve (1992); Gorton, em 1982, citado por Alves (1991); Cooper e Marshall (1982); Francés (1984); Friesen *et al.*, em 1984, referidos por Alves (1991); Breuse (1984a) fala em recursos materiais e condições de trabalho como factor de mal-estar docente, já que os professores se encontram limitados pela falta de material didáctico, carência de recursos para o adquirir e acrescenta que essa falta de recursos se deve a problemas de conservação dos edifícios, a penúria de mobiliário, a falta de aquecimento e a insuficiência de locais adequados; Goupil (1985); Biddle (1985), Estrela (1986b) acrescenta, entre outros, a falta de edifícios convenientes e material adequado; Biddle (1988); Vila, em 1988, referido por Jesus (1992a); Cruz (1988a); Cruz *et al.* (1988); Teodoro (1990b); Esteve (1992) diz que numa reunião da O.I.T. ficou claro o mal-estar entre os docentes e que esse mal-estar se devia a vários factores, entre os quais ressaltaram as más condições de trabalho, sendo estas uma fonte importante de tensão, de *stress* e de esgotamento, concluindo este autor que a chave do mal-estar docente está nas deficientes condições de trabalho na sala de aula, que obrigam a uma actuação medíocre; Jesus (1993d); Teodoro (1994a); Correia (1997), a que Jesus (1997) acrescenta a sobrecarga de tarefas e os recursos materiais; Villa (s.d.) refere que a Análise Factorial tem sido o instrumento que tem permitido chegar aos factores de satisfação no trabalho, entre os quais se encontra um factor relativo às condições materiais em que aquele se realiza.

Olhando o caso português, o "Relatório de Braga da Cruz" (1988 - um estudo de análise social e que pretendeu "verificar através de um conhecimento tanto quanto possível rigoroso, do quadro em que os docentes exercem as suas funções, contribuir para a dignificação da condição social dos professores e do seu papel, com o intuito de, por essa forma, conseguir também a motivação e o entusiasmo de todos os professores no desenvolvimento da sua missão e na participação da Reforma do Sistema Educativo, do qual depende, de forma decisiva, o êxito da própria Reforma" - p.3) constata que as condições de trabalho dos professores são insatisfatórias, ao mesmo tempo que nos ilucida sobre o campo abrangente da expressão "condições de trabalho", motivo por que transcrevemos:

> *A maioria dos professores tem uma opinião negativa sobre o carácter satisfatório das condições materiais do seu trabalho. Os aspectos mais criticados são a insuficiência de espaços (54,1%), a desadequação dos equipamentos (47,2%), a inadequação do número de alunos à dimensão da escola (46,6%) e a insuficiência do pessoal auxiliar (42,5%). Já quanto às instalações, as opiniões repartem-se pela positiva (31,9%) e pela negativa (32,0%).*
>
> Cruz, M.B. (1990, p.92-93)

O factor relacional

A relação professor–alunos

As relações entre professores e alunos nem sempre se caracterizaram pela compreensão e pela empatia desejáveis num saudável processo de ensino-aprendizagem. Em princípios dos anos 70, a situação era, podemos dizer, grave e de afrontamento recíproco, em que se respirava um ambiente de atrito e confronto dos alunos em relação aos professores, fundamentado no medo doentio, provocador de uma sistemática atitude de despersonalização do aluno por parte do professor. De facto, o que sucedia era uma abertura da escola a todas as esferas da população, ou seja, a democratização do ensino, que, globalmente louvável, também introduziu na escola o ambiente próprio de um novo mundo cultural.

Por sua vez, na relação professor-alunos, é também importante o peso das determinantes pessoais do professor. Assim, o estar diante da turma é, por si só, gerador de uma ansiedade angustiante, com forte repercussão sobre a satisfação. O professor, por vezes, também não fomenta a aproximação do aluno, vivendo afastado das próprias situações humanas, preso nos seus discursos abstractos.

Dependendo o ensino da natureza do próprio professor, não podemos conceber o seu processo sem o encontro daquele que ensina com aquele que aprende. Mas este encontro nem sempre é fácil, pois conta com pressupostos culturais diferentes de ambos os lados; para além do relacionamento professor-alunos estar dependente de condicionalismos culturais, está também dependente de determinantes sócio-evolutivas, geradoras de padrões comportamentais muito diferentes dos de épocas anteriores, de tal modo que os professores tiveram de fazer frente, desde há uma vintena de anos, a uma evolução considerável da juventude, dos seus costumes, das suas condições de vida e da maneira como a instituição escolar por ela é considerada.

Relativamente à (in)satisfação docente, podemos afirmar, citando Vila (1988b) que "as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão que maior satisfação pode dar aos professores. Contudo, constituem, por sua vez, uma das maiores fontes potenciais de insatisfação" (p.147).

Não podemos deixar de referir que a interpessoalidade professor-aluno é fortemente determinada pela percepção que cada um deles tem acerca do outro, de tal modo que Alves (1991), citando Bidarra, em 1985, refere que "podemos dizer que, antes de se encontrarem enquanto sujeitos particulares, professor e alunos dispõem já de uma ideia modeladora um do outro, enquanto personagens abstractos" (p.87). O aluno, antes de entrar na sala, tem já uma imagem do professor, destacando-se nessa construção da imagem a influência da instituição familiar, a que se associa o grupo de pares e os colegas; assim, assistimos à representação do professor pelo aluno com génese numa outra representação, a sócio-familiar. Todavia, o aluno também elabora as suas próprias representações do professor com base em dados concretos, por si

mesmo vivenciados no contexto diário da aula. É também de salientar que ao aluno não passa despercebido o mundo docente nos seus variados aspectos, de tal modo que a sua representação do professor vai-se operando no meio do sistema de ensino.

Concluindo, podemos afirmar que na determinação destas representações do mundo docente pelo aluno, para além de factores pessoais, notamos a intervenção de factores sociais. A estima, o reconhecimento, o estatuto que são atribuídos ao professor, a valorização social da transmissão de conhecimentos, o prestígio de cada um dos níveis de ensino junto da sociedade, tudo isto é fortemente determinante das representações docentes pelos alunos.

Porém, também o professor constrói a sua representação do aluno, grande parte das vezes com base nas suas próprias tendências psicológico-subjectivas, assentando muitas vezes em atitudes eivadas de pré-juízos do professor em relação ao aluno. Na verdade, a representação que o professor tem de cada aluno depende da atitude específica em relação a ele; esta atitude é função do modo como o professor considera que o aluno corresponde às suas expectativas, sendo essas determinadas pelo papel profissional que desempenha na instituição escolar.

Finalmente, é também de ter em conta, na representação do aluno pelo professor, a projecção dos problemas pessoais do professor sobre o aluno. Assim, um professor feliz ou satisfeito com a sua actividade terá uma "visão" do aluno como colaborante, amigo da ordem, desejoso de um crescimento pessoal e colectivo sem atritos; pelo contrário, um professor ríspido, afectado pela pressão e mesmo violência com que a sociedade o bafejou tem tendência a projectá-la nos alunos.

A relação professor-colegas

Nos anos 60 e 70, a relação professor-colegas é considerada como de pobreza, o que constitui causa de insatisfação e mal-estar docentes. Com a chegada dos anos 80, esta situação mantém-se, referindo Hamon e Rotman (1984) a falta de amizade e de espírito de grupo dos professores.

Por vezes, o clima de insegurança do professor leva a que este sinta necessidade de apoio e quem melhor do que os colegas para o prestar? De facto, nos momentos de insegurança pessoal, de dúvidas, de vacilações ou críticas, o professor agradeceria poder contar com o apoio dos colegas sem sentir que os incomoda com os seus próprios problemas nem que é posto em questão por apresentá-los.

Concluindo, podemos afirmar que é um facto da vida diária que os professores têm perdido um pouco o sentido de corpo, importando-se mais com as suas vidas privadas. Uma certeza nos resta: quanto maior é o individualismo, maiores são as dificuldades profissionais sentidas pelos professores, e quanto mais intenso e intensificado for o relacionamento, a todos os níveis de docência considerado, maior gratificação será auferida pelos mesmos.

O factor social

O estatuto docente

Comecemos por referir que o estatuto social do professor se alterou significativamente nas últimas décadas, em consequência da massificação da profissão, do recrutamento de pessoal docente não qualificado, da perda da exclusividade dos saberes nas comunidades onde o professor se inseria, da feminização da profissão, mas, sobretudo, porque cada vez mais nas sociedades actuais, o estatuto social é determinado com base nos níveis de rendimento: a profissão de professor foi sempre uma profissão mal remunerada; o seu prestígio advinha da posse de um saber exclusivo e do seu papel na reprodução social.

Diversos autores consideram a falta e/ou a indefinição do estatuto docente como um dos factores de mal-estar e de insatisfação docente; entre alguns desses autores, podemos referir, por exemplo: Gorton, em 1982, Tallenback *et al.*, em 1983, citados por Alves (1991); Chapman (1983); Wangberg, em 1984, e Friesen *et al.*, em 1984, também referidos por Alves (1991),; Breuse, em 1984, citado por Correia (1997); Litt e Turk (1985); Pamela e Green, em 1986, citados por Alves (1991); Johnson (1986); Walker e Barton (1987); Vila (1988a) diz que o professor olha à sua volta e depara com um fenómeno frequentissimo nos nossos dias: a sua ascensão profissional, para além de um baixo estatuto, é particularmente nula e, finalmente, Cruz *et al.* (1988) revelaram que, em Portugal, quer os professores quer a opinião pública consideram que a profissão docente possui um baixo estatuto, comparativamente a profissões para as quais é requerida a mesma formação académica ou até mesmo outras que não têm qualquer exigência académica.

Entre as causas que levam o professor ao sentimento de autodesvalorização, encontra-se o (pre)conceito que a sociedade faz dele. Na verdade, segundo Abraham (1972), "a concepção social reforça no profissional a tendência a sentir-se desvalorizado, a ter vergonha de si mesmo" (p.59).

Os professores enfatizam a pública falta de respeito e mostram-se preocupados com o desdém social: "Oh, you're just a teacher. You're nobody" (a expressão portuguesa - "não passa dum professoreco ou de um reles professor" - talvez seja ainda mais significativa!, conforme refere Alves em 1991, p.102).

A O.C.D.E. (1989) destaca três grandes factores que influenciam negativamente o estatuto social dos professores: "o número (sendo muitos, o público não lhes concede a situação de elite); o nível de qualificação (é fora de dúvida que o nível de qualificação nunca foi muito elevado, com graves repercussões sobre a educação dos jovens); a feminização (diz-se frequentemente que a remuneração e o estatuto dos professores declinam à medida que cresce e predomina a presença feminina nas suas fileiras)" (p.52-54).

Como já referimos, "ser professor" é das profissões menos consideradas, não só pelos professores como pelo público; Cruz (1990) apresenta-nos como factores da degradação do prestígio dos professores: "Em primeiro lugar as razões salariais (60,4%) e a mobilidade geográfica (55,5%), logo seguidos pela diminuição da

autoridade nas escolas (29,8%) e pela falta de segurança de emprego (28,7%)" (p.133). Mas sendo esta perda de prestígio a expressão concreta de uma degradação do estatuto socioprofissional, quais as razões que lhe presidem? Na opinião do autor, "encontrar-se-iam no crescimento quantitativo dos professores a partir dos anos 70, na desqualificação profissional e académica, hoje com tendência a ser corrigida, na juvenilização do corpo docente e na progressiva feminização da profissão" (p.37).

A imagem ou a representação social do professor

Lima (1995) mostra que as representações sociais sobre os professores exercem uma influência social sobre estes. Isto deve-se ao facto de que estes esteriótipos condicionam não apenas o tipo de pessoas que decide optar pelo ensino mas também o próprio autoconceito profissional dos indivíduos que já o exercem.

Toda a bibliografia sobre esta temática aponta para uma degradação da imagem pública dos professores e do seu autoconceito profissional; se conjugarmos estes factos com as transformações estruturais do papel do professor, podemos compreender a existência de diversos fenómenos que têm sido agrupados, por Esteve na década de 80, sob a designação de "mal-estar docente".

A representação social do professor tanto pode revestir-se de um carácter negativo, dificultando a satisfação profissional, como de um carácter positivo, altamente facilitador de uma eficácia e satisfação no trabalho. Dedicando um capítulo específico ao tema das "representações", Cruz (1990) sustenta:

> *Os professores têm em geral uma auto-imagem positiva, que se refere, contudo, não tanto aos professores em geral, mas aos professores do grau de ensino a que pertencem. Essa imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável que a imagem que deles tem a opinião pública (...). A imagem mais negativa prevalece em camadas de população mais desfavorecidas (...). A discrepância entre a imagem da opinião pública e dos próprios professores poderá estar na base de dificuldades tantas vezes encontradas no relacionamento quotidiano entre pais e professores.* Cruz, M.B. (1990, p.132-133)

O que pensa dos professores a opinião pública e o que pensam os professores de si, são dois determinantes do *status* social do professor. A auto e hetero-representação são instrumentos indispensáveis de determinação do estatuto socioprofissional dos professores. A opinião pouco favorável da profissão é confirmada pela opinião comparada de profissões, não sendo demais repetir que ser professor é das profissões menos consideradas, não só pelos professores como pelo público.

CAPÍTULO II - Mal-Estar e *Stress* Docente

A escola é o local de trabalho mais frequente do professor e onde, por isso, passa grande parte da sua vida. Actualmente, os professores confrontam-se com problemas e dificuldades que, no passado, quase não se colocavam, consequência de grandes mudanças sociais, culturais, políticas e económicas. Sobretudo nas décadas de 70 e 80, as referências a respeito do mal-estar docente são cada vez maiores.

Vamos, então, tentar perceber o que é ser professor na actualidade, isto é, o que é que mudou que possa ter contribuído para o aumento do mal-estar docente?

A resposta a esta questão exige, segundo Jesus (1997), que tenhamos em conta as alterações nas sociedades ditas industrializadas durante as últimas décadas que possam ter contribuído para uma desvalorização do papel tradicional do professor, em particular, e da profissão docente, em geral.

Nunes (1994) refere que, como a história revela, os professores foram vistos como virtudes de modelos morais e como transmissores dos valores inerentes a essas virtudes; pode dizer-se que o papel de professor era o de um autêntico missionário e de um agente de coesão social. Também durante muito tempo, segundo Mialaret e Debesse (1978), o professor foi "considerado como um empregado a quem competia aplicar técnicas ditas pedagógicas, fazer estudar programas que lhe eram impostos e respeitar e fazer com que os alunos respeitassem determinadas normas e regulamentos" (p.93); o professor era, assim, um transmissor de valores e de saberes, representando o exemplo dos bons comportamentos. Outra imagem que geralmente era dada ao professor, era a de autoridade; esta era-lhe conferida pela sua moralidade e intelectualidade ou, muitas vezes, pelo seu saber acerca de determinada matéria.

Esta referência ao que foi o papel do professor no passado, para além do interesse histórico que tenha, permite-nos entender e verificar o sentido das principais mudanças registadas nesse papel. Conforme referem os estudos de Hoyle (1969), com a transição das sociedades pré-industrializadas para as sociedades industrializadas, o papel do professor sofreu alterações significativas, as quais podem resumir-se no seguinte: o papel do professor que, naquelas sociedades, se referenciava fundamentalmente com a transmissão dos valores aceites, mudou de orientação no sentido de preparar as crianças e os jovens para funções e ocupações futuras nas sociedades industrializadas.

O mal-estar docente é um fenómeno actual que atinge os professores, chegando a OIT, em 1981, num relatório sobre "O emprego e as condições de trabalho do professor", a considerá-la como "uma profissão de risco físico e mental" (p.15-16).

De acordo com as diversas investigações (Alvarez, Blanco, Aguado, Ruíz, Cabaço, Sanchez, Alonso e Bernabé, 1993; Kyriacou, 1987; Punche e Tuetteman, 1990), as situações de mal-estar nos professores são mais frequentes do que no passado e ocorrem com maior intensidade na classe docente do que noutros grupos profissionais, o que traduz a actualidade e a gravidade desta problemática, constituindo um problema tanto maior se tivermos em conta que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com os professores de outros países europeus.

Em 1977, Kyriacou, citado por Jesus (1996a), diz que até à década de 70 os estudos sobre o *stress* docente eram relativamente poucos. Nos anos 80 assistimos a

um aumento substancial das investigações dedicadas a esta problemática, em virtude de diversos indicadores de mal-estar na profissão docente, nomeadamente a maior incidência de insatisfação, o desejo de abandono e os casos psiquiátricos entre os professores comparativamente a outros profissionais, parecendo que a profissão docente, como já referimos anteriormente, pode ser considerada como uma "profissão de risco.

1. CONCEITO DE MAL-ESTAR DOCENTE

São numerosos os estudos realizados sobre o mal-estar docente; citamos, por exemplo, os livros *Profesores en conflicto* (1984), *El malestar docente* (1987, 1994), *Los profesores ante el cambio social* (1995) e *La formación inicial de los profesores de secundaria* (1997) onde é claro o intuito de se estudar este fenómeno.

O conceito de mal-estar docente, termo que aparece sobretudo na bibliografia francesa é, para Esteve (1992), o que melhor exprime esta realidade; na bibliografia anglo-saxónica aparece o termo *burnout* e embora seja muitas vezes utilizado com a mesma amplitude do termo mal-estar, refere-se apenas a uma das possíveis consequências deste, que procura descrever "os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a sua docência" (p.31). Para este autor, o conceito de mal-estar traduz uma realidade actual composta de diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o desinvestimento profissional, a desresponsabilização, o desejo de abandonar a docência, o absentismo, até ao esgotamento, à ansiedade, ao *stress* e, num nível de maior gravidade, à neurose, à depressão e até à exaustão.

2. MANIFESTAÇÕES DO MAL-ESTAR DOCENTE

As manifestações do mal-estar docente constituem um processo sequencial, que vai desde sentimentos de insatisfação perante a situação até à depressão ou outros quadros do foro psicopatológico, passando pelo desejo de evitar as situações de insatisfação, pela fadiga, pelo *stress* e pela desvalorização pessoal.

Amiel (1980a) diz que o aparecimento de problemas relacionados com o mal-estar dos professores começa com sintomas de fadiga, evoluindo para perturbações do sono, modificações de comportamento (irritabilidade/agressividade) e da actividade intelectual; estes sintomas intensificam-se e dão lugar a outros de nível digestivo e cardiovascular. A combinação deste conjunto de desequilíbrios reflecte-se, posteriormente, a nível psíquico, provocando perturbações neuróticas e depressivas.

O mal-estar docente, segundo Jesus (1997), pode manifestar-se segundo diversos sintomas situados em diferentes planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.), comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional, etc.), emocional (distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade,

frustração, apatia, perda de entusiasmo e envolvimento profissional, etc.) e cognitivo (diminuição da auto-estima, dificuldade de tomada de decisão, etc.).

Kyriacou e Sutcliffe (1978a), relativamente aos sintomas de mal-estar docente, referem fadiga, frustração, depressão, agressividade, ritmo cardíaco acelerado, pânico, problemas do aparelho digestivo e sudação fácil.

Nesta mesma linha de pensamento, Jesus (1997) refere que o mal-estar docente se caracteriza, habitualmente, por um estado de tensão muito elevada (*distress*). De acordo com Smith (1994), os sintomas de *distress* podem manifestar-se em diversos planos: no plano biofisiológico, podendo ser diversos os sintomas de "stress físico" - batimento cardíaco rápido ou irregular, aceleração da respiração, contracção dos músculos, suor, sensação de calor, boca seca, dificuldade de concentração ou coordenação dos movimentos. A manutenção destes sintomas pode levar ao desenvolvimento de situações de ansiedade, somatização coronária, hipertensão arterial, fadiga, úlceras, desordens intestinais, dores de cabeça e insónias.

3. POTENCIAIS FACTORES DO MAL-ESTAR DOCENTE

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais. Assistimos nas duas últimas décadas, segundo Correia (1997), a um conjunto de modificações de carácter social, político e económico, em que o ensino foi igualmente abrangido por todas as transformações que têm surgido.

Retomando a classificação de Blase, efectuada em 1982, dos indicadores e **potenciais factores de mal-estar docente**, Villa (s.d.) traça-nos um quadro bastante completo, subdividindo-o em factores de primeira ordem e factores de segunda ordem.

Factores de primeira ordem:

Estes factores incidem sobre o comportamento do professor na sua aula:

• Recursos materiais e condições de trabalho: a bibliografia discrimina a disponibilidade de recursos, o clima da escola, em particular a ausência de violência, e o equilibrado dimensionamento das tarefas a cumprir. A escassez de recursos materiais e as deficientes condições de trabalho que se verificam impedem que os professores cumpram os programas e objectivos pré-estabelecidos, facto que parece levar a sentimentos de desânimo e mesmo de frustração.

A falta de recursos não se refere apenas ao material didáctico, mas a problemas de conservação dos edifícios, penúria de mobiliário, falta de aquecimento, insuficiência de locais adequados, etc..

Para além da falta de recursos, citamos a presença de limitações institucionais, que interferem na actuação prática dos professores, como sejam os problemas de horários, de normas internas, de locais cuja utilização aparece regulada por normas gerais pouco flexíveis, as exigências de prescrição marcadas pela instituição ou pela inspecção, a necessidade de reservar uma parte do seu tempo para reuniões, o atendimento a alunos, as avaliações, as visitas de pais e outras actividades.

• Violência nas instituições escolares: empiricamente o problema da violência é minoritário, isolado e esporádico; a nível psicológico, o efeito do problema multiplica-se, levando os professores a um sentimento de intranquilidade e mal-estar. De facto, o tema da violência nas escolas, pelos seus efeitos sobre a segurança e autoconfiança dos professores, é mais importante no plano psicológico do que no plano empírico, real, quantificável. Deveríamos, ainda, situar neste contexto as agressões verbais e insultos dirigidos aos professores, muito mais frequentes do que as agressões físicas e difíceis de quantificar, porém com um importante efeito sobre a constituição deste emaranhado psicológico a que se chama "mal-estar docente".

• Esgotamento docente e acúmulo de exigências sobre o professor: da mesma forma que na bibliografia de língua francesa se introduziu o conceito de *malaise enseignant*, traduzido em castelhano por *malestar docente*, na bibliografia anglo-saxónica surge o termo *burnout*, em muitos casos associado ao termo *stress*, constituindo-se um tópico que atraiu a atenção de muitos investigadores no início da década de 80. O termo adquirirá um sentido mais próximo do original se o definirmos por "sair queimado"; Bardo (1991) define-o da seguinte forma: "o professor queimado é um fenómeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe no ensino público actual. Os sintomas incluem um elevado absentismo, falta de comprometimento, aumento do desejo de férias, estima pessoal baixa, incapacidade para levar a escola a sério: os problemas do professor separam-no cada vez mais dos seus alunos" (p.252).

Blase (1982) utiliza o termo *burnout* para descrever o "ciclo degenerativo da eficácia docente" (p.99), relacionando-o com a falta de motivação do professor que se reflecte, por sua vez, na sua acção e apenas pode ser minimizado se se eliminarem os factores de mal-estar que estão na sua origem; assim, o esgotamento surgiria como consequência do mal-estar docente. Este mal-estar, segundo Amiel (1980b), Amiel-Lebigre (1970a) e Mandra (1980), vai concretizar-se em absentismo, pedidos constantes de transferência,*stress*, doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência e, por último, em enfermidades reais, em neuroses reactivas ou depressões.

Neste domínio, o relatório de 1983 da O.I.T., referido por Esteve (1992) e Correia (1997), concluíu: "Um número crescente de estudos realizados mostram que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas com o seu trabalho. Estas dificuldades, além de afectarem a saúde pessoal, parecem constituir uma razão essencial dos abandonos que se observam nesta profissão" (p.123).

A ideia que se repete em todos os autores é a de que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma actividade fragmentária: manter a disciplina, sem deixar de ser simpático e afectuoso; atender individualmente os alunos mais avançados sem deixar de atender de igual modo os mais atrasados;

cuidar do ambiente da aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e tê-los ao corrente dos progressos dos filhos, organizar diversas actividades para a escola, atender a problemas burocráticos, ..., o *rol* de exigências parece não ter fim. Como é do conhecimento geral, para além das aulas, os professores devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.

Factores de segunda ordem (contextuais)**:**

Estes factores dizem respeito às condições ambientais, ao contexto social e educacional em que se exerce a docência; a acção deste grupo de factores é indirecta; quando isolados, não têm significado, porém quando acumulados, incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si e do seu trabalho profissional. Entre os principais factores de segunda ordem, temos:

• A modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização: ultimamente, tem vindo a produzir-se um processo histórico em que se vão aumentando as exigências para que os professores aceitem novas responsabilidades, conforme se produziu um processo paralelo de inibição das responsabilidades educadoras da comunidade social e da família, em particular.

Assim, impõe-se referir a tese de Merazzi (1983) que se baseia em três factos:

a) A evolução e transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente próximo e grupos sociais organizados) que, nos últimos anos, por diversas circunstâncias sociais, reagiram demitindo-se da responsabilidade que anteriormente vinham assumindo no âmbito educativo e exigindo, das instituições escolares, que acudissem a preencher um vazio que estas nem sempre tinham capacidade de preencher.

b) O papel tradicional atribuído às instalações escolares, no que respeita à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pela entrada em cena de novos agentes de socialização (*mass media*, consumos culturais massivos, etc.) que se convertem em fontes paralelas de transmissão de informação e de cultura.

c) O conflito instala-se nas instituições escolares no momento em que se procura definir a função e os valores que o professor deve transmitir e os que deve questionar e criticar, para bem dos seus alunos.

• A função docente-contestações e contradições: qualquer atitude do professor pode ser contestada e haverá grupos dispostos a apoiar a contestação ao professor.

Qualquer valor que se defenda na aula pode ser rebatido, segundo Santos (1983), não só da perspectiva individual de um aluno, mas também com o apoio de diversas correntes de opinião pelos diversos meios de comunicação de massas. Esta situação agrava-se pelo facto de o professor ter frequentemente necessidade de

compaginar diversos papéis contraditórios que lhe exijam que mantenha um equilíbrio muito instável em vários terrenos.

• A modificação do apoio do contexto social: Ranjard, no livro "Os professores perseguidos" (1984), afirma que os professores, quando se fala do seu trabalho, se sentem agredidos e vivem um sentimento de perseguição. Em boa parte devido à situação descrita anteriormente, e de acordo com Esteve (1995a), modificou-se o apoio do contexto social ao ensino: por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos, como se esperava.

Como assinalou Ranjard, em 1984, citado por Esteve (1995a), a valoração negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo. Enquanto há vinte anos, os pais estavam dispostos a apoiar o sistema de ensino e os professores, no presente encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor.

Ao mesmo tempo, modificou-se, também, a consideração social pelo professor. Actualmente, segundo Esteve (1995a), o *status* social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos. Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com a clara incapacidade de "ter um emprego melhor", isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro.

• Os objectivos do sistema de ensino e do progresso de conhecimentos: a evolução do contexto social fez mudar o sentido das instituições escolares com a sua necessidade de adaptação à mudança por parte dos alunos, pais e professores. A ideia foi claramente expressa por Ranjard (1984) ao afirmar que é absurdo manter num ensino massificado os objectivos de um sistema desenhado para um ensino de elite.

Nos últimos vinte anos, segundo Esteve (1995a), a configuração do sistema educativo mudou, passando de um ensino de elite, baseado na selecção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar um trabalho adequado ao nível do aluno; desta forma, desceu a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo.

A tentativa de combater o analfabetismo e democratizar o ensino originou o alargamento da escolaridade obrigatória, levando ao aumento do número de alunos, de escolas e, logo também, de professores. Neste contexto, a escola deixou de ser reclamada como um direito, uma garantia de ascensão social e económica, passando a ser considerada pelos alunos como um dever, uma imposição, contribuindo para as situações de desinteresse e indisciplina que ocorrem. A massificação do ensino levou a que muitos professores passassem a ingressar na profissão docente de forma transitória, por falta de outras alternativas, e não por vocação ou como forma de realizar um projecto profissional anteriormente definido.

• A imagem do professor (ruptura da imagem do professor) envolve a presença de esteriótipos contraditórios sobre a sua imagem: por um lado, um esteriótipo idílico em que se apresenta o professor como um amigo e conselheiro, entregue a uma actividade relacional, de ajuda pessoal dos alunos, que se prolonga fora da sala de aula numa atitude permanente de serviço; por outro lado, apresenta-se a imagem do professor altamente conflituosa, relacionada com situações de violência física nas aulas, com situações de conflito provocadas por confrontos ideológicos e com as baixas retribuições salariais dos professores e a falta de material escolar, instalações.

4. CONSEQUÊNCIAS DO MAL-ESTAR DOCENTE

As consequências do bem-estar docente são tão difusamente tratadas, que não é possível apresentar qualquer delas específica e detalhadamente. Pelo contrário, as consequências do mal-estar docente têm sido objecto destacado de muitos estudos, optando por aquelas que consideramos mais comummente debatidas, como sejam a insatisfação profissional, o absentismo e o desejo de abandono da profissão.

Nóvoa *et al.*, em 1991, citados por Correia (1997), apresentam-nos por ordem crescente do ponto de vista qualitativo, mas decrescente do ponto de vista quantitativo, as principais consequências do mal-estar docente: sentimentos de desconforto e insatisfação ante os problemas reais da prática docente, em contradição aberta com a imagem ideal daquela que os professores desejariam realizar; desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho; pedidos de transferência como forma de fugir a situações conflituosas; desejo manifesto de abandonar a docência; absentismo laboral como mecanismo para cortar a tensão acumulada; esgotamento e cansaço físico permanente; ansiedade ou ansiedade de expectativa; *stress*; depreciação do Eu, autoculpabilização ante a incapacidade de melhorar o ensino; ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental; neuroses reactivas e depressões.

Esteve (1992) refere como principais consequências do mal-estar docente, para além da evidente insatisfação profissional, o absentismo laboral e as repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos seus profissionais.

Relativamente ao absentismo laboral e abandono da profissão docente, diversas fontes assinalam um aumento do absentismo laboral entre, relacionado com as condições de trabalho (Stern, 1980; Goodman, 1980; O.I.T., 1981), aparecendo o absentismo como um escape que permite ao professor fugir momentaneamente às tensões acumuladas no trabalho, recorrendo, então, ao pedido de baixa ou à ausência da escola por períodos curtos que não careçam de autorização especial.

Moore (1947) diz que "se, no uso corrente, o absentismo possui um conteúdo semântico perfeitamente claro, hábito que têm certos trabalhadores de se ausentarem

ao trabalho sem uma razão válida, o mesmo não acontece, quer com as situações concretas a que é referido, quer com a sua definição operacional " (s/p).

De uma forma geral, e como já referimos, de acordo com Miguez (1979), as ausências ao trabalho têm sido divididas em dois grupos: ausências inevitáveis e evitáveis/voluntárias (envolvem o exercício de uma opção por parte de quem se ausenta): as primeiras são consideradas como legítimas e justificadas pelas definições de necessidade que lhes estão associadas, podendo as suas determinantes ser externas à organização (exemplo: obrigações cívicas, doenças de um familiar, etc.) ou internas (exemplo: acidente de trabalho, doença de etiologia profissional, etc.), enquanto as segundas reflectem as posições tomadas em relação às ausências inevitáveis. É de acrescentar que os comportamentos ditos de absentismo não poderão/deverão ser considerados enquanto factores isolados, pois a sua desinserção do quadro mais global do que é o trabalho enquanto processo de socialização impossibilita a sua compreensão.

Para alguns professores, o absentismo, segundo Alves (1991), é o prólogo de um capítulo último da vida profissional: o abandono. Na verdade, Esteve (1992) diz que "o absentismo tem como última opção o abandono da profissão docente" (p.61).

Assistimos, em Portugal, ainda de acordo com Alves (1991), a um generalizado e preocupante problema, de que nos dão conta as seguintes observações: "É generalizado e percentualmente expressivo o desejo de abandonar a profissão docente. De facto, mais de 35% dos professores entrevistados declararam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. Pode ser que se trate mais de um protesto do que um desejo assumido, não deixando de ser preocupante. Talvez por isso, conforme refere Cruz, em 1990, seja correcto considerar que estamos aqui perante um indicador do grau de (in)satisfação com a profissão" (p.139-140). Face a um panorama tão generalizado e constante de insatisfação com a profissão, o Ministério da Educação (1993) procurou conhecer, quer as razões que os professores apresentam como justificativas do abandono da profissão, quer ainda os obstáculos ou condicionantes à concretização desse desejo de deixar de ser professor, sendo três as principais razões justificativas para o abandono: a remuneração (32,6%), a degradação da carreira (21,7%) e a perda de estímulo (19,8%); por outro lado, os que desejam abandonar a profissão e não o fazem, referem que a principal razão para tal é a dificuldade em arranjar outro emprego (39,4%).

Ainda relativamente à intenção dos professores em mudar de profissão, Gaziel e Warnet (1993) falam em satisfação profissional (é não só relacionada com a taxa de partida, mas igualmente a grande determinante da taxa de partida), em satisfação com o salário (há relação da satisfação com o salário e a intenção de deixar a profissão), em satisfação com as promoções (a satisfação relativa às promoções está ligada à taxa de abandono dos professores), em satisfação com os colegas e com o sistema (não há correlação significativa entre as intenções de partida e a satisfação

com os colegas e o sistema), no sexo (não há correlação entre o sexo e as intenções de partida), na idade (os jovens professores terão mais intenções de partida), no nível de educação, na responsabilidade familiar (uma correlação significativa entre as responsabilidades familiares e as intenções de partida) e na antiguidade.

Quanto às repercussões negativas da prática docente sobre a saúde dos seus profissionais, chegamos ao último escalão de esgotamento docente, já que um grupo significativo de professores chega a sentir-se afectado na sua saúde física e mental, por causa das tensões e contradições acumuladas. Neste contexto, e quanto às consequências psicológicas do mal-estar docente, Esteve, em 1992, citado por Jesus (1992b), fala em 12 níveis: insatisfação, corte da implicação, descompromisso, desejo de abandonar a carreira, absentismo, esgotamento, ansiedade e expectativa, *stress*, depreciação do Eu, ansiedade como estado, neurose reactiva e depressão.

Relativamente aos aspectos perturbadores da saúde mental do professor, Hernandez *et al.*, em 1982, citados por Villa (s.d.), assinalam que o perigo da situação docente é determinado pela tensão que o professor vive, originada pela responsabilidade e exigências do trabalho (ao trabalhar com seres humanos e ao sentir a pressão dos pais, alunos, autoridades académicas, etc.), pelo número de elementos e pedidos (culturais, instrumentais, etc.) a que tem que atender na aula e pela índole dos elementos, especialmente tratando-se de alunos jovens e problemáticos. Quanto às características dos alunos, a tensão incrementa-se quando o grupo de alunos tem baixo nível de preparação, quando é desigual o seu nível, quando há baixa motivação e quando tendem a comportamentos disruptivos e indisciplinados; no que concerne ao clima da escola, a tensão incrementa-se se o clima da escola é negativo, há desorganização, falta de coesão, baixo nível de comunicação, exagerada competitividade, ou um ambiente excessivamente normativo ou pouco democrático e, de igual modo, se a família e o ambiente social dos alunos mostra despreocupação ou excessiva exigência relativamente ao trabalho do professor; no que se refere ao estilo do professor, estes autores referem que pode acentuar esta situação geral quando tem um autoconceito negativo, atribuições internalistas do fracasso ou níveis de aspiração pouco realistas, quando há um sentimento de ameaça, falta de firmeza, excessiva rigidez ou perfeccionismo e quando há deficiência na própria função didáctica (baixa comunicabilidade didáctica, organização, motivação, etc.).

5. CONCEITO DE STRESS *DOCENTE*

Falar de *stress* é falar de um fenómeno ancestral e natural. Daí que todas as tentativas para tentar eliminá-lo se afigurem inúteis, porque ele faz parte da vida, "é a própria vida", na expressão de Jeanny Ronne-Suard. No sentido de atenuar os efeitos negativos do *stress*, a sociedade industrial possui psicofármacos, mas mais importante do que ignorar os problemas, é aprender a viver com eles, tendo sempre

consciência que as respostas a encontrar estão intimamente intrincadas na sua história pessoal.

Selye (1936), um dos autores que melhor estudou o *stress* nas suas repercussões sobre o organismo, afirmava: "A vida sem *stress* não é vida, é morte" (s/p). Esta afirmação indica-nos que o *stress* faz parte do quotidiano; a interrogação que nos deixa é a de conhecer até que ponto cada um de nós sabe lidar com ele de forma a ter um nível mínimo que sirva de motivação para as múltiplas tarefas que o ser humano é obrigado a cumprir sem, no entanto, se tornar lesivo para si próprio.

O termo *stress*, embora seja uma palavra frequentemente utilizada no nosso vocabulário, não teve sempre o mesmo significado. A palavra *stress* vem do latim *stringere* que significa "rodear". Com efeito, o termo *stress* é utilizado, pela primeira vez, pelo húngaro Hans Selye, em 1936, que apresenta o *stress* como "the nonspecific response to the body to any demands' is a process of adaptation which develops as a reaction to a stimulus (called the stressor) and is manifested through changes in hormone levels and in the size of many organs" (p.2). Segundo Bartsch (1994), a história do *stress* remonta a 1936 quando Hans Selye demonstra, pela primeira vez, que diferentes estímulos nocivos produzem efeitos no organismo; em 1946, estas modificações somáticas, bastante importantes, pois que são visíveis ao microscópio e mesmo ao exame visual directo dos órgãos, são apelidadas de Síndrome Geral de Adaptação (G.A.S.), passando-se, assim, a estudar as consequências do *stress* sobre o organismo.

Em 1970, Selye refere que existe uma resposta fisiológica normal e usual ao *stress*, envolvendo complexas adaptações metabólicas, endócrinas, cardiovasculares e neurológicas do organismo. Porém, o conceito de *stress*, na sua dimensão biológica, tem sido sujeito a uma maior precisão; assim, ultrapassando a dimensão orgânica, Dunham (1984) refere: "a minha definição de stress é um processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores do que os recursos de defesa" (p.3). Para lá de uma implicação parcial do indivíduo, identificada com a dimensão biológica, o conceito de *stress* implicará a pessoa total.

Andrews (1993), consultando um dicionário, mostra-nos que *stress* é definido como "sofrimento, tensão, influência constrangedora, pressão, força, um sistema de forças aplicado a um corpo, atribuição insistente de peso ou importância..." (p.14-15).

Progressivamente foi-se alargando a noção de *stress*, até ser associado ao estudo da vida profissional e, depois, em particular, da profissão docente.

Chan (1998) refere que o ***stress* nos professores** é um problema que tem aumentado e tem sido reconhecido nos últimos anos. Esta atitude geral é evidenciada por estudos realizados em vários países, incluindo os E.U.A., Inglaterra, Austrália Canadá, Finlândia, Israel, Malta, Nova Zelândia, Suécia, etc.. Este mesmo autor refere

que, tradicionalmente, à investigação sobre o *stress* nos professores não era dada grande atenção, mas, mais recentemente, estudos sobre a insatisfação profissional e o *turnover*, *stressores* nos professores e *burnout* nos professores enfatizaram a importância da intervenção, no sentido de dotar os professores de estratégias de *coping* para lidarem com as situações de *stress*.

A existência de factores de *stress* não deve, necessariamente, ser interpretada de uma forma negativa, segundo Martinez (1989), pois devemos distinguir entre *distress*, enquanto uma adaptação do organismo a esses factores, isto é, resultante da influência potencialmente patogénica de estímulos *stressantes*, e *eustress*, como optimização do funcionamento adaptativo perante acontecimentos problemáticos, isto é, resultante da influência estimulante dos estímulos *stressantes*. Conforme refere Latack (1989), "stress can be positive because it motivates and excites" (p.253).

As potenciais situações de *stress* só constituem problema se o sujeito não conseguir lidar adequadamente com elas, isto é, não utilizar estratégias de *coping* para as gerir; o problema ocorre, segundo Kyriacou (1980) e Latack (1989), quando o nível de *stress* é muito elevado ou continuado por um longo período de tempo.

Como já referimos, e de acordo com Tache *et al.* (1977), o termo *stress* foi utilizado pela primeira vez por Hans Selye em 1936, em que o autor definiu *stress* como "a resposta não específica do corpo a qualquer solicitação. Desenvolve-se como reacção a um estímulo - stressor - e implica um processo de adaptação" (p.48).

Neste contexto, Kyriacou e Sutcliffe (1977), definem o *stress* do professor "como resposta do professor com efeitos negativos (cólera, ansiedade, depressão) acompanhada de alterações fisiológicas potencialmente patogénicas em resultado das exigências que se fazem ao professor" (p.299).

Assim, aplicado ao mundo docente, queremos destacar a definição de *stress* apresentada por Kyriacou (1987): "teacher stress may be defined as the experience by a teacher of unpleasant emotions, such as tension, frustration, anxiety, anger and depression, resulting from aspects of his work as a teacher" (p.146). H e Rotman (1984) lembram-nos que o *Bureau International du Travail*, em Genève, possui uma multiplicidade de sondagens dirigidas aos professores, das quais se destaca uma constante: "esta população, mais do que nenhuma outra, é ameaçada pelo *stress* e, com uma taxa de prevalência de 20%, 1/5 dos professores dizem-se muito atingidos e extremamente atingidos" (p.170).

Terminamos, salientando Litt e Turk (1985) que referem que "a expressão de *stress* docente pode ser definida como a experiência, vivida pelos professores, de emoções desagradáveis e negativas quando os problemas com que se debatem os professores ameaçam o seu bem-estar e ultrapassam a capacidade para os resolver" (p.178).

6. POTENCIAIS FACTORES DO STRESS *DOCENTE*

À semelhança do que fizemos aquando da apresentação do conceito de *stress* docente, iremos começar por fazer referência aos principais agentes indutores de *stress* para, depois, passarmos especificamente para o mundo docente.

Ganhão (1993) refere que os factores indutores de *stress* em geral são oriundos do meio, da vida privada, das organizações, das relações interpessoais e da própria pessoa. Como agentes de *stress* provenientes do meio, temos a chuva, o vento, a temperatura, os ruídos permanentes, a iluminação agressiva dos anúncios publicitários, as cidades densamente povoadas, onde a proximidade do outro emerge como ameaçadora da nossa privacidade. O relacionamento interpessoal, quando vivido conflituosamente, destrói amizades, dificulta a comunicação e degrada o clima de trabalho e, se somos obrigados a uma convivência forçada, como é o caso do espaço de trabalho, a tensão gerada pode conduzir à ocorrência de ruptura psicológica. No âmbito da vida privada, podemos assinalar as carências económicas, a insegurança do emprego, a falta dos cuidados médicos, a falta de tempo para desenvolver *hobbies*, os problemas familiares, em que a correlação com o trabalho é notória.

Esta autora pergunta ainda como enfrentar os agentes *stressores* quando identificados. Podemos dizer que as estratégias variam, uma vez que uns preferem um enfrentamento passivo, recorrendo à bebida, ao tabaco, às drogas, aos medicamentos, que só contribuem para aumentar o desconforto emocional, pois os problemas permanecem; outros, recorrem à bioenergia, à hipnoterapia, à musicoterapia, ao *yoga*, à ginástica, à dança, ao termalismo e aos comportamentos de fuga ou de evitamento.

Coleman, em 1978, referido por Andrews (1993), examina os factores indutores de *stress* do dia-a-dia, agrupando-os em três categorias:

1) Pressões ambienciais, onde examina aspectos ambientais como: vida urbana, incluindo os efeitos da poluição do ar, o ruído, o bombardeamento visual da publicidade, o congestionamento habitual do trânsito, as longas filas de espera, as viagens cansativas em ruas, autocarros ou comboios superlotados, o vandalismo e, nalguns casos, o perigo para a segurança pessoal; alojamento com os seus custos e outras dificuldades; comunicações e efeitos da rádio e da televisão, onde as más notícias parecem viajar depressa e poucas notícias boas há em cada dia; a pressão da população mundial também é mencionada e, nalgumas partes do mundo, especialmente nalgumas cidades, a superpopulação já é um problema importante.

2) Fontes de tensão social, onde foca os efeitos de burocracia, autoridade e responsabilidade; religião, diferenças culturais, sexo, casamento, confronto de ideias políticas, discriminação, emancipação da mulher, trabalho e desemprego.

3) Dores pessoais, como sejam efeitos da idade, personalidade e doenças.

Sporcq (1994) refere que as fontes de *stress* podem ser pessoais (as origens pessoais, extraprofissionais, desenvolvem-se na vida familiar e social do indivíduo), ligadas a certas doenças (as doenças são fontes de *stress* difíceis de gerir) ou encontrar-se nas próprias condições de trabalho (as fontes do meio de trabalho podem ser numerosas, estando ligadas a condições físicas de trabalho temperatura elevada, frio intenso, barulho, falta de arejamento, risco de perda de equilíbrio-, a condições internas de organização do trabalho - hierarquia mal definida, relações difíceis, não percepção do papel e das tarefas-, a condições sociais dificuldade de obter um emprego de acordo com a formação profissional do indivíduo -e a evoluções sociais).

O ***stress* nos professores** requer uma atenção particular.

Ao tentarmos fazer um percurso pelos factores mais concretos e específicos do *stress* docente, haverá que ter presente, segundo Fimian (1984), que o fenómeno do *stress* não é determinado pela acção de quaisquer *stressores* isolados. De facto, segundo Brenner *et al.* (1985), "estudar o processo do stress como uma cadeia de manifestações de como uma pessoa percebe, avalia, reage e interage com o meio, proporciona uma mais compreensiva explicação do mesmo" (p.2).

Desta feita, segundo Alves (1991), ao analisarmos os estudos iniciais de Dunham de 1978, sobre o *stress* docente, notámos que o conflito de papéis do professor era apontado como uma das frequentes fontes de *stress*, para, em trabalhos posteriores, considerar a insegurança profissional e o mau comportamento do aluno.

Já num outro prisma, Needle *et al.* (1980) referem que o *stress* surgiria da discrepância entre as necessidades, valores e expectativas do professor, por um lado, e as exigências ou recompensas profissionais e a capacidade do professor lhes fazer frente, por outro lado" (p.96). E estes autores identificaram quatro grandes grupos de *stressores*: a indisciplina estudantil e a violência, as tensões provenientes da gestão escolar, a preocupação por uma optimização profissional e as funções pedagógicas.

Em 1978, Kyriacou e Sutcliffe, citados por Correia (1997), ao concluírem que 20% dos professores havia passado por fases de grande *stress*, referem como principais factores: os comportamentos dos alunos, onde se incluem a indisciplina, o barulho e o desinteresse pelas actividades; as deficientes condições de trabalho de que fazem parte a falta de material, o excessivo número de alunos por classe, a ausência de oportunidades de promoção e o salário baixo; as questões de tempo, que abrangem a falta de tempo para preparar aulas, a falta de tempo para individualizar o ensino, os reduzidos períodos para relaxar entre as lições e a falta de tempo para estudar; o ambiente geral da escola, que envolve a falta de consensos entre os colegas, regras de avaliação pouco claras e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

Entre nós, e revelando uma preocupação médico-profissional, Fraga (1983) aponta dez principais factores do *stress* nos professores, repartindo-os pelas esferas do aluno, das condições de trabalho e do próprio professor. Inerentes à pessoa deste, destaca como *stressantes* o grande dispêndio de energia mental e afectiva que as aulas determinam, a responsabilidade do êxito escolar e o esforço físico.

Numa tentativa de sistematização, Goupil (1985) fez um levantamento dos seus principais factores, subdividindo-os em externos (comportamento dos alunos, relações interpessoais, mobilidade no trabalho) e internos (ligados à pessoa, às expectativas, às atitudes, ao conceito de si, frequentemente associados às condições de trabalho), salientando que os investigadores ora acentuam um, ora outro, ou mesmo ambos.

Dando ênfase aos factores externos, encontramos quem saliente a indisciplina dos alunos, a violência física, a falta de tempo para preparação das aulas, a falta de recursos, a incompetência administrativa, as condições de sobrecarga de trabalho, as insatisfatórias relações com o chefe e os colegas, a falta de respeito e a insegurança profissional (Harris, K.R. *et al.*, 1985; Ratsoy, E. *et al.*, em 1986, citados por Alves, 1991; Almeida, V.C., 1985; Delaire, 1988).

E, quase numa visão panorâmica, são-nos apresentadas por Biddle (1988) os grandes factores que podem levar ao *stress* dos professores: as suas vidas profissionais estarem sobrecarregadas; a desproporção entre as suas próprias necessidades e as expectativas alheias postas nos professores; os salários inadequados e as pobres condições físicas na escola; os conflitos étnicos na comunidade ou violência física na escola e na aula.

Em Portugal, Cruz *et al.* (1989) procuram investigar os factores de *stress* nos professores verificaram que o excesso de trabalho para fazer, o salário inadequado, as turmas grandes, os alunos pouco motivados, os alunos com baixa capacidade, a falta de tempo, as fracas atitudes face ao trabalho por parte dos alunos, os alunos que mostram falta de interesse e a má estruturação da carreira eram percebidas como as principais fontes de *stress*. Os resultados da Análise Factorial efectuada sugeriram a existência de cinco factores de *stress*: comportamento inadequado dos alunos, fracas condições de trabalho, preocupação com os estudantes, pressões de tempo e clima e estrutura organizacional.

Concluindo, corpo visível de uma insatisfação docente, o *stress* dos professores é também o reflexo de inúmeras situações sociais, institucionais, profissionais e pessoais e, mesmo familiares, que, frequentemente, projectam a sua influência negativa sobre a tarefa docente. Neste cenário, Coates e Thorensen (1976) dizem que é preciso estar particularmente atento ao fenómeno do *stress*, pois os "problemas causados pelo stress (...) sobre os professores são reais, predominantes e potencialmente perigosos para a sua vida e dos alunos" (p.176).

7. CONSEQUÊNCIAS DO STRESS *DOCENTE*

Os seres humanos defrontam-se com agentes indutores de *stress*; Selye (1936) estuda as suas repercussões sobre o organismo, ao descrever a resposta observada em circunstâncias indutoras de *stress*, denominando-a, como já foi dito, por "Síndroma Geral de Adaptação", referindo que este se processava em três fases distintas:

1ª - Reacção de alarme, caracterizada pelo início das mudanças corporais no indivíduo face a um agente indutor de *stress*, como confusão, desorientação e distorção da realidade, tendo como consequência a diminuição da resistência ou mesmo a morte. Esta fase de alarme termina se desaparece o agente indutor de *stress*. A reacção de alarme é semelhante à resposta de ataque ou de fuga, que tem como função mobilizar todos os recursos do organismo. No final deste estádio, o organismo está totalmente mobilizado para fazer face ao agente *stressor*; contudo, o organismo não pode manter esta intensa estimulação orgânica por muito tempo.

2ª - Estádio de resistência, que é caracterizado pelo esforço que o indivíduo faz para repor o equilíbrio perdido e que se manifesta por fadiga, ansiedade, tensão e irritabilidade. Se nesta fase o indivíduo conseguir lidar com a situação indutora de *stress,* dá-se um apaziguamento geral dos sintomas; no entanto, se o problema se mantém, o indivíduo passa à fase seguinte

3ª - Estádio de exaustão, em que surge de novo uma intensa reacção vegetativa; esta fase é reversível logo que as condições de *stress* desapareçam ou se atenuem. Se os factores de *stress* continuam a influenciar o organismo, então é bastante provável que as doenças e as lesões fisiológicas e psicológicas comecem a aumentar, podendo a morte ocorrer como fim último deste processo.

Relativamente às consequências do *stress*, Frango (1995) refere a relação perturbada com o meio ambiente e as emoções acompanhantes.

Quanto à relação perturbada com o meio ambiente, Stora (1990) diz que o ser humano possui vários mecanismos reguladores do *stress*, classificando-os em cinco níveis: 1º: surge a sensação de desconforto, de dificuldade de concentração e de controlo de si mesmo, podendo estar presentes sintomas de irritabilidade, de distracção e insónias; 2º: o indivíduo afasta-se parcialmente da realidade, mediante recurso a mecanismos de defesa psicológica; 3º: surgem os impulsos instintivos perigosos, com respostas potenciais de agressividade, automutilação ou suicídio; 4º: a desorganização do Eu pode ser irreparável, com eclosão eventual de manifestações clínicas psicóticas; 5º: finalmente, pode surgir a morte.

No que se refere às emoções acompanhantes, a ansiedade é a que geralmente acompanha o *stress*, com potencial interferência negativa sobre as actividades do dia-a-dia, a qualidade do sono, o comportamento alimentar, o compromisso dos mecanismos de *coping* e as relações interpessoais.

Passando ao mundo docente, Needle *et al.* (1980) referem que "as **consequências do stress docente** são situadas em três áreas: somática (dores de cabeça, indisposição intestinal, insónias, fadiga), psicológica (ansiedade, tensão, irritabilidade, depressão) e comportamental (uso de medicação, álcool, cigarros, ...)" (p.196). E, advertem-nos, igualmente, "it is also quite probable that jobs stress negatively and substantially affects the classroom environment, the teaching-learning process and attainment of educational goals and objectives" (p.196).

Em Portugal, obedecendo ao critério das três esferas pessoais referidas, Fraga (1983) considera, como consequências do *stress* docente, a ansiedade, a angústia e as fobias, a apatia, o absentismo, o uso de medicamentos e alterações e mentais.

Dunham (1981a) apresenta dezasseis reacções dos professores às situações de *stress*, distribuindo-as pelas áreas psicológica, fisiológica e escolar. Delas salientamos, a área psicológica (agressão deslocada, apatia, frustração, forte sentimento de incapacidade para o exercício docente); a área fisiológica (grande incremento do consumo de álcool, perda de sono, perda de peso); a área escolar (fuga ao contacto com o corpo docente, quer na instituição, quer na rua, pouco apoio dos colegas, fuga às actividades profissionais, não conformidade com o ensino de crianças mal adaptadas). Com uma maior precisão, Dunham (1983b) refere que os efeitos do *stress* mais referidos seriam: "sentimentos de exaustão - 55% e de frustração - 55%; distúrbios de sono - 45%; dores de cabeça - 35%; fuga ao contacto com o corpo docente - 40%" (p.7). E, em adiantamento a estas consequências, apresenta, posteriormente, o desgaste ou queima (*burnout*) do professor.

Reportando-nos à área psicológica, Gorton (1982) crê que o *stress* docente provoca "sentimentos de frustração, grande pressão, falta de controlo sobre as emoções pessoais e sobre o meio" (p.1905), enquanto, por outro lado, é associado por Kyriacou e Pratt (1985) às "doenças mentais e sintomas psiconeuróticos" (p.63).

Fazendo um levantamento da literatura específica sobre o tema, Harris *et al.* (1985) encontraram pontos comuns, que nos levam a opinar que o *stress* docente pode afectar a escola enquanto organização, a *performance* do professor, o bem-estar físico e emocional do professor e da sua família; e, se se trata de um elevado *stress*, pode provocar frustração, agressão, ansiedade, comportamento de fuga, elevado absentismo e/ou decréscimo dos níveis de *performance* dos professores e alunos.

Neste momento, parece-nos importante referir o conceito de ***burnout*** docente, ou, segundo Alves (1994a), ao "professor queimado" ou "professor desgastado".

Com o passar dos anos, o professor vai acusando os efeitos negativos do clima de trabalho, sejam eles provenientes do seu contacto com os alunos, com os colegas, com os órgãos de gestão, com os pais, etc., sejam eles derivados das exigências quotidianas das suas tarefas educativas, como planificar, executar e avaliar. Enfim, o

tempo vai imprimindo no professor um visível desgaste, físico e psíquico, o professor vai ficando "queimado" (*burnout*, termo realçado pela literatura americana).

Por conseguinte, "um professor queimado" percepcionar-se-á pelo seu estado de exaustão, pelas suas atitudes e sentimentos cínicos para com os estudantes e pela tendência de uma auto-avaliação negativa, sobretudo em relação ao seu trabalho; enfim, "professor queimado", professor cansado, derrotista e pessimista. Na verdade, segundo Halpin *et al.*, em 1985, citados por Alves (1991 e 1994b), o desgaste, a "queima" (*burnout*) é sobretudo um sentimento de debilidade, de perda de autocontrolo, de abatimento e de desamparo; estes mesmos autores referem que o sentimento de se sentir "queimado" consiste num "estado de fadiga ou frustração causada pela dedicação a uma causa que deixou de produzir recompensas" (p.139).

Análoga, mas mais completa e precisa, é a noção de "desgaste" ou "queima" apresentada por Kalekin-Fishman (1986): "burnout tem sido definido por um estado de exaustão e fadiga física, mental e emocional, marcado por deplecção orgânica e fadiga crónica, por sentimentos de desespero e desamparo, pelo desenvolvimento de um negativo autoconceito e por atitudes negativas para com o trabalho, a vida e as pessoas" (p.24-25). Desta feita, num professor acusando desgaste, esvaimento, toda a sua actividade profissional se converte num contínuo processo de empobrecimento físico (esgotamento e fadiga) e psicológico/emocional (falta de esperança e felicidade).

Com muito sentido de ajustamento ao real educativo, Guerra (1983) apelidou este processo de "erosão docente" que viria a definir da seguinte forma: "desgaste que sufre el educador en ejercício de su función a lo largo del tiempo, desgaste de ilusiones, de esperanzas, de esfuerzos y de compromisso" (p.1059). Todas estas questões nos fazem lembrar Blase que, em 1982, considera que o processo de *burnout* é cumulativo, havendo ao longo do tempo uma "erosão gradual" das estratégias de *coping*.

Guerra (1983) atribui à "erosão" da função docente causas de carácter sociológico (como o acesso à docência por recurso, a desmistificação do papel docente, a deterioração da imagem e conceito docentes e as profundas vivências extra-escolares), causas de carácter psicológico (como o envelhecimento dos professores face ao rejuvenescimento dos alunos, a sensação de impotência, a crise de identidade e o desencanto com os alunos) e causas de carácter filosófico (uma nova filosofia de vida).

De forma semelhante, Farber (1984) refere factores pessoais (exemplo: o sentimento de não ser dada consideração ao peso do seu trabalho, o não sentir-se compensado em termos de realização, reconhecimento e apreço) e factores contextuais (exemplo: apatia estudantil, exigências familiares, insuficiência salarial, falta de apoio administrativo, conflito e ambiguidade de papéis e criticismo público). Mas chama-nos a atenção, com certa ênfase, para os factores predisposicionais que podem favorecer o desgaste docente, pois "os professores que são obsessivos, apaixonados, idealistas (...) são mais propensos ao síndroma de professores abatidos ou burnout " (p.362).

Subsequentemente, Farber (1984) comenta que "os professores que se vêm a tornar queimados, costumam ser menos simpáticos com os alunos, apresentam uma baixa tolerância às frustrações da aula, planificam raras vezes, costumam fantasiar ou projectar abandonar a profissão, costumam sentir-se ansiosos, irritáveis, deprimidos e, em geral, pouco realizados e dedicados à sua profissão" (p.362). Consequentemente, o desgaste diminui significativamente a motivação para continuar a profissão e a satisfação inerente à relação aluno-professor.

Outro aspecto importante dentro das razões próximas da exaustão docente, é aquele que foi analisado por McIntyre (1984), ao procurar estabelecer uma relação entre a atribuição causal e o desgaste docente: quando a atribuição causal é interna (as decisões são tomadas pelo próprio indivíduo), o desgaste ou a "queima" do indivíduo é menor do que numa atribuição externa (o indivíduo obedece às orientações ou ordens de alguém ou algo exterior a ele, como o poder alheio, o próprio destino ou a sorte). Este aspecto da atribuição causal e avaliação cognitiva, assim como as estratégias de *coping* utilizadas, serão, por nós, referidas de seguida.

BIBLIOGRAFIA

Abraham, A.D.A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants.* Paris: E.P.I., S.A..

Almeida, V.C. (1985). *Stress* organizacional - 1. *Pessoal*, *17*, 7-12.

Almeida, V.C. (1986). *Stress* organizacional - 2. *Pessoal*, *19*, 7-14.

Alves, F.C. (1991). *A satisfação/insatisfação docente - Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3ª ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alves, F.C. (1994a). A (in)satisfação docente. Estudo de opiniões dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *XXVIII* (1), 29-60.

Alves, F.C. (1994b). *Burnout* docente: A fadiga - exaustão dos professores (professores queimados ou professores desgastados). *O Professor*, *39*, 15-19.

Alves, F.C. (1997). A (in)satisfação dos professores - Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In A. Nóvoa (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp.81-115). Porto: Porto Editora.

Amiel, R. (1980a). *Equilibre mentale, fatigue psychique et vocations enseignant.* Paris: E.S.F..

Amiel, R. (1980b). *Contribution à une analyse du malaise étudiant vu par BIOS.* Bruxelas: Université Libre de Bruxelles.

Andrews, J.C. (1993). O *stress* nos professores de Educação Física dos nossos dias - Uma perspectiva internacional. *Boletim da S.P.E.F.*, *7/8*, 13-25.

Bardo, P. (1991). The pain of teacher burnout: A case story. *Phi Delta Kappan*, *61* (4), 252-254.

Bartsch, P. (1994). Le stress: Pathologie ou nécessité? *L'Observatoire*, *1*, 19-22.

Biddle, B.J. (1985). Teacher roles. *The International Encyclopedy of Education* (vol IX). Oxford: Pergamon Press.

Biddle, B.J. (1988). Teacher roles. In M. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.625-634). Oxford: Pergamon Press.

Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Education Administration Quarterly*, *18* (4), 93-113.

Boyan, N.J. (1982). Administration of educational institutions. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (5ª ed., vol I, pp.22-42). New York: The Free Press.

Brenner, S.O., Sorbom, D., & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal Occupational Psychology*, *58*, 1-13.
Breuse, E. (1984a). Identificatión de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. In J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp.143-161). Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
Breuse, E. (1988). Le plaisir d'enseigner. In *Actas do V Congrés de L'Association Internationale de Research sur la Personne de l'Enseignant* (pp.348-410). Aveiro: Universidade de Aveiro.
Bulhões, I. (1986). *Enfermagem do trabalho*. Rio de Janeiro: Ideias.
Caetano, A., & Vala J. (1994). Estratégias de actuação organizacional. In J. Vala *et al., Psicologia Social das Organizações - Estudo em organizações portuguesas* (pp.123-137). Oeiras: Celta Editora.
Chadwick-Jones, J.K. (1973a). A-type and B-type absence: Empirical trends for woman employees. *Occupational Psychology*, *39* (1), 31-35.
Chadwick-Jones, J.K. (1973b). A-type and B-type absence: Empirical trends for woman employees. *Occupational Psychology*, *47* (1/2), 75-80.
Chan, D.W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, *35* (1), 145-163.
Chapman, D.W., & Lowther, M.A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *The Journal of Educational Research*, *75* (4), 241-247.
Coates, T., & Thorensen, C. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendation. *Review of Educational Research*, *46* (2), 159-184.
Cooper, C.L. (1986). Job distress: Recent researchs and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, *39*, 325-331.
Cooper, C.L., & Marshall, J. (1982). Fontes ocupacionais de *stress*: Uma revisão da literatura relacionada com doenças das coronárias e com a saúde mental. *Análise Psicológica*, *II* (2/3), 153-170.
Cordeiro, J.D. (1987). *A saúde mental e a vida* (2ª ed.). Lisboa: Salamandra.
Correia, A. (1993). Gestão das organizações desportivas e segmentos de praticantes. *Revista Ludens*, *13* (3/4), 79-83.
Correia, V. (1997). *Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em Educação Física: O stress profissional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
Cruz, J.F.A. (1988a). *Stress* e ansiedade nos professores. In *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
Cruz, J.F.A. (1989b). *Stress*, ansiedade e rendimento no desporto de alta competição. *Jornal de Psicologia*, *8* (4), 3-11.
Cruz, M.B. (1990). A situação do professor em Portugal. *Relatório da Comissão criada pelo despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
Cruz, M.B., Dias, A., Formosinho, J., Ruivo, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. A Situação do Professor em Portugal. *Análise Social* (3ª Série), *XXIV*, 1187-1293. Lisboa: Universidade de Lisboa - Instituto de Ciências Sociais.
Cruz, M.B., Dias, A., Formosinho, J., Ruivo, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1989). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, *XXIV* (103-104), 1187-1293.
Davies, K., & Newstrom, J.W. (1992). *Comportamento humano no trabalho: Uma abordagem psicológica*. São Paulo: Pioneira.
Delaire, G. (1988). *Enseigner ou la dynamique d'une rélation*. Paris: Les Editions d'Organization.
Dunham, J. (1976). Stress situations and reponses. In National Association of Schoolmasters (Ed.), *Stress in schools*. Hemel Hempstead: National Association of Schoolmasters.
Dunham, J. (1981a). Disruptive pupils and teacher stress. *Educational Research*, *23* (3), 205-213.
Dunham, J. (1983a). Coping with organizational stress. In A. Paisey (Ed.), *The Effective Teacher*. Londres: Ward Lock Educational.
Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.

Esteve, J.M. (1984). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Laia.
Esteve, J.M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições Lda..
Esteve, J.M. (1995a). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.93-125). Porto: Porto Editora.
Estrela, M.T. (1986a). *Formação de professores por competências - Uma experiência*. Lisboa: G.E.P./M.E..
Estrela, M.T. (1986b). Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *XX*, 301-309.
Farber, B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, *77* (6), 325-331.
Fimian, M.J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Stress*, *54* (4), 277-293.
Fraga, B. (1983). O *stress* no professor. *Escola*, *29*, 25-26.
Francés, R. (1984). *Satisfação no trabalho e no emprego*. Porto: Rés Editora Lda..
Frango, M.H. (1995*). Stress nos profissionais de saúde em meio hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra.
Frasquilho, A.A.C. (19??). O *stress* ocupacional. *O Médico*, 395-400.
Ganhão, M.T. (1993). Condicionantes e estratégias redutoras do *stress* organizacional. *Forum Sociológico*, *3*, 89-106.
Gaziel, H.H., & Warnet, M. (1993). Les facteurs déterminants les intentions de changement de profession chez les enseignants. *Les Sciences de l'Éducation*, *6*, 5-26.
Gonçalves, Á.A. (1995). *Satisfação profissional dos enfermeiros especialistas*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra.
Goodman, V.B. (1980). *Teacher absenteeism - Stress in selected elementary schools*. Los Angeles: University of California.
Gorton, R.A. (1982). Teacher job satisfaction. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (vol IV, pp.1903-1908). New York: The Free Press.
Goupil, G. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxieté des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, *11* (3), 477-487.
Guerra, M.A. (1983). La "erosión" de la función docente. *Revista Española de Pedagogia*, *XLI* (159), 105-118.
Guil, M. (1977). Être ou ne pas être enseignant. *L'Education*, 12-14.
Hamon, H., & Rotman, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Editions du Seuil.
Hampton, D.R. (1983). *Administração contemporânea* (2ª ed.). São Paulo: Mc Graw-Hill.
Harris, K., Halpin, G., & Halpin, G. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, *78*, 347-350.
Hoyle, E. (1969). *The role of the teacher*. London: Routledge and Kegan Paul.
Jesus, S.N. (1992a). Recensões críticas - La crisis de la función docente. *Psychologica*, *7*, 141-142.
Jesus, S.N. (1992b). Notas de leitura - O mal-estar docente. *Psychologica*, *7*, 137-139.
Jesus, S.N. (1993d). Formação educacional de futuros professores. Contributo para a clarificação da sua utilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *XXVII* (1), 93-118.
Jesus, S.N. (1993e). Avaliação da motivação dos professores segundo os Modelos Expectativa-Valor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *1*, 51-71.
Jesus, S.N. (1996a). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
Jesus, S.N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional* (1ª ed). Coimbra.
Johnson, S. (1986). Incentives for teachers: What motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly*, *22* (3), 54-79.
Kalekin-Fishman, D. (1986). Burnout or alienation? A context specific study of occupational fatigue among secondary school teachers. *Journal of Research and Development in Education*, *19* (3), 24-34.
Kozier (1993). *Enfermeria fundamental: Conceptos, processos y prática* (4ª ed.). Madrid: Interamericana.
Kumar, P., & Mutha, D.N. (1978). Standardization of a job satisfaction questionnaire for teachers. *Social Sciences Research Journal*, *3* (3), 85-89.
Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among schoolteacher's. *Research in Education*, *24*, 57-61.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, *29* (2), 146-152.
Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, *29* (4), 299-306.
Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, *12* (2), 89-96.
Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, *21*, 89-96.
Latack, J. (1989). Work, stress and carreers: A preventive approach to maintaining organizational health. In M. Arthur, & D. Hall (Eds.), *Handbook of Carrer Theory* (pp.252-274). Cambridge: University Press.
Lester, P.E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, *47* (1), 223-233
Lima, J.M.A. (1995). Origem social, posição de classe e representação sobre a posição social: O caso dos professores das escolas secundárias da Região Autónoma dos Açores (1990). *Revista Forum Sociológico*, *6*, 81-107.
Litt, M., & Turk, D. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, *78* (3), 178-185.
Lowther, M.A., Gill, S.J., & Coppard, L.C. (1985). Age the determinants of teacher job satisfaction. *The Gerontologist*, *25* (5), 520-525.
Mandra, R. (1980). *La mosaique éducation*. Paris: Edilig.
Martinez, J.G. (1989). Cooling off before burnning out. *Academic Therapy*, *24* (3), 271-284.
McIntyre, T.C. (1984). The relationship between the locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, *54*, 235-238.
Merazzi, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: Une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, *6* (2), 101-106.
Mialaret, G., & Debesse, M. (1978). *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: P.U.F..
Michel, S. (19??). *Gestão das motivações*. Porto: Rés Editora.
Miguez, J. (1979). Absentismo: Conceito, métodos de análise. *Análise Psicológica*, *II* (3), 415-419.
Miguez, J. (1987). Satisfação no trabalho e comportamentos de ausência. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, *2*, 17-35.
Milstein, M., Golaszewski, T., & Duquette, R. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, *77* (5), 293-297.
Ministério da Educação (1993). *Gestão flexível do tempo escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Programação e Gestão Financeira.
Moore, W.E. (1947). *Industrial relations and social order*. New York: MacMillan.
Needle, R., Griffin, T., Svendsen, R., & Berney, C. (1980). Teacher stress: Sources and consequences. *The Journal of School Health*, *50* (2), 96-99.
Nerther, W.B., & Davis, K. (1983). *Administração de pessoal e recursos humanos*. São Paulo: Mc Graw Hill.
Nunes, E.L. (1994). O papel dos professores de Educação Física. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *XXVIII* (3), 425-441.
O.C.D.E. (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: ASA.
O.I.T. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail.
Pacheco, J.A., & Zabalza, M. (1995). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris: Robert Jauze.
Ripon, A. (1987). Satisfação e implicação no trabalho. In C. Lévy-Leboyer, & J.C. Sperandio, *Traité de Psychologie du Travail* (pp.421-434). Paris: Presses Universitaires de France.
Roussel, L.M.P. (1977). Écoles de demain? In *Conseil Franco-Quebécois pour la Prospective et L'Innovation en Éducation* (C.O.P.I.E.). Paris: Delachaux et Niestlé, S.A..
Sampaio, J.S. (1982). Emprego e condições de trabalho dos professores. *O Professor*, *37*, 5-17.
Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, *138*, 32-36.

Serra, A.V. (1990). A relevância clínica do *coping* nos transtornos emocionais. *Psiquiatria na Prática Médica*, *3* (4), 157-163.
Smilanski, J. (1984). External and internal correlates of teacher's satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, *54*, 84-92.
Sporcq, J. (1994) Gestion du stress et conclusions. *L'Observatoire*, *1*, 44-47.
Stern, W.A. (1980). *Teacher absenteeism at the secondary school level*. Detroit: Michigan State University.
Stora, J.B. (1990). *O stress*. Porto: Rés Editora.
Tache, J., Tache, J., & Selye, H. (1977). Integración del estrés en el trabajo individual diario. In Vários, *Trabajo y estrés*. Madrid: Karpos.
Teodoro, A. (1990a). *Sobre o mal-estar na profissão docente e a constituição de uma identidade profissional nos professores*. Comunicação apresentada no 3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa.
Teodoro, A. (1990b). *Os professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
Teodoro, A. (1994a). Da profissionalização da actividade docente à crise de identidade dos professores. Considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa. *Boletim da S.P.E.F.*, *9*, 37-54.
Trudel, P., Boudreau, P., & Proulx, R. (1995). Analyse qualitative du profil de carrière et de la satisfaction au travail des professeurs d'Education Physique francophones de l'Ontario (Canada). *Revue de l'Education Physique*, *35* (2), 65-77.
U.N.E.S.C.O. (1978). Le savoir n'a pas de prix - Les enseignants sont parmi les salariés les moins bien payés. *Le Courier de l'U.N.E.S.C.O.*, 24-27.
Vila, J.V. (1988a). La crisis de la función docente. *Psychologica*, *7*, 141-142.
Vila, J.V. (1988b). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
Villa, A. (19??). Perspectivas y problemas de la función docente. *II Congresso Mundial Vasco Narcea*.
Walker, S., & Barton, L. (1987). *Changing policies, changing teachers. New directions for schooling?* Milton Keynes, Open University Press.
Werther, W.B., & Davis, K. (1983). *Administração de pessoal e recursos humanos*. São Paulo: Mc Graw-Hill.