

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Francisca Rosinalva Cardoso Pereira Costa

FATORES ESTRESSORES NA ATIVIDADE DOCENTE

Taubaté – SP

2013

FRANCISCA ROSINALVA CARDOSO PEREIRA COSTA

FATORES ESTRESSORES NA ATIVIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté, como requisito para a obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté-UNITAU.

Orientador: Prof^o Dr. Renato Rocha.

Taubaté – SP

2013

FRANCISCA ROSINALVA CARDOSO PEREIRA COSTA

FATORES ESTRESSORES NA ATIVIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté, como requisito para a obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté-UNITAU.

Orientador: Prof^o Dr. Renato Rocha.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr(a) _____ **Universidade de Taubaté**

Assinatura _____

Prof. Dr(a) _____ **Universidade de Taubaté**

Assinatura _____

Prof. Dr(a) _____ **Pontifícia Universidade Católica/SP**

Assinatura _____

Ao meu filho, AGAMENON JUNIOR, minha
fonte de inspiração, razão da minha existência.
Por ele tudo faço sem medir esforços.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar em todos os momentos da minha vida, dando-me força e disposição física e mental para a concretização deste trabalho;

À toda minha família, especialmente minha MÃE e meu ESPOSO pela paciência e compreensão nos momentos de ausência e por estarem sempre ao meu lado me dando forças para não desistir, me fazendo acreditar que eu era capaz de transformar meu sonho em realidade;

Ao meu professor orientador, Prof^o Dr. Renato Rocha, por sempre acreditar em mim, por se mostrar sempre disponível para me ajudar, por seu empenho, competência e orientação segura;

A todos os professores do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pelos conhecimentos compartilhados que me proporcionou uma nova visão sobre a profissão docente;

Aos professores das escolas-campo que respondendo aos questionários e permitindo serem entrevistados, contribuíram para a realização deste trabalho;

À professora Raimunda Nonata Fortes Braga que idealizou este projeto e, portanto, contribuiu para a realização desta conquista;

A todos os meus amigos e amigas que acreditaram em mim, que se alegraram com minhas conquistas, que torceram para que tudo desse certo, o meu muito obrigada a todos.

Ensinar é um exercício de imortalidade
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver
o mundo pela magia da palavra.
O professor assim, não morre jamais.

(Rubem Alves)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo Identificar os principais fatores estressores que afetam os professores no ambiente de trabalho, seus níveis de resiliência e comportamentos apresentados no enfrentamento das adversidades. A pesquisa classifica-se quanto à forma de abordagem como quantitativa e qualitativa, quanto aos objetivos, como exploratória e quanto aos meios como bibliográfica e de campo. O estudo fora realizado com 71 professores da zona urbana atuantes no Ensino Fundamental da cidade de Buriti-MA mediante à aplicação de questionários, análise da escala de resiliência e uma entrevista semiestruturada com dez destes professores. A entrevista teve como objetivo identificar fatores que facilitam e dificultam a resiliência. Os resultados apontaram como principais fatores estressores a falta de interesse e a indisciplina dos alunos; a falta de estrutura; a falta de diálogo e o autoritarismo tanto da coordenação quanto da direção da escola; o individualismo por parte de alguns professores e os baixos salários. Quanto à escala de resiliência, esta apontou que 84,51% dos professores apresentam alta resiliência e 15,49% média resiliência. A entrevista semiestruturada apontou a falta de apoio como fator que dificulta a resiliência e o apoio de todos os envolvidos no processo educativo como fator facilitador da resiliência. Nesse contexto, ressalta-se a importância de se realizar propostas que tenham como prioridade a saúde do professor para que este possa ajudar no processo de aprendizagem de seus alunos de forma efetiva, eficaz e eficiente. Corrobora-se com a ideia da promoção da resiliência na educação escolar uma vez que, a resiliência vem sendo vista como um elemento importante na superação das adversidades o que promove uma educação de melhor qualidade.

Palavras-chaves: Estresse docente. Estresse. Saúde docente. Fatores estressores. Resiliência.

ABSTRACT

This study aimed to identify the main stressors that affect teachers in the workplace, their levels of resilience and coping behaviors in adversity. The survey classified themselves as to how to approach and quantitative and qualitative, about the objectives, as exploratory and the means to bibliographic and field. The study was conducted with 71 teachers working in urban elementary school in the city of Buriti-MA through the use of questionnaires, analysis of the resilience scale and semistructured interviews with ten of these teachers. The interview aimed to identify factors that facilitate and hinder resilience. The results showed as major stressors lack of interest and lack of discipline of students, lack of structure, lack of dialogue and coordination in both authoritarianism of the school; individualism by some teachers and low wages. Regarding resilience scale, this indicated that 84.51% of teachers have high resilience and 15.49% average resilience. A semistructured interview pointed out the lack of support as a factor that hinders resilience and support of everyone involved in the educational process as a facilitating factor of resilience. In this context, it emphasizes the importance of conducting tenders which have as a priority the health of teachers so that they can help in the learning process of their students effectively, efficiently and effectively. Corroborates with the idea of promoting resilience in school education since resilience has been seen as an important element in overcoming the adversities which promotes a better quality education.

Keywords: Stress teaching. Stress. Health teacher. Stressors. Resilience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fórmula para cálculo amostral com base no tamanho da população.....	47
Figura 2	Relacionamento professor-coordenação	54
Figura 3	Relacionamento professor-administração	55
Figura 4	Relacionamento professor-outros funcionários	55
Figura 5	Relacionamento professor-professor	56
Figura 6	Relacionamento professor-aluno	56
Figura 7	Adequação profissional e ambiente de trabalho	57
Figura 8	Recursos temporais e materiais	57
Figura 9	Salário	58
Figura 10	Saúde	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problema	15
1.2	Objetivos	15
1.2.1	Objetivo Geral	15
1.2.2	Objetivos Específicos	15
1.3	Delimitação do estudo	15
1.4	Relevância do estudo	17
1.5	Organização do estudo	17
2	REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1	O mundo do trabalho contemporâneo e seus reflexos na educação	19
2.1.1	Saúde docente	22
2.2	Estresse e a prática docente	27
2.3	Histórico e conceitos sobre resiliência	33
2.3.1	Estresse, enfrentamento (coping) e resiliência	35
2.3.2	Resiliência como processo	37
2.3.3	Resiliência e a abordagem bioecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner	40
3	MÉTODO	45
3.1	Tipo de Pesquisa	45
3.2	População e amostra	46
3.3	Procedimento de coleta de dados	47
3.4	Instrumentos de coleta de dados	48
3.5	Procedimento de análise dos dados	49
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
4.1	Análise das respostas quanto ao estresse docente e formas de administrá-lo	54

4.2	Análise da escala de resiliência	73
4.3	Análise da entrevista semiestruturada	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICE I – Ofício 1/12	100
	APÊNDICE II – Termo de autorização das instituições	101
	APÊNDICE III – Instrumento de coleta de dados – Entrevista	102
	ANEXOS I – Termo de consentimento livre e esclarecido	103
	ANEXOS II – Instrumento de coleta de dados – Questionário sobre fatores estressores	105
	ANEXO III – Instrumento de coleta de dados – Escala de resiliência	108
	ANEXO IV – Declaração de Aprovação do Comitê de ética	109

1 INTRODUÇÃO

A busca por pesquisar a saúde docente nasceu da experiência desta pesquisadora enquanto educadora. Os professores sempre estão envolvidos por especificidades do trabalho que envolve o professor enquanto aquele profissional que planeja, que corrige provas, que necessita estar sempre atualizado, que prepara conteúdos para estudar e explicar. Em contrapartida, observa-se também docentes doentes, insatisfeitos, preocupados e estressados com as responsabilidades do dia a dia referentes à profissão.

O que acontece muitas vezes no cotidiano docente é que o professor acaba não tendo tempo para outra coisa senão para atividades relacionadas ao trabalho e isso pode gerar em vez de satisfação, frustração, angústias e, doenças.

A partir do processo de modernização capitalista, o professor foi gradativamente sendo desqualificado, perdendo completamente seu sentido anterior de alto prestígio social. O que se vê é que os docentes começaram a produzir e a funcionar como uma empresa, dentro de determinadas condições de trabalho, ritmo, horas.

Muitos docentes se veem obrigados a trabalhar vários turnos para uma possível melhoria no salário e essa dupla ou tripla jornada de trabalho sobrecarrega-os. Verifica-se ainda que, pouco ou nenhum tempo é possibilitado aos docentes para que discutam questões que os afligem. Diante disso, acabam por fazer um trabalho solitário e às vezes ineficaz.

Observa-se também que o trabalho educacional mudou bastante diante das novas tecnologias e técnicas de aprendizagem. Os alunos são mais rebeldes, os pais mais exigentes, porém não dispõem de tempo para acompanhar seus filhos. Existe uma alta competitividade neste campo de trabalho, o que exige atualização profissional constante e também um alto nível de resistência para lidar com os desafios que surgem a todo momento.

Nessa perspectiva, destaca-se que estas exigências podem tanto levar o profissional ao aperfeiçoamento como pode também fomentar outros fatores de estresse no trabalho levando o professor ao esgotamento físico e mental.

É evidente que o trabalho docente abrange muitas responsabilidades e mudanças, são muitas as tarefas atribuídas a um único profissional. Tudo isso faz com que ele evolua, mas ao mesmo tempo pode acarretar uma série de implicações que interfere direta e/ou indiretamente na sua atuação enquanto docente e conseqüentemente na sua saúde.

O trabalho docente é uma atividade pouco reconhecida que gera por vezes, a insatisfação, a falta de motivação e sentimentos negativos. Isso pode aumentar a possibilidade

de uma atividade ineficaz e pode levar o indivíduo a doenças como, a depressão, o estresse, entre outras.

Essa assertiva é comprovada quando se reflete sobre o histórico da profissão docente, ao fazer essa reflexão constata-se que não é de hoje que os educadores lutam por um espaço na sociedade e que esse quadro de desvalorização da profissão deve-se a inúmeros fatores.

Segundo Teodoro (1982), a 1ª República, democrática e liberal, apesar da sua obra educativa apresentar um carácter eminentemente progressivo, mostrou-se incapaz de elevar o nível de instrução e da cultura de amplas massas da população portuguesa. Se no início da República 70% dos portugueses eram analfabetos, 20 anos depois ainda cerca de 60% não tinham ascendido à condição mínima de saber ler e escrever.

Referindo-se à formação dos professores Teodoro (1982), enfatiza que durante este período esta obedecia a critérios cujo nível científico e pedagógico era relativamente baixo. O ensino primário caracterizava-se pela desvalorização e diminuição da formação dos professores, introduzindo os regentes escolares (pessoas que possuíam apenas a instrução primária) e conferindo-lhes um vencimento muito inferior ao mais baixo dos trabalhadores dos serviços municipalizados.

A Constituição Política, de 1933, defendia que a educação pertencia aos pais, minimizando o papel da escola. De acordo com Tripa (1994, p.25), o objetivo das primeiras classes era apenas ensinar a “ler, escrever e contar correctamente”, estas eram as directrizes do recém-criado Ministério da Educação Nacional.

Sobre esse quadro de desvalorização e instabilidade docente Nóvoa (1992, p. 16) ressalta:

[...] Simultaneamente, a profissão docente impregna-se em uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc.

O referido autor só vem reforçar a situação de instabilidade em que sempre se encontrou a profissão docente e isso gera, por vezes, implicações na saúde deste profissional.

O estresse é visto hoje como um problema da atualidade. Trabalha-se muito, alimenta-se mal, tem-se pouco ou nenhum tempo para o lazer e isso tudo pode acarretar em problemas para a saúde do indivíduo (LIPP, 2002).

O homem está em constante processo de transformação, seu desenvolvimento se estende ao longo de toda a vida, envolvendo o processo de crescimento, maturação e também as relações destes com o meio no qual está inserido.

Nesta perspectiva, a proposta de estudo desta pesquisa consistiu em identificar os principais fatores estressores que afetam os professores no ambiente de trabalho, seus níveis de resiliência e comportamentos apresentados no enfrentamento das adversidades.

Entende-se que estudar as relações entre o processo de trabalho docente, as condições sob as quais este se desenvolve e o possível adoecimento dos professores, mais que um desafio é uma necessidade, pois é importante que se entenda este processo para que a partir daí se busque possíveis soluções para os problemas.

É objeto de estudo deste trabalho, também, analisar o construto de resiliência dos profissionais da educação. Destacar, no exercício da docência, situações vividas consideradas estressoras, como se comportaram diante do evento estressor, se eles se perceberam resilientes e quais os caminhos adotados para superação dessa situação estressora.

Considera-se importante o estudo sobre resiliência porque esta vem sendo vista como capaz de teorizar sobre as capacidades dos indivíduos em superar as adversidades do dia a dia, portanto mostra-se pertinente o estudo da resiliência no contexto educacional para favorecer a formação de professores e alunos.

Formar professores e alunos resilientes faz-se necessário uma vez que o indivíduo resiliente, além de superar situações adversas, não se deixando afetar por elas, consegue aprender com essas situações e assim, tornar-se cada vez mais forte e confiante diante dos desafios.

A escola, neste sentido, deve estimular atitudes inovadoras que venham a contribuir com a saúde dos docentes e conseqüentemente seu melhor rendimento.

Para a realização desta pesquisa, buscou-se fundamentação teórica em autores como Lipp (2002); Esteve (1999); Codo (1999); Tavares (2002); Yunes (2001); Tardiff, Lessard (2005); Mészáros (2005); Nóvoa (1999); Bronfenbrenner (2002); além da utilização de dados obtidos em pesquisas sobre o assunto em pauta.

Considera-se o estudo das dificuldades apontadas por professores, bem como, o levantamento das formas de lidar com as dificuldades inerentes à profissão importantes para a melhoria da qualidade do trabalho, isto significa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e digna, pois investir na educação é contribuir para isso.

1.1 O PROBLEMA

Quais os fatores que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência?

Quais os comportamentos apresentados pelos docentes para enfrentar situações estressantes?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar os principais fatores estressores que afetam os professores no ambiente de trabalho, seus níveis de resiliência e comportamentos apresentados no enfrentamento das adversidades.

1.2.2 Objetivos Específicos

Investigar as possíveis formas de lidar com o estresse, especificamente com professores atuantes no Ensino Fundamental.

Verificar se o contexto de trabalho dos professores é um fator que favorece ao estresse.

Identificar fatores que facilitam e dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes.

Identificar, dentre os comportamentos apresentados para lidar com o estresse, quais contribuem para desenvolver a resiliência.

1.3 Delimitação do estudo

Buriti é uma cidade hoje, com aproximadamente 25.000 habitantes, localizada na mesorregião leste maranhense e na microrregião do Baixo Parnaíba.

O município de Buriti teve início quando Inácia Vaz, com ascendência ainda desconhecida, fundou engenho de cana para fabricação de açúcar mascavo, rapadura e aguardente.

Inácia Vaz fixou-se às margens do riacho Tubi e a fertilidade da terra, a abundância de água fez com que o engenho prosperasse gerando trabalho e isso fez com que várias famílias chegassem ao local. O nome Buriti deveu-se ao enorme buritizal ali existente.

Após várias transações, em 06 de dezembro de 1938, através da Lei estadual nº 159, o município de Buriti de Inácia Vaz é elevado à categoria de cidade, passando depois a denominar-se apenas Buriti, denominação que permanece até hoje.

Sobre os profissionais da educação, mais especificamente os professores, a zona urbana conta com 105 docentes que atuam no Ensino Fundamental, porém a pesquisa fora realizada somente com 71 destes profissionais, foram distribuídos 105 questionários, mas por alegarem, principalmente, falta de tempo, somente 71 questionários foram recebidos.

No que se refere ao contexto educacional, e referindo-se à zona urbana, atualmente a cidade dispõe de quatro escolas municipais onde funciona o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, afora as de Educação Infantil e a escola estadual. Cada escola tem em média dez salas de aula.

Durante a pesquisa, foram realizadas várias visitas às escolas, para fins de sensibilização com o trabalho a ser desenvolvido e nesse período, referindo-se especificamente à estrutura, pôde-se constatar que muitos daqueles ambientes visitados não são favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nem para conforto destes e de seus professores.

Constatou-se que, devido ao número crescente de alunos, as salas de aulas foram sendo improvisadas, funcionando até, nos corredores. Aos poucos foram sendo construídas salas, mas o que se observou é que tais construções visaram somente atender a quantidade de alunos e não a qualidade do ensino, pois são ambientes, apertados e com pouca iluminação.

As escolas não dispõem de auditório para a realização de palestras; naquela em que há sala para os professores, esta, não é minimamente adequada; não há biblioteca; não há sala de vídeo; todas as escolas têm computadores, porém o laboratório de informática não funciona, alguns computadores já estão, inclusive, danificados.

Sabe-se que o ambiente é indispensável para a convivência dos grupos sociais e é fundamental para o desenvolvimento da vida em sociedade e para a construção da consciência e da personalidade, pois quando a criança começa a frequentar escola, a escolher amigos, a ter a solidariedade do grupo, a enfrentar desavenças e a solucionar problemas inicia-se a construção de sua personalidade. Lima (1995, p. 187) ressaltando a importância do espaço físico no desenvolvimento da aprendizagem diz que:

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta realiza atividades, estabelece relações sociais.

Vê-se, nas palavras do autor, o quanto o espaço físico é importante para o desenvolvimento humano, pois é onde ele pode se descobrir como sujeito em interação com as pessoas e com o meio em que vive, possibilitando a construção do saber embasado na realidade do meio social no qual está incluído.

1.4 Relevância do estudo

Falar sobre estresse e o processo de resiliência é um desafio, pois trata da saúde do indivíduo, em particular do professor, profissão esta que demanda uma série de fatores produtores de prazer, satisfação, mas também desencadeador, devido a sua exigência e complexidade, de uma série de problemas, dentre eles o estresse.

O trabalho docente exige comprometimento e dedicação. Muitas vezes as escolas exigem mais do que as condições que efetivamente propiciam aos educadores. São salas superlotadas, sobrecarga de trabalho, uma vez que os baixos salários dos professores os obrigam a se desdobrarem e trabalharem vários turnos e em várias escolas. Falta tempo para o lazer, o descanso e como não bastasse há ainda a desvalorização da profissão e a violência sofrida, inclusive dentro das salas de aula. Assim, pode-se dizer que esses são alguns dos muitos fatores causadores do estresse.

As pesquisas, de um modo geral, são importantes, na medida em que fazem emergir novos conceitos e conseqüentemente buscam soluções, propõem mudanças e contribuem para a qualidade dos serviços daqueles que a buscam.

Partindo do princípio de que o professor tem um papel social de extrema importância a cumprir e que este precisa estar saudável para que o faça com maestria, decidiu-se desenvolver esta pesquisa que visa à identificação de fatores que possam vir a prejudicar o cumprimento desse papel, as formas adotadas por estes para lidar com situações estressantes e o nível de resiliência desses profissionais.

1.5 Organização do trabalho

O trabalho foi dividido em 5 (cinco) partes, na primeira consta a introdução com os problemas de pesquisa, os objetivos, delimitação e relevância do estudo e organização do trabalho.

Na segunda parte, os capítulos de revisão bibliográfica foram divididos e subdivididos em: Item 1: O mundo do trabalho contemporâneo e seus reflexos na educação, este capítulo abordou, dentre outras situações, algumas características do trabalho docente, sendo a principal delas a diversidade de tarefas a cumprir e que demandam competências e habilidades profissionais variadas; o item seguinte versou sobre a Saúde Docente, iniciando com o que prega a Constituição Federal de 1988 sobre o que é saúde e aborda várias situações que infringem o que diz a Lei referente a este direito; Em seguida, o item 2: Estresse e prática docente, caracteriza o estresse, os tipos e as fases de estresse, foi realizado um levantamento do que a literatura já abordou sobre o tema e revelou algumas medidas saudáveis para o dia a dia que podem ajudar a combater o estresse; o item 3: Histórico e conceitos de resiliência, discutiu a origem do termo resiliência, os avanços em relação ao seu conceito e também os precursores do termo; em seguida, abordou-se sobre a relação existente entre estresse, enfrentamento (coping) e resiliência, isso porque nos estudos sobre resiliência estresse e enfrentamento são conceitos que geralmente aparecem nas pesquisas; o item seguinte fez uma abordagem da Resiliência como um processo, pois assim entendida, significa que não é uma simples resposta às adversidades, mas incorpora uma série de fatores e está ligada ao desenvolvimento humano; o item: “Resiliência e a abordagem bioecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner”, mostrou uma relação análoga entre resiliência e o modelo bioecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, já que este modelo privilegia as interações entre o indivíduo e o meio.

Na terceira parte, constam os métodos assim distribuídos: Tipo de pesquisa; Procedimentos de coleta de dados; Instrumentos de coleta de dados e Procedimentos de análise dos dados.

Na quarta parte constam os resultados e discussão e na quinta e última parte tem-se a conclusão dos resultados obtidos no trabalho, destacando a necessidade de realizar propostas que tenham como prioridade a saúde do professor.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O mundo do trabalho contemporâneo e seus reflexos na educação

Sabe-se que o trabalho docente é um trabalho complexo que demanda várias habilidades, dentre as quais a de atender a heterogeneidade e a diversidade cultural de cada aluno, além disso, precisa atender a uma série de questões institucionais e burocráticas impostas pelo poder existente dentro da escola.

Essa realidade é ratificada por Tardif e Lessard (2005, p. 43) quando dizem que ensinar é:

[...] agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma.

Ressaltam ainda, que uma das maiores características do trabalho docente é a diversidade de tarefas a cumprir e que demandam competências e habilidades profissionais variadas. Vê-se, diante do exposto que, o exercício da docência encontra-se em constante processo de mudança e o professor precisa estar atento a essas mudanças, bem como, às novas cobranças relacionadas ao novo contexto social, aos conhecimentos que se inovam e se renovam a cada dia (TARDIF; LESSARD, 2005).

Complementando essa assertiva, Costa (2004) enfatiza que as transformações sociais, as sucessivas mudanças ocorridas com o fenômeno da globalização, as reformas educacionais e os novos paradigmas pedagógicos resultantes das condições de trabalho dos professores levaram a um novo modo de produção capitalista no qual o ensino passou a ser considerado uma mercadoria e se configura como uma fonte de lucro. Assim sendo, se o ensino é considerado uma mercadoria poderá ser gerenciado como tal, inclusive, no estabelecimento de normas e regras de execução e controle de produtividade no que se refere ao ritmo de trabalho, ao tipo de tarefa a ser executado, à jornada e carga horária de trabalho.

Referindo-se a essa atual realidade educacional, Mészáros (2005, p. 27) ressalta a importância de se ultrapassar os limites das mudanças educacionais radicais “feitas às margens corretivas interesseiras do capital”, essa segundo o autor, é condição para uma transformação social qualitativa e a “criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Ainda segundo Mészáros (2005, p. 45 grifo do autor) a educação formal tem se prestado historicamente a “produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Faz-se necessário, pois, segundo o autor que, para uma educação para além do capital é essencial que os processos de internalização dos indivíduos os impeçam de internalizar, como suas, as metas de reprodução do capital.

Para tanto, Mészáros (2005, p. 47 grifo do autor) destaca a importância do confronto e da alteração fundamental de “*todo o sistema de internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas”. Pois essa internalização insere-se como instrumento que conforma a educação ao interesse do capital. Segundo o autor: “Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Referindo-se à carreira docente Gatti (1997, p. 4) diz que: “A profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes da nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social”.

Reverter o quadro de desvalorização e/ou formação inadequada não é tarefa fácil. O exercício da docência é complexo e o sistema educacional não pode funcionar de qualquer jeito, porém sabe-se que boa parte das vezes é assim que ele funciona “de qualquer jeito” e, o resultado é um número muito grande de analfabetismo em todos os níveis e uma formação comprometida por baixa inserção cultural.

Libâneo (2004, p. 77) também faz algumas considerações sobre o assunto e destaca que:

[...] O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Nessa direção Brzezinski (2002, p. 136) ressalta que:

Educar é uma tarefa complexa e essencial para o ser humano e que o ser professor envolve a própria complexidade do ato de educar acrescida do fato de se constituir como atribuição social, como função social concretizada em uma profissão, envolvendo fundamentalmente o domínio de um corpo de saberes e dos modos de fazer sua divulgação sistemática, sua compreensão, sua ampliação, sua reconstrução.

Esta observação ratifica a ideia de que a profissão docente é uma atividade que demanda muitas responsabilidades, são muitas atribuições para um único profissional e pouco é o incentivo para que esta se realize com êxito.

Essa complexidade do trabalho docente, essa responsabilidade atribuída ao professor, a desvalorização destes profissionais e as más condições em que esta profissão se realiza são fatores que muitas vezes levam o professor a adoecer, sendo o estresse um exemplo desse adoecimento (BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI, 2010).

O que se observa e, essa realidade não é de hoje, é que o sistema educacional vem privilegiando sempre a quantidade e não a qualidade na educação. Um exemplo disso são as pesquisas que mostram quantidade relativamente alta de professores estressados com o número excessivo de alunos em sala de aula, os resultados desta pesquisa, por exemplo, é um exemplo dessa afirmação. Surge, pois, a necessidade, da realização de reformas educacionais que privilegie a qualidade na educação e não somente a quantidade.

Referindo-se às políticas educacionais das últimas duas décadas no Brasil, vê-se que essas políticas têm sido orientadas pela busca da promoção da justiça social e têm perseguido a universalização do Ensino Fundamental, ampliação do Ensino Médio e o atendimento prioritário à Educação Infantil em creches e pré-escolas mantidas pelo poder público.

Essas reformas educacionais vividas a partir dos anos 90 ocorrem em um contexto de reforma do Estado em que novas formas de gestão pública são apresentadas. A descentralização financeira e administrativa passa a ser um imperativo na gestão pública, o que resulta no repasse de responsabilidades do âmbito central para o local. Essas reformas trazem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade dada à gestão escolar – maior flexibilidade curricular, ampliação dos exames nacionais de avaliação, participação da comunidade na gestão escolar etc. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009)

As escolas passam a ter maior autonomia em todas as suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Essas mudanças resultam em certa configuração dos sistemas de ensino o que vem acompanhado de uma responsabilização da gestão escolar pela adoção de critérios de produtividade e eficácia. Assim, observa-se paradoxalmente que a noção de justiça social mesclada aos princípios de eficácia que passam a orientar as políticas públicas educacionais, revelando de certa forma um movimento contraditório: a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009)

Vale ressaltar ainda que, essas demandas chegaram à escola sem que houvessem condições adequadas à nova situação e isso tem resultado na intensificação do trabalho docente, como consequência disso pode, além de comprometer a saúde desses profissionais, pôr em risco a qualidade da educação já que há uma visível sobrecarga de trabalho.

Sobre as reformas educacionais, Mészáros (2005, p. 48) enfatiza que estas, devem envolver a totalidade das práticas pedagógicas, em suas palavras: “somente a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a prosseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical”.

Mészáros (2005, p. 53) destaca ainda, a necessidade de reivindicação de uma educação plena, pois, segundo ele, “a aprendizagem é nossa própria vida”. Por essa razão, Mészáros (2005, p. 65 grifo do autor) lembra que:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança* consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Depreende-se diante das palavras do autor que este concebe à educação a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Essa mudança educacional depende não só dos professores e da sua formação, como também das práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Portanto, faz-se necessário uma mudança ao nível das organizações escolares, bem como do seu funcionamento. (NÓVOA, 1992)

2.1.1 Saúde docente

Segundo a Organização Mundial de Saúde, saúde é um estado de bem-estar físico, mental e social, total, e não simplesmente a ausência de doença. (PAIS RIBEIRO, 2005). A Constituição Federal (1988) em seu artigo 196, seção II, que versa sobre o tema “saúde” diz que: “A saúde é um direito de todos e dever do estado garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

Entretanto, o que se observa é que isso está longe de ser garantido. Referindo-se especificamente à saúde docente, pesquisas mostram que dentre as várias profissões que podem estar associadas a elevados níveis de estresse e de *burnout*, encontra-se a docência (JESUS, 2000). Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Económico (OCDE, 1990), o mal-estar dos professores apresenta índices superiores ao de outras profissões.

Dejours (1988) também compartilha dessa ideia e destaca que devido, principalmente, às péssimas condições de trabalho às quais os professores estão submetidos, a docência é uma profissão de sofrimento. Na profissão docente, atualmente, nota-se a perda de prestígio por parte dos professores, a imagem social do professor encontra-se num estado de degradação e diversos fatores corroboram para este aspecto, por exemplo, o fato de alguns professores não investirem na sua profissão e procuram sempre fazer o menos possível, faz com que todos os outros sejam penalizados pela existência desses “casos”, situação esta, que a própria profissão não tem maneira de resolver (NÓVOA, 1999).

Observa-se, e não é de hoje, que a profissão docente é tratada como diferenciada, haja vista a complexidade e o nível de desgaste físico e mental em que os docentes são submetidos em ambiente de trabalho. Referindo-se a isso Codo (2002, p. 121) esclarece as causas dessa diferenciação:

[...] Flexibilidade do trabalho, possibilidade de controle sobre o processo, demanda de expressão afetiva, necessidade de criatividade e inovação pedem um trabalhador que esteja presente de corpo e alma no trabalho, que se disponha a se dedicar, enfim, que atribua importância ao que faz na vida profissional. E por que um trabalhador vai querer um trabalho tão exigente e tão mal remunerado como esse? [...]

A massificação do ensino trouxe grandes alterações à classe docente, originou um aumento crescente de alunos e escolas e, necessariamente, de professores. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) a profissão docente é uma profissão de risco físico e mental, correndo o risco de esgotamento face às atuais condições do trabalho (JESUS, 2000).

O modelo globalizado e neoliberal redefiniu o perfil do trabalhador. As inovações tecnológicas implicaram ritmo acelerado, maior complexidade e responsabilidade das tarefas a serem cumpridas. Analisando esse processo, Carlotto (2002, 188) destaca que:

[...] O conceito de educação, a partir dessa lógica, tem adotado a crença neoliberal de que tudo é mercadoria, e que o mercado regula todas as relações. O estudante é o cliente e compra um serviço. A educação é hoje vista e gerenciada como um negócio rentável. Competitividade, lucratividade e produção em massa são norteadores [...]

Segundo Nóvoa (1999) os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas. É uma profissão sobre a qual todos têm algo a dizer. Entretanto, fazer uma caracterização da profissão docente não é uma tarefa fácil, pois todas as mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos também influenciam a vida pessoal e

profissional dos professores, colocando-os novos desafios. Sobre a situação dos professores perante às mudanças ocorridas, Esteve (1999, p. 97) destaca:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com trajes de determinada época, a quem sem prévio aviso de muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa.

O que se entende, a partir das considerações do autor é que as mudanças justificam a tentativa de transformação do ensino, porém, embora a sociedade tenha sofrido tantas alterações o sistema educacional permanece o mesmo.

Um artigo que versou sobre “Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente” de autoria de Zacharias et al (2011), concluiu que:

- a profissão docente vem sendo desgastada por vários fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais contribuem para o desenvolvimento do mal-estar docente e para a desvalorização da profissão;
- a infraestrutura deficitária, os recursos materiais limitados, os baixos salários, a desvalorização da mídia e a violência escolar são fatores geradores de estresse, desânimo e adoecimento entre os educadores;
- o não gerenciamento do estresse está se tornando crônico, representado pela Síndrome de *Burnout*, que caracteriza-se pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela reduzida realização profissional, atingindo até mesmo educadores comprometidos e atuantes;
- herdamos um sistema educacional contraditório, que garante o acesso a todos à educação, entretanto não garante a qualidade. É um sistema que exige do professor constante aperfeiçoamento e atualização profissional, mas que não possibilita condições necessárias para que isso se concretize.

Surge, pois, a necessidade de mudanças uma vez que, a escola pública objetiva possibilitar o acesso a todos a uma educação de qualidade. Também é necessário investir na formação continuada de professores para que estes se sintam seguros e capazes de superar as adversidades.

Observa-se hoje que, foi ampliada a missão do professor para além da sala de aula, isso se deu para garantir melhor articulação entre escola e comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar de todas as demais tarefas escolares e isso se estende, inclusive, às famílias e à comunidade. Isso se torna um problema à medida que não são oferecidas ao professor condições adequadas de trabalho.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) em um artigo intitulado “O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde” apresenta o perfil dos afastamentos de profissionais da educação. Esse estudo mostrou que os transtornos psíquicos ficaram em primeiro lugar e os afastamentos no grupo geral de servidores são concentrados na categoria dos professores, totalizando 84% dos servidores afastados. Nessa pesquisa, de cunho

documental, teve como texto base o Relatório da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e foi elaborado juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais – sind-UTE, representante da categoria. Observou-se que os professores têm mais risco de sofrimento psíquico e, as condições de trabalho, bem como o ambiente, podem estar associados a esse adoecimento.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) ressaltam ainda que, as condições de trabalho do professor exigem do mesmo uma sobrecarga ou hiperutilização de suas funções psicológicas, pois mobilizam sua capacidade física, cognitiva e afetiva.

É fundamental que o professor sinta-se feliz, motivado, satisfeito com o trabalho que está realizando, pois a insatisfação no trabalho e a falta de motivação resultam em sentimentos negativos aumentando, por sua vez, a possibilidade de uma atividade ineficaz e conduzindo assim ao agravamento da tensão e do sentimento de inutilidade.

Diante do exposto, considera-se importante destacar o conceito de bem-estar trazido por Jesus (2007, 26-27 grifo do autor):

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Entende-se, portanto que o professor pode e deve investir na busca por seu bem-estar pessoal e profissional, valendo-se das estratégias acima descritas. Referindo-se também a bem-estar Codo (2006, p. 55) enfatiza a importância de estabelecer vínculos afetivos para sua promoção, em suas palavras:

As atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado; estabelecer vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro. Para que o professor desempenhe bem seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório.

Constata-se, portanto, a importância de se construir um ambiente saudável, de interação entre educadores, educandos, direção e coordenação, para se tenha como resultado a satisfação de todos os envolvidos no processo educativo.

Codo (1999), relata em um estudo nacional realizado com 52 mil professores da rede pública estadual de ensino brasileira que, 48% manifestam algum sintoma de *burnout*, a síndrome que segundo o autor pode levar à falência a educação. Embora sejam dados não tão atuais, observa-se que hoje a realidade não se mostra tão diferente. É preciso estar atento aos

efeitos disso no cotidiano escolar, já que reflete diretamente e de maneira negativa no processo ensino-aprendizagem.

Um estudo bibliográfico comparativo entre pesquisas de várias nações com as do Brasil sobre insatisfação docente apontou a globalização e os problemas sociais e econômicos como sendo os responsáveis por grandes mudanças no ambiente escolar. Ainda, as exigências atuais de um mundo altamente competitivo e tecnológico, numa sociedade cada vez mais complexa, o estresse e as pressões da vida moderna têm contribuído para que professores de todo o mundo se sintam em crise no trabalho (CARVALHO, 2003).

Carvalho (2003, p. 29) resume as falas dos professores destacando as seguintes dificuldades:

- Enfrentam uma gama constante de pressões das crianças, dos colegas, dos pais, dos políticos e administradores, muitas delas conflitantes e quase impossível de serem atendidas;
- Os professores têm o desafio contínuo de manter o controle da classe;
- Não têm limites claros de horários de trabalho;
- Boa parte do seu trabalho é levado para casa, o que torna difícil desligar-se no fim do dia;
- Estão abertos a críticas de inspetores, pais, diretores, meios de comunicação e políticos;
- Não dispõem de recursos e oportunidades suficientes para reciclagem, regular e ampliar seus conhecimentos.

Diante da fala dos professores, enfatiza-se a necessidade de criar medidas que possam vir a amenizar essa situação, pois a atividade docente merece cuidados.

Referindo-se ao mal-estar dos professores, Esteve (1999) classifica-o em dois grupos: primário e secundário. No primeiro grupo encontram-se aqueles fatores referentes à ação do professor e que geram tensões ligadas às emoções negativas. Segundo o referido autor, as rápidas transformações ocorridas no contexto social modificam radicalmente o papel do professor, aumentando significativamente suas atribuições e responsabilidades. A comunidade em geral e a família passaram a atribuir à escola funções que os professores, muitas vezes, não estão preparados para exercer. Quanto ao segundo grupo, o autor enfatiza a falta de recursos pedagógicos (material didático, edifícios e móveis adequados) e ainda, a violência nas instituições escolares.

Nesse sentido, Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 189) destacam que:

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende à família e à comunidade.

Algumas necessidades que precisam ser atendidas nas situações de trabalho de modo geral são destacadas por Seligmann-Silva (1994, p. 59) como aspirações do ser humano para que este possa desenvolver seu trabalho com maestria:

- Necessidade humana de exercer um controle pessoal sobre o próprio trabalho;
- Necessidade de interação social;
- Necessidade de assegurar a existência de um sentido em suas tarefas pessoais, dentro de uma relação com um todo significativo;
- A necessidade de perceber reconhecimento social, pelo trabalho desenvolvido e outras necessidades ligadas ao contexto socioeconômico e cultural; etc.

A profissão docente, assim como outras, implica uma série de atribuições que devem ser realizadas com afinco e dedicação, entretanto o docente, devido a tantas situações conflituosas com a quais se depara, nem sempre consegue desenvolver bem seu trabalho. Isso implica diretamente em sua saúde, pois a sensação de fracasso faz com que o professor desenvolva baixa autoestima não conseguindo resultados positivos em seu trabalho.

2.2 Estresse e a prática docente

Observa-se, ao longo dos tempos, mudanças significativas na sociedade, com alterações a vários níveis, social, político, econômico, científico e tecnológico e isso vem provocando efeitos evidentes na vida de todo mundo.

O trabalho é um elemento central na vida das pessoas e pode trazer bem-estar na medida em que diminui a taxa de desemprego e dignifica o homem. Porém, as atuais condições de trabalho, em consequência da globalização da economia, têm sofrido grandes transformações e, por vezes, resultando num sentimento de insegurança laboral. As consequências disto, relacionado com as condições de trabalho, têm efeitos na satisfação no trabalho e conseqüentemente na produtividade do trabalhador.

Dentre as conseqüências mais visíveis encontra-se o *stress* profissional (MARQUES; TEIXEIRA, 2002) e nas últimas décadas do século XXI têm sido desenvolvidos diversos estudos sobre o impacto das condições de trabalho no bem-estar e na saúde das pessoas. O estresse relacionado com o trabalho, também designado por “*stress* profissional” ou “*stress* ocupacional” é definido pelo *National Institute for Occupational Safety and Health*, como uma conseqüência do desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as capacidades e recursos do trabalhador (NIOSH, 2008). Lazarus e Folkman (1984) consideram que este estresse ocupacional acontece quando as exigências profissionais

excedem os recursos do indivíduo. O estresse no trabalho, vivido diariamente no local de trabalho, tem inevitáveis consequências na saúde física e mental dos indivíduos.

Partindo do princípio de que o professor tem papel social de extrema importância a cumprir e que precisa estar saudável para desempenhá-lo com maestria, decidiu-se investigar quais são os principais fatores estressores relacionados ao seu trabalho e os comportamentos apresentados por esses profissionais no enfrentamento das adversidades. O pressuposto é que suas condições de trabalho, a dupla ou tripla jornada e os baixos salários sejam os estressores de maior impacto.

A escola é um “microcosmo” que reflete o mundo exterior e os problemas atuais dos contextos de trabalho, como a competição e a pressão por resultados, dando novos contornos aos espaços profissionais e à vida pessoal. (LIPP, 2002 grifo do autor). Nesse contexto, o professor precisa ser amplamente formado para organizar seu mundo, suas necessidades, seus desejos e ações, em consonância com as necessidades de seu trabalho.

Entretanto, nem sempre isso é possível, pois educar é tarefa complexa, que exige esforço e dedicação por parte daqueles que a desempenham, constituindo atividade que muitas vezes leva o professor a adoecer.

Diante do exposto, considera-se relevante conhecer essa realidade no Brasil, por seus impactos na saúde do professor e por essa profissão hoje demandar exigências e peculiaridades na relação do educar; aspectos que proporcionam prazer, satisfação, mas que também desencadeiam problemas, dentre eles, o adoecimento.

Segundo Cataldi (2002, p. 49): “O desgaste a que as pessoas são submetidas nos ambientes de trabalho é um dos fatores determinantes nas doenças adquiridas pelos trabalhadores, pois manter a vida enquanto se luta para ganhar a vida nem sempre é fácil”.

Entre essas doenças, consta o estresse, que atrelado a situações de um determinado contexto, interno ou externo à pessoa, emerge quando essa situação – real ou imaginária – é percebida por ela como ameaça e na medida em que avalia não possuir recursos suficientes para enfrentá-lo. Deste modo, mostra-se importante conhecer como seu conceito foi sendo construído.

A construção do conceito de estresse remonta a Selye (1965), que diz ser o estresse um elemento inerente a toda doença, produzindo certas modificações na estrutura e na composição química do corpo, as quais podem ser observadas e mensuradas.

Segundo Ferreira (1998, p. 58):

A palavra estresse, originária do inglês stress, significa fadiga, cansaço, tensão e também algo que não seja, estrito e penoso. O estresse é um conjunto de reações do

organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase.

O equilíbrio do meio interno do indivíduo é referenciado como homeostasia. Quando este equilíbrio é rompido leva o indivíduo a uma série de alterações e complicações na tentativa de enfrentar o obstáculo e conseguir restabelecer o equilíbrio perdido.

Dentre os diferentes tipos de estresse pode-se classificá-lo genericamente como o estresse bom ou benéfico, denominado por Selye (1965) como “*eustress*” e o estresse ruim, ou simplesmente, “*distress*”. Este último pode ser causador de transtornos diversos.

No *eustress*, o esforço de adaptação gera a sensação de bem-estar, realização pessoal e satisfação das necessidades, mesmo que este seja decorrente de esforços indesejados. O *distress* ocorre com a tensão, com o rompimento do equilíbrio biopsicossocial por excesso ou falta de esforço, incompatível com o tempo, resultados e realização (FRANÇA; RODRIGUES, 2002).

O trabalho além de proporcionar ao indivíduo prazer, crescimento, reconhecimento e estabilidade profissional, pode também ser a causa de insatisfação e irritação (FRANÇA; RODRIGUES, 2002).

Para Lipp (2004, p.17) o estresse é “[...] uma reação psicofisiológica muito complexa, que tem em sua gênese a necessidade de o organismo lidar com sua homeostase ou equilíbrio interno”. Trata-se, portanto, de uma tentativa de superar, ou, até mesmo vencer um desafio.

Robbins (1998, p. 409) também contribui para a definição desse fenômeno e afirma:

O estresse é uma condição dinâmica na qual o indivíduo confrontado por uma oportunidade, restrição ou exigência relacionada ao que ele deseja e pela qual o resultado é percebido como sendo tanto incerto quanto importante. A palavra estresse quer dizer pressão, tensão ou insistência, portanto estar estressado quer dizer estar sob pressão ou estar sob a ação de estímulo insistente.

As fases do estresse foram descritas por Selye (1965, grifo do autor) e podem ser classificadas em três: 1) *de alarme* – inicia-se quando a pessoa se confronta com um estressor; 2) *de resistência* – a ação do estressor é prolongada exigindo o uso das fontes de energia de reserva do organismo. Nessa fase poderá tanto ocorrer a saída do processo de estresse como a continuidade deste se estas reservas não forem suficientes para enfrentar a situação. Se continuar a exposição ao estressor, então se instalará a terceira fase; 3) *de esgotamento* – se a resistência não for suficiente para lidar com a situação de estresse ou se os estressores

ocorrerem concomitantemente, o processo de estresse aumentará para fase de exaustão. Nessa fase, geralmente ocorre o aparecimento de doenças.

Referindo-se a esta última fase, Lipp (2002, p. 13 grifo do autor) diz que:

[...] O organismo é atingido no plano biológico ou físico e no plano psicológico ou emocional. A pessoa é agredida de um modo geral, e cada indivíduo tem propensão para adoecer de acordo com o locus de *minor resistance*, isto é, o órgão-alvo de maior fragilidade, com a própria constituição e suas heranças genéticas.

Segundo Lipp (1991, p. 36), o estresse pode originar-se de causas externas ou internas:

As externas são aquelas representadas pelo que nos acontece na vida ou pelas pessoas com as quais lidamos, isto é, trabalho em excesso ou desagradável, família em desarmonia, acidentes etc. As causas internas são aquelas que referem a como pensamos, às crenças e aos valores que temos e como interpretamos o mundo ao nosso redor.

Os internos estão atrelados ao próprio comportamento do indivíduo (LIPP; MILAGRIS, 2001).

Referindo-se aos estressores Margis et al (2003, grifo do autor) classificam-os em três categorias: os *macroestressores*, eventos específicos que ocorrem ao longo de toda a vida (ex. casamentos, divórcios etc.); os *microestressores* que relacionam-se às situações cotidianas (ex. conflitos em família, trânsito caótico etc.) e *estados de tensão crônica* onde estes referem-se às experiências agressoras vividas através dos tempos e que podem causar doenças graves, como exemplo, a violência infantil.

Um levantamento realizado nas bases de dados digitais por Costa, Leão e Rocha (2012) sobre estresse docente e estratégias de enfrentamento entre os anos de 2002 a 2011, constatou-se que 58,33% dos artigos levantados tiveram como sujeitos de estudo docentes do Ensino Fundamental, 33,34% docentes do Ensino Superior, 4,16% docentes do Ensino Médio e 4,16% docentes da Educação Infantil.

Entre os principais sintomas de estresse houve destaque para sensação de desgaste físico, cansaço excessivo, irritabilidade e ansiedade (SERVILHA, 2005; PEIXOTO, 2004; JUNIOR e LIPP, 2008). O enfrentamento do estresse no ambiente docente ocorre principalmente pelo apoio recebido dos colegas e com uma frequência menor dos superiores hierárquicos (LUCENA; INOCENTE; RODRIGUES, 2009).

O desgaste físico e emocional ao qual o docente é submetido nas relações com o trabalho configura-se como fator significativo na determinação de transtornos relacionados ao estresse (depressão, doenças psicossomáticas, dentre outras) (BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI, 2010). Ratifica-se, portanto, a hipótese de que a atividade

docente comporta, em sua natureza, uma diversidade de atribuições, exigências e desafios, como fatores que contribuem para o desencadeamento do estresse.

Dentre os fatores causadores de estresse encontrados nos textos analisados na pesquisa realizada por Costa, Rocha e Leão (2012) estão: desinteresse e indisciplina dos alunos; elevado número de alunos por turma; a infraestrutura física inadequada; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; faltam de recursos para trabalhar; sobrecarga de trabalho, pois com o baixo salário os professores têm que se desdobrar e trabalhar vários turnos e em muitas escolas; falta de tempo para o lazer e o descanso; a desvalorização da profissão que tem como consequência uma baixa autoestima e a violência sofrida, inclusive dentro das salas de aula (BRITO, 2008; SILVA, 2006; FRANCO, SARIEDDINE; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005; BENEVIDES – PEREIRA, YAMASHITA, TAKAHASHI, 2010; COSTA, 2004; LUCENA, INOCENTE, RODRIGUES, 2009).

Assim, observa-se que tais fatores estressores são típicos da natureza da ocupação docente e outros são ocasionados pelo contexto onde ela se realiza. Todavia, interferem diretamente na saúde do professor, deixando-o desestimulado, com problemas de saúde e sentindo-se impotente diante de tantos desafios a serem superados.

É possível, pois, afirmar que, o estresse associado à docência é fenômeno multidimensional e que necessita de um olhar mais cuidadoso. Como profissão, a docência comporta riscos para a saúde do professor e, portanto, requer estratégias que auxiliem na preservação de sua integridade física e psicológica.

A categoria docente, segundo Araújo e Silvany-Neto, (2005), configura-se uma das mais expostas à situações conflituosas, pois, há forte articulação entre os estressores psicossociais atuando sobre a saúde do professor.

Segundo Leite e Souza (2007), no que se refere aos problemas relacionados às condições de trabalho, há consenso, na bibliografia, quanto aos diversos problemas enfrentados pelos professores como: condições de trabalho precárias (espaço físico, material didático); organização do trabalho (multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas, pouca ou nenhuma pausa, movimentos repetitivos, o aumento das exigências cognitivas, burocratização, rotinização das atividades educativas, novas exigências de qualificação, como polivalência, etc.); físicos (posturas desconfortáveis, uso elevado e frequente da voz, entre outros).

É importante registrar os dados da pesquisa realizada por Peixoto (2004, grifo do autor), que aborda questões relacionadas às estratégias de enfrentamento de estressores ocupacionais em profissionais universitários. Entre os principais resultados dessa pesquisa destacam-se: *Comportamentos para administrar o estresse*; 80% dos participantes citaram a realização de atividades de lazer, pois essas atividades ajudam a aliviar o estresse, uma vez que o trabalho docente é quase sempre realizado como uma obrigação. A pesquisa revelou também, que as professoras obtiveram maior percentual em relação ao *manejo de sintomas de estresse* que os professores. Segundo Peixoto (2004, p. 54), isso ocorre pelo fato de a mulher “[...] ter mais facilidade de buscar apoio com amigos, familiares e colegas de trabalho”.

Também ficou comprovado que os sintomas mais frequentes de estresse associaram-se ao sexo feminino, “[...] as professoras possuem outros papéis como mãe, mulher, dona de casa e estes podem estar contribuindo com o fato da frequência do estresse estar mais elevado nas mulheres”. (PEIXOTO, 2004, p. 59)

Outro fator relevante destacado na pesquisa de Peixoto (2004), foi o tempo disponível utilizado para o trabalho, mostrando que a maioria dos professores utilizam dez horas a mais do seu tempo disponível (não remunerado) e estes, foram os que apresentaram maior ocorrência de estresse.

Em pesquisa realizada entre 2003 e 2005, com 3281 educadores da Galícia na Espanha sobre estresse e *burnout* em docentes, 80% deles informaram sofrer de estresse ocupacional, sendo 29,9% em nível muito alto, e 25,7% apresentando valores elevados de *burnout* (COSTA, 2006 *apud* BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI, 2010).

Constata-se, assim, a importância dos estudos sobre as dificuldades apontadas por professores e suas estratégias para lidar com as dificuldades inerentes à profissão, visando contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido por estes profissionais.

A docência comporta, em sua natureza, uma diversidade de atribuições, exigências e desafios que articulados poderão contribuir para o desencadeamento do estresse. Dentre os fatores estressores destacam-se: as condições de trabalho, principalmente no que se refere às salas superlotadas e a falta de recursos; falta de incentivo; sobrecarga de trabalho; a relação professor-aluno; o baixo salário e a desvalorização da profissão.

Estes fatores interferem diretamente na saúde do professor, deixando-o desestimulado, depressivo, sentindo-se impotente diante de tantos desafios a serem superados. Nesse contexto, ressalta-se a importância de haver um equilíbrio entre as atividades

desenvolvidas e um sistema de remuneração adequado ao professor, tendo em vista a relevância social do seu trabalho, entretanto, isso não significa que somente um sistema de remuneração adequado pode aliviar as tensões do professor, são vários os fatores que podem contribuir para isto.

São diversas as técnicas *anti-stress* disponíveis, porém o benefício de cada uma delas está condicionado ao combate à causa. Meleiro (2002, p 23-27) lista algumas medidas saudáveis para o dia a dia que podem ajudar a combater o estresse:

1. Espreguiçar-se antes de se levantar da cama e em vários momentos do dia é um excelente exercício de relaxamento;
2. Alimentação saudável;
3. Planejamento das atividades do dia;
4. Atividade física;
5. Relaxamento;
6. Atitude positiva e autoestima;
7. Sabedoria: o domínio do stress é tanto uma questão de conhecimento como de filosofia de vida;
8. Tolerância, flexibilidade e capacidade de adaptação;
9. Administração do tempo;
10. Estratégia contra a sobrecarga: a sobrecarga acontece quando as exigências são excessivas, maiores do que podemos assumir. É preciso que consigamos administrar nosso tempo, *aprendendo a dizer não* e sabendo delegar responsabilidades.
11. Estratégia contra a frustração: será que precisamos estar sempre certos?
12. Estratégia contra a ansiedade: a ansiedade pode ser combatida interrompendo a cadeia de pensamentos que conduz a esse estado.
13. Reconhecer os limites;
14. Compartilhar o *stress*;
15. Evitar a automedicação.

Analisando tais medidas, observa-se que são coisas simples, fácil de serem adotadas por qualquer pessoa, basta vê-las e adotá-las como sendo prioridades.

É importante se pesquisar políticas voltadas para a realização de medidas de prevenção, como forma de amenizar a tensão ocupacional nos docentes e elevar sua autoestima, tornando-os assim, mais fortes e conseqüentemente capazes de produzir mais e melhores trabalhos.

2.3 Histórico e conceitos sobre resiliência

Segundo o dicionário Aurélio (1999) resiliência significa propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causada numa deformação elástica. A noção de resiliência é utilizada há muito tempo pela Física e Engenharia e tem como um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young. Entretanto, vem sendo estudada por diferentes áreas do conhecimento e, dentre elas, a Educação.

Tavares (2001) discute a origem do termo sob três pontos de vista: o físico, o médico e o psicológico. No primeiro, “resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permita voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma inicial, por exemplo, um elástico, uma mola etc.”. No segundo, “resiliência seria a capacidade de um sujeito resistir a uma doença, a uma infecção, a uma intervenção, por si próprio ou com a ajuda de medicamentos.”. E, no terceiro, “trata-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente.” (TAVARES, 2001, p. 45, 46).

Adaptado ao campo das ciências da saúde foi inicialmente relacionado à capacidade de regeneração, adaptação e flexibilidade, qualidades estas atribuídas a pessoas que conseguiram se recuperar de doenças, catástrofes e outras situações traumáticas. (SOUZA, 2003, p. 17). Fonagy et al, (1994) ressaltam que alguns indivíduos conseguiram uma adaptação positiva pós traumas sofridos. E essas exceções foram motivo de pesquisas enfocando a resiliência.

Mellilo, Estamatti e Cuestas (2005, p. 61 grifo do autor), enfatizam algumas características do sujeito resiliente: “*habilidade, adaptabilidade, baixa suscetibilidade, enfrentamento efetivo, capacidade, resistência à destruição, condutas vitais positivas, temperamento especial e habilidades cognitivas*, todas desenvolvidas durante situações vitais adversas, estressantes, etc., que lhe permitem atravessá-las e superá-las”.

Os precursores do termo resiliência na Psicologia são os termos invencibilidade ou invulnerabilidade ainda bastante referidos na literatura atual sobre resiliência (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 16). Um dos pioneiros no estudo da resiliência no campo da psicologia, Rutter (1993) diz que invulnerabilidade é a resistência absoluta ao estresse. O autor considera que invulnerabilidade dá somente a ideia de uma característica intrínseca do indivíduo e pesquisas recentes indicam que a resistência ao estresse é relativa.

As primeiras pesquisas sobre resiliência na área da psicologia datam da década de 70. Uma delas foi o foco da pesquisa relatada no livro “*Vulnerable but invincible*” onde foram estudadas 72 crianças entre meninos e meninas com uma história de fatores de riscos como: pobreza, estresse parinatal, baixa escolaridade, baixo peso no nascimento e a presença de deficiências físicas. Vale ressaltar ainda que parte significativa dessas crianças era de família cujos pais eram alcoólatras ou apresentavam problemas mentais. Apesar da situação de

extremo estresse nenhuma dessas crianças desenvolveu problemas de aprendizagem ou de comportamento (WERNER; SMITH, 1982 apud SOUZA 2003).

Zimmerman; Arunkumar (1994), ressaltam que resiliência e invulnerabilidade não são termos equivalentes. Resiliência, segundo eles, é uma habilidade de superar adversidades e isso não significa que o indivíduo saia ileso da crise como sugere o termo invulnerabilidade. “A palavra vulnerável origina-se do verbo latim *vulnerare*, que significa ferir, penetrar. Por estas raízes etimológicas, vulnerabilidade é um termo geralmente usado na referência de predisposições a desordens ou de susceptibilidade ao estresse”. (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p. 28).

Não tão diferente deste conceito, Hutz, Koller e Bandeira (1996) ressaltam que, nos estudos sobre resiliência e vulnerabilidade, os termos são utilizados para definir as susceptibilidades psicológicas individuais que fortalecem os efeitos dos estressores e impedem que o indivíduo reaja de forma positiva ao estresse. Rutter (1991), diferencia resiliência e invulnerabilidade dizendo que a resiliência implica um processo que pode ser desenvolvido e promovido, enquanto a invulnerabilidade é um traço intrínseco do indivíduo.

2.3.1 Estresse, enfrentamento (*coping*)¹ e resiliência

Observa-se que estresse e enfrentamento (*coping*) são conceitos que geralmente aparecem nas pesquisas sobre resiliência, portanto vale aprofundar tais conceitos.

Estresse nas ciências humanas, definido por Selye (1936), seria uma resposta do corpo a uma exigência feita a esse corpo. Isso implica dizer que a situação de estresse depende da percepção do indivíduo, o que um percebe como perigo outro pode perceber como desafio.

Referindo-se a enfrentamento, Lazarus e Folkman (1984, p. 141) dizem que: “*coping* é um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais utilizados com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas que surgem em situações de estresse e são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo os recursos pessoais”. Ainda, Yunes; Szymanski (2001, p. 32) dizem que: “De maneira geral o conceito de *coping* vem frequentemente acompanhado de palavras como: habilidade, estratégias, comportamentos, estilos, respostas ou recursos [...]”.

¹ A partir dessa observação será utilizado o termo enfrentamento ao invés de *coping*, porém será mantido o termo *coping* quando este for utilizado em citações diretas.

Sobre resiliência Waller (2001), ressalta que, inicialmente resiliência era resultado de traços de personalidade ou estilos de enfrentamento. Mais tarde resiliência passou a ser compreendida de forma sistêmica a partir da relação indivíduo e contexto.

Nessa direção, Barlach, Limongi-França e Malvezzi (2008, p. 04) enfatizam que:

O desenvolvimento da resiliência é um processo contínuo de adaptação (assimilação e acomodação) entre os indivíduos e seus ambientes, condição que impõe ao estudo desse fenômeno uma abordagem contextualizada, considerando sempre ecossistema constituído pela díade composta pelo ser humano e seu meio.

Observa-se uma visão oposta aos estudos que consideram resiliência traços de personalidade, estes estudos não consideram o contexto na promoção da resiliência.

Sobre a relação estresse, enfrentamento e resiliência, Barlach, Limongi-França e Malvezzi (2008) apresentam uma pesquisa que retrata bem essa relação e/ou diferença. O trabalho apresenta a análise de conteúdo de dois filmes “Frida” e “A Vida é bela” ilustrativa do conceito de resiliência psicológica e também a análise qualitativa de relatos verbais de executivos(as), alunos(as) de cursos de educação continuada, submetidos(as) a situações de tensão vividas na interface entre trabalho, vida pessoal e dedicação ao estudo. Como resultado o trabalho indicou que, a resiliência pode explicar a mobilização de recursos psicossociais para o enfrentamento das rupturas e situações de tensão características da atualidade e concluiu que neste ambiente de transformação de crises em oportunidades o desenvolvimento da resiliência pode ser um elemento diferencial entre o enfrentamento da situação que leva ao crescimento psicológico ou o da sensação de vitimização em situações semelhantes de pressão organizacional. Os autores ressaltam ainda que, o conceito de resiliência, dentre outros fatores, são fundamentais para o entendimento do enfrentamento das adversidades humanas nas organizações.

Sobre esta problemática, Tavares (2001) propõe que, na sociedade emergente, através da educação e da formação, se formem pessoas mais resilientes e preparadas para certa invulnerabilidade que lhes possibilite resistir às adversidades que a vida lhes colocará.

Entretanto, sabe-se que esta não é tarefa fácil. Como desenvolver estruturas ou capacidades de resiliência nas pessoas e nas sociedades? Sobre isso Tavares (2001, p.52) ressalta que:

Não há dúvida de que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e activação das suas capacidades de ser, de estar, de ter, de poder e de querer, ou seja, pela sua capacidade de auto-regulação e auto-estima como rasgo da personalidade. As pessoas, mesmos aquelas que têm carências e necessidades especiais, são imensamente ricas, dispõem de enormes recursos, são sujeitos de poder e de querer, de vontade imensuráveis.

Tavares (2001) reforça a ideia de ajudar as pessoas a se descobrirem e a descobrirem suas potencialidades e capacidades, aceitá-las e confirmá-las de forma positiva esta é uma boa maneira de torná-las mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida por mais difícil que esta se apresente.

Corroborando com essa ideia Oliveira et al. (2006, p. 761) em artigo, concluiu que:

Em relação à conceituação do termo resiliência, grande parte dos estudos mostrou que esse termo está relacionado à construção positiva no enfrentamento das adversidades, na capacidade de lidar de maneira positiva buscando a superação, na recuperação através do uso de recursos adaptativos, na noção de sobrevivência e na capacidade potencial para o desenvolvimento da resiliência em maior ou menor grau, fatores que podem tornar um indivíduo mais ou menos vulnerável ao risco e, além disso, na forma como alguns indivíduos conseguem ser resilientes frente às adversidades.

Portanto, Tavares (2001) e Oliveira et al (2006) ratificam a ideia de que resiliência e enfrentamento não são a mesma coisa, a resiliência é um elemento importante no enfrentamento das situações estressoras do dia a dia.

Referindo-se a isso Brandão (2009) enfatiza que, as estratégias de *coping* fazem parte do processo de resiliência, uma vez que o enfrentamento das situações adversas é uma fase da mesma. Entretanto *coping* não é resiliência, pois nem toda estratégia de enfrentamento é bem sucedida e, portanto, nem sempre resultará em resiliência.

2.3.2 Resiliência como processo

Segundo Infante (2005, p. 23), na área de intervenção psicossocial, a resiliência tenta promover processos que envolvam o indivíduo e seu ambiente social, ajudando-o a superar a adversidade (e o risco), adaptar-se à sociedade e ter melhor qualidade de vida.

Os estudos para entender as causas e a evolução da psicopatologia demonstraram que um grupo de crianças não contraiu problemas psicológicos ou de adaptação frente às adversidades. Foi a partir dos esforços para se entender as causas e a evolução dessa psicopatologia que surgiu o enfoque da resiliência (GROTBERG, 1999)

Juntamente com o conceito de resiliência surgiu a primeira geração de pesquisadores, tendo como foco descobrir os fatores protetores que estão na base da adaptação positiva em crianças que vivem em situações adversas. Uma segunda geração de pesquisadores enfocou o tema em dois aspectos: a noção de processo e a busca de modelos

para promover resiliência de forma efetiva em termos de programas sociais (INFANTE, 2005).

A primeira geração surgiu nos anos 70 e a segunda geração de pesquisadores começou a publicar nos anos 90. A primeira se identificou com o modelo triádico de resiliência que consiste em organizar os fatores resilientes e de riscos em três grupos, a saber: os atributos individuais, os aspectos da família e as características dos ambientes sociais a que as pessoas pertencem. Já a segunda geração se perguntava: quais os processos associados a uma adaptação positiva, já que a pessoa viveu ou vive em condições de adversidade?. De acordo com Infante (2005) entre os pesquisadores pioneiros na noção dinâmica de resiliência tem-se Rutter (1991) e Grotberg (1991).

Ainda segundo Infante (2005, p. 25),

[...] A maioria dos pesquisadores, pertencentes a essa segunda geração, simpatiza com o modelo ecológico-transacional de resiliência, que tem suas bases no modelo ecológico de Bronfenbrenner. A perspectiva que norteia o modelo ecológico-transacional de resiliência consiste em o indivíduo estar imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis, que interatuam entre si, exercendo uma influência direta em seu desenvolvimento humano. [...]

A referida autora ressaltou ainda os níveis que formam o marco ecológico: o individual, o familiar, o comunitário e o cultural e diz que ao se entender esses processos dinâmicos de interação entre os diferentes níveis do modelo ecológico, também se entenderá melhor o processo imerso na resiliência.

Luthar, Cicchetti e Becker (2000, p. 543) são autores que definem resiliência como sendo “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grandes adversidades”. Segundo Infante (2005, p. 26), essa definição, como outras características da segunda geração, distingue três componentes essenciais que devem estar presentes no conceito de resiliência:

1. A noção de adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano;
2. A adaptação positiva ou superação da adversidade;
3. O processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano.

A autora ressalta ainda que a partir da definição de cada um desses componentes do conceito, é possível criar um modelo para pesquisas e elaboração de programas de promoção de resiliência.

Ainda segundo Infante (2005, p. 27) “[...] para identificar resiliência e criar pesquisas e programas de promoção, sugere-se que a definição de adversidade especifique a

natureza do risco, se é subjetivo ou objetivo, e a ligação existente entre adversidade e adaptação positiva”.

Sobre adaptação positiva Infante (2005, p. 27) destaca que:

A adaptação positiva permite identificar se houve um processo de resiliência. A adaptação pode ser considerada positiva quando o indivíduo alcançou expectativas sociais associadas a uma etapa de desenvolvimento, ou quando não houve sinais de desajuste. Em ambos os casos, se a adaptação positiva ocorre, apesar da exposição à adversidade, considera-se uma adaptação resiliente.

Quanto ao processo Infante (2005, p. 30), enfatiza que:

A noção de processo descarta definitivamente a concepção de resiliência como um atributo pessoal e incorpora a ideia de que a adaptação positiva não é uma tarefa apenas da criança, mas que a família, a escola, a comunidade e sociedade devem prover recursos para que a criança possa se desenvolver mais plenamente.

Enfim, a resiliência entendida como processo significa que ela não é uma simples resposta às adversidades, mas que incorpora uma série de fatores e está ligada ao desenvolvimento humano, isto é acontece desde à infância até a velhice.

Nesta perspectiva, concorda-se com Melillo, Estamatti e Cuestas (2005, p. 61) quando ressaltam que:

A resiliência se produz em função de processos sociais e intrapsíquicos. Não se nasce resiliente, nem se adquire a resiliência “naturalmente” no desenvolvimento: depende de certas qualidades no processo do sujeito com os outros seres humanos, responsável pela construção do sistema psíquico humano.

Depreende-se diante dessa assertiva que, a existência ou não da resiliência nos sujeitos depende da interação da pessoa com outras pessoas à sua volta e que resulta de vários fatores destacados ao longo de toda a vida do indivíduo.

Grotberg (2005, p. 20-21) resalta que, a resiliência entendida como processo incorpora os seguintes aspectos:

1 Promoção de fatores de resiliência. A resiliência está ligada ao crescimento e ao desenvolvimento humano, incluindo diferenças de idade e gênero. 2. Compromisso com o comportamento resiliente. O comportamento resiliente pressupõe a interação dinâmica de fatores de resiliência selecionados para enfrentar as adversidades. 3. Avaliação dos resultados de resiliência.

Destaca-se aqui que o objetivo da resiliência é ajudar os indivíduos não só a enfrentar as adversidades, mas também a se beneficiarem das experiências vivenciadas em cada situação. A escola como contexto de desenvolvimento humano deve contribuir para a promoção de uma educação resiliente, desenvolvendo atividades baseadas nas experiências dos alunos, atividades desafiadoras que estimulam e propiciam uma aprendizagem mais atrativa.

Ainda sobre resiliência enquanto processo, Yunes (2003) diz ser um conjunto de processos de vida que possibilitam a superação de adversidades, o que não significa que o indivíduo saia ileso das crises, como sugere os termos invulnerabilidade e invencibilidade.

Complementando essa ideia Rutter (1987 apud PESCE et al 2004) que a resiliência entendida como processo não pode ser considerada um atributo do indivíduo ou uma característica adquirida ao longo do desenvolvimento, e sim, um fenômeno interativo entre sujeito e seu meio.

Nessa mesma direção, Angst (2009, p. 255) destaca que:

É importante salientar que a resiliência não pode ser considerada como um escudo protetor, que fará com que nenhum problema atinja essa pessoa, a tornando rígida e resistente a todas as adversidades. Não existe uma pessoa que É resiliente, mas sim a que ESTÁ resiliente. Esse é um processo dinâmico, e as influências do ambiente e do indivíduo relacionam-se de maneira recíproca, fazendo com o indivíduo identifique qual a melhor atitude a ser tomada em determinado contexto.

Miller (2006, p. 9) também compartilha dessa ideia ao enfatizar que:

Ninguém é resiliente o tempo todo e mesmo para aquelas pessoas que parecem naturalmente resilientes existirão momentos difíceis. [...] por trás dos julgamentos das ameaças de culpa, da alienação e até da violência está o desejo de esconder nossa vulnerabilidade. Para ela o aumento da evolução psicológica e espiritual começa com o reconhecimento das inseguranças que nos fazem reagir.

Portanto, a autora ressalta a importância de se conhecer e de reconhecer suas próprias fragilidades e inseguranças e que isso faz com que se evolua psicologicamente e espiritualmente. Essa evolução depende também das experiências vivenciadas, do ambiente e das pessoas com as quais se convive.

2.3.3 Resiliência e a abordagem bioecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (2002) desenvolveu um modelo científico que mais tarde fora denominado de Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. O modelo propunha estudar o desenvolvimento humano a partir da observação do indivíduo e suas interações com o ambiente nos diferentes contextos.

Com isso Bronfenbrenner (2002) fazia uma crítica aos estudos em desenvolvimento até metade do século XX que aconteciam fora do contexto dos indivíduos. Para Bronfenbrenner (2002) “essas investigações focalizavam a pessoa dentro de um

ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que vivia”. (SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007, p. 383)

Bronfenbrenner (1977, p. 18) refere-se à ecologia do desenvolvimento humano como sendo:

O estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que o ser humano vive, na medida em que esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos.

Isso implica dizer que o indivíduo é sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento. (BRONFENBRENNER, 2002)

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, proposto por Bronfenbrenner, propõe que o desenvolvimento humano seja estudado através da interação simultânea de quatro núcleos intimamente relacionados: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo, mais conhecido como o “PPCT”.

Segundo Bronfenbrenner (2005, p. 6 grifo do autor):

Ao longo do curso da vida, o desenvolvimento humano acontece através de processos de interações recíprocas progressivamente mais complexas entre organismo humano ativo, em evolução biopsicológica, e pessoas, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer numa base consideravelmente regular, através de longos períodos de tempo. Tais formas duradouras de interação no ambiente imediato são definidas como *processos proximais*. Exemplos desses processos incluem alimentar e confortar um bebê; brincar com uma criança pequena; atividades entre crianças; jogos em grupo ou solitários; leitura e aprendizagem de novas habilidades; atividades atléticas; resolução de problemas; cuidado por outros; fazer planos; realizar tarefas complexas e adquirir novos conhecimentos [...] Em resumo, *processos proximais* posicionam-se como motores primários do desenvolvimento.

O segundo componente do Modelo Bioecológico, a “Pessoa”, “envolve as características determinadas biopsicologicamente e as características que foram construídas na interação com o ambiente social”. (SAGAZ, 2008, p. 37)

O terceiro componente o “Contexto”, “compreende a interação de quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Esses níveis estão articulados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra, formando o meio ambiente ecológico”. (SAGAZ, 2008, p. 38)

Esses cinco subsistemas que apoiam e orientam o desenvolvimento humano foram definidos por (BRONFENBRENNER, 1992; BRONFENBRENNER e CECI, 1994; apud SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007, p. 383):

O microssistema, refere-se aos padrões de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vivenciados pelo indivíduo, em um dado ambiente, a partir de

interações face-a-face; o mesossistema, compreende a relação entre os microsistemas; o exossistema, é composto por ambientes nos quais o indivíduo não participa diretamente, mas que o influenciam de forma indireta; e, por fim, o macrosistema que, apesar de ser o maior dos subsistemas, pode ser observado na intimidade do indivíduo, nos seus comportamentos e nas suas formas de intervir e se relacionar no microsistema. O macrosistema diz respeito ao conjunto de valores e crenças que sustentam as diferenças culturais e que geram, no indivíduo, o sentimento de pertença a determinado grupo.

O quarto componente do Modelo Bioecológico, o “Tempo”, “permite examinar a influência sobre o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida. É analisado em três níveis no Modelo Bioecológico: microtempo, mesotempo e macrotempo”. (SAGAZ, 2008, p. 40)

O microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade, observadas dentro de pequenos episódios dos processos proximais. O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos maiores de tempo como dias e semanas, sendo que os efeitos cumulativos desses processos podem produzir resultados significativos no desenvolvimento. O macrotempo abarca as experiências e os eventos em mudança dentro da sociedade através das gerações, bem como a forma como esses eventos afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida.

Sagaz (2008) ressalta ainda que a análise do tempo dentro desses três níveis deve focalizar o indivíduo relacionando este, aos acontecimentos de sua vida, dos mais próximos aos mais distantes.

Bronfenbrenner (1996, p. 38), postula um modelo ecológico de resiliência e, “entende que o indivíduo está imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis que interagem entre si, com influência direta sobre o seu desenvolvimento. Esses níveis são: o individual, o familiar, o comunitário e o cultural.”

Referindo-se a isso, Pinheiro (2004), diz ser possível, portanto, fazer uma analogia entre o termo resiliência e o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996). Bronfenbrenner (1996) privilegia as interações entre o indivíduo e o meio, assim tudo depende de como o indivíduo percebe a realidade objetiva. De encontro a esse raciocínio, um sujeito resiliente depende das relações que tenha estabelecido na sua interação com o ambiente e das diferenças individuais na percepção da situação que ocasionou o estresse.

Ratificando essa ideia Yunes (2001), destaca que, numa visão subjetiva, pode-se dizer que, o estresse depende da percepção que o indivíduo tem da situação, da interpretação que este tem do evento gerador do estresse e do sentido a ele atribuído.

Oliveira et al (2008, p. 761) em artigo que analisa as publicações sobre resiliência no período de 2000 a 2006, dentre outras conclusões, ressalta também, uma estreita relação entre resiliência e desenvolvimento humano, nas palavras dos autores:

Apesar das divergências do termo, um ponto comum encontrado na análise desses estudos é o estabelecimento de uma estreita relação entre resiliência e desenvolvimento humano, sendo que dois fatores estão na base desse processo: os fatores de risco (adversidades tais como abuso sexual, guerras, desemprego, morte, perdas, entre outros) e os fatores de proteção relativos a otimismo, flexibilidade, apoio social, auto-estima, auto-eficácia, enfrentamento, espiritualidade, que têm como função amenizar o efeito e as consequências negativas esperadas pela maioria das pessoas.

Entretanto, os autores ressaltam a necessidade de pesquisas que objetivem mapear de forma precisa o papel dos fatores de risco e de proteção envolvidos nos processos resilientes e verificar de que modo estes interagem com o binômio saúde-doença, Oliveira et al (2008).

Acredita-se, pois, que a resiliência é um saber necessário na formação do educador e que o apoio de todos os envolvidos no processo educativo contribui para desenvolver habilidades resilientes que ajudam a enfrentar as adversidades.

Enfatizando a contribuição da resiliência para a educação Molina (2007, p. 45) diz que:

[...] As condições sociais, nas quais grande número de professores trabalha, são adversas às exigências da profissão docente. Construir laços de confiança e de afetividade que favoreçam o exercício das nossas capacidades de escuta e de reflexão exige conhecimento, estudo, enfim, competências teóricas que, por sua vez, exigem condições materiais e temporais que os professores têm cada vez menos.

Referindo-se ao contexto de atuação docente, percebe-se que a instituição escolar depara-se com inúmeros desafios. A escola reflete o mundo e seus problemas e o professor precisa ser formado e se preservar em todos os sentidos, para reagir, para organizar seu mundo, suas necessidades e ações. Essa formação segundo Tavares (2001, p. 8):

Traduziria sua resiliência – isto é, sua capacidade de responder de forma mais consciente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica (poderíamos dizer características?) de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se às pressões de seu mundo de auto-proteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.

Diante do exposto, percebe-se a importância de se pesquisar sobre resiliência, pois esta contribui para a superação de situações adversas. Tavares (2001, p. 48) diz ainda que:

A formação do cidadão da sociedade emergente deverá possibilitar o desenvolvimento de estruturas de resiliência, ou seja, de mecanismos físicos, psíquicos, sociais, éticos, religiosos que tornem mais resilientes, menos vulnerável e que lhe permitam ser um agente eficaz na transformação e otimização da sociedade em que vive.

Farjardo, Minayo e Moreira (2010) em levantamento bibliográfico concluíram que os estudos sobre o tema são ainda preliminares e insuficientes. Eles mostraram que a resiliência não é atributo da pessoa, mas pode ser consolidada na ação docente e que o ambiente resiliente da ação pedagógica cresce quando existe suporte afetivo emocional necessário para que as pessoas trabalhem em constante clima de aprendizagem.

Diante do exposto, entende-se resiliência como sendo um processo e que este processo varia de pessoa para pessoa sendo a afetividade um fator necessário à superação de situações adversas.

A docência é uma profissão em que a cada dia surgem novas exigências e necessidades e o professor precisa estar preparado para enfrentar esses desafios. E quanto maior o desafio maior é a necessidade de desenvolver capacidades e habilidades para lidar com o desconhecido. Surge, pois, a necessidade de se formar professores cada vez mais resilientes para que estes possam formar alunos resilientes às situações desafiadoras na sociedade contemporânea.

3 MÉTODO

3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada classifica-se quanto aos objetivos, como exploratória, uma vez que objetiva gerar conhecimentos relevantes sobre a incidência de fatores estressores que afetam os professores no ambiente de trabalho, bem como, as estratégias por eles adotadas para superar tal problema.

O procedimento, segundo Bardin (2010, p.125), permite, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses.

Quanto aos meios, classifica-se como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. E quanto à forma de abordagem do problema caracteriza-se como quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa “funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem” (BARDIN, 2010, p. 140). A análise é estatística e os dados são apresentados em gráficos ou tabelas. No caso da pesquisa em foco, serão apresentados dados numéricos dos principais fatores estressores que afetam os professores no ambiente de trabalho e as formas individuais de lidar com o estresse diante das diversas situações estressoras.

Também se caracteriza como sendo qualitativa porque segundo Trivinos (2008, p. 137)

O processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.

Para fins de identificar os fatores que facilitam e dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes resilientes, realizou uma entrevista semiestruturada, pois esta, segundo Trivinos (2008, p. 146):

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Acredita-se então, que a entrevista semiestruturada contribuiu para delimitar o volume das informações, proporcionando alcance dos objetivos de forma mais eficaz uma vez que possibilita que a coleta dos dados ocorra de forma mais detalhada e aprofundada.

3.2 População e amostra

A pesquisa foi realizada com 71 (setenta e um) professores da zona urbana que atuam no Ensino Fundamental da cidade de Buriti-MA, numa população de 105 sujeitos. Após a análise dos questionários e da escala de resiliência, foram escolhidos 10 (dez) destes professores para a realização da entrevista semiestruturada com o objetivo de se identificar, fatores que facilitam e dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes.

A escolha do município deu-se pelo fato desta pesquisadora morar neste município e, portanto, sentir a necessidade de contribuir para um melhor rendimento dos profissionais da educação daquele município uma vez que a temática apresentada versa sobre a saúde docente e sobre possíveis fatores contrários a esta.

A escolha dos dez professores deu-se após a análise da escala de resiliência, pois o critério adotado para a escolha dos dez foi os maiores resultados apontados na escala de resiliência.

De acordo com Gil (1994), a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador conduza mais livremente a conversa, trazendo o entrevistado para o tema quando este se distanciar.

No que se refere à categoria de indivíduos envolvidos na pesquisa esta se deu pelo fato desta categoria está mais sujeita a fatores estressantes, pois lida com crianças e adolescentes. Também pelo fato de haver, ainda, poucas pesquisas que mostram as condições de trabalho docente e as poucas pesquisas existentes, dentre elas, Gasparini, Barreto e Assunção, (2005); Benevides-Pereira, Yamshita e Takahashi, (2010) apontam números elevados de profissionais doentes por conta das condições em que esta se realiza.

Quanto aos critérios para definição da quantidade de profissionais a serem pesquisados considerou-se a fórmula proposta por Triola (2008), onde o valor de N corresponde ao número total de sujeitos da população, os valores de “ p ” correspondem à proporção de indivíduos que pertencem à categoria que foi analisada, e os valores de “ q ” à proporção de indivíduos que não pertencem à categoria a ser analisada.

Quando não se conhece os valores de “ p ” e de “ q ”, Triola (2008) sugere a substituição desses valores por 0,5.

O símbolo $Z_{\alpha/2}$ corresponde ao valor crítico determinado pelo grau de confiança que se deseja dar aos dados coletados. Para um grau de confiança de 99% deve-se utilizar 2,575, para 95% de grau de confiança deve-se utilizar 1,96 e, caso o pesquisador opte por um

grau de confiança de 90%, deve substituir o valor de $Z_{\alpha/2}$ por 1,645. Normalmente as pesquisas utilizam um grau de confiança de 95%, mas caso desejar grau de confiança maior, deve se aproximar mais dos 100%. Quanto maior o grau de confiança, maior também será a quantidade de sujeitos da amostra.

A letra E da fórmula significa o “erro amostral”, também conhecido como erro de estimativa. Geralmente se usa um valor para o erro amostral de: $E = 0,05$, mas se desejar maior precisão nos dados deve utilizar um valor menor (0,04; 0,03, 0,02 ou 0,01). Lembrando que quanto menor o erro amostral maior será o número de sujeitos amostra.

Figura 1: Fórmula para cálculo amostral com base no tamanho da população

$$n = \frac{N \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2}{\hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2 + (N - 1) \cdot E^2}$$

Fonte: Triola (2008, p. 266)

3.3 Procedimentos de coleta de dados

O Projeto de Pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética de Pesquisa da UNITAU sob a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96. Para a realização da coleta de dados foi solicitada autorização da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Buriti-MA (Apêndice I) onde estes assinaram o termo de autorização da Instituição (Apêndice II).

Após, o consentimento dos professores, tendo sido estes, previamente esclarecidos sobre o objetivo do estudo foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo que uma via ficou na posse do sujeito e a outra de posse da pesquisadora (Anexo I).

Quanto aos instrumentos, o questionário e a escala de resiliência foram aplicados mediante visitas às escolas onde se encontravam os docentes, sendo que os questionários ficaram de posse dos professores e após três dias fez-se o recolhimento destes. Importante ressaltar que foram necessárias inúmeras visitas às escolas para que se efetivasse esse feito, pois os professores esqueciam, não tinham tempo ou perdiam os instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas foram agendadas antes com os professores de acordo com disponibilidade de dia e hora. As entrevistas foram gravadas. Tal procedimento durou aproximadamente três semanas.

Foi garantido o sigilo da identidade e local de trabalho dos professores bem como a saída do estudo a qualquer momento, se assim desejassem.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados inicialmente por meio de um questionário (Anexo II) onde se pretendeu identificar os principais agentes estressores e as formas de lidar com o estresse na atividade docente.

O questionário foi adaptado de Peixoto (2004), pois este compartilha dos mesmos objetivos deste. Este instrumento consta de nove itens, a saber: relação professor-administração, relação professor-coordenação, relação professor-outros funcionários, relação professor-aluno, relação professor-professor, adequação profissional e ambiente de trabalho, recursos materiais e temporais, salário e saúde. Os professores deveriam se manifestar acerca dos itens acima citados mencionando os fatores estressores referentes a cada item e as formas de administrar o estresse. A coleta de dados consistiu no preenchimento de questões referentes ao estresse, fatores estressores e formas de superação desse estresse.

Em seguida, procedeu-se à aplicação da Escala de Resiliência com os professores com o intuito de avaliar o nível de resiliência de cada um.

Esta escala foi desenvolvida por Wagnild e Young (1993) e, no Brasil, adaptado por Pesce et. al. (2005) a partir de uma amostra composta por alunos matriculados em escolas públicas no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. É composto por 25 itens, com respostas do tipo *Likert* que variam de 1 (um) a 7 (sete) pontos, que vão desde a discordo totalmente a concordo totalmente e a pontuação total varia de 25 a 175 pontos.

Conforme Angst et. al. (2009) a referida escala de resiliência tem como objetivo medir níveis de adaptação psicossocial positiva e é dividida em três fatores:

- Fator I - se refere à competência pessoal, aceitação de si mesmo e da vida: à invencibilidade, controle, desenvoltura, perseverança. Indicam resolução de ações e valores que dão sentido à vida: a amizade, a realização pessoal e a satisfação.
- Fator II – se refere à aceitação de si e da vida: adaptabilidade, equilíbrio, flexibilidade, perspectiva de uma vida equilibrada, independência e determinação.

➤ Fator III - apresenta questões de competência pessoal: itens indicativos de autoconfiança e capacidade de adaptação a situações adversas.

“De acordo com informações disponibilizadas pelo Projeto Alavanca, as questões que fazem parte do fator I são: 1, 2, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, e 24; do fator II as questões, 4, 5, 15 e 25, e as do fator III, 3, 9, 13, 17, 20 e 22” (POETINI, 2010, p. 23).

Na terceira parte da coleta, foi realizada a entrevista semiestruturada (Apêndice III) cujos objetivos já foram anteriormente especificados.

3.5 Procedimento de análise dos dados

Para análise dos dados referentes aos agentes estressores foi utilizada estatística descritiva por porcentagem considerando a relação de respostas pela amostra total multiplicado por 100. Para tanto, foi utilizado o programa Excel para Windows®.

A escala de resiliência foi analisado de maneira integral, a fim de verificar em que nível de resiliência se enquadravam os pesquisados. Na análise da escala de resiliência, optou-se pela avaliação geral de todos os itens, pois o conjunto de 25 itens aborda conteúdos que se relacionam de modo mais abrangente com o conteúdo de características que correspondem ao conceito de resiliência. A análise foi feita ainda, baseada na seguinte pontuação: baixa resiliência – 25 a 63 pontos; média resiliência – 64 a 125 pontos, e alta resiliência – 126 a 175 pontos; tendo por base a escala sugestão de avaliação do nível de resiliência.

No que se refere às entrevistas procedeu-se a abordagem qualitativa dos dados de acordo com Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010, p. 37) onde:

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise dos materiais foi feita mediante leitura prévia para que o pesquisador tomasse conhecimento do significado e conteúdo das mesmas. Inicialmente foi feita a pré-análise, seguida da exploração do material e em seguida foram feitas as inferências, sendo estas, específicas e a interpretação. Na pré-análise foi realizada uma leitura flutuante que segundo Bardin (2010, p. 122) “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir de impressões e orientações”.

Na exploração do material foi realizada a codificação, que:

Corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformando esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2010, p. 129)

No tratamento dos resultados foi realizada a síntese, as inferências e por fim, a interpretação. Entende-se, que estas sejam etapas fundamentais para se obter uma boa análise dos resultados.

É importante ressaltar ainda que, o material colhido teve sua análise realizada por meio do sistema de categorias descrito por Bardin (2010, p. 145), “em operação classificatória dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento, segundo o gênero (analogia) e critério semântico”, que considerará a exaustividade e a mútua exclusão das categorias eleitas.

Quanto às unidades de registro, estas foram feitas a partir das respostas à entrevista e ao questionário, pois segundo Bardin (2010, p. 132), “Também é possível tomar como unidade de registro a resposta (a uma questão aberta) ou a entrevista, na condição de que a ideia dominante ou principal seja suficiente para o objetivo procurado”.

As entrevistas foram gravadas e serão apagadas após cinco anos. Vale ressaltar ainda que, as entrevistas foram previamente marcadas pelo entrevistando, em locais por eles escolhidos e duraram, em média, meia hora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa do estudo, foram sistematizadas as informações pertinentes ao trabalho de campo. Estes foram obtidos através do questionário (anexo II), da escala de resiliência (anexo III) e das entrevistas (apêndice III).

Quanto às informações referentes ao questionário, estas foram organizadas em tabelas e figuras para melhor visualização das características dos participantes do estudo. Os dados foram representados em forma de percentual com o intuito de revelar a representatividade das informações. O questionário possibilitou uma percepção mais abrangente das características gerais dos participantes do estudo, como formação, tempo de docência, carga horária semanal, comportamentos para administrar o estresse, identificação dos fatores estressores e nível de estresse referente a cada fator citado.

O segundo instrumento, a escala de resiliência, objetivou identificar o nível de resiliência de cada participante da pesquisa.

A entrevista buscou identificar fatores que facilitam e dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes resilientes e verificar dentre os comportamentos apresentados no enfrentamento das adversidades, quais contribuem para desenvolver a resiliência.

Foram entregues 105 (cento e cinco) questionários, destes, somente 71 foram recebidos para análise, ressaltando que, foram necessárias várias viagens até às escolas para que este material fosse colhido, os professores alegavam esquecimento, falta de tempo e até mesmo perda do material a ser respondido.

O universo relativo ao estudo correspondeu, portanto, a um total de 71 professores que atuam no Ensino Fundamental da rede Municipal da cidade de Buriti-MA.

Quanto às entrevistas, dos 10 (dez) professores selecionados, 2 (dois) tiveram que ser substituídos, uma porque se recusou alegando vários problemas como: pressão alta, indisposição física e mental; e outra por incompatibilidade de horários entre esta e a pesquisadora, foram marcados dois encontros, porém, sem êxito.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa consta na tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA		Total	%
Sexo	Masculino	14	19,72
	Feminino	57	80,28
Faixa etária	28	1	1,41
	30	2	2,82
	34	8	11,27
	37	9	12,67
	40	1	1,41
	Acima de 40	24	33,80
	Não respondeu	26	36,62
Estado civil	Solteiro(a)	21	29,58
	Casado(a)	47	66,19
	Separado(a)	1	1,41
	Viúvo	1	1,41
	Outros	1	1,41
Número de filhos	Nenhum	8	11,27
	01	13	18,31
	02	19	26,76
	03	22	30,99
	Acima de 03	9	12,67

Quanto aos dados de identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tem-se a predominância do sexo feminino com 80,28%. Relativo à faixa etária foi observado que 36,62% não se manifestaram quanto à idade e 33,80% possuem mais de 40 anos. Sobre o estado civil 66,19% dos professores são casados, 29,58% solteiros, os demais são separados, viúvos ou união estável. O número de filhos, predomina aqueles que têm 3, com 30,99%.

A tabela 2 identifica os sujeitos envolvidos na pesquisa quanto aos dados profissionais.

Tabela 2. Distribuição total e percentual dos dados profissionais de professores atuantes no Ensino Fundamental.

CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS		Total	%
Área de concentração	Ensino Fundamental		
Nível de escolaridade	2º grau	3	4,22
	Superior incompleto	15	21,13
	Superior completo	39	54,93
	Especialista	14	19,72
Tempo de docência	Entre 02 e 13 anos	32	45,07
	15	14	19,72
	Acima de 15 anos	25	35,21
Carga horária semanal	20h	33	46,48
	40h	36	50,70
	Acima de 40h	2	2,82

Observa-se a predominância, quanto ao grau de instrução, de professores com nível superior completo, 54,93%; 21,13% dos professores estão cursando o Ensino Superior, somente 19,72% com Especialização e ainda 4,22% somente com o Ensino Médio. Quanto ao tempo de docência foi observado que 45,07% atuam nessa área entre 02 e 13 anos, 35,21%

possuem acima de 15 anos de profissão e 19,72% possuem 15 anos de docência. A carga horária predominante é a de 40h semanais, 50,70%; 46,48% trabalham 20h semanais e 2,82% possuem carga horária de 60h.

Referindo-se ao grau de instrução dos docentes envolvidos na pesquisa, observou-se que, apesar da maioria já ter concluído o Ensino Superior, ainda há professores somente com o Ensino Médio e um número relativamente baixo de professores com Especialização.

Sabe-se que o processo de qualificação profissional deve ser contínuo, cada vez mais o mercado exige profissionais qualificados e novas atitudes docentes e aqueles que não buscarem essa qualificação estarão fadados ao fracasso.

Referindo-se a essas novas atitudes docentes diante das realidades do mundo contemporâneo Libâneo (2004, p. 29-45) destaca:

1. *Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;*
2. *Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola uma prática interdisciplinar;*
3. *Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;*
4. *Persistir no empenho de auxiliar os alunos buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos;*
5. *Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;*
6. *Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc.);*
7. *Atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;*
8. *Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;*
9. *Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;*
10. *Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.*

Nóvoa (1992), referindo-se também à formação de professores enfatiza que esta deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que propicie aos docentes os mecanismos para o pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Nóvoa (1992, p. 25) destaca ainda que, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Ainda sobre o processo de formação Nóvoa (1992) afirma que esta não se constrói por acumulação de cursos (...), mas sim, através de um exercício contínuo de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Entretanto, Holly e McLoughlin, (1989); Lyons (1990 apud NÓVOA, 1992, p. 28 grifo do autor) destacam que: “Os professores têm de se assumir como *produtores da*

<<sua>> profissão. Mas sabemos que hoje não basta *mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém*”. Segundo estes autores, as escolas não podem mudar sem o esforço e empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham, é necessária uma articulação entre o professor e a escola e seus projetos.

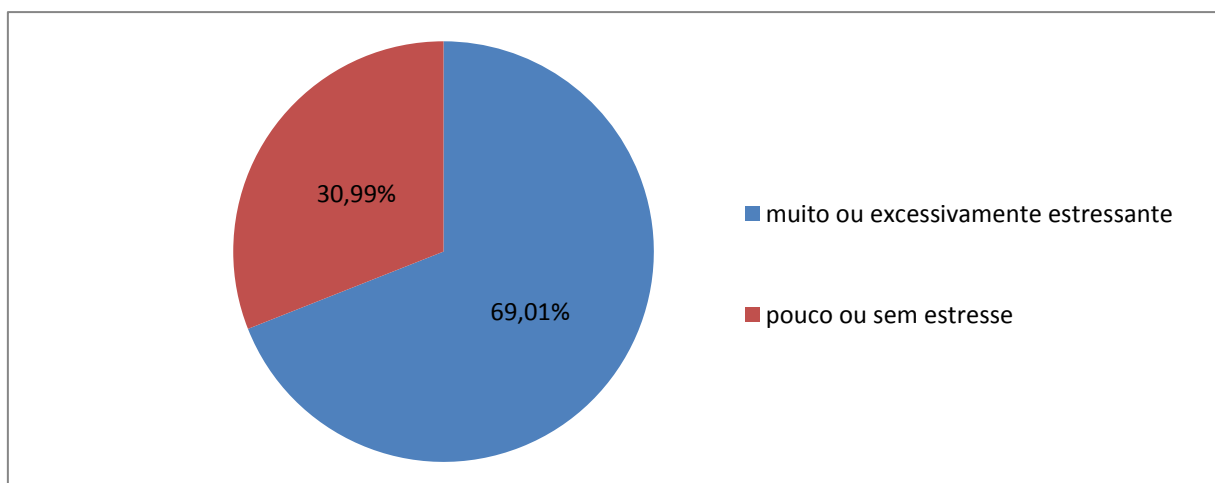
4.1 Análise das respostas quanto ao estresse docente e formas de administrá-lo

As figuras de 2 a 10 sintetizam as respostas dos professores mediante aplicação do questionário que identificou os fatores estressores e as formas individuais de administrar o estresse.

Foram apontados nove fatores principais e os professores deveriam se manifestar sobre os agentes estressores relativos a cada um deles e as formas de administrá-los.

O fator 1, se referiu ao relacionamento do professor junto à administração, à coordenação e aos demais funcionários da escola. Observou-se que o mais estressante destes foi o relacionamento professor-coordenação onde 69,01% dos professores apontaram como sendo muito ou excessivamente estressante. Foi apontado como fatores estressores: a falta de preparo do coordenador; o autoritarismo; a falta de diálogo; a falta de apoio e ainda, a ausência deste profissional nas escolas.

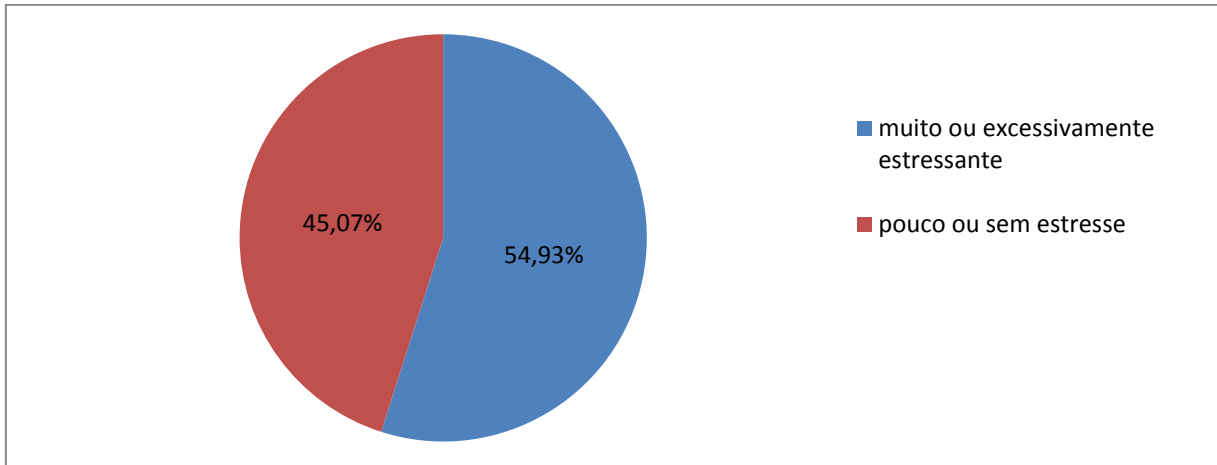
Figura 2- RELACIONAMENTO PROFESSOR-COORDENAÇÃO



Quanto ao relacionamento professor-administração (figura 3) observou-se número alto de profissionais insatisfeitos com a administração, embora pouco mais da metade

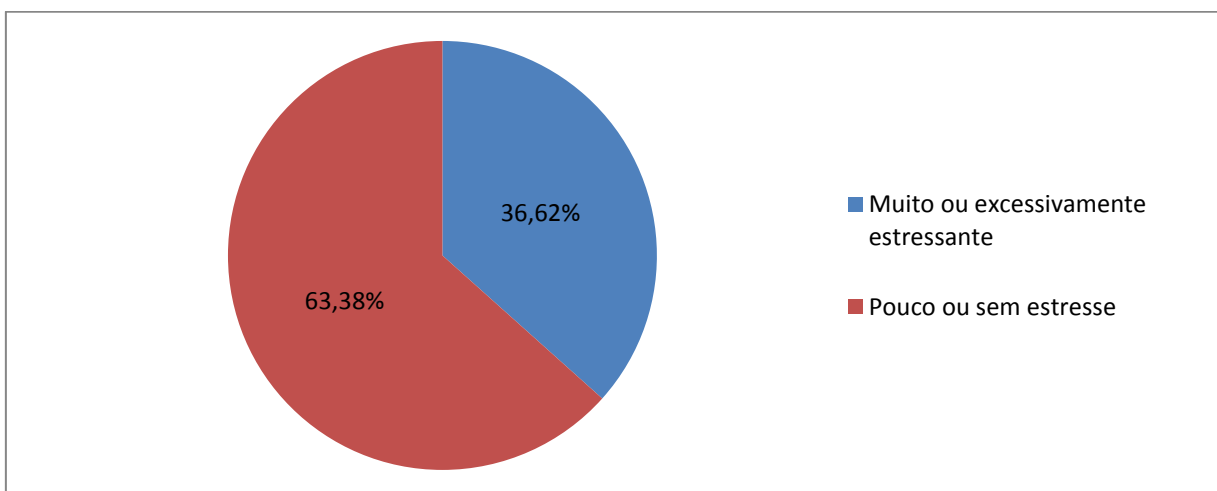
(54,93%) tenha apontado esse item como pouco estressante ou sem estresse. As reclamações referentes a esse item foram: pouca atenção às necessidades do professor; autoritarismo; falta de preparo para o cargo; falta de organização; falta de diálogo; individualismo; desrespeito para com o professor e falta de compreensão.

Figura 3- RELACIONAMENTO PROFESSOR-ADMINISTRAÇÃO



O relacionamento professor-assistência aos funcionários (figura 4) mostrou-se pouco estressante, 63,38% apontaram esse item como pouco estressante ou sem nenhum estresse. Os que consideraram esse item muito ou excessivamente estressante, 36,62%, reclamaram do comodismo por parte de alguns destes profissionais, da falta de compromisso e da falta de diálogo.

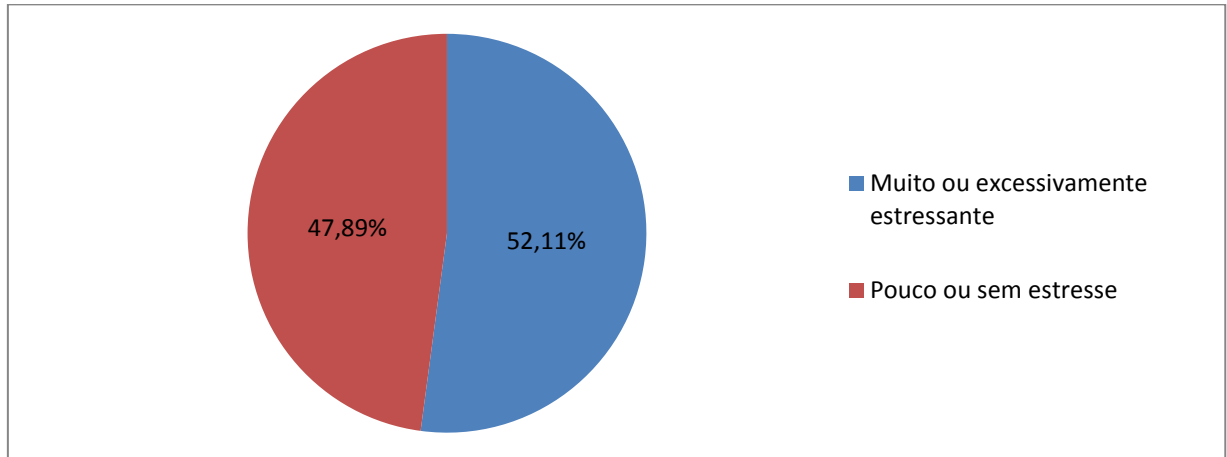
Figura 4- RELACIONAMENTO PROFESSOR-OUTROS FUNCIONÁRIOS



Quanto ao relacionamento professor com outros professores (Figura 4) foi observado que 52,11% dos professores responderam ser a relação “muito ou excessivamente

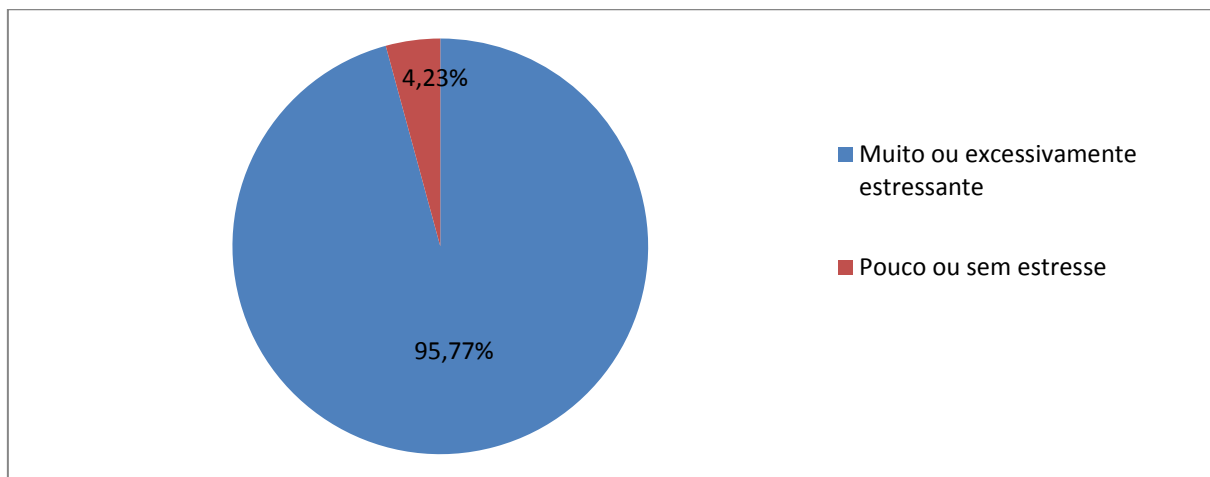
estressante” e apontaram como agentes estressores: o individualismo; a falta de comunicação; a falta de companheirismo; o senso de superioridade e a falta de compromisso de alguns.

Figura 5- RELACIONAMENTO PROFESSOR-PROFESSOR



A relação professor-aluno (figura 6) foi a que mais se mostrou estressante. Pôde-se constatar que 95,77% dos docentes apontaram esse item como “muito ou excessivamente estressante”, sendo que a falta de interesse dos alunos; a indisciplina; agressividade por parte de alguns alunos; a falta de respeito para com o professor; salas superlotadas e ausência da família foram relatadas pelos professores como as principais fontes causadoras de estresse.

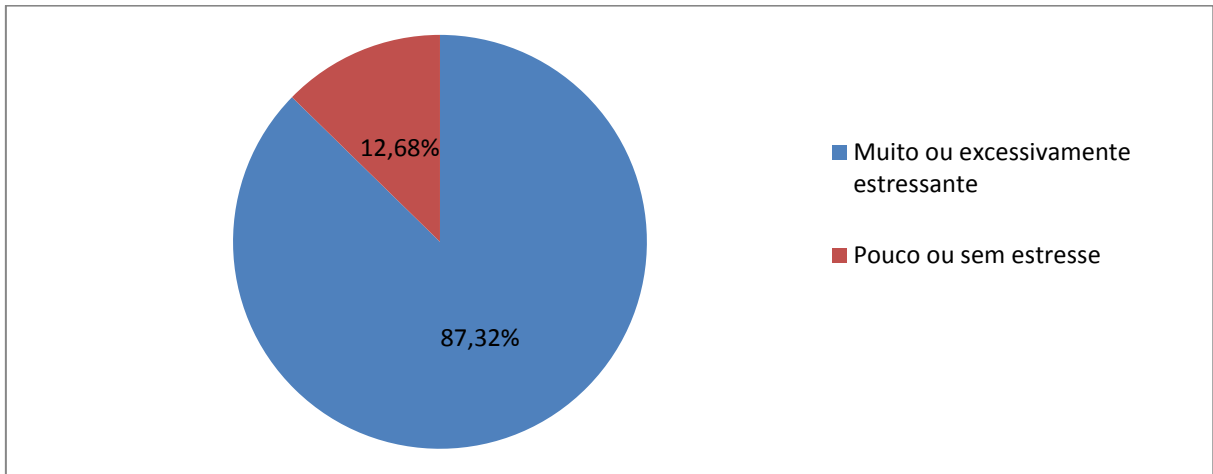
Figura 6- RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO



Na adequação profissional e o ambiente de trabalho (figura 7) observou-se algo semelhante à relação professor-aluno, pois 87,32% dos professores se mostraram insatisfeitos, respondendo ser “muito ou excessivamente estressante” o ambiente de trabalho. Dentre os fatores estressores citados estão: a falta de estrutura, principalmente quanto ao abandono dos laboratórios de informática e espaço inadequado para descanso do professor; o autoritarismo,

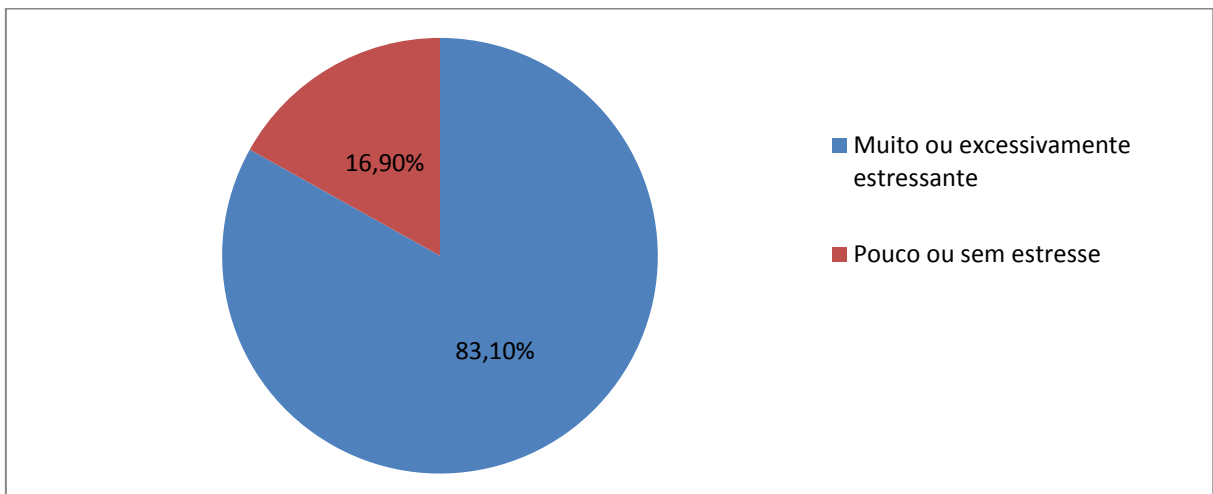
alguns professores disseram ser pressionados a fazer coisas que não concordavam; muitos desses professores disseram também que se sentem desvalorizados e não realizados com a profissão.

figura 7- ADEQUAÇÃO PROFISSIONAL E AMBIENTE DE TRABALHO



O fator 5 (figura 8) deu ênfase aos recursos temporais e materiais onde 83,10% dos docentes referiram-se a esse fator como “muito ou excessivamente estressante”. Os agentes estressores citados foram: acúmulo de tarefas/sobrecarga de trabalho; tempo insuficiente; falta de materiais pedagógicos e tecnológicos para trabalhar e excesso de burocracia.

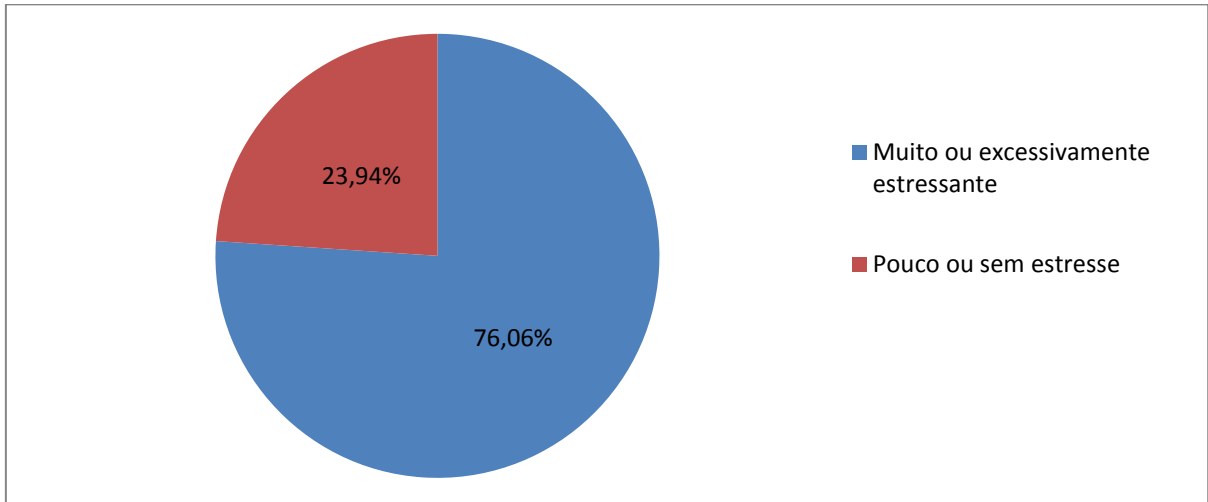
Figura 8-RECURSOS TEMPORAIS E MATERIAIS



Outro dado interessante foi com relação à questão salarial, pois era esperado unanimidade em apontar tal fator como sendo muito ou excessivamente estressante e no

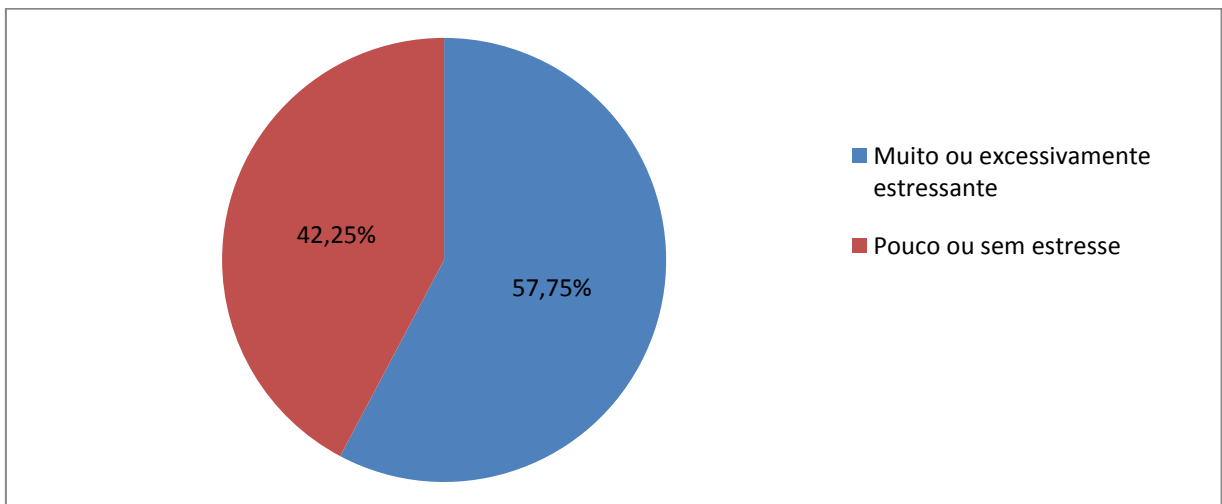
entanto, isso ocorreu apenas em 76,06% dos professores. O principal agente estressor citado referente a esse fator foi a carga horária excessiva.

Figura 9- SALÁRIO



O último fator referia-se à saúde (Figura 10). Nesse item foi observado que 54,75% dos professores referiram-se como “muito ou excessivamente estressante” citando como fatores estressores o esgotamento físico, a hipertensão, terríveis dores de cabeça, depressão, alergias causadas pelo pó de giz, distúrbios da voz e acidentes de trabalho.

Figura 10- SAÚDE



Observa-se, com relação a esse fator, que embora citados vários problemas de saúde, a diferença entre o grau de estresse “pouco estressante” e “muito estressante” não é alta.

Um fator bastante significativo na determinação do estresse é o desgaste físico e emocional e essa é uma característica do trabalho docente. O desgaste pode acarretar em

doenças como, depressão, doenças psicossomáticas e outras. Isso é preocupante, pois um profissional doente geralmente não responde às demandas do trabalho. (SERVILHA, 2005; PEIXOTO, 2004)

A tabela 3 apresenta em ordem decrescente os fatores de maior estresse para o professor.

Tabela 3- fatores estressores apresentados em ordem decrescente, de acordo com o percentual encontrado.

FATORES	Amostra	
	Total	%
Relacionamento professor-aluno	68	95,77
Adequação profissional e ambiente de trabalho	62	87,32
Recursos temporais e materiais	59	83,10
Salário	54	76,06
Relacionamento professor-coordenação	49	69,01
Saúde	41	57,75
Relacionamento professor-professor	37	52,11
Relacionamento professor-administração	32	45,07
Relacionamento professor-outros funcionários	26	36,62

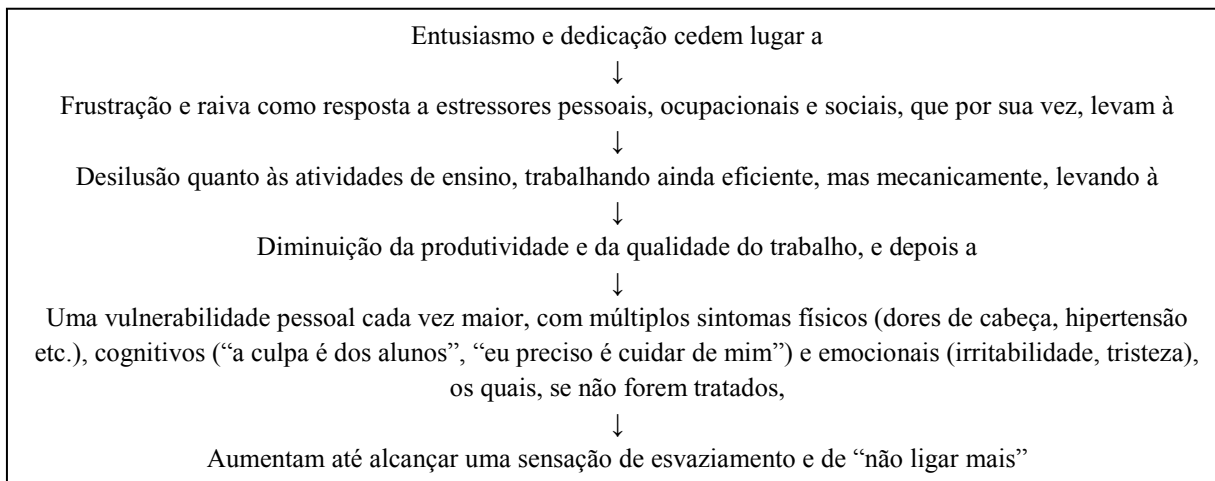
A partir da análise do questionário, pôde-se constatar que o estresse docente faz parte do cotidiano das escolas pesquisadas. Percebe-se, diante dos dados, a presença do estresse docente em todo o contexto educacional afetando diretamente a saúde física e mental desses profissionais.

Vê-se com muita preocupação esses resultados, pois diante de tantos fatores que estressam o professor é de se esperar que este venha a desenvolver sentimentos como insegurança, medo, ansiedade, desânimo ou até mesmo a síndrome de *burnout*.

Burnout, segundo Reinhold, (2002, p. 64) “é um tipo especial de *stress* ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa”.

Reinhold (2002, p. 65), aponta no quadro abaixo os seguintes passos para o desenvolvimento do *burnout*:

Quadro 1. Quadro teórico proposto para desenvolvimento do *burnout*



Fonte: Reinhold, (2002, p. 65)

Vê-se que a síndrome de *burnout* e suas consequências recaem não só na pessoa, mas em todos que estão à sua volta, no caso do professor, afeta todos que fazem parte do sistema (professor, aluno, coordenação, funcionários, direção, administração).

Essa assertiva é ratificada nas palavras de Codo (2002, p. 242): “o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, sentimento de exaustão, física e emocional”.

Codo (1999, p. 119), revela ainda que o profissional acometido pela síndrome de *burnout* encontra-se: “Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas da qual também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho apesar de continuar nos postos de trabalho”.

Esteve (1999, p. 96) também faz referência à síndrome como sendo: “um sentimento de descaso que afeta hoje muitos professores, quando comparam a situação de ensino há alguns anos com a realidade cotidiana das escolas em que trabalham”.

Ainda sobre a Síndrome de *Burnout*, vale destacar, conforme Hermann e Zilch (2009, p. 34) em pesquisa intitulada “Fatores estressores e incidência da síndrome de *burnout* em professores da Educação Básica de Uruguaiana” que:

Na atividade docente encontram-se diversos fatores indutores de estresse psicossociais, alguns vinculados à natureza das funções docentes, outros relacionados à cultura organizacional ou ao contexto social onde estas são exercidas. Esses fatores, quando persistem durante tempos mais longos, podem levar à Síndrome de *Burnout*.

Isso indica que é necessária uma articulação entre o professor e todo o sistema educacional para que esse problema seja amenizado.

Sobre fatores psicossociais do trabalho Inocente (2005, p. 49) enfatiza que:

Os fatores psicossociais do trabalho são aquelas características das organizações do trabalho que afetam a saúde das pessoas, por meio de mecanismos fisiológicos e psicológicos. Assim, o estresse ocupacional é uma consequência da exposição a fatores de riscos de natureza psicossocial relacionados com a organização do trabalho. Os professores correm risco porque ensinar requer responsabilidade, dedicação e relacionamentos com os alunos e colegas de trabalho.

Referindo-se também à síndrome de *burnout*, Inocente (2005, p. 59) diz que: “a síndrome pode afetar qualquer trabalhador, principalmente os que mantêm relação constante e exigente com outras pessoas, como as que trabalham na saúde mental, professores e cuidadores, de um modo geral [...]”

Retomando os resultados desta pesquisa em análise, constatou-se que o fator estressor mais apontado foi o relacionamento professor-aluno, superando todos os outros estressores mencionados (95,77% consideraram muito ou excessivamente estressante). Os professores reclamaram da indisciplina, da falta de interesse dos alunos, da falta de respeito para com o professor, da falta de acompanhamento dos pais, dentre outros. Tais dados são corroborados por muitas outras publicações realizadas anteriormente (BRITO, 2008; SILVA, 2006; FRANCO, SARADDINE; GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005; BENEVIDES-PEREIRA, YAMASHITA, TAKAHASHI, 2010; COSTA, 2004; LUCENA, INOCENTE, RODRIGUES, 2009).

Reinhold (2002, p. 73), refere-se à indisciplina dos alunos como sendo um dos fatores externos (relacionados ao ambiente), o qual se avaliado negativamente pelo professor pode levá-lo ao *burnout*, em suas palavras: “Indisciplina: alunos indisciplinados, políticas de disciplina inadequadas na escola, número excessivo de alunos nas classes podem levar o professor ao *burnout*”.

Vale ressaltar que lidar com a questão da indisciplina dos alunos na sala de aula é sempre um desafio para o professor, haja vista, a complexidade e a diversidade de fatores que contribuem para a ocorrência de comportamentos considerados indisciplinados. Entretanto, faz-se necessário lembrar que, a ação do professor em sala de aula também pode contribuir para o surgimento da indisciplina, pois quando este apresenta comportamentos como, aulas monótonas e descontextualizadas isto pode favorecer ao surgimento da indisciplina.

Diante do exposto, vê-se que administrar a indisciplina torna-se possível na medida em que o professor se dispõe a desenvolver estratégias eficientes capazes de despertar

o interesse do aluno. A problemática da indisciplina exige olhar mais atento, pois a influência da indisciplina no processo de ensino e aprendizagem pode dificultar a prática de ensino do professor e a aprendizagem do aluno.

Um fato também a ser considerado nessa temática da indisciplina é que a visão que o professor tem a respeito da indisciplina diferencia-se da visão do aluno. Rego (1996) ressalta que, a palavra indisciplina pode ter diferentes significados e que esses significados dependerão das vivências de cada pessoa e do contexto em que forem aplicados.

Ao avaliar o comportamento dos alunos na sala de aula muitos professores, geralmente, reclamam da falta de limites, do desrespeito, das conversas paralelas, das brigas, etc. Esses são alguns dos elementos que traduzem a indisciplina escolar e acabam por dificultar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e isso pode interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a indisciplina escolar, Freire (1987) destaca duas concepções de educação, a educação bancária e a problematizadora. De acordo com a educação bancária, o aluno deve permanecer passivo e submisso ao professor, apenas recebendo os conhecimentos sem a oportunidade de expressar sua opinião e desenvolver a criatividade. A afetividade não se faz presente no relacionamento professor-aluno, o professor é visto como o superior e principal agente do conhecimento, sendo ele o único capaz de transmitir os conteúdos e valores necessários para o disciplinamento dos alunos. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante”. (FREIRE, 1987, p. 58).

Referindo-se a isso, Rebelo (2002, p. 49, grifo do autor) enfatiza que: “Na ‘concepção bancária’ a *indisciplina escolar* é de responsabilidade apenas do aluno”. Diante disso, entende-se, portanto, que o aluno é o único causador da indisciplina, pois à medida que este não se submete às imposições do professor, reage com atitudes que ameaçam romper com a ordem e o bom funcionamento da aula.

Na segunda concepção de educação denominada “problematizadora”, o professor não assume uma postura central, mas exerce o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento. A indisciplina do aluno nesta concepção não é entendida como transgressão às regras, mas pode indicar a revolta do mesmo perante os ensinamentos que estão sendo desenvolvidos na escola ou até mesmo, insatisfação diante da metodologia de ensino utilizada pelo professor (FREIRE, 1987).

A indisciplina, segundo essa concepção de educação, não é responsabilidade somente do aluno, mas também do professor e da escola. Deste modo, entende-se que para minimizar os focos da indisciplina na sala de aula é fundamental que a escola apresente um trabalho pedagógico de acordo com a realidade vivenciada pelo aluno em conformidade com suas necessidades.

Outro fator estressor destacado pelos professores foi em relação à falta de acompanhamento dos pais na construção do processo educativo de seu filho. O que se observa é que a interação entre a família e a escola geralmente se reduz a reuniões de pais e mestres, entretanto, deveria contemplar toda a vida escolar da criança, envolvendo momentos de troca de informações e participação do dia a dia da escola.

A família é parte fundamental na formação da criança, no entanto, o que se vê são pais querendo transferir para a escola a educação de seus filhos, não participando e nem se envolvendo no processo de construção do conhecimento que deveria começar em casa. Nas palavras da professora P3, evidenciou-se um alto estresse por conta dessa situação: P3: *“O que mais me estressa é a falta de interesse dos alunos que é frequente e o desinteresse da família, eles acham que o professor é o faz tudo”*.

Geralmente os pais só procuram a escola quando o filho se submerge em alguma confusão com colegas ou quando este tira nota baixa. É fato, quando o pai se envolve no processo educativo de seu filho de forma ativa, mostra-se interessado pelo que ele está aprendendo ou deixando de aprender, ajuda em suas necessidades, os alunos apresentam maior motivação para aprender e realmente aprendem melhor.

A escola é uma instituição que complementa a família e ambas precisam ser parceiras, pois têm objetivos comuns e uma depende da outra para alcançar seu objetivo maior que é influir no cognitivo da criança para que esta aprenda e assim construa um futuro melhor.

Sobre essa relação positiva entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, Codo (2006, p. 274) destaca que: *“As boas relações sociais no trabalho são importantes para qualquer tipo de trabalho em que convivam duas ou mais pessoas no mesmo ambiente ou mesmo fisicamente distantes, mas ligadas diretamente pela atividade”*.

Quanto ao ambiente de trabalho, conforme Tabela 3 ficou evidente um alto índice de professores estressados (87,32% dos professores). Diante disso, pode-se afirmar que o ambiente de trabalho pode ser um elemento favorável tanto ao desenvolvimento de fatores estressores como para a administração desses.

Meleiro (2002, p. 19) referindo-se às condições de trabalho no ambiente escolar destaca:

As condições de trabalho em muitas escolas, tanto particulares quanto públicas, deixam a desejar, não proporcionando aos professores o material necessário para suas atividades e inibindo iniciativas de professores criativos que demandem recursos financeiros. A insatisfação e a falta de perspectiva de crescimento desestimulam os professores, que passam a ver a escola e suas atividades como um fardo pesado e sem gratificação pessoal, mingando suas forças internas motivacionais no dia a dia. O resultado é queda no desempenho, frustração, alteração de humor e consequências físicas e mentais.

Referindo-se à estrutura física da escola, sabe-se que esta, durante muito tempo, não era levada em consideração no processo ensino e aprendizagem, era visto apenas, como compartimentos da instituição escolar, não era reconhecido como elemento relevante na construção da aprendizagem da criança. Atualmente, o espaço físico da instituição escolar vem sendo considerado componente ativo no processo educacional, tornando-se auxiliar relevante na qualidade da ação pedagógica e na construção do conhecimento dos educandos.

Essa afirmação é ratificada nas palavras de Lima, (1995) onde destaca que, para qualquer ser vivo, o espaço é fundamental, tanto para sua sobrevivência, quanto para o seu desenvolvimento. Para o ser o espaço é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta realiza atividades e estabelece relações sociais.

Sabe-se que considerar o espaço físico da escola como elemento ativo na construção do saber ainda é desafio a ser enfrentado, pois muitas mudanças ainda precisam acontecer na infraestrutura da entidade escolar, na organização do ambiente e na prática pedagógica dos docentes.

Ainda sobre espaço físico, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RECNEI (1998, p. 68) enfatiza que: o “[...] espaço físico não deve ser visto como elemento passivo, mas como componente ativo no processo educacional que reflete a concepção de educação assumida pela instituição [...]”. Observa-se, desse modo, que é visível a relevância do espaço na aprendizagem dos alunos.

Sobre o item “Recursos materiais e temporais”, também ficou evidente um descontentamento, os professores reclamaram da falta de recursos pedagógicos e tecnológicos para trabalhar. Todas as escolas dispõem de um laboratório de informática, porém em nenhuma dessas escolas eles laboratórios funcionam, encontram-se abandonados, alguns computadores já estavam, inclusive, danificados pela falta de uso. Isso é ratificado nas palavras da professora P5: *“O que me estressa é pedir materiais de apoio pedagógico para trabalhar e ouvir ‘não tem’, pedir para usar o laboratório de informática e ouvir ‘não está*

prestando', os materiais pedagógicos quando vêm não duram uma semana, é só para fazer de conta''.

É bem verdade que o professor pode usar de muitos meios para tornar uma aula criativa sem precisar utilizar de recursos tecnológicos para isso, entretanto, o que se questiona é o descaso que se ver com educação, é como se o professor sozinho pudesse fazer milagres em sala de aula.

Evidenciou-se também um número elevado de professores reclamando da relação professor-coordenação (69,01%). Para os professores pesquisados não há um ambiente democrático nas escolas em que atuam. A professora denominada P1 afirma: “[...] *o que me estressa é ter que fazer coisas com as quais eu não concordo, temos sempre que seguir as ordens do Secretário de Educação, da diretora ou da coordenadora, mesmo contra nossa vontade*”. Souza (2009) referindo-se a isso diz que, em um ambiente democrático o trabalho torna-se muito mais eficiente, onde as decisões devem ser tomadas por consenso e não impostas, como ressaltou a professora acima. Ao diretor e ao coordenador cabe a orientação das atividades propostas.

Essa perda de autonomia do professor, tendo que se submeter a dispositivos, métodos e normas com as quais não concorda, é ratificada nas palavras de Hipollito (1991, p. 16713) quando este enfatiza que:

No Brasil, neste século especialmente, a escola passou por uma série de modificações que refizeram o seu perfil em termos de estrutura e organização. Apesar dessas modificações nem sempre mostrarem-se aparentes, substancialmente a escola transitou de um modelo tradicional, que se concretizou pela autonomia do professor em relação ao ensino e a organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola - divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização -, enfim, por uma marca burocrática muito acentuada.

Referindo-se ao papel do diretor e do coordenador da escola Reinhold (2002, p. 72) ressalta que:

É preciso que o diretor ou coordenador tenha “competência interpessoal”, isto é, que seja perceptivo, saiba ouvir, seja empático e consiga resolver conflitos. O diretor tem papel central no *burnout* do professor, tanto no sentido positivo, como fonte de apoio, quanto no negativo, como fonte de *stress* e *burnout*. As características desejáveis do diretor/coordenador incluem atitudes que demonstrem que: ele valoriza pessoas e o trabalho por elas realizado; trata os outros com dignidade e respeito; mantém sua palavra e aquilo que foi combinado; oferece um ambiente preocupado com o bem-estar do professor; estabelece e mantém confiança e transparência; ouve com cuidado e mantém confiança e transparência; ouve com cuidado, compreensão e empatia as reclamações dos professores.

Compartilha-se com a ideia acima, o diretor deve ter competência, qualificação profissional para o cargo, caso contrário, ao invés de ajudar ele acabará atrapalhando o processo educativo, essa assertiva é ratificada nas fala da professora denominada P4:

A pior coisa é você trabalhar com profissionais que não estão qualificados pra te ajudar e acaba te atropelando, você é atropelado por uma pessoa que poderia te ajudar, mas ele não sabe, porque se você for observar nas direções das escolas há pessoas que estão ali e que não estão qualificadas pra aquela área, porque o meu trabalho na sala de aula não é um trabalho independente, é um trabalho que para que tenha um resultado positivo depende da coletividade.

Destaca-se, portanto, que o sucesso na educação não depende somente do trabalho do professor em sala de aula, o processo educativo é algo que deve ser feito em conjunto. O coordenador tem papel fundamental nesse processo, pois este deve caminhar lado a lado com o professor para que este não se sinta sozinho, impotente e muitas vezes fracassado por não conseguir resolver os problemas de sua turma. Entretanto, o que se observa é que, em muitas escolas, tanto faz ter este profissional ou não, porque quando se tem ele não é formador do professor, mas um controlador.

O diretor por sua vez não deve ser aquele responsável somente pela parte burocrática, ele também deve dar apoio e subsídios necessários para que o professor se sinta motivado e seguro para desenvolver um bom trabalho. Contudo, pelo depoimento dos professores, não é isso que vem acontecendo, o diretor, assim como o coordenador, também é caracterizado pelos professores como autoritário e como aquele que tem pouca preocupação com o pedagógico.

É fundamental, para um trabalho produtivo, que o profissional se sinta feliz, satisfeito com o trabalho que realiza, entretanto, se este trabalha sob pressão, sem ser reconhecido ou até mesmo sem ter autonomia os efeitos podem ser contrários. Essa assertiva é ratificada nas palavras de Codo, Sampaio e Hitomi (1994, p. 190) ao afirmarem que; “Quando trabalhamos em condições gratificantes, gostamos do produto realizado, alguns até se apaixonam por ele. Mas quando trabalhamos subjulgados, imprimimos raiva ao produto”.

Essa insatisfação pode ser refletida na relação professor-aluno e o professor pode reagir de forma agressiva e até autoritária.

Antunes (2003), também destaca que em uma escola interativa, como devem ser todas as escolas, a função do diretor é muito importante e requer capacidade efetiva de liderança, ligada a integral compreensão sobre as peculiaridades que marcam a escola comum e a escola resiliente, portanto inclusiva. O autor destaca ainda que o diretor deve ser um profissional, *um ser humano* e para isso é essencial desenvolver a capacidade de aceitação, convivência e interação com o outro.

Nessa mesma direção, Lisboa e Koller (2004) ressaltam que “a escola é o cenário privilegiado que reúne jovens, desenvolvimento humano e aprendizagem”. Portanto, configura-se como um lugar de oportunidade social, entendido como ambiente físico, ambiente social (professores, amigos) e de aprendizagem (troca de informações, conteúdos, materiais), capaz de inserir a criança como um ser produtivo e interativo da sociedade. Nessa perspectiva, a escola deve, portanto, promover não só a aquisição de conhecimentos, mas deve funcionar como contexto de socialização. Deste modo, ressalta-se a importância da harmonia entre todos os responsáveis pelo processo educativo (professores, direção escolar, alunos e pais).

É importante destacar ainda, que as escolas, juntamente com as instituições de formação de professores, têm grande poder para a transformação da realidade em que se encontra a profissão docente, essa parceria pode qualificar a formação do profissional para uma educação eficaz pertinente à sociedade contemporânea.

Sobre isso Cavaco (1999, p. 168) afirma que:

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir colectivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a actual tendência para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor.

Novamente é enfatizada a importância do trabalho coletivo com destaque para a figura do coordenador como formador do professor. É fundamental que haja relação de cumplicidade, de interação, de respeito e compromisso entre coordenação, direção e docência.

Também foi evidenciado um número elevado de professores insatisfeitos na questão salarial, reclamando principalmente da carga horária excessiva e do número elevado de alunos por turma.

Não tão diferente desses resultados, Ndoye (2000, apud INOCENTE, 2005 p. 56) também detectou a insatisfação do professor quanto à administração, ao número elevado de alunos em sala de aula, programas sobrecarregados, a reuniões, à pressão para publicar, ao baixo salário, à falta de material pedagógico e de salas, móveis, equipamentos e bibliotecas inadequados. Portanto, essa não é uma questão nova, mas sim algo crônico que necessita ser modificado para diminuir o estresse docente, em todos os níveis da profissão.

Complementando, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) enfatizam que devido à baixa remuneração o professor se obriga a trabalhar vários turnos e/ou em várias escolas, isso o deixa sobrecarregado e sem tempo para o descanso, para o lazer, para a família. Com isso, a

vida pessoal, social e familiar também acaba afetada, pois há a necessidade de se trabalhar, inclusive, nos fins de semana, na preparação de aulas, correção de trabalhos, elaboração de provas etc.

Corroborando com essa ideia Benevides-Pereira, (2010) diz que se não houver investimento no professor, dado a este um salário digno, condições adequadas de trabalho e resgatando seu prestígio junto à sociedade, dificilmente a situação atual mudará. Esteve (2004, p. 135) ressalta que: “[...] Trabalhando no ensino, não se pode esperar obter fama e riqueza. Quem se dedica à educação precisa ter claro que trabalha em outro universo de valores”.

Reinhold (1996, 36) realizou pesquisa sobre o estresse do professor em diversas partes do mundo e os resultados apontaram estressores semelhantes aos apresentados acima, como:

- 1) Condições de trabalho (falta de tempo, sobrecarga, ausência de recursos);
- 2) Falta de colaboração e comunicação entre colegas;
- 3) Fatores interpessoais (situações de vida, momento, família etc.);
- 4) Imagem profissional negativa (“uma profissão que não se tem o que esperar”);
- 5) Os próprios alunos (desmotivados, difíceis, classes numerosas, alunos com problemas escolares, emocionais ou comportamentais);
- 6) Pais de alunos (expectativas exageradas sobre os filhos e, como consequência, a cobrança ao professor);
- 7) Fatores administrativos (oportunidades limitadas de promoção, burocracia excessiva, falta de apoio, atitudes diretivas e excesso de cobrança).

Refletindo acerca desses fatores Meleiro (2002, p. 15) ressalta sobre a profissão docente que :

Professor é uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir seus conhecimentos aos alunos. Infelizmente, ocorreu uma deterioração no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. Diversos trabalhos na literatura mundial mostram que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade.

Uma estratégia possível para essa diminuição do mal-estar docente e valorização docente seria, segundo Schawartzman e Brock (2005), priorizar o investimento na educação básica, com isso seria possível melhorar a infraestrutura nas escolas públicas, melhorar o salário dos professores e diminuir a carga horária de trabalho, fazendo assim, com que essa profissão seja mais valorizada e almejada por outras pessoas.

No que se refere à relação professor-professor, constatou-se que há um número elevado de professores insatisfeitos com esse relacionamento reclamando, principalmente, do individualismo. Sobre isso Nóvoa (1992, p. 26 grifo do autor) ressalta que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o

isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Diante das palavras do autor, percebe-se a importância do trabalho coletivo, baseado no diálogo, na interação com o outro. Nóvoa (1992, p. 26) ressalta ainda que “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática educacional”.

É através do diálogo, da interação, no partilhar das experiências vivenciadas que se pode desenvolver estratégias que visem à melhoria na educação. É importante que os professores sejam menos egoístas, menos individualistas e mais companheiros e solidários uns com os outros.

Servilha (2005), também se pronuncia sobre essa situação de individualismo manifestada por parte de alguns professores e afirma que o trabalho solitário, a falta de diálogo, as condições nem sempre adequadas para o desempenho do trabalho docente, além do excesso de atividades que invadem as horas que deveriam ser de lazer dos docentes, geram condições propícias ao estresse e pode comprometer a saúde deste profissional.

Ao se referir sobre a individualidade do professor Aristóteles (2006, p. 13) é enfático: “[...] se cada indivíduo não se basta a si mesmo, assim também se dará com as partes em relação ao todo. Ora aquele que não pode viver em sociedade, ou que de nada precisa por bastar-se a si próprio, não faz parte do estado; é um bruto ou um deus. A natureza compele todos os homens a se associarem [...]”.

Cunha (1989), ao se referir sobre o exposto acima afirma que, o individualismo é reforçado pela estrutura social e acadêmica e também pela falta de percepção do coletivo, deste modo, a referida autora diz ser difícil qualquer delineamento de projeto pedagógico mais acentuado, é cada um por si e nada sabe dos outros.

Sobre a questão “saúde”, muitos professores mencionaram problemas como esgotamento físico, distúrbios da voz, depressão, entre outros.

Isso é ratificado no depoimento da professora denominada P1: “*Já tive distúrbios da voz por várias vezes, pois são muitos alunos e isso requer um esforço maior das cordas vocais. Muitas vezes tive que trabalhar doente, mas ninguém se importa muito com isso não, para eles o professor não pode ficar doente*”.

Constatou-se na pesquisa que os distúrbios da voz fazem parte do cotidiano de muitos professores, pois muitos ministram aulas em salas superlotadas, competem com o

barulho da rua, dos ventiladores e da conversa dos alunos. Nesse sentido, vale destaque a pesquisa realizada por Medeiros, Barreto e Assunção (2008), os resultados apontam que em uma amostra de 2.103 professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, apenas 33% não apresentaram sintomas vocais em um período de 15 dias. Os resultados apontaram 15% de disfonia provável e 52% de disfonia possível, de acordo com os critérios utilizados para a amostra.

Contribuindo com exposto acima Marques (2009, p. 140) enfatiza que:

[...] O aparelho fonoaudiológico, o sistema responsável pela reprodução da voz, ainda é o mais afetado no professor. Seu desgaste tende a ser muito maior do que em qualquer outra profissão. Contudo, a atividade em sala de aula não compromete apenas as cordas vocais. A postura do professor, o tempo que passa em pé, a poeira que ingere em sala, os riscos de contágios de doenças dos alunos, os resfriados, os nódulos, problemas com circulação sanguínea, doenças respiratórias etc. são males que os atingem com muita frequência. Portanto, as escolas têm responsabilidades na preservação da saúde de seus professores. Convém que se apure o grau de ruído a que as salas são submetidas, sobretudo, quando elas forem abertas, com janelas próximas a saídas e entradas coletivas de alunos, perto de parques recreativos ou de estacionamentos. Quanto maior for o ruído em sala de aula, maior comprometimento se tem nas cordas vocais do professor [...]

Todas as situações citadas acima corroboram para uma situação de mal-estar docente. Diante do exposto, vale destacar as suas principais consequências apontadas por Esteve (1999, p. 78) após diversos estudos:

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

Quanto às formas de administrar o estresse, a maioria (43,66%) dos professores prefere ignorar a situação, e acabam por buscar apoio na família (22,54%), junto aos colegas de trabalho (14,08%), 7,04% participam de atividades religiosas para superar o stress, 7,04% procuram médico e 5,64% relaxam lendo (Tabela 4). segundo respostas de alguns:

P2 “[...] *finjo que está tudo bem, pois reclamar não adianta, ninguém faz nada para ajudar*”.

P5 “[...] *Temos que ter paciência*”.

Tabela 4. Distribuição em percentual dos comportamentos para administrar o estresse

COMPORTAMENTOS PARA ADMINISTRAR O ESTRESSE	Total	%
Buscar apoio na família	16	22,54
Pedir apoio e sugestão aos colegas de trabalho	10	14,08
Ignorar a situação	31	43,66
Participar de atividades religiosas	05	7,04
Ler	4	5,64
Procurar médico	05	7,04

As estratégias utilizadas para administrar o estresse têm papel fundamental na prevenção das doenças ocasionadas pelo estresse, pois a continuidade deste pode provocar afastamentos do trabalho, baixa produtividade, adoecimento, dentre outros problemas.

Diante dos resultados apresentados, quanto às formas para administrar o estresse, e baseado no modelo de enfrentamento proposto por Folkman e Lazarus (1984), pode-se afirmar que as estratégias utilizadas pelos professores são focalizadas no problema. Este modelo de enfrentamento foi dividido em duas categorias: uma baseada no problema e outra baseada na emoção. O enfrentamento focalizado no problema seria um esforço realizado pela pessoa para poder atuar na situação que originou o problema, tentando assim, modificá-lo. O enfrentamento focalizado no problema pode ser ainda interno ou externo, sendo que o primeiro inclui a restauração cognitiva como, a restauração do evento estressor e, o segundo inclui estratégias como, por exemplo, discutir e/ou negociar com a pessoa para resolver um conflito, tentando modificá-lo. O enfrentamento focalizado na emoção é um esforço para controlar as emoções associadas ao estresse, como exemplo cita-se: ingerir bebidas alcoólicas, fumar, ingerir tranquilizantes etc.

Referindo-se às formas de administrar o estresse, Reinhold (1996) revela pesquisa realizada, no Brasil, interior de São Paulo, onde são destacados os principais sintomas de estresse, as estratégias de enfrentamento mais empregadas e as fontes de estresse que mais atingem o professor no ambiente de trabalho. Quanto às estratégias, as mais frequentes foram:

procurar conversar com os colegas de trabalho quando surge um problema na escola; trocar ideias com colegas; ir para casa relaxar; ter boa condição de saúde e receber o apoio da família nas questões relativas ao trabalho.

Analisando o exposto acima, observa-se certa semelhança entre a pesquisa de Reinhold (2006) e os dados desta pesquisa, em análise.

Lipp (2002, p. 136) ressalta a importância de se aprender estratégias de enfrentamento que facilitem lidar com o estresse do mundo moderno e cita quatro pilares que, segundo ela, não podem ser esquecidos: “alimentação *antistress*, relaxamento, atividade física e, acima de tudo, monitoramento de pensamentos a fim de evitar cognições distorcidas que se constituam em uma fábrica interna de *stress*, dentre outros aspectos psicológicos a serem considerados”.

Reportando-se também a estratégias de enfrentamento, Meleiro (2002, p. 22) diz que:

Algumas estratégias podem auxiliar as pessoas a enfrentar de modo sadio as situações estressantes. A primeira e fundamental é a identificação de seus fatores. Para reduzir os agentes estressantes, é preciso compreender sua essência e seus mecanismos e, ao mesmo tempo, procurar aumentar a resistência ao stress, melhorando a saúde”.

Observa-se, nas palavras da autora, a importância de se identificar aquilo que está causando o estresse, bem como, verificar se este é passível de mudança, pois nem todas as situações podem ser mudadas e um diagnóstico preciso e rápido pode fazer toda diferença.

Nessa mesma perspectiva, Mosquera (1978), referindo-se à promoção da saúde docente, traz algumas possibilidades que os professores podem se valer investindo assim em seu bem-estar: o desenvolvimento da auto-consciência; investir sempre em novas possibilidades de ensino e/ou formação; dedicar-se à atividades de descanso e lazer; dialogar sempre com amigos e com a família, às vezes o ouvir e ser ouvido pode aliviar as tensões; discussões em grupos com outros docentes; praticar atividades físicas prazerosas, isso ajuda a espalhar, liberar as tensões e evitar frustrações; dialogar sempre com os alunos e evitar descarregar as frustrações neles, afinal, eles não devem ser penalizados pelos problemas e/ou insatisfação que se tenha; procurar ajuda profissional quando as demais citadas anteriormente não surtirem efeito devido à complexidade do problema; em situações extremas, optar por uma retirada estratégica, afastar-se da escola temporariamente ou definitiva, caso perceba o desprazer pela profissão.

De encontro às estratégias citadas por Mosquera (1978), Marchesi (2008) também ressalta algumas ideias referentes ao cuidado pessoal e bem-estar emocional e profissional:

ser competente na ação educativa, para isso faz-se necessário uma atualização constante, mediante à participação em grupos de trabalhos, atividades de formação profissional, participação em projetos, tudo isso pode fazer com que o professor eleve a confiança dos demais profissionais no trabalho docente; manter colegas e amigos para compartilhar e inovar, esses vínculos servem de apoio social e ajuda a manter a estabilidade emocional e bem-estar profissional/pessoal; ter um distanciamento suficiente e assumir os compromissos com paixão, esse distanciamento não se opõe ao compromisso com a atividade docente, entretanto incentiva o descanso e o lazer.

Outro fato importante destacado por Silva, Damásio e Melo (2009) é refletir sobre o significado da profissão para si. Segundo estes autores, se a profissão é significativa na realização existencial do professor, o trabalho será mais facilmente considerado como prazeroso, significativo e satisfatório, apesar das adversidades. Entretanto, se o professor analisa a profissão docente como algo que não é satisfatório para si em nenhum aspecto, esse estará em maior grupo de risco para enfrentar problemas como o estresse no trabalho, já que não há satisfação com as condições de trabalho nem tampouco o trabalho é importante para seus objetivos de vida.

4.2 A escala de resiliência

Nesta sessão foi realizada a análise do teste de resiliência desenvolvido por Wagnild e Young (1993) e traduzido por Pesce et. al. (2005). A interpretação dos dados foi feita por meio da soma total dos itens que sugere a seguinte avaliação: baixa resiliência – 25 a 63 pontos; média resiliência – 64 a 125 pontos, e alta resiliência – 126 a 175 pontos; tendo por base a escala sugestão de avaliação do nível de resiliência.

Os resultados mostraram-se satisfatórios, uma vez que 84,51% dos professores apresentaram nível alto de resiliência e 15,49% estão enquadrados no nível médio. Apesar de proporcionalmente menor, não se pode negligenciar tal dado. Isso implica dizer que os docentes aqui pesquisados apresentam conduta resiliente que evidenciam comportamentos como aqueles identificados nos fatores de resiliência propostos na escala: competência pessoal, aceitação de si mesmo e da vida, controle, desenvoltura, perseverança, equilíbrio, flexibilidade, independência e autoconfiança. Estes são comportamentos e posturas importantes a serem desenvolvidos por aqueles que buscam uma educação de qualidade.

Observou-se, diante dos dados dessa pesquisa que há alto nível de estresse e também de resiliência, significando que mesmo diante da desvalorização, da falta de estímulo, de ambiente não propício ao exercício da docência, da falta de um salário digno e de todos os demais problemas identificados no exercício da docência, ainda há profissionais comprometidos com a educação e que buscam desenvolver um bom trabalho.

Evidenciou-se ainda que, mesmo diante de tantos problemas vivenciados na atividade docente, os professores pesquisados, na sua maioria, apresentam sentimentos positivos, que são fundamentais na atividade docente e em qualquer outra atividade e que apresentam comportamentos positivos e capacidade de adaptação frente às situações adversas.

Constatou-se isso nas falas da professora denominada P2- *“Eu gosto de trabalhar como professora e há aquelas crianças que fazem com que gostemos ainda mais, há crianças que nos motivam a gostar cada vez mais da profissão”*

Outro professor também demonstrou amor à profissão e atribuiu isso ao sentir o reconhecimento dos alunos P1: *“A satisfação de ver meu aluno crescer, aprender a ler e a escrever, esse resultado final, o reconhecimento dos meus alunos é muito bom é o que me motiva a ser professor e a amar o que faço”*.

Outra professora emocionou-se ao dizer que o que a faz continuar no exercício da docência é o sonho de ver a educação melhor, emocionada a professora diz P6: [...] *“Eu ainda acredito na educação.”*

As características apresentadas pelos professores nesta pesquisa, demonstram que estes são pessoas resilientes. Isso é afirmado nas palavras de Antunes (2003, p. 20):

[...] Aplicado à vida humana e animal, representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social.

Corroborando com essa ideia Scriptori (2007, p. 38) diz que:

Resiliência é a capacidade que os seres humanos têm de superar e sair fortalecidos quando submetidos aos efeitos de uma situação de extrema adversidade. Trata-se de um processo adaptativo que implica continuar e se desenvolver bem, apesar da adversidade, do trauma, da tragédia, das ameaças ou mesmo do estresse, gerados por problemas familiares, de relacionamentos, de saúde, financeiros, ou do local de trabalho. Ter resiliência significa deixar para trás, rebotar, resistir aos embates da vida.

Depreende-se, diante das palavras da autora que indivíduos resilientes, além de superar, conseguem aprender com as adversidades e foi isso que se evidenciou nas palavras dos docentes pesquisados, que muitos são os problemas vivenciados na profissão, porém estes conseguem, a cada dia, se fortalecer diante das adversidades.

4.3 Análise da entrevista semiestruturada

Nesta seção consta a análise dos questionamentos feitos aos professores através de entrevista semiestruturada. A partir da análise das entrevistas foram eleitas categorias, sendo estas divididas em dois grupos; grupo 1: fatores que dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes e grupo 2: fatores que facilitam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes.

Na categoria do grupo 1 foram elencadas as seguintes categorias: a falta de apoio; a falta de respeito e desinteresse dos alunos; falta de valorização; o ambiente de trabalho; cansaço e a baixa autoestima.

Na categoria do grupo 2 foram encontradas: apoio; amor à profissão; diálogo; fé e leitura.

Considera-se a descoberta dessas categorias um passo importante e a identificação de fatores que facilitam e dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes também, pois segundo Tavares (2001, p. 52):

Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente. Sabemos que o modo de ajudar mais eficazmente as pessoas a resolver os seus problemas é ajudá-las a afirmar, desenvolver e otimizar o seu auto-conceito, a sua auto-estima.

Referindo-se aos fatores que dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes e reportando-se à categoria “falta de apoio” ressalta-se as falas das professoras P1, P8 e P10 respectivamente:

P1 *”Eu gosto da minha profissão, só que a falta de apoio me entristece bastante [...]”*;

P8 *”Nós ficamos desanimadas com a falta de apoio das autoridades, com o descaso que a gente vê com a educação [...]”*;

P10 *”Você não tem apoio de ninguém, nem do sistema, nem da direção. Há momentos que você se encontra no meio de tantos e ao mesmo tempo se vê sozinha porque você não tem apoio, nem sentimentalmente, nem material, nem de nada e isso é muito estressante”*.

Os professores acima destacaram a falta de apoio como causador do mal-estar docente. Esteve (1999) também corrobora com essa ideia e justifica dizendo que o mal-estar docente é doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, isso se dá

tanto quanto aos objetivos de ensino, quanto nas retribuições materiais e também no reconhecimento profissional deste.

Mosquera, Stabäus e Santos (2007, p. 263) por sua vez, definem o mal-estar docente com sendo uma “doença social que provoca alterações na pessoa e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui”.

Essa importância do apoio nas escolas é corroborada por Bernard (1996, apud MELLILO 2005, p. 100), onde ressalta a importância do apoio não só para professores como também para os estudantes:

[...] quando as escolas são lugares onde há apoio, respeito e a sensação de pertencer a um grupo, fomenta-se a motivação para a aprendizagem. O caminho mútuo e as relações baseadas no respeito são fatores críticos para o estudante aprender ou não, [...] Quando uma escola redefinir sua cultura, reconstruindo uma visão com um compromisso que se estenda à comunidade escolar inteira e que se baseie nesses fatores críticos de resiliência, terá forças para ser um “escudo protetor” para todos os seus alunos e um guia para a juventude de lares em perigo e/ou pobres.

Reportando-se à categoria “falta de respeito e desinteresse dos alunos”, destaca-se as falas da professora P9: *“[...] na verdade o que mais vem me estressando ultimamente é a falta de respeito e o desinteresse do aluno, isso é estressante demais [...] Às vezes me desmotiva demais, sabe quando você vai pra escola motivado e quando você chega você vê um monte de alunos desinteressados? Isso é muito desmotivador, muito estressante”*.

Não diferente deste, Reinhold (1996) destacou as principais fontes de estresse referidas por 79 professores: ter muitos alunos por sala; lidar com estudantes desinteressados; o tempo gasto com alunos indisciplinados; a falta de apoio dos pais para com os problemas de indisciplina e alunos que conversam e brincam o tempo todo durante a aula.

No que se refere à categoria “falta de valorização”, observa-se que um número elevado de professores que reclamam por não se sentirem valorizados. Vê-se presente isso nas palavras da professora P2 e P10:

P2 *“[...] na questão da valorização, não acho que somos valorizados não, valorização não é só na questão do dinheiro, valorização é você ter, também, um lugar legal pra trabalhar [...]”*;

P10 *“Fazendo uma análise geral hoje, ser professor é muito complicado, é muito difícil, principalmente por conta da valorização que a gente não tem. [...] Eu me sinto desvalorizada”*.

Nesse sentido Farjado, Minayo e Moreira (2010, p. 771) enfatizam que:

A resiliência se consolida com a valorização, pelo próprio professor, da importância de fortalecer uma atuação dialógica, crítica, ética, participativa e colaborativa, que lhe permita refletir sobre suas decisões, criando-se, desta forma, um ambiente de suporte afetivo e emocional necessário para trabalhar. [...]

Sabe-se que o professor precisa realmente se valorizar, entretanto, é fato também que quando se é valorizado, dentro das instituições, pelos seus superiores, a autoestima aumenta e faz com que se deseje fazer sempre mais e melhor.

Sobre isso Mosquera e Stobäus (2006, p. 105-106) destacam que:

A natureza da auto-imagem, base para a auto-estima, reside no conhecimento individual de si mesmo e no desenvolvimento das próprias potencialidades, na percepção dos sentimentos, atitudes e idéias que se referem à dinâmica pessoal. [...] a auto-estima faz parte de um processo de identidade que leva ao conhecimento próprio, à valorização de possibilidades, à confiança na superação e à tentativa de auto-atualizar-se e auto-realizar-se.

Referindo-se à valorização, Novoa (1999) salienta que os professores não são estimados de forma íntegra, pois, segundo este, o salário, muitas vezes, não serve nem para o sustento; há múltiplas funções; a formação inicial e continuada são, quase sempre, ineficazes. Para Nóvoa (1999), os professores há muito tempo vêm sofrendo de uma situação de mal-estar na profissão o que causa desmotivação pessoal com a docência, abandono, insatisfação, indisposição e ausência de reflexão crítica, entre outros sintomas que demonstram auto-depreciação do professor.

Sobre mal-estar docente, Enguita (1989, p. 5-6) diz que uma análise que não pode ser esquecida é a de que:

Duas fontes de mal-estar profundamente arraigadas e de longo alcance associado ao capitalismo e à industrialização (...) nossas necessidades pessoais, estimuladas pela comunicação de massa, pela publicidade e pela visão de outra parte dentro de uma distribuição desigual de riqueza, crescem muito mais rapidamente que nossas possibilidades. Segundo nossa sociedade, nutre uma imagem de existência de oportunidades para todos que corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e auto-culpabilização.

O autor ratifica a ideia da falta de valorização, destacando que a igualdade de oportunidade para todos não passa de ilusão. O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e com isso aumenta também a necessidade de preparação para o trabalho.

Dejours (1994), em seus estudos aponta que o reconhecimento em relação àquilo que é realizado é fundamental para a motivação do trabalhador, à medida que o profissional é valorizado, reconhecido e respeitado é capaz de responder com afinco e dedicação aos anseios da profissão.

Outra categoria descoberta refere-se ao “ambiente de trabalho” onde muitos professores revelaram-se descontentes e disseram, inclusive, se sentirem desvalorizados por não disporem de um ambiente adequado para trabalhar. Evidenciou-se isso nas palavras dos professores P7 e P8 onde estes destacaram:

P7 “[...] o ambiente da escola não é bom, é quente, [...] nem um ambiente adequado para o professor a gente tem, não tem se quer uma sala para o professor planejar, descansar, conversar, tudo isso me deixa muito desestimulada”;

P8 “[...] não apoiam, não estimulam, não incentivam, nem na questão do ambiente melhor para o aluno e para o professor, não há conforto nenhum pra gente”.

O ambiente de trabalho é sem dúvida um ponto relevante, em se tratando de qualidade da educação. Molina (2007, p. 87) corrobora com essa assertiva dizendo que:

[...] As condições sociais, nas quais grande número de professores trabalha, são adversas às exigências da profissão docente. Construir laços de confiança e de afetividade que favoreçam o exercício das nossas capacidades de escuta e de reflexão exige conhecimento, estudo, enfim, competências teóricas que, por sua vez, exigem condições materiais e temporais que os professores têm cada vez menos.

Sobre essa crescente frustração que domina os profissionais, Farjado, Minayo e Moreira enfatizam que: “[...] isso gera prejuízos que os atingem e estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de insatisfação constante. [...]”

Ainda sobre a importância do ambiente, Monteiro et al (2001, p. 10) afirmam que: “O ambiente influencia muito nos diversos fatores do desenvolvimento humano e o grau de satisfação do indivíduo na escola determina também o quanto a aprendizagem será alcançada.”

Segundo Lipp (1996), há evidências de que para quase todas as categorias profissionais, cerca de 50% dos casos de estresse e de outros tipos de doenças de seus profissionais, têm como causas situações do ambiente de trabalho.

A quinta categoria eleita, referente aos fatores que dificultam a resiliência, foi o “cansaço”, constatou-se nesta pesquisa, que muitos professores sentem-se cansados, sobrecarregados com tantas atribuições.

Esse cansaço deve-se ao fato de, por conta do baixo salário, o professor se ver forçado a trabalhar em mais de um turno e/ou escola, o que acarreta e sobrecarrega o professor, tornando-o cada vez mais cansado ao fim do dia, além de sacrificar seu período de descanso e lazer. Com isso, a vida pessoal também fica sacrificada pelo fato de utilizar noites

e finais de semanas para planejar aulas, elaborar provas, corrigir trabalhos etc. (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

As falas dos professores P6, P8 e P9, ilustram bem, essa assertiva:

P6: *“O estresse vem da minha profissão, o professor trabalha bastante, vive acarretado, então é muito cansaço, é muito serviço, é muita luta, é muito trabalho”.*

P8: *“[...] estresse, eu penso que é o cansaço mesmo do organismo. [...] eu me sinto, às vezes, esgotada, cansada mentalmente, mas não vou parar agora não, ainda tenho muito a contribuir”.*

P9: *“[...] hoje eu vivo bem mais cansada e estressada que antes e desde o ano passado eu ando perdendo peso e acredito que seja por isso, eu sinto cansaço mental e esgotamento físico”.*

Reinhold (2006) realizou uma pesquisa no Brasil, mais precisamente no interior de São Paulo, onde este destaca, dentre outras questões, os principais sintomas de estresse referidos por 79 docentes, os principais sintomas encontrados foram: o sentir-se desgastado ao final do dia, a tensão em geral, a tensão no contato com alunos, o sentir-se fisicamente exausto e o nervosismo. Constata-se, portanto, que o cansaço é um sintoma de estresse.

Observa-se, diante desses dados, a similaridade entre a pesquisa de Reinhold e esta pesquisa ora em análise.

A sexta e última categoria eleita, referente aos fatores que dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes é a “baixa autoestima”. Sabe-se que a autoestima no trabalho é um fator importante a ser considerado, haja vista, um profissional desmotivado, desestimulado, geralmente não atender às demandas do trabalho e acaba por não fazê-lo bem feito.

Sobre essa categoria, os professores entrevistados se manifestaram dizendo:

P7: *“Eu às vezes me sinto muito desestimulada na minha profissão, são muitos problemas pra gente resolver sozinha, [...]”.*

P8: *A gente fica muito desanimada, desestimulada com a falta de apoio das autoridades, com o descaso que a gente vê com a educação, estão sempre pensando em quantidade e não na qualidade, quando tem um problema é sempre culpa do professor [...] não apoiam, não estimulam, não incentivam [...] tudo isso me deixa muito desestimulada.*

Para Paschoal e Tamayo (2005), nos estudos sobre estresse realizado com docentes do Ensino Fundamental, a autoestima, tem sido vista como recurso para o processo de enfrentamento, capaz de influenciar a avaliação dos eventos e os comportamentos emitidos

para lidar com os estressores. Parece haver uma correlação positiva entre baixa autoestima e altos níveis de estresse ocupacional.

Kernis, Brockner e Frankell (1989), por sua vez, formulam uma série de métodos para que as organizações aumentem a autoestima dos trabalhadores, como: sistema de supervisão, retroinformação da avaliação do rendimento centrado no comportamento, elaboração de plano de melhora contínua, identificação e reforço dos comportamentos adequados.

Diante dos resultados acima, concorda-se com Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 262) quando estes afirmam que os problemas que afligem os docentes estão “ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão”. Essa problemática não é recente, não surgiu no século XXI é resultante de vários fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. (ZACHARIAS et al, 2011).

Quanto às categorias do grupo 2 foram eleitas: apoio; amor à profissão; diálogo; fé e leitura.

Observou-se, analisando as respostas dos professores que, ao mesmo tempo em que a falta de apoio pode dificultar o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes, o apoio da família, dos colegas de trabalho, da direção e dos demais órgãos da educação podem ajudar o professor a desenvolver um bom trabalho, a se sentirem mais seguros e, portanto, mais resistentes e animados para enfrentar, superar e aprender com as dificuldades encontradas na atividade docente.

Evidenciou-se isso nas palavras dos professores:

P7: *“O apoio da direção, dos pais é sempre muito importante, faz a gente sentir que não está sozinha [...]”*.

P9: *“[...] o que é relevante mesmo é apoio dos colegas de trabalho que estão sempre nos ajudando a superar as dificuldades [...]. O apoio da direção da escola é também muito importante”*.

Reportando-se à fala da professora P9 apoia-se nas ideias de Reinhold (2002, p. 76) onde ressalta que:

[...] O apoio social por parte dos outros professores parece ser o meio mais eficaz e mais rápido para combater o burnout, pois quem poderá compreender melhor as aflições do professor senão outros professores que já passaram por problemas semelhantes e que, mesmo durante as horas de trabalho, estão por perto?

Lipp (2002, p.121) também destaca o apoio como forma de aliviar o estresse, segundo esta:

[...] As pesquisas realizadas, tanto no Brasil como na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha e na Suíça, mostram que o apoio social é um dos fatores que mais atenuam o stress do professor. Em todos esses países, professores de todos os níveis de ensino e de ambos os sexos relataram alívio considerável quando receberam apoio de colegas e do diretor do estabelecimento onde lecionavam, sendo o apoio de colegas o que parece ter um efeito ainda mais positivo na redução do nível de stress experimentado.

“O amor à profissão”, segunda categoria eleita, referente aos fatores que facilitam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes, foi também um dos mais citados pelos docentes entrevistados. Dois dos professores chegaram a se emocionar falando sobre a profissão, falando da esperança em ver a educação transformada e uma dessas professoras atribuiu isso aos alunos.

Referindo-se a isso Walsh (1998 apud MELILLO; OJEDA, 2005) diz que, na resiliência as pessoas revelam a capacidade de se projetar e antecipar outro momento, ou seja, experimentar sensações novas de esperança.

As falas da professora P1 ratifica essa afirmação: *“Eu gosto muito de ser professora [...] e tem também aquelas crianças que fazem com que gostemos ainda mais de trabalhar e de fazer a diferença”*.

A professora P8 também demonstrou amor à profissão ao afirmar: *“Eu gosto do que faço, é o amor que eu tenho à profissão que me mantém fortalecida, resistente e animada a continuar no exercício da docência”*. (professora emociona-se)

A quarta categoria encontrada refere-se ao “diálogo”, muitos professores afirmaram se sentir mais fortalecidos através do diálogo com colegas de trabalho e com a direção. Nas palavras da professora P1: *“Eu sempre converso com os colegas de trabalho e com a diretora da escola isso me deixa sempre mais animada”*.

Sobre a importância do diálogo Monteiro et al. (2003, p. 03) ressalta que: “Devemos pensar também em propiciar ao professor um ambiente agradável e livre de tensões. Criar espaços para a descontração, para discussão, para que ele possa extravasar seus sentimentos, falar de seus medos, de suas incertezas”.

Lipp (2002, p.121) também cita o diálogo como forma de aliviar o estresse, em suas palavras: “[...] Outra maneira de aliviar o stress é conversar com colegas de trabalho sobre o que está estressando [...]”.

Nessa mesma direção, Poetini (2010) em um trabalho que analisou as estratégias resilientes em contexto educacional, com ênfase no exercício da docência, concluiu que as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da resiliência estão baseadas principalmente no diálogo, o qual é visto pelos gestores como uma forma de entrar no mundo do outro e

estabelecer uma relação de respeito onde os interesses, as emoções, perspectivas e anseios sejam socializados, o que, segundo a autora, é essencial para um relacionamento saudável e para desencadear sentimentos positivos para a construção da resiliência.

A quarta categoria eleita foi “a fé”, alguns professores disseram sentir-se cada dia mais fortalecidos devido à fé que têm em Deus, nas orações. Nas falas da professora P8 evidenciou-se isso: *“Eu busco muito a Deus, eu sou uma pessoa muito fiel a Deus e é ele quem me dá forças para superar todas as minhas provações, inclusive, as da minha profissão, que não são poucas”*.

A quinta e última categoria foi “a leitura”, muitos professores disseram recorrer a atividades de leitura para se sentirem mais resistentes e animados, nas palavras dos professores ao lerem estão se mantendo informados sobre os problemas e possíveis soluções para estes e isso os fazem se sentirem mais fortalecidos.

A professora P6 confirma essa afirmação: *“[...] eu sempre procuro estudar, me informar, leio bastante para tentar entender melhor cada situação, isso faz com eu me sinta mais segura”*.

Observou-se nas falas das professoras entrevistadas o entusiasmo e a força de vontade de querer fazer uma educação cada vez melhor. A fala das professoras revela um envolvimento com o trabalho que vai além da sala de aula, além das exigências estabelecidas. Isso, segundo Castro (2001); Monteiro et al. (2001); Carvalho (2003); Melillo e Ojeda, (2005) demonstra que essas professoras podem ser consideradas resilientes.

Referindo-se aos fatores que podem facilitar a resiliência Scriptori (2007, p. 39) destaca que “os estudos mostram que o fator preliminar e fundamental está no fato de receber cuidados e suporte de outras pessoas”. A autora ressalta ainda que os relacionamentos pautados no amor e na confiança também promovem a resiliência e que o perfil de pessoas resilientes é composto por um conjunto de características que pode ser desenvolvido por qualquer um, tais como:

1. Fazer planos realistas e perseverar em sua concretização;
2. Possuir uma auto-imagem positiva;
3. Ter confiança em suas próprias forças e habilidades;
4. Expressar seus sentimentos;
5. Controlar sentimentos e impulsos fortes;
6. Resolver problemas.

Concorda-se com a autora quando esta afirma que esses fatores podem ser desenvolvidos por qualquer pessoa e que o caminho traçado por cada uma delas pode fazer a diferença, pois as estratégias variam e o que dar certo com uma pode não dar certo com outra.

Ainda nessa discussão sobre os fatores que contribuem para o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes Flach (1991, apud PINHEIRO 2004, p. 69) ressalta a ideia de ambientes facilitadores de resiliência, os quais apresentam características como: “estruturas coerentes e flexíveis, respeito; reconhecimento; garantia de privacidade; tolerância às mudanças; limites de comportamento definidos e realistas; comunicação aberta; tolerância aos conflitos; busca de reconciliação; sentido de comunidade; empatia.”

Nessa direção, entende-se que é na interação com o outro, na valorização de seu trabalho, na capacidade de ser flexível, de ser persistente é que está a chave para o desenvolvimento de professores mais seguros e mais capazes de transformar seu próprio ambiente cultural.

Zacharias et al (2011) ressaltam que nas instituições educativas a convivência precisa estar pautada por relações saudáveis que considerem a afetividade e o bem-estar. As aprendizagens são mais significativas quando existe ambiente no qual se desenvolva e se promova a efetividade como elemento fundamental do processo educativo de sucesso, tanto para os professores como para os alunos. Estes autores entendem também que a questão da afetividade na educação é fundamental, pois segundo eles, as relações entre os atores da escola têm como base o encontro de emoções e efetividades diversas de seres humanos em diferentes estágios de desenvolvimento da vida. Os referidos autores destacam ainda que, os docentes que sabem trabalhar a sua afetividade e a de seus alunos experimentam um grau de satisfação maior do que aqueles que negam ou sentem dificuldades de lidar com seus sentimentos.

Complementando essa ideia, Mosquera e Stobäus (2008, p. 77) indicam que: “o professor precisa estar educado para a afetividade”, pois segundo eles, o professor trabalha com diversidades e precisa ter respeito e abertura para compreensão do outro, precisa ter noção de inacabamento do outro.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 130) ressaltam ainda que:

A afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo ou espaço.

Entende-se que os sentimentos são muito importantes na vida e tornam os indivíduos capazes ou não, de estabelecerem bom relacionamento com outras pessoas, dependendo da forma que eles vão sendo tratados ao longo dela. Dessa forma, a falta de afetividade pode acarretar prejuízos emocionais e também pedagógicos, pois o ato de

aprender envolve cumplicidade do educando com o seu educador. Para Cury (2003, p. 97 e 109), “a educação do afeto deve ser a meta de todo educador”; “os educadores que não provocam a emoção das crianças não educam, apenas informam, assim como dar conselhos e orientações sem emoção também não gera momentos educacionais”.

Goleman (1995, p. 301) chama as pessoas bem preparadas emocionalmente de “emocionalmente inteligentes”, pois são capazes de controlar seus estados emocionais, têm mais facilidade de concentração, compreendem melhor os outros, têm mais facilidade para fazer amigos e também têm um melhor desempenho escolar.

Fernandez (1991, p. 74) vai além, em sua análise sobre a importância da afetividade, ressalta que para que haja aprendizagem, além do organismo e do corpo, ainda é necessária a intervenção da cognição e do desejo. Assim, o processo educativo deve prover de reações afetivas para que a criança sintam-se segura e possa se desenvolver de forma plena. Acredita-se ainda que, deste modo, formar-se-ão professores e alunos cada vez mais resilientes.

Para Almeida (1999, p.16), cabe ao professor o papel de mediador na formação do processo de evolução da afetividade da criança, cumprindo assim uma função pedagógica, levando-se em conta a importância da reciprocidade entre afetividade e inteligência. Entende-se, portanto, que a falta de afetividade nessa relação pode comprometer a aprendizagem.

Portanto, a afetividade traz consigo a capacidade de ampliação da interação social, e isso é importante não só nas relações entre professor e aluno, como também nas relações estabelecidas entre professor-direção-coordenação, pois se o professor não é respeitado, não tem autonomia, essa insatisfação pode ser refletida em sala de aula.

Surge, pois, a necessidade de ampliação da resiliência na educação escolar. Sobre isso, Barreto (2007), a partir de um estudo sobre estresse e resiliência, elaborou propostas de fortalecimento da resiliência tanto para as instituições quanto para os professores. A autora ressalta que a ideia partiu das experiências vividas e das informações colhidas durante o estudo e afirma que a combinação das duas facilitará o trabalho dos docentes, uma vez que serão oferecidas melhores condições de trabalho. Eis as propostas para as instituições:

- Desenvolvimento de programas de capacitação que se preocupem com a dimensão humana dos professores;
- Desenvolvimento de políticas que possam apoiar claramente as ações de autodesenvolvimento dos professores – atualização pedagógica, participação em seminários, congressos, publicação de livros, desenvolvimento de pesquisas, etc.;
- Identificação das principais necessidades dos professores como forma de favorecer a motivação e a satisfação;

- Preocupação permanente em oferecer melhores condições de trabalho relativas à remuneração, instalações físicas, número de alunos por sala, ergonomia e tecnologia operacional;
- Reuniões sistemáticas para discussão das atividades docentes, motivação dos professores e desafios experienciados, deixando claro o apoio que a instituição pode oferecer como contribuição ao desenvolvimento profissional;
- Adoção de modelos de gestão que favoreçam a participação e o diálogo entre diretores de cursos e professores;
- Reuniões informais em que os professores se encontrem para atividades de lazer, relaxamento e convívio grupal estimados pela instituição;
- Criação de canais que possam divulgar as experiências dos professores, estimulando-os a aprenderem uns com os outros;
- Oferecimento de oficinas ou acompanhamento psicoterápico que ajudem no fortalecimento da estrutura psíquica e desenvolvimento das relações e competências interpessoais dos professores; e
- Fortalecimento de ações que propiciem o encontro dos professores em atividades onde possam trocar experiências, esboçar dificuldades e serem compreendidos nas suas necessidades. (BARRETO, 2007, P.171)

Quanto aos professores Barreto (2007) diz que eles também podem ser instigados a responsabilizarem-se pelo seu desenvolvimento e fortalecimento da resiliência individual e grupal. Dentre as ideias Barreto (2007, p. 172) destaca:

- Abertura para colocar-se na posição de quem sempre terá o que aprender;
- Busca permanente de conhecimentos que auxiliem na melhor execução do seu ofício;
- Maior exigência em relação ao órgão representativo de classe que deve lutar por melhores condições de trabalho;
- Participação em cursos, treinamentos e oficinas que auxiliem no desenvolvimento das relações e competências interpessoais;
- Participação em reuniões informais com o grupo de professores, para fortalecimento dos laços de amizade e criação de uma identidade grupal;
- Procura por ajuda psicoterápica, quando necessário, para maior fortalecimento da estrutura psíquica e melhor aprendizado para lidar com as adversidades;
- Administração da agenda como forma de priorizar atividades que envolvam o convívio saudável com a família, atividades de lazer, relaxamento e desenvolvimento da espiritualidade; e
- Cuidado permanente com a prática de atividade física, alimentação adequada e tempo de repouso como forma de evitar a exaustão.

Ainda sobre a promoção da resiliência Infante (2005, p. 36) diz que esta:

[...] pode ser promovida com a participação de pais, pesquisadores, pessoas que trabalham na área, implementando programas psicossociais e serviços sociais, os políticos e a comunidade. Dessa forma, a resiliência permite nova epistemologia do desenvolvimento humano, pois enfatiza seu potencial, é específica de cada cultura e faz um chamado à responsabilidade coletiva. Um enfoque em resiliência permite a promoção da qualidade de vida seja um trabalho coletivo e multidisciplinar.

Castro (2001) também corrobora com a ideia da promoção da resiliência na educação escolar e justifica dizendo que a sociedade em que se vive exige avidamente,

respostas e atitudes eficazes diante das mudanças e indica a necessidade de novos contornos na formação inicial de professores, na articulação de saberes e fazeres de acordo com uma nova visão de mundo em consonância com a realidade em que atuarão.

Castro (2001, p. 125) complementa sua ideia destacando que; “Para tanto é necessário interiorizar concepções e atitudes diferentes que conduzam as formas de agir audaciosas, desafiadoras e adequadas às diferentes situações presentes na realidade”.

Sobre as organizações escolares Castro (2001) enfatiza a importância desses espaços se constituírem em espaços que privilegiem a criatividade, a investigação, o saber, o acreditar e o fazer entre os atores que neles atuam. A referida autora destaca ainda, que é possível pensar em uma sociedade melhor se forem tomadas como parâmetros as relações vividas no âmbito educativo, no conjunto das ações daqueles que se comprometem com a educação e partilham de saberes coletivos, visando à eficácia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo principal identificar os principais fatores estressores que afetam os professores no ambiente de trabalho, seus níveis de resiliência e comportamentos apresentados no enfrentamento das adversidades.

Ficou evidenciado que o ambiente de trabalho dos professores é repleto de estressores. Os principais fatores estressores ocorreram em maior frequência nas relações professor-aluno devido à falta de interesse dos alunos, a indisciplina, a agressividade de alguns alunos, a falta de respeito, salas de aulas superlotadas e ausência da família. Em seguida, veio o fator “adequação profissional e ambiente de trabalho”, apontando como estressores, a falta de estrutura, principalmente quanto aos laboratórios de informática. O acúmulo de tarefas/sobrecarga de trabalho, tempo insuficiente, falta de materiais pedagógicos e tecnológicos para trabalhar, o excesso de burocracia e a questão salarial atrelada à carga horária excessiva estiveram associados ao estresse quanto aos “Recursos temporais e materiais”. A relação professor-coordenação foi considerada como estressante devido à falta de preparo do coordenador, o autoritarismo, a falta de diálogo, a falta de apoio e ausência deste profissional nas escolas. Quanto ao fator “saúde” os docentes alegaram como estressores o esgotamento físico, a hipertensão, terríveis dores de cabeça, depressão, alergias causadas pelo pó de giz, distúrbios da voz e acidentes de trabalho. No quesito relação professor-professor, os docentes citaram como estressores o individualismo, a falta de comunicação, a falta de companheirismo, o senso de superioridade e a falta de compromisso de alguns. Na relação professor-administração foram apontados a pouca atenção às necessidades do professor, o autoritarismo, a falta de preparo para o cargo, a falta de organização, a falta de diálogo, o individualismo, o desrespeito para com o professor e a falta de compreensão. Por fim na relação professor-outros funcionários apareceram como estressores o comodismo por parte de alguns destes profissionais, a falta de compromisso e a falta de diálogo.

Vale ressaltar que essas respostas foram agrupadas por ordem de frequência, desde a mais até a menos frequente.

A profissão docente vem sofrendo crescente desprestígio e, contrário a isto, as cobranças aumentam, apresenta um ritmo cada vez mais acelerado de trabalho a ser desenvolvido e aumentam cada vez mais as responsabilidades e a complexidade de tarefas a serem cumpridas.

Na pesquisa ficou constatado também que, o contexto de trabalho dos professores é um fator que favorece ao estresse uma vez que sessenta e dois, dos setenta e um professores investigados mostraram-se muito e/ou extremamente estressados ao se referirem a esse item. Por ambiente de trabalho entende-se não somente a parte física, mas também as relações que são estabelecidas nesse local.

Dentre as estratégias adotadas evidenciou-se a busca por apoio na família, pedir apoio e sugestões aos colegas de trabalho, ignorar a situação, participar de atividades religiosas, ler e procurar o médico.

Referindo-se aos fatores que dificultam o desenvolvimento de comportamentos e/ou atitudes mais resilientes destacaram-se: a falta de apoio, a falta de respeito e desinteresse dos alunos, falta de valorização, o ambiente de trabalho, cansaço e a baixa autoestima. Quanto aos fatores que facilitam a resiliência: o apoio, o amor à profissão, o diálogo, a fé e a leitura, foram os que mais se destacaram.

As estratégias que mais contribuíram para desenvolver a resiliência foram: o apoio da família, da direção da escola e dos colegas de trabalho, o amor à profissão e o diálogo.

Investir na promoção da resiliência em contextos de docência faz-se necessário devido à complexidade dos desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Os docentes se deparam diariamente com situações que exigem um esforço enorme e que pode comprometer a sua saúde. O desenvolvimento da resiliência acredita-se, fará com que as pessoas respondam de forma mais satisfatória aos desafios da sociedade em que vivem.

É necessária a participação dos pais e alunos no Projeto Político Pedagógico da escola, para que estes entendam a complexidade do processo educativo e possam dar sugestões de como melhorar.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de se realizar propostas que tenham como prioridade a saúde do professor. É preciso que haja uma sensibilização com a questão educacional, recuperando o prestígio dos professores, caso contrário, o futuro da educação e do país estará à deriva. Além disso, é fundamental que a classe de professores seja menos individualista e una-se buscando conhecer mais os seus direitos.

A resiliência vem sendo vista como um processo de superação das situações adversas e se consolida com a valorização, o reconhecimento, a autoestima, o equilíbrio, o autocontrole, o autoconhecimento e o apoio.

Portanto, corrobora-se com a ideia da promoção da resiliência na educação escolar, pois os desafios da educação crescem a cada dia e é preciso contar com professores fortalecidos e animados a continuar no exercício da docência, para que estes possam preparar os alunos em formação para assumirem atitudes mais resilientes diante das situações estressoras do cotidiano escolar. Acredita-se que investir na promoção da resiliência é contribuir com uma educação cada vez mais de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ANGST, R. Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. **Psicologia Argumento**, v. 27, n. 58, p. 253-260, 2009.

ANTUNES, C. **Resiliência – A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ARAÚJO, T. M.; SILVANY-NETO, A. M. (Orgs.) **Condições trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino**. Sindicato dos Professores no Estado da Bahia/Universidade Federal da Bahia/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, Salvador, p. 5-42 set. 1998.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Escala Nacional, 2006.

ASSIS, S. G.; PESCE R.P. e AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BARLACH, L.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; MALVEZZI, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. **Revista Interamericana de Psicologia**, 42, 101-112. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, M. A. **Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário**. Tese. Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BENEVIDES – PEREIRA; YAMASHITA; TAKAHASHI. E os educadores, como estão? **REMPEC – Ensino, Saúde e ambiente**, v. 3, n 3, p. 151-170, Dez. 2010.

BENEVIDES – PEREIRA, A. M. T. O burnout e seu reflexo no ensino. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação – SIRSSE. **Anais**, 2011.

BRANDÃO, J. M. **Resiliência: de que se trata? O conceito e suas imprecisões**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL., **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEI, 1998.

BRITO, K. **Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da rede municipal de Porto Alegre**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, PUC/UFRG. Porto Alegre, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. (M. A. Veríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artmed. 2002.

_____. **Toward an experimental ecology of human development**. American Psychologist, 32, 513-531. 1977.

_____. The bioecological theory of human development. In: U. Bronfenbrenner (ed.), **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development** (p. 5-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2005.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas. 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização docente**. Brasília. Plano editora, 2002.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. 7ª ed. Paraná: **Psicologia em Estudo**, 2002.

CARVALHO, F. A. **Burnout e Resiliência: Novos Olhares sobre o mal-estar docente**. In: **Revista Univap**. v. 10, n. 18, 2003.

CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: J. Tavares. (Org.) **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

CATALDI, M. J. G. **O stress no meio ambiente de trabalho**. São Paulo: LTr, 2002.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

CODO, W. e JAQUES, M. G. (org.). **Saúde Mental e Trabalho: leituras**. Rio de Janeiro, R.J.: Ed. Vozes, 2002.

CODO, W. ; SAMPAIO, J. C. ; HITOMI, A. H. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

CODO, W. (Org.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W. **Por uma psicologia do trabalho**: Ensaios recolhidos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.

COSTA, C.W.G.S. **Fatores estressores no ambiente de trabalho docente**: Uma investigação em uma Universidade Privada. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

COSTA, F. R. C. P; LEÃO, M. A. B. G.; ROCHA. R. **Estresse docente**: uma análise das produções científicas nas bases de dados digitais. XVI Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e XII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos - SP, 2012.

COSTA, F. R. C. P; ROCHA. R. **Resiliência em docentes**: análise das produções no período de 2000 a 2012. The 4th Internacional Congress University Industry Cooperation – UNINDU. Taubaté - SP, 2012.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DICIONÁRIO Aurélio Eletrônico Século XXI Versão 3.0. Lexicon Informática. CD-ROOM. 1999.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC. 1999.

_____. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S. ; MOREIRA, C. O. F.; Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Avaliação de políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n 69, p. 761-774, out/dez, 2010.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**; Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, EF. **Análise do processo de discussão/construção de uma política de saúde do trabalhador**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa; 1998.

FONAGY, P.; STEELE, M.; STEELE, H.; HIGGITT, A.; TARGET, M. - The Emanuel Miller Lecture 1992: the theory and practice of resilience. **J. Child. Psychol. Psychiat.**, 35 (Supl. 2): 231-257, 1994.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e Trabalho: Uma abordagem psicossomática**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FRANCO F. I.; SARIEDDINE, A. R. O mal-estar do professor frente à violência do aluno. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 5, n.2: p. 261-280, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, Mai / Ago, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação – Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. – 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência amocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROTBERG, E. H. **Introdução**: Novas tendências em resiliência. In: Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas / [organizadores] Aldo Mellilo, Elbio Néstor Suárez Ojeda e colaboradores; - Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. The international resilience research Project, Rosswith, R. (ed.), Psychologists facing the challenge of a global culture with human rights and mental health, **Pabst Science Publishers**, p. 237-256, 1999.

HERMANN, R. A.; ZILCH, L. S. **Fatores estressores e incidência da Síndrome de Burnout em professores da educação Básica de Uruguaiana.** – BPA - PUCRS-Campus Uruguaiana - RS, 2009.

HYPOLITO, A.M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, v.4, p.3-21,1991.

HUTZ, C., KOLLER, S., BANDEIRA, D. Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. In Koller, S. (Orgs) **Aplicações da Psicologia na melhoria da qualidade de vida.** Porto Alegre: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. Coletâneas da ANPEPP, 1996.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas** / [organizadores] Aldo Mellilo, Elbio Néstor Suárez Ojeda e colaboradores; - Porto Alegre: Artmed, 2005.

INOCENTE, N. J. **Síndrome de burnout em professores universitários do Vale do Paraíba (SP).** Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

JESUS, S. N. de. **Psicologia da educação.** Coimbra: Quarteto, 2004.

_____. **Professor sem stress.** Porto Alegre: Mediação Editora, 2007.

JUNIOR, E. G. ; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 13, n, 4 p. 847-857, out./dez. 2008.

KERNIS M. H., BROCKNER J. , FRANKEL B. S. Self-esteem and reactions to failure: The mediating role of overgeneralization. **Journal of Personality and Social Psychology** 57, 707-14,1989.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping.** New York: Springer, 1984.

LEITE, M.P.; SOUZA, A. N. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil.** São Paulo: Fundacentro/Unicamp, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. W.S. **Arquitetura e Educação.** São Paulo; Studio Nobel, 1995.

LIPP, M. E. N. ; MALAGRIS, L. E. N. **O stress emocional e seu tratamento.** In: B. RANGÉ (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais.* Rio de Janeiro: Artmed, 2001.

LIPP, M. E. N. Stress: conceitos básicos. In: LIPP, M. E. N. (org.) **Pesquisas sobre o stress no Brasil:** saúde, ocupação e grupos de risco, p. 17-31. Campinas: Papyrus, 1996.

LIPP, M. E. N. (Org). **O Stress do professor.** Campinas; - Papyrus, 2002.

LIPP, M. E. N. e cols. **Como enfrentar o stress infantil.** São Paulo: ícone, 1991.

_____. Stress emocional: esboço da teoria de “Temas de Vida”. In: M. E. N. Lipp (Org.), **O stress no Brasil: pesquisas avançadas** (p. 17-30). Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

LISBOA, C.S.M.; KOLLER, S. H. Interações na escolar e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: A. Bzuneck e E. Boruchovitch (orgs.), **Aprendizagem e escola.** Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCENA, E. S.; INOCENTE, J. N.; RODRIGUES, J. L. K. **Estresse ocupacional e enfrentamento.** XIII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos - SP, 2009.

LUTHAR, S. S.; CICCETTI, D. e BECKER, B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development**, 71, (3), 543-562. 2000.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARGIS, R. et al. Relações entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, 25 (1), 65 – 74, 2003.

MEDEIROS, A. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. Voice disorder (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: prevalence and associated factors. **Journal of voice**, Saint Louis, v. 22, n. 6, p. 676-687, 2008.

MELEIRO, A. M. A. S. **O stress do professor.** In: *O stress do professor / Marilda Novaes Lipp (org).* – Campinas, SP; Papyrus, 2002.

MELILLO, A.; ESTAMATTI, M.; CUESTAS, A. Alguns fundamentos psicológicos do conceito de resiliência. In: **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas** / [organizadores] Aldo Mellilo, Elbio Néstor Suárez Ojeda e colaboradores; - Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.

MILLER, B. **A mulher vulnerável: 12 qualidades para desenvolver a resiliência**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

MOLINA, R. K. **Professor x estudante: relações de cuidado**. São Leopoldo, RS, 2007.

MONTEIRO, D. S. dos A. et al. Resiliência e pedagogia da presença: intervenção sócio-pedagógica no contexto escolar. In: Bello, José Luíz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 2001.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: Enricone, D. (Org.) **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação para a afetividade. In: Enricone, D. (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: Edipurucrs, p. 91-107, 2008.

_____. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 123-133, jan/abr. 2006.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; SANTOS, B. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (cord.). **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. A. et al; Resiliência: análise das publicações no período de 2000 a 2006. **Psicologia Ciência e Profissão**, 28 (4), 754-767.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. L'Enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, politiques. Paris: OCDE, 1990.

Pais-Ribeiro, J.L. **Introdução à Psicologia da Saúde**. Coimbra: Quarteto, 2005.

PASCOAL, T.; TAMAYO, A. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.9, nº 1, 2004.

PEIXOTO, C. N. **Estratégias de enfrentamento de estressores ocupacionais em professores universitários**. Dissertação. Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis SC. 2004.

PESCE, R. P.; S. G., AVANCI, J. Q., SANTOS, N. C, MALAQUIAS, J. V. e CAVALHAES, R. Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. **Cadernos de Saúde Pública**, 17(4), 887-896. 2005.

PINHEIRO, D. P. N. A resiliência em discussão. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9. n. 1, p. 67-75, 2004.

POETINI, N. C. A. **Estratégias resilientes no contexto educacional**: uma contribuição ao exercício da profissão docente. Monografia. Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Campus Uruguaiana. Uruguaiana, RGS 2010.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

REINHOLD, H. H. **Burnout**. In: O stress do professor / Marilda Novaes Lipp (org). – Campinas, SP; Papyrus, 2002.

_____. **Stress ocupacional do professor**. In: Lipp. M. (Orgs.). Pesquisas sobre stress no Brasil. Campinas: Papyrus, 1996.

ROBBINS, S. **Comportamento organizacional**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health**, n. 14, p. 626-631, 1993.

_____. Resilience: some conceptual considerations, trabalho apresentado em Initiatives **Conference on Tostering Resilience**, Washington D. C., dezembro de 1991.

SAGAZ, V. R. **Crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual e o processo de resiliência**: perspectiva de compreensão a partir da abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2008.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCRIPTORI, C. C. **Inclusão social, resiliência e docência**: uma pista para construir fortalezas quando tudo parece o caos. Revista de Educação do Cogeime. Ano 16, nº 30, junho, 2007.

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. São Paulo: Cortez; 1994.

SELYE, H. **The stress of life**. New York, McGrawHill, 1965.

SERVILHA, E. A. M. Estresse em professores universitários na área de fonoaudiologia. **Revista Ciências Médicas**, Campinas 14(1) 43-52, jan/fev., 2005.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L.; Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 28, n. 4, pp. 379-386, out-dez 2007.

SILVA, M. E. P.; Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 6, n. 1, 2006.

SILVA, N.; ALVES, D.; MOTTA, C. V. B. A criatividade como fator de resiliência na ação docente do professor de ensino superior. **Revista da UFG**, Goiânia, v. 7, n. 2, dez. 2005.

SILVA, J. P. da.; DAMÁSIO, B. F.; MELO, S. A. O sentido de vida e o estresse do professorado: um estudo correlacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 1, São Paulo, jun. 2009.

SOUZA, M. T. S. DE. **A resiliência na terapia familiar**: construindo, compartilhando e ressignificando experiências. Tese de Doutorado em Psicologia clínica. PUC/SP 2003.

TARDIF, M.; LESSARD C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TEODORO, A. **O Sistema Educativo Português. Situação e Perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TRICOLI, V. A. C. **O papel do professor no manejo do stress do aluno**. In: O stress do professor / Marilda Novaes Lipp (org). – Campinas, SP; Papirus, 2002.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. Tradução de Vera Regina Lima de Farias e Flores. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

TRIPA, M.R. **O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias**. Rio Tinto: Edições ASA, 1994.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução em Ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. – 16. São Paulo: Atlas, 2008.

WANILD, G. M. e YOUNG, H. M. Development and psychometric evaluation of resilience scale. **Journal of Nursing Measurement**, 1(2), 165-178. 1993

WALLER MA. **Resilience in ecosystemic contexto**: evolution of the concep. Am I orthopsych. 71 (3) 2001.

YUNES, M. A. M. e SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J. Tavares (Org.), **Resiliência e educação** (pp. 13-42). São Paulo: Cortez. 2001.

YUNES, M. A. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003.

_____. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. Tese de Doutorado. Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

ZACARIAS, J. et al. Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v. 2, n. 1, jun. 2001.

ZIMMERMAN, M.; ARUNKUMAR, R. **Resiliency reserch**: implications for schools and policy. Social Policy Report, n. 8, p. 1-18, 1994.

APÊNDICE I - OFÍCIO 1/12

Buriti, 17 de abril de 2012.

Ilmo Sr(a) Secretário(a) de Educação
Da cidade de Buriti-MA,

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela Aluna Francisca Rosinalva Cardoso Pereira Costas, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2012, intitulado "**Fatores estressores na atividade docente**". O estudo será realizado com 50 (cinquenta) professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Buriti-MA.

Para tal, será realizado primeiramente um questionário que analisa os principais fatores estressores e em seguida, uma entrevista semiestruturada para se avaliar o processo de resiliência, cujo instrumento será elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e das profissionais.

Ressalta-se que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 023/12 (ANEXO A).

Certa de poder contar com sua colaboração, esta pesquisadora coloca-se à disposição para maiores esclarecimentos na Rua da Bandeira, 1005, Centro, Buriti-MA, CEP 65515-000, telefone (98) 81983515, desde já solicita-se a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveita-se a oportunidade para renovar protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Francisca Rosinalva Cardoso Pereira Costa

Recebido em: 20/05/11


José Romildo de Queiroz
Secretário Municipal de Educação
Portaria 025/2006

APÊNDICE II - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Prefeitura Municipal de Buriti-MA
Secretaria Municipal de Educação

Buriti, 17/04 de 2012.

De acordo com as informações do ofício 01/12 sobre a natureza da pesquisa intitulada “**Fatores estressores na atividade docente**”, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna, Francisca Rosinalva Cardoso Pereira Costa, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental deste município, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.


José Romildo de Queiroz Ataíde Junior
Secretário Municipal de Educação
Portaria 025/2006

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro para a entrevista semiestruturada que avalia o processo de resiliência

- 1^a) Qual o seu entendimento sobre estresse?
- 2^a) No exercício da docência, você considera haver fatores estressores? Já sofreu? Em caso afirmativo, Como você reagiu a essa situação?
- 3^a) Dessa situação estressora, o que você considera ter sido mais relevante no enfrentamento?
- 4^a) Que consequências essa situação estressora trouxe para sua vida e para sua profissão?
- 5^a) Que situações contribuem para que você se sinta fortalecido, resistente e animado para continuar no exercício da docência?
- 6^a) A partir destas situações estressoras, que análise você faz do exercício da docência e da sua condição de saúde?

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária em uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir; no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizada de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“FATORES ESTRESSORES NA ATIVIDADE DOCENTE”**.

Pesquisadora Responsável: Francisca Rosinalva Cardoso Pereira Costa

Telefone para contato: (98) 81983515

Orientadora Responsável: Prof^o Dr^o Renato Rocha

Telefone para contato: (12) 91676669

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, cujo objetivo é identificar os fatores estressores, as formas individuais de lidar com esse estresse e o processo de resiliência. Os dados serão coletados primeiramente por meio de um questionário que analisa os principais fatores estressores e posteriormente, será realizada uma entrevista semiestruturada que avalia o processo de resiliência, se houve e como este se deu. A entrevista será realizada somente com dez professores que serão selecionados segundo critérios já estabelecidos anteriormente. Consta de 06 (dez) perguntas e serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas, e após cinco anos, apagadas da mídia digital.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo o processo de pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os tipos de estresse, principais fatores estressores, compreender o significado do termo resiliência, dentre outros. Isso poderá contribuir para construção de indicadores que alimentem a implantação e/ou implementação de ações concretas que visem à saúde do professor e conseqüentemente um ensino de melhor qualidade.

Nome e Assinatura da pesquisadora _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**FATORES ESTRESSORES NA ATIVIDADE DOCENTE**”, como sujeito. Informo que fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Francisca Rosinalva Cardoso Pereira Costa sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. E ainda, foi-me garantida que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Buriti, ___/___/___

Assinatura: _____

ANEXO II - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário aplicado aos professores que analisa os fatores estressores e as formas individuais de administrar o estresse. Adaptado de Peixoto (2005)

Parte I

Identificação

Grau de instrução: _____ Tempo de atuação na docência: _____

Carga horária semanal: _____ Turmas que trabalha: _____

Local e cidade onde trabalha: _____

Cidade onde reside: _____

Sexo: M () F ()

1 Idade completa:

2 Estado civil:

3nº de filhos:

() solteiro(a)

() nenhum

() casado(a)

() 01

() separado(a)

() 02

() divorciado(a)

() 03

() viúvo(a)

() acima de três

Parte II

Questionário aplicado aos professores que analisa os fatores estressores e as formas individuais de administrar o estresse

Leia atentamente cada item e descreva as situações que você julga estressante em seu trabalho de docente. Faça o mesmo nos 7 fatores de estresse apontados.

Fator 1- Relacionamento professor – administração/ assistência técnica

Esse item se refere à avaliação do professor em relação à administração da escola onde você trabalha (administradores, coordenadores, funcionários). **Descreva situações que ocorrem em seu trabalho, referente a este item, que você avalia como estressante e cite as formas individuais de administrar o estresse.**

. Quanto ao relacionamento professor – administração:

Assinale o grau com que você avalia essa(s) situação(ões) como uma fonte estressante:

() Pouco estressante () Muito estressante () Excessivamente estressante

Quanto ao relacionamento professor – coordenação:

Assinale o grau com que você avalia essa situação como uma fonte estressante:

Pouco estressante Muito estressante Excessivamente estressante

Quanto ao relacionamento professor – assistência funcionários

Assinale o grau com que você avalia essa(s) situação(ões) como uma fonte estressante:

Pouco estressante Muito estressante Excessivamente estressante

Fator 2- Relacionamento com outros professores

Esse item se refere à avaliação do professor em relação ao envolvimento que você estabelece com outros professores. Você deverá descrever situações que ocorrem em seu trabalho referente a este item que você julga como estressante e cite as formas individuais de administrar o estresse.

Assinale o grau com que você avalia essa(s) situação(ões) como uma fonte estressante:

muito estressante pouco estressante extremamente estressante

Fator 3- Desenvolvimento professor e sócioemocional do aluno

Esse item se refere à avaliação que o professor faz sobre a relação que estabelece com os alunos, bem como o seu grau de relacionamento, incluindo questões que julga estressante na relação professor-aluno. Você deverá descrever situações que ocorrem em seu trabalho referente a este item que você julga como estressante e cite as formas individuais de administrar o estresse.

Assinale o grau com que você avalia essa(s) situação(ões) como uma fonte estressante:

Pouco estressante Muito estressante Excessivamente estressante

Fator 4- Adequação profissional e ambiente de trabalho

Esse item se refere à avaliação do professor sobre o grau em que se sente valorizado e realizado nessa profissão. Você deverá descrever situações que ocorrem em seu trabalho referente a este item que você julga como estressante e cite as formas individuais de administrar o estresse.

Assinale o grau com que você avalia essa(s) situação(ões) como uma fonte estressante:

Pouco estressante Muito estressante Excessivamente estressante

Fator 5- Recursos temporais e materiais

Esse item se refere à avaliação do professor a o número de atividades e tempo que você tem para executar suas tarefas, bem como o número de tarefas, excesso de burocracia, entre outros. Você deverá descrever situações que ocorrem em seu trabalho referente a este item que você julga como estressante e o que você faz para lidar com essa situação.

Assinale o grau com que você avalia essa(s) situação(ões) como uma fonte estressante:

Pouco estressante Muito estressante Excessivamente estressante

Fator 6- Salário

No que se refere ao salário, você considera sua remuneração satisfatória em função das exigências do trabalho docente? Descreva situações que ocorrem em seu trabalho referente a este item que você julga como estressante e o que você faz para lidar com essa situação.

Assinale o grau com que você avalia essa(s) situação(ões) como uma fonte estressante:

Pouco estressante Muito estressante Excessivamente estressante

Fator 7 – Saúde

Você já chegou a ficar doente a ponto de ter que se ausentar da sala de aula para tratamento de saúde? Doenças como: Depressão, esgotamento físico, distúrbios da voz ou outras. Descreva situações que ocorrem em seu trabalho referente a este item que você julga como estressante e o que você faz para lidar com essa situação.

Assinale o grau com que você avalia essa(s) situação(ões) como uma fonte estressante:

Pouco estressante Muito estressante Excessivamente estressante

ANEXO III - ESCALA DE RESILIÊNCIA

Desenvolvido por Wagnild e Young (1993) e traduzido por Pesce et al (2005)

Marque o quanto você concorda ou discorda com as seguintes afirmações

Proposições	Discordo			Nem concordo nem discordo	Concordo		
	Total mente	Muito	Pouco		Pouco	Muito	Total mente
1. Quando eu faço planos, eu os levo até o fim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu costumo lidar com os problemas de uma forma ou outra.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu sou capaz de depender de mim mais do que de qualquer outra pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
4. Manter interesse nas coisas é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu posso estar por minha conta se eu precisar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto orgulho de ter realizado coisas em minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.	1	2	3	4	5	6	7
8. Eu sou amigo de mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Eu sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu sou determinado.	1	2	3	4	5	6	7
11. Eu normalmente penso sobre o objetivo das coisas.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu faço as coisas um dia de cada vez.	1	2	3	4	5	6	7
13. Eu posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades antes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Eu sou disciplinado.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu mantenho interesse nas coisas.	1	2	3	4	5	6	7
16. Eu normalmente posso achar motivo para rir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Minha crença em mim mesmo me leva a atravessar tempos difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
18. Em uma emergência, eu sou uma pessoa em quem as pessoas podem confiar.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu posso geralmente olhar uma situação de diversas maneiras.	1	2	3	4	5	6	7
20. Às vezes eu me obrigo a fazer coisas querendo ou não.	1	2	3	4	5	6	7
21. Minha vida tem sentido.	1	2	3	4	5	6	7
22. Eu não insisto em coisas as quais eu não posso fazer nada sobre elas.	1	2	3	4	5	6	7
23. Quando eu estou numa situação difícil, eu normalmente acho uma saída.	1	2	3	4	5	6	7
24. Eu tenho energia suficiente para fazer o que eu tenho que fazer.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tudo bem se há pessoas que não gostam de mim.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO IV – Declaração de Aprovação do Comitê de ética



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela portaria CEE/GP nº 30/03
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Cidade Taubaté - SP - CEP 12020-040
Telefones: 3625-4143 3635-1233
cep@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 032/12

Protocolo CEP/UNITAU nº 023/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Fatores estressores na atividade docente*

Pesquisador(a) Responsável: Francisca Rosinalva Cardoso Pereira Costa

Pesquisador(es) Alunos:

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/03/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 12 de março de 2012

Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté