

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**KATIA MARIA BRITTO**

**MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O MAL-ESTAR  
E O BEM-ESTAR DOCENTE EM UMA ESCOLA  
DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

**Porto Alegre  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KATIA MARIA BRITTO

**MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O MAL-ESTAR E O BEM-  
ESTAR DOCENTE EM UMA ESCOLA DA  
REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Nara M. Guazzelli Bernardes

Porto Alegre

2008

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B862m Britto, Katia Maria

Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre. / Katia Maria Britto. – Porto Alegre, 2008. 92 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Nara Guazelli Bernardes.

1. Educação. 2. Escola Cidadã. 3. Professores – Atuação Profissional. 4. Professores – Aspectos Psicológicos. 5. Bem-Estar Docente. 6. Satisfação no Trabalho. I. Título.

**CDD 371.12019**

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

KATIA MARIA BRITTO

**MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O MAL-ESTAR E O BEM-  
ESTAR DOCENTE EM UMA ESCOLA DA  
REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 07 de janeiro de 2008

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Profa. Dra. Nara M. Guazzelli Bernardes  
PUCRS

---

Profa. Dra. Betina Steren dos Santos  
PUCRS

---

Profa. Dra. Maria Lucia Tiellet Nunes  
PUCRS

*Para os meus filhos  
Frederico, Juliano e Sofia.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Aos meus filhos, que, diretamente foram os mais afetados pela minha ausência e ao mesmo tempo, os maiores torcedores pelo meu sucesso.*

*Aos meus pais que, graças à certeza de ser muito amada, consegui ter a segurança e tranquilidade necessária para conciliar a maternidade e a profissão.*

*Ao meu irmão, por me desafiar sempre, desde pequena a me superar.*

*À minha orientadora, professora Nara, com seu olhar atento e competente aos meus escritos e por seu exemplo de ética e respeito ao ser humano.*

*Aos demais professores do Programa de Pós-graduação da PUCRS por ensinarem na prática o que é educar com afeto.*

*À equipe diretiva e colegas do Judith que se dispuseram a participar deste estudo.*

*Aos alunos da escola Judith que participaram com entusiasmo e que eu gostaria que fossem os mais diretamente beneficiados com as reflexões aqui apresentadas.*

## RESUMO

Este trabalho partiu de minha convicção de que para ser uma boa professora é necessário, antes de tudo, estar bem consigo mesma, contar com saúde e bom humor. Busco esclarecer o bem-estar e o mal-estar docente, em um grupo de educadores que atua na EJA, numa escola da rede municipal de ensino, baseada nos princípios da Escola Cidadã, situada na periferia de Porto Alegre. Este estudo de caso, de cunho qualitativo, problematizou as percepções dos educadores (professores e equipe diretiva) e dos alunos acerca das fontes de pressão na docência e de como estas influenciam as relações docente-discente. Os dados foram coletados por meio de questionários padronizados e entrevistas por pautas e analisados por meio da técnica da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que as professoras e professores apreciam seu trabalho, sentem prazer e satisfação com ele, mas mesmo assim, sofrem com alguns aspectos. Os baixos salários, as constantes substituições a colegas ausentes, o elevado número de carga horária semanal e a interação com os alunos são alguns dos fatores que contribuem para aumentar a pressão laboral, que pode levar os educadores a um corte da implicação pessoal com seu trabalho.

**Palavras-chave:** Bem-estar docente. Mal-estar docente. Escola Cidadã.



## ABSTRACT

This work began by my own conviction that to be a good teacher is necessary, before everything, to be well with yourself, to count on health and good mood. I want to clarify that well-being and the teacher malaise, in a group of educators that acts in the EJA, a school of the municipal net of education, based on the principles of the School Citizen, situated in the periphery of Porto Alegre. This case study, the stamp of quality, problematize the perceptions of the educators (teachers and directive team) and the students about the sources of pressure on the teaching and how these affect the relation between teacher - students. The data had been collected through standardized questionnaires and interviews for guidelines and analyzed questionnaires by means of the technique of the content analysis. The results show that the teachers and professors appreciate their work, feel pleasure and satisfaction with it, but even though, they suffer with some aspects. The low wages, the constant substitutions by the absence of colleagues, the high number of weekly hours and the interaction with the pupils are some of the factors that contribute to increase the labor pressure which can lead to a cut of educators personal involvement with his work.

**Key-words:** Teaching well-being. Teaching malaise. School Citizen.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO</b> .....	13
2.1 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE .....	13
2.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ.....	16
2.3 PROBLEMA DA PESQUISA .....	19
<b>3 MÉTODO</b> .....	21
3.1 OPÇÃO METODOLÓGICA .....	21
3.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS.....	22
3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	23
<b>3.3.1 Procedimentos para coleta de dados dos educadores</b> .....	23
<b>3.3.2 Procedimentos para coleta de dados dos alunos</b> .....	24
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS .....	25
<b>3.4.1 Procedimentos para a análise dos dados do questionário</b> .....	25
<b>3.4.2 Procedimentos para a análise dos dados das entrevistas, observações e documentos escritos</b> .....	25
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO</b> .....	27
4.1 CENÁRIO .....	27
4.2 PROTAGONISTAS .....	29
4.3 BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE .....	30
<b>4.3.1 Bem-estar docente</b> .....	31
<b>4.3.2 Dificuldades financeiras, falta de <i>status</i> e promoção</b> .....	33
<b>4.3.3 Substituições</b> .....	39
<b>4.3.4 Outras origens do estresse</b> .....	45
<b>4.3.5 Interação docente e discente</b> .....	53
<b>4.3.6 O estresse e a Escola Cidadã</b> .....	56
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	67
<b>APÊNDICES</b> .....	72
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista para os Educadores e Equipe Diretiva .....	73
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista para os alunos .....	74
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	75
<b>ANEXOS</b> .....	76
ANEXO A - Questionário sobre o “ <i>stress</i> ” na docência.....	77

## 1 INTRODUÇÃO

*“A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”.*

José Manuel Esteve Zaragoza (1999, p. 12)

Quando realizei minha opção pelo tema do mal-estar e do bem-estar docente, acreditava que o professor deveria, para obter sucesso em seu ofício, estar bem consigo mesmo, antes até do planejamento de sua aula. A partir da minha auto-observação, percebia que, quando estava bem-humorada, feliz, de bem com a vida, qualquer aula, fosse ela a mais tradicional ou a mais inovadora, dava certo. Os alunos e eu saíamos satisfeitos. Não desejo aqui, fazer apologia à falta de planejamento ou desestimular a busca por inovações. O que proponho, é um olhar mais atento e sensível à saúde dos professores que atendem nossas crianças e/ou jovens e adultos da Escola Municipal Judith Macedo de Araújo, da Rede Municipal de Porto Alegre.

Atualmente, atuo junto ao grupo de professores que fizeram parte dessa pesquisa. Sou professora de Arte-educação nas Totalidades Iniciais e Finais dessa Escola. Ouço a cada final de etapa, seja ela trimestral ou semestral, as considerações dos estudantes acerca das diferenças entre as aulas dos professores. Estas estão relacionadas a inúmeros fatores, tais como as relações, a indisciplina, a falta ou não de explicações, a dificuldade de compreensão dos conteúdos, entre outras.

Para melhor entendimento da situação, cabe ressaltar que a referida escola, encontra-se situada em uma área da periferia urbana onde há constantes situações de conflito. Em meados do primeiro semestre de 2006, ocorreu o assassinato de um ex-aluno, morador da comunidade, numa esquina próxima à escola. Os comentários provenientes da comunidade esclareciam que se tratava de uma briga por pontos de venda de droga. Na noite do episódio, estávamos em aula e ouvimos os disparos. As professoras cujas salas de aula têm janelas que dão para frente do prédio, além do barulho, viram o clarão dos disparos. Na saída, todos tivemos que desviar nossa

rota, pois a rua ficou interditada pela polícia. As aulas ficaram suspensas por dois dias, na semana seguinte saíamos mais cedo, por conta do “toque de recolher” imposto pelo grupo do qual participava a vítima. A partir de um fato como esse, o temor que permanece é devido às decorrentes ações de represália que podem acontecer.

Em geral, desenvolvemos nossas aulas com a atenção dividida entre as falas dos alunos e qualquer barulho que nos pareça estranho, vindo da rua. Dividido também é o sentimento dos professores que, ao mesmo tempo, preocupados, querem proteger seus alunos trabalhadores, vítimas da violência, moradores dessa comunidade, mas também temem por sua própria segurança.

A situação em que se encontram os educadores dessa escola, provavelmente, assemelha-se à de outras tantas escolas da rede pública de nossa cidade e de outros locais. Fatores e fatos como os descritos anteriormente, são recorrentes no cotidiano das instituições de ensino da rede pública, no município de Porto Alegre.

Ao focalizar o tema do mal-estar e do bem-estar docente, pretendi problematizá-lo a partir de múltiplos olhares, envolvendo o ponto de vista dos educadores (professores e equipe diretiva) e dos alunos. Acredito que esta pesquisa poderá contribuir para o enfrentamento dessa situação.

Na consulta bibliográfica realizada para contextualizar o tema da presente pesquisa, trabalhei com o banco de teses do Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante os meses de setembro e outubro de 2006 (BRASIL, 2006) utilizando o descritor “mal-estar docente”. Foram encontrados trinta e quatro trabalhos entre teses e dissertações dos quais foram consultados todos os resumos. No entanto, examinando esses resumos, mostraram-se adequados ao tema desta pesquisa, somente nove dissertações. Adriana Elisabete Dias (2003) analisou a atuação de professores na contemporaneidade; Alberto da Silva Morais Neto (2002) realizou uma investigação a respeito do mal-estar docente numa escola na periferia de Araraquara. Antônia Dalva França Carvalho (2000) focalizou o mal-estar ocupacional docente e o stress e *burnout* em professores. Ingrid Noal (2003) realizou um estudo sobre as manifestações do mal-estar docente na vida de professoras do Ensino Fundamental. Fátima Araújo de Carvalho (2003) buscou comparar as causas da síndrome de burnout como o mal-estar docente, apontadas pelos professores brasileiros com as

de professores de outras culturas. Carmem Avani Eckhardt (2000) estudou as modificações ocorridas em um grupo de professores a partir de um processo de educação continuada em matemática numa escola municipal de Porto Alegre. Marlucy Silveira de Souza Zacchi (2004) analisou a relação entre o trabalho docente e a saúde dos que nele atuam, tendo como universo de pesquisa a Rede Pública Municipal de Palhoça. Maria do Socorro Diniz (1999) verificou as trajetórias de quinze professores de Geografia de ensino fundamental e médio em início de carreira profissional que trabalham em escolas públicas e particulares, localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

Consultei também os trabalhos das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED, 2006), desenvolvidos nos últimos quatro anos. Foram verificados os resumos e os trabalhos pertencentes aos Grupos de Trabalho sobre Formação de Professores, Trabalho e Educação, Educação de Jovens e Adultos e Psicologia da Educação. Pude constatar que, sobre o tema do mal-estar docente, foram realizados poucos estudos. Sobre os educadores que atendem ao ensino de jovens e adultos especificamente não localizei produções que focalizassem a saúde dos professores.

Valéria Resende T. Pereira (2003) problematizou a síndrome de Burnout e a concepção reichiana de saúde do educador.

Gisele Antunes Rocha (2004) problematiza a dificuldade enfrentada pela professora iniciante. A questão de pesquisa colocada é como se configura a aprendizagem do início da docência de uma professora doutora atuando nas séries iniciais do ensino fundamental.

Fernando Cezar Bezerra de Andrade (2004), pesquisa sobre a Educação Popular na escola Cidadã em face da violência. O autor constatou que, embora o ambiente escolar seja democrático e resistente à violência por exercitar relações respeitadas e dialogais, esta existe no cotidiano pedagógico em virtude da desorganização da escola, o que, de certa forma, compromete o professor como agente dessa violência.

Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2006) abordam o tema do choque com a realidade enfrentado pelos professores iniciantes e a desilusão e o desencanto que experimenta.

Os resultados da consulta bibliográfica realizada permitem afirmar que o conhecimento sobre a temática focalizada nesta dissertação ainda apresenta lacunas que demandam novos estudos.

Penso, portanto, que na medida em que focaliza o mal-estar e o bem-estar docente, esta pesquisa pode ser considerada relevante, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada no período noturno em uma comunidade situada em área de risco e periculosidade. Acredito que sua relevância, também está relacionada à sua abrangência, tendo em vista as condições a que estão submetidas nossas escolas e, conseqüentemente, os professores de escolas da rede pública de ensino.

Em decorrência, defino os seguintes objetivos da pesquisa:

- a) compreender as vivências e percepções relacionadas ao mal-estar e bem-estar docente em educadores de uma escola da rede municipal de ensino;
- b) oferecer um novo olhar acerca do problema;
- c) contribuir para fomentar reflexões referentes ao mal-estar e bem-estar docente em escolas de ensino fundamental.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresento a construção do objeto de estudo: o mal-estar e o bem-estar docente de um grupo de educadores que atua na EJA de uma escola da rede municipal de ensino embasada nos princípios da Escola Cidadã. Abordo os conceitos de mal-estar e bem-estar docente e a proposta pedagógica da Escola Cidadã. Formulo, também, o problema da pesquisa.

O segundo capítulo, dedicado ao método da pesquisa explícita, a opção metodológica do estudo de caso, o campo de investigação e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para coletar os dados e para realizar a análise dos dados.

O terceiro capítulo contempla a análise e discussão a partir das categorias que foram construídas. As referidas categorias são: o bem-estar docente; dificuldades financeiras, falta de *status* e promoção; substituições; outras origens do estresse; a interação docente e discente; e o estresse e a Escola Cidadã.

O quarto capítulo sintetiza os principais resultados da pesquisa e oferece sugestões para o aprofundamento das questões evidenciadas.

## 2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO

O objeto deste estudo é o mal-estar e o bem-estar docente em um grupo de educadores (professores e equipe diretiva) de EJA de uma escola da rede municipal de ensino do município de Porto Alegre, cuja proposta pedagógica caracteriza-se como Escola Cidadã. Torna-se necessário, portanto, analisar algumas concepções sobre o mal-estar e o bem-estar docente e as características dessa proposta pedagógica.

### 2.1 MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE

A sistematização da preocupação com o mal-estar está presente em obras de diversos autores, por exemplo, na obra de Freud (1997) “O mal-estar na civilização”, cuja publicação data de 1930. Ortega Y Gasset (1973) também abordou o assunto em obras como “O homem e a gente”. Outro autor que se destaca é Arthur Jerssild (1970), que focalizou o tema no campo da educação e que privilegia os sentimentos e as necessidades dos professores, trabalhando o *self* desses profissionais.

José Manuel Esteve Zaragoza (1999, p. 25), conceitua o mal-estar docente como “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas em que se exerce a docência”. Da mesma forma, o autor aponta estratégias de superação, mas alerta para o fato de que “técnicas de relaxamento só melhoram as conseqüências fisiológicas do estresse; portanto devem ser acompanhadas de técnicas cognitivas [...]” (ESTEVE, 1999, p. 143).

Para Saul Neves de Jesus (1998, p. 21) os professores são das categorias profissionais, a que apresenta níveis de mal-estar mais elevados.

O autor esclarece:



O conceito de mal-estar traduz uma realidade actual composta por diversos indicadores, como sejam a satisfação profissional, o *stress*, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente, podendo, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até de depressão.

O autor aponta, em seu programa de estratégias para realização e desenvolvimento profissional:

Para aprender a reduzir o mal-estar docente o professor deve aceitar a possibilidade da existência dessa situação nos seus colegas e nele próprio, compreender o significado dos sintomas, identificar os potenciais fatores que podem estar a contribuir para essa situação, identificar as estratégias de *coping* que utiliza em seu trabalho e fora dele e desenvolver programas personalizados para redução desses sintomas (JESUS, 1998, p. 59)

De forma semelhante, Cary L. Cooper e Cheryl J. Travers (1997) discutem em um estudo realizado com professores ingleses, as causas ou fontes de pressão na docência. Também consideram o trabalho dos educadores um dos mais estressantes e apontam que estes, em sua maioria, são resistentes em admitir até que ponto sofrem deste mal, por considerá-lo uma debilidade. Analisam os desencadeadores do mal-estar, os tipos de personalidade mais vulneráveis e relacionam esses fatores para esclarecer o porquê do sofrimento dos professores. Para estes autores, o stress aparece como uma resposta a uma pressão. Esta pode ser estimuladora ou arrasadora, dependendo de que forma o indivíduo percebe a situação; portanto, é importante que cada um descubra seu nível ótimo de stress. A esse respeito, considero importante esclarecer os conceitos de *stress* ou estresse, *eustress* e *distress*.

Conforme Jesus (2001, p. 8): “[...] na base do *stress* está sempre uma exigência que provoca algum desequilíbrio inicial no sujeito [...] esta exigência não tem que ser sempre negativa [...]”. Ao se deparar com uma situação de estresse, o sujeito pode enfrentá-la e obter sucesso, assim sendo, poderá tornar-se mais confiante, transformando o estresse inicial em *eustress* ou estresse positivo, que o impulsiona e aumenta sua autoconfiança. Entretanto, se a situação apresentar uma exigência elevada demais para que o indivíduo a suporte ou ainda, se prolongar-se

demasiadamente, podem aparecer sintomas de *distress* ou estresse negativo.

Jesus (2002) salienta aspectos positivos da profissão docente e prefere uma abordagem mais otimista, uma vez que a maioria dos professores não apresenta estresse. O autor acredita no trabalho em equipe e na formação como forma de aprender a lidar com as situações de estresse, o que contribui para o bem-estar profissional:

O conceito de bem-estar docente pretende traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2002, p. 23).

A pesquisa de Wanderlei Codo (1999 p.50), quando focaliza, historicamente, a separação entre afeto e trabalho, alerta para o fato que estes devem estar intrinsecamente imbricados:

Esta sedução, esta conquista, envolve um enorme investimento de energia afetiva, canalizada para a relação estabelecida entre aluno e professor. É nesta dança, entre sedutor e seduzido, na sincronia dos passos, na harmonia dos movimentos, que o professor transfere seus conteúdos e o aluno fixa o conhecimento. É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem.

Para este autor, o *burnout* que vem a ser o estresse negativo, é uma resposta, relativa à pressão emocional crônica que vem atrelada ao trabalho direto e excessivo com outras pessoas.

Nunes e Teixeira (1997) esclarecem que a maioria dos autores conceitua o estresse “como um conjunto diverso de situações de alarme e adaptação às condições ambientais que inclui respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais que se manifestam nos sujeitos submetidos à excessiva tensão”. As autoras diferenciam o estresse do *burnout*, relacionando o segundo com o trabalho que exige cuidado e a interação com outras pessoas. Para elas: “[...] um trabalhador que não interage com outras pessoas durante seu exercício profissional

pode ter estresse, mas não *burnout*, e aqui reside a principal diferença entre os dois conceitos (NUNES; TEIXEIRA, 1997, p. 159).

## 2.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ

A partir do ano de 1989 apresenta-se um novo modelo não só de gestão, mas um novo olhar acerca do que vem a ser a Escola no município de Porto Alegre. Trata-se da Escola Cidadã, um espaço que se propõe a ser democrático, aprendente, um lugar de construção do conhecimento e cidadania que deseja oferecer uma nova proposta ao excludente modelo então vigente, pois visa “buscar alternativas pedagógicas aos que chegam na escola já marcados pela exclusão ou que estão nos limites dela” (AZEVEDO, 2000, p. 41).

A Escola Cidadã baseia-se na Gestão Democrática, com eleições para os Diretores que acontece de forma direta e uninominal, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Tal gestão não se resume à eleição direta para Diretores e Vice-diretores, mas propõe que a gestão seja desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões e encaminhamentos, através do Conselho Escolar. A implantação do referido Conselho, ocorreu na segunda gestão da Frente Popular, no período que se iniciou em 1993. Oportuniza a alternância de representatividade, pois propõe eleições periódicas para a composição deste órgão. O Conselho Escolar tem natureza “consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se no órgão máximo da escola” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 38).

Outros aspectos importantes para democratizar a gestão nas escolas foram implantados, um deles é o repasse trimestral das verbas para manutenção e conservação. O Conselho Escolar tem autonomia para o gerenciamento desses recursos, conforme a demanda da escola. Outra medida importante foi a instituição do Orçamento Participativo interno da Rede onde as Escolas se mobilizam e buscam recursos para seus projetos. Ensinar a população a se organizar, a se mobilizar, a se agregar em comunidade, seja na escola, na rua ou no bairro e contribuir para a busca do bem comum, constitui a proposta da Escola Cidadã.

Também a formação continuada dos educadores foi fortemente incentivada. Foram oferecidos Seminários de grande porte com a presença de educadores nacionais e estrangeiros importantes, pois segundo Azevedo (2000, p. 41): “A política de valorização dos nossos profissionais docentes e não docentes tem sido um dos pilares básicos para a implementação da Escola Cidadã”. Tal formação é de suma importância quando se deseja uma mudança de concepção sobre a educação como a almejada pela Escola Cidadã. Romper com o instituído, leia-se exclusão, repetência, conservadorismo pedagógico, “superação da velha escola taylorista-fordista” (AZEVEDO, 2000, p. 41), requer uma mudança de paradigma que não acontece sem muita discussão e construção coletiva.

Com a mudança da gestão da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (RS) em 2006, não têm sido mais oferecidos Seminários Nacionais e/ou Internacionais, embora continuem sendo realizadas reuniões com relatos de experiências entre as escolas da rede municipal.

Os princípios norteadores da Escola Cidadã que, conforme Azevedo (2000, p. 45), estão fundamentados na contribuição teórica de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Pistrak, Paulo Freire e outros, apresenta a seguinte organização:

- a) sistema de ensino por ciclos de formação;
- b) três ciclos (cada ciclo é formado por três anos, totalizando nove anos de ensino fundamental);
- c) cada ciclo atende uma determinada faixa etária: 1º ciclo dos cinco anos e nove meses aos nove anos, 2º ciclo dos nove anos aos doze anos, 3º ciclo dos doze aos quinze anos;
- d) no 1º ciclo (A) cada turma tem um(a) professor(a) referência, um(a) professor(a) volante ou também chamado itinerante<sup>1</sup> e os professores(as) especializados(as) em Educação Física e Arte-Educação;
- e) no 2º ciclo (B) cada turma conta também com um professor especializado de Língua Estrangeira, além do que é previsto para o 1º ciclo;
- f) no 3º ciclo a base curricular se distribui entre: Expressão (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte-Educação), Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, Ciências Sócio-Históricas e Culturais (História, Geografia, Filosofia e Cultura Religiosa) e

---

<sup>1</sup> O professor itinerante é um recurso humano a mais a cada três ou quatro turmas, fortalece o coletivo e amplia as possibilidades de planejamento do trabalho em grupo dos professores.

### Pensamento Lógico-Matemático.

No ensino noturno, os alunos são atendidos pela Educação de Jovens e Adultos, organizada da seguinte forma:

- a) ensino por totalidades;
- b) seis totalidades assim divididas: Totalidade 1 – Alfabetização; Totalidades 2 e 3 – Continuidade do processo de alfabetização, aprofundando conceitos e conteúdos das diversas áreas do conhecimento de forma globalizada; Totalidades 4 a 6 – Desenvolvimento das áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Pensamento Lógico-matemático, Ciências Sócio-históricas (História e Geografia), Língua Estrangeira, Arte-Educação e Educação Física.

A proposta pedagógica da Escola Cidadã considera que a prática social é a fonte do conhecimento. A teoria deve estar a serviço de uma ação transformadora e a prática social é critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento.

O espaço democrático da escola deve garantir o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno, deve ser gratuito, laico e plural e ser voltado para as classes populares, historicamente excluídas na sociedade capitalista e globalizada.

Deve propiciar práticas coletivas de discussão com a participação de toda a comunidade escolar, viabilizando a descentralização do poder e contribuindo para a construção de uma sociedade socialmente justa, com igualdade e democracia.

Deve também oportunizar o acesso ao conhecimento envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática.

Além disso, deve oportunizar espaços de formação para os educadores, com o objetivo de qualificar permanentemente a ação pedagógica e resgatar sua cidadania. A Escola Cidadã se propõe a superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo e trabalhar com valores éticos de liberdade, respeito às diferenças e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural.

A escola, coerente com o princípio da contextualização do currículo de acordo com a realidade da comunidade em que está inserida, propõe a construção de conceitos e conteúdos eleitos coletivamente através de pesquisa participante realizada na comunidade. A partir do tema gerador evidenciado nos resultados da

referida pesquisa, é elaborado o planejamento pedagógico. A avaliação, na perspectiva da Escola Cidadã, é um processo contínuo, dinâmico, participativo, com caráter diagnóstico, prognóstico e investigativo, cujas informações possibilitam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do coletivo envolvido no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de avançar continuamente na construção do conhecimento destes. Como instrumento de avaliação conta-se com o *portfólio* das produções do aluno e que dará origem ao seu Parecer Descritivo que referirá à Progressão Simples, com Plano Didático de Apoio ou Sujeita à Avaliação Especializada (quando há a necessidade de uma investigação mais profunda a respeito das dificuldades). A recuperação é parte integrante do processo de construção do conhecimento e acontece ao longo do ano letivo, contando com estratégias que possibilitem a superação das dificuldades. Também para isso, o aluno poderá contar com os Laboratórios de Aprendizagem, em turno inverso ou com as SIR (Salas de Integração e Recursos).

Ao aluno que se encontra fora do ano-ciclo por dificuldades diversas, seja por infreqüência, pouca escolarização ou dificuldade cognitiva, este é encaminhado às Turmas de Progressão que são turmas de aceleração para que este consiga alcançar seus pares de idade e continuar seus estudos.

Ainda há que se dialogar, aprimorar, aperfeiçoar o sistema de Ciclos de Formação, pois sem dúvida este modelo oferece uma alternativa viável de Educação Popular aos que anteriormente ficavam à margem, do padrão de escola excludente adotado também na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

### 2.3 PROBLEMA DA PESQUISA

O ofício do professor constitui-se numa das mais estressantes profissões na contemporaneidade. O exercício da docência, por caracterizar-se como uma interação constante de pessoas, acaba, por si só, constituindo-se como fator estressante. Atuar em uma escola que se situa em uma comunidade de risco, como

é o caso da escola Judith<sup>2</sup> pode potencializar os fatores estressores intrínsecos dessa modalidade profissional. Ocorrências de crimes no entorno da escola, número cada vez maior de adolescentes nas turmas, mudanças determinadas pela mantenedora sem consulta ao coletivo de professores, têm interferido no cotidiano escolar.

Esta pesquisa, portanto, problematiza o mal-estar e o bem-estar docente por meio das seguintes questões:

- a) Como os educadores da escola Judith vivenciam e percebem o mal-estar e o bem-estar docente?
- b) Como os alunos percebem e vivenciam esse mal-estar e bem-estar?

No capítulo apresentado a seguir, descrevo as ações metodológicas que possibilitaram responder a tais questões.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Judith Macedo de Araújo será nomeada como Judith.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 OPÇÃO METODOLÓGICA

O método escolhido para a realização desta pesquisa qualitativa é o estudo de caso, com enfoque no paradigma construtivista.

Esta foi a abordagem preferida, pois ela possibilita, por suas características, um olhar acerca das múltiplas concepções e/ou variáveis sobre a situação vivida. Ela visa também ampliar o conhecimento sobre os envolvidos nesse processo, ou seja, o grupo pesquisado e a pesquisadora.

Segundo Yin (2005, p. 26): “[...] o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]”.

Neste estudo, embora sejam utilizadas predominantemente procedimentos qualitativos, estes serão complementados por procedimentos quantitativos referentes à percepção das professoras e professores acerca do mal-estar e do bem-estar docente.

Conforme Serrano (1990, p. 31-2):

Embora [...] se recorra prioritariamente à metodologia do tipo qualitativo, também pode ser conveniente, em algumas situações, recorrer à metodologia quantitativa, pois ambas podem oferecer-nos perspectivas que se complementam para enfocar a realidade, objeto de estudo<sup>3</sup> (tradução minha).

A esse respeito vale ressaltar, que o objetivo da pesquisa qualitativa é a captação e reconstrução do significado, pois seu modo de coletar as informações é mais flexível e desestruturado, assim como o seu procedimento é mais indutivo que dedutivo e sua orientação é mais holística e concretizadora, conforme salienta

---

<sup>3</sup> *Aunque en la investigación en la acción se recurre prioritariamente a la metodología de tipo cualitativo, también puede ser conveniente, en ocasiones, acudir a la metodología cuantitativa, pues ambas pueden ofrecernos perspectivas aditivas para enfocar la realidad, objeto de estudio.*



Castro (1994, p. 57): “Outro ponto importante é reconhecer que o processo de pesquisa é realizado por seres humanos, que vivenciam a experiência de uma forma holística e integrada”.

Lüdke e André (1986, p. 18) enfatizam que “o estudo qualitativo, [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Desta maneira, como pesquisadora, percebo uma realidade de forma complexa, não isolada, que vai corporificando-se através do andamento da pesquisa e das articulações feitas no decorrer deste processo.

Nesta pesquisa, a unidade de análise (caso) é a Educação de Jovens e Adultos da Escola Judith.

### 3.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS

Os dados foram coletados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Judith Macedo de Araújo, da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS) e está situada na região leste da cidade, no bairro São José, Morro da Cruz.

Os sujeitos desta pesquisa foram educadoras e educadores da EJA e os alunos que desejaram participar:

- a) seis professoras e professores;
- b) a diretora da escola;
- c) a vice-diretora;
- d) vinte cinco alunos.

Todos foram informados sobre os objetivos deste estudo, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice C), assinado pelos participantes. Esse termo foi formulado de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde acerca da ética na pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996).

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A pesquisa qualitativa contém dados descritivos muito ricos. Dados que envolvem palavras pronunciadas ou escritas e as atividades observáveis no campo da pesquisa (BOGDAN, 1994).

#### 3.3.1 Procedimentos para coleta de dados dos educadores

Para coletar os dados dos educadores, foram utilizados os seguintes procedimentos: questionário padronizado, entrevista por pautas e observação.

A observação foi realizada em momentos destinados às reuniões pedagógicas semanais e durante as aulas.

Primeiramente, foi utilizado um questionário padronizado, elaborado por Cooper e Travers (1997), para verificar os sintomas de mal-estar e bem-estar docente, aplicado individualmente no horário de reunião escolar (Anexo A). A partir das respostas evidenciadas nos questionários, foram elaboradas as pautas individuais para cada entrevistada (o).

Posteriormente, foram realizadas estas entrevistas por pautas (Apêndice A), que de acordo com Gil (1994), permitem que o entrevistador conduza mais livremente a conversa, trazendo o entrevistado para o tema quando este se distanciar. Os participantes descreveram seus sentimentos em relação à profissão que escolheram também puderam esclarecer os pontos que foram mais ressaltados nas respostas ao questionário.

Segundo Flick (2004), as entrevistas, em particular, têm sido amplamente utilizadas em pesquisa, possibilitando uma visão mais ampla dos pontos de vista dos entrevistados.

As entrevistas foram aplicadas individualmente, no horário escolar, gravadas em fitas magnéticas e posteriormente transcritas. Para a sua realização, utilizei um turno alternativo ao meu horário de trabalho e os educadores organizaram sua aula de modo que os estudantes pudessem realizar uma tarefa sem a presença da professora ou do professor entrevistado. Considero importante registrar que os

alunos se mostraram bastante disponíveis em participar desta pesquisa, não só para dar seus depoimentos, mas também, colaborando com a saída de sala de aula, de suas professoras e seus professores.

Flick (2004) considera que o uso de equipamento para gravação (o que facilita o registro fiel da entrevista) é muito comum, uma vez que o pesquisador espera que os sujeitos simplesmente esqueçam do aparelho e que a conversa se dê espontaneamente mesmo em pontos complicados.

Também foi utilizada a observação das reuniões pedagógicas semanais. Conforme Gil (1994, p. 164): “a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas”. De modo semelhante, Flick (2004) refere que a observação é outra habilidade cotidiana, metodologicamente sistematizada, e freqüentemente aplicada na pesquisa qualitativa.

Como faço parte do grupo da EJA, estive presente a todas as reuniões semanais, participando e observando. Portanto, tratou-se de uma observação participante. Os referidos registros foram realizados por escrito, durante as reuniões, ou, logo após a realização das mesmas.

### **3.3.2 Procedimentos para coleta de dados dos alunos**

Para coletar os dados dos alunos foram utilizadas entrevista por pautas (Apêndice C), documentos escritos e observações.

A observação foi realizada em momentos destinados às aulas, sendo registradas por escrito, logo após a conclusão das mesmas, num período que iniciou no segundo semestre de 2006 e estendeu-se até meados de 2007.

Para coletar os documentos escritos, comentei com os alunos que, assim como eles, eu também havia voltado a estudar. Esclareci sobre o que tratava minha pesquisa e questionei se eles gostariam de participar. Muitos demonstraram interesse e, então, solicitei que escrevessem sua opinião sobre o assunto e entregassem.

Além desses registros escritos, também foram realizadas entrevistas gravadas e posteriormente transcritas.

Três alunos concederam entrevistas gravadas e vinte e dois registraram sua opinião por escrito.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

#### 3.4.1 Procedimentos para a análise dos dados do questionário

Para analisar as respostas dos questionários, utilizei os critérios apontados pelos autores do instrumento, no qual estão incluídos aspectos que variam de uma pessoa para outra, tais como a idade, o gênero, características de personalidade, posição social e experiências anteriores. O instrumento buscou informações sobre as seguintes áreas: informação de base, saúde física, comportamento, satisfação profissional, fontes de pressão presentes no trabalho e estratégias de superação.

#### 3.4.2 Procedimentos para a análise dos dados das entrevistas, observações e documentos escritos

Os dados desta pesquisa foram analisados de acordo com uma Análise de Conteúdo.

[...] 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 (BARDIN, 2004, p. 37).

Um processo dedutivo, horizontal e vertical no qual há a busca de correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas

psicológicas ou sociológicas dos enunciados (BARDIN, 2004).

A análise dos materiais foi iniciada, conforme Engers (1994) com leituras e releituras do material coletado, para que o pesquisador impregne-se do significado e conteúdo das mesmas.

Primeiramente foi feita a pré-análise, seguida da exploração do material e posteriormente foram feitas as inferências e a interpretação.

Na pré-análise foi realizada uma leitura flutuante, estabelecendo-se a dimensão e a direção da análise, tendo em vista o problema e os objetivos da pesquisa. O registro das entrevistas e das observações e os documentos constituíram o *corpus* da análise.

Na exploração do material foi realizada a *codificação* das unidades de registro.

No tratamento dos resultados realizei a síntese, as inferências e a interpretação.

De acordo com Moraes (1999) esses passos correspondem a:

- a) preparação das informações;
- b) unitarização ou transformação do conteúdo em unidade de análise;
- c) categorização ou classificação das unidades em categorias;
- d) descrição;
- e) interpretação.

Esse processo de análise permitiu responder às questões da pesquisa.

Os resultados da análise e as reflexões que elaborei estão expostos no capítulo a seguir.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo, no qual exponho a análise dos dados e a reflexão que elaborei no diálogo com a literatura, está organizado em três tópicos: o primeiro descreve o cenário da escola Judith, desde sua criação até os dias de hoje; o segundo apresenta algumas características dos protagonistas da EJA; o terceiro focaliza o bem-estar e o mal-estar docente.

### 4.1 CENÁRIO

A escola pertence à rede pública municipal de ensino, situada na zona suburbana de Porto Alegre. Nela trabalham cinquenta e cinco professores que atendem 800 alunos em turmas compostas por aproximadamente vinte alunos, em média. A comunidade na qual a escola está inserida é, predominantemente, formada pela população de baixa renda da capital. A escola funciona em três turnos, sendo que nos turnos da manhã e tarde, a proposta pedagógica desenvolvida é por Ciclos de formação, e no noturno, pela Educação de Jovens e Adultos.

Conforme Denardi (2004), a escola foi fundada no ano de 1986 e funcionava como prédio anexo de outra escola municipal das proximidades. Com a finalidade de atender a demanda de vagas da comunidade, já que crescia a população e as escolas da região não davam conta da necessidade de matrículas, foi construída a nova escola. Esta fez parte do projeto: “Nenhuma criança sem Escola”, lançada pelo então Prefeito de Porto Alegre, Alceu de Deus Collares, através da Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária de Educação, Professora Neuza Canabarro. A escola passou a funcionar em dois pavilhões de madeira reciclada, atendendo alunos de 1ª à 4ª séries, tendo como Diretora indicada a Professora Jacina Saraiva de Souza e Vice-diretora a Professora Maria Conceição Dias dos Santos, eleitas, após, pela comunidade, segundo os princípios da Gestão Democrática de Ensino, mantendo-se na direção da escola por dois mandatos.

Em 1992, realizou-se nova eleição direta para diretores e vice-diretores. Foram eleitas as Professoras Maria Rita dos Santos e Jussara União Brown como

Diretora e Vice-diretora, respectivamente. Em 1997, com a mesma direção reeleita em 1995, a escola em discussão com a comunidade optou pela proposta pedagógica de Ciclos de Formação, até o 2º ano do 2º ciclo (equivalente a 4ª série), estendendo-se gradativamente a todo o ensino fundamental. Em 1999, toda a escola passou a funcionar no sistema de Ciclos de Formação. Em 1998, foram eleitos na Direção o Professor Paulo Régis Silva Santos como Diretor e a Professora Edna Catarina dos Santos Chaves como Vice-diretora. Reeleitos em 2001, cumpriram seus mandatos até 2004.

No ano de 1999, a escola concorreu com projeto no Orçamento Participativo da Cidade para a construção de um novo prédio, de alvenaria, tendo alcançado o primeiro lugar nas prioridades da região, mas devido a problemas, só teve sua obra concluída em 2003. Durante os anos letivos de 2001, 2002 e até agosto de 2003, a escola atendeu os alunos em precárias condições, primeiramente dividida em dois prédios, um que ainda não havia sido derrubado para o início das obras, no terreno da escola, e outro cedido pelo Centro Infanto-Juvenil Murialdo, situado a mais ou menos trezentos metros de distância do terreno da escola. Após, a Prefeitura Municipal de Porto Alegre construiu salas emergenciais em um terreno ao lado de outra escola municipal da região, dividindo refeitório e banheiros com a mesma. Em agosto de 2003, a escola mudou-se para o novo prédio e ocorreu a reinauguração.

Em 2004, houve novamente eleições para a Equipe diretiva e foram eleitas pelos pais, alunos e professores, as professoras Rosane Quiroga Denardi e Márcia Rosina. Formaram a única chapa a concorrer.

Nesse ano de 2004, também foi reinaugurada a Biblioteca Archimedes Fortini e o Ambiente Informatizado, na modalidade de Telecentro ocupando o que era a então Sala de Artes. A referida sala foi a escolhida por se tratar de um ambiente anexo ao prédio da nova escola e possibilitar o acesso de pessoas da comunidade local sem que estas necessitassem transitar nas dependências internas da escola. A sala de Artes é um espaço remanescente da primeira construção da escola Judith e permaneceu sem ser demolida, como os demais prédios, pois era a única construção de alvenaria do terreno. A sala de Artes atualmente ocupa o espaço que inicialmente havia sido projetado para ser o ambiente informatizado.

Em 2005, ocorreu a implantação do Projeto Escola Aberta, uma iniciativa com o objetivo de disponibilizar os espaços esportivos e ambientes da escola para a comunidade, na qual está inserida, nos finais de semana.

No ano de 2006, o Projeto Escola Aberta foi incrementado e firmaram-se parcerias com entidades da comunidade, tais como o Centro Comunitário, Associação de Moradores e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Funcionam regularmente na Escola Judith os seguintes Projetos: Amigos do Verde, Hora do Conto, Escola Aberta, Monitores da Biblioteca e em implantação, os Monitores da Informática.

## 4.2 PROTAGONISTAS

O grupo dos educadores é composto por professores e por membros da equipe diretiva, sendo predominantemente do sexo feminino, com idades que variam entre os trinta e sete e sessenta e quatro anos.

A maioria é casada (o) e seus cônjuges não se dedicam à docência. Os filhos da maioria dos educadores cursam o Ensino Fundamental.

A formação no ensino médio, para a maioria, foi o curso de magistério e, no ensino superior, foram licenciaturas variadas. A maioria realizou cursos de pós-graduação em nível de Especialização. O tempo de serviço dedicado à docência varia entre trinta e cinco anos e cinco anos. A identificação do local em que trabalham é feita principalmente, pela designação geográfica - Morro da Cruz – ao invés da escola.

Responderam ao questionário padronizado, a diretora, a vice-diretora e mais dez professores, dos quais, seis educadores permaneceram na pesquisa. Todos os professores trabalham na EJA, no turno noturno. As quatro que se afastaram, o fizeram por vários motivos, tais como, licença-gestante, transferência, licença saúde.

A idade dos estudantes da EJA, atendidos por este grupo de educadores, varia entre catorze e sessenta e cinco anos. A proporção entre docentes e discentes nesta escola é de trinta alunos por professor. Os professores trabalham, semanalmente, quarenta horas, com exceção de três que possuem regime de sessenta horas semanais. Além do trabalho em sala de aula, dedicam-se a atividades fora do horário de trabalho, tais como as de planejamento, correção e avaliação, em horários que variam de duas a dez horas semanais.



No que está relacionado à saúde física, algumas respostas ao questionário padronizado chamaram a atenção: sete educadores disseram que não são mais capazes de raciocinar tão rapidamente como antes e oito responderam que sentem fraqueza a ponto de desmaiar. A maioria dos professores avaliou que se sentem muito cansados ou até exaustos e, freqüentemente, têm vontade de chorar.

No que se refere à conduta, no questionário padronizado, a maioria dos educadores evidenciou respostas compatíveis com a personalidade do tipo A. Segundo Cooper e Travers (1997), a personalidade do tipo A caracteriza-se por ser competitiva, impetuosa, agressiva e mostrar impaciência, perfeccionismo, pontualidade e necessidade de atenção, o que torna os indivíduos mais suscetíveis ao estresse.

Os autores esclarecem:

Este padrão de conduta implica em hostilidade, agressividade, competitividade e um sentido de urgência; os pacientes podem também ser intolerantes, exigentes e orientados ao êxito de seus objetivos. Suas características mais evidentes são a pressa e uma forma de falar acelerada, movimentos rápidos, um sentimento de culpa ou inquietação quando não estão trabalhando ou quando relaxam e uma disposição em geral, impaciente<sup>4</sup> (COOPER; TRAVERS, 1997, p. 91 (tradução minha)).

#### 4.3 BEM-ESTAR E MAL-ESTAR DOCENTE

Por meio da Análise de Conteúdo construí seis categorias para compreender os significados que constituem o bem-estar e o mal-estar docente neste grupo de educadores: bem-estar docente; dificuldades financeiras, falta de *status* e promoções; substituições; outras origens do estresse; interação docente e discente; o estresse e a Escola Cidadã.

---

<sup>4</sup> *Este patrón de conducta implica hostilidad, agresividad, competitividad y un sentido de la urgencia; los pacientes pueden ser también intolerantes, exigentes y orientados al éxito de sus objetivos. Sus características más evidentes son la prisa y una forma de hablar acelerada, movimientos rápidos, un sentimiento de culpa o inquietud cuando no están trabajando o cuando se relajan, y una disposición por lo general impaciente.*

### 4.3.1 Bem-estar docente

Sete professoras e professores expressam satisfação e prazer com sua atividade profissional, relacionando-os a vários fatores.

Nas palavras de uma professora: *“eu gosto de ser professora, eu gosto de dar aula”*. Ela enfatiza o gosto de estar em companhia de seus alunos por várias vezes: *“e aqui, por exemplo, tem turmas aqui que a gente vibra, vê assim a vibração deles. Eu já tive, aqui, alunos que tu sai da aula e eles: - Obrigado professora, pela aula. Eles agradecem”*.

Jesus (2007) considera importante valorizar os aspectos positivos da profissão docente, uma vez que seu estudo comprova que dois terços dos educadores não consideram seu ofício estressante. “Seria de acrescentar aos fatores positivos o reconhecimento que alguns alunos e gestores revelam pelo trabalho do professor, o interesse manifestado por alguns alunos durante as aulas, [...]” (JESUS, 2007, p. 25).

Os estudantes, por sua vez, também percebem a satisfação e o prazer de seus professores que expressam esses sentimentos pela motivação que apresentam nas aulas: *“quando eles chegam dispostos, às vezes mesmo cansados dão [aula] com interesse e descontração. Na maioria de nossas aulas e matérias, a motivação dos professores são mais uma alavanca”*.

De modo semelhante, este aspecto foi destacado por Jesus (2002, p. 47) “É também importante que o professor goste de ensinar e de se relacionar com os alunos para que se consiga realizar na sua atividade profissional”.

A satisfação das professoras e professores também é revelada nas falas que se referem ao perfil do grupo atendido:

*a relação com os alunos aqui no Judith, eu acho bem tranqüila, mesmo que tenha, assim, um grupo bem maior de adolescentes, eu não tenho grandes problemas, de trabalhar com eles, acho que eles gostam de mim, um que outro que acha que eu pego no pé.*

Trabalhar com adultos que fizeram a opção por estarem na escola e que sentem no seu dia a dia a necessidade de formação é gratificante, como é verificado

nos depoimentos das professoras e professores. Nas palavras de outra professora: *“então é diferente, assim de repente tu trabalhares com adultos, que eles ficaram muito tempo fora de sala de aula e tão retornando e tão gostando”*.

Para Jesus (1998, p. 111):

Na profissão docente também há professores que se fixam nas dificuldades para justificar a falta de empenhamento profissional, mas há muitos professores que se encontram satisfeitos e realizados, constituindo exemplos a evidenciar e a seguir, pois enfatizam os aspectos positivos da profissão docente, que também os há. As condições podem não ser as ideais, mas temos que aprender a aproveitar as situações reais.

O gosto pela profissão docente exercida junto aos jovens e adultos trabalhadores é evidenciado nas palavras de mais uma professora: *“eu continuo valorizando a educação popular, não trocaria esta escola por uma particular [...] Mas eu continuo acreditando na educação popular, esse público merece respeito”*.

A satisfação com o trabalho nesse grupo aparece mais uma vez: *“com adultos é mais compensador [...] Aqui de noite, os alunos não me cansam”*.

As professoras e os professores também revelam satisfação com a liberdade de escolher o método de trabalho. Tal sentimento é apontado, nas respostas ao questionário padronizado, por todos os professores.

Os jovens e adultos trabalhadores percebem o bem-estar de seus professores e os compreendem como trabalhadores que são, conforme as palavras dos estudantes:

*O que me influencia na minha motivação é que quando estamos cansados eles mostram para a gente que não devemos abrir mão de nossos sonhos e também todos eles passam por problemas, e muitas vezes acabam abrindo mão de estar em casa com seus familiares para poder trazer conhecimento para que todos nós possamos ter um futuro melhor para nós (aluno).*

*A maioria tem motivação. Claro que entendemos os problemas de cada um, pois também tenham família, casa, etc. Pois o alto astral é muito importante para não ficar numa aula muito monótona. A ter até as brincadeiras na hora certa são válidas. A amizade do professor também é muito importante (aluno).*

Um aspecto importante a ser considerado na satisfação profissional e, conseqüentemente, no bem-estar docente é a escolha profissional.

No depoimento de uma professora que apresenta um nível desejado de satisfação, há a menção à opção pela profissão e área de atuação:

*[...] eu me sinto bem, às vezes fico pensando que quando eu fui fazer... eu botei Biologia, mas na época eu queria Engenharia Química. Como eu fiz Escola Normal, eu disse: não, eu não vou passar. Com a minha média eu teria passado, mas eu comecei a gostar tanto e assim me identifiquei com a disciplina e com a [...] que eu não quis trocar e não me arrependo.*

#### **4.3.2 Dificuldades financeiras, falta de *status* e promoção**

Todas as educadoras e educadores apontam o descontentamento com os aspectos financeiros de sua profissão. Seja no que se refere ao salário recebido por seu trabalho, no âmbito dos recursos destinados à educação, ou ao decréscimo do *status* profissional e à falta de promoções.

Segundo Farber (1991 *apud* CODO, 1999, p. 324), a questão salarial é um dos problemas que mais contribuem para o estresse dos educadores.

O desagrado em relação aos seus rendimentos foi manifestado por seis professoras e professores em seus depoimentos.

Nas respostas ao questionário padronizado, sete educadores apontaram que a falta generalizada de recursos constitui-se numa fonte de pressão. Além disso, cinco educadores concordaram que um salário baixo com relação ao volume de trabalho é fator de pressão laboral.

O depoimento de uma das professoras enfatiza essa situação:

*[...] há uma situação que às vezes me preocupa que é a questão de dinheiro, que a gente tem que trabalhar bastante para viver um pouco melhor, então isso me incomoda, o quanto eu trabalho para ganhar um pouco mais e isso me cansa, assim [...] fico chateada, às vezes, da gente ter que trabalhar tanto. Ficar tão cansada, às vezes, tu chegas em casa com os teus filhos, tua família é aquele desgaste.*

Para esta professora o número de horas dedicadas à docência é fator de cansaço que acaba interferindo em sua vida familiar. Para manter um padrão de vida desejável, os professores necessitam trabalhar em mais de um local, o que, segundo Soratto e Pinto (1999) aumenta a carga mental do trabalhador.

“Ter outro trabalho aumenta a carga mental tanto entre os que trabalham vinte horas, quanto entre os que trabalham quarenta horas, embora com um impacto maior entre estes últimos” (SORATTO; PINTO, 1999, p. 285).

No questionário padronizado, uma das professoras indica que está muito insatisfeita em relação ao seu salário e afirma que nos últimos cinco anos pensou seriamente em abandonar a profissão docente por motivos financeiros.

Outro fator que também aparece como fonte de pressão é a falta de status e promoção na profissão docente. Seis destes educadores assinalaram que a falta de valorização na docência é fator de pressão laboral.

Conforme Odelius e Ramos (1999, p. 348)

Para piorar ainda a situação, o fato de que, ser um professor há tempos atrás, significava prestígio, *status*, exigia um nível de escolaridade raro no Brasil de ontem, o fato, enfim, de ser uma profissão considerada nobre, fez com que alguns estratos desta categoria viessem de camadas mais privilegiadas da nossa desigual trama econômica.

De modo semelhante, Travers e Cooper (1997, p. 165) explicam:

Descreve-se este fator tanto como uma causa de *estresse* como um motivo para abandonar a profissão. Ele inclui itens tais como o salário baixo, a falta de *status*, a decrescente opinião pública e a falta de oportunidades de crescer dentro da profissão<sup>5</sup> (tradução minha).

Há um fator relacionado ao salário que, igualmente aparece como fonte de pressão, o qual se refere ao exercício profissional em cargos diretivos e cujo rendimento não é considerado compatível com as demandas exigidas pelo cotidiano laboral, conforme depoimento abaixo:

<sup>5</sup> *Se describió este factor tanto como una causa de estrés como un motivo para abandonar la profesión. Se incluyen en él ítems tales como el sueldo bajo, la falta de estatus, la decreciente opinión pública y la falta de oportunidades de ascender dentro de la profesión.*

*Bom, eu entendo que o cargo de responsabilidade ele tem que ser valorizado, claro que não só nas questões salariais. [...] necessidades emergenciais onde a gente não conta com uma verba de emergência e às vezes tem que usar do próprio bolso, por exemplo, tu vais comprar parafuso, uma lâmpada que queimou, coisas que são simples e que se tu fores somando tu já estás gastando algum dinheiro e que não tem, não existe uma previsão. Se não há na previsão, no teu plano de aplicação de recursos que é aquele planejamento de gastos que tu fazes, digamos que tu planejas duzentos reais para fechaduras que se quebram e tu gastas quatrocentos, em alguns momentos tu tens que tirar do teu bolso. Por exemplo, uma troca de fechaduras é sessenta e cinco reais, e como não está no planejamento tu tens que gastar e a tua função gratificada, a tua gratificação não cobre [...]. A função gratificada é exatamente para te valorizar pela responsabilidade que tu tens. A gasolina que se gasta no ir e vir em algumas situações de emergência, levar aluno em Pronto-Socorro, levar alunos em locais de atendimento emergencial, até mesmo socorrer um funcionário como já aconteceu. Não que eu não faria isso, eu faria igual, mas acaba onerando, então a questão salarial é nesse sentido, a gente acaba tendo ônus [...] e fica por isso mesmo.*

Neste depoimento constata-se a pressão sofrida em decorrência de pelo menos dois fatores. O aspecto econômico, que envolve a suplementação dos gastos da escola com o seu próprio salário, quando a gratificação pela função exercida acaba sendo gasta para suprir necessidades emergenciais, e o sentimento de desamparo verbalizado no “fica por isso mesmo”.

Cooper e Travers (1997, p. 164) argumentam:

*Outra pressão que ameaça os diretores e que pode potencializar seu estresse é o ter que dar conta, cada vez mais, de setores externos à escola (a Administração); Ao mesmo tempo, muitos sentem que existe uma falta de informação e compreensão entre as funções e o grau de responsabilidade que deve ter cada um<sup>6</sup>. (tradução minha)*

Outra professora, ao referir-se aos rendimentos insuficientes, afirma: “automaticamente, como ela [educação] não é valorizada, o salário que os professores ganham são baixíssimos comparado com o trabalho, com toda a carga que o professor tem, com toda a parte emocional [...]”. Ela ressalta o envolvimento emocional desgastante embutido no trabalho docente e que, comparativamente ao salário recebido é minimamente recompensado.

---

<sup>6</sup> *Otra de las presiones que amenazan a los directores y que puede potenciar su estrés es el tener que dar cuentas, cada vez más, a cuerpos foráneos al centro (la Administración); al mismo tiempo, muchos sienten que existe una falta de información y comprensión entre las funciones y el grado de responsabilidad que debe tener cada uno,...*

Conforme Odelius e Ramos (1999, p. 354)

Eis como o dinheiro afeta o bem-estar psicológico dos trabalhadores, sua saúde mental, o *burnout*. Nunca de firma direta, nunca em uma relação linear salário/sofrimento. Mas sempre, em todas as situações, contribui de forma a aumentar a probabilidade de que o sofrimento ocorra. A relação dinheiro/sofrimento é indireta e onipresente. Teria de ser assim, o dinheiro mesmo é onipresente e vazio, portador de todos os significados, responsável por significado nenhum. As dores que provoca são tão inexpugnáveis como ele mesmo.

Outra professora enfatiza: “o salário podia ser melhor, não precisava trabalhar dois turnos, trabalhava um só”.

Como foi visto anteriormente, o excesso de trabalho traz consigo o aumento da carga mental sofrida pelos professores.

No grupo pesquisado, todos os professores exercem outras atividades profissionais além trabalhar no curso noturno de EJA. Todos realizam mais um turno de trabalho ou mesmo dois turnos diurnos. Em decorrência, o limite físico aparece relacionado ao número de horas trabalhado e ao salário recebido:

*Bom, eu vou [...] o que realmente me incomoda é o pouco valor do minuto de trabalho, ou da hora de trabalho do professor. Não pensando em conquistar grandes bens materiais, não é isso, mas a pessoa que leciona, ela pra ter uma determinada estabilidade, um bem-estar familiar, um bem-estar social, não ter um salário que tenha dez dias e o mês tem trinta, ela tem que trabalhar muito... Então eu acho que, eu acho não, eu tenho certeza, pelo menos especificamente a mim, nós deveríamos ter uma hora mais valorizada, pra que a gente pudesse ter um tempo a mais de descanso, porque a gente dá tudo o que pode dar, mas isso cansa.*

A desvalorização da profissão docente também é percebida na forma de falta de recursos, *status* e promoções.

Nas palavras de uma professora:

*E quanto à promoção, é a valorização da educação, a educação realmente não está valorizada, o trabalho do professor, eu acho que não é valorizado, eu acho que ele poderia ser bem mais valorizado, até se tu comparares, uma comparação que eu sempre faço é com o jogador de futebol, que a*

*única habilidade dele é correr atrás de uma bola, não tem nada. A valorização que ele tem comparada com uma coisa que eu acho que é muito mais importante, que eu acho que precisa ter instrução, até para eleger quem vai te governar, eu acho que nesse ponto, a educação não é valorizada, por isso.*

A professora ressalta, em seu depoimento, a contradição existente em sua profissão. Enquanto considera fundamental a instrução que dá condições para que as pessoas possam participar de escolhas importantes como a eleição dos governantes, constata a desconsideração da sociedade para com a profissão docente.

Outra professora percebe o decréscimo da valorização de sua profissão: *“acho que a nossa profissão não tem mais o status que tinha antigamente em que ser professora tinha uma coisa, ganhava o anel [..]”*. Para ela, o decréscimo do status profissional é um fator importante de pressão laboral. Compara a situação atual ao prestígio que os professores desfrutavam em anos anteriores e que estava representado, por ocasião da formatura, na jóia recebida. Era com orgulho que os professores exibiam o anel que tornava pública sua profissão.

Odelius e Ramos (1999, p. 341) também destacam tal aspecto da profissão docente: *“Há uma desvalorização da profissão professor. Não é mais tão bonito, não é mais tão indicado, tão almejado, não é mais motivo de orgulho para os pais”*.

O depoimento de outro professor reforça a necessidade de valorização, vinculando-a a várias situações como o desejo de ser ouvido, o momento de aula e a profissão em si: *“as pessoas precisam valorizar mais esse momento do diálogo, valorizar mais o momento do ensino, valorizar mais o professor [...]”*.

As autoras argumentam:

O trabalho é atraente, interessante, muitos fariam isso por opção, como carreira para a vida toda, mas diante das perspectivas salariais são obrigados a buscar outras alternativas, muitas vezes menos atraentes enquanto atividade, porém mais promissoras enquanto meio de subsistência, numa sociedade de consumo feito a nossa (ODELIUS; RAMOS, 1999, p. 342).

Comparativamente aos salários pagos aos professores da rede estadual, os vencimentos dos professores municipais não são os menores. Ocorre que já foram



mais altos. Há dois anos, aproximadamente, a bimestralidade (reajuste que repunha as perdas salariais pela inflação, a cada dois meses) foi suspensa por conta da lei de Responsabilidade Fiscal que impede que os municípios comprometam mais da metade de seu orçamento com a folha de pagamentos dos funcionários. O cálculo dos gastos com Pessoal é questionado pelo Sindicato dos Municípios de Porto Alegre (SIMPA) e pela Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA). Segundo esses órgãos representativos dos municípios, os gastos com os serviços terceirizados, por exemplo, não deveriam fazer parte do referido cálculo<sup>7</sup>. As condições enfrentadas pelos educadores da escola Judith tais como o local, a dificuldade de acesso, o trabalho em comunidade, os quais apresentam risco em relação à segurança pessoal e coletiva, bem como a consciência das dificuldades que os alunos enfrentam no âmbito sócio-econômico, potencializam a carga mental presente no cotidiano desses profissionais. Tais fatores acabam onerando o trabalhador que se desgasta mais do que em outras condições de trabalho, mesmo quando estas se situam na esfera pública.

Embora o descontentamento dos professores não apareça somente referido à questão salarial, é mais um fator de pressão laboral, ao lado de outros ressaltados por Soratto e Olivier-Heckler (1999, p. 95):

Mas não é só de salário que vive o trabalho e o trabalhador. Este último inclui entre os quesitos desejáveis numa empresa as possibilidades de progressão na carreira, o que significa o reconhecimento social e financeiro do esforço deste trabalhador na busca de crescimento profissional.

Contudo, como foi apontado por todos os educadores, envolvidos neste trabalho, e aparece como a representação concreta da desvalorização sentida pelos profissionais, concordo com Jesus (1998, p. 35): “No entanto, tendo em conta que a remuneração é o aspecto focado pela maior parte dos trabalhos realizados sobre a motivação dos professores, convém analisá-lo com maior profundidade”.

---

<sup>7</sup> Informação oral de Carmem Padilha – Presidente do SIMPA, em esclarecimento aos professores do Judith na ocasião da mobilização para a greve de junho – julho de 2007.

### 4.3.3 Substituições

A escola pública, de um modo geral, enfrenta a falta de professores em seu quadro de pessoal. Os problemas decorrentes dessa lacuna no quadro de profissionais foram apontados por sete das professoras envolvidas na pesquisa. Somando-se o número de horas semanais de substituição de um colega ausente, das professoras e dos professores envolvidos neste trabalho, obtêm-se o número de dezesseis horas, o que significa que, em média, cada professora ou professor, substituiu ao menos uma vez na semana, um colega ausente<sup>8</sup>. Ao serem questionados sobre o número de faltas ao trabalho as professoras e professores apresentam números que variam desde nenhum dia de ausência até trinta dias. A escola Judith, especialmente, no ano de 2007, viveu esta situação de maneira ainda mais problemática do que no ano anterior<sup>9</sup>, quando em algumas disciplinas, os estudantes tiveram muito pouco atendimento realizado pela professora ou professor especialista e isto se evidencia nos depoimentos dos estudantes:

*O semestre passado, muitos professores, no caso, têm professores que não vieram. Afetaram não só a mim como a muitos colegas. Muitos colegas que não tiveram aula de Português. Aula de Geografia, mês passado, muito pouca nós tivemos. Afetou um pouco para nós podermos passar com mais condições de firmeza, no conhecimento de Português e Geografia, não teve. Foi pouco tempo de aula para todos os alunos. Eu acho que afetou um pouco o conhecimento de muitos alunos que poderiam ter aprendido mais e não tiveram condições de aprender (aluno).*

Seja por enfrentarem problemas de saúde seus ou de familiares, as professoras e os professores acabam por se afastar de seu trabalho. Esses afastamentos por sua vez, acarretam vários problemas na organização da vida na escola. Os mais apontados pelos educadores referem-se às substituições de seus colegas ausentes, mas também encontramos questões como a dificuldade de planejamento (registro de reunião de professores). As conseqüências do afastamento, por estarem intimamente relacionadas, serão exemplificadas e

---

<sup>8</sup> O horário na Escola Judith é organizado por blocos de dois períodos.

<sup>9</sup> O questionário padronizado foi aplicado em meados do segundo semestre de 2006.

discutidas conjuntamente.

Nas palavras de uma professora:

*As situações mudam e tu nunca sabes, porque às vezes tu não sabes para que turma tu vais entrar naquele dia. Então a gente está vivendo uma situação assim de falta de professor. Professores com problemas familiares, e às vezes eles mesmos estão doentes e isso acarreta assim, uma sobrecarga de trabalho. Porque tu acabas entrando várias vezes na mesma turma e tu não sabes pra que turma tu vais, então isso vai dando um cansaço [...]. Porque não é assim uma coisa muito estável, é meio instável.*

E também: “[...] mas tem essas questões assim, às vezes quando se chega e, por exemplo, o horário mudou, então quando a gente quer preparar uma atividade, eu sinto um pouco de desgaste, a gente acaba até se acomodando”.

Na última semana, esta professora dedicou-se à substituição de um colega ausente por três horas e no último trimestre este número subiu para vinte vezes.

No que se refere à falta de suplentes e pessoal, as professoras e os professores concordaram que ter que assumir substituições em áreas curriculares desconhecidas, ter consciência de que sua ausência criará problemas para outros colegas e a imprevisibilidade dos períodos de substituição constituem-se fontes de pressão.

Para Cooper e Travers (1997, p. 167):

*Este é um problema que obviamente apresenta graves implicações para a auto-estima pessoal, a disciplina e o controle da classe. Parece que o problema não está somente em ter que ensinar matérias desconhecidas, mas também em estar numa posição em que o docente não ensina, em absoluto, sua matéria (tradução minha).<sup>10</sup>*

Percebo também, no depoimento da professora, que a banalização das substituições acaba levando a uma acomodação.

Conforme Esteve (1994, p. 63):

---

<sup>10</sup> *Este es un problema que obviamente presenta graves implicaciones para la autoestima personal, la disciplina y el control de la clase. Parece ser que el problema no solo está en tener que enseñar sobre materias desconocidas, sino también en estar en una posición en la que el docente no enseña en absoluto su materia.*

Ao se cortar a implicação pessoal, se corta a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca, se despessoaliza o ensino e as relações com os alunos se tornam mais superficiais, mas o professor se defende da tensão com essa mesma renúncia<sup>11</sup> (tradução minha).

A atitude de corte da implicação pessoal evidenciada na fala da professora, também é manifestada em outros depoimentos:

*Faltam menos de dois anos para eu me aposentar, vejo numa linha decrescente o papel do professor. Houve uma época que a pior ofensa, a pior mesmo, era dizer que eu era incompetente, pior do que falar da minha moral. Hoje, tenho planejamento, mas não me preocupo em mostrar nada para ninguém. Quanto mais se espera, mais se decepciona. Quanto maior a expectativa [...]. Meu patamar já não é tão alto. Fazem uns dois anos que eu parei de levar atividade nos fins de semana.*

Aparece, na entrevista com a professora, o receio da decepção em relação à sua expectativa. Esta profissional avalia como decrescente o *papel do professor* e poderíamos intuir um paralelo desse papel com o declínio de sua motivação pessoal.

Para sobreviver e manter a motivação e a saúde, uma estratégia é a acomodação ao problema. Conforme a interpretação da Teoria da dissonância cognitiva, desenvolvida por Festinger nos anos 50 e retomada por Huertas (2006, p. 40):

Ocorre este fenômeno quando nos vemos submetidos a uma inconsistência entre nossos valores e alguma característica que estamos vivendo (por exemplo, se nos amordaçam e nos obrigam a escutar de forma contínua e sem misericórdia canções de Raphael), se produz em nós um estado de dissonância, um estado desagradável. Quando nos damos conta de que não podemos mudar uma ação inconsistente com nossos valores, podemos chegar a mudar nossos valores para reduzir a dissonância (corremos então o risco de virarmos fãs de Raphael)<sup>12</sup> (tradução minha).

<sup>11</sup> *Si se corta la implicación personal, se corta la raíz de las posibles fuentes de tensión. A cambio, se despessoaliza la enseñanza y las relaciones con los alumnos se hacen más superficiales, pero el profesor se defiende de la tensión con esa misma renuncia.*

<sup>12</sup> *Ocorre este fenômeno cuando nos vemos sometidos a una inconsistência entre nuestros valores y alguna característica que estamos viviendo (por ejemplo, si nos amordazan y nos obligan a escuchar de forma continua e inmisericorde canciones de Raphael), se produce em nosotros um estado de disonancia, um estado que resulta desagradable. Cuando nos damos cuenta de que no podemos cambiar una acción inconsistente com nuestros valores, podemos llegar a cambiar nuestros valores para reducir la disonancia (ocorremos entonces el riesgo de volvernos fans de Raphael).*

Outra professora verifica, no comportamento de seus colegas, a inibição apontada por Esteve (1999). Nas palavras da professora:

*[...] essa maioria silenciosa que vai empurrando, que vai fazendo de conta, que vai fazendo de conta que tem controle, na verdade [...]. Que tu vês direções, tu vês equipes, tu vês pessoas que vão fazendo de conta que tem controle de coisas que estão absolutamente no ar [...].*

A inibição, ou o fazer de conta, para usar as palavras da professora, parece ser a estratégia adotada por professoras e professores para sobreviverem às pressões decorrentes de seu cotidiano laboral, rotineiramente marcado pelas substituições de colegas ausentes. Contudo, as ausências também são sentidas e sofridas pelos estudantes que são atendidos por esses docentes. Nos depoimentos dos alunos:

*[...] e quando não vem, pior ainda, a gente se sacrifica, sobe, vem, todo mundo, a maioria, uns trabalham, outros não, mas, limpa a casa o dia inteirinho, deixa criança pequena, para chegar aqui e não tem o professor ou tem uma aula assim que tu não esperas. Tu estás esperando uma aula escrita ou uma matéria, não brincadeira, correria no pátio, que nem a gente tinha assim uma aula,[quando] não vinha professor (aluno).*

Como pode ser verificado também na fala dos alunos, a falta de professores acarreta dificuldade no planejamento das aulas, pois os profissionais que estão trabalhando precisam rapidamente pensar numa atividade para atender a uma turma que não estava prevista em seu horário. Nas palavras de outro estudante:

*As faltas dos professores do EJA atrapalham o desenvolvimento dos alunos, provocam reações adversas como irritação dos professores e dos alunos que se preparam para uma matéria e quando chegam na sala é outra matéria, os professores por sua vez também ficam sobrecarregados e se irritam facilmente. As biometrias e folgas são um direito do servidor, mas atrapalham os alunos e o desenvolvimento do aprendizado provocando desestimulação do aluno (aluno).*

Ao solicitar aos alunos que dessem sua opinião sobre a falta de professores, seja por necessidades no quadro de pessoal ou pelo afastamento decorrente das licenças, muitos quiseram manifestar-se: *“A gente vem e não tem professor. Ficamos ali na sala esperando, pessoas que trabalham e estudam, tudo isso é uma correria”* (aluno).

E também: *“Falta de professores incomoda muito porque como aluna venho preparada para uma matéria e acaba tendo substituição de professores”*.

Tais manifestações são consistentes com o entendimento de Jesus (1998, p. 23), sobre a desmotivação dos professores e as repercussões nos estudantes:

Este problema merece reflexão cuidada por parte de todos os que se preocupam com as questões da educação escolar pois afecta, não apenas os professores, mas toda a sociedade, em geral, e os alunos, em particular. Nomeadamente, a falta de motivação dos professores contribui para o desinteresse dos alunos na sala de aula e, logo, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para os jovens e adultos que abandonaram a escola ou não a freqüentaram na infância a organização e a continuidade das aulas é muito importante para o aprendizado. Muitos sentem o prejuízo que a falta de professores acarreta em seu desenvolvimento:

*A saída de alguns professores nos causa por certo uma confusão e atraso do aprendizado. Eu realmente me sinto afetada pela ausência de alguns professores, embora tenha algumas faltas, eu me preocupo sempre em correr atrás da matéria* (aluno).

Uma das estratégias utilizadas pelos professores ou pela coordenação pedagógica da escola é a utilização de vídeos para ocupar as lacunas deixadas pela falta de docentes. Os filmes, na maioria das vezes, são posteriormente discutidos e trabalhados, mas os estudantes nem sempre entendem que se trata de uma atividade de ensino e aprendizagem:

*A gente está cansado também de ir para o vídeo, o pior não é ver o vídeo, o pior é a bagunça das duas turmas juntas. E mais: Estava adorando retornar à escola, mas agora já não sei mais se vale a pena meu esforço, em chegar em casa, depois de um dia muito cansativo e vir para a escola, subir todo o morro, para chegar aqui e ouvir, “dia de vídeo”, hoje mais uma vez a professora não veio. Duas turmas fechadas numa sala, com todos falando ao mesmo tempo, professora que não sabe mexer no aparelho, só nos resta ir para casa decepcionados, mais uma vez [pelo] problema com a falta de professores (aluno).*

Uma das principais decorrências do mal-estar docente é a indisciplina dos alunos. Como o grupo estudado é composto, em grande parte, por adultos, não se verificam muitos casos de indisciplina. Em sua maioria, os estudantes compreendem seus professores e os casos de transgressão às normas existem, mas em número bem menor, comparativamente ao enfrentado pelos educadores do diurno. Ao referir-se a uma professora com alto nível de absenteísmo, pode-se observar a compreensão do aluno acerca do mal-estar da mesma:

*ela é uma excelente professora, mas falhava demais, isso aí, eu não me queixo, a gente vê que a pessoa é esforçada, a gente olha, a gente vê o cansaço, mesmo que a pessoa não queira demonstrar, mas a gente vê, no mais é isso aí (aluno).*

Como foi visto, a falta de professores é decorrente de necessidades no quadro de pessoal ou de substituições de colegas ausentes. As necessidades no quadro, muitas vezes ocorrem quando os professores são transferidos para trabalhar em outra escola ou mesmo na Secretaria Municipal de Educação, como foi o caso da professora de Geografia. A professora foi transferida para a Secretaria em março de 2007 e seu lugar ficou vago, tendo sido substituída e, portanto sanada a lacuna deixada pela falta da professora, somente em meados de junho do mesmo ano (observação de reunião).

Quando um profissional pede um afastamento maior do que quinze dias é aberto um Regime que consiste numa vaga para que um servidor ocupe temporariamente o lugar de um colega ausente. Regimes no turno da noite num lugar de difícil acesso e que oferece alguns riscos para a segurança das pessoas, não são muito facilmente aceitos e assim, as vagas permanecem abertas, sendo

administradas dentro das possibilidades dos turnos diurnos ou noturnos. Mas não sem o ônus do desgaste profissional, como foi verificado.

#### 4.3.4 Outras origens do estresse

As professoras e os professores manifestam sintomas de mal-estar, *stress* e até exaustão, expressando o desconforto de maneiras diferentes. Seis professoras e professores, contudo, avaliaram que o *stress* sentido e manifestado na escola Judith não é proveniente deste local de trabalho. No caso da escola pesquisada, a pressão sentida provém da realidade vivida, principalmente, durante o turno diurno quando comparado ao ensino no turno noturno, na EJA.

Convém salientar que vários entrevistados, ao falarem das fontes de pressão em seu trabalho, acabavam por focalizar aspectos referentes a outros espaços de trabalho. Como a entrevista foi organizada em pautas, as falas fluíam naturalmente e acabavam por deixar o entrevistado à vontade para falar de seus sentimentos e sobre o que o afligia e pressionava. Muitas vezes, sem se dar conta, a conversa dirigia-se para outros lugares.

Dois professores consideram estressante o cotidiano da escola da rede privada de ensino. No relato de um professor, encontra-se o desabafo relativo ao fato de que os finais de semana são geralmente tomados pelo trabalho proveniente das atividades da escola da rede privada de ensino:

*E ainda mais as questões de final de semana, se a gente vai olhar conta nos dedos, na agenda, quando a gente tem um final de semana livre. Se tem um feriado na sexta aí tu consegues juntar três dias, mas nem sei se toco nisso, mas eu que tenho sempre os finais de semana ocupados com a Equipe de competição. [...]e casualmente, ontem de noite, domingo de noite, eu comentei com as minhas duas filhas: - Puxa filhas, há quanto tempo o pai não ficava em casa um sábado inteiro, um domingo inteiro, pude descansar! Agora, se eu estivesse inscrito nessa competição, eu teria um sábado e domingo de competição. Só que esse descanso foi no domingo, ontem, na mesa da sala, olhando os desenhos de uma escola, olhando uma pilha de desenhos, no sábado de tarde corrigindo trabalhos de pesquisa, e no sábado de noite entrando na internet buscando texto, então é um descanso relativo.*



Ao ser questionado em seu depoimento sobre o fato de que as situações trazidas eram referentes à realidade externa à escola Judith, o professor concordou: “[...] é, é mais a escola particular”.

Uma professora, por sua vez, chamou atenção para a utilização de tecnologia pelos alunos com a finalidade de expor os professores junto às chefias ou publicamente:

*É, eu ando bem preocupada, não é aqui da escola, nós temos uma situação na outra escola de um aluno que filmou aulas de professores, um grupo de alunos, e eles foram até a direção, até estou colocando isso, é numa outra escola, mas está dando um stress muito grande e de uma outra turma, eles botaram o filme no You Tube , também, de um professor [...].*

Jesus (2007, p. 11) aponta fatores relacionados ao estilo de vida contemporâneo e que acarretam níveis acentuados de *stress*, principalmente na vida profissional, tais como: “o ritmo de vida acelerado, quase alucinante, em que se tem de responder a constantes novas solicitações”. De modo semelhante, Esteve (1999) compara as mudanças ocorridas ultimamente na educação e na vida profissional do professor. Ilustra a situação com a cena de um ator interpretando um texto clássico e ao mesmo tempo, o cenário da peça em que atuava é modificado. Durante a cena, são introduzidos elementos estranhos ao texto conhecido.

O professor que tem suas aulas filmadas e divulgadas em uma página da *internet* está diante de um novo aparato tecnológico que lhe traz novos desafios. Qual o seu posicionamento frente à situação? E como isso afeta o grupo todo das professoras e dos professores daquela instituição? Por certo, o grupo também se sente incomodado, pois a situação aparece no relato da mesma educadora citada acima:

*[...] e inclusive lá na outra escola, no Conselho de classe, a regente, hoje, ela chorou, sabe? Chorou assim perante o grupo de professores, se colocando” [como] “incapaz. Todo mundo, estão pressionando, eles estão querendo desafiar a escola, o professor, os valores, então fica bem [...] a gente vê, assim, o clima muito instável.*

Jesus (2007, p. 12), destaca, também, entre os fatores estressores na vida atual, os ambientes altamente competitivos, em que muitas vezes os fins justificam

os meios, resultando na perda de valores humanos, como a solidariedade e a cooperação. Encontramos nas palavras do autor a referência aos valores humanos, mais relacionadas à competição no ambiente de trabalho do que a competição entre professores e alunos. Contudo, percebi nos depoimentos da professora, que os estudantes tentam associar suas dificuldades escolares com a má qualidade das aulas do professor e colocam-se em oposição a ele. Cabe a pergunta: Será que o que querem estudantes e professor não é o mesmo? Então, por que competir? E ainda: Como está o relacionamento desses alunos com o professor? Que figura de autoridade ele representa, quando os estudantes sentem-se à vontade para divulgar uma parte de sua aula com o objetivo de questionar sua qualidade? Em virtude disso, considero competitiva essa relação e acredito que merece atenção por parte dos envolvidos, direta ou indiretamente.

Outro fator de pressão laboral, assinalado pelo autor, é a instabilidade profissional que está presente no cotidiano dos professores da rede privada de ensino, os quais não desfrutam da estabilidade garantida pelo estatuto do servidor público. Conforme Jesus (2007, p. 12),

[...] a falta de garantia de permanência no local de trabalho -, uma vez que a procura de emprego é maior do que a oferta, e os empregadores em potencial aproveitam-se desta situação, o que leva muitos à necessidade de se esconder atrás de uma “máscara de eficácia” revelando-se sempre bastante competentes e eficazes, sob pena de terem o seu lugar no trabalho posto em risco.

Como analisei anteriormente, o número excessivo de carga horária dedicadas à atividade profissional acarreta o que Soratto e Pinto (1999), denominam de aumento da carga mental. Para as autoras, quanto maior o número de horas trabalhadas, mais aumenta o sofrimento dos trabalhadores.

A percepção do professor de que não consegue se desligar da docência e a vive em todos os instantes de sua vida, inclusive nos finais de semana, também é discutida por Menezes e Gazzotti (1999, p. 372-3):

Por mais que se queira negar, um professor é mesmo um professor vinte e quatro horas por dia. Ele está em constante estado de atenção e vigilância; nunca consegue relaxar completamente. Tanto é assim, que nenhum letreiro com erro de ortografia passa-lhe despercebido, nenhum deslize de concordância deixa de “doer” em seus ouvidos. Toda e qualquer notícia de jornal e televisão é sempre recebida com vistas a fins didáticos. O professor simplesmente não é capaz de “desligar” por completo. Até nas férias é bem capaz de deliciar-se com um livro de literatura brasileira ou juntar conchinhas na praia visando um trabalho de colagem com seus alunos. Está sempre ligado na tomada e de preferência em 220 watts. Se ele não demonstra essa agitação fisicamente, tente penetrar em seu pensamento que você a verá.

As autoras e esse professor chamam atenção para o fato de que, em geral, os trabalhadores em educação estão vinculados com seu trabalho mais profundamente do que profissionais de outras áreas. Como foi constatado, os professores envolvidos nesta pesquisa cumprem uma jornada de trabalho dupla ou até mesmo tripla. Multiplicando-se a responsabilidade inerente à escolha profissional pelo número de horas trabalhado pode-se ter uma noção da extensão do envolvimento desses professores. Parafraseando as autoras, “220 watts” é pouco.

Outras professoras referem-se ao *stress* proveniente do trabalho com adolescentes da escola da rede estadual ou da rede municipal de ensino. Ao relatar uma situação ocorrida na escola estadual, uma professora menciona o desamparo sentido ao deparar-se com a situação de um aluno portador de necessidades especiais que havia sido incluído na turma, sem que, segundo a professora, a mantenedora fornecesse-lhe o suporte necessário para que seu trabalho fosse efetivado de maneira mais eficiente e eficaz.

Conforme a professora:

*A gente se sente um pouco abandonada pela mantenedora, no sentido de que nem sempre a gente tem a compreensão das dificuldades que a gente encontra na escola [...]. Porque eu trabalhei no estado com uma turma de 6ª série e eu tinha um aluno com vinte e um anos, só que ele conseguia assimilar algumas coisas, ele tinha problemas, ele tinha bastante problemas emocionais e eu nunca tinha tido um aluno assim. Ele ocupava todo o espaço, ele estava com os outros colegas da turma que não ficavam quietos, só conversavam e faziam muito barulho, então, aquilo ali o irritava muito e ele não se sentia bem, sentia-se frustrado.*

O trabalho com alunos com tais características aparece como fonte de pressão para esta professora. Penso, contudo, que no ensino noturno na EJA todos os alunos podem ser considerados como portadores de algum tipo de necessidade especial e podem estar experienciando a condição de incluídos. Isto porque estão cursando o que corresponde ao Ensino Fundamental numa idade defasada em relação ao previsto (sete a catorze anos) e pode-se supor que esses alunos tiveram que enfrentar lacunas ou dificuldades de aprendizagem no decorrer de sua vida. Em decorrência, a inclusão acaba sendo facilitada e a presença de estudantes mais velhos junto ao grupo não gera dificuldades, pelo contrário, na maioria das vezes acaba sendo um fator facilitador do trabalho do professor. No depoimento da professora percebe-se o estresse vinculado a outro espaço de trabalho, no caso, a escola da rede estadual de ensino.

Outra professora cita a interação com os adolescentes, no turno diurno em outra escola, como o que lhe causa as dificuldades no trabalho: *“Como trabalho em duas escolas, são duas realidades diferentes [...] Sobre o stress me refiro mais aos adolescentes. Com eles não é um relacionamento pleno, muito afetivo, às vezes”*.

Codo e Gazzotti (1999, p. 55) explicam como o afeto sem retorno pode influenciar a relação entre o professor e o aluno e conseqüentemente causar sofrimento ao primeiro:

Inserido numa atividade onde o cuidado é inerente, o trabalhador precisa estabelecer relações, criar um vínculo afetivo com os alunos, por exemplo. Acontece que, por ser uma atividade mediada, este circuito afetivo nunca se fecha: o indivíduo investe no objeto sua energia afetiva, mas, esta, ao invés de retornar integralmente para o seu ponto de partida, dissipa-se frente os fatores mediadores da relação.

A mesma professora diz que não obtém retorno de seu trabalho e isso a deixa com um sentimento de frustração: *“Difícil é dar aula para os adolescentes que não mudam”*.

Percebo no depoimento da professora, a da precariedade da relação humana no trabalho, ou do retorno do investimento afetivo que ela confere ao seu ofício. Não perceber uma mudança no comportamento dos adolescentes é motivo de frustração e salientado como uma fonte de pressão.

Para outra professora, o *stress* vivido numa situação de enfermidade familiar tornou-a mais sensível aos problemas da escola. Esta professora relaciona as questões da área da saúde com os problemas da educação:

*Talvez eu tenha me sensibilizado bastante também por ter vivido situações de stress muito significativas no campo pessoal. Na área da saúde, foi a história da doença do meu ex-marido que, assim, fiquei quase três anos dentro de uma estrutura pública de atendimento do SUS, onde ele recebia a mesma quimioterapia como se estivesse sendo pago por um convênio caro e tal, mas as condições de atendimento no hospital foram coisas que me sensibilizaram muito, eu vinculo isso bastante com a escola [...]. Eu voltei para escola depois de ter vivido isso, então talvez essa relação seja uma coisa bem presente, mais sensível, mais comprometida talvez. Quando a gente vive a berlinda da morte, ou as coisas fazem sentido diferente ou não.*

Essas vivências revelam que o mal-estar é um problema que pode ser gerado por vários fatores tais como as características da personalidade de cada um, a forma como as pessoas enfrentam as fontes de pressão, as experiências pessoais e o ambiente de trabalho. Os profissionais da área da saúde também são atingidos pelos problemas de nossa sociedade, mas o quanto cada um é capaz de suportar sem sucumbir às pressões cotidianas, é algo individual.

Outra professora também menciona o *stress* vinculado a outras situações de vida e sinaliza a forma como tem enfrentado o problema: “*O meu stress não está vinculado à escola. Lá fora faço reiki, floral, massagem*”. Embora não tenha esclarecido sobre o que lhe causa estresse, a professora manifesta sua presença e como o enfrenta.

Os alunos, por sua vez, também sentem que seus professores chegam cansados à sala de aula e que isso interfere na qualidade das aulas ministradas:

*Tem professor que chega estressado, eu acho, porque tu pergunta e ele mal responde, o pouco que responde, responde com má vontade, eu acho que já é stress, bastante cansaço. Trabalhou três vezes ao dia, sei lá, daí a gente já não está sabendo muito bem a matéria, sem uma explicação, piorou a situação, a matéria já está difícil. Sem uma explicação, piorou (aluno).*

Percebo vários elementos interligados no depoimento do estudante: a carga horária elevada, o cansaço gerado pelo excesso de trabalho, o que, por sua vez, acaba manifestando-se na despersonalização. Soratto e Pinto (1999, p. 292), em estudo realizado sobre o *burnout* e a carga mental no trabalho, obtiveram os seguintes resultados:

Os dados permitem inferir uma relação de retro-alimentação entre carga mental e *burnout*, maior carga leva o trabalhador à desistência psicológica (*burnout*) que faz com que o trabalho pareça penoso, o que, por sua vez, volta a incidir sobre a percepção de carga. Um círculo em espiral onde cada um dos pólos conduz a aumentar o outro.

Os alunos relacionam sua aprendizagem com as dificuldades do cotidiano e a motivação de seus professores:

*[...] se tivermos uma professora sem motivação, acredito que isso influencia no aprendizado do aluno já que temos uma pessoa depressiva com mau humor, pois os alunos também têm os seus problemas diários na família, no trabalho. Acredito no ditado: o semelhante atrai o semelhante (aluno).*

A rotina de uma carga horária semanal elevada acaba por exaurir os professores que manifestam em seu humor em consequência desse excesso.

Para outro estudante:

*[...] eles trabalham muito, a carga horária é muito puxada pra eles, chegam para nós, aqui, de noite; já chegam cansados e a gente até entende isso que isso*

Cooper e Travers (1997, p. 64) analisam os danos do excesso de trabalho:

A sobrecarga laboral também está muito relacionada com as pressões derivadas do tempo, não só em termos de quantidade de trabalho que devem realizar os professores a cada dia, mas também, a quantidade que devem levar para suas casas, interferindo com suas vidas privadas<sup>13</sup> (tradução minha).

Outro aluno, igualmente, manifesta sua percepção sobre os problemas de suas professoras e seus professores, os quais afetam o trabalho na escola:

*a motivação dos professores eu percebo quando eles estão de bom humor. Mas nem sempre isso é possível. Até entendo, talvez alguns por causa da correria do dia a dia chegam na escola cansados, irritados e com problemas familiares.*

No depoimento desse aluno percebo a vantagem encontrada no trabalho com adultos. O entendimento dos possíveis problemas familiares dos professores, manifestada na fala desse estudante, é um exemplo do que a docência exercida junto a um grupo maduro proporciona. A compreensão acerca dos percalços da vida adulta é um fator que aproxima o educador e seu educando.

Constatedei, anteriormente, que muitas professoras e muitos professores manifestam prazer em estar com seus alunos, mas também apresentam sintomas de mal-estar, o que, em vários bém aprTc0.250ém a4.7(i)0013iarsbém 4i24aoido qralhalho A In

### 4.3.5 Interação docente e discente

Uma das fontes de pressão apontada por cinco professoras e professores refere-se à interação docente e discente.

Cooper e Travers (1997, p. 76) afirmam: “Se concluiu que as atitudes dos estudantes e seu comportamento constituem causas de estresse entre os professores”<sup>14</sup> (tradução minha).

Somente uma professora relatou um fato ocorrido no noturno da Escola Judith:

*Tive assim, esse ano assim, não sei se é bem nesse ano ou no final do ano passado o fulano. Que meio [...] que quer [...], como é que se diz, ele quer [...], não sei se ele quer medir força, não sei a situação, porque ele quer [...]. Semana passada ele chegou era umas quinze para as oito e eu pedi o bilhete: - Ah, é só pra mim? - Não, é para todos, todos têm, quando chegam mais tarde, têm situação de serviço? Aí veio e bateu a porta, e quando subiu, veio e meio que atirou o bilhete: -Engole. Ele falou assim para mim, Eu não dei bola, porque não vale a pena se incomodar, mas dificilmente eu acho, me sinto assim, desafiada, querendo mostrar que [...].*

A concepção de disciplina também foi assinalada por Cooper e Travers (1997, p. 76): “Além disso, os docentes têm diferentes pontos de vista em relação ao que se constitui um problema de disciplina”<sup>15</sup> (tradução minha). O que para um professor constitui-se num desrespeito, para outro pode ser recebido como brincadeira, ou ainda, enquanto um se sente desafiado, outro pode pensar que a melhor estratégia é deixar passar. Também o tipo de reação pode variar de pessoa para pessoa, dependendo do grau de estresse em que esta se encontra no momento.

Outra professora refere-se a um caso hipotético de conflito entre os estudantes, o qual, embora não tenha ocorrido, trata-se de um temor manifestado por ela: “Claro que tenho medo de uma briga entre os alunos, [...]”.

Ainda conforme Cooper e Travers (p. 77):

<sup>14</sup> Se há concluído que las actitudes del alumnado y su comportamiento constituyen causas del estrés entre el profesorado.

<sup>15</sup> Además, los docentes tienen distintos puntos de vista em relación a lo que constituye um problema de disciplina.



É provável que o fato de ter que ser testemunha de uma crescente violência entre os alunos, faça com que o professor sofra estresse. [...] A violência não é o único problema que encontram os docentes na escola; também têm que enfrentar o desinteresse pela educação, a apatia e os problemas que podem ter os alunos, decorrentes de sua realidade familiar. Os professores vão se vendo imersos no papel extra de trabalhadores sociais e têm que considerar cuidadosamente os problemas relativos ao lar que sofrem os alunos<sup>16</sup> (tradução minha).

Uma professora, membro da Equipe Diretiva, acredita que as dificuldades na relação com os estudantes encontram-se relacionadas à fase de desenvolvimento da adolescência. Para esta professora, as demandas apresentadas pela clientela vão além do que a formação inicial dos professores prevê.

Nas palavras da professora:

*Em relação às questões do corpo docente e discente, eu acho que o grande problema é o que vem por trás da clientela que nós atendemos. O professor tem uma formação, ele vai muito além da sua formação no momento em que entra para dentro de uma sala de aula e acho que isso já está implícito na sua atribuição como professor quando ele ingressa na prefeitura; mas há outras questões muito mais profundas, que é a questão social, sócio-econômica dos alunos que acabam interferindo nessas relações. Por que há muitas vezes essa rebeldia por parte dos adolescentes? Eles estão sim numa fase de desenvolvimento, há essa característica, da rebeldia, do contraponto, da provocação, do conflito de gerações, acontece em função disso tudo [...].*

Não fica claro no depoimento da professora se, ao referir-se, aos adolescentes ela considera o grupo que estuda à noite. Ao que parece, as características descritas pela educadora estão mais de acordo com o perfil do grupo atendido durante o dia. Esta suposição deve-se ao fato de que uma única ocorrência de indisciplina foi relatada pelos educadores. Certamente devem ocorrer outras, mas uma apenas foi significativa a ponto de ser mencionada.

Outra professora, pertencente à Equipe Diretiva, aponta a carência de uma estrutura familiar e que acaba onerando as professoras e os professores. Também esta professora, refere-se de maneira genérica ao papel do professor na atualidade

---

<sup>16</sup> *Es probable que el hecho de tener que ser testigo de una creciente violencia entre los alumnos haga que el maestro padezca estrés. La violencia no es el único problema que encuentra el profesorado en las escuelas; también tienen que enfrentarse al desinterés por la educación, la apatia y los problemas que puedan tener los alumnos derivados de su transfondo familiar. Los docentes se van viendo inmersos en el papel extra de trabajadores sociales y tienen que considerar cuidadosamente los problemas relativos al hogar que padecen los alumnos [...].*

ou do profissional que atende a uma clientela com as necessidades que apresentam os estudantes do Judith. No depoimento da professora: “[...] *porque atualmente tu tens que ser mãe, tu tens que ser psicóloga, tens que ser tia, tens que ser médico, tu tens que ser tudo do aluno, então tudo isso que eu acho que está faltando*”.

Conforme Menezes, Codo e Medeiros (1999, p. 266):

Se toda a atividade do professor se faz através da mediação afetiva, negando-se à essa mediação, distanciando-se da tarefa do afeto implícito a ela para se proteger, ele nega a sua própria atividade, condição de “mestre”. Como não ver o aluno que lhe conta as dificuldades que tem para estudar porque mora longe e chega muito cansado à escola? Como negar apoio àquele menininho franzino que quer a todo custo aprender os mistérios da matemática? Nega a relação de afeto e sofre mais porque não cumpre a sua relação de trabalho no seu sentido pleno. Nesse sofrimento, aumenta o desamparo e, a seu mister, reforça a exaustão emocional já existente.

Uma vez que ser professor implica todo esse envolvimento, sê-lo numa comunidade permeada de carências é ainda mais desgastante. Envolver-se ao ponto de romper as fronteiras do que tradicionalmente caberia à família é a realidade vivida e que aparece na fala da professora. E não é só a estrutura familiar que apresenta problemas, pois se o professor tem que ser médico e psicólogo, outras áreas também estão deixando a desejar.

Outra professora focaliza problemas na interação docente-discente que decorrem da própria área do conhecimento: *“O aluno às vezes não gosta da tua disciplina e projeta em ti. Ainda mais que é a Matemática, chegam a ser grosseiros e tu estás vendo que aquilo não é para ti, é para tua matéria”*.

Estas foram as falas das professoras e dos professores sobre as dificuldades encontradas na relação com os alunos. Como foi visto anteriormente, somente uma refere-se a um caso ocorrido no Judith, à noite. Por certo a interação docente-discente é uma fonte de pressão laboral e ela ocorre também no grupo do noturno. Talvez uma somente fosse relatada por ter sido a mais significativa, mas optei por discuti-la, por entender que se trata de um fator importante de pressão no trabalho dos educadores em geral.

#### 4.3.6 O estresse e a Escola Cidadã

Ao serem questionados se relacionavam as dificuldades em seu trabalho ao modelo de escola, de educação popular, sete professoras e professores concordaram que a docência nesse tipo de instituição acaba sendo mais desgastante. As dificuldades apontadas referem-se à organização interna da escola, às demandas decorrentes das carências dos alunos e à falta de apoio por parte da Secretaria de Educação e de outros órgãos públicos que deveriam fornecer suporte à educação, no sentido de formar uma rede de serviços para enfrentar as dificuldades dos alunos.

Sobre as dificuldades decorrentes da organização da escola, as palavras de uma professora foram:

*[...] me canso assim nessas questões de instabilidade. E também assim quando tu quer, por exemplo, fazer uma coisa diferente aí não tem material. Que tu queres preparar uma coisa diferente, daí tu tens que ir atrás de alguém para conseguir uma cartolina, de alguém para conseguir umas canetinhas, um cartaz.*

As escolas da Rede Municipal recebem verbas trimestrais para adquirirem materiais de consumo. No Judith não é diferente e dificilmente faltam materiais. A professora refere-se aí à dificuldade em “ir atrás de alguém” para conseguir os materiais. Posso supor que assim como as professoras e os professores da escola encontram-se sobrecarregados, envolvidos com a substituição de colegas ausentes, também os setores da escola sofrem com as múltiplas atribuições e o auxílio aos docentes fica comprometido.

Outro professor salienta as dificuldades com a estrutura da escola pública:

*Na escola pública não é a exigência na escola pública, o que me deixa assim, que termo que é? Que eu fico... O que desgasta? Não é o que desgasta, exatamente. É que não tem um caminho ou uma linha reta, não tem um norte, parece às vezes, as coisas mudam assim, ao sabor do vento, deveria ser algo um pouco mais planejado e a gente deveria ter um pouco mais de cuidado no trato com os alunos, na escola pública e é tudo muito difícil*

Este professor percebe a necessidade de um objetivo mais claro no trabalho com os estudantes da escola pública. Quando ele refere-se à falta de planejamento, considera-a um descuido para com os estudantes. Mas os docentes tiveram formação específica que previa o planejamento, a partir de uma pesquisa sócio-antropológica, para definir as falas que dariam origem às problematizações no Complexo Temático.

Azevedo (2000, p. 41) aponta a necessidade e o investimento na formação dos professores da rede Municipal:

As exigências cada vez maiores de formação teórica, diante da complexidade da proposta que rompe com o padrão tradicional de escola e as áreas de intervenção da nossa Rede, que se situam na periferia, atendem o público mais atingido pela crise social e a exclusão.

O autor reforça a idéia de que a formação dos docentes é prioridade para alcançar-se o sucesso da proposta, para que esta atinja o público específico. O que se percebe é que os docentes receberam formação para trabalhar na proposta dos Ciclos, mas com a falta da continuidade desta formação, ocasionadas pela mudança na gestão municipal e agravadas pelas desestabilizações decorrentes da falta de pessoal, aparece uma lacuna, como verbaliza o professor *“não tem um caminho ou uma linha reta, não tem um norte”*.

Outro aspecto que as professoras e os professores salientaram como fonte de pressão foi a questão social do público atendido. Para muitos, as carências apresentadas pelos estudantes acabam por interferir no trabalho docente, uma vez que as professoras e os professores percebem a necessidade de um encaminhamento para um profissional de outra área, mas que é inviabilizado pela falta desse recurso. Para uma professora que faz parte da Equipe Diretiva do Judith:

*[...] porque é diferente, por exemplo, do adolescente de classe média que tem todos os problemas característicos da idade, mas que tem lá um tratamento psicológico, que tem um tratamento psicopedagógico, que vai ser um amparo para que se mude esse quadro. Agora, nessa comunidade mais carente, o sistema de saúde oferece as mínimas condições para esse tipo de tratamento especializado, tanto que muitos alunos acabam tendo esses entraves na aprendizagem porque faltam condições de saúde pra*

*eles. Afeta também o social, a questão familiar, questões de negligência, etc. que acabam fazendo com que este ambiente não tenha um clima "adequado", eu acho que não existe essa palavra, mas que tenha um clima favorável para essas relações.*

Tanto para Azevedo quanto para as professoras e os professores do Judith, há a consciência em relação às necessidades apresentadas pelo grupo atendido. O primeiro, no ano de 2000, era o Secretário Municipal de Educação e, portanto, traz em suas palavras o olhar da mantenedora.

Muitos estudantes, tanto das escolas públicas quanto da rede privada, demonstram a necessidade de um acompanhamento especializado<sup>17</sup> fora da escola. O que se percebe, pelas palavras da professora é que além da situação familiar apresentar dificuldades, também a rede de serviços oferecidos é precária ou inexistente. Para esta professora este fato interfere nas relações dos professores com seus alunos:

*Ele está convivendo com esse aluno e contando que o resto também funcione. No momento que o professor tem que dar conta, dentro da sala de aula do pedagógico e a mídia cai em cima da educação pública. Que está de má qualidade, mas o que é que está por trás disso? Será que é a educação que está falhando? Será que é o processo, as estratégias de ensino, as metodologias? Olha, há casos em que... eu vou usar, assim, até uma expressão um pouco irônica, há casos em que o professor pode botar uma bolinha vermelha no nariz, pintar o rosto e virar cambalhota que ele não vai conseguir chamar atenção, por que não existe uma rede de atendimento a esse aluno, na verdade a escola acaba sendo a válvula de escape para todos os problemas serem descarregados, para que tudo venha à tona, onde o aluno acaba trazendo toda a sua carga pessoal e o professor, que tem que dar conta da questão pedagógica, acaba exercendo outras funções que não a que ele veio. Não que ele não tenha que fazer isso, mas ele não pode ser responsabilizado por todos os males que acompanham essa clientela que ele atende e acho que os professores são uns heróis, porque passar quatro horas e meia dentro de uma sala com trinta alunos, vinte oito, trinta alunos, cada um com uma história diferente, numa realidade, num contexto que traz todo esse histórico de violência, negligência, pobreza, miséria, valores distorcidos.*

---

<sup>17</sup> Psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico, psiquiátrico...

Percebe-se nos depoimentos concedidos pelas professoras que fazem parte da Equipe Diretiva que existe a preocupação com o bem-estar e a valorização do trabalho de suas professoras e seus professores. Na continuidade da fala desta professora, ela revela novamente o seu descontentamento em relação ao papel da mídia que acaba fazendo uma propaganda negativa acerca da educação e da escola pública e que não constrói positivamente a imagem dos educadores desse segmento. Nas palavras da professora: *“A escola está fazendo a sua parte, e o resto, está fazendo a sua parte? E acaba resultando nessas pesquisas aí. A escola pública é de má qualidade, não ensina, porque a gente dá conta de outras coisas que não deveria”*.

Quanto a tal aspecto, Jesus (2007, p. 65), considera importante que ocorram mudanças e que sejam tomadas medidas no campo sócio-político: *“Prioritariamente, deveriam ser introduzidas alterações na abordagem que os meios de comunicação social fazem da escola e do trabalho do professor, no sentido de serem mais positivas tais abordagens e sendo mais divulgadas as ‘boas experiências’”*.

Para outra professora que também faz parte da Equipe Diretiva da Escola Judith, as demandas sociais influenciam diretamente na relação das professoras e dos professores com seus alunos. Nas palavras da professora:

*Fica mais evidente pelo tipo de clientela com quem tu trabalhas, é popular, só que, claro, a vida dos alunos é mais difícil, tu lidares com isso aí é bem difícil, complicado, muitas vezes tu esbarras em toda a carga emocional que o aluno traz de casa, todos os problemas que eles trazem de casa, se tu fores estudar o histórico de cada um desses alunos aí, tu deita e chora, [...].*

Para outra professora, a carência de uma estrutura de rede de atendimento é fator de pressão laboral. Esta educadora justifica seu desconforto devido ao seu envolvimento com o seu trabalho. Na fala da professora:

*É que existe uma [...] eu acho que a proposta teórica ela até é legal, eu costumava assinar embaixo da proposta freireana, da proposta de acolhimento, só que a estrutura material, a estrutura de rede, digamos no ensino público, que tu precisas ter junto, a assistência social, a saúde, o atendimento médico ali presente, tu precisa ter assistência para as famílias, tu tens um atendimento que ele é de rede mesmo, ele tem que atender o sujeito em tudo o que ele precisa, isso não funciona, isso é só teórico. Essa ausência de atendimento joga no colo do professor esse sujeito que sofre ou que é*

*apático, que não aprende e aí, tu tens um outro lado que é assim, o professor, que é funcionário. Que ele quer resistir àquele meio, que quer dar conta do seu salário, embora, sem se incomodar muito com isso, ele vai ficando cego para esse sujeito que está ali sofrendo, apático ou não aprendendo. Então, por exemplo, uma coisa que para mim, tem sido estressante nos últimos anos é ouvir comentários de colegas, ouvir piadas de aluno que não acha a porta, porque aquele ali é um sujeito, ele é um ser humano e a gente está aqui para atendê-lo. E eu levo isso a sério, talvez por isso esse nível de comprometimento, com a questão emocional também. Acho que não dá para desvincular, ou seja, se é para desvincular, então eu vou vender bombom na esquina, não vou me dedicar ao ser humano.*

Outra questão mencionada pelas professoras e os professores é em relação à organização do ensino por Totalidades ou por Ciclos. Os critérios de promoção dos alunos parecem desagradar a algumas destas professoras que destacaram em seus depoimentos:

*[...] eu acho que se a gente valorizasse mais, como eu vou te dizer, a aprendizagem, até a avaliação. Eu acho que se a gente pudesse cobrar mais como era antes, com nota, que eles tinham que passar, porque eu acho que não adianta simplesmente o aluno ir passando para ter o primeiro grau completo, porque quando ele sair daqui com o primeiro grau, ele vai competir com outra pessoa aí fora que teve o primeiro grau de outra maneira, ele vai sair perdendo. Então, eu acho que a gente podia pensar mais nesse ponto de valorizar ao aluno, porque ele não vai, tu tens que pensar no aluno quando ele vai sair daqui, no dia a dia, quando ele está aí fora.*

Conforme Azevedo (2000, p. 41), alguns professores ainda apresentam resistência em aceitar a nova proposta de avaliação:

Há dificuldades também na superação da concepção de avaliação classificatória e seletiva, na identificação das concepções emancipatórias que valorizam e perseguem o avanço contínuo do aluno, na compreensão das necessidades pedagógicas decorrentes das diversidades das relações socioculturais das comunidades e da baixa sensibilidade para buscar alternativas pedagógicas aos que chegam na escola já marcados pela exclusão ou que estão nos limites dela.

Para outra professora o modelo de escola acaba limitando o educador. Nas palavras da professora:

*Em relação ao fato de ser uma escola firmada nos princípios da escola cidadã, não é o [fator] responsável, mas em alguns aspectos contribui, pois o professor não tem mecanismos para, vamos dizer assim, fazer o cumprimento, com que cumpram determinações da escola. O aluno diz não, e aí, tu acabas ficando impotente em relação a isso. Eles não querem aprender e tu queres ensinar*

Azevedo (2000, p. 41): “Contudo, apesar de todos os avanços na formação, ainda temos presente na Rede o discurso da punição e da repressão como “solução pedagógica”.

A execução da proposta dos Ciclos também foi analisada por Loch (2006, p. 58-9):

Os professores entrevistados concordam que a proposta teórica é excelente, ressaltando que as dificuldades encontram-se na sua execução. A professora Celina considera que a escola trabalha e cria condições para que os alunos desenvolvam a autonomia e a organização, embora muitas vezes os professores não percebam o avanço nesta construção porque, segundo ela, trabalham sozinhos e com grande número de alunos. Esclarece que ela consegue fazê-lo porque, no Laboratório de Aprendizagem, trabalha com grupos de alunos pouco numerosos. Então é necessário que se pergunte: onde estão a professora itinerante e as professoras estagiárias universitárias, que, com olhares diferentes, de dentro da própria escola e da academia, poderiam ajudar a ver e a decidir, no diálogo com os alunos e com a professora referência, caminhos ainda não vistos e pensados por eles? A partir dos depoimentos dos entrevistados, posso responder: estão deslocados, substituindo os professores que faltam, e não nas turmas em que deveriam atuar. Assim, como retomar o princípio do trabalho coletivo e a superação da solidão no trabalho docente?

Conforme a proposta teórica deve haver o atendimento especializado nos Laboratórios de Aprendizagem, nas Salas de Integração e Recursos (SIR), mas este atendimento faz parte dos Ciclos nos turnos da manhã e tarde e não é oferecido aos alunos do noturno.

Outro aspecto que aparece na fala de uma professora é o “descolamento” ou “choque social” existente entre a realidade da professora, que teve sua formação na escola particular e pertence a outra classe social, e a realidade dos estudantes. No depoimento desta professora:



*Escola popular, tu tens que te colocar no papel do aluno, é outro tipo de vida. Eu cresci com uma outra visão de mundo, até de oportunidade. Até no fazer os exercícios, os problemas, como é que eles vêem as coisas. O R\$0,99 não adianta, tu vais no armazém e não tem. Na tabela é R\$0,99, aquilo é para chamar a atenção, não dão nem balinha de troco. Tudo isso a gente tem que estar se adaptando. Vendo a realidade da coisa.*

Novamente, aparece o aspecto da acomodação presente neste grupo de educadores. No depoimento de uma professora aparecem expressões relativas à apatia ou a fazer as atividades “do jeito que dá”. Para a professora: *“E sobre ser uma escola baseada na educação popular, parece que tu pedes as coisas e não vem, não tem retorno. Aí tu vais te acostumando, vai aceitando aquilo”*.

Acomodar-se à situação parece que foi a maneira encontrada pela professora que, cansada de pedir e não ter seus pedidos atendidos encontrou uma solução para sua frustração: não se envolver e distanciar-se de seu trabalho.

Anteriormente, já havia constatado tal comportamento por parte de algumas professoras e alguns professores e acredito na necessidade de considerar-se este sintoma como um alerta neste grupo de docentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este estudo buscando compreender um possível mal-estar num grupo de educadores de EJA, que atua junto a uma comunidade de baixa renda, situada na periferia do município de Porto Alegre, RS. Meu objetivo era elucidar o motivo do número elevado de afastamentos que ocorrem na instituição, pois parecia contraditório que, por um lado, os estudantes e suas famílias que residem no entorno da escola, expressam que gostam dessa instituição, organizando-se em longas filas quando são abertas as vagas para inscrições e matrículas; por outro, as professoras e os professores que nela trabalham adoecem e necessitam ausentar-se frequentemente.

Outro motivo que me levou a aprofundar o estudo sobre o bem-estar e o mal-estar docente, foi o fato de acreditar que, anteriormente ao planejamento das aulas, junto a ele e após, era importante que o professor estivesse bem. Planejar para quem se quer bem, atuar de bom-humor e com saúde sempre me pareceram ser imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, busquei elucidar de que maneira os educadores da escola Judith vivenciam e percebem o mal-estar e o bem-estar docente e também, como os alunos o percebem e são afetados direta ou indiretamente por ele.

Conforme foi discutido no capítulo anterior, as professoras e os professores, que atuam na EJA da Escola Judith, sofrem algumas pressões em seu trabalho, mas salientam, em sua maioria, que sentem prazer e satisfação em estar com o grupo de jovens e adultos. Gostar de dar aula foi evidenciado várias vezes nas palavras das professoras e dos professores. Este fato é muito importante para que esses trabalhadores possam suportar mais um turno de trabalho, uma vez que nenhuma das professoras e professores atua somente à noite. Trabalhar com adultos que fizeram a opção de voltar a estudar é um ofício muito gratificante. Embora nem todo o grupo de estudantes seja constituído por adultos, os adolescentes que fazem parte, acabem por se impregnar pelo ritmo e seriedade da maioria das pessoas que é mais madura.

Trabalhar no ensino noturno e com os adultos constitui, em boa parte uma atividade gratificante; alguns fatores, contudo, dificultam o cotidiano desse grupo de educadores.

Um dos fatores de pressão laboral identificado pelos educadores refere-se aos aspectos financeiros que envolvem a profissão. Entre estes, salienta-se o decréscimo do *status* profissional que se verifica em nossa sociedade quando o fato de ser professor já não garante o prestígio de antigamente. Também percebe-se que os salários insuficientes acabam levando as professoras e os professores a aumentarem sua carga horária. Esta sobrecarga acaba por desgastar os educadores que já chegam cansados para mais um turno de trabalho. Os alunos, por sua vez, são prejudicados, pois sentem que alguns de seus professores já não apresentam a mesma disposição ou sentem-se influenciados pelo desânimo dos educadores.

Outro aspecto, evidenciado pelo grupo de professoras e professores, diz respeito às substituições aos colegas ausentes. Neste ano de 2007 e mais especialmente no decorrer do primeiro semestre, muitas professoras e professores necessitaram ausentar-se. Alguns enfrentaram problemas com seus familiares e outros sofreram pessoalmente problemas de saúde. Independentemente do motivo, foram necessárias muitas substituições de colegas ausentes. Substituir colegas em áreas curriculares desconhecidas é fator de pressão laboral e isto foi comprovadamente verificado nas palavras dos educadores. O transtorno causado pelas substituições ocorre especialmente pela dificuldade encontrada no planejamento. Embora o Serviço de Supervisão Escolar (SSE) da escola solicite às professoras e professores que mantenham um banco de tarefas para necessidades emergenciais, percebe-se que, na prática, isso não minimiza o desgaste em substituir um colega numa disciplina que não é a sua. Outra maneira encontrada pelo SSE para sanar as lacunas de falta de professor são as mudanças no horário, mas estas também acarretam dificuldades no planejamento das aulas, uma vez que os alunos vêm preparados e esperam uma disciplina e acabam, muitas vezes, insatisfeitos por não terem sua expectativa atendida. As professoras e os professores, por sua vez, também precisam planejar aulas viáveis para qualquer turma ou para serem ministradas em qualquer dia e a qualquer momento. Tal a versatilidade necessária, que, por certo exige do professor muita criatividade, mas quando estas habilidades (versatilidade e criatividade) são exigidas demasiadamente, podem levar os professores à exaustão.

Embora apareça predominantemente, nas palavras dos educadores, a satisfação com o trabalho na EJA, alguns fatores de pressão laboral que são decorrentes de outras origens também interferem no cotidiano laboral do ensino no turno noturno. Entre os mais evidenciados, aparecem o trabalho na escola particular,

que onera os professores com uma sobrecarga de trabalho nos finais de semana e os expõe a situações de constrangimento como o de terem suas aulas filmadas e divulgadas na *internet*.

A interação docente e discente também provoca estresse nas professoras e nos professores e foi salientada, no grupo pesquisado, como fonte de pressão, tanto para os educadores quanto para os alunos, pois estes se sentem diretamente influenciados pelo humor de seus professores. A busca de uma mudança qualitativa nessas relações, por certo qualificará o trabalho de ensino e aprendizagem, minimizando os efeitos do desgaste inerente ao trabalho dos que interagem direta e cotidianamente com pessoas.

Quanto à relação entre o estresse e a proposta da Escola cidadã, todos os educadores manifestaram que o trabalho fica dificultado por alguns aspectos relacionados a esse modelo de escola. Não foram encontradas críticas à proposta em si, mas a respeito de como esta vem se constituindo na prática. Algumas professoras e alguns professores disseram que sentem falta de um apoio em forma de uma rede de atendimento, que desse conta das necessidades que fogem ao trabalho pedagógico. Outra crítica apresentada refere-se aos critérios de promoção de uma etapa à outra e uma professora evidenciou a dificuldade relacionada à diferenças entre as vivências de sua classe social e as vivência dos estudantes que se situam nas classes populares..

Em todas as categorias que se referem ao mal-estar docente foi evidenciado, por vários educadores, um sentimento de corte da implicação pessoal como forma de reagir ao estresse. Acredito que a problematizaçãp deste tema possa ser investigada num próximo estudo. Ao “*deixar por isso mesmo*” ou “*a gente vai se acostumando*”, só para utilizar duas das diversas frases pronunciadas pelos professores, estes explicitam os sentimentos de afastamento da situação para sobreviver ao seu cotidiano laboral.

Conforme Esteve (1999, p. 77):

Outros meios, como os esquemas de inibição e rotina ou o absentismo trabalhista, apresentam o aspecto negativo de rebaixar a qualidade da educação, mas servem igualmente como mecanismo de defesa para aliviar a tensão do professor.

Embora seja uma estratégia utilizada para se proteger, este não é o melhor caminho, uma vez que não resolve de fato o problema e, em médio e longo prazo, só o agrava, aumentando a pressão. O que de fato poderia minimizar os danos causados pelas pressões na docência desse grupo seriam estratégias mais efetivas de enfrentamento do estresse.

Busquei encontrar o mal-estar num grupo de educadores, mas antes dele, encontrei a satisfação e o prazer. Aparentemente, trata-se de uma contradição, mas os dois sentimentos caminham juntos.

Outro questionamento que fica após a conclusão desta pesquisa é o desejo de buscar a trajetória de cada professora ou professor envolvido na pesquisa. O que os levou a ser o educador que é. Como foi o início de sua carreira docente e como esta se desenvolveu. Que experiências foram marcantes na vida pessoal e profissional desta professora ou professor. Um estudo vertical que olhasse cada sujeito na sua individualidade para entender as múltiplas variáveis que os fazem ser quem são. O que os faz sair de sua casa quando a maioria dos trabalhadores toma o rumo inverso. E mais, embora o cansaço, os baixos salários os demais percalços enfrentados, demonstram alegria e satisfação em seu ofício.

Certamente, mais do que constatações e certezas, concluo o presente estudo com inquietações e questionamentos num caminho que se abre a novos estudos e que não tem um final.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de. **Educação popular na escola cidadã: em face da violência**. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t067.pdf> > Acesso em: 25 jul. 2007.

ANPED Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Reuniões Anuais**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>> Acesso: em 20 jul. 2006.

AZEVEDO, José Clóvis de. GENTILI, Pablo. KRUG, Andréa. SIMON, Cátia. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 16 out. 1996. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br>> Acesso em: 30 jun. 2006.

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>> Acesso em: 30 jul. 2007.

CARVALHO, Antônia Dalva França. **Mal-estar ocupacional docente: stress e burnout em professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20004121001014001p6>> Acesso em: 30 jul. 2007.

CARVALHO, Fátima Araújo de. **O mal-estar docente: das chamas devastadoras (Burnout) às Flamas da Esperança-Ação (resiliência)**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Faculdade de Educação, PUCSP, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200332733005010002p5>> Acesso em: 30 jul. 2007.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de egon Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**. Notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 53-64.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 48-59.

COOPER, Cary L; TRAVERS, Cheryl. **El estrés de los profesores**. La presión em la actividad docente. Barcelona: Paidós, 1997.

DENARDI, Rosane Quiroga. **Planejamento participativo e interdisciplinaridade: trilhando caminhos possíveis**. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar), URCAMP, Bagé, RS, 2004.

DIAS, Adriana Elisabete. **A atuação do professor na contemporaneidade: uma escrita do seu mal-estar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia – Psicologia Social) - Faculdade de Psicologia, PUCSP, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200332533005010013p7>> Acesso em: 30 jul. 2007.

DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Geografia, USP, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=199927433002010035p8>> Acesso em: 30 jul. 2007.

ECKHARDT, Carmem Avani. **Modificações ocorridas a partir de um processo de educação continuada em matemática: um estudo com professores da Rede Municipal de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200043542005019001p0>> acesso em: 20 jul. 2007.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós, 1994.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aique Grupo, 2006.

JERSILD, Arthur. **La personalidad del maestro**. Buenos Aires: Paidós, 1965.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto, 1998.

\_\_\_\_\_. Como prevenir e resolver o *stress* dos professores e a indisciplina dos alunos? **Cadernos do CRIAP**, n. 4. Porto: Edições ASA, 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese. **Cadernos do CRIAP**, n. 29. Porto: Edições ASA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professor sem stress**: realização e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOCH, Jussara Margareth da Paula. **A teoria e prática da avaliação na escola cidadã por ciclos de formação** caminhos percorridos e desafios que se impõe. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emília A. (Org.). **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 103-111.

MORAIS NETO, Alberto da Silva. **O mal-estar docente**: uma investigação numa escola da periferia de Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2002. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20028033004030079P2>>  
Acesso em: 20 jul. 2007.

NOAL, Ingrid. **Manifestações do mal-estar docente na vida de professoras do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UFSM, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200318442002010001P5>>  
Acesso em: 20 jul. 2007.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professoras iniciantes**. Universidade Presbiteriana Mackenzie/UFSCar, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t067.pdf>>  
Acesso em: 25 jul. 2007.

NUNES, Maria Lúcia Tiellet; TEIXEIRA, Rita Petrarca. *Burnout* na carreira acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, ano 23, n. 41. p. 147-164, ago. 2000.

ODELIUS, Catarina Cecília; RAMOS, Fernando. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 338-354.

ORTEGA Y GASSET, José. **El hombre y la gente**. 2. ed. Madrid: Ver. De Occidente, 1958.

PEREIRA, Valéria T. Resende. **A síndrome de burnout e a concepção reichiana de saúde do educador**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/valerioresendepereira.rtf>> Acesso em: 25 jul. 2007.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação – SMED. **Caderno Pedagógico**, n. 9, 1996.

ROCHA, Gisele Antunes. **O início da carreira docente e a formação inicial:** problematizando esta relação. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/p083.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2007.

SERRANO, Maria Glória Perez. **Investigación-accion:** aplicaciones al campo social y educativo. Madrid, Dykynson, 1990.

SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89-110.

SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo. *Burnout* e carga mental no trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 282-292.

VASQUES-MENEZES, Ione; CODO, Wanderley; MEDEIROS, Larissa. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 255-260.

VASQUES-MENEZES, Ione; GRAZZOTTI, Andréa Alessandra. A si mesmo como trabalho. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 368-383.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZACCHI, Marlucy Silveira de Souza. **Professores (as):** trabalho, vida e saúde. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200470641001010015P7>> Acesso em 30 jul. 2007.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - Roteiro da entrevista para os Educadores e Equipe Diretiva

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo/ Função: \_\_\_\_\_

Inicialmente, pretendo que a entrevistada(o) esclareça sobre as seguintes pautas:

1. Mal-estar no trabalho;
2. Sintomas de mal-estar;
3. Relação entre as fontes de stress provenientes do trabalho com os princípios da Escola Cidadã;
4. Aspectos da personalidade colaboram ou potencializam o *stress* ocupacional.

## APÊNDICE B - Roteiro da entrevista para os alunos

Nome: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

1. Mal-estar dos educadores;
2. Licenças-saúde;
3. Profissões estressantes;
4. Como enfrentar o stress e as suas conseqüências.

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Porto Alegre, novembro de 2006.

Prezadas: diretora, vice-diretora, psicóloga, supervisora, orientadora educacional, prezados educadores e Membros do Conselho Escolar:

Sou estudante do Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS e estou realizando uma pesquisa para elaboração da minha dissertação. Esse trabalho está sendo orientado pela professora Nara Maria Guazelli Bernardes. O objetivo deste estudo é verificar como se apresentam os sintomas de mal-estar docente e como a comunidade escolar os percebe.

Sua participação nesse estudo é voluntária, portanto poderá desistir de participar a qualquer momento. Para contribuir com a pesquisa, solicito que tenha uma entrevista comigo e que participe respondendo a um teste para verificar o nível de mal-estar.

Os resultados deste estudo serão divulgados no meio científico, porém não conterão dados que possam identificá-lo de nenhuma forma. O fato de participar contribuirá com a produção de conhecimentos nesta área de estudo e poderá auxiliar a sua reflexão sobre o tema.

Qualquer esclarecimento com relação à pesquisa entre em contato comigo pelos telefones: 33155094/99562830.

Atenciosamente,

Kátia Maria Britto

Aceito participar deste estudo

.....  
Assinatura do participante

## **ANEXOS**

## ANEXO A - Questionário sobre o “*stress*” na docência<sup>18</sup>

### **Introdução:**

Desenvolvemos o presente questionário com a finalidade de verificar as causas do “*stress*” ocupacional, um tópico submetido a numerosas investigações e para o qual já existem muitas definições. Em termos gerais, o “*stress*” pode ser considerado como uma resposta às situações e circunstâncias que apresentam exigências especiais ao indivíduo.

As fontes do “*stress*” são múltiplas, assim como seus efeitos. Não é um mero resultado de “estar sob pressão”. Suas causas podem estar relacionadas com o trabalho mas, também, podem estar implicadas com a vida doméstica. Os efeitos, em termos de saúde, não apenas nos afetam fisicamente como, também, influem no como reagimos e nos comportamos, tanto no trabalho como em casa.

As respostas às questões do questionário são estritamente confidenciais e permanecerão no anonimato. Não são solicitados dados de identificação posto que busca-se reunir informação sobre grupos de indivíduos.

Este instrumento está constituído de seis (06) seções reunindo informações sobre as seguintes áreas: Informação de Base; Saúde Física; Comportamento; Satisfação Profissional; Fontes de Pressão Presentes no Trabalho e; Estratégias de Superação do “*Stress*” Adotadas.

Visto que este questionário refere-se a situações próprias ao contexto laboral, é provável que os seus resultados se apliquem ao trabalho. A intenção explícita do projeto de investigação é indicar as causas potenciais e efeitos do “*stress*” naqueles indivíduos que se dedicam à profissão docente, para buscar benefícios tanto do professor individualmente quanto para a categoria em geral.

### **Solicitamos que você:**

- a) Responda a todas as perguntas; lembre-se que as informações são anônimas.

---

<sup>18</sup> Traduzido por Eliana Perez Gonçalves de Moura - doutoranda em Educação PUCRS; tarefa desenvolvida no Projeto de Pesquisa sobre o Mal-Estar Docente, sob responsabilidade e coordenação dos profs.: Dr. Juan Mouriño Mosquera e Dr. Claus Stöbaus



- b) Responda o mais espontaneamente possível, responda com a primeira “coisa” que lhe venha à mente.
- c) Trabalhe com rapidez e eficiência ao responder às perguntas.
- d) Para responder às questões sobre como tem se sentido, considere os três últimos meses.
- e) Se tiver se enganado em alguma resposta, rasure-a e escreva sua nova resposta.
- f) Revise cada seção para ter certeza de que respondeu a todos os itens.
- g) Ao finalizar, para devolver, coloque o questionário preenchido no envelope em anexo.
- h) Informe-nos se deseja conhecer detalhes sobre os resultados desta investigação ou se deseja fazer alguma sugestão ou comentário.
- i) O preenchimento deste questionário levará, aproximadamente, de 45 minutos a uma hora.

Agradecemos a sua colaboração neste projeto de investigação, ao responder o questionário.

Prof. Cary Cooper  
(Catedrático em Psicologia Organizacional)

Cheryl Travers, MSc  
(Investigadora de Psicologia Ocupacional)

## **SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES BÁSICAS**

As perguntas a seguir referem-se aos seus antecedentes pessoais e

2. Qual sua função/posição atual?

( ) diretor      ( ) vice-diretor      ( ) chefe de departamento      etc..

3. Há quanto tempo está nesse cargo? \_\_\_\_\_

4. Recebe algum incentivo econômico pelo desempenho desse cargo?

( ) sim      ( ) não

Se respondeu SIM, qual é esse incentivo? \_\_\_\_\_

5. Trabalha em:

( ) Escola Infantil      ( ) Escola Secundária  
( ) Escola Especial      ( ) Centro de Ensino Superior      etc..

6. Em que área localiza-se seu local de trabalho (sua escola)?

( ) Centro da cidade      ( ) Zona suburbana      ( ) Pequena cidade  
( ) Zona rural      ( ) Outros

7. Sua escola pertence a rede de ensino:

( ) público federal      ( ) público estadual  
( ) público municipal      ( ) particular

8. Qual o número do pessoal docente em sua escola? \_\_\_\_\_

9. Qual o número de alunos de sua escola? \_\_\_\_\_

10. Qual é a média de alunos por turma? \_\_\_\_\_

11. Qual é a média de idade nas turmas que você leciona? \_\_\_\_\_

12. Qual é a proporção docente/discente em sua escola? \_\_\_\_\_

13. Qual é o seu regime de trabalho?

( ) dedicação exclusiva      ( ) dedicação parcial      ( ) substituto

14. É responsável pelo trabalho de outras pessoas?  
( ) sim      ( ) não  
Se sua resposta for SIM, quantas pessoas estão sob sua responsabilidade?
15. Qual é sua carga horária semanal? \_\_\_\_\_
16. Qual é sua carga horária real em sala de aula? \_\_\_\_\_
17. Qual a média de horas semanais que dedica a outras atividades dentro da escola? \_\_\_\_\_
18. Qual a média de horas semanais que dedica, em casa, às seguintes tarefas?  
Correção de tarefas escolares:  
Preparação de aulas:  
Preparação de provas/testes:  
Outras: \_\_\_\_\_
19. Qual é o número de pessoal auxiliar (monitores que auxiliam os professores em aula) em sua escola? \_\_\_\_\_
20. Quantas horas você dedicou à substituição de algum colega ausente, na semana passada? \_\_\_\_\_
21. Quantas vezes, durante o último trimestre, você teve que aceitar assumir as turmas de outro colega ausente? \_\_\_\_\_
22. Quantos dias, aproximadamente, você faltou ao trabalho, durante o último ano letivo? \_\_\_\_\_
23. Quantas dessas ausências você considera que se relacionavam ao “stress”? \_\_\_\_\_

24. Você sofreu de alguma enfermidade importante nos últimos doze meses?

sim                       não

Se sua resposta foi SIM, qual?

25. Você está envolvido em atividades extra-classe com seus alunos?

sim                       não

Se sua resposta foi SIM, quantas horas semanais?

26. Qual é a área na qual você ensina? \_\_\_\_\_

27. Nos últimos cinco anos, em algum momento, você pensou seriamente em abandonar a profissão?  sim                       não

Se sua resposta for SIM, poderia explicar brevemente seus motivos?

28. Atualmente você: Está procurando outro emprego?  sim                       não

Está pensando em antecipar a aposentadoria?       sim                       não

Se suas respostas forem SIM à qualquer das perguntas acima; poderia explicar brevemente seu motivos?

#### **Parte D: Seus hábitos**

1. Você fuma?  sim                       não

Se sua resposta foi SIM, quantas cartelas por dia?

2. Você reparou alguma mudança no seu consumo de cigarros, nos últimos três meses?

fumou mais do que o normal

fumou menos do que o normal

fumou a mesma quantidade

3. Você consome bebidas alcoólicas?                       sim                       não

Se sua resposta foi SIM, quanto costuma beber por semana? (1 unidade = 500 ml de cerveja, 1 copo de vinho ou uma cálice de licor, etc.).

4. Alguma vez você sentiu a necessidade de reduzir seu consumo de álcool?

( ) sim                      ( ) não

5. Durante os três últimos meses, você notou alguma mudança no seu consumo de bebidas alcoólicas?

- ( ) bebeu mais do que o normal  
 ( ) bebeu menos do que o normal  
 ( ) bebeu a mesma quantidade

6. Até que ponto você considera que tem a ver o “*stress*” com o seu consumo de álcool ou cigarros?

Cigarro: \_\_\_\_\_ %                      Álcool: \_\_\_\_\_ %

7. Atualmente, você está tomando algum medicamento?      ( ) sim      ( ) não

Se sua resposta for SIM, especifique o tipo de medicamento:

Antidepressivos: ( ) regularmente      ( ) ocasionalmente      ( ) nunca  
 Soníferos:              ( ) regularmente      ( ) ocasionalmente      ( ) nunca

8. Indique a frequência que você consome os seguintes produtos:

Café: \_\_\_\_\_ xícaras ao dia

Chá: \_\_\_\_\_ xícaras ao dia

## SEÇÃO 2: SAÚDE FÍSICA

Por favor, assinale a alternativa que reflete melhor seu estado de saúde

1. Às vezes, você sente-se inquieto sem razão aparente?

( ) sim                      ( ) não

2. Sente náuseas ou dificuldade para respirar?

( ) nunca      ( ) seguidamente      ( ) às vezes

3. Você ainda é capaz de pensar(raciocinar) tão rapidamente como antes?

( ) sim      ( ) não

4. Tem-se sentido a ponto de desmaiar?  
( ) freqüentemente ( ) às vezes ( ) nunca
5. Seguidamente sente-se mal ou sofre de indigestão?  
( ) sim ( ) não
6. Sente-se demasiadamente exigido pela vida?  
( ) às vezes ( ) seguidamente ( ) nunca
7. Sente-se intranquilo e inquieto?  
( ) freqüentemente ( ) às vezes ( ) nunca
8. Já teve a sensação de tremor ou “formigamento” em seu corpo, braços ou pernas?  
( ) freqüentemente ( ) às vezes ( ) nunca
9. Você lamenta muitas de suas condutas passadas?  
( ) sim ( ) não
10. Às vezes sofre de crises de pânico?  
( ) não ( ) sim
11. Recentemente, teve perda de apetite?  
( ) não ( ) sim
12. Você desperta anormalmente rápido pelas manhãs?  
( ) sim ( ) não
13. Você se definiria como uma pessoa com tendência à preocupar-se?  
( ) muito ( ) bastante ( ) absolutamente não
14. Sente-se anormalmente cansado ou exausto?  
( ) seguidamente ( ) às vezes ( ) nunca

15. Vive longos períodos de tristeza?

nunca             seguidamente     às vezes

16. Sente-se internamente “revirado/mexido”?

sim             não

17. Nesses momentos, dorme sem problemas , à noite?

não             sim

18. Tem feito um esforço especial para enfrentar uma crise ou dificuldade?

muitas vezes     às vezes     não mais do que qualquer outra pessoa

19. Já teve a sensação de estar “desmoronando”?

sim             não

20. Você transpira excessivamente ou seu ritmo cardíaco acelera-se, seguidamente?

não             sim

21. Tem vontade de chorar?

freqüentemente     às vezes     nunca

22. Você tem pesadelos que lhe perturbam ao despertar?

nunca             às vezes             freqüentemente

23. Você teve alteração no seu apetite sexual?

está menor     está igual ou maior que antes

24. Você sente que perdeu a capacidade de sentir compaixão por outras pessoas?

não             sim



### SEÇÃO 3: SUA CONDUTA

Assinale com um círculo o número que melhor reflete sua conduta cotidiana, para cada uma das 14 perguntas a seguir. Por exemplo, se você sempre chega a tempo em um compromisso, na pergunta nº 1, assinale com um círculo um número entre 7 e 11. Mas, se você encara os seus compromisso com mais tranquilidade, assinale um número entre 1 e 5.

Despreocupado com os compromissos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Nunca chega tarde

Não competitivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Muito competitivo

Bom ouvinte 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Antecipa-se ao que os outros dizem (tenta acabar a frase pelo outros)

Nunca se sente agitado (nem mesmo sob pressão) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Sempre está agitado

Sabe esperar com paciência 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Não tem paciência para esperar

Encara as coisas e as situações uma de cada vez 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Tenta fazer muitas coisas o mesmo tempo e sempre pensando no que fará a seguir

Fala lenta e pausadamente 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Fala de modo rápido e enfático

Preocupa-se com sua auto-satisfação sem importar-se com o que os outros pensam 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Deseja que os outros valorizem seu trabalho

É lento para fazer as coisas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 É rápido (comendo, caminhando)

Despreocupado 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Exigente (para consigo mesmo e para com os outros).

Demonstra os sentimentos 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Esconde os sentimentos

Possui muitos interesses 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Possui poucos interesses fora o trabalho/lar

Sem ambição 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Ambicioso

Tranquilo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 Ansioso para fazer coisas

## SEÇÃO 4: SUA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Este conjunto de itens trata dos diversos aspectos da profissão docente. Assinale se você está satisfeito ou não com os seguintes aspectos de seu trabalho. Use a escala abaixo para indicar sua opinião.

Responda usando o número da resposta adequada para cada caso, conforme explicitado a seguir:

- Estou extremamente insatisfeito .....1
- Estou muito insatisfeito ..... 2
- Estou bastante insatisfeito ..... 3
- Não estou certo ..... 4
- Estou bastante satisfeito ..... 5
- Estou satisfeito ..... 6
- Estou extremamente satisfeito .....7

**Lembre-se:** Não existem respostas certas ou erradas. Expresse a primeira resposta que lhe pareça natural, preenchendo rápida, mas conscientemente à todas as questões.

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. O ambiente físico do trabalho                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. A liberdade para escolher o método de trabalho        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Seus colegas  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. O reconhecimento obtido por seu trabalho              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Seu superior imediato (chefe)                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. A quantidade de responsabilidade que assume           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Seu salário   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. A oportunidade de usar suas habilidades               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. As relações entre a direção e o corpo docente         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. As oportunidades de ascensão na carreira             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. A forma pela qual sua escola está sendo administrada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. A atenção prestada às suas sugestões                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Sua carga horária                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. A diversidade de seu trabalho                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Sua segurança no trabalho                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## SEÇÃO 5: AS PRESSÕES QUE ENFRENTA EM SEU TRABALHO

Qualquer coisa pode vir a converter-se em uma fonte de pressão para qualquer pessoa, a qualquer momento; e os indivíduos percebem estas fontes potenciais de pressão de formas diversas. Uma pessoa que diz: “agora mesmo estamos submetidos a uma enorme quantidade de trabalho” em geral quer dizer que possui coisas em demasia para realizar. Mas isto é apenas uma parte do problema.

Os itens abaixo apresentados foram identificados por alguns docentes como fontes de pressão em seu trabalho. Atribua um valor, em termos de grau de pressão, àqueles que você considera podem também exercer pressão sobre você e seu trabalho. Responda de acordo com a escala a seguir:

- Absolutamente não concordo que seja uma fonte de pressão .....1  
 Não concordo que seja uma fonte de pressão ..... 2  
 Não estou muito de acordo de que seja uma fonte de pressão ..... 3  
 Estou um pouco de acordo de que seja uma fonte de pressão ..... 4  
 Concordo que seja uma fonte de pressão ..... 5  
 Concordo plenamente com que seja uma fonte de pressão ..... 6

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Estabelecer e manter relações com os alunos                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. A falta generalizada de recursos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. As relações com os pais dos alunos                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Envolver-se emocionalmente com os alunos                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Ter que resolver problemas básicos de conduta                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Ter que assumir substituições em áreas curriculares desconhecidas        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. A imprevisibilidade dos períodos de substituição                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Quando substituir um colega implica em turmas maiores                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. A impossibilidade de planejar devido às mudanças constantes              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Ter consciência que minha ausência criará problemas para outros colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. A constante necessidade de tomar decisões em aula                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. A provável introdução de planos de capacitação docente                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. As horas que passo corrigindo trabalhos dos alunos em casa              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. A introdução da “Administração Local das Escolas”                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. A falta de tempo para “desligar”  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Ser um bom professor não significa necessariamente ascender             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. As tarefas administrativas  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Ter que avaliar os alunos   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Ter que convocar reuniões com os pais dos alunos                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Os docente exercem pouca influência sobre as decisões da escola         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. Os conflitos entre meu departamento e outros na obtenção de recursos    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. A falta de participação na tomada de decisões na escola                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

23. A natureza “hierárquica” do sistema de minha escola	1	2	3	4	5	6
24. A falta de apoio (camaradagem) por parte de meus colegas docentes	1	2	3	4	5	6
25. Os conflitos entre as necessidades de meu departamento/turmas e o ponto de vista da equipe diretiva	1	2	3	4	5	6
26. A falta de apoio por parte do sindicato	1	2	3	4	5	6
27. Falta de clareza quanto ao meu papel na escola	1	2	3	4	5	6
28. A falta de valorização da docência	1	2	3	4	5	6
29. A falta de apoio governamental	1	2	3	4	5	6
30. As agressões verbais por parte dos alunos	1	2	3	4	5	6
31. A agressão física por parte dos alunos	1	2	3	4	5	6
32. A falta de respaldo da família no que se refere a disciplina	1	2	3	4	5	6
33. A falta de respaldo por parte das autoridades locais	1	2	3	4	5	6
34. Testemunhar as crescentes agressões entre os alunos	1	2	3	4	5	6
35. Não poder recorrer às sanções da escola	1	2	3	4	5	6
36. A falta de apoio por parte das chefias da escola	1	2	3	4	5	6
37. A duração das férias escolares	1	2	3	4	5	6
38. O decréscimo do respeito da sociedade para com a profissão docente	1	2	3	4	5	6
39. O número de confrontos diários em sala de aula	1	2	3	4	5	6
40. O tamanho das turmas que leciono	1	2	3	4	5	6
41. As constantes mudanças que ocorrem na profissão docente	1	2	3	4	5	6
42. A tendência à elaboração de um currículo unificado	1	2	3	4	5	6
43. A falta de informação sobre como operacionalizar as mudanças	1	2	3	4	5	6
44. Ter que “assumir muito, apertar pouco”	1	2	3	4	5	6
45. A rivalidade entre membros do corpo docente	1	2	3	4	5	6
46. A pressão acadêmica dentro da escola	1	2	3	4	5	6
47. Ter que, cada vez mais, me envolver com temas “pastorais”	1	2	3	4	5	6
48. A exigência dos pais que pedem bons resultados	1	2	3	4	5	6
49. A falta de apoio por parte da direção	1	2	3	4	5	6
50. Sentir que minha formação não é adequada	1	2	3	4	5	6
51. Quando outros avaliam minha atuação e desempenho	1	2	3	4	5	6
52. A insegurança dentro da profissão	1	2	3	4	5	6
53. Lecionar para quem não valoriza o ensino	1	2	3	4	5	6
54. Lecionar para quem quer as coisas prontas	1	2	3	4	5	6
55. Tratar com alunos que exigem uma atenção imediata	1	2	3	4	5	6
56. Ter que, constantemente, estabelecer novos contatos e relacionamentos	1	2	3	4	5	6
57. Manter a disciplina	1	2	3	4	5	6
58. Quando os alunos te colocam à prova a cada instante	1	2	3	4	5	6
59. Um salário baixo com relação ao volume de trabalho	1	2	3	4	5	6
60. Não oportunidade para tomar minhas próprias decisões	1	2	3	4	5	6
61. Reagir pessoalmente frente as “críticas” dos alunos	1	2	3	4	5	6
62. Minha escola é muito tradicional; não evolui com o tempo	1	2	3	4	5	6
63. O uso da campanha na escola	1	2	3	4	5	6
64. Trabalhar durante os horários das refeições e intervalos	1	2	3	4	5	6
65. A quantidade de estímulos sonoros que há em minha escola	1	2	3	4	5	6
66. Lecionar em turmas “desmotivadas”	1	2	3	4	5	6
67. As interrupções às aulas	1	2	3	4	5	6

68. Quando os alunos não param de contestar	1	2	3	4	5	6
69. A ameaça que supõe uma mudança de cargo	1	2	3	4	5	6
70. O bairro em que está localizada minha escola	1	2	3	4	5	6
71. Ensinar somente para alcançar um nível básico	1	2	3	4	5	6
72. A promoção provocou um contato muito escasso com os alunos	1	2	3	4	5	6
73. <i>Mala ratio</i> docente/discente	1	2	3	4	5	6
74. Esquemas de trabalho mal definidos	1	2	3	4	5	6
75. As crescentes pressões na escola por parte das chefias	1	2	3	4	5	6
76. A falta de tempo para resolver os problemas particulares de alguns alunos	1	2	3	4	5	6
77. A falta de consenso sobre assuntos disciplinares	1	2	3	4	5	6
78. Más condições de trabalho	1	2	3	4	5	6
79. Administrar uma escola segundo pressupostos pré-estabelecidos	1	2	3	4	5	6
80. As más comunicações entre o pessoal	1	2	3	4	5	6
81. A falta de perspectivas de promoção	1	2	3	4	5	6
82. Atribuição de responsabilidades muito reduzidas, dentro da escola	1	2	3	4	5	6
83. Levar trabalho para casa interfere em minha vida familiar	1	2	3	4	5	6
84. Tenho consciência da desproteção social e econômica de meus alunos	1	2	3	4	5	6
85. Estou pouco familiarizado com as exigências que me formulam	1	2	3	4	5	6
86. A introdução mal-sucedida das mudanças em minha escola	1	2	3	4	5	6
87. Meus subordinados não compreendem as pressões às quais estou submetido por força de meu cargo de diretor	1	2	3	4	5	6
88. O número de atividades de supervisão que tenho que desempenhar em minha escola	1	2	3	4	5	6
89. Os outros esperam muito de mim	1	2	3	4	5	6
90. Não tenho certeza do grau ou área de minha responsabilidade	1	2	3	4	5	6
91. Sinto que não tenho mais capacidade do que dedicar-me à docência	1	2	3	4	5	6
92. A atitude dos pais com relação a minha adesão às políticas sindicais tais como as greves	1	2	3	4	5	6
93. A falta de assessoramento técnico-administrativo	1	2	3	4	5	6
94. O vandalismo nas instalações da escola	1	2	3	4	5	6
95. A falta de apoio auxiliar	1	2	3	4	5	6
96. A integração de alunos com necessidades educacionais especiais	1	2	3	4	5	6
97. A falta de assessoramento às turmas	1	2	3	4	5	6
98. A tensão nas relações dentro da escola	1	2	3	4	5	6

## SEÇÃO 6: COMO VOCÊ ENFRENTA AO “STRESS”

Muito embora exista muita diferença no modo como os indivíduos reagem às fontes de pressão e aos efeitos do “stress”, em geral, todos tentamos de algum modo sobrepormo-nos à essas dificuldades, consciente ou inconscientemente. Esta seção final apresenta uma lista de possíveis estratégias de superação as quais gostaríamos que você atribuísse um número, de acordo com o grau que você a utiliza como forma de enfrentar ao “stress”. Escolha as respostas de acordo com a escala a seguir:

- Uso muitíssimo .....1
- Uso bastante .....2
- Pensando bem, uso .....3
- Pensando bem, não uso .....4
- Apenas uso .....5
- Não uso nunca .....6

- |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Enfrentar os problemas na medida em que surgem                           | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Tentar reconhecer minhas próprias limitações                             | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Ganhar tempo e retardar/adiar o tema                                     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Buscar maneira de tornar meu trabalho mais interessante                  | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Reorganizar meu trabalho   | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. Buscar apoio e conselho com meus superiores                              | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. Recorrer à <i>hobbys</i> e passatempos                                   | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. Tentar resolver a situação de forma objetiva sem envolver os sentimentos | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. Administrar bem o tempo  | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. Suprimir as emoções e não demonstrar o “stress”                         | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. Possuir um lar/refúgio  | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. Conversar com amigos compreensivos                                      | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Separar deliberadamente a casa do trabalho                              | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. Manter-me ocupado   | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. Planejar com antecedência   | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. Não acumular coisas, ser capaz de descarregar energia                   | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. Ampliar meus interesses e atividades fora do trabalho                   | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. Manter relações estáveis  | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. Utilizar a atenção seletiva (concentrando-me em problemas específicos)  | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. Utilizar distrações ( para desviar meu pensamento para outras coisas)   | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. Estabelecer prioridades e tratar dos problemas de acordo com elas       | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. Tentar “desligar” e pensar na situação concreta                         | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. Recorrer às regras e normas   | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

24. Delegar tarefas	6	5	4	3	2	1
25. Forçar-me a frear minha conduta e estilo de vida	6	5	4	3	2	1
26. Aceitar a situação e procurar conviver com ela	6	5	4	3	2	1
27. Tentar evitar a situação	6	5	4	3	2	1
28. Buscar todo o apoio social que me seja possível	6	5	4	3	2	1

O “*stress*” pode ser o resultado de pressões pessoais ou laborais, ou uma combinação de ambas. Se você experimentou recentemente uma pressão excessiva, com quem você comentou a situação (indique entre as opções a seguir):

- ( ) Marido/esposa                      ( ) Familiar                      ( ) Diretor(a)  
 ( ) Colega de trabalho              ( ) Amigo (alheio ao trabalho)      ( ) Outros

Especifique: .....  
 .....

Agradecemos sua colaboração ao preencher este questionário. Talvez algumas perguntas não tenham refletido adequadamente sua situação. Se achar conveniente, você poderá expressar qualquer comentário adicional a seguir. Por favor indique sua opinião sobre as formas e meios para atenuar as pressões no trabalho docente.

Certifique-se de ter respondido à todas as questões, em todas as seções, antes de entregá-lo. **Muito obrigado**, por seu tempo e colaboração.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)