



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OFÍCIO, ESTRESSE E RESILIÊNCIA: DESAFIOS DO  
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

**MARIA DA APRESENTAÇÃO BARRETO**

**NATAL**

**2007**

**MARIA DA APRESENTAÇÃO BARRETO**

**OFÍCIO, ESTRESSE E RESILIÊNCIA: OS DESAFIOS DO  
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**

Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Orientadora:**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Estela Costa Holanda  
Campelo**

**Co-Orientadora:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elena Mabel Brutton Baldi**

**NATAL**

**2007**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Barreto, Maria da Apresentação.

Ofício, Estresse e Resiliência: desafios do Professor Universitário / Maria da Apresentação Barreto. – Natal, 2007.

228 f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Educação.

1. Docência universitária – Tese. 2. Estresse – Tese. 3. Estratégias de enfrentamento – Tese. 1. Baldi, Elena Mabel Brutten. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37

## MARIA DA APRESENTAÇÃO BARRETO

### OFÍCIO, ESTRESSE E RESILIÊNCIA: OS DESAFIOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

---

Orientador a– Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Estela Costa Holanda Campelo - UFRN

---

Co-Orientadora – Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elena Mabel Brutton Baldi — UFRN

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Piedade Vaz Revelo – Universidade de Coimbra – Portugal

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Helena Cláudia Frota de Hollanda – UFC

---

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade – UFRN

---

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira – UFRN

---

Prof. Dr. José Nicolau de Sousa – FARN

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marlúcia Menezes de Paiva – UFRN

---

**Aos meus pais Lourival e Eva que mesmo sem terem conhecido a escola das letras, souberam da escola da vida, me ensinaram a lutar pelos meus sonhos, me fizeram forte, e, por vezes, resiliente.**

## AGRADECIMENTOS

Esse dia foi muito esperado, um sonho acalentado desde o término do mestrado em 2003. Agora, o momento é de manifestar minha emoção, materializada em gratidão.

Meu agradecimento inicial é para Deus, fonte iluminadora da minha vida, pai amoroso e presença permanente em todas as horas. Saindo do plano espiritual e chegando ao contexto terreno, agradeço a conquista dessa etapa aos meus pais. Foram eles que, embora sem a leitura dos livros, me ensinaram a codificar a vida e me fizeram acreditar que muitas conquistas podem ocorrer mediante a educação.

Ao Cláudio, meu companheiro de jornada, meu amor, meu amigo, cúmplice e incansável leitor, digitador e incentivador deste trabalho, minha gratidão e certeza de que essa vitória também é sua.

Aos meus irmãos, sobrinhos, familiares e amigos, parceiros de vida e de torcida para que tudo desse certo.

À minha sobrinha querida, Brunna Eduarda, pela disponibilidade permanente em ajudar na elaboração dos gráficos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN agradeço a acolhida e oportunidade para que esse trabalho pudesse ser elaborado.

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elena Mabel Brutten Baldi, minha querida Co-Orientadora, amiga e grande parceira nesse estudo. Acompanhou cada etapa, desde a elaboração do projeto até sua consecução. Nos momentos de medo e desânimo, nem mesmo o oceano que nos separava, impediu que me atendesse, acalmasse e me ajudasse a seguir. Ajudou a suportar todo estresse e sempre teve palavras de apoio e acolhimento. Eis uma pessoa resiliente...! Somente Deus poderá retribuir o que me oportunizou.

Ao prof. Dr. José Pires por ter me acolhido no final dessa jornada

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Cláudia Frota de Hollanda – eterna professora, amiga e interlocutora nos diálogos e ações resilientes.

À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Piedade Vaz Revelo que cruzou o oceano para apreciar o estudo desenvolvido, trocar idéias e oferecer sugestões.

Ao prof<sup>o</sup> Dr. Nicolau de Sousa que se manteve sempre acessível a me ajudar com sua vasta biblioteca, muito disponível e paciente em todas as etapas desse processo; um interlocutor de primeira grandeza.

Aos professores Dr. João Maria Valença de Andrade, Dr. Francisco de Assis Pereira e Dr<sup>a</sup> Marlúcia Menezes de Paiva que aceitaram dialogar comigo sobre o que foi elaborado.

À prof<sup>a</sup>. Ângela Guerra, agradeço pelo apoio e flexibilização nos trabalhos que desenvolvemos juntas. Exemplo de educadora, pessoa em quem se pode confiar, me proporcionou grandes aprendizagens que foram bastante úteis neste ensaio.

Aos professores universitários, meus interlocutores e grandes responsáveis pelos diálogos travados na luta por enfrentar os desafios e superá-los.

A Joseane, companheira de todas as horas, obrigada pelo incentivo e escuta amiga nas horas de angústia e desânimo.

Aos meus alunos universitários, incansáveis interlocutores, amigos, desafiadores e companheiros de jornada na aventura do conhecer.

A todos que, indiretamente, conspiraram para que eu conseguisse levar adiante essa conquista.

## RESUMO

Esse estudo teve como objetivos investigar os elementos que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência universitária e conhecer as estratégias adotadas pelos professores para enfrentar as situações estressantes, a fim de promover o desenvolvimento da resiliência e um exercício saudável do ofício. A docência universitária comporta em sua natureza uma diversidade de atribuições, exigências e desafios que articulados poderão contribuir para o desencadeamento do estresse. Os princípios epistemológicos que nortearam esta pesquisa foram os do Pensamento Complexo, pois facilitam o aprofundamento e compreensão dos fenômenos sociais e humanos a partir dos princípios da complexidade: *dialógico*, *recursão organizacional* e *o princípio hologramático*. Reconhecendo a dificuldade em explicar os fenômenos humanos com base em única referência teórica, tem-se como apoio a multirreferencialidade, que permitiu dialogar com uma diversidade de autores a respeito do mesmo fenômeno. A pesquisa foi qualitativa e foram usados questionários e entrevistas como instrumentos para o trabalho empírico. Os dados foram articulados em categorias e subcategorias, permitindo-se proceder a uma análise temática. Participaram do estudo 17 professores de duas instituições de Ensino Superior na cidade de Natal/RN. No exercício da docência, as variáveis que interferem no desencadeamento do estresse são: as más condições de trabalho, cobranças institucionais, o descompromisso dos alunos, a jornada excessiva de trabalho, a baixa remuneração, a falta de incentivos ao professor, as incertezas quanto à carga horária e às dificuldades na administração do tempo. Embora a problemática seja comum ao grupo, as estratégias de enfrentamento são adotadas individualmente, e oscilaram desde a busca de opções de lazer, desabafo com colegas de profissão e com familiares, atividades físicas, planejamento individual, oração, enfrentamento racional até entregar-se à exaustão. As estratégias capazes de promover adaptação positiva, combinadas com os fatores que motivam o professor na ação docente poderão contribuir no desenvolvimento da resiliência. O estudo propôs ações institucionais e pessoais que favoreçam o desenvolvimento dos professores, levando em conta o desenvolvimento da resiliência numa perspectiva coletiva. Também evidenciou algumas articulações que já estão sendo feitas num trabalho de acompanhamento aos professores.

Palavras-chave: Docência universitária. Estresse. Estratégias de enfrentamento.



## ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the elements that contribute to the state of stress which often affects those who embrace the university teaching career, and also to learn whatever strategies professors use to cope with stressing situations in order to develop resilience and a sound exercise of their profession. To the very nature of university teaching belong a variety of attributions, demands and challenges which, together, may contribute to the development of stress. The epistemological principles which guided this research were those of Complex Thinking, which facilitate a deeper comprehension of the human and social phenomena as viewed through the lens of complexity principles: *the dialogical principle, the organizational recursivity principle and the hologramatical principle*. Fully acknowledging the many difficulties brought about by any attempt that would try to explain human phenomena based only on one theoretical reference, we have elected multi-referentiality as the support for this study, thus being able to dialogue with a variety of authors about the same phenomenon. This was a qualitative research in which questionnaires and interviews were used as instruments for the empirical work. The data has been articulated into categories and subcategories, allowing for a thematic analysis. Participants of the study were seventeen professors from two different colleges in the city of Natal, state of Rio Grande do Norte. Bad working conditions, demands from the institution, student's lack of commitment, long working hours, low salaries, lack of incentives to university teachers, uncertainty concerning timetable and difficulties in proper time administration are the variables that contribute to the stress of professors. Although this is a problem that affects the group as a whole, strategies to cope with it are individually sought and vary from trying to find different leisure options, opening one's heart to colleagues or relatives, individual planning, prayer, rational facing of the situation, to simply giving in to exhaustion. The study has proposed institutional as well as personal actions that may foster a development among professors which takes into account a resilience development in a collective perspective. Also, it shows some articulations that are already under way so that professors may be attended to.

Key-Words: University teaching. Stress. Strategies to cope.

## RESUME

Cette étude a eu les objectifs suivants: chercher les éléments qui contribuent au déclenchement du stress dans l'exercice de l'enseignement universitaire et connaître les stratégies adoptées par les enseignants pour éviter les situations stressantes, afin de promouvoir un exercice salubre de la profession. Le métier du professeur comporte une diversité d'attributions, exigences et défis. Les principes épistémologiques qui orientent cette recherche ont été ceux de la Pensée complexe, car ils favorisent l'approfondissement et la compréhension des phénomènes sociaux et humains à partir des principes de la complexité: dialogique, recursion organisationnelle et le principe hologrammatique. Vu la difficulté d'expliquer les phénomènes humains sous une seule référence théorique, on s'appuie sur la multi-référencialité, ce qui a permis de dialoguer avec une diversité d'auteurs et thématiques. La recherche a été qualitative et on a utilisé des questionnaires et entretiens en tant qu'instruments pour le travail empirique. Les données ont été articulées en catégories et sous-catégories, ce qui a permis une analyse thématique. Dix-sept professeurs de deux institutions d'enseignement supérieur de la ville de Natal/RN ont participé de cette étude. Dans l'exercice de la profession, les variantes qui interfèrent dans le déclenchement du stress sont: les mauvaises conditions de travail, les exigences institutionnelles, le manque d'intérêt de la part des apprenants, la journée excessive de travail, la basse rémunération, le manque de motivation au professeur, les incertitudes quant à la durée du travail et les difficultés dans l'administration du temps. La problématique est commune au groupe, cependant les stratégies pour faire face au problème sont adoptées individuellement et elles peuvent varier, allant de la recherche d'options de loisirs, conversations entre les collègues de profession et familiaux, activités physiques, plans individuels, prières, confrontation rationnelle jusqu'à se rendre à la fatigue. L'étude a mis en évidence la nécessité de programmes institutionnels tenant compte des demandes du professeur universitaire, ainsi que les besoins d'une formation permanente qui puisse contempler la multi-dimensionnalité présente dans la pratique du métier. Il a aussi mis en relief quelques articulations mises au point comme une manière de répondre aux besoins de suivi aux professeurs.

Mots-clé: Enseignement universitaire. Stress. Stratégies de confrontation.

**LISTA DE TABELAS**

TABELA 1	Docentes, formação, região da federação – Brasil – 1998	62
TABELA 2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	88
TABELA 3	Formação dos participantes do estudo	91
TABELA 4	Condições de trabalho	94
TABELA 5	Vida profissional	100
TABELA 6	Tempo de docência	103
TABELA 7	Conciliação da vida pessoa e profissional	105
TABELA 8	Dados do ofício 1	107
TABELA 9	Dados do ofício 2	108
TABELA 10	Lidar com pessoas	121
TABELA 11	Vulnerabilidade	123
TABELA 12	- O que anima do ofício	131

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - Questões de pesquisa	25
QUADRO 2 - Etapas, fases e anos da carreira docente	74
QUADRO 3 - Cobranças feitas ao professor	117

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Desenho da pesquisa	39
FIGURA 2 - Compreensão do estresse	111
FIGURA 3 - Fatores que desencadeiam o estresse do professor	115
FIGURA 4 - Estratégias de enfrentamento do estresse	127
FIGURA 5 – Estresse e dialogização dos “contrários”	138
FIGURA 6 – Esquema de modelo de análise	161
FIGURA 7 – Desenho da pesquisa 2	162
FIGURA 8 – Ponte de Todos Newton Navarro – Natal/ RN - Brasil	163
FIGURA 9 - Teia	169

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS JAMAIS SÃO ESQUECIDOS</b>	15
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	27
2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	39
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
2.2.1 Participantes e cenários da pesquisa	41
2.2.2 Elaboração dos instrumentos e coleta de dados	46
2.2.3 Da aplicação	50
2.2.4 Articulação dos dados	52
<b>3 O QUE FOI DITO, PERCEBIDO, SENTIDO E INVESTIGADO NA DOCÊNCIA</b>	57
3.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	58
3.2 SIGNIFICADO DO TRABALHO	66
3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR	72
3.4 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E DOCÊNCIA	76
3.5 OFÍCIO DOCENTE, ESTRESSE E RESILIÊNCIA	79
<b>4 DIÁLOGOS, ARTICULAÇÕES E RESULTADOS</b>	87
4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA AMOSTRA ESTUDADA	87
4.2 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	91
4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO	92
4.4 VIDA PROFISSIONAL	99
4.4.1 Conciliação da vida pessoal e profissional	105
4.5 DADOS DO OFÍCIO	106
4.6 COMPREENSÃO DO ESTRESSE NA PROFISSÃO DOCENTE	109

4.7. FATORES QUE DESENCARDEIAM O ESTRESSE	114
4.7.1 Lidar com pessoas	120
4.7.2 Vulnerabilidade do professor	123
4.8 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE	124
4.9 O QUE PRODUZ SATISFAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	131
<b>5 OFÍCIO, ESTRESSE E ENFRENTAMENTO PRESENTES NAS FALAS E NA INDIVIDUALIDADE DOS PROFESSORES</b>	134
5.1 ENTRE O DESGASTE E O PRAZER: OS PROFESSORES SE PRONUNCIAM SOBRE A COMPREENSÃO DO ESTRESSE	134
5.2 LIDAR COM PESSOAS: DESAFIO E FONTE DE PRAZER	139
5.3 EXERCÍCIO DO OFÍCIO E ESTRESSE	143
5.4 O QUE ANIMA NA DOCÊNCIA: REGISTRO DOS FATORES GERADORES DE SATISFAÇÃO	148
5.5 ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE: ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS ADVERSIDADES	152
5.6 VIDA PESSOAL E VIDA PROFISSIONAL: O ENTRELAÇAMENTO DOS OPOSTOS	155
<b>6 À GUIA DE CONCLUSÃO: DIÁLOGOS DO ESTRESSE PARA A RESILIÊNCIA</b>	163
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES	182

## **1 INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS JAMAIS SÃO ESQUECIDOS**

Este estudo tem como objetivos investigar os elementos que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência universitária; conhecer as estratégias adotadas pelos professores para enfrentar as situações estressantes e propor estratégias de enfrentamento que favoreçam o desenvolvimento da resiliência e promovam um exercício saudável do ofício. O interesse pela temática teve origem nas experiências de enfrentamento do estresse junto a educadores e educandos no espaço escolar, na década de 1990, quando desenvolvíamos ações sistematizadas como membro do Serviço de Psicologia de uma escola particular que trabalhava do Ensino Infantil ao Ensino Médio em Natal – Rio Grande do Norte/Brasil. Os primeiros passos na compreensão e enfrentamento do estresse foram marcantes pelo aprendizado que nos proporcionaram. Novos passos foram sendo ensaiados, à medida que foi aguçando o interesse pelo tema.

Os dados sistematizados nessa experiência se materializaram em preocupação com as questões humanas referentes à satisfação no trabalho, motivação, auto-estima, habilidade em lidar com as frustrações cotidianas, desafios das relações interpessoais e outros fatores que contribuem para desencadear o estresse, podendo facilitar ou dificultar o desenvolvimento das ações do professor. Na segunda metade da década de 1990, trabalhando na área da Psicologia Educacional, começamos a desenvolver projetos que, dentro da escola, visavam administrar e enfrentar o estresse, sensibilizar e educar emocionalmente os professores, funcionários e alunos, buscando, assim, promover no ambiente escolar condições favoráveis à aprendizagem e produção de conhecimentos.

As experiências vivenciadas nos subsidiaram para, durante o mestrado, fazermos uma correlação entre as ações desenvolvidas pelos professores e o desenvolvimento da auto-estima dos alunos. Os resultados apontaram a qualidade ou deterioração das relações humanas ocorridas no ambiente escolar como principal elemento a interferir no desenvolvimento da auto-estima dos alunos. Tal constatação reforçou nosso interesse em entender e colaborar com a formação docente, enfocando especialmente as competências humanas, no sentido de melhor instrumentalizar os professores para o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias e construtivas no espaço acadêmico e na vida pessoal.



No ano de 2001, ainda cursando o mestrado, além de continuar atuando na Psicologia Educacional e Clínica, passamos a exercer a docência no Ensino Superior, atividade esta que nos proporciona grandes aprendizagens, mas também desafios. A escuta atenciosa às queixas verbalizadas pelos colegas de profissão atiçaram nossa curiosidade. Em conversas formais ou informais diziam experimentar o estresse com muita frequência, referiam dificuldades em lidar com as adversidades inerentes ao ofício. Também nós, passamos a sentir na pele as exigências e o desgaste energético que acompanha essa realidade. É tão grande o descompasso entre o que se exige e o que é oferecido, que precisamos descobrir o prazer nas pequenas ações, a fim de não ficarmos na insatisfação e na queixa.

A soma dessas experiências, tanto individualmente como na convivência diária com os colegas de profissão, os momentos de abafos e desabafos experienciados nas salas de professores por onde passamos, suscitaram novas investigações.

Entramos em contato com estudos que relacionam docência e estresse, e, numa dessas pesquisas, constatamos que um terço dos professores de países anglo-saxônicos consideram seu ofício “estressante” ou “extremamente stressante” (PITHERS e SODEN, 1998). Também a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) assinalou que a profissão docente é um ofício de risco físico e mental, justificando assim a preocupação internacional com o tema.

O estresse, nos termos em que é conhecido hoje, começou a ser estudado por volta de 1920, pelo médico austríaco Hans Selye. Este observou que muitos pacientes reclamavam dos mesmos sintomas, como pressão alta, desânimo e fadiga. O médico chamou esse fenômeno de Síndrome de Adaptação Geral, terminologia que, posteriormente, ficou conhecida como estresse, ou seja, é o desgaste experimentado pelo organismo e sinalizado mediante alterações psicofisiológicas.

O estresse não afeta apenas o autoconhecimento e a capacidade de reflexão do indivíduo: seus efeitos negativos vão mais longe. É capaz de desencadear sérios problemas, de diversas ordens no indivíduo. As situações de estresse enfraquecem os sistemas de defesa do organismo, faz com que os mecanismos que acionam os processos inflamatórios sejam ativados ou, inversamente, são desativados aqueles que os inibem. Desta forma, pressão arterial, sistema respiratório, articulações podem, também, ser afetado, pois a baixa nas defesas do organismo provocam essas disfunções, tornando-se mais ativos nas situações de estresse. Daí a razão das pessoas tornarem-se mais suscetíveis às doenças, já que os anticorpos ficam menos ativos. Também a qualidade

das relações humanas fica abalada, pois em situações de estresse os vínculos afetivos mais profundos ficam paralisados, sem que o indivíduo tenha coragem de abrir espaços para confidências, ou para partilhar com outros experiências comuns, e sem esse suporte social a vida do professor é seriamente afetada.

Geralmente a nossa mente é capaz de mudar os mecanismos do organismo em vários aspectos. Se a pessoa encara as adversidades de forma negativa, ou se deixa vencer sem poder ou querer reagir, necessariamente ocorrerão alterações que irão repercutir em sua saúde física, mental, social, envolvendo inclusive, a manifestação dos sentimentos e emoções, pois o estresse provoca alterações nos níveis de serotonina, noradrenalina e dopamina, cujos composto estão associados à manifestação das emoções.

Em decorrência dos estudos e das experiências de Selye, muitos conceitos têm sido utilizados para designar fenômenos dessa ordem. Dentre estes, o que elegemos para este estudo é o que foi sistematizado por Lipp (2004, p. 17) que:

Define stress como uma reação psicofisiológica muito complexa, que tem, em sua gênese, a necessidade de o organismo lidar com algo que ameaça sua homeostase ou equilíbrio interno. Isso pode ocorrer quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz.

Ainda na década de 1980, quando a Organização Internacional do Trabalho (1981) reconheceu os riscos à saúde física e mental que comportava o exercício da profissão docente, estudos e pesquisas foram iniciados com o intuito de melhor compreender esse fenômeno. Mota-Cardoso *et al.* (2002) interessam-se pelo tema e desenvolveram um estudo para caracterizar a situação dos professores portugueses no que se refere ao convívio e adaptação às situações de estresse. Nesse estudo, os autores mencionam dezenas de trabalhos correlatos, feitos em países diferenciados e com professores de níveis variados de ensino, observando-se que, em todos existe concordância, haja vista que uma grande parte dos docentes experimenta estados de estresse.

Conhecer a expressão do stress na profissão docente, com maior rigor e significado, implica também conhecer a expressão das suas conseqüências, extraindo daí a informação que indica a “quantidade” de stress que afeta os docentes. Na realidade é o que acontece na

maioria dos estudos publicados. Numerosas investigações demonstraram que a elevada prevalência do stress entre os professores está associada, de modo típico, a maus ou fracos estados de saúde. (MOTA-CARDOSO *et al.*, 2002, p.18).

Fazendo referência específica aos professores do Ensino Superior, esses autores sinalizam que é nesse grupo onde são encontrados os menores índices de estresse. Justificam esse dado no estudo desenvolvido por Cooper e Kelly *apud* Mota-Cardoso *et al.* (2002), revelando que os índices de saúde mental associados ao estresse aumentam de acordo com a progressão do ensino primário para o superior. Esse dado parece querer falar da interferência dos processos cognitivos na aquisição das competências necessárias para lidar com as adversidades e situações estressantes. Tavares (2001), entretanto, argumenta que o sucesso na vida e a capacidade de lidar com as adversidades dependem muito mais da maturidade psicológica do que das habilitações acadêmicas. São visões diferenciadas para o desenvolvimento da capacidade de lidar com as adversidades. Embora compreendamos a importância da cognição para o desenvolvimento de algumas competências humanas, concordamos com o último autor citado, reforçando a noção de que a maturidade psicológica possibilita maior flexibilidade quando se tem de lidar com situações estressantes, sem deixarmos de considerar que a cognição pode contribuir também com o amadurecimento psicológico.

O estresse, conforme Mota-Cardoso *et al.* (2002), significa uma relação de desequilíbrio entre o que o ambiente exige da pessoa e os recursos de que esta dispõe para se adaptar às exigências do ambiente. Quando a situação requer além do que a pessoa dispõe, torna-se ameaçadora, altera o equilíbrio e estamos, portanto, diante de uma situação estressante. Tendo por base esse significado, fazemos uma relação direta do nosso estudo para com o tema, constatando o descompasso do que é solicitado do professor em relação ao que é oferecido para o desempenho da sua função. Também lembramos aqui das constantes queixas verbalizadas pelos professores, na tentativa de se livrarem dos sentimentos ou situações que se apresentam como ameaçadoras da sua integridade psicológica ou física, ou seja, embora o estresse pareça ser experienciado por todos, ainda não dispomos das estratégias necessárias para administrá-lo.

Os autores anteriormente citados, fazendo referência direta ao estresse associado à profissão docente, afirmam que seus efeitos podem comprometer a saúde física e mental dos professores, uma vez que as exigências do ofício podem ser interpretadas como ameaça ao seu bem-estar e auto-estima.

Das iniciativas feitas para melhor compreensão do estresse laboral, mencionamos a investigação dos principais fatores que desencadeiam o estresse associado ao trabalho, desenvolvida por Cooper *apud* Mota-Cardoso *et al.* (2002, p. 13), que conseguiram inventariar em seis grupos os estressores ocupacionais:

- 1 Fontes de estresse intrínsecas ao trabalho – aí se incluem as condições físicas do ambiente onde o trabalho é realizado, características das tarefas, quantidade excessiva de trabalho, ritmo e repetitividade das tarefas desenvolvidas;
- 2 Papel organizacional – atribuição de responsabilidades, autonomia ao exercer o trabalho e o conflito de papéis;
- 3 Relações interpessoais – com todas as pessoas com quem somos obrigados a conviver no ambiente de trabalho: colegas, chefes e subordinados;
- 4 Carreira profissional – se faz uma avaliação do estágio da carreira em que nos encontramos: início, fase de estabilização, acúmulo de experiências ou término. Também nesse grupo encontra-se a possibilidade de atualização permanente;
- 5 Estrutura e clima organizacionais – nesse grupo estão incluídos os fatores que se relacionam com a participação dos indivíduos na tomada de decisão em relação ao seu trabalho, competição e gestão do poder na organização;
- 6 Relação entre o trabalho e o lar – nesse grupo está implícito o desafio da conciliação da vida profissional com a vida familiar.

A visualização dos seis grupos de estressores ocupacionais nos permite inferir que, no estresse vivenciado pelos professores universitários, é bem provável que o docente esteja, simultaneamente, sendo exposto a mais de um desses grupos, exigindo assim maior resistência e capacidade de adaptação permanente.

No Brasil, não haveria de ser diferente, e, para constatar os problemas, as adversidades e os desafios enfrentados, bem como as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores no cotidiano das escolas e universidades, basta nos dispor a ouvi-los nas vivências cotidianas. Estudos desenvolvidos aqui no País são reveladores da preocupação com o estresse associado ao ofício docente – Codo (1999); Lipp (2002) e Zakabi (2004) - demonstrando a preocupação e busca de compreensão do fenômeno, contribuindo com indicações para que sejam adotadas políticas e atitudes mais saudáveis, criativas e estratégicas nesse campo profissional.

Meleiro (2002) é uma psiquiatra brasileira dedicada a estudar as manifestações do estresse na ação dos professores. Tal fenômeno é visto pela autora como reação perfeitamente normal do organismo, tido, inclusive, como indispensável para a sobrevivência humana, porque prepara o ser humano para enfrentar situações desafiadoras e adversidades que surgem cotidianamente. Referindo-se especificamente ao professor, a autora assim se expressa:

Professor é uma profissão louvável, que merece respeito e consideração pela nobre missão, de quem a exerce, de transmitir seus conhecimentos aos alunos. Infelizmente, ocorreu uma deterioração das condições da formação e da prática profissional do professorado no Brasil, hoje tão desvalorizado no próprio universo acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. Diversos trabalhos na literatura mundial mostram que ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. (MELEIRO, 2002, p.15).

Na idéia da autora fica evidente que o estresse, na sua etiologia, é alvo de grande interferência das condições de trabalho oferecidas ao professor. Sem dúvida alguma, o professor universitário, pela caminhada acadêmica que já fez, se vê afetado quanto ao reconhecimento desproporcional entre o que já investiu na sua formação e o que recebe pelo seu desempenho.

Olhando por outro ângulo, já que o estresse comporta multidimensões, Jesus *et al.* (1992) fizeram um estudo das situações de mal-estar na profissão docente. Consideraram as mudanças constantes requeridas pela sociedade emergente como ameaças permanentes, visto que também exigem esforço constante de adaptação. O avanço tecnológico que favorece o acesso rápido e ilimitado às informações também dificulta o que poderíamos denominar de necessidade de atualização permanente. Essa constatação nos permite asseverar que o estresse passa a ser um fenômeno com o qual convivemos diariamente, sendo este mais acentuado ou impulsionado na esfera profissional.

Discorrendo especificamente sobre os desafios que se apresentam aos professores de graduação e pós-graduação, e colocando-nos na condição de professora, julgamos bastante pertinente as conclusões tecidas por Lipp, que também se posiciona na condição de professora (2002). A autora menciona como fontes de estresse as exigências referentes à alta produtividade científica, necessidade de constante atualização pela participação em congressos, bancas e despesas decorrentes dessa

participação. Inclui, ainda, na lista dos estressores, as longas jornadas de trabalho, inclusive nos domingos e feriados, falta de equipamentos e condições de trabalho, além do estresse tecnológico, entre outros. Chama a atenção para o estresse produzido pelo excesso de informação das novas tecnologias, bem como para a necessidade de constante atualização com os programas e aparelhos de última geração. Estes situam no professor culpa e sentimento de impotência por não conseguir dar conta de tanta informação.

Tecnostress é a complexa reação que ocorre quando o ser humano tenta e não consegue absorver toda a estrutura operacional de uma máquina em uma tentativa de entendê-la e com ela se comunicar. Ocorre quando as exigências da interação homem-máquina ultrapassam a capacidade do ser humano de entender as mensagens tecnológicas para fazer uso do potencial técnico prometido. Tecnostress envolve falha na interação máquina-gente, em geral atribuída à dificuldade do homem de entender a máquina (LIPP, 2002, p. 59-60).

Reforçando os desafios mencionados pela autora, e trazendo os dilemas referentes às condições de trabalho e formação permanente, Anastasiou e Pimenta (2002) criticam a falta de programas que se dediquem à formação dos docentes universitários, uma vez que desse profissional se requer, num nível mais complexo, uma atuação reflexiva, crítica e competente, sendo-lhe exigidas aulas interativas e que garantam a aprendizagem dos alunos, sem, muitas vezes, sequer oferecer o mínimo de preparação didática, muito menos uma formação para utilizar as novas tecnologias, ou, até mesmo, sem essas tecnologias estarem ao dispor do professor. Constatamos assim um elemento estressor caracterizado pelo distanciamento entre exigências e condições materiais de trabalho.

Das dificuldades emergentes nesta sociedade na primeira década do milênio, não poderíamos também deixar de mencionar, até pela ligação que tem com nosso objeto de estudo, a expansão do ensino universitário no Brasil. Tal crescimento é significativo, quando verificamos o aumento do número de alunos que passaram a ter acesso ao Ensino Superior, seja ele público ou privado, sem, contudo, na maioria das vezes, ter havido expansão das estruturas físicas, aumento do número de professores, melhoria das condições de trabalho e capacitação para lidar com essa demanda tão rápida. Não podemos esquecer de que o aluno universitário, na sua maioria, acabou de sair da adolescência, e chega à universidade buscando preencher uma variedade de necessidades. Do professor, é exigido lidar com aspectos ligados diretamente à

elaboração do conhecimento, mas também contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, o que sugere uma preocupação em relação às necessidades de ordem afetiva, social, familiar, entre outras. Tal preocupação se justifica por compreendermos que a variedade de necessidades soa como exigências inerentes ao ofício desse professor universitário.

Trabalho publicado por Tavares (2001) trata das estratégias de enfrentamento e nos encoraja a prosseguir no estudo, uma vez que ressalta o que os professores podem desenvolver no enfrentamento do estresse laboral, apontando os conhecimentos acerca da resiliência como ferramenta de grande auxílio. O conceito de resiliência, de acordo com o autor, teve origem na Física, e está associado à resistência de um material ao choque, à tensão ou pressão. Mesmo submetido a essas condições, o material consegue voltar à sua forma ou posição iniciais. A palavra deriva etimologicamente de *resílio* que significa *voltar para trás, voltar, tornar saltando, ser impelido, relançado* (SARAIVA, 1927, p. 1030). Noutras palavras, o termo faz referência à elasticidade dos corpos.

Ainda aprofundando o significado da expressão, Anaut (2005, 45) vai buscar num dicionário histórico da língua francesa a compreensão da palavra, tendo por base sua etimologia, ensina-nos inclusive que a resiliência é muito mais do que uma resistência que enrijece, é flexibilidade e adaptação saudável:

Segundo o *Dictionnaire Historique de la Langue Française*, o termo *resilier* etimologicamente é formado por *re* (que indica um movimento para trás, retirada) e *salire* (saltar, pular). *Resilir* significa literalmente saltar para trás, retrair-se. Assim, *resilição* é o acto pelo qual se põe fim a um compromisso, a uma promessa, a um contracto. A *resilição* não se reduz a uma simples capacidade de resistência que a idéia de rigidez veicula, refere-se antes as propriedades de maleabilidade e de adaptação.

As ciências humanas se apropriaram desse conceito para falar da capacidade humana de responder ou reagir aos desafios que surgem no decorrer da vida. Resilientes são aquelas pessoas que utilizam sua força interior, flexibilidade e inteligência para enfrentar e superar as circunstâncias pouco favoráveis ou desfavoráveis. (CARMELLO, 2004). Essa forma de lidar com as adversidades nos convida a uma mudança de foco em relação à forma de perceber e lidar com a vulnerabilidade humana. Se antes a preocupação era identificar os fatores de risco para elaborar estratégias de correção ou reabilitação, esse novo enfoque irá supor o desenvolvimento de estratégias pessoais e

coletivas de superação, enfatizando os recursos saudáveis que fortalecem pessoas e grupos na luta contra as adversidades.

Da Física para as Ciências Humanas, temos a seguinte definição:

Do ponto de vista da psicologia e da sociologia, trata-se de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente. Esta capacidade pode ser fortalecida com o desenvolvimento do seu autoconceito e da sua auto-estima. (TAVARES, 2001, p.46).

Inicialmente na Europa, e agora também no Brasil e noutros países da América Latina, já estão sendo feitos estudos reconhecendo a importância de se desenvolver a resiliência com base nos processos educacionais e escolares. Tal formação deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de se responder com maior consistência aos desafios e dificuldades do cotidiano, reagindo com flexibilidade e capacidade de recuperação. A esse respeito, Tavares (2001, p.48) assim se refere:

Pessoalmente considero que os sistemas de educação e formação do cidadão para a nova realidade social que é a nossa, deverão possibilitar o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, éticos, religiosos que o tornem mais resiliente, menos vulnerável e lhe permitam ser um agente, um ator ou, melhor dizendo, o autor eficaz na transformação e otimização da sociedade em que vive.

Falando especificamente do ofício docente e definindo a resiliência como a capacidade universal que permite a uma pessoa prevenir, minimizar ou dominar os efeitos nocivos da adversidade, Castro (2001, p.119) faz referência ao sentido e ao significado da resiliência na preparação de professores:

Entre os saberes necessários à prática docente, inclui-se o fortalecimento da sua capacidade de resiliência que, a nossos olhos, não deve ser desconhecida nem estar ausente dos processos de formação.

Na constatação de que, embora algumas pessoas convivendo em ambientes extremamente adversos conseguem manter-se íntegras e empreender grandes jornadas referentes ao crescimento e realização pessoal, os estudos da resiliência nas ciências



sociais foram tomando grande impulso. Atualmente, integrando as contribuições de várias correntes da Psicologia e da Sociologia, novos entendimentos são dados à expressão.

Para propor uma primeira abordagem da resiliência, diremos que é a capacidade de sair vencedores de uma prova que poderia ter sido traumática, com uma força renovada... A resiliência designa a arte de se adaptar às situações adversas (condições biológicas e sociopsicológicas) desenvolvendo capacidades ligadas aos recursos internos (intrapésíquicos) e externos (ambiente social e afetivo), que permitem aliar uma construção psíquica adequada e a inserção social (ANAUT, 2005, p.12).

Conforme mencionado, para lidar com os desafios inerentes ao ofício, para se preservar psicologicamente e para reagir sem se deixar afogar na correnteza das exigências, os professores adotam estratégias de enfrentamento. A resiliência emerge quando as estratégias adotadas possibilitam reações com flexibilidade e capacidade de reorganização diante do que é desfavorável e ameaçador, ou seja, em meio aos desafios diários, o professor desenvolve uma capacidade de superação e fortalecimento da autoconfiança e segurança propiciadoras de um estilo de vida saudável e um exercício profissional prazeroso.

Portanto, este estudo se justifica pela tentativa de compreender e dialogar com alguns desafios inerentes ao trabalho dos professores universitários, que vivenciam e tentam enfrentar ou administrar o estresse associado ao ofício. A nossa expectativa é de que o estudo traga significativas contribuições do ponto de vista epistemológico para a compreensão do fenômeno, e que também favoreça a concretização de políticas facilitadoras para os que almejam condições de trabalho satisfatórias, eficazes, prazerosas, e que levam em conta a manutenção de condições de vida saudável.

Como referência, foi convidado um grupo de professores universitários, pertencentes a duas instituições de Ensino Superior, para se pronunciarem sobre o que constitui este **objeto de estudo**, ou seja, com esteio de suas experiências e ações cotidianas no exercício da docência, eles foram solicitados a identificar os elementos que, segundo eles, contribuem para desencadear o estresse na docência universitária, bem como a explicitar as estratégias de enfrentamento utilizadas, buscando-se compreender como a adoção de estratégias, individual ou coletivamente, podem contribuir para o desenvolvimento ou fortalecimento da resiliência. Nesse sentido, o nosso trabalho está articulado às seguintes questões de pesquisa postas aos professores:

- |  |
|--|
| <p>a) No exercício da docência universitária, quais são os fatores que contribuem para desencadear o estresse?</p> <p>b) Quais as estratégias que os professores adotam para enfrentar e/ou administrar o estresse?</p> <p>c) Das estratégias adotadas, quais contribuem para desenvolver a resiliência?</p> |
|--|

**Quadro 1 – Questões de pesquisa**

**Fonte: Elaboração própria**

Estas questões foram formuladas, tendo como referência os objetivos do estudo que, além de terem sido explicitados logo no início do trabalho, também são apresentados a seguir:

- investigar os elementos que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência universitária;
- conhecer as estratégias adotadas pelos professores para enfrentar as situações estressantes e
- sistematizar estratégias experienciadas pelos docentes que possam contribuir para a elaboração de um programa institucional de desenvolvimento da resiliência e promovam um exercício saudável do ofício.

Esperamos que este trabalho possa trazer uma contribuição mais focalizada à realidade do estresse vivenciado pelos professores universitários, uma vez que ensejará a sistematização de estratégias de enfrentamento do estresse favoráveis ao desenvolvimento da resiliência, promovendo assim um exercício saudável do ofício. Ele pretende, sobretudo, contribuir para enriquecer a compreensão e aplicabilidade dos conhecimentos na área da resiliência, uma vez que, no Brasil, diferentemente de outros países da América Latina, ainda são raras as publicações ou pesquisas realizadas nessa perspectiva.

A **tese** que orienta este estudo concorda com a idéia de que o estresse associado ao ofício docente é um fenômeno multidimensional, portanto necessitando de uma visão que contemple, na medida do possível, as várias implicações e exigências feitas ao professor universitário. Trata-se ainda de uma atividade complexa, comportando riscos para a saúde dos professores, portanto, requerendo a adoção de estratégias que auxiliem na preservação da sua integridade física e psicológica.

Essa intervenção, para que seja bem alicerçada, requer estudos semelhantes ao que estamos desenvolvendo, ou seja, seguindo um cuidadoso processo investigativo e dialógico com os sujeitos que exercem o ofício docente. Almejamos que os resultados obtidos possam, posteriormente, auxiliar os professores no seu processo formativo, fornecendo subsídios a respeito das estratégias mais saudáveis a serem adotadas no enfrentamento ou administração do estresse, desencadeados no exercício laboral.

Para atingir os objetivos propostos para este estudo, dispomos o trabalho em seis capítulos. Todos interligados e necessários à composição da investigação.

1. O primeiro capítulo – *Introdução: os primeiros passos jamais são esquecidos* – apresentou, de forma sucinta a temática, os principais elementos do estudo e uma breve revisão bibliográfica, relativa aos os conceitos que dão suporte teórico à investigação proposta.

2. O segundo módulo - *Caminhos e passos metodológicos da pesquisa* - indicará os passos trilhados na configuração do estudo, desde o referencial teórico-metodológico, os caminhos e passos norteadores da investigação, participantes e cenários da pesquisa, elaboração dos instrumentos, aplicação e articulação dos dados.

3.O terceiro segmento – *O que foi dito, percebido, sentido e investigado na docência* – constitui uma viagem na qual nos dispusemos a ouvir e dialogar com o que alguns autores disseram, os agentes - professores sentiram e os pesquisadores investigaram sobre a docência universitária. É o resultado de uma excursão, da qual fizemos um recorte e buscamos as trilhas que nos levam à interseção com o nosso estudo.

4.O quarto capítulo – *Diálogos, articulações e resultados* – esboçará o diálogo que estabelecemos com os participantes do estudo, as articulações estabelecidas nesse processo, descobertas e desafios evidenciados.

5. O quinto módulo - *ofício, estresse e enfrentamento presentes nas falas e na individualidade dos professores* – distinguirá a visão e compreensão de cada professor a respeito do elementos chaves que compuseram as categorias

6. O sexto e último capítulo – *à guisa de conclusão: diálogos do estresse para a resiliência* - trará opções de novos diálogos, posicionamentos defendidos no enfrentamento do estresse, possibilidades de novas elaborações. Por fim, vem a *bibliografia* e os *apêndices* onde estarão listadas as fontes consultadas e os instrumentos formulados.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, sistematizamos o referencial teórico-metodológico, os caminhos e passos norteadores da investigação e leitura do conhecimento da investigação. A estrada a ser trilhada na busca do conhecimento pressupõe uma estratégia metodológica compatível com os objetivos propostos e coerente com a complexidade do fenômeno em estudo.

Dialogar com os múltiplos fatores que contribuem para desencadear o estresse associado ao ofício docente – excesso de atribuições, falta de condições adequadas de trabalho, cobranças institucionais, necessidade de atualização permanente, entre outros-, sem dúvida, fez emergir a necessidade de um caminho que permitisse considerar a complexidade das ações humanas, subjetividade, intencionalidade, capacidade de reação e, acima de tudo, a imprevisibilidade dos comportamentos nas mais diversificadas situações. Portanto, necessitávamos adotar uma atitude flexível, que nos permitisse elaborar conhecimentos científicos com rigor, mas também com criatividade, conforme nos ensina Minayo (1994), quando trata do papel do pesquisador das ciências sociais.

Também Morin (2003, p. 29), quando discorre sobre o método como estratégia para a construção do conhecimento assim o define: “o método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas”. Assim, longe de ser, apenas uma seqüência de passos a seguir, uma maneira de agir, ou de investigar as coisas, é sobretudo, um processo de reformulação de conceitos, ou de princípios, na investigação da ciência. No pensamento de Morin (1999), a resposta às incertezas vai além da compreensão da ciência, mas se estende a tudo que se relaciona ao conhecimento, até mesmo, “o conhecimento do conhecimento”, assim como nossas relações com o mundo exterior, com a vida, com a sociedade, com os outros e conosco mesmos. Esta forma de conceber o método não só implica o caráter científico que tradicionalmente lhe é atribuído: conjunto de regras empíricas (verificação através de sucessivas observações e experimentações), lógicas (coerência das teorias), éticas (busca de um conhecimento o mais objetivo e útil possível), mas todas as formas ou processos que permitem ao cientista objetivar, verificar, refutar, teorizar o conhecimento.

Quando Morin (1984) se refere às “estratégias para responder às incertezas” ele se distancia da postura cartesiana que postula a clareza e a distinção plenas como critérios conceituais da verdade. O autor tem consciência de que é impossível, nos dias

atuais, “isolar o ser vivo de seu ecossistema, o indivíduo da sociedade, o sujeito do objeto. É preciso trabalhar e pensar, não somente com distinção e clareza, mas também com o que é confuso, difuso e incerto” (MORIN, 1984, p. 42).

O método, em Morin (1996), está centrado na dúvida e na incerteza. Se a dúvida, em Descartes, tem um caráter genérico e abstrato, em Morin ela se impõe como uma abordagem reflexiva da dúvida, isto é, o método necessita que a consciência esteja implicada no conhecimento – é exatamente isto que ele defende em “Ciência com consciência”. Para esse autor, portanto, a finalidade do método consiste em ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas.

Fazer ciência, conforme Laville e Dionne (1999) requer um quadro de referências que funciona como uma lente, através da qual o pesquisador fará a leitura e descrição da realidade investigada. Esse quadro, de acordo com a autora, não necessariamente deverá permanecer afiliado a um único paradigma, mas deverá permitir ao pesquisador a utilização de várias referências que contribuam para a elucidação do fenômeno em estudo. Além dessa flexibilidade em podermos nos apropriar de várias referências, não deixamos de lado a convicção de que a pesquisa deve sempre culminar com novas proposições, significando o avanço do conhecimento e as contribuições advindas do estudo.

Tendo por base o exposto, entendemos que uma das competências necessária ao cientista deste século é a atitude de flexibilidade nas suas proposições e a humildade de compreender que ninguém tem o saber total, pois, conforme Morin (1991), nem sempre a realidade poderá ser compreendida, explicada e transformada dentro de uma mesma lógica. Esse autor, semelhante a Minayo (1994), reitera a importância do uso da criatividade na produção científica e fala da ciência como uma arte de dialogar com os fenômenos e a natureza.

Os princípios epistemológicos que nortearam a pesquisa foram os do Pensamento Complexo. Assim sendo, nada mais oportuno que buscarmos na fala de Morin (2003, p. 43), a explicitação do que vem a ser a complexidade:

Do ponto de vista etimológico, a palavra complexidade é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. A presença do prefixo “*com*” acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso, a palavra *complectere* é

utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado de dois amantes.

Ainda discorrendo sobre o que é complexo Morin (2003, p.43), explica-nos sobre o aparecimento dessa expressão na língua francesa e espanhola:

Em francês, a palavra “*complexo*” aparece no século XVI: vem do latim *complexus*, que significa “*que abraça*”, participio do verbo *complexar*, que significa *eu abraço*, eu ligo. De complexo, deriva-se complexidade e complexão. Por outro lado, esta última palavra aparece em espanhol por volta de 1250 e provém do latim: *complexio* que significa *amálgama ou conjunto*.

Frente a essas definições, convém juntarmos ao significado da palavra, a compreensão do que vem a ser o pensamento complexo:

Um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional. A ambigüidade do pensamento complexo é dar conta das articulações entre domínios disciplinares fraturados pelo pensamento desagregador (um dos principais aspectos do pensamento simplificador). O pensamento simplificado isola o que separa, oculta tudo o que religa. Para esse estilo de pensamento, compreender e entender é interferir e mutilar a dinâmica criadora da multiplicidade do real. Nesse sentido, o pensamento complexo aspira a um conhecimento multidimensional. (MORIN, 2003, p. 54)

Na maioria das vezes complexidade costuma ser definida em oposição à simplicidade. Os dois termos, entretanto, originam-se, como noticia Kakangu (2007), da mesma raiz indo-européia *plek* (dobra), e enquanto *complexus* dá a idéia de alguma coisa “ligada”, “entrelaçada”, “dobrada várias vezes” (*cum + plexus*), o termo simplicidade, derivado do latim *simplex*, *simplicis*, seria alguma coisa “sem dobras”, algo que expressasse “uma única maneira de ser”<sup>1</sup>.

É complexo, portanto, tudo aquilo que reúne em si vários elementos, ou diversos constituintes interativos. A complexidade refere-se à diversidade de interativos. Por essa razão, para Morin (1991, p. 21), a complexidade supõe “constituintes heterogêneos inseparavelmente associados”.

Esse pensamento confronta-se com o problema da organização da diversidade e das relações do uno com o múltiplo. A inteligência humana, para Descartes, precisa de

---

<sup>1</sup> Nas línguas neo-latinas, aliás, termos como complexo, simples, explicação, implicação, provém todos da mesma raiz indo-européia.

clareza, distinção, ordem, simplicidade. Acontece que a realidade que nos cerca e os fenômenos com os quais lidamos, não se apresentam com essas características. Pelo contrário, eles se manifestam, na maioria dos casos, com traços de desordem, ambigüidade e aleatoriedade.

O pensamento complexo se diferencia, profundamente, desta maneira de olhar as coisas. Ele nos apresenta uma realidade composta, simultaneamente, de ordens e desordens, de clareza e ambigüidade. A complexidade é uma tessitura de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, impressões, que constituem o nosso mundo. Todos estes elementos, em sua diversidade de ocorrências, estão integrados ao nosso cotidiano. Tentar concebê-los isoladamente uns dos outros constituiria um reducionismo unidimensionalizante inconcebível.

Diante de uma complexidade empírica marcada pela complicação, pela imbricação, pela multiplicidade de inter-retroações povoadas de imprevistos, incertezas, desordens e complicações, Morin (1999) faz apelo a uma complexidade lógica, que consiste na união dos termos antagônicos, como o uno e o múltiplo, numa unidade múltipla (*unitas multiplex*). O pensamento complexo é, portanto, o enfrentamento dos paradoxos e das contradições que se apresentam na análise racional da realidade.

Em outras palavras, o pensamento complexo resulta do diálogo com o mundo real. Mas para isso é necessário reaprender a pensar a complexidade. O ato de pensar suscita, no indivíduo, o uso de múltiplas dialogias, inerentes à análise/síntese, ao concreto/abstrato, ao uno/múltiplo; o uso pleno da reflexividade é um processo que conduz o indivíduo a conceber o que é conceber, a tentar compreender o que é compreender, e a procurar conhecer o que é conhecer.

Frente ao exposto, tivemos a compreensão de que o pensamento complexo se fundamenta em princípios que nos auxiliam na construção do conhecimento. Estes, de acordo com Morin (1991, p. 82), facilitam ou oferecem referências na compreensão dos fenômenos sociais e humanos. Reforçando o quanto é importante um olhar multidimensional da realidade, afirma: “se tendes o sentido da complexidade, tendes o sentido da solidariedade. Além disso, tendes o sentido do caráter multidimensional de qualquer realidade”. Para adotarmos o sentido da complexidade no diálogo com a realidade e com os fenômenos, Morin nos apresenta os operadores, bases ou princípios da complexidade: *o dialógico, a recursão organizacional e o princípio hologramático*.

O *princípio dialógico* utiliza o exemplo da ordem e da desordem presentes nos vários sistemas vivos. Refere que, embora sejam antagônicos, a convivência de ambos colabora e produz organização e complexidade.

Num mesmo espaço mental, este princípio ajuda a pensar lógicas que se complementam e se excluem. O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado. (MORIN, 2003, p. 36).

De acordo com esse princípio, é possível mantermos a unidade em meio ao antagonismo. O ser humano, enaltecido na sua racionalidade, também funciona sob uma base irracional. É o que o autor assinala quando fala em *homo sapiens e demens*. Esses antagonismos nos constituem e completam.

O *princípio dialógico* supõe duas ou várias lógicas; o conceito exprime a fusão dessas lógicas diferentes, e até contraditórias, numa unidade complexa. Dois princípios podem estar unidos sem que a dualidade se perca, ou se desfaça sua unidade. Em outras palavras, a dialogia permite associar lógicas diferentes, antagônicas, num princípio que não absorve suas identidades ou sua originalidade.

Diferentemente do que ocorre na dialética hegeliana, onde as contradições encontram sua solução, se superam ou suprimem numa unidade superior chamada síntese, na dialogia moriniana, os antagonismos permanecem e são constitutivos das entidades ou fenômenos complexos. A dialogia moriniana não é um conceito-solução, mas antes um conceito-problema, mas é sua problemática e complexidade que ajudam a pensar o real, e uma das maiores contribuições do pensamento complexo é a de fazer aflorar em nossa consciência o problema da contradição presente na realidade.

Pelo fato de lidar com lógicas diferentes, por vezes opostas, num mesmo sistema, a dialogia centra-se na cooperação. Ela não pretende mascarar, ou eliminar as diferenças, ou as especificidades que permitem estabelecer a identidade de cada entidade, mas pelo contrário, ela permite constituir a unidade na diferença. Além do mais, ela é a alma do processo democrático de todas as instâncias da sociedade. Nelas se confrontam, e no confronto se complementam, idéias diferentes ou opostas, interagindo umas com as outras, na construção da vida.



Tivemos claro que, na busca de nomear ou identificar os fatores que desencadeavam o estresse no exercício da docência, os professores poderiam mencionar fatores que pareceriam antagônicos, como, por exemplo, uma remuneração bastante reduzida e a experiência de satisfação em exercer a docência. Apenas nesse exemplo, vislumbrávamos um antagonismo, mas que contemplava dimensões de ordens diferenciadas. Neste estudo, elucidaremos como a convivência entre fatores antagônicos pode produzir organização ou estratégias saudáveis de enfrentamento. Também os estudos na área do desenvolvimento da resiliência apontam que é possível a auto-organização num ambiente adverso. O *princípio dialógico*, também, foi considerado por Caetano (2004), que comprovou, na realização de uma investigação, a possibilidade de coexistirem diferentes lógicas e dimensões na manifestação de um mesmo fenômeno. Em se tratando do estresse associado à docência e, por ser um fenômeno carregado da subjetividade dos agentes, a dialogicidade torna-se pertinente, uma vez que se faz necessário buscarmos não apenas a coexistência de variadas dimensões, mas principalmente o diálogo e a articulação dessas diferenças, objetivando o aprofundamento da compreensão.

O segundo princípio da *recursão organizacional* afirma que, num mesmo processo, os produtos e os efeitos das ações são interligados, ou seja, somos simultaneamente produzidos e produtores.

A recursividade é um princípio que vai além da pura retroatividade. Um processo recursivo é aquele cujos produtos são necessários à própria produção do processo. É uma dinâmica autoprodutiva e auto-organizacional. (MORIN, 2003, p. 35).

Esse operador nos convida a ultrapassar a visão da causalidade linear, pois se acredita que uma causa está sempre associada a um mesmo efeito. Convida-nos a mergulhar nas incertezas da causalidade, cujas causas produzirão efeitos diferenciados. Dito de outra forma, é um processo em que os efeitos também contribuem para a causa ou produção do processo.

A *recursão organizacional* é um processo circular pelo qual, qualquer organização ativa produz os elementos e os efeitos necessários à sua própria existência e criação. Esse processo reforça a idéia da totalidade ativa: nada isolado é generativo; só em sua totalidade é que qualquer processo pode ser (re) produzido. É recursivo, porque o produto (efeito) influencia diretamente a causa que o gerou.

O processo recursivo está fortemente presente na sociedade e condiciona a ação humana. Ele não se confunde com a causalidade clássica, inerente aos processos de realimentação, ou *feedback* – como ocorre nos sistemas cibernéticos – e que repousa sobre uma lógica de causa e efeito. Na *recursão organizacional* a lei de causa e efeito deixa de ser linear: ela comporta um fundamento organizacional e uma dimensão lógica fundamental e indispensável à organização ativa. Ela é regenerativa, produtora de si mesmo, reorganizadora. Nela, o efeito é indispensável à sua própria causa, e torna-se um processo causal por retroação.

Esse processo nos permite compreender que nossa individualidade é central e criadora da organização social, e tudo o que é auto-organizador se funde no dinamismo recursivo. Uma empresa, como nos explica Kakangu (2007, p. 399), produz coisas e serviços que, numa visão hétero-produtiva, são puros efeitos que, uma vez produzidos, não têm nenhuma relação com a organização da empresa. Mas essa é uma visão simplesmente hétero-produtiva que suprime os liames que existem entre causa e efeito. Olhado através de um processo organizacional, a causalidade circular retroativa torna-se fundamental, como nos evidencia o próprio Morin (2005 p. 115-116):

Uma empresa precisa ser regulada. Ela efetua sua produção em função de suas necessidades externas, de sua força de trabalho e de suas capacidades energéticas internas. (...) No processo recursivo, os efeitos e os produtos são necessários ao processo que os origina, o produto é produtor daquilo que o produz. (...) A sociedade, por exemplo, é produzida pelas interações entre os indivíduos que a integram. A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, é retroativa para produzir os indivíduos através da educação, da linguagem, da escola. Assim, os indivíduos produzem a sociedade que, por sua vez produz os indivíduos que a produzem. Na sociedade isto se faz através de um circuito em espiral ao longo de sua evolução histórica.

Por tudo isso, Bougnoux (1990, p. 27) nos adverte que a compreensão da complexidade precisa de uma mudança profunda de nossas estruturas mentais. Se ela não acontece, o indivíduo torna-se vítima da confusão ou fecha os olhos aos problemas:

Não há, de um lado, o indivíduo e do outro a sociedade; de um lado a espécie e do outro os indivíduos; de um lado a empresa, com seu diagrama, seu programa de produção, seus estudos de mercado e do outro seus problemas de relações humanas, de pessoal, de relações públicas. Os dois processos são inseparáveis e interdependentes.

Essa concepção foi incorporada ao nosso estudo, uma vez que os fatores produtores do estresse nos docentes são produzidos, vivenciados e interpretados de maneira bastante diferenciada conforme o professor. Também, na idéia de recursividade, dizemos que, no estresse associado ao trabalho docente, podemos dialogar com os professores na perspectiva de produtores e produto do mesmo fenômeno, uma vez que em algumas ações poderá contribuir para o desencadeamento do estresse, e talvez no desenrolar desse mesmo processo se perceberá vítima do fenômeno que ajudou a produzir. Este princípio ainda acentua a presença de causalidades múltiplas num mesmo fenômeno, só que, em vez de uma causa ser anulada pela outra, elas se integram e produzem a auto-organização. Tal princípio aplicado à geração de conhecimento deixa clara a provisoriedade das proposições, porquanto supõe o conhecimento em constante aprofundamento e desenvolvimento. O conhecimento elaborado sobre o estresse e o ofício docente, sem dúvida, está em permanente evolução, pois os fatores determinantes variam de acordo com o tempo, espaço, condições de vida e subjetividade do agente. Assim sendo, a evolução pode ser considerada uma forma de desorganização do conhecimento estabelecido, provocando uma reorganização em diálogo com as mudanças que ocasionam a evolução.

Finalmente, o terceiro princípio, o *hologramático*, nos ensina que o todo está contido nas partes, permitindo-nos, portanto, buscar o conhecimento do todo mediante a investigação das partes.

Assim como num holograma, cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado, em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte. Por exemplo, cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc. (MORIN, 2003, p. 34).

Holograma é uma imagem física, concebida pelo físico Gabor em que cada parte contém a quase totalidade da informação relativa ao objeto representado. Esse método permite projetar no espaço esse objeto (holograma) em três dimensões, com uma clareza e fidelidade ao original impressionante. A imagem é constituída a partir de um raio laser e de um dispositivo que faz com que cada elemento constituinte da imagem contenha uma amostra do sistema de pontos de interferência emitidos pelo conjunto dos pontos do objeto hologramado.

Na realidade, o holograma é uma espécie da concretização viso-físico-espacial do pensamento de Pascal (1972, p. 33-34), que exprime a complexidade do todo e suas partes:

Todas as coisas sendo causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas mantendo uma ligação natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como é impossível conhecer o todo sem conhecer individualmente as partes.

Esta é também a lei do mundo biológico: as células contêm a totalidade da informação genética do organismo, e o recurso crescente aos testes de DNA para identificação de dados genéticos já é utilizado em larga escala, como também inspirou as primeiras experiências de clonagem, entre os cientistas. Da mesma forma, a neurologia vem comprovando que o princípio hologramático está também presente na relação dos neurônios com o organismo, pois cada neurônio detém a informação genética do todo organizado.

O todo está na parte que está no todo: isto tornou-se a moeda corrente das relações antro-po-sociais, que moldam, à sua semelhança, os indivíduos integrantes das instituições a que pertencem. Daí advém a riqueza das organizações hologramáticas, conforme constatações abaixo:

- a) as partes podem ser singulares ou originais, embora mantendo características gerais e genéricas da organização do todo, e os indivíduos pertencentes a uma organização democrática têm direito à sua liberdade de opinião e expressão, mantendo como substrato organizacional a observância das regras do jogo democrático, que é o respeito à lei comum;
- b) as partes tem sua autonomia relativa, e em toda organização viva, a célula dispõe de uma certa autonomia de organização, apesar de sua dependência ao conjunto organismo;
- c) elas podem proceder à intercomunicação, e realizar trocas organizadoras, diferentes. As discussões travadas entre eles são formas de comunicação que conduzem à troca de idéias e podem até levar à modificação de comportamentos e atitudes em função de críticas ou observações do “outro” sistema;
- d) elas podem, eventualmente, regenerar “o todo”. Uma sociedade completamente sem rumo pode encontrar sua vitalidade organizativa graças à ação de uma minoria, ou de alguns indivíduos que assumam a liderança.

Enfim, o *princípio hologramático* nos permite e nos incita a repensar nossas relações na sociedade, pois a complexidade antro-po-social funciona exatamente segundo o princípio sistêmico de que o todo está na parte que, por sua vez, está no todo.

Essa maneira de conceber o conhecimento presente nas partes oferece sustentação para um estudo que se propõe qualitativo e que trabalhou com um grupo delimitado de professores. Nesse pequeno grupo que tem em comum a docência universitária, encontraremos informações, compartilhadas e vivenciadas por um número bem maior, a respeito do estresse e das estratégias utilizadas no enfrentamento do fenômeno. Esse princípio integra os dois anteriores com a visão de interatividade das partes, significando que o todo é dialógico em relação às partes e que pode ocorrer a recursão entre o todo e a parte. A inserção da pessoa no exercício do ofício docente, além de torná-la individualmente suscetível aos fatores desencadeadores do estresse, também a faz produtora desses fatores, de modo que, em cada professor, poderemos encontrar informações desse todo contido nas partes, e, assim, possibilita a formulação de um conhecimento para um universo dos que compartilham o ofício e vivenciam o mesmo fenômeno.

Assim concebendo a construção do conhecimento, buscamos compreender o estresse associado ao ofício docente com esteio na observação e articulações desse fenômeno no ambiente de trabalho dos professores. O desenvolvimento da resiliência foi contemplado, bem como as outras estratégias identificadas no enfrentamento do estresse. O objeto de estudo foi abordado desde uma perspectiva multidimensional, considerando as várias nuances envolvidas: subjetiva, profissional, intelectual, política, religiosa, etc. Também o estudo se apoiou na multirreferencialidade, ou seja, utilizou-se de uma variedade de referências teóricas para a compreensão do objeto de estudo, pois de acordo com as exposições feitas, temos claro que os fenômenos humanos comportam dimensões diversificadas, porém interligadas na manifestação deles.

Discorrendo sobre a abordagem multirreferencial nas ciências e na Educação, Ardoino (1980), a quem se deve a abordagem multirreferencial, reconhece o quanto é difícil para o pesquisador a explicação dos fenômenos humanos com base em única referência teórica. O autor chega, inclusive, a orientar ao pesquisador, a fim de melhor abordar o objeto de estudo, que ele poderá se utilizar várias referências, mesmo que, eventualmente, possam parecer antagônicas.

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade, na realidade a respeito da qual nos questionamos, a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos. (ARDOINO 1998, p. 24)

Esse autor menciona e critica o uso da linguagem unidimensional na análise da realidade. Afirma que essa visão produz alienação e decompõe ou separa o que deve permanecer interligado. Essa forma de abordar a realidade é compatível e pode ser integrada às idéias do pensamento complexo.

Ardoino (1993) nos afirma que hoje não podemos satisfazer-nos exclusivamente, com uma abordagem positivista no quadro das ciências antropológicas, em meio às quais se situam diferentes olhares que procuram dar conta, cientificamente, dos fenômenos ligados à educação. Nesta, o saber mono-racional e hegemônico perdeu todo seu sentido; o saber vem-se caracterizando, cada vez mais, por sua pluralidade; a análise da experiência humana e do espaço interior de cada educador, na tentativa de aprofundar a escuta interior e o desvelamento de significados no espaço da contextualização da realidade não pode acontecer senão através de uma análise multirreferencial, que parte do mundo em direção a si mesmo e de si mesmo em direção ao mundo, e se desenvolve em três níveis: o da compreensão, o da interpretação das práticas, e o da explicação, isto é, no interior do processo de construção do saber.

O autor acima, tanto em sua *“Approche multiréférencielle des situations éducatives”* (1993), quanto em *“Education et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives”* (1980) mostra que a multirreferencialidade é uma exigência inerente a toda análise científica, como é o caso do ensino e da formação, onde ela ganha um caráter pluridisciplinar e transdisciplinar. Esta é a condição essencial para chegar à compreensão das práticas educativas, mas exige e supõe uma ruptura com os saberes, ou os referenciais teórico-totalizantes, que devem ser substituídos por uma abordagem aberta, ampla, plural, através da multirreferencialidade do conhecimento, que compreende a análise das situações e dos fatos educativos, propondo-se uma leitura plural de seus objetivos, sob diferentes ângulos, e em função de sistemas de referências distintos, não redutíveis uns aos outros.

Essa leitura faz com que o fenômeno educativo seja apreendido em seus vários ângulos: psicológico, sociológico, antropológico, econômico, filosófico, político,

histórico, em toda sua complexidade. Isto implica a queda da racionalidade unidimensional na compreensão, explicação e articulação do objeto estudado.

Esta forma de conceber a apreensão dos fenômenos confere ao conceito de multirreferencialidade importância para a leitura multirreferencial dos fatos educativos, conceito que, aliás, já vem sendo enriquecido nesta multiplicação de olhares, pelas propostas de Alin (1996, p. 36-37), que associa à multirreferencialidade, numa recíproca permanente, a “vivência sensível multirreferencial”.

Ainda na perspectiva da multirreferencialidade, também nos apoiamos em Lavige e Dionne (1999), quando expressam que a realidade dos fatos humanos, por ser bastante complexa, não pode ser compreendida sem considerar a multiplicidade dos elementos que a compõem, necessitando, portanto, de um quadro multirreferencial para sua compreensão.

Também Caetano (2004), ao desenvolver uma investigação sobre a complexidade dos processos de formação de professores, assinala que, na busca por compreender a complexidade de um fenômeno, convém adotar uma abordagem de caráter multidimensional e apoiada numa multirreferencialidade de quadros teóricos.

Ensejamos, portanto, a substituição do pensamento que separa e reduz em partes por uma reflexão e construção que permite olhar, dialogar e investigar fenômenos que se manifestam através de elementos, aparentemente, opostos.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2000, p. 81).

Multidimensões de um mesmo fenômeno e multirreferência para abordar este fenômeno, a conjugação dessas possibilidades nos auxiliou, na busca de compreensão de estresse, na abordagem das várias dimensões envolvidas e diversas estratégias de enfrentamento. Sempre que necessário, também nos propusemos a dialogar com a diversidade dos autores que favorecem o aprofundamento do estudo.

Conforme exposto anteriormente, tomamos por base os princípios da teoria da complexidade, multidimensionalidade do fenômeno e multirreferencialidade de quadros teóricos que nos apoiassem. Graficamente, podemos visualizar o seguinte: as categorias estabelecidas *a priori* - ofício docente, estresse e estratégias de enfrentamento, todas

interrelacionadas e tendo como ponto comum o desenvolvimento da resiliência. Como quadro teórico, privilegiamos a teoria da complexidade, por ser compatível com a natureza multidimensional do objeto de estudo e permitir a multirreferencialidade. Os princípios da complexidade - *dialogico, recursivo e hologramático* - iluminarão a articulação dos dados.

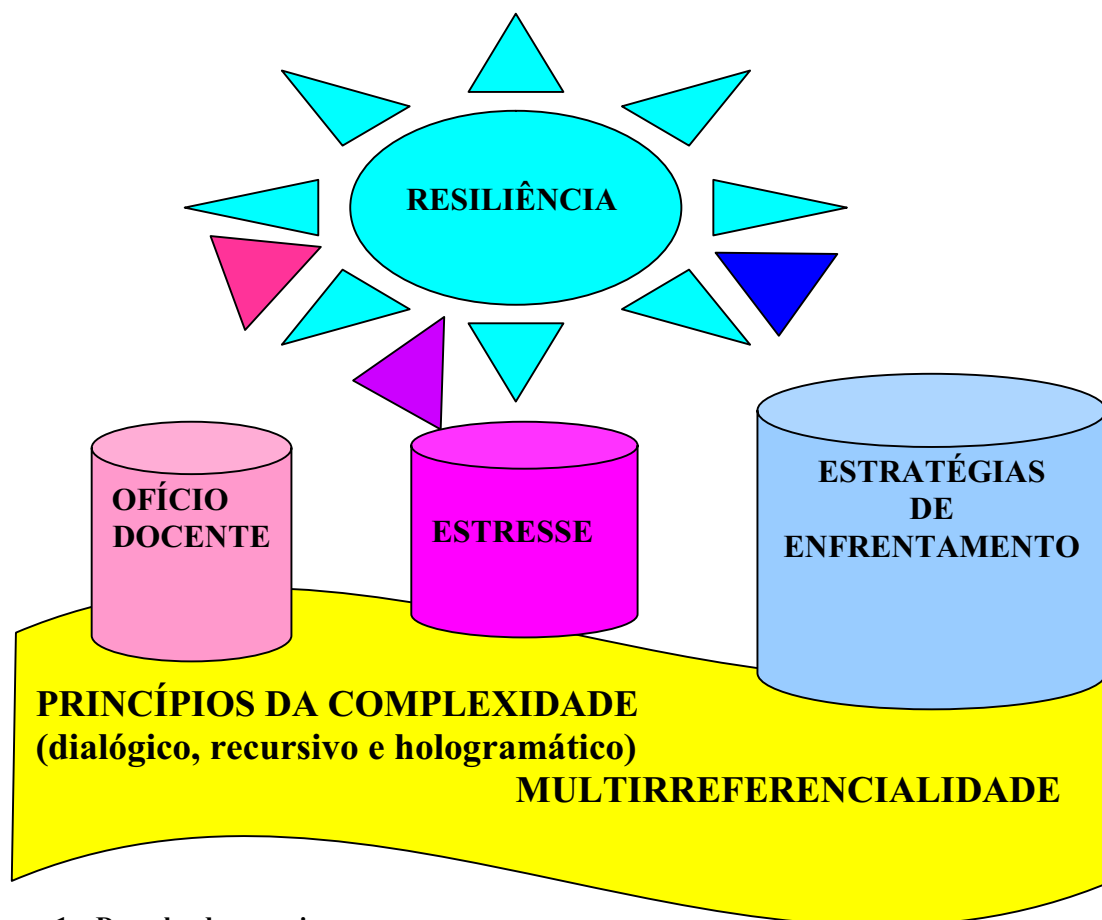


Figura 1 – Desenho da pesquisa  
Fonte: Elaboração própria

## 2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Pressupomos que o agir humano acontece em função das crenças, percepções, valores e sentimentos. Assim, numa realidade dinâmica, a forma de abordá-lo e formular conhecimentos deve levar em conta o sentido explícito, o aparente, e o mais profundo das ações e reações investigadas. Isso levou-nos a fazer opção por desenvolver uma pesquisa em que privilegiamos a abordagem qualitativa, mas que também considerou a dimensão quantitativa como complemento. Ao ressaltar a supremacia do qualitativo, evidenciamos que, pela natureza do objeto em estudo, assim este seria mais



adequadamente tratado. É certo que qualidade e quantidade enriquecem a interpretação dos dados quando adentramos a realidade dos professores universitários nas ações cotidianas e as estratégias que utilizam no enfrentamento do estresse e os fatores que desencadeiam esse fenômeno. Enfim, tratando qualitativamente as informações obtidas, conseguiremos estabelecer uma conexão de conhecimentos que necessitam da observação, descrição, quantificação, compreensão e articulação.

Não existe um “continuum” entre qualitativo-quantitativo, em que o primeiro seria o lugar da intuição, da exploração e do subjetivismo; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido objetivamente, e em dados matemáticos. A diferença entre qualitativo e quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (MINAYO, 1994, p. 22).

Apoiamo-nos na idéia de que, nas ciências sociais, as pesquisas podem utilizar dados quantitativos e/ou qualitativos, desde que enfatizem a interpretação do contexto onde o estudo acontece e possibilitem ao pesquisador manter-se atento a novos elementos que podem aparecer no decorrer da pesquisa. Essa forma de conceber as estratégias para a formulação do conhecimento mostrou-se adequada para o que estávamos nos propondo. Além dessas vantagens, Lüdke e André (1986) também consideram relevante a busca incessante de retratar a realidade pesquisada, dando ênfase à complexidade natural das situações.

Nessa mesma perspectiva, Santos Filho e Gamboa (1995), falando da complementaridade que deve haver entre as pesquisas qualitativas e quantitativas, nos chamam a atenção para o dinamismo na vida cotidiana e nos fenômenos sociais. Assim, sob uma concepção dinâmica da realidade, não poderíamos deixar de considerar que mudanças qualitativas estão interligadas às mudanças quantitativas. Assim, poderíamos e deveríamos articular as duas dimensões na busca do diálogo e da compreensão de uma realidade que, naturalmente, comportava a multidimensionalidade como referência básica.

A conjugação das metodologias qualitativas e quantitativas também foi justificada nos escritos de Richardson (1999), ao esboçar a idéia de que o caráter qualitativo de uma pesquisa pode surgir, até mesmo, nos dados colhidos por estudos essencialmente quantitativos. Também nos estudos de Bogdan e Biklen (1994, p.47-48), as características básicas que configuram o tipo de estudo qualitativo foram explicitadas com clareza:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Essa forma de caracterizar a investigação atendeu nosso interesse, pois ofereceu a possibilidade de investigarmos o objeto de estudo no seu ambiente natural, compreendê-lo e descrevê-lo processualmente, respeitando as vivências e os significados formulados pelos participantes do estudo, permitindo que, finalmente, fizéssemos uma comunicação do diálogo mantido com um objeto que se configurou como hiper-complexo.

## 2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.2.1 Participantes e cenários da pesquisa

Nesta fase, após termos delimitado o problema a ser estudado - os fatores que desencadeiam o estresse no exercício da docência, as estratégias de enfrentamento e o desenvolvimento da resiliência - passamos a elaborar estratégias que nos auxiliassem na seleção dos participantes no estabelecimento dos cenários da pesquisa.

Os participantes escolhidos foram professores de duas instituições de Ensino Superior, na cidade de Natal/RN, sendo uma da rede pública e outra do sistema particular de ensino. O critério para a seleção das instituições de Ensino Superior e dos

curso teve por base a facilidade de acesso e acolhimento, uma vez que, num desses cursos, também lecionamos. Outro motivo que nos induziu a essa escolha foi a preocupação com as queixas, lamentações e casos de adoecimento psíquico presenciados junto aos colegas de profissão. Muitos fazem referência ao estresse como um fenômeno constante nas suas vidas e no trabalho. Desde o princípio fizemos a opção por não fazer um estudo comparativo entre o público e o privado, e embora saibamos tratar-se de realidades distintas, focamos nosso interesse em compreender o fenômeno e suas manifestações no conjunto dos professores universitários. Desta forma, elegemos, previamente, três critérios para nortear a seleção dos sujeitos:

- primeiro, em cada instituição, o grupo escolhido deveria representar, pelo menos, 20% do total de professores do curso de administração, isso não impedindo que o professor também lecionasse em outros cursos na instituição;
- o segundo critério foi relacionado ao tempo de exercício docente. Desse modo, o professor seria escolhido se exercesse há, pelo menos, um ano o ofício docente na graduação. Embora esse tempo possa parecer pouco, temos a intenção de saber como o professor iniciante experiencia os desafios do ofício; e
- o terceiro e último critério, obviamente, consistiu na disponibilidade do professor em colaborar com o estudo.

A Instituição pública, *locus* da pesquisa, de natureza federal, foi criada em 1958, possuindo 49 anos de instalação. Em 1968 passou por uma reorganização, que marcou o fim das faculdades e a configuração da atual estrutura, organizada e agrupada em centros acadêmicos. No início da década de 1970, teve início a construção do seu Campus central, numa área de 123 hectares. Atualmente, oferece 88 cursos de graduação, sendo 53 permanentes e 35 temporários e 103 cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (especialização, mestrado e doutorado) nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais, Saúde, Tecnologia e Ciências Exatas. (UFRN, 2003, p. 4) Geograficamente, além de possuir seu Campus central, dispõe de outros espaços na cidade de Natal, onde funcionam departamentos, laboratórios, maternidades e hospital. Além destes, estende suas atividades a outras cidades do interior: Caicó, Currais Novos, Nova Cruz, Macau e Santa Cruz. Atualmente, conta com cerca de 27000 estudantes, 3062 servidores técnico-administrativos e 1638 docentes. No seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) encontra-se assinalada a sua missão:

A missão da UFRN, como instituição pública é educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania. (UFRN, 1999, p. 21).

O Plano de Desenvolvimento Institucional traça as diretrizes condutoras da instituição, e dentre as cinco que são elencadas no PDI, a quinta prevê a garantia de oferecer condições de trabalho aos seus recursos humanos, estando os professores incluídos nesse grupo:

Garantir a qualidade do cumprimento de suas ações, modernizando os processos de trabalho e adequando a estrutura organizacional de recursos humanos, físicos, gerenciais e tecnológicos às exigências de sua missão acadêmica, técnica e administrativa. (UFRN, 1999, p. 22)

Também no Plano de Ação 2003-2007 registra-se, dentre os programas estruturantes, uma preocupação com a capacitação dos recursos humanos na instituição. Dentre estes, a inclusão com a formação docente.

#### 6.3.1 Linhas prioritárias de ação

Desenvolvimento de programas de incentivo à titulação dos docentes.  
Desenvolvimento de programas de atualização pedagógica dos docentes.  
Capacitação permanente dos servidores técnico-administrativos.  
Capacitação dos gestores, nos diversos níveis da estrutura organizacional. (UFRN, 2003, p. 13).

Prestando contas da gestão desenvolvida no ano de 2006, os gestores avaliam positivamente a possibilidade de atualização pedagógica que vem sendo oferecida aos professores. Essa ação foi concretizada através da participação dos professores nos cursos, oficinas e seminários ofertados aos iniciantes e aos que já estavam no exercício da função. O Projeto de Atualização Pedagógica (PAP) trabalhou com os seguintes objetivos:

Atender às exigências da nova configuração curricular e às demandas do desenvolvimento científico/tecnológico e do mercado de trabalho;  
Compreender o processo de planejamento de ensino com ênfase na avaliação, vivência de técnicas e no uso de tecnologias adequadas aos cursos. (UFRN, 2007, p.91)

Nesta instituição, todos os professores selecionados ministram aulas no Curso de Administração.

A Instituição particular, também situada em Natal, foi fundada em 1981, portanto, desenvolve o Ensino Superior há 26 anos, inicialmente como faculdade, hoje universidade. Oferece 27 cursos de graduação – bacharelado e licenciatura -, e 11 cursos de graduação tecnológica distribuídos nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas, Humanas, Biológicas e da Saúde, Exatas e Engenharias e Tecnológicas. Os 92 cursos de pós-graduação *lato sensu* estão diversificados em todas as áreas, e já oferece 3 cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Saúde. Geograficamente, está situada na cidade de Natal, em 5 Campi, e um no interior do Estado – na cidade de Mossoró. Todos os cursos da instituição desenvolvem ações de extensão, apoiando a comunidade local nas mais variadas áreas. Agora em 2007 fez uma parceria com a *Laureate International Universities* e passou a integrar uma rede internacional de universidades, presente em 18 países, o que possibilitará oportunidades de troca de experiências e atualização permanente para alunos e professores. O projeto pedagógico institucional assinala a missão da universidade:

Formar cidadãos comprometidos com os valores éticos, culturais, sociais e profissionais, contribuindo através do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência para o desenvolvimento sustentável do Rio Grande do Norte, da Região e do País. (UNIVERSIDADE POTIGUAR, 2007, p. 27).

O seu fundador, Paulo Vasconcelos de Paula, em entrevista que tratava dos empreendedores bem sucedidos no ensino superior assim falou da instituição:

A UnP (Universidade Potiguar) trabalha com foco na sala de aula, com um projeto pedagógico ancorado em habilidades e competências, apostando na excelência da equipe de professores, e no alto nível de instalações físicas e laboratórios, tudo isso amparado em boa tecnologia. (PAULA, 2005, p. 110).

A fim de materializar o que fora dito pelo seu fundador, o projeto pedagógico institucional assinala que o trabalho a ser desenvolvido pelos docentes firmar-se-á:

- a) nos princípios e objetivos definidos para a educação de crianças e jovens;
- b) no estímulo ao autodesenvolvimento profissional;
- c) na pesquisa, compreendida como princípio formativo;
- d) no aproveitamento das experiências anteriores, dos estudantes, redimensionando-se a articulação teoria-prática e estimulando-se a reflexão crítica sobre a prática;
- e) na avaliação compreendida como processo e ferramenta de revisão de posturas e vivências e das competências adquiridas relativamente à prática profissional com alunos da educação básica;

f) no estímulo à criatividade e à capacidade de interagir com os outros. (UNIVERSIDADE POTIGUAR, 2007, p. 38).

Como forma de viabilizar o trabalho docente, estabelece no artigo 2 do seu Plano de Carreira Docente (PCD) alguns objetivos a serem perseguidos, no intuito de apoiar, valorizar e oferecer condições de trabalho ao professor.

São objetivos fundamentais do PCD:

- I valorizar os recursos humanos visando alcançar alto nível de profissionalização e desenvolvimento pessoal;
- II possibilitar condições para promoção e ascensão funcionais, visando o crescimento profissional do docente dentro da carreira, no exercício de suas atividades;
- III estimular o desenvolvimento das atividades de magistério, valorizando a realização do trabalho com qualidade e ética profissional;
- IV criar condições de atratividade para profissionais qualificados que atuam no mercado de trabalho. (UNIVERSIDADE POTIGUAR, 2007, p. 9).

Nesta instituição, todos os professores selecionados desenvolvem a docência no Curso de Administração e o regime de trabalho que vigora na instituição está pautado em duas modalidades: tempo integral (40 horas semanais) ou tempo parcial na condição de horista (abaixo de 40 horas).

Trabalhamos com uma amostra pequena, se comparada ao conjunto dos professores universitários, porém, como já dito anteriormente, a pesquisa foi qualitativa e o conhecimento da realidade vivenciada por esse grupo poderá contribuir na compreensão de um fenômeno que se faz presente no cotidiano de muitos professores, sejam eles universitários ou não.

Na Instituição particular, aplicamos o questionário com 8 professores (20% do total de professores do curso e 47% do total da amostra) e, desses, selecionamos 4 para serem entrevistados. Na Instituição pública, 9 professores preencheram o questionário (também 20% do total de professores do curso e 53% do total da amostra) e, desses, 4 foram entrevistados. Portanto, trabalhamos com uma amostra de 17 professores, representando 100% dos participantes. Justificamos aqui o caráter qualitativo da pesquisa, visto que, numa amostra de apenas 17 participantes, conseguimos escutar seus dilemas, queixas, dificuldades, situações estressantes e estratégias de enfrentamento. Numa pequena amostra, vislumbramos um problema que não é exclusivo desse grupo,

mas vivenciado por tantos outros que compartilham do mesmo ofício. Assim, o conhecimento se reveste de importância para uma população mais ampla, os desafios vivenciados pelo grupo que participou do estudo refletiu o que é vivenciado por tantos outros professores universitários.

### 2.2.2 Elaboração dos instrumentos e coleta de dados

Nesta etapa, já tendo explicitado o caráter qualitativo do estudo, nos voltamos para os autores que desenvolveram pesquisas e estudos ligados ao estresse na vida do professor, as estratégias de enfrentamento nas ações cotidianas e o desenvolvimento da resiliência. Buscamos, nas suas publicações, subsídios que pudessem referendar a constituição dos nossos instrumentos de pesquisa.

Assim, a fim de viabilizar o estudo, optamos por empregar dois instrumentos:

- questionário, para caracterização inicial dos sujeitos (apêndice A);
- entrevista semi-estruturada (apêndice B);

Tanto na elaboração do questionário quanto da entrevista, usamos como referência os seguintes trabalhos:

- Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (2000);
- Estudos de Lipp sobre o estresse do professor (LIPP, 2002) e as estratégias de enfrentamento;
- Pesquisa publicada em Portugal por Mota-Cardoso *et al.* (2002) sobre o estresse nos professores portugueses;
- Estudos sobre a resiliência na educação (TAVARES, 2001) e as estratégias de enfrentamento das situações desafiadoras;
- Estudos sobre os ciclos de vida dos professores, de Huberman (1995).

O questionário é de nossa autoria e foi elaborado da seguinte forma: após a leitura dos trabalhos mencionados anteriormente, recebemos um convite para realizar reuniões formativas com professores de duas escolas particulares na zona norte da cidade do Natal, tendo como tema principal o estresse do professor. Na época, março de 2004, ainda elaborando o projeto de pesquisa para a seleção do doutorado, aproveitamos a ocasião para realizar um estudo-piloto e validar nossos instrumentos de coleta de dados. Para tal, elaboramos um questionário, o qual deveria suscitar respostas aos

nossos objetivos de estudo. Os núcleos de sentido e os percentuais de respostas dos professores nesse pré-teste atenderam às expectativas pela qualidade das informações, possibilidades de acréscimos às informações solicitadas, variabilidade de significados para um mesmo fenômeno, familiaridade com a temática e desejo de aprofundamento nas respostas. Frente ao exposto, percebemos que aquele instrumento respondia ao que se propunha, confirmando assim, sua validação. Após sua aplicação com 25 professores, fizemos pequenos ajustes e constatamos sua viabilidade para a pesquisa ainda em fase de elaboração do projeto, uma vez que focalizava a compreensão do estresse, fatores desencadeadores e estratégias de enfrentamento (Apêndice A).

Igualmente ao questionário, o roteiro de entrevista também é de nossa autoria. Formulamos questões abertas, tendo como principal referência os objetivos do estudo, aplicamos junto aos professores mencionados anteriormente, constatamos a viabilidade para o estudo proposto e, após pequenas modificações surgiu o roteiro que utilizamos (Apêndice B).

Convém assinalar, que tanto os instrumentos utilizados por Lipp (2000), quanto os que foram utilizados na pesquisa sobre o estresse dos professores portugueses, foram baseados no MBI – *Maslach Burnout Inventory*, que consiste numa escala de auto-resposta, criada em 1986 pelas norte-americanas Christina Maslach e Susan Jackson, onde medem a presença ou ausência de estresse no indivíduo, bem como a fase do estresse em que se encontram. Além do MBI, utilizaram uma escala que mede a satisfação no trabalho e outra que avalia a percepção que o sujeito tem do estresse. Conhecendo esses instrumentos e tendo claro que o nosso estudo, em alguns aspectos, se assemelha àqueles, e noutros se diferencia totalmente dos trabalhos especificados anteriormente, optamos pela feitura dos nossos instrumentos, uma vez que nossa preocupação maior estava centrada em investigar como os indivíduos percebem e reagem ao estresse associado ao ofício.

Ainda é preciso registrar que a decisão de utilizar o questionário e a entrevista foi fundamentada nos autores que tratam de metodologia nas ciências sociais - Lüdke e André (1986); Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1998) e Richardson (1999). Esses autores assinalam que as pesquisas qualitativas comportam uma variedade de procedimentos, visando, primordialmente, à complementação de informações. Tendo clara essa possibilidade, definimos que usaríamos primeiro o questionário e, com a caracterização da amostra, selecionaríamos os informantes-chave para fazer a entrevista, no sentido de explorar com profundidade os temas de interesse.



A utilização de um questionário prévio, conforme Richardson (1999), contribui para delimitar o problema estudado, permitindo a identificação de casos representativos. Neste estudo, os dados colhidos do questionário nos permitiram a identificação ou seleção dos professores que seriam entrevistados, cujo critério para escolha foi pautado na riqueza de informações e exposição de situações, ainda no questionário, que revelaram maior ligação com o tema. Também o interesse e a receptividade em participar do estudo, além da vontade de conhecer sobre o tema, serviram como segundo critério para a seleção dos que seriam entrevistados.

Com relação aos questionários, Laville e Dionne (1999) reconhecem que, além da aplicação possibilitar uma gama variada de informações, num curto espaço de tempo, ainda podem ser respondidos, sem que seja necessária a presença de um aplicador. Assim, para viabilizar a eficácia da aplicação, na instituição pública, optamos por entregar os questionários à secretária do Curso de Administração que se dispôs a aplicá-los. Estabelecemos um prazo (15 dias) para que os instrumentos fossem devolvidos. A secretária os entregou aos nove professores para que respondessem individualmente e, em seguida, os recolheu para nos serem devolvidos.

Na instituição particular, pela facilidade de acesso aos professores, distribuímos os questionários aos 8 professores e marcamos um prazo (8 dias) para que eles os devolvessem. Após devolução, tanto pela instituição pública quanto da particular, fizemos o tabelamento das informações para melhor caracterizar a amostra e selecionar os que seriam entrevistados. Os dados dos questionários foram, inicialmente, agrupados em tabelas separadas (Apêndice C – instituição pública e Apêndice D – instituição particular), entretanto, como não optamos por fazer estudo comparativo entre as instituições, a fim de obtermos uma visualização integrada, fizemos a fusão das duas tabelas (Apêndice E), constituindo-se numa caracterização de todos os professores participantes do estudo.

Além do questionário, conforme já expresso, escolhemos a entrevista semi-estruturada como um dos instrumentos para nossa coleta de dados. Vale ressaltar que a entrevista semi-estruturada constitui instrumento privilegiado pelas possibilidades que oferece. Buscamos em Richardson (1999, p. 207-208), a compreensão do significado da expressão como instrumento:

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*.

A entrevista semi-estruturada, de acordo com o autor, pode ser chamada de entrevista em profundidade, visto que, em vez de responder a uma pergunta em que já se apresentam as opções previamente, o entrevistado é convidado a falar do que considera mais relevante em relação a determinado problema. Assim, por meio de uma conversa guiada, o participante poderá fornecer informações detalhadas, que posteriormente serão tratadas qualitativamente. Reiterando a riqueza de contribuições fornecidas pela entrevista semi-estruturada, Laville e Dionne (1999, p. 188) reafirmam a flexibilidade dessa modalidade:

A entrevista oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado.

Também Lüdke e André (1986) referem que a entrevista desempenha papel importante, não apenas em atividades de cunho científico, mas também em muitas outras atividades humanas. Esses autores advertem os entrevistadores para que não antecipem ou direcionem a resposta do entrevistado, bem como valorizem a opção por instrumentos que permitam a flexibilidade do pesquisador. Assinalam a interação que se estabelece do entrevistador com os entrevistados, chegando a criar uma atmosfera de influência recíproca. O clima de reciprocidade estimula para que as informações possam fluir de maneira mais autêntica e cooperativa. Não se pode, entretanto, deixar de enfatizar o respeito que deve ser conferido aos entrevistados. Esse respeito inclui desde as questões éticas, nas quais se garante o sigilo das informações fornecidas, até a marcação de local e horário onde será realizada a entrevista.

A atmosfera de cooperação estabelecida por ocasião da entrevista permite-nos tratar de temas em que estejam em foco a subjetividade e a vida pessoal do entrevistado. Assim, julgamos esse instrumento adequado aos objetivos da pesquisa, visto que

investigar os fatores que desencadeiam o estresse no ofício docente comporta uma gama de informações que fazem parte da intimidade e subjetividade do professor. Como pesquisadora tivemos o cuidado de conduzir pessoalmente as entrevistas, desde as etapas preliminares de marcação de local e data, até sua realização e apreciação do material escrito pelos participantes.

Tratando da relação do pesquisador com os participantes da pesquisa, Richardson (1999, p.96) adverte que pode haver uma variação, desde o contato relativamente breve de uma entrevista, até uma participação ou convivência mais sistemática com os sujeitos, por meio da observação participante. Assinala o cuidado que o pesquisador deve tomar para não influenciar o comportamento dos entrevistados, de modo a direcionar suas declarações. A forma de estabelecer esse relacionamento, porém, não pode ser rígida:

A administração do relacionamento com os entrevistados é um aspecto importante da validade da pesquisa qualitativa, mas não pode ser prescrito com um procedimento específico, e sua adequação ou eficiência não será imediatamente clara para uma terceira pessoa. O esforço feito pelo pesquisador para estabelecer resultados válidos pode aparecer no relatório, mas a validade será um processo que, em último caso, dependerá da confiança.

É oportuno, ainda, ressaltar que todos os professores selecionados para serem participantes da pesquisa oficializaram a participação pelo preenchimento do Termo de Consentimento (Apêndice F). Neste, além de se disporem a participar, também confirmaram o direito de se retirarem, a qualquer momento do estudo, caso o quisessem. Foram ainda assegurados de que as informações prestadas teriam o anonimato garantido. Adotamos essa estratégia em respeito às recomendações da Resolução nº196, aprovada na 59ª reunião ordinária do Conselho Nacional de Saúde, em 10 de outubro de 1996, em que foram aprovadas as diretrizes e normas regulamentares de pesquisa envolvendo seres humanos no Território Brasileiro (BRASIL, 1996).

### 2.2.3 Da aplicação

Nas duas instituições de ensino pesquisadas foi mantido um contato preliminar com os professores, tendo sido explicadas as propostas do estudo e solicitada a cooperação deles. A disponibilização em participar foi oficializada pelo Termo de

Consentimento já citado, assinado no período de aplicação dos questionários, que se estendeu entre os dias 1-20/06/2005. Na Instituição particular, o primeiro contato foi mantido por nós, e na Instituição pública, o contato inicial foi feito por intermédio da secretária do Curso. Ocorreu, então, a primeira etapa de coleta de dados, quando foram aplicados os questionários.

Os questionários foram respondidos por 17 professores sendo 8 da Instituição particular e 9 da pública. Essa amostra corresponde a 20% do total de professores do Curso de Administração em cada Instituição. Os questionários foram entregues e respondidos individualmente, sem a necessidade da presença do pesquisador ou aplicador ao lado do participante da pesquisa. Posteriormente, após o preenchimento dos questionários, foi mantido mais um contato com os professores, visando a agradecer a colaboração inicial e informando que alguns voltariam a ser solicitados a participar de uma entrevista mais detalhada sobre o tema.

O critério para a escolha dos que seriam entrevistados, conforme mencionado anteriormente, esteve relacionado a maior aproximação com o objeto de estudo e riqueza de informações disponibilizadas nas questões abertas do questionário. Dos 17 que responderam ao questionário, selecionamos 8 para a entrevista: 4 da Instituição pública e 4 da particular. Mantivemos contato pessoal com cada um e as entrevistas foram marcadas com antecedência, respeitando a disponibilidade de agenda dos professores. Foram realizadas no período compreendido entre 22/06/2005 a 15/07/2005. Conforme já citado, a condução das entrevistas ficou sob a nossa responsabilidade, tomando cuidado em realizá-las num ambiente silencioso e confortável. Antes de iniciarmos pedíamos permissão para que as falas fossem gravadas, assegurando-lhes que após a transcrição poderiam fazer alterações. Após alterações, os professores devolveram as entrevistas que, posteriormente, fizeram emergir o aprendizado nascido da escuta. Adotamos essa estratégia em virtude do respeito que estabelecemos para com os docentes que se dispuseram a colaborar e dialogar conosco. (APÊNDICE G).

Em todas as etapas da coleta de dados, mediante um processo de observação, fomos captando e registrando, num caderno de anotações, algumas informações, desabafos e depoimento dos professores, que pudessem enriquecer e complementar os dados colhidos.

## 2.2.4 Articulação dos dados

Nesta fase, buscamos inicialmente uma organização das informações, a fim de articular com nossos objetivos e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento sobre o estresse associado ao exercício do ofício do professor universitário e as estratégias utilizadas capazes de desenvolver a resiliência. Para tal, utilizamos a técnica da análise de conteúdo e a categorização qualitativa das informações.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 1994, p. 31).

Temos claro o fato de que as técnicas referentes à produção do conhecimento e a confiabilidade dos resultados dependerão do quão fiel tivermos sido na seqüência do que foi orientado. Neste trabalho, entretanto, ousamos estabelecer um diálogo entre uma técnica convencionada e legitimada pela academia – a análise de conteúdo – e as bases epistemológicas do pensamento complexo. Assim, a análise de conteúdo foi usada não apenas como um programa capaz de trazer resultados, mas como estratégia que nos permitiu articular, a partir das falas dos professores universitários, as certezas e dúvidas, angústias e aceitações decorrentes dos fatores que desencadeiam o estresse e seu enfrentamento.

A dialogia estabelecida entre a fala dos sujeitos da pesquisa e a fala dos pesquisadores que abordam as problemáticas do estresse e das estratégias de seu enfrentamento, é também decorrência de algumas características dos próprios modelos de análise dos conteúdos discursivos. O modelo berelsoniano de análise (BERELSON, 1952), que se atinha, exclusivamente, ao *conteúdo manifesto* da enunciação, foi tendo, ao longo do tempo, diferentes aberturas, resultantes de práticas de investigação provenientes de horizontes diversos, e inúmeras contribuições vem sendo agregadas sugerindo, por sua vez, uma diversificação de modelos de análises.

A *abordagem instrumental* proposta por George e Mahl (1959), leva em consideração as condições históricas e circunstanciais da produção do discurso, emprestando relevância, na análise, aos aspectos contextuais, que também subsidiam o pesquisador na organização de inferências decorrentes dos indicadores disponíveis.

A análise dos conteúdos discursivos ganha, assim, novas dimensões ao associar-se, relativamente ao conteúdos da análise, a alguns modelos da própria análise do discurso, e a ousadia de associarmos à fala dos sujeitos da amostra a fala, ou o discurso tanto dos pesquisadores interessados na problemática do estresse, quanto, em função de uma decorrência natural das características dessas problemáticas, do pensamento complexo moriniano e da abordagem de Ardoino (1993), encontra fundamento nos próprios princípios da análise dos conteúdos discursivos, já que, em qualquer formação discursiva, está sempre presente uma *relação interdiscursiva*, isto é, um discurso nunca é totalmente autônomo, mas remete sempre a outros discursos.

Essa idéia, introduzida, primeiramente, por Authier-Revuz (1982), admite que toda fala é um recorte de representações de um tempo histórico e de um espaço social, comungadas por diferentes sujeitos, também, por Jakobson (1983), depois por Beneviste (1984), para os quais os fatores de ordem cultural e sócio-históricos da produção do discurso fazem com que o sujeito que enuncia integre em seus enunciados as circunstâncias sócio-históricas que estão na raiz do seu discurso.

O mesmo pensamento está presente em Bakhtin (1979) que, na sua “*concepção dialógica da linguagem*” caracteriza a enunciação discursiva como um fenômeno social de interação verbal.

Não é, pois de estranhar que Morin (1991), em sua concepção de dialogia, nos lembre que vários princípios ou discursos podem ser unidos, sem que a dualidade se perca ou se desfaça nesta unidade. A dialogia supõe troca de comunicação, cooperação mesmo nas diferenças, e os antagonismos resultantes de tais diferenças são constitutivos de entidades ou fenômenos complexos.

Antagonismos são marca de heterogeneidade, e a heterogeneidade de significados impõe ao analista uma atenção redobrada à intertextualidade, em seus aspectos básicos: ao intertexto discursivo, composto pelo conjunto de elementos efetivamente presentes no discurso, e a intertextualidade, que apela para tipos de relações com outras formações discursivas, seja pertencente ao mesmo campo (relativas, por exemplo, ao significado, manifestações ou características do estresse), seja intertextualidade externa (recurso a aportes discursivos diversificados, inclusive com pontos de vista diferentes, características, por exemplo, de uma leitura e análise multirreferencial).

Mas que fique claro: pelo fato do recurso à intertextualidade (interna ou externa) descentrar, de uma certa forma as condições da produção do discurso, as novas conotações assumidas, na análise, relativamente a esses discursos ganham, nesta tese, uma nova configuração semântica e uma nova contextualização, facilmente identificáveis no próprio discurso que aqui vai sendo produzido.

A análise de conteúdo, portanto, foi utilizada como estratégia que, longe de isolar elementos constitutivos de um mesmo fenômeno, buscou agrupá-los numa perspectiva dialógica. Não poderia ter sido de outra forma, já que estávamos lidando com fatores que produzem o estresse, com a subjetividade dos professores e todas as dimensões envolvidas no exercício da docência.

Os dados colhidos na aplicação dos questionários e as entrevistas aplicadas nos permitiram descobrir os núcleos de sentido, e estes originaram as categorias a *posteriori*, agrupadas e articuladas qualitativamente. A leitura flutuante deste material forneceu uma compreensão generalizada do material coletado, bem como propiciou identificar as convergências e divergências nas falas dos professores.

A análise de conteúdo, que teve o tema como unidade de registro, acompanhada da elaboração de categorias foi a técnica utilizada no tratamento das informações fornecidas pelo professor. Assim, tomando por base as orientações de Bardin (1994), após termos feito a coleta dos dados, seguimos as três fases de sistematização da análise de conteúdo:

- **Primeira Fase** – pré-análise - nessa etapa nos deixamos impregnar pelo conteúdo trazido pelos professores, buscando descobrir os núcleos de sentido, os antagonismos, as concordâncias e discordâncias entre as falas dos participantes e as falas de um só participante. Como o próprio nome sugere - fase de pré-análise - em que inicialmente organizamos o material que foi explorado e procedemos a uma leitura geral e exaustiva, visando a elaborar as primeiras impressões gerais dos dados, em confronto com as três grandes categorias estabelecidas a *priori*: ofício docente, estresse e estratégias de enfrentamento, além, é claro, de um confronto permanente com os objetivos da pesquisa.

Para facilitar a visualização dos dados, fizemos um trabalho de recorte e colagem com todas as entrevistas transcritas. Agrupamos todas as respostas dos professores referentes a cada questão específica. Também com o questionário

fizemos esse agrupamento, embora os dados ali colhidos tenham servido mais especificamente para a caracterização da amostra e informações complementares. A análise de conteúdo foi usada com o material colhido durante as entrevistas.

- **Segunda Fase** – análise dos dados - nesta, exploramos mais detalhadamente o material coletado, e, com o recurso da intertextualidade, tomamos por base os princípios do pensamento complexo, levando em consideração os elementos convergentes e os antagônicos. Assim, emergiram as categorias *a posteriori* que facilitaram o desenvolvimento da terceira etapa.

Foi uma fase longa em que tivemos que codificar e categorizar as informações. Na codificação, tomamos o tema como unidade de registro, uma vez que a análise temática nos proporciona a compreensão do sentido que o participante confere à mensagem: “o tema é uma unidade de significação complexa de dimensões variáveis; sua realidade é de ordem psicológica, não de ordem lingüística: tanto uma afirmação quanto uma alusão podem constituir um tema”. (RICHARDSON, 1999, p. 235).

Na categorização, tomamos como referência a definição de Bardin (1994, p 118):

Classificar elementos em categoria impõe investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Na articulação desses elementos, usamos o critério semântico para fazer o agrupamento. Todos os temas que podiam se relacionar pelo significado das palavras foram agrupados. As categorias foram se estabelecendo com base em um núcleo comum de sentido com todos os elementos que, em algumas falas dos professores, poderiam ser interpretados como temas antagônicos, mas que, numa perspectiva dialógica, são complementares e indispensáveis à compreensão do objeto em estudo. Com assento nestes, fizemos as inferências, articulações e construções.

- **Terceira Fase** - foi a etapa em que fizemos uma articulação dos dados e sua interpretação. Aqui, buscamos desvendar o conteúdo subjacente ao que foi manifestado, aprofundamos a compreensão de como o estresse se associa ao



ofício docente e como os professores criam suas estratégias de enfrentamento. Concluímos identificando e propondo estratégias de enfrentamento que favoreçam o desenvolvimento da resiliência, promovendo um exercício saudável da docência universitária.

Após identificarmos os núcleos de sentido nas falas dos professores através da categorização, fizemos uma articulação e interpretação dos dados agrupados. Ainda assim, faltava dizer mais. Percebemos a necessidade de extrapolar a técnica: fazendo associações com os conteúdos de nossos autores de referência, e apoiando-nos na visão de Morin (2003) que fala do método como uma estratégia, e não como uma seqüência de passos, fizemos mais uma interpretação, agora distinguindo a visão e compreensão de cada professor a respeito dos elementos que compuseram as categorias.

### 3 O QUE FOI DITO, PERCEBIDO, SENTIDO E INVESTIGADO NA DOCÊNCIA

Aqui, na interlocução com vários autores, os escutaremos a fim de conhecer a percepção atenciosa sobre o que se disse e como é exercida a docência universitária, seus agentes, as dificuldades enfrentadas pelos professores, as condições de trabalho que lhes são oferecidas, os descompassos e o estresse nascido dos descompassos. Ainda especularemos acerca das estratégias saudáveis que podem promover o desenvolvimento da resiliência e que nos permitam alavancar ou construir perspectivas de enfrentamento aos desafios impostos ao professor universitário.

Conforme amplamente evidenciado, é milenar o exercício da docência. Além de possuir essa longa trajetória, o trabalho em determinadas conjunturas é revestido de destacada importância e sempre assumiu feições e exigências diferenciadas em cada cultura. O desempenho desse ofício manteve uma relação direta com a idéia de educação vigente e socialmente datada. Sem pretender, entretanto, fazer essa investigação histórica, consideramos oportuno buscar o significado e a compreensão do sentido etimológico do ser docente: do latim *docere*, que significa *ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender* (SARAIVA, 1993, p. 390). Apenas com essa definição do sentido etimológico, já é possível vislumbrar a grandeza do exercício da docência e a importância de conhecer a sua natureza.

Trata-se de um ofício milenar, que continua sendo exercido por aqueles que, na atualidade, recebem a denominação de professor: *aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o que dá lições* (SARAIVA, 1993, p.957). De fato, um ofício, que, além de milenar, também é capaz de comportar diversas atribuições e exigências, mas que, de acordo com Nóvoa (2004), ainda se sabe muito pouco sobre sua essência.

Dada a sua importância, neste estudo, daremos ênfase ao que já foi dito, sentido, percebido e investigado, visto que as condições para o desempenho deste ofício preocupam os que são professores, os que se sentem na responsabilidade de formá-los e os investigadores da área. Tamanha preocupação decorre, entre tantas outras, da constatação do aumento significativo dos casos de desequilíbrio entre as exigências do trabalho docente e a capacidade de resposta do indivíduo, produzindo o estresse ocupacional.

### 3.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Abordar a docência universitária é como adentrar uma floresta em que diversos caminhos se apresentam, mas que se faz necessário ter claro onde desejamos chegar para fazer a escolha acertada. Usamos a metáfora da floresta como forma de suavizar os tantos elementos que necessitam de consideração para melhor tratar da docência no nível superior de ensino. Embora sem dispor de condições para percorrer todos os caminhos, estamos consciente de que existem conexão e pontos de encontros entre eles, aproximações que se misturam e configuram o atual quadro da docência universitária. Os pontos de encontros ou conexões são compostos por elementos diversificados, conforme Zabalza (2004): docência universitária, formação profissional dos docentes, satisfação profissional, sistema de seleção e promoção dos professores, políticas de financiamento para a Educação, estruturas, interesses e autonomia organizacionais, características dos alunos que têm acesso ao Ensino Superior, produções acadêmicas, currículo, entre outros.

Sem a pretensão de nos debruçar sobre todos esses elementos, mas compreendendo que eles dialogam e dão o dinamismo que configura a universidade, adentramos a floresta e ousamos seguir uma trilha que pode nos subsidiar na elucidação e diálogo com nosso objeto de estudo, ou seja, os elementos que se apresentam nesse caminho e que contribuem para desencadear o estresse. Assim, a trilha por nós escolhida foi a que denominamos de docência universitária. Como existe uma conexão com os outros elementos, à medida que formos nos encontrando, também ouviremos o que têm a dizer e estabeleceremos o diálogo.

Trilhar o caminho da docência universitária, invariavelmente, nos porá em contato com um dos principais protagonistas desse ofício: o professor universitário. Este nos falará das características do seu ofício, da formação recebida, dos desafios e estratégias de que se utiliza nesse percurso.

Ao considerarmos o exercício da docência como profissão, temos os professores como trabalhadores principais, porém, esse profissional, longe de ser considerado na sua multidimensionalidade de responsabilidades, funções e necessidades diversificadas, seu estatuto de trabalhador é olhado, apenas, sob o ângulo da produção, tal como acontece com qualquer outro profissional, das áreas industrial ou agrícola. No contexto institucional, conforme Zabalza (2004), essa categoria peculiar do mundo do trabalho é

considerada e avaliada tendo como parâmetros sua produção científica materializada em projetos de pesquisa, publicações, participações em congressos e disciplinas que leciona, ou seja, sua identidade profissional é pautada pelo que produz, sem haver a contemplação dos constituintes da sua identidade profissional; tudo isso sem que se leve em conta, ou se valorize a peculiaridade de seus saberes, competências e habilidades necessárias aos que planejam exercer ou já estão no exercício da docência. Também, no cotidiano das universidades, pouco se atenta para as condições oferecidas, expectativas e necessidades esboçadas por parte dos profissionais da Educação. Tal realidade se coaduna com uma estrutura de sociedade e universidade assentadas sobre as desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista, no qual a força de trabalho é utilizada para atender os interesses dos detentores dos meios de produção e não se reconhecem os interesses e necessidades de quem produz. Seguindo essa mesma lógica, o que interessa à instituição universitária são os indicadores de produção, os números, pois a quantidade produzida é que poderá colocá-la acima ou abaixo de outras instituições, garantindo, sustentando e fortalecendo as desigualdades e a exclusão dos mais fracos, inclusive no plano institucional.

A despeito disso, não podemos negar que no exercício da docência universitária, três grandes dimensões se aglutinam e merecem atenção pelo que representam no cotidiano do trabalho docente. Para melhor tratar dessas dimensões, que exprimem uma faceta do caráter multirreferencial – ou plural – implícito no conceito do exercício da docência, dialogamos com Zabalza (2004, p.106) que assim as denomina:

- 1 dimensão profissional;
- 2 dimensão pessoal; e
- 3 dimensão administrativa.

Tratando da dimensão profissional, o autor levanta um questionamento inicial a respeito de como é constituída a identidade profissional do professor universitário. Ao serem questionados sobre quem eles são, as respostas são variadas - médico, engenheiro, advogado, sociólogo ou psicólogo, sem que algum apresente uma configuração identitária de professor. A importância de refletir sobre essa situação é que a dimensão profissional do docente universitário costuma estar assentada muito mais nas suas especialidades científicas do que nas suas atividades docentes. É como se o caráter profissional da docência fosse por eles esquecido. Pior ainda: para muitos professores e formadores de professores, o saber necessário ao ato de ensinar está reduzido ao conhecimento específico, ao conteúdo da disciplina. Os que assim pensam

também defendem a noção de que conhecer o conteúdo já é suficiente para garantir um exercício satisfatório e eficaz da docência. Levando em conta a complexidade desse trabalho, podemos inferir que centrar suas bases no domínio de conteúdo é reduzir a uma só face um trabalho que é multidimensional, portanto, bem mais exigente do que se possa pensar. Outros saberes precisam se articular na configuração das ações, requerendo, portanto, aprofundamento, estudo reflexivo e formação permanente.

Provavelmente, qualquer professor universitário ficaria extremamente surpreso, e talvez até desapontado, se num diálogo com colegas de profissão, alguém confirmasse nunca ter lido nenhum livro ou artigo sobre sua especialidade. Em contrapartida, talvez a surpresa não fosse tão grande se fosse dito que alguém daquele grupo nunca lera sobre a didática necessária sobre como ensinar o conteúdo da sua especialidade.

Estamos, portanto, tratando de uma temática bastante desafiadora e que requer reflexão e ação: a formação para ser docente. Constata-se, mais uma vez, que a dimensão profissional está sedimentada no conhecimento sobre a especialidade e não no conhecimento que nos identifica e forma para a docência. Nesse estudo, defendemos para toda e qualquer área profissional a noção de que a docência universitária exige conhecimentos, competências próprias e formação específica, e a par das competências e das posturas científicas, é necessário adotar compromisso profissional, atitudes e normas de conduta adequadas às ações desenvolvidas, e posturas éticas nas relações estabelecidas com os alunos, e no exercício das funções de planejamento, ensino e avaliação das aprendizagens.

Temos relatos significativos das queixas esboçadas pelos alunos ao avaliar seus professores na década de 1990. Nos exames de Cursos realizados pelo Ministério da Educação, os alunos reconheciam que os professores detinham muitos conhecimentos, mas não conseguiam ensinar eficientemente:

Na opinião dos alunos dos cursos de engenharia civil, direito e administração, a qualidade didática dos docentes deixa a desejar... Os alunos graduandos entendem que seus professores possuem conhecimentos suficientes e atualizados nas suas áreas, mas não são capazes de ensinar com eficiência, além de deixar a desejar quanto a métodos e técnicas de avaliação de aprendizagem.  
(LEITE, 1998, p. 41).

Levando em consideração as críticas tecidas pelos alunos e adentrando os conhecimentos e competências necessárias à docência universitária, evidencia-se que

esta atividade é exercida por professores com formações diversificadas: alguns passaram pelos cursos de licenciaturas e outros apenas pelo bacharelado; alguns trazem experiência profissional para o ensino e outros chegam sem experiência profissional ou didática, vindo de cursos de especialização, mestrado ou doutorado (MOROSINI, 2001). É verdade que as exigências estatais para o funcionamento e credenciamento das universidades, no que se refere aos professores universitários, estão centradas nos requisitos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, ou seja, formação de especialistas, mestres e doutores. Com essas exigências cumpridas, parecem acreditar que o domínio de conhecimentos específicos já basta para que o professor exerça sua docência com qualidade e resultados comprovadamente eficazes.

A LDB, lei nº 9.394/96 no seu art. 52, inciso I e II, assim fala da qualificação exigida dos professores que atuam nas IES:

As instituições pluridisciplinares de formação, pesquisa e extensão tenham produção intelectual institucionalizada, que pelo menos um terço do corpo docente seja titulado com mestrado ou doutorado e que um terço do corpo docente tenha regime de tempo integral. (BRASIL, 1996, p.27).

Morosini (2001, p.22) ainda situa a instituição de Ensino Superior onde o professor universitário exerce sua docência como condicionante das suas ações. Assim, será objeto de cobranças variadas, dependendo de cada contexto. Na dependência da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensamento e o exercício a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também.

Dados do INEP (1998) nos revelam um crescimento significativo do número de professores com mestrado e doutorado da década de 1990. Se analisarmos, porém, esses dados, no caso específico da Região Nordeste, onde esse estudo se situa, veremos que, em relação ao restante do País, estamos ganhando apenas das regiões Norte e Centro-Oeste.

**Tabela 1 - Docentes, formação, região da Federação – Brasil – 1998**

Funções docentes												
	S/grad.	%	Grad.	%	Espec.	%	Mestrad.	%	Doutor.	%	Total	%
<b>Brasil</b>	<b>107</b>	<b>6</b>	<b>30.783</b>	<b>18</b>	<b>57.677</b>	<b>35</b>	<b>45.482</b>	<b>27</b>	<b>31.073</b>	<b>19</b>	<b>165.122</b>	<b>100</b>
Norte	2	3	1.686	26	3.011	42	1.764	24,7	503	7,0	7.148	4,3
Nordeste	8	3	5.696	22	8.966	35	7.488	29,4	3.321	13,0	25.479	15,4
Sudeste	72	8	15.013	17	27.822	32	23.121	26,4	20.731	24	86.759	52,5
Sul	24	7	5.642	16	13.182	39	10.156	30	4.959	14,6	33.963	20,6
Centro-Oeste	1	8	2.564	22	4.696	40	2.953	25,1	1.559	13,2	11.773	7,1

Fonte: MEC/Inep/Sec. Censo do Ensino Superior, 1998. Brasília: INEP, 1999. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Observemos, portanto, que ainda se encontram na docência superior, em nível geral, 6% de docentes que não possuem a graduação completa. A tabela anterior permite a visualização desses dados e nos remete a refletir sobre o significado dessas informações para o contexto do ensino universitário.

A formação dos professores universitários foi tema do estudo desenvolvido em Riegel apud Morosini (2001). A carreira acadêmica destes profissionais é analisada com base em 5 níveis distintos:

- Nível I: vai dos 20-25 anos de idade - assentamento das bases da carreira acadêmica.
- Nível II: 25-30 anos - início de carreira, engajamento em atividades de pesquisa e de ensino para firmar suas opções paradigmáticas.
- Nível III: 30-35 anos - já houve um estabelecimento da carreira e na atuação como professores, passam a dedicar-se a temas do seu interesse. São considerados os anos mais efetivos da carreira.
- Nível IV: 35-50 anos - firmeza quanto ao estabelecimento da carreira, temas de pesquisa próprios, alguns passam a ser conhecidos nacionalmente e divulgam seus conhecimentos em encontros científicos.
- Nível V: 50-65 anos - final da carreira. Os professores passam a dedicar mais tempo aos encargos administrativos e menos tempo ao ensino ou pesquisa. Nesta fase, muitos continuam escrevendo, publicando, afetados apenas pelos aspectos inerentes à idade.

Este processo formativo, seja nos anos iniciais, intermediários ou finais, comportam desafios e obstáculos a serem transpostos pelos professores. Embora não sejam vivenciados de forma linear, a passagem de um estágio para outro se reveste de

importância pelo que representa em termos de realização profissional, exigindo assim um dispêndio de energia que poderá afetar a dimensão profissional e pessoal do docente. Em outras palavras: a carreira acadêmica é permeada por elementos ansiogênicos, exigindo esforço de adaptação por parte dos professores. Essa realidade fica evidenciada quando Franco (2001 p. 114) enfatiza que:

:

O professor de ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituições, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo.

Aqui vemos uma conexão que interliga elementos das dimensões profissional e pessoal. As tensões enfrentadas para se estabelecer profissionalmente provêm de exigências diversificadas, situando o professor num emaranhado de situações que exigem equilíbrio e adaptação. Mesmo em contextos que possam se apresentar como adversos, ele será avaliado e julgado profissionalmente pelo que conseguir produzir. Uma realidade estressora e doentia, mas característica da sociedade capitalista, em que o único valor a ser considerado é a produção, o produto final, não importando os meios ou o processo para se chegar ao pretendido.

A trajetória pessoal e a formação do professor universitário foram alvo de investigação de Isaia (2001 p.38). Esta acentua que a vida adulta é o período em que, além de se formarem como docentes para o ensino superior, ainda têm que administrar muitos outros fatores na trajetória pessoal. Para a autora,

Eventos concretos como saída de casa, formação acadêmica, carreira profissional, casamento, cuidado com os filhos etc, envolvem desafios, crises transtornos que surgem a partir de uma combinação de necessidades e expectativas pessoais com normas e exigências pessoais.

Ainda na dimensão pessoal, Zabalza (2004, p.131) chama a atenção para aspectos importantes, alguns até já considerados anteriormente, mas, na maioria das vezes, desconsiderados na docência universitária.

O que a pessoa é, sente ou vive, as expectativas com que desenvolve seu trabalho são fatores desconsiderados como variáveis que possam afetar a qualidade do ensino. Parece claro que não é assim e que boa



parte de nossa capacidade de influência nos estudantes tem origem no que somos como pessoas, na nossa forma de nos apresentarmos, nas nossas modalidades de relação com eles.

A importância de atentarmos para esses fatores provém da repercussão que provocam na ação docente; ou seja, oferecer atenção às expectativas, necessidades e sentimentos dos professores irá contribuir para a melhoria das suas condições de trabalho, permitindo assim a interligação, como tratado anteriormente – estabelecimento da sua satisfação profissional e pessoal, ensejando um bom desempenho junto aos alunos. Atentar e cuidar da dimensão pessoal do professor, no contexto da formação docente, além de ser uma estratégia saudável de cuidado, também será uma forma de aperfeiçoar a qualidade do ensino oferecido.

Finalmente, mas não menos importante do que as dimensões profissional e pessoal, situa-se a dimensão administrativa, que nos direciona para aspectos, variando desde a entrada, seleção e promoção do docente, até as condições nas quais seu trabalho é executado. Esta esfera mantém a atenção nos direitos e deveres dos professores universitários, trabalhadores de instituições de ensino da esfera pública ou privada.

Zabalza (2004) critica a visão ingênua dos que pensam os trabalhadores do ofício docente como um grupo vocacionado que se realiza muito mais no reconhecimento e prestígio social proporcionados pelo exercício do ofício, do que da remuneração e condições oferecidas para o trabalho. Concordamos e reforçamos a crítica do autor, pois, se observarmos, especialmente nas duas últimas décadas, os movimentos reivindicatórios nas universidades públicas, que lutam por melhorias salariais e das condições de trabalho, não teremos dúvidas de que estamos diante de uma categoria que requer condições materiais, concretas e urgentes para que se possa dizer realizada profissionalmente. Nas universidades privadas, a insatisfação também se faz presente, porém as reivindicações são feitas de maneira mais sutil, menos explícita. Esse jeito diferenciado de reivindicar é uma estratégia diplomática para afugentar o medo ou a ameaça velada de demissão. Na esfera pública ou na particular, as insatisfações estão presentes, o que mudam são as estratégias de explicitação do problema.

A figura do professor, contemplada sob as dimensões profissional, pessoal ou administrativa, aglutina elementos diversificados, mas que interagem no cotidiano e se combinam, se atraem ou repelem no desencadeamento do estresse ocupacional, exigindo que o docente se instrumentalize, especialmente na dimensão pessoal, para

enfrentar e superar as adversidades que permeiam sua ação como trabalhador. Conforme já expressamos, e reconhecendo que não é possível separar rígidas fronteiras entre vida pessoal e profissional, neste estudo focalizamos o estresse associado ao contexto da atuação profissional. Trata-se do estresse ocupacional, caracterizado por um desequilíbrio entre as exigências inerentes ao trabalho e a capacidade de resposta do indivíduo. A dificuldade de resposta pode ter raízes nas fragilidades pessoais, mas não podemos deixar de considerar o contexto institucional em que o indivíduo está inserido.

Somos seres multidimensionais, temos a nossa subjetividade e interpretamos o mundo, as solicitações e necessidades de constante adaptação, usando como referência primária aquilo que denominamos de individualidade – um jeito singular de decodificar o que experienciamos, porém essa individualidade se constitui num contexto histórico, social e institucional. Assim, os desafios que aparecerem na ação do professor universitário terão que ser administrados simultaneamente, exigindo maior capacidade adaptativa do professor.

As nossas referências internas ou constituição psíquica, de acordo com Celano (1999), podem projetar, por meio das atitudes assumidas perante os desafios cotidianos, as ações e interações estabelecidas com o meio ambiente. Essa autora, tratando da subjetividade presente na ação educativa, preconiza que as melhores propostas de transformar ou aperfeiçoar a ação docente poderão ser abortadas se não forem acompanhadas de uma consideração especial à dimensão humana do professor. Fala, inclusive, da necessidade de uma formação que contemple a possibilidade de transformação interior.

Tão contemplada pelos programas de formação e capacitação docente, não se pode olhar a pessoa do professor apenas ou privilegiadamente na sua dimensão profissional, pois as suas ações estão interligadas às vivências que constituem sua história de vida, de afetos, vinculações e capacidade adaptativa, como bem assegura Luckesi (2000), quando diz que a educação tem uma dimensão pessoal e social, e que essas dimensões não são antagônicas, mas complementares. O educador, pela ação docente, deverá desenvolver mecanismos que façam emergir dessa integração possibilidades de formulação de conhecimento e realização pessoal e profissional.

Fica mais real e menos fantasioso encarar a docência universitária, que, embora comportando múltiplas exigências, como sendo materializada por práticas de professores que, antes de uma formação pedagógica, tiveram uma constituição psíquica, experimentaram vinculações diversificadas e, conforme Anaut (2005), mediante

acontecimentos vividos na trajetória pessoal, terão maior ou menor capacidade adaptativa, dependendo de como foram desenvolvidas as dimensões pessoais, físicas, afetivas, cognitivas e sociais. Desta forma, o professor universitário será mais bem compreendido, o que possibilitará a constituição e acompanhamento do seu ofício como algo em construção permanente, pois exercido por pessoas que se metamorfoseiam na tentativa de corresponder ao que lhes é exigido.

### 3.2 SIGNIFICADO DO TRABALHO

O significado do trabalho tem sido objeto de estudo de áreas diversas do conhecimento - Filosofia, Sociologia, Economia, Administração, Psicologia, Saúde, entre outras. Essa visão multirreferencial do trabalho evidencia a natureza plural dessa atividade humana, e a diversidade de olhares de que é objeto reflete a heterogeneidade cultural da sociedade relativa às representações sociais do trabalho ao longo da história. Além do mais, essa diversidade de interpretações também reflete sua importância na vida das pessoas e na sociedade em geral.

O trabalho é designado por diferentes conotações implícitas em seu significado, que vão além do vínculo imediato que lê mantém na realidade social. Ao mesmo tempo, é acompanhado de um campo semântico amplo e fluido que oscila entre seu aspecto penoso, ignóbil e hostil, até aspectos positivos como atividade gratificante, honrosa, ética e criativa. Tais conotações, em geral, estão ligadas à tradição, à fantasia, aos mitos e utopias. Assim, na “idade de ouro” é evocado o ideal de um mundo de indolência, um mundo sem trabalho, em que todos os ociosos são alimentados, vestidos e cumulados de todos os bens sem precisar trabalhar.

Já a mitologia grega confere ao trabalho uma conotação ética. Em “ Os trabalhos e os dias” – ERGA – , de Hesíodo, os trabalhos estão associados ao florir da natureza, ao crescimento das plantas, ao amadurecer de seus frutos, à beleza e harmonia da natureza. Os dias, momentos ou circunstâncias em que os trabalhos acontecem (ERGA), ganham uma conotação ética associada ao cumprimento da tarefa com responsabilidade e justiça (LESKY, 1995). Nessa cultura, o trabalho é uma dádiva enviada ao homem pelos deuses, e o suor imposto na labuta diária, em vez de ser interpretado como castigo passa a ser considerado como um valor que enobrece o homem.

Na terminologia relativa ao trabalho, três noções distintas estão associadas aos termos que lhe emprestam significados, a noção de pena ou sofrimento, a noção de atividade que enobrece, e à noção de criação. A primeira liga-se ao termo *labor*, *labóris*, que significa pena, sofrimento, fadiga, mal estar, dor, enfermidade; *laborare* era ser vítima de algum ou de todos esses males, e *laborator* era aquele que sofria. O segundo termo é outra palavra latina: *ars*, *artis*, e significa arte; daí *artífex* – artífice, artesão. Aqui nos aproximamos da idéia de um trabalho como algo que enobrece e nos traz beleza e harmonia. O terceiro termo é a palavra *opus*, que significa obra; de *opus* derivam *operari* (cria uma obra) e *operarius*: aquele que cria a obra, portanto, o operário.

O termo trabalho vem do baixo latim *tripalium* – três paus, um instrumento utilizado para subjugar os animais e forçar os escravos a aumentar a produção. Esse instrumento era um objeto de tortura, semelhante à cruz que os cristãos acreditam ter sido o símbolo da morte de Cristo. Temos assim uma outra acepção em que o trabalho, contrapondo-se à visão dos gregos, está associado à exploração e ao sofrimento.

A tradição judaico-cristã encarregou-se de perpetuar em nosso imaginário a idéia do trabalho como um castigo divino, conseqüência do pecado original e da desobediência humana às ordens divinas. Desde então, o trabalho que era uma dádiva dos deuses para os gregos, começa a ganhar conotação bem diferenciada: castigo e sofrimento, necessários à sobrevivência.

Ainda nos apoiando nas divergências entre a visão grega e a visão judaico-cristã, convém ressaltar que há uma diversidade de motivos que nos impelem a trabalhar, múltiplas necessidades a serem satisfeitas, entretanto, o fator nocivo ou o agente causador de sofrimento associado ao trabalho não está no trabalho em si mesmo, mas nos modos ou condições sob os quais é realizado.

No caso do trabalho docente, poderíamos enumerar diversos agentes causadores do sofrimento, visto que são submetidos a uma série de exigências, e, utilizando-nos de uma linguagem da matemática, inversamente proporcionais ao que é oferecido como recompensa ou reconhecimento.

Convém, portanto, destacar a idéia de trabalho como ação do homem, que foi interferindo na natureza, moldando ou organizando a sociedade, o que lhe possibilitou a sobrevivência e também a vida de outros seres da mesma espécie. Assim agindo, passou a experimentar variadas formas de organização intermediadas pelo trabalho. De acordo com Yamamoto e Borges (2004), passou do socialismo característico da comunidade

primitiva, para formas menos evoluídas, como o escravismo, o feudalismo e o capitalismo contemporâneo. No capitalismo, o trabalho é considerado como servidão, exploração; o esforço, a energia, o tempo e capacidade de produzir são considerados e tratados como mercadoria a ser vendida.

O caráter degradante de muitos trabalhos, especialmente nas sociedades capitalistas, sem dúvida alguma, tornou-se um mal, ensejando grande sofrimento para o homem. Esse aspecto foi exaustivamente contemplado por Marx, em *O Capital* (1983), mas aqui nos valem do que ressaltou nos seus *Manuscritos de Economia y filosofia*, quando tratou do caráter alienante do trabalho.

¿Em qué consiste, entonces, la enajenación del trabajo?

Primeramente en que el trabajo es externo al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; en que en su trabajo, el trabajador no se afirma, sino que si niega; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador sólo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí.<sup>2</sup> (MARX, 1985, p. 108-109).

Sem podermos dissociar o professor da condição de trabalhador, embora diferente do assalariado que trabalha diretamente na produção fabril ou agrícola, situado nesta sociedade capitalista, convém ressaltar o fato de que, como muitos outros trabalhadores, terá suas atribuições estabelecidas num contrato de trabalho, cumprindo regras e exigências estabelecidas, na maioria das vezes sem a sua participação. Suas ações estarão direcionadas, principalmente, para atender os interesses das escolas, faculdades ou universidades em que leciona, não importando suas necessidades, aspirações ou interesses pessoais. Exercer o ofício nestas condições, sem dúvida alguma, pode desencadear muita insatisfação, desgaste energético, estresse e adoecimento do professor.

Sem termos a pretensão de negar os males que a falta de condições adequadas de trabalho pode causar aos trabalhadores, e levando em conta a alienação de que nos fala Marx (1985) e da qual somos vítimas, ao ponto de só estarmos bem quando fora do trabalho, neste estudo julgamos importante dialogar com outros significados do trabalho, especialmente da perspectiva psicológica.

---

<sup>2</sup> Em que consiste, então, a alienação do trabalho?

Primeiramente em que o trabalho é externo ao trabalhador, quer dizer, não pertence ao seu ser. E que em seu trabalho, o trabalhador não se afirma, senão que se nega; não se sente feliz, senão desgraçado; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, senão que mortifica o seu corpo e arruína seu espírito. Por isso, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho fora de si.

Realçando a dimensão psicológica do trabalho, Codo (1999) menciona a importância da percepção que o trabalhador tem do seu trabalho, ou seja, o significado atribuído por quem desempenha a ação. Alega que tal percepção contribui para o fortalecimento da auto-estima e estruturação da identidade pessoal. A sensação de realizar um trabalho inútil confere ao trabalhador uma sensação de inutilidade e ausência de motivação. Dentro ainda de uma abordagem psicológica, porém, o trabalho é considerado um dos principais vínculos de união da pessoa com a realidade. As investigações realizadas pelo autor ainda revelam que a preocupação decorrente da falta de trabalho remunerado é associada a uma redução do bem-estar psicológico, falta de independência e de controle emocional.

Também Erikson (2000), quando descreve as várias fases psicológicas na vida dos humanos, associa a importância do trabalho na formação da identidade e reafirma ser um elo de ligação da pessoa com o mundo que a cerca. Dentro dessa mesma visão, Vala (1988) reforça a idéia de ser o trabalho um fator importante na conquista da identidade do jovem. Fazendo uma relação entre o trabalho e o estabelecimento de relações interpessoais, Estramiana (1992) refere que a maioria dos trabalhos necessita, para sua realização, de que o trabalhador interaja com outras pessoas; daí deduzirmos que ficar sem trabalhar também implica uma situação de isolamento e afastamento social.

Aprofundando a vertente psicológica, agora com base em princípios psicanalíticos, merecem destaque as considerações elaboradas por Vroom (1964), que associa o trabalho a uma necessidade inata de desenvolvimento corporal e intelectual. O trabalho é, simbolicamente, uma forma de controlar o meio ambiente. O desejo de controle é posto como uma necessidade inata, portanto, manter-se ativo e ocupado passa a constituir uma fonte de motivação para viver e a inatividade, conseqüentemente, produzirá uma sensação de mal-estar psicológico e inutilidade social.

Investigando sobre as funções e o significado do trabalho e do emprego na vida das pessoas, Morse e Weiss (1995) acentuam que o significado vai muito além da visão como meio de sobrevivência. Essa afirmação foi comprovada, após desenvolverem uma pesquisa para averiguar o significado do trabalho na vida das pessoas. Entrevistaram 401 trabalhadores e perguntaram se eles continuariam trabalhando, caso viessem a receber uma herança, grande quantia em dinheiro que lhes permitisse ter vida confortável e sem precisar trabalhar. Do grupo entrevistado, 80% declararam que continuariam trabalhando. Esse dado serviu para reafirmar o trabalho como necessidade

de realização humana, uma ação essencial, e não uma mera condição para a sobrevivência.

Reforçando o caráter de ação essencial ao ser humano, é reveladora a investigação realizada, no final da década de 80, por Mow (1987), a respeito do significado do trabalho. A pesquisa foi realizada em oito países e questionava profissionais das mais diversificadas áreas de atuação. A questão proposta, bastante semelhante à da pesquisa anterior, investigava se eles desejariam continuar trabalhando, mesmo tendo condições financeiras para viver sem trabalhar. Como resultado, e numa amostra aproximada de 15 mil pessoas, 80% dos entrevistados afirmaram continuar trabalhando, embora sem precisar preencher necessidades econômicas. Esse resultado, outra vez, nos remete ao entendimento do trabalho como ação capaz de preencher necessidades diversificadas no ser humano.

A despeito dessa vertente psicológica que atribui significados tão positivos ao trabalho - necessidade inata, fonte de motivação e realização humana - na sociedade capitalista, esses significados se completam e se repelem, num dinamismo permanente, já que o trabalhador - e nesse estudo nos referimos ao professor - se percebe dentro e fora da ação docente, pois, quase sempre, não é chamado a pensar ou conceber seu trabalho, restando-lhe apenas vender sua força de trabalho para realizar o que já fora decidido e determinado por outrem.

Isto, em parte, se explica pela significativa correlação entre o trabalho sadio e a carga mental envolvida na significação dada ao trabalho; segundo a qual:

Trabalhar não faz mal a ninguém. As pessoas gostam de trabalhar, de se sentirem produtivas, participando de alguma coisa, oferecendo um serviço para alguém. É a sensação de estar sendo útil, de dar sentido à própria existência, de se fazer necessário. Trabalho se liga a reconhecimento social, à identidade e a auto-estima. Basta ver o sofrimento de um desempregado, ou mesmo as dificuldades de um recém-aposentado (SORATTO; PINTO, 1999, p. 282).

Saindo do enfoque psicológico, entretanto, e adentrando o campo social, temos o trabalho como possibilidade de transformação da natureza, tornando-se, portanto, um elemento significativo na socialização. Pode ser interpretado como veículo de relacionamento do ser humano com a sociedade, porquanto é o trabalho que permite o provimento do necessário à subsistência. De acordo com Estramiana (1992), a primeira função do trabalho é prover os meios necessários para que uma pessoa subsista; desta

forma, ficar sem trabalhar afeta diretamente a qualidade de vida nos aspectos mais primários para garantir a sobrevivência humana.

O problema da falta de trabalho ou o desemprego também aparece nos trabalhos de Enguita (1989), quando questiona a imagem que se difunde na sociedade quanto à oportunidade de trabalho para todos. Quando essa imagem se torna crença, infunde naqueles que não conseguem trabalho a sensação de fracasso, culpa e falta de confiança em si mesmo.

Tendo em mente essa diversidade de significados e formas de conceber o trabalho, torna-se possível a convivência dos antagonismos, pois, embora estando submetidos às péssimas condições salariais e de trabalho, vendendo sua força de trabalho sem participar da concepção, muitos professores ainda se sentem realizados nesse ofício. Na ação docente convivem os elementos antagônicos, a despeito da degradação experimentada no trabalho, pequenos avanços e contribuições que conseguem oferecer na vida dos alunos proporcionam a experiência do prazer, sentimentos de realização e desejo de continuar sua ação.

A esse respeito, Domingo (2003, p.16), tratando da proletarização da classe docente, assinala que a docência não pode ser definida apenas pelo que se espera ou deseja, mas pela sua materialização e condições em que é praticada.

A tese básica da proletarização da classe docente é que o seu trabalho foi sofrendo uma subtração progressiva de uma série de qualidades que acabou por conduzir os professores à perda de controle e sentido sobre o seu próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia.

Esse autor defende a idéia de que as transformações sofridas pelos docentes, tanto nas condições de trabalho, como no tipo de tarefas que realizam, acabam aproximando-os, sempre mais, dos interesses da classe operária. É o que ele denomina de proletarização da classe docente, ou seja, uma nítida separação que se pode perceber entre concepção e execução do processo de ensinar, além da perda gradativa do exercício reflexivo e troca de experiências.

Descompasso é a expressão, que melhor se aplica, quando focamos a atenção nas condições de trabalho impostas aos docentes. Desconsiderando sua trajetória de formação e a complexidade da profissão, igualmente a tantos outros trabalhadores, experimenta a exploração e a sobrecarga de atribuições e cobranças.



### 3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR

Publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (2004) sobre a situação dos professores no Brasil, acentua que o montante de leis, resoluções, decretos e pareceres regulamentando a formação e a atuação dos docentes não dão conta de transformar a realidade de trabalho desses profissionais. Tal constatação explicita a complexidade da profissão, as inúmeras atribuições e exigências inerentes ao ofício e o descompasso do que é exigido em relação às condições fornecidas para o desempenho do trabalho. Quando falamos sobre o ofício docente, realçamos que o desenvolvimento de aspectos ligados à formação humana, crescimento intelectual, aprendizagem e desenvolvimento de inúmeras habilidades são esperados como produto final do trabalho realizado pelo professor. Nesse sentido, tamanha gama de expectativas nos resultados escamoteia as condições, por vezes vergonhosas, sob as quais esse produto vai sendo elaborado, produzido e formado.

A Psicologia Organizacional e do Trabalho busca incessantemente investigar os efeitos nascidos da relação do trabalhador com o processo de trabalho. Soratto e Olivier-Heckler (1999), destacaram três categorias: ciclo do trabalho, produto do trabalho e controle sobre o trabalho. Por meio destes elementos, os autores buscam identificar os sinais de prazer ou sofrimento decorrentes da relação mencionada há pouco. No trabalho do professor, podemos, de maneira bastante clara, identificar as categorias em questão.

- 1 CICLO DO TRABALHO – o ciclo do trabalho do professor da Educação Infantil ao Ensino Médio dura, aproximadamente, um ano. O ciclo do professor do Ensino Superior tem a duração de um semestre. Apenas com a variável tempo, já percebemos a grande diferença do ciclo de trabalho de outros trabalhadores que, para verem o produto final do seu trabalho, não demoram mais do que algumas horas, minutos ou segundos. Com este ciclo de trabalho bastante elástico, o professor emprega tempo para planejar, reformular o que foi planejado, avaliar e monitorar constantemente seu trabalho.
- 2 PRODUTO DO TRABALHO – a aprendizagem, formação humana, preparação para o mercado de trabalho e progressão de um estágio para outro são o

resultado esperado no final de cada ciclo de trabalho. É óbvio que um produto revestido de tamanha complexidade não pertence ao professor, e não é ele que desfrutará, diretamente, do que produziu. Por essa produção, ele receberá em troca, apenas e quase sempre, um salário que nem de longe contempla o montante de energia física, psíquica, afetiva e cognitiva investida, uma vez que a relação humana estabelecida numa atividade dessa ordem demanda grande quantidade de energia. Essas relações não são, nem poderão ser, eminentemente objetivas. E, quando a subjetividade não é contemplada ou reconhecida, a identidade do trabalhador se vê ameaçada.

- 3 CONTROLE SOBRE O TRABALHO – sabendo da relatividade que permeia o controle sobre o trabalho desenvolvido, não podemos deixar de sinalizar que o professor exerce papel ativo na execução do seu trabalho, e pelo fato de realizá-lo dentro de um ciclo bastante longo, fica difícil manter o controle do processo. Tem assim sua responsabilidade aumentada, pois, mesmo sem conseguir esse controle, o produto final dirá da sua competência em gerenciar o que foi sendo produzido, uma vez que teve participação, embora que parcial, do início ao final do processo. Assim, poderá se reconhecer no sucesso ou fracasso dos seus alunos, sem, no entanto, ter tido poder de interferência em todas as etapas do processo.

A análise das três categorias nos permite contemplar elementos isolados que diferenciam o ofício docente, em muitos outros aspectos, semelhante a qualquer trabalho humano, mas bastante diferenciado pelas exigências quanto ao tempo de sua execução, destino do produto e dedicação requerida pelo trabalhador no decorrer do processo. Essa dedicação pode muito bem ser contemplada na compreensão que segue:

A verdade é que a flexibilidade do trabalho, possibilidade de controle sobre o processo, demanda de expressão afetiva, necessidade de criatividade e inovação pedem um trabalhador que esteja presente de corpo e alma no seu trabalho, que se disponha a se dedicar, enfim, que atribua importância ao que faz na vida profissional. E por que um trabalhador vai querer um trabalho tão exigente e tão mal remunerado como esse? (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p.121).

As respostas ao questionamento dos autores poderiam ser inúmeras: falta de opção, comportamento masoquista, gosto pelos desafios, necessidade de aventuras.

Nem de longe temos a pretensão de esgotar o repertório de respostas possíveis, mas certamente este ofício mantém seus executores em constante necessidade de encarar desafios e explorar potencialidades. O sucesso que o professor alcança com alguns alunos, em algum momento, também é percebido como sucesso pessoal. Trabalhar com o conhecimento também desencadeia um estado de constante inquietação, visto que é muito fluida sua produção, divulgação e aquisição. Sem dúvida, tal ofício é um misto de prazer e sofrimento. Prazer pelo que se consegue, pelo que se goza, constrói e realiza; sofrimento pelo que se perde, se esvai, fica interrompido por falta de condições para continuar, haja vista que,

Enquanto muitos trabalhadores suportam o trabalho e através do salário buscam satisfazer seus desejos, o professor, ao contrário, suporta o salário para continuar tendo o privilégio de satisfazer um desejo que é o de todos nós, mudar o mundo através de sua ação, transformar com seu trabalho a si mesmo e aos outros, inventar um futuro a partir de seu próprio gesto. (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p.121).

Além das categorias que se referem ao ciclo, produto e controle sobre o trabalho do professor, também já se estudam os ciclos vitais dos professores. No quadro seguinte veremos o trabalho de Huberman (1995) estabelecendo relações entre o tempo de exercício do ofício e características pessoais e profissionais dos professores. Embora o autor tenha feito esse estudo com professores do Ensino Médio, nesse estudo, podemos considerar muitas das idéias desenvolvidas. Este defende a idéia de que as diferentes etapas na vida pessoal e profissional influenciam no desempenho e nível de satisfação profissional. Se essas relações são pertinentes aos professores do ensino médio, certamente algumas dessas características estarão presentes no ensino superior.

ANOS DE CARREIRA	FASES/TEMAS
1 - 3 anos	Entrada na carreira/hesitação
4 - 6 anos	Estabilização/ consolidação
7 - 25 anos	Diversificação/ ativismo
25 - 35 anos	Serenidade/ distanciamento afetivo e conservadorismo
35 - 40 anos	Ruptura (com serenidade ou amargura)

**Quadro 2 – Etapas, fases e anos da carreira docente**

**Fonte: Huberman (1995).**

A etapa inicial o autor a denomina de *entrada na carreira*. Esta pode ser experimentada como fácil, desde que o professor consiga estabelecer boas relações com os alunos, segurança no trabalho que desenvolve e orgulho de exercer o ofício. Também pode ser vista como uma fase difícil, e aí tem relação direta com as condições de trabalho concedidas ao professor: carga de trabalho excessiva, ansiedade, dificuldades em lidar com os alunos e sensação de isolamento dos colegas de profissão.

A segunda fase é a que ocorre entre os quatro e seis anos de experiência docente – *estabilização*. Nesta, o professor já experimenta um comprometimento maior com o ofício e aprende a lidar com os desafios inerentes: relação com os alunos, uso de material adequado, domínio das técnicas de ensino e integração com os colegas de profissão.

A terceira etapa se caracteriza pela *diversificação*. Esta vai dos sete aos vinte e cinco anos. Segundo Huberman (1995), nem todos a experimentam da mesma forma. Alguns canalizam suas energias para o aperfeiçoamento como docente, outros buscam desempenhar funções administrativas como forma de promoção profissional, e ainda há o terceiro grupo que, gradativamente, vai deixando a docência e se dedicando a outra atividade, exigindo assim um reenquadramento profissional.

A quarta etapa se caracteriza pela *serenidade e distanciamento afetivo*, e aí os professores já se sentem menos dispostos e pouco preocupados com os problemas da sala de aula. Os professores vão se distanciando afetivamente dos alunos e já não alimentam preocupações com a carreira profissional; nesse momento, alguns entram num processo de queixas freqüentes em relação aos alunos, ao ensino e aos colegas de profissão, culminando com forte conservadorismo. Esta fase segue dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos de exercício docente.

Finalmente, a fase da *ruptura*, que segue entre os trinta e cinco e quarenta anos de profissão. Nesta, alguns desenvolvem uma perspectiva positiva, buscando constante aperfeiçoamento. Outros se tornam defensivos ou desencantados em relação ao que vivenciaram profissionalmente, tornando-se potencialmente perigosos para os professores mais jovens, uma vez que passam uma sensação de frustração, podendo desanimá-los.

Embora concordemos com o estudo apresentado pelo autor anteriormente citado, compreendemos que nem todos passarão por essas etapas de forma tão linear e determinada. Poderemos encontrar pessoas que estão ingressando para o ofício docente, e que, já nos anos iniciais, apresentam algumas das características a seguir: queixas

freqüentes, frustrações, distância afetiva dos alunos e desintegração dos colegas de profissão. Por outro lado, também é possível encontrar profissionais com trinta ou quarenta anos de exercício docente e que conservam o entusiasmo e encantamento dos primeiros tempos, professores dedicados, em busca de constante aperfeiçoamento, buscando melhores condições de trabalho e se integrando em grupos de estudo com os colegas de profissão para um crescimento coletivo. Essas constatações nos fazem ver que há muitas dimensões relacionadas às condições de trabalho do professor, tornando difícil enquadrá-las numa categoria única. Quando muito, poderemos articular os desafios externos e adicionar a subjetividade que vai tornar mais leve ou mais pesado o enfrentamento ou a superação desses desafios inerentes ao seu ofício.

Nas instituições de Ensino Superior, solicita-se do professor que trabalha em tempo integral o exercício das três funções que caracterizam a universidade: ensino, pesquisa e extensão, além de algumas vezes, também terem que atuar na parte administrativa. A dedicação em tempo integral é que viabiliza tamanha gama de atribuições. Noutro patamar, em termos de condições de trabalho, encontram-se os professores com dedicação de tempo parcial. Dados colhidos do INEP (2004) revelam que apenas 8,01% dos professores das universidades públicas e 6,76% das particulares trabalham dentro da modalidade de tempo parcial, não se podendo exigir deles a mesma dedicação do grupo anterior. Em termos de condições de trabalho, constatamos ser esse o grupo mais apenado, pois se vê contratado para exercer o ofício em horários de aulas determinados, ficando sem nenhuma cobertura financeira para correção de atividades, preparação de aulas, atividades de extensão ou pesquisa. A remuneração obtida por esse trabalho, geralmente, é insuficiente para cobrir as necessidades, obrigando o professor a trabalhar em várias instituições e em turnos diversificados. Sem uma vinculação que garanta condições de trabalho e segurança financeira, também há comprometimento de sua formação continuada, pois é bastante provável que não disponha de tempo, recursos nem motivação para o aprimoramento do seu ofício.

### 3.4 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E DOCÊNCIA

Na década de 1970, de acordo com Davis citado em Chiavenato (2004), começou a se falar em qualidade de vida no trabalho. Naquele contexto, o termo se referia à preocupação com o bem-estar e a saúde dos trabalhadores, dentro das

organizações e ao desempenharem suas funções. Também os estudos desenvolvidos por Drucker (2002) assinalam o crescimento dessa temática, culminando com o que na atualidade já se tem como estabelecido: os estudos acerca da qualidade de vida no trabalho mantiveram a preocupação com o bem-estar dos trabalhadores, agora envolvendo não apenas os aspectos físicos e ambientais, mas também os aspectos psicológicos do local de trabalho. Esse conceito, implica, por parte das organizações, a adoção de uma atitude de respeito para com as pessoas. Por outro lado, os gestores também compreenderam que propiciar melhores condições de trabalho, além de proporcionar bem-estar, satisfação e motivação ao trabalhador, também potencializava a produtividade e qualidade do trabalho desenvolvido.

Alguns modelos chegaram a ser propostos para avaliar se as empresas atendiam às exigências inerentes à qualidade de vida no trabalho. Um dos mais conhecidos é o Modelo de Qualidade de vida no Trabalho, de Walton (1973). Neste, após diversas investigações em organizações diversificadas, o autor elencou oito fatores que afetam a qualidade de vida no trabalho:

Compensação justa e adequada; condições de segurança e saúde no trabalho; utilização e desenvolvimento de capacidades; oportunidade de crescimento contínuo e segurança; integração social na organização; constitucionalismo – normas e regras da organização; trabalho e tempo para vida pessoal e relevância social do trabalho. (WALTON, 1973, p. 11).

Os fatores mencionados nos remetem a uma análise das condições de trabalho, que inicia com a necessidade de um equilíbrio entre atividades desenvolvidas e remuneração adequada, e chega até à relevância social do trabalho, onde assinala a importância do trabalhador se sentir orgulhoso e satisfeito com o que executa. A priorização da qualidade de vida no trabalho se materializa atualmente como um conjunto de políticas e práticas que promovam o bem-estar do trabalhador nas mais variadas esferas. A preocupação teórica e prática relacionando condições de trabalho, motivação e satisfação, aos poucos, foi atingindo os mais variados ofícios e profissões, chegando oportunamente ao ofício docente. Estudos desenvolvidos por Luckesi (2000) enaltecem o quanto é benéfico para o trabalho do professor a manutenção da motivação e satisfação. Esses ingredientes, na visão do autor, tornarão sua prática pedagógica mais lúdica, eficaz e saudável.

Tratando especificamente das condições que interferem na qualidade de vida e trabalho no Ensino Superior, Anastasiou e Pimenta (2002) sinalizam alguns desafios enfrentados pelos professores: desvalorização profissional, baixos salários e modestas condições de trabalho. Esses desafios funcionam como fatores adversos ao exercício do ofício. As autoras ainda analisam as diferenças dos contextos e das condições de trabalho dos professores desse grau de ensino. Nas instituições públicas, o ingresso ocorre por meio de concurso; os profissionais, ao serem admitidos, passam por um estágio probatório e só posteriormente é que têm efetivada sua vinculação institucional. Nas instituições particulares, o ingresso pode ocorrer por meio de seleção ou de convite e as condições impostas é que desenvolvam o trabalho na condição de horista. A fim de garantir a manutenção ou aumento da carga horária, será avaliado a cada semestre, e se considerada satisfatória a sua atuação, poderá ser mantido na função. Caso contrário, ocorrerá a demissão. Esse quadro que vigora nas instituições particulares desencadeia a sensação de insegurança, dúvidas, medo e incertezas quanto ao crescimento profissional e permanência do vínculo institucional. Estes fatores interagem e interferem na qualidade de vida dos professores. Embora, conforme já assinalado, esse estudo não tenha a intenção de estabelecer comparativos entre o público e o privado, sinalizamos algumas diferenças e destacamos que problemas como insegurança ou instabilidade profissional são mais acentuados nas instituições particulares.

Fazendo uma análise do ensino universitário e das questões que envolvem o trabalho do professor, Zabalza (2004) reconhece tratar-se de um ofício permeado de desafios e exigências, por isso também necessitando de uma adequação das condições de trabalho às necessidades daqueles que o desenvolvem. Nessa mesma linha de preocupação, Anastasiou e Pimenta (2002), já citadas, escrevendo sobre as condições de trabalho no Ensino Superior, assinalando que, tanto a forma de ingresso nas instituições de ensino, como também os vínculos empregatícios e as jornadas de trabalho interferem na conquista da identidade do professor, uma vez que as condições de sobrevivência e vida digna poderão estar primariamente implicadas. As contribuições de Anastasiou e Pimenta (2002) e Zabalza (2004) estão sintonizadas com os fatores mencionados por Walton (1973), pois todos estudam fatores relacionados à qualidade de vida no trabalho. Sugerem o levantamento de estratégias que propiciem melhores condições de trabalho, motivação e qualidade de vida saudável.

Dejours (1992) avançou nessa reflexão e tratou da qualidade de vida relacionada às condições de trabalho e relações que o indivíduo estabelece para com o trabalho.

Chamou-nos a atenção para as doenças e o comprometimento do aparelho mental como resultado das condições inadequadas de trabalho, insatisfação ou inadaptação do homem ao ofício. Desse modo, diz o autor:

Muitas vezes negligenciada ou desconhecida, a insatisfação resultante de uma inadaptação do conteúdo ergonômico do trabalho ao homem está na origem não só de numerosos sofrimentos somáticos de determinismo físico direto, mas também de outras doenças do corpo mediatizados por algo que atinge o aparelho mental. (DEJOURS, 1992, p.53).

A área da saúde demonstrou preocupação com esse tema. As grandes Conferências Internacionais de Saúde: Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá (BRASIL, 1996) sinalizaram para a urgência de uma revisão e mudança nas condições de trabalho como fator de manutenção e promoção da saúde do trabalhador e da sociedade.

Mudar os modos de vida, de trabalho e de lazer, tem um significativo impacto sobre a saúde. Trabalho e lazer deveriam ser fontes de saúde para as pessoas. A organização social do trabalho deveria contribuir para a constituição de uma sociedade mais saudável. A promoção da saúde gera condições de vida e trabalho seguras, estimulantes, satisfatórias e agradáveis. (BRASIL, 1996, p.15).

Vemos assim a correlação entre qualidade de vida no trabalho dos professores e saúde, levando-nos a confirmar o que a Organização Internacional do Trabalho já assinalou em 1981: a profissão docente é considerada um trabalho que comporta riscos físicos e mentais (OIT, 1981). Essa constatação nos remete à necessidade de aprofundarmos ou fazermos uma correlação entre o trabalho do professor, o estresse inerente ao desempenho da função e o desenvolvimento da resiliência como estratégia de superação.

### 3.5 OFÍCIO DOCENTE, ESTRESSE E RESILIÊNCIA

Diante do exposto, e levando em conta o foco do nosso estudo, podemos garantir que o avanço tecnológico e econômico alcançado em poucas sociedades, nas duas últimas décadas do século XX, contrastando com a crescente complexidade dos problemas sociais que reforçam a crescente desigualdade entre ricos e pobres, obriga-



nos a conviver cotidianamente com o desequilíbrio, os antagonismos e o desrespeito à vida em todas as suas manifestações. Essa convivência forçada requer esforço e investimento energético incessante de adaptação, ocasionando, quase sempre, o que denominamos de estresse.

O estresse que ataca o homem contemporâneo, e, de modo específico, o professor pode ser considerado um dos maiores problemas dos tempos modernos. De acordo com Levi *apud* Zakabi (2004, p.2), o nível de estresse na população brasileira está 50% mais elevado do que há quarenta anos. Falando sobre esse tema, anotou: “a sensação de impotência diante de um episódio banal do cotidiano, como enfrentar congestionamentos sem poder fazer nada para mudar a situação, é uma das principais angústias do homem moderno”. São diversas as situações e os fatores que cotidianamente contribuem para nos tirar o equilíbrio e nos deixar numa situação de impotência, prostração ou desejo de reagir e adaptar. Embora concordemos com a afirmação de Zakabi (2004), autoridade no assunto, por exercer o papel de consultor da Organização Mundial de Saúde, julgamos também oportuno reaver a noção de que o estresse não tem apenas um lado negativo, dependendo do grau e da situação em que ele se manifesta, podendo-se falar no lado positivo do estresse. Para tal, nos apoiamos nas pesquisas desenvolvidas por Robbins (2002), estudioso do comportamento organizacional, que apresenta uma visão positiva desse fenômeno e assinala sua importância quando somos desafiados a ultrapassar limites, situação bastante requerida dentro das organizações que objetivam lucro, aumento de produtividade e competitividade:

O stress não é necessariamente ruim. Embora costume ser discutido dentro de um contexto negativo, ele também tem seu lado positivo. Deve ser visto como uma oportunidade quando oferece um potencial de ganho. Considere, por exemplo, o desempenho superior demonstrado por um atleta ou um ator quando exposto a uma situação “limite”. Essas pessoas geralmente utilizam o stress para dar o máximo de si. (ROBBINS, 2002, p.549).

Analisando as relações entre o trabalho docente e a susceptibilidade ao estresse, Pereira (2001, p.77) reitera o que afirmamos anteriormente, e acrescenta um dado preocupante:

Os problemas de saúde psíquica encontram-se no topo da lista de preocupação dos professores: stress, esgotamento (burnout), depressão e fadiga mental são alguns dos males que os professores dizem sentir.

Das situações específicas vivenciadas pelos professores no exercício do ofício docente, destacamos alguns estímulos que podem se tornar estressores e patológicos, pela frequência com que ocorrem: salas de aulas numerosas, barulho excessivo, temperatura e iluminação inadequadas, excesso de atividades extra-classe, cobranças de familiares, cobranças da equipe pedagógica e da direção da escola, familiares descomprometidos com a educação dos filhos, delegando essa função ao professor, crianças e adolescentes com dificuldades de compreender limites e exigência de constante aperfeiçoamento. Tudo isto sem considerarmos as questões da baixa remuneração e questões pessoais do professor: problemas orgânicos, afetivos, familiares, econômicos e sociais. Os pontos mencionados podem contribuir para a caracterização do quadro patológico do estresse, uma vez que podem ocasionar desmotivação do professor, insatisfação, comprometimento do seu trabalho, dificuldade no processo de aprendizagem dos alunos e, via de regra, o dispêndio acentuado de energia, ao ponto de se materializar como sofrimento somático por intermédio de vários sintomas: dores de cabeça, fadiga crônica, alteração de humor, hipertensão, insônia, anorexia, cansaço permanente, depressão, dentre outros.

O “adoecimento” do professor, resultante do permanente contato com estímulos estressores, ainda nos remete à Primeira Conferência Internacional de Saúde, ocorrida em Ottawa (Canadá) no ano de 1986 - (BRASIL, 1996), quando foi assinalado que a saúde se cria e se vive na vida cotidiana, nos centros de ensino, trabalho e lazer; saúde vista como o resultado dos cuidados que se dispensam a si e aos demais, da capacidade de tomar decisões e controlar a própria vida. Concordamos com esta visão do ambiente educativo como um lugar propício à criação de condições de vida saudável, e aguçamos nossa perspectiva para os estímulos “adoecedores” citados anteriormente. Se de um lado sabemos que o cotidiano escolar produz e veicula ações, conhecimentos, relações e informações capazes de desencadear sofrimento psíquico e doenças somáticas, por outro, também temos claro que esses mesmos fatores, considerados adoecedores, podem contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento da resiliência. O que esses fatores poderão desencadear estará diretamente interligado à estrutura psíquica das pessoas envolvidas no processo.

A percepção dos fatores estressores, seja no nível consciente ou inconsciente, desencadeia no organismo uma reação que mobiliza seus mecanismos de defesa até chegar a um estado de adaptação. As reações orgânicas como mecanismos de adaptação

ao estresse foram estudados exaustivamente no início da década de 1970 por Selye *apud* Mota-Cardoso *et al.* (2002). Esse estudo é conhecido como modelo trifásico, uma vez que distingue três etapas da reação do organismo aos agentes estressores. Na primeira fase – *reação de alarme* - o organismo registra a presença do agente ou agentes estressores e mantém o indivíduo em estado de alerta. A durabilidade desse estado de alerta ou a exposição prolongada aos agentes estressores levará inevitavelmente ao segundo estágio, conhecido como *fase de resistência*. Essa já supõe um dispêndio excessivo de energia e a capacidade de resistência vai sendo afetada no nível de neurotransmissores e hormônios envolvidos. Como continuidade desse processo, caso se mantenha de forma prolongada e intensiva a exposição aos agentes estressores, chega-se ao terceiro estágio, que é a *fase da exaustão*. Como o nome já supõe, aqui o indivíduo já mobilizou todos os mecanismos de adaptação, muita energia já foi despendida e o organismo entra numa espécie de colapso das suas forças adaptativas. Como já houve a somatização, nesse estágio surgem as doenças, podendo culminar com a morte.

Inicialmente, os estudos do estresse aqui no Brasil se baseavam nesse modelo trifásico de Selye. Agora, já contamos com o modelo quadrifásico de Lipp (2000, p.9). A novidade advinda desse outro modelo assinala existir uma fase que intermedeia a resistência e a exaustão. Esta fase a autora chamou de quase-exaustão:

Nesta fase o processo de adoecimento se inicia e os órgãos que possuem uma maior vulnerabilidade genética ou adquirida passam a mostrar sinais de deterioração. Se não há alívio para o stress por meio da remoção dos estressores ou pelo uso de estratégias de enfrentamento, o stress atinge a sua fase final – a da exaustão.

O estresse, como lembra Devereux (1985), torna-se um fenômeno interiorizado, torna-se um elemento que povoa nossa estrutura psíquica e provoca um mal estar interior capaz de agravar as relações entre o indivíduo e seu meio social e ecológico. Estas relações conflituosas se traduzem por um nível de estresse de amplitude variável, dependendo das circunstâncias atenuantes, poderão gerar, no indivíduo, atitudes de resiliência.

O problema do estresse é que ele não é, apenas, uma realidade psíquica interior do indivíduo; ele se torna, também, uma realidade social exterior ao indivíduo. Se, de um lado, o estresse é, em algum momento, parte íntima do EU, para os outros ele já está inserido num “meio social”: donde a ambivalência do indivíduo vítima do estresse ser,

ao mesmo tempo, “sujeito” e “meio” do outro, sendo esta fronteira extremamente móbil; ora o indivíduo estressado vive, profundamente, os seus efeitos, ora aqueles que o rodeiam partilham, direta ou indiretamente, voluntária ou involuntariamente dos efeitos desse mesmo estresse.

As conseqüências da percepção, pelo sujeito, desta ambivalência faz, também, que ele chegue a interiorizar esta externalidade, que repercute, mais agudamente, em sua situação estressante.

Do ponto de vista da saúde física e psicossomática, este problema tem a ver diretamente com os problemas de endogenia e exogenia, cujos efeitos patológicos, sobre o indivíduo, fazem com que ele tenda a ampliar o impacto das forças que reagem sobre ele. Por ínfimas que sejam as modificações do meio, elas desencadeiam uma perturbação exacerbada e radical no organismo que, em função de suas características – estado de estresse -, tende a agravar, em amplitude, este tipo de modificação.

A menos, evidentemente, que haja uma reação ou esforço volitivo interno capaz de superar os efeitos do estresse capaz de enquadrar o indivíduo em sua margem de funcionamento normal. A resiliência, neste caso, conduz o indivíduo, novamente, para sua zona de segurança, restabelece a harmonia entre o seu EU e seu meio.

A despeito de toda essa conotação negativa proveniente dos males provocados pelo estresse, convém salientar o que já dissemos anteriormente, quando tratamos da exploração do lado positivo do estresse nos ambientes organizacionais, ou seja, também poderemos descobrir seus efeitos positivos, opostos aos que acabamos de referir. Alguns desafios pessoais e/ou profissionais podem colaborar para que o indivíduo redimensione ou reconstrua seu ajustamento no meio em que vive, fazendo-o desenvolver novas competências, ativando suas idéias, mobilizando o potencial criativo, oferecendo-lhe a oportunidade de desenvolver seu controle pessoal e neutralizando os feitos negativos do estresse. Pode parecer antagônico, mas concordamos com Mota-Cardoso *et al.* (2002), quando falam do estresse, associando-o a saúde e vitalidade. Constatamos que alguns profissionais, e nestes incluímos alguns professores, fazem dos desafios uma mola impulsadora do desenvolvimento de novas habilidades e competências, extremamente válidas no exercício do ofício docente.

A esse respeito, convém ressaltarmos que a psicologia clínica esteve, durante muito tempo, pautada no modelo médico (psiquiátrico), que abordava o sofrimento psíquico através das patologias de origem biológica e genética. Posteriormente, de acordo com Anaut (2005), influenciada pelas idéias psicanalíticas, passou a investigar

os elementos ambientais, relacionais e da história de vida que contribuíam para uma menor resistência dos indivíduos perante fatores nocivos, traumáticos e agressivos.

A vulnerabilidade define-se como o estado de menor resistência perante factores nocivos e agressões, dá conta da variabilidade interindividual. A vulnerabilidade evoca as sensibilidades e as fraquezas patentes ou latentes, imediatas ou diferidas e pode ser compreendida como uma capacidade (ou incapacidade) de resistência aos constrangimentos do meio ambiente. (ANAUT, 2005, p. 18).

Explicando o significado de vulnerabilidade para as ciências humanas. Anaut (2005, p. 19) afirma: A expressão vem do latim *vulnero* - *ferir*. “É utilizada para designar os indivíduos ou os grupos considerados como vulneráveis devido a predisposição (genéticas, biológicas ou psicossociais).” Tendo por base esse significado, a partir da década de 1970, em vários países, inclusive latino americano, foram iniciadas pesquisas que investigavam a reação de crianças quando expostas a situações ou fatores de riscos. Observou-se, então, uma variabilidade nas reações. Os primeiros resultados evidenciaram que a variabilidade poderia ser explicada por fatores que dependiam dos sujeitos (características de personalidade, cognição ou predisposição genética) ou fatores ligados ao meio ambiente (estrutura familiar inadequada, pobreza e isolamento social). A diversidade das reações individuais perante as adversidades marcou os primeiros estudos e pesquisas de psicólogos, assistentes sociais e professores na perspectiva da resiliência.

A resiliência, de acordo com Anaut (2005, p. 45) é um termo francês, originado do latim – *resilientia* e designa “a resistência do material a choques elevados e a capacidade de uma estrutura para absorver a energia cinética do meio sem se modificar”. Nas ciências humanas, o conceito está ligado à capacidade de lidar com as adversidades de forma adaptativa.

Nessa perspectiva, Melillo (2005, p. 88), desenvolvendo pesquisas na América Latina, identificou o quanto os pais podem contribuir com a formação da resiliência dos filhos sem que utilizem explicitamente tal conceito.

A teoria e a prática dizem que sim, que geralmente os pais constroem resiliência quando mantêm com crianças e adolescentes uma relação baseada no amor incondicional (o que não significa falta de limites adequados), que se expressam em seus atos, quando favorecem a auto-estima e a autonomia, estimulam a capacidade de resolver

problemas e de manter um bom astral em situações adversas e instalam um clima de afeto e alegria.

A descoberta sobre como os pais podem contribuir no desenvolvimento de crianças e adolescentes, também foram estendidas aos professores. Segundo esse autor, na atividade docente, quando incluem condutas como as que foram mencionadas, ou seja, quando ultrapassam o mecanicismo nas ações pedagógicas, quando conseguem demonstrar o cuidado e despertar a autonomia nos alunos, os professores passam a desenvolver experiências educativas geradoras de resiliência.

A resiliência na Educação também é tema de uma pesquisa desenvolvida na Universidad Florêncio del Castillo (Espanha). Em recente publicação, Eugênia (2004) mencionou a resiliência como remédio eficaz contra as atitudes pessimistas. Um componente emocional alicerçado no desenvolvimento do autoconceito e da auto-estima que capacita a pessoa a seguir, apesar das condições adversas que se possam apresentar no transcurso de sua vida pessoal, social e intelectual. Falando diretamente aos professores, a autora apela para que estes se comprometam em ajudar no desenvolvimento da resiliência dos educandos.

Nesse estudo, enfatizamos que, dentre as competências requisitadas ao professor universitário, parece ser primordial a capacidade de estabelecer relações satisfatórias consigo e com os outros. Temos a clareza de que a competência técnica pode ser afetada pela falta de competência humana, uma vez que somos seres multidimensionais e funcionamos como um todo integrado. Assim, identificar as estratégias impulsionadoras da resiliência poderá contribuir para consolidar o exercício saudável de um ofício que pode nos auxiliar na aprendizagem para lidar com a incerteza, imprevisibilidade, flexibilidade e solidariedade, com maior possibilidade de satisfação e maior capacidade resiliente.

As agências formadoras de professores necessitam, urgentemente, de introduzir nos processos formativos, simultaneamente a uma formação profissional consistente, do ponto de vista didático e de conteúdos, uma busca incessante da vivência dos valores essenciais como elementos estruturantes da personalidade pedagógica e da identidade profissional dos docentes. O desenvolvimento e a realização plena do ser humano devem presidir o rumo de toda formação e de toda ação educativa.

É preciso que se estabeleça na sociedade, nos processos formativos, nas interações sociais e, conseqüentemente, na vida das pessoas a preponderância da

cooperação e da solidariedade, e não da competitividade. Nossas universidades têm-se posto, como desafio, capacitar profissionais para o atendimento das necessidades do mercado. Entretanto, o desenvolvimento humano é muito mais importante e muito mais significativo do que o desenvolvimento econômico. Formar para a competência, sim, mas o grande desafio da educação consiste em fazer brotar em si mesmo e nos outros a grandeza que existe no interior de cada ser humano, como pessoa.

Alimentar e manter relações de harmonia consigo mesmo, com os outros e com o meio; não ter medo de inovar e de viver plenamente os valores como construção da paz, comunitarismo, honestidade, justiça, solidariedade, compreensão, amor, respeito, busca da verdade, enfim, assumir postura ética. São esses valores que ajudam a construir o homem cidadão, e o tornam forte e resiliente diante das ameaças do estresse.

Em Buenos Aires, Tedesco (2004), diretor da sede regional do Instituto Internacional de Planejamento da Educação, reforça os conceitos expostos acima e convida os professores a conhecerem os resultados dos estudos sobre resiliência no trabalho com crianças carentes. Além de estimular os alunos a lutar pela superação das desigualdades sociais, os docentes precisam demonstrar o quanto confiam nos seus alunos e na capacidade de aprendizagem de cada um. Convenhamos que tal demonstração supõe professores capazes de desenvolver e otimizar o seu autoconceito e a sua auto-estima. Tendo sido contemplada a fala dos autores que acenderam as luzes no caminho da história, exigências e diálogos que são tecidos no exercício da docência, convém que agora ouçamos a fala, os diálogos, ou até mesmo, os gemidos dos que se dispuseram a fazer parte desse estudo: os autores, atores, nossos interlocutores. Em cena, os professores universitários.

## 4 DIÁLOGOS, ARTICULAÇÕES E RESULTADOS

Nesta etapa do estudo, sistematizamos as informações pertinentes ao trabalho de campo. Estes dados foram recolhidos através do questionário (Apêndice 1) e da entrevista (Apêndice 2). A fim de garantir o anonimato dos participantes do estudo, optamos por nos referirmos a eles utilizando-nos de uma letra (P = Professor) seguida de um número P1, P2, P3 (Professor1, Professor 2 e Professor 3...). O número indica a ordem cronológica em que foram entrevistados.

As informações foram organizadas em tabelas e figuras que permitem visualizar as características dos participantes do estudo e trabalhar em termos qualitativos a articulação das informações. Os dados foram tratados em forma de percentual com o objetivo de revelar a representatividade das informações. O questionário nos possibilitou uma visualização ou percepção mais abrangente das características gerais dos participantes do estudo e a compreensão mais ampla dos fatores relacionados com o objeto de estudo: formação dos participantes, tempo de docência, salário, grau de satisfação e dados da vida profissional. O segundo instrumento, a entrevista, oportunizou o aprofundamento das relações entre ação docente, estresse e estratégias de enfrentamento, permitindo assim, a compreensão do fenômeno em estudo.

### 4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA AMOSTRA ESTUDADA

O universo relativo ao estudo corresponde a um total de 17 professores universitários, o que significa 100%, sendo que, conforme já registrado, 8 (47%) lecionam na Instituição particular e 9 (53%) na Instituição pública. Todos os professores estão situados em termos institucionais como docentes e dão aulas em cursos de Administração. A escolha por cursos de Administração, conforme justificativa anterior, decorreu da facilidade de acessibilidade, visto sermos professora desse curso numa das instituições, mas também das constantes queixas verbalizadas pelos professores, nos momentos de intervalo. A escuta das queixas nos instigou a buscar melhor compreender a correlação entre docência e estresse. Na Instituição na qual não lecionamos, a acessibilidade foi facilitada pelo fato de os professores terem demonstrado interesse e motivação em contribuir com o estudo, visto tratar-se de uma temática com a qual estão lidando cotidianamente, mas que ainda é pouco considerada pelos programas institucionais que tratam do acompanhamento dos docentes.



As características gerais da amostra constam na tabela a seguir:

**Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

<b>CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>1. Sexo</b>		
masculino	8	47
feminino	9	53
<b>2. Faixa etária:</b>		
20 - 29 anos	3	18
30 - 39 anos	6	35
40 - 49 anos	3	18
50 - 59 anos	5	29
<b>3. Estado civil</b>		
Solteiro (a)	2	12
Casado (a)	13	76
Separado	2	12
<b>4. Filhos</b>		
Sim	12	70
Não	5	30

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Temos, portanto, amostra constituída por 17 professores, sendo 47% do sexo masculino e 53% do sexo feminino. Embora se constate pequena predominância do sexo feminino, diferentemente de outros graus de ensino, em que a maioria dos que exercem o ofício docente é de mulheres, no ensino universitário, essa predominância de gênero não é tão acentuada; homens e mulheres, imersos no ensino e nas mais variadas áreas do conhecimento, quebrando uma visão antiga que tinha na docência um ofício associado ao cuidar, sendo tarefa designada especialmente às mulheres. É importante ainda considerar que a licença para exercer a docência no ensino universitário remonta ao século XIII, período em que nasceram as primeiras universidades na Europa. Nestas, de acordo com Bueno; Catani e Sousa (1998), após longo processo de formação de bacharéis, mestres e doutores, é que os homens obtinham a licença para ensinar ou *licentia docendi*. Assim, nas suas origens, o ensino universitário era uma atribuição preferencialmente masculina.

Quanto à faixa etária, a amostra apresenta-se diversificada. Um percentual de 18% encontra-se na faixa dos 20 aos 29 anos de idade, sinalizando que neste grau de ensino, em muitos momentos, os professores brasileiros, pelo seu contexto social, estarão situados na mesma faixa etária dos alunos, podendo ocasionar dificuldades quanto à delimitação de papéis e exercício da autoridade, pois os alunos se deparam com professores mais novos, ou da mesma faixa etária que eles.

O maior número dos nossos sujeitos está situado entre 30 e 39 anos – 35%. Esta faixa etária é considerada o período de busca pela estabilização profissional, amadurecimento em relação à vida. Homens e mulheres já maduros, com estabilidade profissional, maturidade política, visão crítica do mundo e amadurecimento nos relacionamentos. Os professores situados nesta faixa, provavelmente, estão se esforçando para essa consolidação, podendo oferecer o melhor de si, e buscando constantemente se aperfeiçoar para melhor atender aos alunos.

Salientamos, ainda, que um total de 18% está na faixa dos 40-49 anos, fase em que, pelas experiências acumuladas com os anos de docência, os professores poderão adotar uma atitude de serenidade ou distanciamento afetivo em relação ao exercício profissional (HUBERMAN, 1995). Faixa etária em que muitos professores já constituíram famílias, seus filhos já ingressaram em sala de aula, a estabilidade sócio financeira já é uma realidade. Profissionais mais maduros, dispostos a compreender para serem compreendidos.

Embora o estudo do autor, acima, tenha sido desenvolvido com professores de outro grau de ensino, pelas características do ofício as descobertas também se aplicam aos que estão lecionando no grau superior. Nesta fase da vida profissional, alguns já conseguem colher os frutos com sentimentos de alegria. Afinal, o trabalho docente, de acordo com Alves (1984), pode ser considerado um permanente plantio de sementes: assim sendo, o conhecimento estabelecido é fruto de um paciente cultivo. Outros professores, pelo contrário, começam a manter um distanciamento afetivo, resultado de um trabalho que não fora vivenciado como capaz de conferir prazer.

Retomando a tabela, um percentual de 29% encontra-se na faixa dos 50 - 59 anos. Semelhante ao grupo anterior, nesta fase da vida observa-se que, de um lado, se encontram pessoas que conseguiram desenvolver uma visão positiva da vida e do ofício que exercem. De acordo com o autor anteriormente citado, estas pessoas, em se tratando de profissionais docentes, continuam mobilizando energia no constante aperfeiçoamento, atualização, participação em congressos e troca de experiências que possam acrescentar ou legitimar seus conhecimentos e práticas. Por outro lado, também é provável que nessa faixa de idade, nos deparemos com algumas pessoas amargas, frustradas, com visão negativa da vida e do ofício exercido, queixando-se de tudo e de todos, num desencanto permanente. Como docentes, poderão trazer referências amargas e conservadoras do ofício e, assim, tenderão a desestimular os colegas de trabalho e criar situações pouco educativas junto aos alunos. Não se dão conta que, apesar da faixa

etária, os tempos mudaram. Estamos vivendo mais, e é preciso aproveitar e partilhar todo conhecimento adquirido.

O estado civil nos remete a considerações de natureza afetiva e vincular. A amostra estudada apresentou um percentual de 76% de pessoas casadas. Embora saibamos que casamento nem sempre significa estabilidade afetiva, esse dado nos permite inferir que essas pessoas já apostaram afetivamente numa vinculação duradoura, ou seja, mediante o casamento já se propuseram a construir uma relação com vínculos mais estáveis e fortalecidos. Esse dado nos remete ainda à necessidade de o professor sentir-se estabilizado emocionalmente para melhor superar os desafios e responder às exigências do cotidiano, seja pelo casamento ou manutenção de relações afetivas satisfatórias. O sentir-se vinculado a alguém, conforme Winnicott (1994), sem dúvida nenhuma, confere à pessoa uma sensação de confiança, segurança e aceitação. Esses ingredientes psicológicos fazem a diferença na superação das adversidades (ANAUT, 2005). Processos de vinculação satisfatórios, quando explicitados para os alunos, cria uma empatia muito maior. Eles percebem que aquele que ministra a aula está de bem com a vida, é realizado no plano pessoal.

Tivemos um percentual de 12% solteiros e os outros 12% separados. Tanto um dado quanto o outro se justificam pela idade dos que compõem a amostra.

Os solteiros estão entre os que ainda não completaram 29 anos, em fase de estabilização profissional e afetiva. Os que estão separados já passaram dos 40 anos, se permitiram vincular-se e agora experimentam, outra vez, a sensação de estarem sozinhos. É possível que já tenham despendido bastante energia para se estabelecerem profissionalmente, e alguns enfrentaram dificuldades em conciliar vida pessoal e profissional, podendo isso ter contribuído no processo de separação.

A experiência de ser pai ou mãe já foi vivenciada por 70% dos sujeitos investigados. A maternidade ou paternidade, na maioria das vezes, intensifica ou desenvolve as habilidades referentes ao cuidado. Tal habilidade é de extrema importância para os que optam por exercer o ofício docente, pois, embora saibamos que o professor universitário é um articulador da elaboração do conhecimento junto aos alunos, não podemos esquecer de que também é solicitado a contribuir com o desenvolvimento das suas competências humanas e afetivas, daí a importância de ter desenvolvido competências referentes ao ato de cuidar.

Aqui não queremos afirmar que a experiência de ser pai ou mãe nos torna melhores ou mais aptos do que outros, apenas já se teve oportunidade mais direta de desenvolver tal competência.

O interessante na caracterização da amostra é que dos 20 aos 59 anos as instituições de ensino investigadas estão representadas por mais de uma geração em sala de aula. Como em outras instituições, jovens e profissionais maduros convivem e partilham do mesmo ofício. As características dos que participaram deste estudo - sexo, faixa etária, estado civil e ter ou não ter filhos - nos revelam as diferenças e as convergências, uma vez que reunir ou desenvolver as características adequadas e requeridas pelos que exercem a docência no Ensino Superior é um ato permanente de formação. Nessa perspectiva, favorecendo ainda mais um conhecimento dos professores com quem dialogamos, convém observar a formação acadêmica.

## 4.2 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

A formação dos sujeitos que integram o universo da pesquisa, as características de sua formação e qualificação acadêmica podem ser visualizadas na tabela a seguir:

**Tabela 3 – Formação dos participantes do estudo**

FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO					
<b>1. Graduação</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>		<b>3. Mestrado</b>	
Administração	9	53		Administração	7
Outros	8	47		Outros	7
<b>2. Especialização</b>				<b>4. Doutorado</b>	
Administração	5	29		Administração	1
Outros	3	18		Engenharia da produção	1
Não respondeu	9	53		Desenvolvimento de novas tecnologias	1

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Os dados das duas instituições nos revelam que a formação acadêmica dos professores se divide em torno de 7 cursos distintos no período de graduação (Administração, Turismo, Psicologia, Marketing, Economia, Tecnólogo Executivo e Matemática) . Essa informação expressa uma consonância com a área em que estão lecionando, uma vez que, além do curso de Administração, os outros cursos mencionados estão incluídos na área das Ciências Sociais. Apenas um professor teve sua graduação na área das Ciências Exatas, curso de Matemática. Isso significa que, do universo de professores, 94% deles estão situados nas Ciências Sociais, sendo que 53%

deste total fez a graduação no mesmo curso em que leciona. Esse dado revela a compatibilidade entre a formação acadêmica e a área em que atuam, um requisito importante ao desempenho no exercício da docência.

Referente à pós-graduação *lato sensu* (especialização), 53% dos professores nada referiram a respeito, uma vez que academicamente ela não constitui pré-requisito para o ingresso no mestrado ou doutorado. Assim, optaram logo pela pós-graduação *stricto sensu*. Os que fizeram especialização - 47% da amostra - estão concentrados nas Ciências Sociais (Administração Estratégica de Pessoas, Gestão de Pessoas, Turismo, Gestão Empresarial, Educação e Letras), portanto, novamente demonstrando formação conforme ao curso em que atuam.

Nessa mesma linha de coerência entre área de atuação e formação, observamos que a formação no mestrado e doutorado é compatível, destacando que 41% dos participantes, além da graduação, também fizeram a pós-graduação *stricto sensu* no curso em que lecionam. Essa coerência é cada vez mais exigida pelas comissões que avaliam o funcionamento dos cursos superiores, respaldadas pelo argumento de que poderá ser difícil contribuir com a formação de alunos e profissionais de áreas em que não se tenha experiência ou conhecimentos específicos, um ofício exigente e cheio de pré-requisitos que se justifica pela necessidade de contribuir com a formação profissional e humana. Tamanha responsabilidade profissional, também requer atenção quanto às condições de trabalho oferecidas para o seu exercício.

#### 4.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO

Quanto às condições de trabalho temos a visualização dos aspectos referentes às condições oferecidas aos professores universitários no exercício da docência: carga horária para o trabalho, número de instituições em que trabalham, salário, satisfação referente ao salário, ambiente de trabalho e atualização profissional.

Esses itens revestem-se de grande importância, uma vez que contribuirão para a satisfação ou insatisfação do professor, bem como terão interferência direta nas ações a serem desenvolvidas em sala de aula, podendo repercutir diretamente nas relações estabelecidas com os colegas de profissão e com os alunos. As condições de trabalho

ainda merecem grande consideração, uma vez que terão forte interferência na qualidade do ensino oferecido.

O tempo que o professor dedica semanalmente à docência, embora formalizado em horas, sabemos que vai bem mais além do estabelecido, uma vez que as suas atribuições exigem essa ultrapassagem: preparação de aulas, leituras de autores diversificados, elaboração de atividades avaliativas, correção de atividades, atendimentos individuais quando procurados por alunos, seleção e reserva de equipamentos a serem utilizados durante as aulas, entre outros. Interligado a esse elemento, está o número de instituições nas quais o professor exerce o ofício, em busca de garantir uma condição salarial que lhe permita uma vida digna. Há casos, inclusive, em que é exigido o deslocamento do professor de um *campus* para outro, contando apenas com os 15 minutos de intervalo, ou seja, embora na mesma instituição, leciona em lugares distintos e que exigem locomoção em tempo mínimo. Atrelado a esse dado, vem a satisfação ou insatisfação relativamente ao ambiente de trabalho, evidenciando as articulações positivas e as dificuldades no convívio acadêmico. Impossível é deixar de considerar que a correria cotidiana é um fator de grande interferência nas relações estabelecidas. Inferimos, inclusive, que o excesso de atribuições interfere tanto na qualidade dessas relações, como também na possibilidade ou impossibilidade de manter-se atualizado profissionalmente, requisito relevante para quem exerce um ofício que tem como um dos objetivos formar profissionais atualizados e preparados para superar desafios. A tabela 4 nos permite a visualização dos dados:

Tabela 4 – Condições de trabalho

CONDIÇÕES DE TRABALHO	TOTAL	%
<b>1. Carga horária semanal na docência</b>		
até 8 horas	1	6
9 -16	3	18
17 - 19	2	12
20 e 30	5	29
acima de 31 horas	6	35
<b>2. Em quantas Instituições exerce a docência:</b>		
apenas uma	14	82
duas	2	12
mais de quatro	1	6
<b>3. Faixa salarial:</b>		
até 999 reais	1	6
1.000 e 1.999	2	12
2.000 e 2.999	3	18
3.000 e 3.999	5	29
acima de 4.000	6	35
<b>4. Considera sua remuneração satisfatória em função das exigências do trabalho docente</b>		
Sim	7	41
Não	10	59
<b>5. Como avalia seu ambiente de trabalho?</b>		
Satisfatório	9	53
Insatisfatório	-	-
Com restrições	8	47
<b>6. Como faz para manter-se atualizado profissionalmente?</b>		
Leitura	17	100
Participação em cursos, eventos e congressos	10	59
Estudo	7	41

Fonte: Dados da pesquisa.

Identificamos o fato de que 65% dos professores da amostra trabalham na condição de horistas, realidade experienciada pela maioria dos que lecionam na instituição particular e que têm menos de 40 horas/aula semanais. Embora o plano de carreira docente da instituição particular assinalasse duas modalidades de trabalho: tempo integral (40 horas) ou tempo parcial na condição de horista (abaixo de 40 horas), seus professores ainda estão, quase todos, vivenciando as incertezas que a condição de horista proporciona. Nas instituições particulares, o ingresso pode acontecer por convite ou seleção; assim, o tipo de vinculação e a carga horária destinada ao professor será pautada pelo interesse do curso ou da instituição à qual ele está vinculado, criando, desta forma, um processo de ajuste da carga horária do professor a cada semestre. Aqui cabe uma reflexão sobre a atuação do sindicato dos professores no estado do Rio Grande do Norte que, a nosso ver, pouco tem reivindicado pela categoria. Temos conhecimento de que noutros centros urbanos, graças à atuação dos sindicatos, os professores recebem

hora/aula para melhor se preparar nas suas atividades, existe o descanso remunerado semanal, bem como estabelecem carga horária mínima.

A condição de professor horista é bastante ansiogênica, visto que, semestralmente, é objeto de aumentos ou reduções salariais, interferindo no planejamento financeiro e na quantidade de trabalho que esse professor terá a desenvolver. Importante é ainda considerar que, na instituição particular, o aumento ou redução de carga horária também está condicionado à avaliação feita pelos discentes, a cada semestre. Portanto, uma avaliação negativa poderá significar redução de carga horária ou até mesmo demissão.

Diferente da instituição particular, na instituição pública o salário do professor não é alvo de variações tão freqüentes, uma vez que, ao ser concursado, já tem o valor do seu salário definido e, assim sendo, sua avaliação de desempenho não interfere no valor salarial a ser recebido e na carga horária de contratação. Os registros em relação à carga horária semanal na docência, revelam-nos que, além da sala de aula, também estão envolvidos com pesquisa, extensão ou atividades administrativas.

Quanto ao número de instituições onde nossos sujeitos exercem a docência, a pesquisa nos ofereceu um dado que por um lado é positivo e por outro preocupante, ou seja, 82% dos professores estão vinculados a apenas uma instituição de ensino, o que permite maior dedicação, comprometimento, conhecimento do local de trabalho, entendimento e familiaridade com as políticas institucionais. Esse mesmo dado também é preocupante se correlacionarmos com o percentual de 36% de professores na condição de horistas; ou seja, temos um quadro significativo de dedicação em apenas uma instituição, mas que está submetido a constantes mudanças de carga horária, fator favorável ao desencadeamento do estresse, conforme mencionado anteriormente, já que, semestralmente, são alterados o poder aquisitivo, o tempo de trabalho, as disciplinas que leciona, alterando também as possibilidades de estabelecimento profissional desse professor.

Outro elemento bastante interligado aos anteriores é a faixa salarial dos professores com quem dialogamos. Tomando por base o valor atual do salário mínimo no Brasil, que é de 380 reais (aproximadamente 200 dólares), constatamos que 36% dos professores participantes recebem o equivalente a menos de 10 salários mínimos, valor considerado pequeno para quem exerce um ofício que requer constantes investimentos, atualização e aquisição de subsídios que proporcionem o melhor desempenho possível. Acima de 10 salários mínimos, encontramos os outros 64%, e, embora possa parecer que estão em



melhores condições e recebendo um salário compatível com a função desenvolvida, não deve ser desconsiderado o fato de que esse mesmo percentual, ou seja, 64% do total de professores trabalham em regime de dedicação parcial ou integral, sendo essa sua única fonte de renda.

A não-satisfação com o salário foi bastante significativa, já que 59% percebem o descompasso da remuneração recebida em relação às exigências inerentes ao trabalho desenvolvido. Outros ainda chegaram a comparar os salários recebidos com os de outros profissionais que desenvolvem trabalhos que exigem o mínimo de preparação, mas dão um retorno financeiro bem maior. Também bastante desafiadora é a situação dos horistas, pois sua remuneração é baseada no tempo em que trabalham na sala de aula, sem considerar a preparação dessas aulas, elaboração de material, atividades avaliativas, correção de trabalhos e atendimento às solicitações individuais dos alunos. Na instituição particular, mesmo recebendo apenas pelas horas em que estão em sala de aula, os professores relataram que são cobrados em articular o ensino com atividades de pesquisa e extensão. Os gestores parecem desconhecer que tal articulação requer planejamento, acompanhamento e tempo para se dedicar a essas atividades.

Destacamos que 41% consideraram o salário satisfatório, afirmando que, se comparado ao mercado, o salário está acima da média, ainda justificando essa satisfação com base na opção profissional feita, afirmando não caber reclamações. Aqui a dialogicidade é estabelecida para nos ajudar a compreender como um fator comum desencadeia sentimentos tão opostos: satisfação e insatisfação quanto às condições materiais de trabalho. Não podemos esquecer, inclusive, de que, culturalmente, no Brasil, o exercício da docência aparece no cenário como profissão mal remunerada.

A avaliação do ambiente de trabalho foi bastante expressiva: 53% consideraram satisfatório e 47% elencaram restrições que variaram desde as condições materiais de trabalho até aspectos referentes às relações estabelecidas entre os colegas de profissão. Nos questionários, justificaram as restrições através de algumas falas:

Carece de melhores condições materiais. (P3);  
Quanto ao ambiente físico, há carência de recursos instrucionais; quanto ao ambiente humano, há carência de maior integração entre os colegas para a promoção de um mínimo de interdisciplinaridade e de ações conjuntas (por ex. a citada cultura paternalista). (P5);  
Ruído, calor atrapalham os alunos e o professor. (P2).

Justificando a precariedade das condições materiais para exercer o ofício, mencionaram a falta de recursos técnicos, ambientação e limpeza dos espaços. Esse dado revela alguns dos desafios já bastante elencados pelos professores dos diversos graus de ensino. Apesar de todo avanço tecnológico, numa sociedade tida como estimuladora do conhecimento, constatamos e lamentamos que, no nível superior de ensino, os professores ainda sintam falta do mínimo necessário para melhor trabalharem. Além da carência de recursos materiais, especialmente na Instituição pública, ainda têm que desempenhar suas funções em ambientes com temperatura e iluminação inadequadas. Um desses aspectos sinalizado pelos professores da Instituição pública e constatado quando da nossa visita, foi o descuido na limpeza e higiene nas proximidades das salas de aulas, provocando mau cheiro, uma vez que animais domésticos também compartilham o espaço, sem a menor restrição. Diante do exposto, e da constatação da carência de ingredientes básicos, nos surpreende o fato de que mais da metade dos participantes registre satisfação relativamente ao lugar de trabalho. Estaria esta satisfação destituída de uma crítica às condições materiais de trabalho? Ou será que são contradições que dialogam e fazem sentido no cotidiano do ofício? A dialogicidade parece se fazer presente, e, entre os antagonismos materiais, vamos estabelecendo um diálogo que faz sentido, ou seja, embora as condições deixem a desejar, o ambiente proporciona satisfação porque permeado de elementos subjetivos que preenchem outras necessidades do professor que é gente.

Quanto ao aspecto relacionado à qualidade das relações humanas estabelecidas entre colegas de trabalho, por um lado, foram sinalizadas algumas restrições: falta de integração, de confiança, de articulação entre os trabalhos desenvolvidos nas diversas disciplinas e o clima de desunião. Por outro lado, alguns também ressaltaram gostar dos colegas de trabalho e da possibilidade de trocar idéias, obtendo assim o apoio dos amigos. Algumas falas merecem registro:

Gosto muito da sala de aula, apesar de às vezes faltarem recursos audiovisuais. Mas, o ambiente com outros professores não é saudável porque há distancia entre todos; não há união; não gosto de brigas de egos inflados. (P3);

É um ambiente onde apesar das correrias podemos trocar idéias com amigos e obter apoio quando necessário. (P6).

Temos clareza de que trabalhar com a produção do conhecimento confere a algumas pessoas um sentimento de poder que chega a ser confundido ou transformado

no que chamamos de “ vaidade intelectual”. No ambiente acadêmico ainda encontramos as queixas da falta de integração entre os docentes. Talvez movidos por essa “ vaidade intelectual”, alguns passam a se considerar superiores aos outros, ocasionando um distanciamento afetivo e um ambiente de frieza nos relacionamentos sustentados pela corrida atrás de reconhecimento social e, muitas vezes, materializada na competição desleal e desonesta. A estrutura econômica e social que nos é imposta também incentiva a competição e a eliminação dos mais fracos, e esse modelo se reproduz na qualidade das nossas relações com profissionais da área.

Se por um lado, entretanto, esse dado se contrapõe a uma das exigências básicas aos que se propõem a exercer a docência, que é a capacidade de estabelecer relações afetivas satisfatórias, por outro, também justifica a necessidade de articularmos programas de formação docente que contemplem a dimensão humana e afetiva dos professores. Sugere ainda que os gestores das universidades e diretores de cursos saiam dos seus gabinetes, circulem entre os professores e passem a conferir atenção ao ambiente de relações nas quais estão inseridos, articulando e priorizando estratégias que facilitem melhores condições de trabalho, maior reconhecimento pelas ações desenvolvidas pelos docentes e a integração e convivência saudável entre os atores. Deveriam ser oferecidos programas de integração, minimizando a competição e estimulando a cooperação como estratégia que viabiliza as relações humanas no ambiente acadêmico.

Os sujeitos da pesquisa ainda foram questionados a respeito do que faziam para se manter atualizados profissionalmente. As respostas oscilaram desde as leituras, todos recorrendo a essa estratégia, buscando livros, artigos e jornais, até a participação em cursos, eventos e congressos, mencionada por 59% dos docentes. Ficou evidenciado que as opções para manter essa atualização, na instituição particular, dependiam da iniciativa e investimento dos docentes:

Cursos, estudo, compro livros, participo de fórum, etc. (P1);  
Leitura, participação em eventos acadêmico-profissionais. (P3);  
Cursos, leitura e pesquisa. (P8).  
Leio, participo de eventos, procuro sempre buscar a informação e me manter atualizado. (P2).

Nos momentos de observação informal, pudemos perceber que, especialmente na Instituição particular, alguns dos professores deixavam de participar de eventos que seriam importantes para seu trabalho, por falta de apoio financeiro.

O professor é cobrado em relação à produção de artigos e apresentação em congressos e eventos acadêmicos, mas existe o descompasso do que se cobra relacionado ao que se investe. Aquele que quer se manter atualizado terá que investir do seu orçamento. É um comportamento que denota falta de visão estratégica, igual ao de qualquer outra empresa que objetiva lucro, produtividade e resultados, sem atentar para a importância de investir na preparação dos seus profissionais. Busca-se um profissional que já chegue pronto e não requeira investimento na sua preparação. A falta desse investimento não vincula os professores à instituição, ficando em aberto a possibilidade de migrarem para outras instituições de ensino que priorizem a formação dos seus integrantes.

Na cidade do Natal, a instalação das faculdades particulares, nos últimos 10 anos, começa a sinalizar uma forte competição e busca por melhores professores. Nessa concorrência, deve-se levar em conta o fato de que terão mais chance de ganhar aquelas que se dispuserem a melhor formar, acompanhar e valorizar seus docentes, inclusive, investindo na formação permanente. Essa concorrência suscitada entre as instituições de ensino privadas, na maioria das vezes movidas pelo lucro, organizando seus programas e seus quadros docentes em consonância com a nova economia mundial, levanta inúmeros questionamentos em relação à sua finalidade social, em relação ao ato educativo e às finalidades do saber na escola democrática.

#### 4.4 VIDA PROFISSIONAL

Dados referentes às motivações para o exercício profissional como docente podem ser contemplados na tabela a seguir: desde quando sentiu o desejo de ser professor, as motivações que levaram a fazer tal escolha, professores que serviram de modelo ou referência de bons professores, desejo de mudar de profissão ou buscar outras atividades diferenciadas, e atividades que exercem além da docência. Esses dados permitiram a configuração das informações reveladoras do que constitui a vida profissional do professor universitário. Compreender as motivações iniciais também permite vislumbrar o que continua movendo o professor no exercício diário do seu

ofício. As referências em termos de modelos de atuação nos dirão das ações que esses profissionais desenvolvem na sala de aula. Os outros itens colaboram na configuração e compreensão da atuação docente.

**Tabela 5 – Vida Profissional**

<b>VIDA PROFISSIONAL</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>1. Desde quando pensou em ser professor?</b>		
Infância	1	6
Adolescência	4	24
Vida adulta	12	70
<b>2. O que lhe fez querer ser professor?</b>		
Influência da família	2	12
Opção pessoal	14	82
Necessidade	1	6
<b>3. Algum Professor serviu de modelo para sua atuação como docente?</b>		
Sim	12	70
Não	5	30
<b>4. Já pensou em mudar de profissão ou deixar de ser professor?</b>		
Sim	2	12
Não	15	88
<b>Justifique</b>		
Realização pessoal	6	35
Deseja fazer uma outra atividade em paralelo	2	12
Deseja fazer outra atividade	2	12
Não justificou	7	41
<b>5. Exerce outra atividade profissional além da docência ?</b>		
Sim	7	41
Não	10	59
<b>Qual?</b>		
Consultoria	5	30
Outros	3	18

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Apenas 6% tinham, desde a infância, o desejo de ser professor. Os outros 94% fizeram a opção durante a adolescência ou vida adulta. Supondo que as opções referentes ao exercício profissional requerem maturidade humana e um mínimo de conhecimento a respeito do trabalho, podemos acentuar que, neste grupo, um total de 70% dos professores escolheu exercer a docência num estágio de vida em que já dispunham de melhores condições e conhecimentos para tal escolha. Embora esse critério não seja a garantia de satisfação e bom desempenho, ao menos revela ter havido um desejo pessoal de ser professor. Essa afirmação é reforçada, ao constatarmos que 82% dos participantes afirmaram que o desejo de ser professor partiu de uma opção pessoal. Apenas 12% reconheceram ter havido influência familiar nessa decisão, e apenas 6% informaram estar na docência apenas por necessidade.

Considerando que o exercício da docência foi opção pessoal para a maioria, e que 59% têm esse exercício como única atividade profissional, articulamos essa

informação com o que já fora comentado, sobre a falta de boas condições de trabalho, falta de valorização financeira e de aperfeiçoamento profissional. Podemos dizer que estamos diante de um grande grupo que tem no seu ofício uma fonte de desgaste energético e sofrimento psíquico, contribuindo, fortemente, para o desencadeamento do estresse e exigindo estratégias de enfrentamento que levem em conta os desafios a que estão expostos. Reiteramos a necessidade de uma reflexão, impulsionadora de políticas, que levem em conta melhorias nas suas condições de trabalho, remuneração, valorização e aperfeiçoamento permanente. Também não pode passar despercebido o fato de que 41% exercem outras atividades, confirmando o que Anastasiou e Pimenta (2002) exprimem a respeito do ensino universitário, ou seja, para alguns professores do Ensino Superior, a docência constitui apenas uma forma de complementação salarial. Fica difícil uma dedicação exclusiva num ofício que não garanta a satisfação de necessidades básicas.

Ao serem questionados se algum professor havia servido de modelo para sua atuação docente, um total de 70% confirmou o quanto as referências positivas interferem nas escolhas. As justificativas dos professores fizeram referência às atitudes adotadas por alguns professores, o dinamismo e criatividade de alguns, bem como a descontração e capacidade de envolver os alunos a participarem das aulas. Esses pontos destacados fortalecem as idéias veiculadas pelas autoras citadas anteriormente, quando discutindo a consecução da identidade profissional dos professores universitários, referem que tal busca tem início quando se faz a formação na área, e, assim, consideram fundamental os anos passados como aluno na graduação. Após esse período, levam consigo os modelos que os apoiarão na prática docente, descartarão as experiências ou modelos negativos, e pouco, ou quase nada, recebem de formação específica para atuar na área.

Inicialmente, o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 107).

Expostos a tamanho desafio, os modelos positivos encontrados no período de graduação serão de grande importância na consecução de sua identidade docente, além do que servirão de referência na condução das suas ações, visto que, na maioria das

instituições de Ensino Superior, o trabalho docente ainda não é acompanhado ou orientado do ponto de vista pedagógico.

Estudo publicado por Codo (1999) explicou que os professores suportam os baixos salários em função de sentirem prazer no exercício da docência. Por meio de um mecanismo psíquico, denominado pela Psicanálise de projeção, experimentam o crescimento e sucesso dos alunos como parte sua, projetam-se nesse crescimento e, assim, experienciam o prazer no ofício exercido; tal prazer é tão verdadeiro que muitos nem cogitam na possibilidade de exercer outro ofício. Essa explicação do autor fica bem compreendida quando, a despeito de um conjunto de condições de trabalho não tanto favoráveis, 88% dos professores afirmaram jamais haver pensado em deixar de ser professor. A persistência no ofício revela satisfação proveniente de motivos intrínsecos, conferindo menos importância aos fatores extrínsecos e à falta de valorização profissional, mas também pode ser interpretada como falta de determinação em romper com essa insatisfação e construir ou abrir novos canais de realização profissional. Os outros 12% que afirmaram já ter pensado nessa possibilidade alegam a necessidade de complementação salarial, busca de atividades que proporcionem maior liberdade e reconhecimento. Essa realidade é bem retratada nos estudos de Anastasiou e Pimenta (2002, p. 125):

Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica, ficando todo o seu tempo disponível para deslocamento e sala de aula.

Na fala das autoras, está a retratação de alguns que enfrentam a correria de uma instituição para outra, buscando com isso a complementação salarial, ou ainda que desenvolvem outras atividades que lhes garantam melhores salários. Esta situação é bem conhecida pelos professores universitários da Instituição particular, que experimentam a contratação de trabalho na condição de horista. Sob a lógica do capitalismo, ganham ou recebem apenas uma pequena parcela do valor produzido. Assim, têm que sair a vender sua força de trabalho, esperando com isso uma remuneração razoável. Lamentável é constatar um ofício de tal modo grandioso sendo enquadrado em uma lógica tão degradante.

Ainda na perspectiva ou categoria que trata da vida profissional, dialogamos com os professores universitários a respeito de quanto tempo estavam no exercício da docência. Encontramos professores que estavam iniciando, um outro grupo que estava no

ofício em fase de amadurecimento das experiências, e uns poucos que já haviam trilhado longas estradas nessa atividade. A tabela 6 nos revelará esses dados:

**Tabela 6 – Tempo de docência**

<b>VIDA PROFISSIONAL – TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
1-3 anos	3	18
4-6 anos	5	29
7-25 anos	7	41
26-35 anos	2	12

**Fonte: Dados da pesquisa**

A interpretação referente ao tempo de docência foi feita com base nos estudos sobre o ciclo de vida dos professores (HUBERMAN, 1995). Esse autor reconhece que a constituição da vida profissional não pode ser tratada como um processo linear em que se passa normalmente de uma fase para outra. Ele faz considerações aproximativas e assinala que a progressão vai depender das circunstâncias ambientais, do apoio e acompanhamento que o professor recebe.

Levando em conta cada etapa em que o docente se encontra, também devemos compreender que em todas elas há exigências que requerem condições para o desenvolvimento pessoal e profissional. Dos participantes do estudo, um total de 18% encontra-se em início de carreira, experimentando sentimentos que podem oscilar entre a segurança e o orgulho de exercer tal ofício até a insegurança diante das dificuldades que possam emergir no contato com os alunos, com outros colegas de trabalho e na falta de condições adequadas para desenvolver o trabalho. Se, anteriormente, já foi sinalizado que as relações com os colegas de profissão apresentam algumas restrições, deduzimos que, em algumas situações, estes professores que estão iniciando no ofício terão que desenvolver mecanismos de defesa e aprender a lidar com essas dificuldades, sem esperar ajuda ou compreensão dos seus pares. Uma constatação preocupante se pensarmos que, profissionalmente, as dificuldades esboçadas é que possibilitarão novas aprendizagens. Na docência universitária, fica bastante limitada uma prática sem a possibilidade do diálogo a respeito do que não se sabe ou dos problemas que requerem a adoção de estratégias de enfrentamento. Da preocupação, justifica-se a necessidade de formação permanente e acompanhamento pedagógico aos docentes universitários.

Um grupo de 29% está em fase de estabilização (4 – 6 anos de exercício da docência), quase um terço da amostra. Aqui é provável que o professor já tenha



desenvolvido mecanismos de adaptação, podendo então ser considerada uma fase de estabilização.

O maior percentual, correspondente a 41% dos professores, está na fase da diversificação de atividades (7 -25 anos), e, embora exercendo a docência, segundo Huberman (1995), alguns começam também a exercer funções administrativas, passando a trocar experiências com aqueles que estão iniciando como professores.

Finalmente, um percentual de 12% encontra-se no quarto e penúltimo estágio de desenvolvimento da carreira. É a fase que oscila entre os 26 a 35 anos de docência. Nesta etapa, alguns professores se preocupam menos com as questões de sala de aula e demonstram menos disposição para o trabalho (HUBERMAN, 1995). Outros encaram essa fase com serenidade e sentimento de realização, buscando manter uma atitude de aprendizado permanente e coragem ante os desafios emergentes. Nenhum dos participantes do estudo encontra-se na última fase que se inicia após os 35 anos de docência.

Nessa mesma linha de pensamento, torna-se importante considerar as idéias de Zabalza (2004, p. 142) sobre o itinerário pessoal e profissional que seguem os docentes universitários. O autor situa as possibilidades de acompanhamento e formação permanente como elementos facilitadores no desenvolvimento da carreira acadêmica.

Esse apoio institucional, o qual deveria ser generalizado, é o que não ocorre normalmente nas universidades. Por isso, as carreiras profissionais transformam-se em batalhas que cada pessoa tem de enfrentar com suas próprias forças através de processos de autoformação, convertendo-se em processos lentos e incertos. Em alguns casos, acabam se consolidando vícios profissionais, práticas deficientes e enfoques equivocados sobre o que significa exercer a docência na universidade, não por maldade, mas por falta de oportunidade para uma correta construção da profissionalização.

Importante é evidenciar que essa carreira se inicia logo que o professor entra para a universidade e, com o passar do tempo, vai consolidando o seu *status* profissional. Assim sendo, o professor requer apoio institucional, contemplando aspectos de ordem pedagógica, garantias trabalhistas, integração com outros colegas de profissão e segurança para expor suas dificuldades e limitações. Esse acompanhamento ao professor, tanto na Instituição pública quanto na particular, deve ser oferecido desde o ingresso na docência, para que não fique apenas sob sua responsabilidade uma carreira que tem muitas pessoas, atribuições e expectativas implicadas.

#### 4.4.1 Conciliação da vida pessoal e profissional

Um professor, uma professora, um profissional, um pai, mãe, dona de casa, estudante, filho, filha, enfim uma pessoa... Tantos papéis podem ser desempenhados por uma única pessoa: a que participou desse estudo no papel de professor universitário, envolto nos requisitos do ofício, constantemente tendo que ensaiar novos papéis e buscando o equilíbrio entre vida pessoal e profissional:

**Tabela 7 – Conciliação da vida pessoal e profissional**

<b>CATEGORIA – CONCILIAÇÃO DA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Difícil separar	6	35
Administração do tempo	6	35
Não levar trabalho para casa	1	4
Final de semana para vida pessoal	1	4
Outros	3	22

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Esta conciliação entre “vida pessoal e profissional”, no dizer de um bom número de sujeitos, “é difícil separar” (35%). Essa administração do tempo, infelizmente, é prejudicada pela necessidade que alguns têm de ter que levar para suas casas tarefas e compromissos que têm uma vinculação espacial e temporal diretamente com a instituição universitária. Assim, “não levar trabalho (acadêmico) para casa”, e reservar o “final de semana para vida pessoal” parece constituir-se privilégio de, apenas, 4% dos sujeitos da amostra.

Ao referendarmos esse estudo nos pilares do pensamento complexo, tínhamos claro que um fenômeno carregado de tanta subjetividade, como o estresse associado ao ofício docente e suas estratégias de enfrentamento, não poderia ser investigado com bases teóricas que orientassem simplesmente a analisar e isolar as partes que compõem esse todo. Uma possibilidade de articulação nos chega com a compreensão do que é o pensamento complexo. No dizer de Morin (2003, p.43),

A presença do prefixo “com” acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se entrelaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso a palavra *complectere* é utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado de dois amantes.

Combate e abraço na definição do que é complexo, nada mais plausível para falarmos da conciliação entre vida pessoal e profissional do professor. A subcategoria nomeada como difícil de separar ilustra bem o antagonismo e o diálogo. O ator que tem sua vida pessoal e a pessoa que é um ator, um artífice, artista porque professor. A dialogicidade presente nas falas “a minha vida pessoal eu não separo da atividade de professor” (P3). E a impossibilidade de separar ainda melhor expressa: “penso que o ser humano é um só e aí fica difícil colocar dentro de caixinhas” (P2). “Os meus filhos e minha esposa sabem perfeitamente o meu amor e o meu carinho pela minha profissão, e inclusive me ajudam nisso aí. (P1).

Por diversas vezes, há necessidade de separar, mas a linha divisória parece tênue, exige malabarismos. Será que ela é real, possível? Administrar o tempo, não levar trabalhos para casa e deixar o final de semana para a vida pessoal. Alguns desses malabarismos costumam ser adotados. É mesmo uma questão de identificar o emergencial e priorizar o que o momento requer. Será que é possível? Será que preciso separar? E o abraço dos amantes tratado anteriormente por Morin (2003)? Um ofício tão complexo parece invadir a vida, as veias e as teias de relações nas quais seus artistas estão envolvidos.

Nessa temática, assinalamos alguns aspectos importantes: a estrutura psíquica do professor, as vinculações que consegue estabelecer, seu nível de satisfação no que faz e o apoio dos familiares, são ingredientes essenciais que possibilitarão a vivência do combate e do abraço que permeiam as tentativas de separação e conciliação de papéis.

#### 4.5 DADOS DO OFÍCIO

Aqui agrupamos os itens referentes às maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Nessa questão os professores poderiam marcar mais de um item, assim, a frequência das respostas foi feita tendo por base o número de professores que assinalaram a mesma opção. Fizemos essa ressalva como forma de evidenciar que a soma das frequências estará superior a 100%.

**Tabela 8- Dados do ofício 1**

<b>DADOS DO OFÍCIO - as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula?</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Número elevado de alunos	12	70
Desatenção dos alunos	7	41
Falta de tecnologias adequadas	5	30
Barulho	7	41
Gerenciamento das condições de ensino-aprendizagem	1	6
Lidar com os alunos	1	6

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Solicitados a sinalizar as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula, um total de 70% destacou o número elevado de alunos. Esse fator torna-se desafiador na medida em que passa a exigir um maior esforço do professor para se fazer ouvir e ser compreendido pelos alunos, dificultando o acompanhamento da aprendizagem e das dificuldades sentidas pelos alunos. Cruzando esse dado com a precariedade de condições de trabalho, já comentadas, no que se refere aos recursos tecnológicos e ambientação, inferimos que esse conjunto de dificuldades ameaça a saúde e a integridade física do professor. Interligado ao elevado número de alunos em sala, 41% dos professores indicaram outras dificuldades: a desatenção deles e o barulho em sala de aula. A expansão do Ensino Superior que, por um lado, é necessária e urgente, por outro lado, se não for acompanhada de políticas de sustentabilidade que levem em conta as condições de trabalho do professor e demais envolvidos na educação, acentuará as dificuldades registradas anteriormente, servindo apenas como uma forma mais cômoda de aumentar o capital dos seus empresários, sem considerar a eficácia e o comprometimento do ensino-aprendizagem, especialmente nas instituições particulares. Moraes (1986), na sua obra intitulada *Sala de aula: que espaço é esse?* analisa problemas dessa natureza, referindo tratar-se de um assunto polêmico e que exige a adoção de medidas que objetivem não apenas a aprendizagem dos alunos mas também a saúde dos professores.

Ainda dentro das maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula, foi significativo o fato de 30% haver enumerado falta de tecnologias adequadas ao desenvolvimento do trabalho. Temos claro que, numa sociedade que “respira” avanço tecnológico, exercer o ofício docente sem dispor do mínimo desses recursos torna-se angustiante para o professor e desmotivante para o aluno. Numa época em que a

tecnologia fornece variados recursos audiovisuais, continuar usando apenas o giz e a fala é um tanto cansativo para alunos e prejudicial à saúde dos professores.

Diferentemente da Instituição particular, onde os recursos visuais, em geral, estão sempre à disposição do professor, na Instituição pública, como verificamos no curso onde foi desenvolvida a pesquisa, os professores chegam a trazer de casa os equipamentos de que necessitam para desenvolver uma aula com recursos mais adequados. Nesta Instituição, constatamos que, em pleno século XXI, quando os quadros de escrever da maioria das escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio já são adaptados para o uso do pincel, no nível superior de ensino, os professores ainda estão se utilizando do giz e da fala como únicos recursos disponíveis. Vale ressaltar que esse segundo recurso, a fala, com o tempo, vai sendo desgastado por ter que ficar exposto, durante tanto tempo, à poeira do giz, e ter que se fazer ouvir por um número elevado de alunos. É comum, além de ouvirmos as queixas dos professores quanto à falta de tecnologias adequadas, também reclamarem do desgaste que a voz vai sofrendo com o passar dos anos. O desgaste se apresenta com nuances as mais diversificadas, e o professor, por força do ofício, vai se adaptando, numa busca permanente por não deixar cair a produtividade.

E bastante interligado às dificuldades encontradas em sala de aula, investigamos dos docentes como costumavam lidar com os alunos:

**Tabela 9 - Dados do ofício 2**

<b>DADOS DO OFÍCIO - Como costuma lidar com os alunos?</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Investe nas relações interpessoais	6	35
Respeitosamente	5	30
Outros	6	35

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Relacionar-se ou lidar com alunos é algo implícito à ação do professor. Embora a pesquisa desenvolvida por Picado (2005) tenha evidenciado que estabelecer relações satisfatórias com os alunos desencadeia altos graus de ansiedade, quando tiveram que se pronunciar sobre as formas costumeiras de lidar com eles, 35% mencionaram fazer grandes investimentos nas relações interpessoais. Nessa perspectiva, Zabalza (2004), ao tratar das competências necessárias ao professor, ressaltou que o gerenciamento das relações é uma ferramenta de grande valia na ação docente.

“Respeitosamente” foi a expressão usada por 30% dos participantes para caracterizar o tipo de contato mantido com os alunos. Na expressão, vemos revelado o

cuidado em dispensar um tratamento que, além de garantir um clima de reciprocidade, ainda situa o aluno na posição de interlocutor que se sente considerado, respeitado e ouvido nas suas idéias e conhecimentos em elaboração.

Ainda um total de 35% elencou opções adotadas no trato com os alunos: relação cordial, boa empatia, parceria, tratamento igualitário e amizade. Nestas opções, é possível perceber a intenção de fazer do trato com os alunos um investimento que contribua para favorecer a ação docente. A intenção do investimento é bastante utilizada pelos que dão aulas em curso de Administração, uma vez que avaliam as ações cotidianas pela óptica do custo benefício, exigindo sempre uma atitude de quem investe para obter retorno.

Salvador (1994), ao tratar da relação entre aprendizagem, construção do conhecimento e interação com os alunos, evidencia o princípio vygotskiano de que as funções superiores têm origem nas relações entre as pessoas. Este princípio, embora tenha sido estabelecido com base em experimentos com crianças nos anos iniciais de escolarização, pode ter suas idéias aplicadas na medida em que põe em relevo a importância desse modo de lidar com os alunos no desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas do ser humano. Podemos inferir, assim, que, para o atingimento da zona de desenvolvimento proximal, o adulto, no caso em estudo, o professor, apóia, pela interação, as aquisições cognitivas dos alunos.

Enfim, seria desejável que o ato de lidar com os alunos, longe de ser um mecanismo de defesa ou distanciamento afetivo do professor, viesse a favorecer o desenvolvimento de novas aquisições cognitivas e afetivas para ambas as partes.

#### 4.6 COMPREENSÃO DO ESTRESSE NA PROFISSÃO DOCENTE

A docência é considerada uma das ocupações profissionais em que são registrados níveis elevados de estresse. Pesquisa publicada por Mota-Cardoso *et al.* (2002), além de fazer referência à incidência elevada de estresse, ainda sugere que os docentes compreendam o fenômeno para melhor reconhecerem a expressão de suas conseqüências, a fim de viabilizarem estratégias de enfrentamento.

Neste estudo, desde a aplicação dos questionários e durante as entrevistas, questionamos a compreensão que os participantes tinham sobre o estresse. O interesse e a fluência para descrever o fenômeno já começou sinalizando uma familiaridade advinda das experiências cotidianas. Além disso, também constatamos que alguns

fizeram do momento da entrevista um tempo para o desabafo e as queixas, evidenciando a necessidade e o desejo de que o estudo contribua para amenizar a ansiedade desencadeada pelas vivências de situações estressantes relacionadas ao ofício.

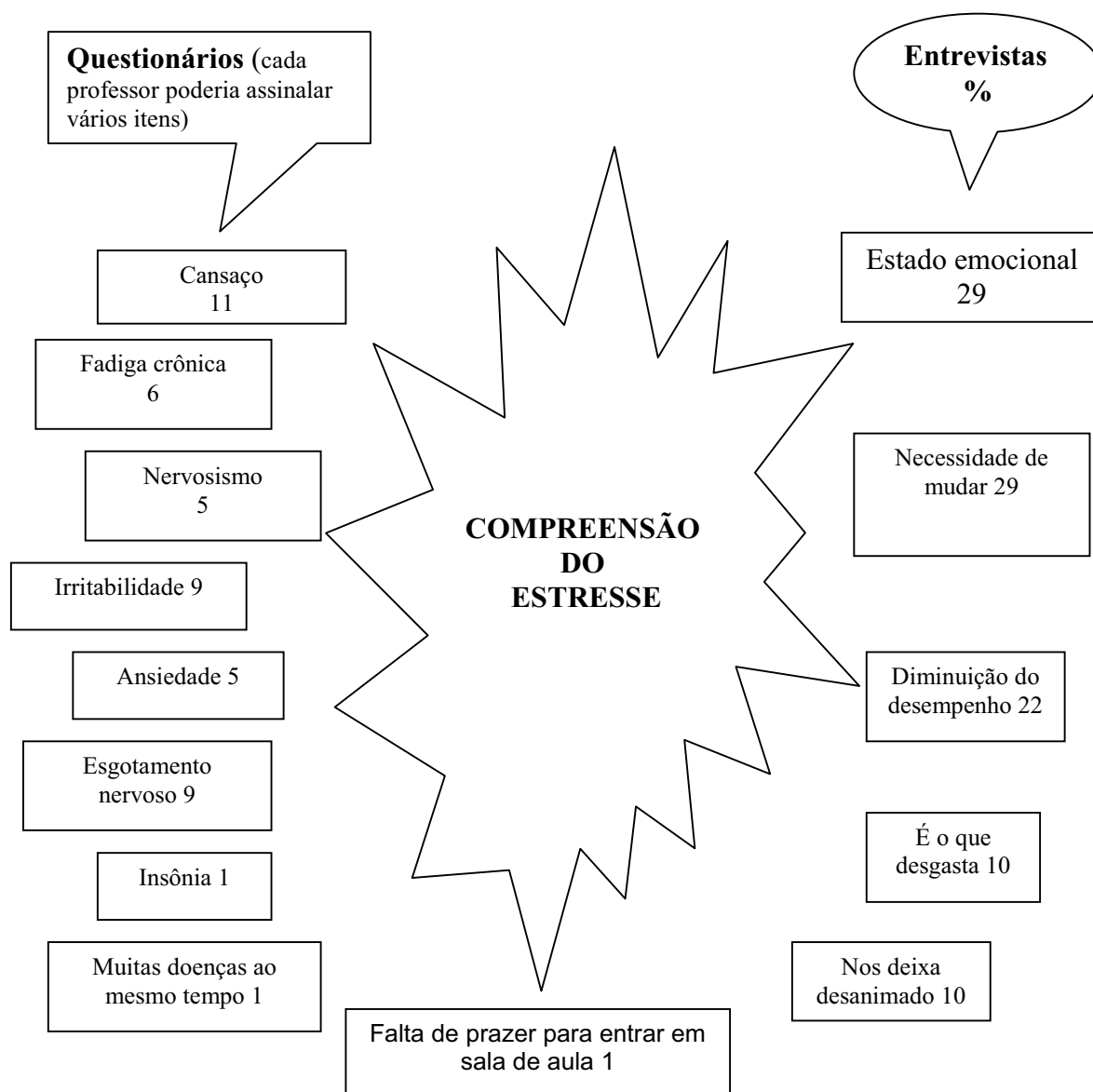
Teremos, em seguida, a compreensão dos professores que pudemos apreender tanto por meio dos questionários quanto das entrevistas. Nos questionários, os docentes podiam assinalar mais de uma expressão correspondente à compreensão do fenômeno. Por isso, suas respostas foram organizadas em números inteiros; não trabalhamos com frequências.

Nas entrevistas, foram convidados a falar sobre a compreensão que tinham do estresse. Importante é ressaltar que os dados da entrevista foram processados por meio da análise de conteúdo, conforme mencionado no caminho metodológico. Optamos pelo tema como unidade de registro, e as falas dos professores, ligadas ou articuladas pelo mesmo tema, foram, portanto, agrupadas em subcategorias.

Assim, após agruparmos as falas pelos temas que as interligavam, fizemos a contagem do total de respostas à mesma questão – Compreensão que tinham do estresse – o número de respostas dentro de cada grupo temática revelou as frequências nas subcategorias. A grande categoria é a compreensão do estresse e as subcategorias que emergiram foram: estado emocional, necessidade de mudar, diminuição do desempenho atrapalha, é o que desgasta e nos deixa desanimados.

Clareando a compreensão: nas entrevistas apareceram 43 frases respondendo sobre os fatores que desencadeavam o estresse, a subcategoria das más condições de trabalho, tendo obtido 10 respostas, fica, portanto, com a frequência de 23%.

Com essa explicação, visualizemos agora a compreensão dos professores em relação ao estresse:



**Figura 2 – Compreensão do estresse.**  
**Fonte: Dados da pesquisa.**

As entrevistas apontaram o estado emocional e a necessidade de mudanças como temas mais evidenciados na compreensão do estresse. Na subcategoria que engloba os elementos referentes ao estado emocional, uma fala deixa claro: “um estado emocional, somático, que a pessoa se encontra e não a deixa fazer o que tinha programado” (P6). Essa definição faz ressonância com os escritos de Lipp (2002), quando descreve as fases do estresse e assinala o comprometimento da saúde como consequência desse estado em graus elevados. A exacerbação dos estados de ansiedade também foi evidenciada mediante uma fala: “é um estado de constante ansiedade” (P4). Tal estado, certamente, se experimentado por muito tempo, compromete a saúde e a qualidade do trabalho



desenvolvido pelo professor. Se articularmos, porém, essa compreensão do estresse às condições oferecidas ao professor no exercício da docência, haveremos de concordar que estamos tratando de um ofício que é ansiogênico nas suas ações cotidianas.

Importa esclarecer que, se por um lado, a ansiedade dita “normal” (boa ansiedade) funciona como fonte impulsionadora comportamental, no sentido de ultrapassar, eliminar ou resolver ameaças, por outro lado, a ansiedade pode assumir níveis tão elevados que a tornam patológica (má ansiedade), constituindo-se com uma fonte de mal-estar e de comprometimento funcional do indivíduo, diminuindo a capacidade de relacionamento interpessoal e de satisfação e rendimento no trabalho. (PICADO, 2005, p. 20).

A necessidade de mudar também foi vista como compreensão do estresse. Nessa subcategoria, foram adicionadas as experiências que levam o professor a repensar suas práticas, distanciando-o de uma zona de conforto, do lugar conhecido e aparentemente seguro. Nessa perspectiva, assinalam o que a literatura refere como os aspectos positivos do estresse, ou seja, impulsionam as pessoas a enfrentar as situações novas, mudanças de foco e capacidade de reagir. “É a sensação de que algo está precisando mudar” (P4).

Neste novo século, uma das competências a ser desenvolvida pelos profissionais das mais diversas áreas é a capacidade de adaptação às mudanças ou, no dizer de Morin (1991), a capacidade de lidar com as incertezas. Sem dúvida alguma, desenvolver essa competência exige aprendizado e desencadeia algum tipo de desconforto. Nesse sentido, uma dose “moderada” de estresse contribuirá com essa mudança de eixo e abertura de novas perspectivas. Não podemos negar, porém, que, para serem benéficas, as mudanças deverão criar possibilidades de um exercício profissional com maior acompanhamento, valorização e atenção permanente ao professor.

É de se lamentar que a necessidade de mudanças esboçada pelos professores se restrinja, na maioria das vezes, à dimensão técnica do seu trabalho. Ficam adormecidas, provavelmente, pelo medo de demissão ou de outras punições, as necessidades de mudanças institucionais, contemplando especialmente as condições sob as quais o trabalho é realizado.

Foi significativa a frequência dos que associaram o fenômeno em estudo às dificuldades cotidianas, na subcategoria diminuição do desempenho: “É ter um monte de coisas para fazer e não consegue resolver nenhuma, é algo que atrapalha e mostra que não podemos acompanhar esse mundo frenético” (P6). Essa compreensão articula-

se com outros elementos bastante significativos, também elencados nessa subcategoria: dificuldades de dar conta de várias atribuições, algo que atrapalha e prostra. Embora vistos como dificuldades, interligados com a necessidade de mudanças, parecem revelar que, em “doses elevadas”, causam prejuízos e novamente comprometem a saúde. Esta subcategoria já se distancia da anterior por conter esses elementos comprometedores, portanto, encarados como dificuldades manifestadas cotidianamente.

Ainda na compreensão do estresse, agrupamos os elementos que o associam ao desgaste. “São elementos que lhe fazem sofrer e ficar desgastado no trabalho” (P1). “Na minha visão, estresse é aborrecimento, é cansaço, é dificuldade de raciocinar. Isso é o que eu entendo por estresse. E conseqüentemente a doença psicossomática”. (P3). Essa compreensão que contempla o desgaste associado ao trabalho já fora estudado por autores como Marx (1985), Dejours (1992) e Codo (1999). Estes, em contextos de obras e tempos diferenciados, assinalaram que as condições materiais e históricas produtoras do sofrimento no trabalho, também evidenciam o estado de submissão a que muitos trabalhadores se vêem obrigados a aceitar como forma de sobrevivência. Esta realidade foi bastante observada, especialmente na Instituição particular pesquisada, em que alguns docentes, sequer, têm coragem de expor as dificuldades relacionadas ao exercício da docência, temendo diminuição da carga horária ou até demissão. As dificuldades não expostas desencadeiam conseqüências pessoais, deixando o professor ansioso e inseguro quanto às suas ações, bem como comprometem a aprendizagem dos alunos, que ficam expostos a um trabalho no qual as dúvidas não possibilitam diálogos. Um professor inseguro tende a adotar a rigidez e a prepotência como mecanismo de defesa para se proteger da aproximação e questionamentos dos alunos. Tal experiência, muito provavelmente, provoca o desgaste, inclusive na capacidade de trabalho, contribuindo para o desânimo.

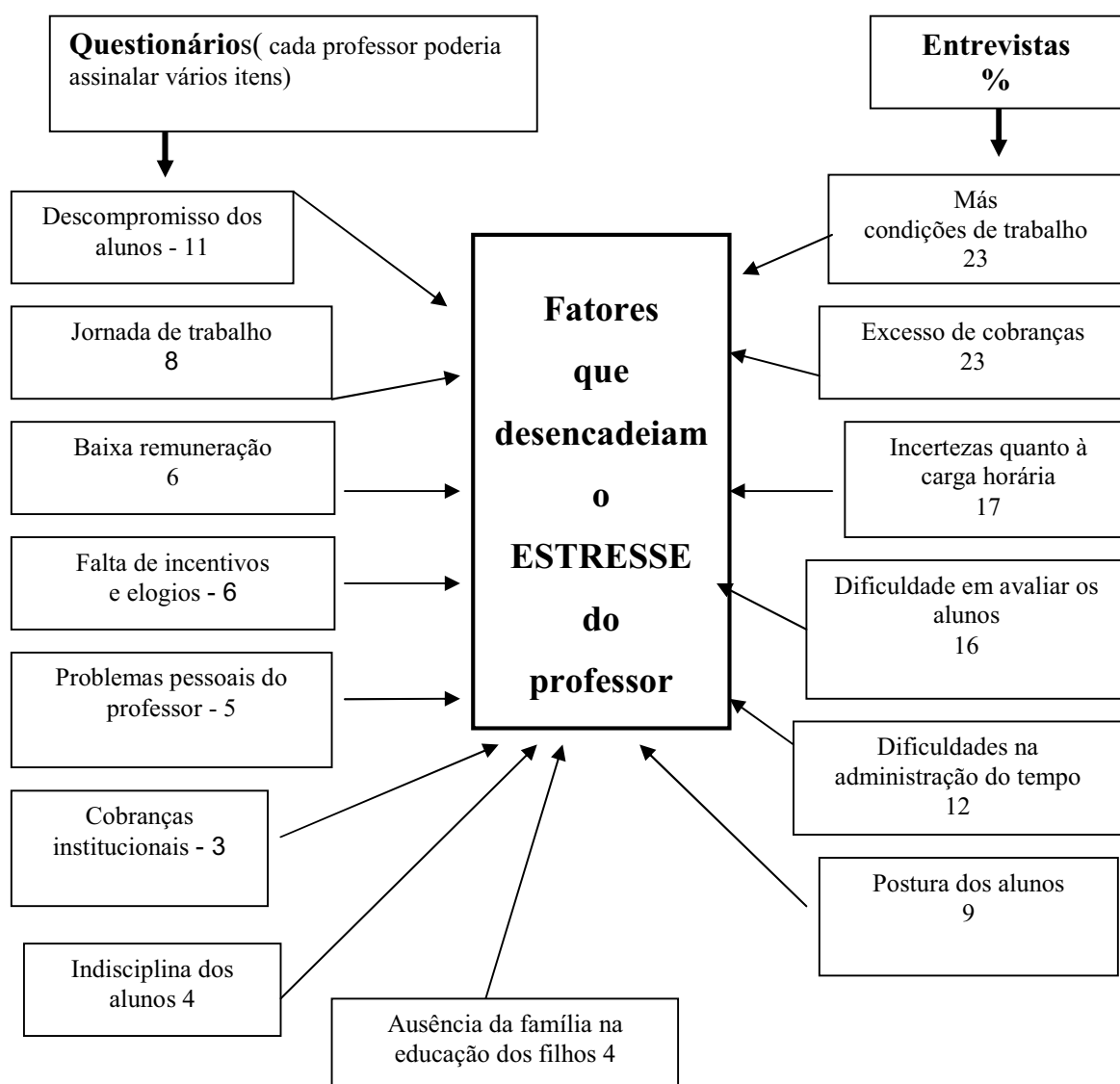
O cansaço foi um fator bastante evidenciado na compreensão do estresse. “É o que vai cansando” (P1). Se considerarmos que a experiência constante de estresse desencadeia, biologicamente, um estado de constante ansiedade, conforme já referido, a idéia de cansaço se articula muito bem com a temática, uma vez que lidar com esse estado supõe um permanente desgaste energético, conforme estudos de Mota-Cardoso *et al* (2002) e Lipp (2000). O desgaste, quando combinado com insegurança e desmotivação, incita um trabalho desenvolvido de maneira automática, desprovido de satisfação e prazer, portanto, descomprometido em relação às conseqüências das ações. Imaginemos, no caso da docência, um ofício que enseja produção de conhecimentos ser

exercido de maneira descomprometida ou alheia com o que possa ser produzido. Tal possibilidade é, no mínimo, preocupante, pela natureza das funções a serem desempenhadas.

Esses autores, baseados nas descobertas do psiquiatra norte-americano Hans Selye, tratam do modelo trifásico do estresse – *alerta, resistência e exaustão* - que depois foi complementado por Lipp (2000) como modelo quadrifásico, onde distingue as etapas de reação do organismo aos agentes estressores - *alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão*. Apontam a fase de resistência como uma etapa em que ocorre grande dispêndio de energia, ocasionando, inevitavelmente, o cansaço. Caso chegue ao esgotamento dessa capacidade de resistir, chega-se à fase de quase-exaustão ou exaustão, em que o adoecimento já se materializa, podendo deixar o indivíduo num estado de prostração. Justificam-se, pois, os dados obtidos por meio dos questionários, quando associaram o estresse à fadiga crônica, nervosismo, irritabilidade, ansiedade, esgotamento nervoso, insônia, muitas doenças ao mesmo tempo e falta de prazer em sala de aula. Esses sintomas podem se fazer presentes desde a fase inicial do estresse – *estado de alerta*, ou nas etapas posteriores, em que se evidenciam o adoecimento decorrente do desgaste energético e a baixa das defesas orgânicas, tornando difícil o desempenho de um ofício que requer constante interação com pessoas. A aglutinação dos sintomas aponta para a gravidade implícita nos elementos patológicos que permeiam o cotidiano dos docentes universitários.

#### 4.7 FATORES QUE DESENCADAIAM O ESTRESSE

No exercício da docência, muitas variáveis podem interferir e desencadear o estresse nos professores. O descompromisso dos alunos, a jornada de trabalho, a baixa remuneração, falta de incentivos, falta de boas condições de trabalho, as incertezas quanto à carga horária, o excesso de cobranças, dificuldades em avaliar os alunos e dificuldades na administração do tempo, entre outros, estão inclusos entre os fatores que desencadeiam o estresse. A figura 3 elenca esses fatores, tendo como fonte os dados dos questionários e das entrevistas.



**Figura 3 - Fatores que desencadeiam o estresse do professor.**  
**Fonte: Dados da pesquisa.**

Na figura, visualizamos a diversidade dos fatores presentes no cotidiano dos professores universitários, desencadeando estresse e exigindo a adoção de estratégias de enfrentamento para que consigam as ações inerentes ao ofício que lhes é conferido. Esses fatores, embora diversos, podem ser agrupados por núcleos de sentido, a fim de que possamos articulá-los para fins de compreensão.

Compondo a subcategoria referente às más condições de trabalho, é possível agrupar: jornada de trabalho, baixa remuneração, falta de incentivos e de elogios. Dutra (2002), ao tratar das tendências e perspectivas para a gestão de pessoas que exercem os ofícios mais diversificados, enumera os efeitos perversos que devem ser evitados, enfatizando a necessidade de conciliar, ou ao menos aproximar, a realização de

objetivos pessoais e objetivos institucionais. As más condições de trabalho, além de contribuírem para desencadear o estresse, também podem levar o professor ao descompromisso em relação ao ofício executado, repercutindo diretamente na qualidade do seu trabalho, ou seja, um ensino destituído de comprometimento com a transmissão e geração de conhecimentos. Essa constatação assume caráter de gravidade, se pensarmos que a universidade tem como um dos seus objetivos ser um espaço de produção e expansão de conhecimento, e, à medida que os professores universitários se descomprometem desse objetivo, quem irá fazê-lo acontecer?

Aqui destacamos o pensamento de Menezes (2000, p.8), a respeito do sentido da universidade:

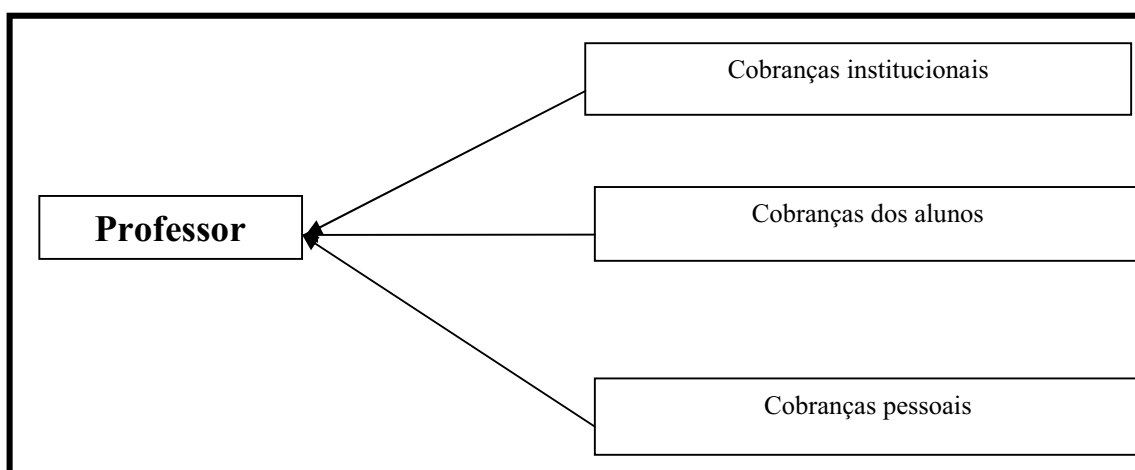
A universidade não é feita de móveis e imóveis, equipamentos e livros, mas de uma comunidade viva, que até por força de ofício, permanentemente pensa e atua. Uma ampla diversidade de pessoas, movidas por diferentes intenções, desejos, necessidades e ambições; pessoas com diferentes preparos, culturas, conhecimentos, experiências, saberes, treinamentos; pessoas com diferentes visões de mundo, valores, princípios, propostas políticas, inserções sociais, convicções filosóficas. Por certo, além de ser *quem*, a universidade também é *o que*. Acontece que ela é *quem* concretamente, o coletivo de pessoas que desenvolve e realiza seus objetivos institucionais.

A fala de um dos participantes do estudo ilustra ainda outra direção das más condições de trabalho: “as condições físicas têm me deixado assim, talvez com um começo de estresse” (P2). E mais adiante outro professor acrescenta: “a gente tem condições de trabalho muito ruins” (P3). Detalhando essa problemática referente às condições físicas para o desempenho do ofício, na Instituição pública, ainda se falou das péssimas condições de limpeza, higiene dos ambientes utilizados por alunos e professores, falta de ventilação e iluminação adequadas. Essa constatação revela a fisionomia de um país em que as políticas de manutenção do ensino público estão cada vez mais precárias por falta de investimentos e de vontade política para formar uma Nação educada e ciente dos seus direitos.

A sensação de constantemente ser cobrado foi bastante elucidada como desencadeadora de estresse. Se compararmos o descompasso do que é oferecido em relação ao que é cobrado do professor universitário, teremos uma compreensão mais objetiva dos elementos que permeiam essa sensação de cobrança. Articulando esses elementos com os da subcategoria anterior, que tratava das más condições de trabalho, teremos novamente o distanciamento de objetivos institucionais e pessoais. O professor

universitário se vê cobrado pela Instituição: trabalhar com metas, lançar notas em diário, cumprir prazos, manter-se atualizado, produzir textos para publicar, desenvolver pesquisas, participar de eventos etc. Zabalza (2004) acentua que são variados os estudos que mencionam a produtividade de artigos, pesquisas e participação em foros científicos como critério tanto para o ingresso como para a promoção docente nas universidades.

Além das cobranças institucionais, o professor ainda convive com as cobranças provenientes dos alunos: estabelecer boas relações interpessoais, atender as solicitações individuais e grupais, suprir necessidades de ordem acadêmica e afetiva, dar boas aulas, ser justo na avaliação das atividades, entre outras. E se não bastassem a instituição e os alunos cobrando, o professor ainda passa a se cobrar um desempenho que corresponda o que se espera dele: “a minha profissão é essa, eu tenho que atingir o que se espera de mim” (P1). Se graficamente pudéssemos visualizar, teríamos a seguinte imagem:



**Quadro 3 – Cobranças feitas ao professor.**  
**Fonte: Dados da pesquisa.**

Fica evidente que aqui simplificamos, para efeito de visualização objetiva, uma experiência que é de natureza subjetiva, e que se constitui por elementos externos e internos. Na perspectiva do pensamento complexo, esses elementos se articulam e desencadeiam um estresse proveniente das cobranças externas, que, ao mesmo tempo, assumem caráter de cobranças internas do professor. Acontece uma luta entre o que o meio externo espera do professor e a visão ideal que ele constitui de si, passando a se exigir o que antes era apenas exigência externa. E ainda se pode levar em conta que esse professor pertence a uma família e a um grupo social no qual poderão ser depositadas algumas expectativas, o que soa como cobranças. Essa realidade nos instiga a perguntar: e aí, como podemos cuidar desse professor? Quem estará conosco na escuta das suas

demandas? Quem poderá juntar-se a nós na elaboração de propostas e que programas institucionais darão conta das suas necessidades? Ou seja, não podemos deixar aqui de apontar para a urgência de pensarmos a formação permanente dos docentes universitários, muito além de sua capacitação técnica.

A imagem idealizada do professor usualmente remete a uma figura-modelo de um indivíduo que se coloca sozinho diante de uma classe, obtendo dos alunos atenção, respeito e admiração, ao mesmo tempo em que transmite não apenas informações, mas também influência moral e motivação. (ROSSA, 2004, p. 132).

Sem dúvida, é uma imagem idealizada do profissional, haja vista sua capacidade formadora, tornando o professor um profissional de importância reconhecida socialmente, não apenas pelos alunos, mas também pelos familiares e amigos. Assim sendo, os professores passam a esperar que esse reconhecimento seja efetivado não apenas pela valorização social, mas também por meio de compensação financeira, o que na maioria das vezes deixa de acontecer, tornando difícil associar elementos de motivação ao desempenho do ofício.

As incertezas quanto à carga horária, realidade vivenciada pelos professores da instituição particular, e também bastante conhecida pelos que exercem a docência universitária nas instituições particulares, sem dúvida alguma, se dispõe como desencadeadora de estresse, pois tem ligação direta com remuneração, sobrevivência e valorização do trabalho desenvolvido. Imaginemos que a cada semestre o professor convive com as incertezas, muda seu planejamento financeiro e não tem condição de pensar em assumir compromissos que ultrapassem sua carga horária naquele semestre.

Quase todos já foram vítimas de surpresas extremamente desagradáveis, do tipo redução brusca de carga horária. E se quisermos aprofundar essa temática, podemos considerar as falas que os professores deixam escapar nos bastidores da Instituição, ou seja, que os critérios utilizados na distribuição dessa carga horária, especificamente na Instituição particular, não passam apenas pela competência ou comprometimento com o seu ofício, mas por questões de simpatias ou antipatias, de ordem pessoal, que favorecem alguns e causa grandes sofrimentos a outros. Voltamos a salientar que o plano de carreira da instituição de ensino particular não dá conta de garantir uma carga horária compatível, a fim de proporcionar estabilidade financeira ao professor.

A dificuldade em avaliar os alunos também foi significativa como desencadeadora de estresse, refletindo a falta de investimento na formação permanente

dos docentes universitários. Essa carência é explicitada por Anastasiou e Pimenta (2002), quando dizem que o exercício da docência no Ensino Superior é uma atividade bastante solitária, ficando o professor somente com a referência da ementa que lhe é entregue, cabendo-lhe planejar, executar e avaliar o seu trabalho, pautado pelas suas experiências como aluno, aprendiz ou, quando muito, contando com os conhecimentos por ter cursado na pós-graduação a disciplina Metodologia do Ensino Superior. Dificilmente recebe acompanhamento ou orientações sistematizadas que contemplem suas dificuldades em avaliar. O professor sente dificuldades desde o estabelecimento dos critérios de avaliação, bem como da forma de desenvolver o processo.

A falta de acompanhamento é tida por Zabalza (2004, p. 138) como um dos problemas mais presentes na vida profissional dos docentes.

À exceção de alguns casos, não há um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Eles iniciam sua carreira como substitutos nas universidades, deparando-se com diversos grupos de alunos aos quais devem explicar (fazer aprender) um número indeterminado de conteúdo, como se isso fosse uma tarefa simples, na qual eles fossem reconhecidos especialistas.

No Ensino Superior, na maioria das vezes, essa assistência fica condicionada à busca por iniciativa do professor ou, quando muito, a um apoio pedagógico no início de cada período letivo. E ainda não podemos deixar de considerar que, especialmente nas instituições particulares, alguns professores receiam expor suas dificuldades nessa área, temendo ser avaliado como incompetente e quem sabe, perder seu espaço na docência. Ante tais argumentos, podemos compreender por que a atividade de avaliação como uma etapa do processo de ensino torna-se fator estressor.

Não menos importante que os fatores elencados anteriormente, ainda foi considerada a dificuldade em administrar o tempo, evidenciando mais uma vez a sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas num tempo delimitado por prazos e objetivos a serem atingidos.

A atitude dos alunos foi mencionada como fator estressor, especialmente na instituição particular. Os participantes do estudo descreveram comportamentos de alunos que tratam o professor como um “empregado particular”, portando-se, em alguns momentos, como chefe autoritário a exigir que suas necessidades sejam contempladas, suas demandas atendidas e colocando o docente numa situação de inferioridade. “Porque no caso das outras pessoas, dos alunos eles não enxergam a questão em longo



prazo, eles muitas vezes não entendem que estão num processo de formação, de transformação, se comportam muito na posição de cliente, como estão pedindo um serviço, e esse serviço tem que ser prestado”. (P7).

O professor é considerado um operário do ensino, o aluno um cliente passivo que deseja e aceita um ensino superficial, e o ensino uma mercadoria a ser negociada. Está estabelecida a relação: escola-empresa; professor-operário; ensino-mercadoria; e aluno-cliente passivo. A formação profissional regida pelos interesses do capital.

Ressaltamos, ainda, que, das queixas emitidas pelos professores, se sobressaem aquelas em que a instituição particular, movida pelo desejo de manter o aluno satisfeito, muitas vezes, se posiciona ao seu favor, deixando o professor à mercê das suas angústias e dos dilemas proporcionados pelo tratamento desrespeitoso de alguns.

Rossa (2004) suscita a seguinte indagação: é o estresse que reduz a satisfação profissional do professor ou é essa insatisfação que leva ao estresse? Neste estudo, embora sem a pretensão de comprovar qual dos dois elementos aparece primeiro, pudemos observar que os fatores institucionais referentes às más condições de trabalho, baixa remuneração, cobranças excessivas, entre outras, podem atuar como fatores causais do estresse, uma vez que é a associação desses elementos que desequilibra o professor, podendo levá-lo à insatisfação. Também deve-se levar em conta o desgaste que pode ser desencadeado pelo contato permanente, com pessoas bastante diferenciadas, exigindo a atenção do professor.

#### 4.7.1 Lidar com pessoas

Há quase três décadas, foi realizada uma pesquisa com 398 professores norte-americanos em que se buscou identificar as fontes de satisfação e insatisfação profissional do professor. Nessa investigação, conforme Farber (1982) *apud* Picado (2005), verificou-se que o mal-estar e a ansiedade apresentados pelos professores tinham estreita associação com a insatisfação no relacionamento com os alunos. Cientes do quão desafiador é a manutenção de relações interpessoais saudáveis e prazerosas, uma vez que cada pessoa possui desejos, valores e ambições diferenciadas, questionamos os professores universitários, participantes dessa pesquisa, o que significava para eles lidar constantemente com pessoas. Essa categoria denominada

*lidar com pessoas* fez emergirem vários elementos, agrupados nas subcategorias seguintes:

**Tabela 10 – Lidar com pessoas**

<b>CATEGORIA – LIDAR COM PESSOAS</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Satisfação pessoal	8	46
Exercício constante	2	12
Desafio que instiga	2	12
Fator estressante	2	12
Fator desestressante	1	7
Ambivalência de sentimentos	1	7
Oportunidade de aprendizado	1	4

**Fonte: Dados da pesquisa.**

A expressão de satisfação por ter que lidar com pessoas foi verificada em quase metade da amostra entrevistada – 46%, tendo sido esse item destacado como elemento motivador para continuar exercendo o ofício:

É um dos motivos que me faz querer ser professor. (P3);  
 É bom porque a gente aprende muito, é bom porque se a gente souber conhecer o que motiva, se souber conhecer o que as pessoas valorizam, a gente consegue conquistá-los e aí aprende. (P8);  
 Se eu não fosse, se eu não tivesse esse dom de lidar com pessoas eu não estaria nessa área, eu estaria num computador, numa sala fechada sem multimídia para não correr o risco de o computador falar. (P6).

Diferentemente dos achados da pesquisa realizada pelo autor anteriormente citado, embora esse relacionamento tenha sido encarado como exercício permanente, desafio a ser superado e até fator estressante, nas duas instituições pesquisadas os professores falaram do que sentiam por terem de lidar com pessoas, ressaltando especialmente a oportunidade de ampliação de contatos, elaboração de conhecimento e aprendizado permanente.

Nessa mesma questão, e para evidenciar ou justificar a necessidade de abordar um fenômeno tão complexo quanto o estresse associado ao ofício docente, desde uma perspectiva dialógica (MORIN, 1991), em oposição aos que ressaltaram a satisfação proporcionada pelo ter que lidar com muitas pessoas, 10% dos professores fizeram referência a esse fato como fator estressante: “a gente trabalha com pessoas, isso é que faz nossa profissão estressante” (P1). “O professor é um gerenciador de conflitos, e muitas vezes quem está envolvido com esse conflito não tem muito claro qual é a causa

que ele está lutando, e pra mim isso é muito estressante” (P7). Nos sentimentos expressados, vemos a diversidade de significados, ante um mesmo fenômeno. A subjetividade, e, nesse caso específico, o desenvolvimento das inteligências intrapessoal e interpessoal é que responderão pela maior ou menor facilidade em lidar com pessoas.

Articulando essa fala com a dos professores que expressaram satisfação, percebemos a necessidade de evitar estabelecer numa perspectiva de exclusão ou separação. Tendo por base, entretanto, estudos similares, como o desenvolvido por Mota-Cardoso *et al.* (2002) e Picado (2005), compreendemos que o elemento estressor presente no ter que lidar com muitas pessoas está associado à perda progressiva do consenso a respeito dos objetivos das instituições de ensino e dos objetivos que movem os alunos a buscar um curso superior. Esses autores, embora tendo pesquisado professores de graus diversos de ensino, acentuam que a diversidade de modelos de socialização presentes na sociedade globalizada requer ou tenta obrigar os docentes a suprir tarefas educativas básicas que compensem as carências trazidas pelos alunos. Essa necessidade, por um lado, se configura como desafiadora, uma vez que ainda não foi, e talvez não deva ser, incorporada como função docente. De outra forma, se viajamos pela história dos modelos de exercício do ofício docente, observaremos que na Idade Antiga, conforme Manacorda (1999), o professor ou o mestre era um acompanhante, um tutor, que deveria se preocupar com a formação integral do seu aluno, assumindo a responsabilidade de completar a educação iniciada na família. Levando em conta esse fato ligado à História, chegamos a nos questionar se as carências atuais de orientações de estudos e mediações apresentadas por alunos e estudantes universitários não estão a exigir esse retorno aos primórdios do ofício, já que debates relacionados à *tutoria e à mediação* não apenas surgem como temáticas relevantes em colóquios e congressos, como apontam para novos desafios à investigação educacional nos dias de hoje<sup>4</sup>.

Tamãna demanda ainda nos questiona sobre a discrepância entre o que é oferecido e o que é cobrado dentro da multiplicidade de atribuições inerentes à docência.

Observamos, de um lado, que somente esse aspecto ou atribuição do ofício docente – lidar com pessoas - pode proporcionar interpretações e sentimentos aparentemente antagônicos. Por outro lado, se pensarmos na complexidade que envolve

---

<sup>4</sup> Temática e problemática a ser trabalhada no XVI Colóquio da Secção Portuguesa da Associação Internacional de Pesquisa Científica em Educação, em 21-23 de fevereiro de 2008.

o cotidiano desse profissional, conseguiremos compreender que a satisfação e o aprendizado proporcionado pelas relações interpessoais não excluem a acumulação de exigências e os fatores estressantes envolvidos, tornando plausível a necessidade de desenvolver estratégias superadoras da ansiedade desencadeada pelos dilemas das relações estabelecidas com o outro, sejam eles alunos, colegas de trabalho, gestores e envolvidos no processo. Essa ambivalência foi bem especificada na expressão do professor: “lidar com pessoas tem mais pontos positivos que negativos” (P8). Noutro momento, fazendo referência a esse mesmo aspecto, o professor anteriormente citado afirmou: “é bom e é ruim” (P8). Múltiplas visões, múltiplos sentimentos, muitos elementos que se misturam, se entrelaçam e se separam quando o professor universitário tem como uma de suas atribuições, lidar com pessoas. Reconhecendo a multiplicidade de sentimentos, e também considerando a precariedade de condições oferecidas para o desempenho simultâneo de tantas atribuições, podemos afirmar que a aglutinação desses antagonismos configura os fatores que deixam o professor vulnerável ao desencadeamento do estresse.

#### 4.7.2 Vulnerabilidade do professor

Associado aos fatores que desencadeiam o estresse, ou dentre os elementos desencadeadores, os participantes da pesquisa elegeram os que provocavam maior vulnerabilidade.

**Tabela 11 – Vulnerabilidade**

<b>CATEGORIA – VULNERABILIDADE</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Desafios na administração do tempo		46
Cobranças freqüentes		18
Variabilidade da carga horária		12
Dificuldades na avaliação dos alunos		12
Outros		12

**Fonte: Dados da pesquisa.**

A quantidade de trabalho a ser executada pelo docente, seja em sala de aula ou fora dela, requer o exercício permanente da habilidade de administrar o tempo, permitindo o cumprimento das atribuições. Esse exercício torna o professor vulnerável

ao estresse porque, além das atividades envolvidas diretamente com o ensino, ainda tem que conviver com as incertezas quanto aos resultados que esperava alcançar:

Cumprir o programa ou trabalhar essa metodologia. (P2);  
 Nos deixa em crise com o tempo. (P2);  
 A gente trabalha com prazos, com metas, que tem que lançar diário, se não o sistema fecha. Tem que fazer, tem que entregar o plano de ensino, tem que..., eu tenho tarefas administrativamente, e assim isso gera um incômodo. (P8).

Levando em conta as diferenças individuais, os ritmos de aprendizagem diferenciados, compreendemos o quão desafiador se constitui para os professores a obrigatoriedade de conciliar essas aprendizagens a um tempo estabelecido em cronograma fechado, no qual se delimitam rigorosamente início e término, inclusive para o lançamento dos resultados. Esse rigor parece ser mais evidenciado nas instituições particulares de ensino. O professor vai exercendo seu ofício e buscando o equilíbrio entre cumprir o programa da disciplina, obedecer prazos, garantir o aprendizado e produção de conhecimentos junto aos alunos. É compreensível que tamanha demanda o torne vulnerável ao estresse, haja vista o grande dispêndio energético requerido.

Somando-se aos desafios inerentes à administração do tempo, ainda contribuem para deixar o professor vulnerável às cobranças institucionais, a variabilidade da carga horária, as dificuldades em avaliar os alunos, entre outros. Ante tais desafios, e na perspectiva de atingir os objetivos propostos para essa pesquisa, buscamos identificar as estratégias utilizadas pelos professores universitários no enfrentamento do estresse.

#### 4.8 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE

Para tratarmos das estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores universitários, convém esclarecer que adotaremos como referência os estudos de Tavares (2001), que situa o estresse associado à profissão docente e aponta a necessidade de lidar adequadamente com as situações indutoras desse estresse.

Para falar das estratégias de enfrentamento, o autor busca um termo de origem anglo-saxônica – *coping* - que traduzido para nossa língua corresponde “a formas de lidar com”, ou “estratégias de confronto”. O estudo, associando as situações estressantes

com estratégias de enfrentamento, indica o *coping* como formas de adaptação em situações difíceis.

Os mecanismos de *coping* utilizados pelo indivíduo para resolver os seus problemas dependem da capacidade que este tem para confiar ou não nos seus recursos. Ao utilizar estratégias de *coping*, é confrontado com situações de desafio que envolvem benefícios e custos. (TAVARES, 2001, p. 83).

Também levaremos em conta a visão de Infante (2005) que entende a resiliência como um processo dinâmico que se manifesta através de uma *adaptação positiva* em contextos adversos, ou seja, atitudes saudáveis em contextos adoeceadores.

A adaptação positiva permite identificar se houve um processo de resiliência. A adaptação pode ser considerada positiva quando o indivíduo alcançou expectativas sociais associadas a uma etapa de desenvolvimento, ou quando não houve sinais de desajustes. Em ambos os casos, se a adaptação positiva ocorre, apesar da exposição à adversidade, considera-se uma adaptação resiliente. (INFANTE, 2005, p. 27).

Se considerarmos os fatores mencionados como desencadeadores do estresse, tenderemos a concordar com o fato de que, diariamente, o professor universitário se vê confrontado ou afrontado por situações que exigem um posicionamento, uma busca de adaptação para melhor viver, um permanente processo de homeostase. Também deveremos considerar que esse posicionamento, a busca por adaptação supõe um desgaste de energia, o que exigirá uma reposição ou renovação energética, a fim de que não chegue à exaustão.

Concordando com essa idéia, e na mesma linha de pensamento dos autores há pouco citados, Anaut (2005) faz referência ao *coping* como a ação ou ações desenvolvidas pela pessoa para se adaptar ou ajustar às situações difíceis. Novamente uma conexão com as idéias de adaptação positiva. Dessa forma, a reação ou o enfrentamento das situações desencadeadoras do estresse dependerão da capacidade do indivíduo de lidar com esses benefícios e custos inerentes aos desafios, ficando evidente a ligação estreita com as experiências e a maturidade psicológica de cada um na forma de lidar com as adversidades.

Neste estudo, olhamos o individual, mas a nossa atenção se volta, primordialmente, para buscar compreender como o grupo de professores está reagindo ou enfrentando o que os desafia ou lhes tira o equilíbrio; que estratégias estão utilizando

e o que poderão ensejar em termos de fortalecimento coletivo. O foco para o coletivo recebe suporte nas pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas por Ojeda (2005), evidenciando as possibilidades de tratarmos da resiliência como uma construção coletiva. Esse autor firma a idéia de resiliência comunitária a partir de indicadores como auto-estima grupal, identidade e humor. Tais elementos remetem ao enfrentamento grupal das adversidades, tendo-se como avaliar os resultados mediante constatação da presença ou ausência desses indicadores. A adaptação positiva passa a ser avaliada, não mais numa perspectiva individual, mas tendo por base os indicadores da resiliência comunitária.

Também encontra suporte nas pesquisas de Lopes e Ribeiro (1996) que, na análise do mal-estar docente provocado pelo estresse, recorre às teorias da psicologia social e à interação das pessoas nas relações inter-grupais para criar condições de enfrentamento e de mudança. Essas condições, decorrentes do sentimento de partilha e participação nos ideais do grupo, revelam-se benéficas no enfrentamento das adversidades.

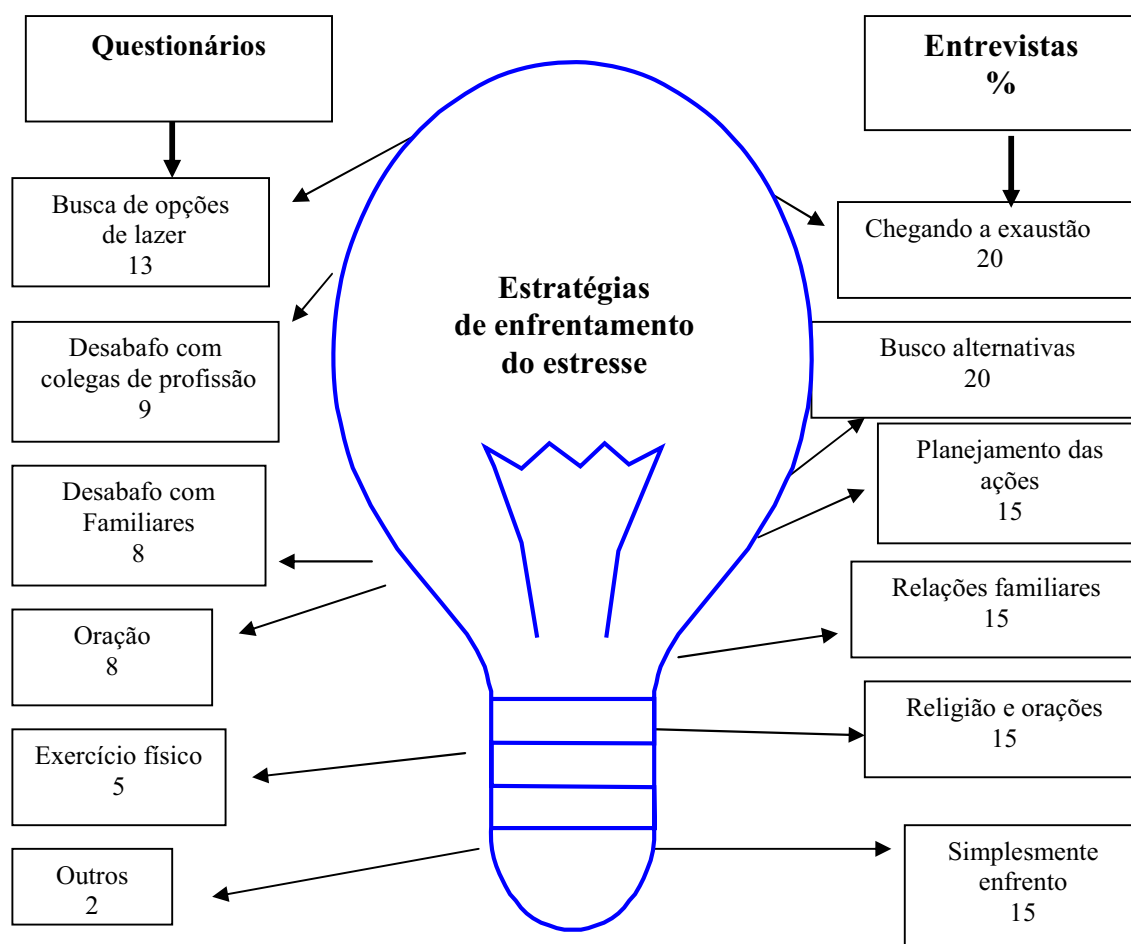
Essa visão de resiliência atende ao nosso interesse, e certamente nos impulsionará a continuar desenvolvendo experiências que permitam o aprendizado da construção coletiva ou comunitária da resiliência.

Em oposição às possibilidades de desenvolvimento da resiliência comunitária, a ideologia neoliberalistas tem as suas estratégias de afastamento das pessoas. O individual aparece sempre em primeiro lugar. A cooperação é desestimulada, o poder do grupo parece não existir.

Nessa mesma linha de pensamento, interessante é observar que o capitalismo vai sempre encontrando novas formas de sobrevivência, passando-nos agora a idéia de que o mundo é uma grande aldeia em que todos estão unidos, relacionando-se e consumindo. Essas teses que sustentam as idéias neoliberalistas, no entanto, também se sustentam na competitividade; uma forte competição entre as empresas, os produtos lançados, e, o que consideramos mais grave, entre as pessoas. De forma bastante sutil, essa ideologia vai nos ensinando que o mundo é uma grande arena na qual as pessoas lutarão umas com as outras, e sobreviverá aquele que puder aniquilar seu companheiro; somente os melhores sobreviverão. (SANTOMÉ, 2003).

As idéias expostas precisam de consideração, quando tratamos das estratégias de enfrentamento adotadas pelos professores, pois embora sabendo serem problemas que atingem o grupo, cada um parece ficar lutando sozinho para tentar sobrepujar suas dores

e descobrir suas formas de adaptação. A figura a seguir nos permite visualizar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.



**Figura 4 – Estratégias de enfrentamento do estresse.**  
**Fonte: Dados da pesquisa.**

Alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão constituem as quatro fases do estresse nomeadas por Lipp (2000), confirmando ser o ofício docente uma profissão de risco. Na análise dos dados apareceu uma temática com a maior frequência de conteúdos, a qual faz referência à exaustão (20%): “eu me submeto muito ao estresse. Tem horas que ele tem me prostrado” (P6). Numa outra fala, esse mesmo professor constata: “eu tenho adoecido muito”. O desgaste energético, por ter que corresponder às inúmeras exigências do ofício e da vida, pode, sem dúvida, deixar o indivíduo num estado de prostração. Também devemos levar em conta o fato de que a estrutura psíquica do indivíduo é que dirá da sua maior ou menor resistência ao estresse. Os que chegam à exaustão parecem não fazer o enfrentamento das situações estressoras, mas se rendem ou já não dispõem de energia para mobilizar. Essa não é uma atitude assumida



ao acaso, mas, conforme já exprimimos, tem ligação direta com uma frágil estrutura psíquica de quem não tem mais forças para resistir: “eu paro, eu adoço” (P5). Um dos participantes deste estudo mencionou já ter sido necessário o afastamento temporário de suas atividades, por várias vezes, alegando o adoecimento freqüente como elemento causador de angústia por não conseguir corresponder ao que o ofício lhe exige.

Aqui faz-se oportuno retomarmos a idéia de Anaut (2005) que trata do desenvolvimento da resiliência, não como um enfrentamento das adversidades que enrijece ou trava o indivíduo, mas, segundo a autora, a resiliência estará sendo desenvolvida quando esse enfrentamento produzir bem-estar e flexibilidade. Olhar para o grupo de professores universitários e imaginar que alguns experimentam a exaustão no enfrentamento dos problemas decorrentes do ofício, sugere para as instituições, necessidade de acompanhamento permanente como forma de preservação da saúde e do bem-estar dos seus professores. Também, dentro das idéias de formação da resiliência comunitária aponta para a necessidade de que o grupo de professores possa ser trabalhado, no sentido de analisar, coletivamente, cada situação e de solidarizar-se mais com as necessidades uns dos outros.

Das estratégias adotadas, talvez possamos inferir que a exaustão nem poderia compor uma subcategoria das estratégias de enfrentamento. Afinal, trata-se mais de uma posição de entrega e submissão do que de enfrentamento. Optamos por incluí-la, a fim de alertar para o fato de que essa é a realidade de alguns professores universitários que estão adoecendo em razão das exigências do ofício. Essa constatação também nos remete a um questionamento: seria o exercício da docência uma profissão para a qual devem ser exigidos traços de personalidade específicos? Perrenoud (2000) responde a esse questionamento de forma afirmativa: fala das competências necessárias para ensinar e situa que o professor deve estar numa posição de maturidade para reconhecer e saber conduzir os elementos estruturantes da relação pedagógica.

Uma estrutura frágil do ponto de vista psíquico ou uma pessoa imatura com baixa capacidade de reagir aos desafios estaria contra-indicada para esse ofício? É certo que, com esses questionamentos, não pretendemos polemizar o estudo, mas reconhecer o quanto ainda temos a investigar e subsidiar o cotidiano dos professores. Ainda tendo em mente as competências necessárias aos professores, não podemos deixar de assinalar que as instituições de ensino, também devem contemplar políticas e programas que possam dar conta do desenvolvimento permanente das competências necessárias à eficácia do trabalho.

Alternativamente, foi a subcategoria que englobou estratégias diversificadas no enfrentamento do estresse: trabalhos voluntários, ouvir música, fazer meditação, ir ao cinema, fazer leituras, chorar, cozinhar, fugir e comer bastante.

Eu faço meditação, gosto muito de música, adoro cinema. Nesses momentos que eu estou fazendo essas coisas tento desligar dos problemas. (P2);

No final de semana eu gosto muito de ler, cozinhar, fazer pratos diferentes, não pratos corriqueiros principalmente pro jantar. (P5);

Eu como, por isso que eu estou tão gorda. (P8).

Na maior parte dessas ações, os professores elaboram as situações estressantes, mudando o foco da sua atenção e se conectando ou se ligando em ações que lhes proporcionem prazer ou alívio. A redução da tensão emocional também reduz a dispersão de energia e pode restabelecer o equilíbrio interno. Opções dessa natureza, além de terem sido elencadas pelos professores entrevistados, também foram escolhidas pelo grupo maior que respondeu ao questionário: busca de opções de lazer e exercício físico. Na visão do desenvolvimento da resiliência como uma adaptação positiva, algumas as estratégias, aquelas que deixam o indivíduo numa situação de conforto e flexibilidade, poderiam ser reconhecidas como estratégias resilientes.

Carvalho (1997), tratando da importância do lazer na vida do trabalhador, esclarece a necessidade de substituímos, em alguns momentos, uma atividade que requer muito dispêndio de energia por outra que possibilite relaxamento e reposição energética. As atividades físicas, o relaxamento ou a meditação, além de tantas outras atividades, permitem ao indivíduo colocar a energia ao seu favor.

A relação com seu próprio corpo e a atividade física regular liberam substâncias antiestressantes. Sabe-se que esta técnica já era usada pelos chineses há mais ou menos dois mil anos. Este procedimento ajuda a manter o equilíbrio das energias das pessoas com as do universo. (CARVALHO, 1997, p. 151).

Na afirmação do autor, evidencia-se que, ao adotar estratégias dessa natureza, o estresse deixa de ser um produtor de doenças ou exaustão energética e passa a ser também um mobilizador de novas mudanças e mecanismo de adaptação saudável às situações imprevisíveis da vida. Dessa forma, pode-se reaver o que há de positivo e gerador de satisfação no exercício das ações cotidianas.

Aqueles que apontaram o planejamento como forma de lidar com a gama de exigências do ofício também adotam a atitude racional, centrada no problema e tentando minimizar o desgaste energético: “vou fazendo de uma forma que eu não me desgaste” (P3). Outro ainda: “tenho me programado com muita antecedência” (P6). A programação, além de ser uma ferramenta que facilita a consecução de objetivos, ainda permite ao sujeito, mediante ações concretas, reduzir a tensão emocional e o dispêndio de energia por ter que cumprir diversas atividades, papéis e exigências.

Outra estratégia de *coping* faz-se presente na busca do apoio social, e, assim, as relações familiares, os desabafos com os colegas de trabalho e com os familiares fortalecem os vínculos, e o professor se sente apoiado e abastecido emocionalmente com esse apoio: “procuro me livrar do estresse com meus filhos, minha família” (P5).

Também a religião e as orações, pois, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, a oração foi evidenciada como estratégia. Dentre o rol das que foram mencionadas por Ionescu *apud* Anaut (2005), uma delas é o *coping* evitante, na qual o sujeito assume uma atitude mais passiva perante o que lhe é exigido, buscando assim reduzir a tensão emocional. A religião e a recorrência à oração, por via de um mecanismo de resignação e entrega, passa a buscar na espiritualidade a resolução das questões concretas: “quando é algo que foge ao meu controle, eu busco a Deus” (P3). Essa fala evidencia que o professor, quando não se vê em condição de enfrentar a situação, simplesmente entrega o que está fora do seu controle e aguarda a resolução vinda de fora, das forças espirituais.

“Simplesmente” enfrente foi a posição assumida por alguns participantes do estudo, quando falavam das estratégias de enfrentamento: “simplesmente eu faço, se é minha obrigação” (P1). Nessa afirmação, parece tentar reduzir o impacto psicológico das exigências do ofício com um dado de realidade e responsabilidade. Esse mesmo professor, ainda falando do que lhe é exigido, assim se expressa: “é necessário que eu faça isso para ser um bom professor, então eu faço e não adoto nenhuma técnica” (P1).

Uma afirmação extremamente racional, mas que não se pode negar que para ser empreendida, requer um dispêndio de energia para conseguir a adaptação. Esse dispêndio não estará aumentando seu estresse, desde que sua atitude racional em lidar com a realidade consiga preservar seu bem-estar psicológico. As diferentes abordagens e estratégias de *coping* citadas por Ionescu *apud* Anaut (2005) ensinam que uma está centrada no problema a ser resolvido, em que o sujeito mantém seu foco no que é

preciso ser feito para resolvê-lo e o faz. Parece ser bem essa a atitude daqueles que se posicionaram racionalmente, dizendo que, simplesmente, enfrentam o que os desafia.

Observemos que, tanto nas falas, quanto nas temáticas que emergiram, praticamente não se vislumbra um enfrentamento coletivo, ou seja, a problemática é comum, mas cada um empreende sozinho a luta pela sobrevivência e ultrapassagem dos desafios, realidade que dá abertura para que outros estudos (pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, ou pesquisa de intervenção) possam ser desenvolvidas, como forma de contribuir para o enfrentamento dessa problemática em nossas instituições de ensino e em outras instâncias sociais.

#### 4.9 O QUE PRODUZ SATISFAÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Acreditando que o ofício docente também comporta sentimentos de realização profissional, buscamos explorar o que animava os professores universitários nas suas ações rotineiras: aprendizagem dos alunos, reconhecimento, relação com os alunos, realização profissional dos alunos e o ato de ensinar foram as subcategorias que emergiram, conforme a tabela 12.

**Tabela 12 – O que anima do ofício**

<b>CATEGORIA – O QUE ANIMA NO OFÍCIO</b>		
<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
Aprendizagem dos alunos	6	32
Reconhecimento profissional	4	20
Relação com os alunos	3	18
Realização profissional do aluno	2	11
O ato de ensinar	1	8
Outros	1	11

**Fonte: Dados da pesquisa.**

É preciso reconhecer que, se tratamos do exercício da docência como um ofício, também estamos falando de um “fazer” qualificado, de mestres de um ofício muito específico do qual seu artífice conhece seus segredos e sua arte (ARROYO, 2000). Perante tamanha originalidade, nada mais justo que sintam orgulho de sua maestria; que na sua arte descubram o prazer e se sintam animados, fortalecidos, abastecidos.

Aprendizagem dos alunos é um dos itens que suscita o orgulho e o prazer de ser professor. Quase um terço dos entrevistados (32%) fez referência a esse fato - “é o resultado do aluno que me traz coisas boas” (P2), e noutra fala: “a realização do meu trabalho no desempenho dele” (P8). Vemos estampada a satisfação do professor que se projeta e se realiza no sucesso alcançado pelos alunos.

Ser reconhecido no trabalho que desenvolve, igualmente à aprendizagem dos alunos, é uma fonte capaz de alimentar positivamente os professores: “esse reconhecimento deixa a gente super feliz” (P4). Reconhecer supõe legitimar o que o outro é capaz de desenvolver, ensinar, produzir e ser, entretanto, embora concordemos com o fato de quão saudável é para o professor trabalhar em instituições e com alunos que a reconheçam, não podemos esquecer de que há momentos em que isso é negado, e nessas situações, julgamos imprescindível considerar o que bem explicita Morin (2003, p. 98), quando trata do que é exigido dos educadores na era planetária:

Exige o que não se encontra indicado em nenhum manual, mas que Platão já afirmava como condição indispensável de todo ensino: o Eros, que é, simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos.

Essa asserção enaltece o que comentamos inicialmente: o amor pelo conhecimento a ser constituído. Sai do foco qualquer recompensa que possa vir desse ato e coloca-se o amor como central no processo. O autor se refere à missão de educar como tarefa elevada e difícil, exigindo, portanto, a arte, a fé e o amor. Parece que, ao poetizar dessa forma, também nos articula com as incertezas e as incompreensões, ou seja, o ânimo na docência pode aparecer, vinculado ou não, ao reconhecimento do outro, mas supõe inicialmente um reconhecimento, por parte do professor, da grandeza e importância do seu ofício.

A relação com os alunos parece ser a presença ou a manifestação concreta do amor que brota no cotidiano da sala de aula. Essa relação, permeada de momentos de prazer e desprazer, mantém o professor animado e numa atitude de permanente construção: “o que me motiva a ir dar aula é a relação humana” (P6). Um aspecto saudável é muito bem resgatado na fala desse professor: “esse contato com essa juventude desejosa de serem bons profissionais é muito salutar” (P1).

Ao descrever os fatores que causam maior ansiedade na profissão docente e as possíveis intervenções a serem implementadas para torná-la mais saudável, Picado

(2005), semelhante aos participantes da pesquisa, descreve os desafios que constituem a relação professor e aluno. Afirma que, ao estabelecer contatos e vinculações satisfatórias, o professor experimenta prazer e satisfação profissional, portanto, quando se diz que essa relação é que motiva o professor a dar aula, os participantes do estudo estão falando do prazer experienciado nas relações humanas estabelecidas em sala de aula e fora dela. Tal experiência é capaz de criar um clima salutar, favorável ao sucesso das ações, articulando-se a outras subcategorias emergentes nessa temática: aprendizagem, reconhecimento, realização profissional e ensino.

Sem desmerecer ou sem deixar de dar a devida importância a tudo o que foi listado como capaz de animar o professor, cremos que um dos pilares de sustentação dessa prática é o tipo de relação que se estabelece. Essa nossa crença vem acompanhada de preocupação, ao constatar o fato de que o acúmulo de exigências feitas ao docente poderá desencadear tamanha ansiedade que venha a prejudicar ou comprometer o relacionamento em sala de aula. Dito de outra forma: perante as exigências do ofício, alguns docentes se angustiam e comprometem a qualidade das suas relações com os alunos. A sala de aula deixa de ser lugar de prazer e torna-se espaço de ansiedade e conflitos, comprometendo a aprendizagem dos alunos, a satisfação de ambos e a saúde do professor.

Reforçamos, então, a necessidade de programas de formação docente que estejam atentos ao desenvolvimento de estratégias interpessoais, pois a compreensão de que a forma como nos relacionamos com os outros estará influenciando a forma como eles se relacionarão conosco poderá fazer-nos pensar em estratégias de relacionamento mais criativas e prazerosas.

Se pensarmos no que nos anima e levarmos em conta o prazer que pode estar sendo conquistado em cada sala de aula por onde passamos, também concordaremos com a idéia de que, nestes encontros, haverá lugar para a emoção, troca de calor humano e empatia. O ofício docente estará mesclado dos antagonismos inerentes à condição humana: prazer e dor, alegria e tristeza; antagonismos que convivem juntos, dialogam no ato de ensinar e na arte de conviver. Uma presença constante na vida do professor.

## 5 OFÍCIO, ESTRESSE E ENFRENTAMENTO PRESENTES NAS FALAS E NA INDIVIDUALIDADE DOS PROFESSORES

Neste capítulo empreenderemos uma análise explorando com mais detalhes o material discursivo das entrevistas dos sujeitos, priorizando, nessa análise, o caráter intertextual do discurso, associando-o ora aos princípios do pensamento complexo e da multirreferencialidade, ora fazendo uma síntese dialógica com alguns dos nossos autores de referência. Procura-se dar uma visão dos elementos-chave e conceituais do corpus do discurso das entrevistas onde os docentes, através de suas percepções relativas aos diferentes itens abordados, constroem os elementos discursivos capazes de expressar a natureza e o nível de compreensão que cada um deles tem sobre docência, estresse e resiliência.

### 5.1 ENTRE O DESGASTE E O PRAZER: OS PROFESSORES SE PRONUNCIAM SOBRE A COMPREENSÃO DO ESTRESSE

O fenômeno é conhecido por todos, mas o modo como cada docente sente e conceitua o estresse nos permite identificar uma grande variabilidade de formas de perceber essa variável. A primeira percepção situa-se em torno do desgaste físico, mental ou psicológico que ele provoca, que chega a ultrapassar os limites que o indivíduo pode suportar. Associa-se, portanto, a uma incapacidade, diminuição do desempenho no âmbito da realização de tarefas. Esse desgaste se vincula às condições materiais e históricas sobre as quais o trabalho é concebido e desenvolvido, mas também tem relação direta, do ponto de vista biológico, com o investimento energético que precisa fazer na realização das ações cotidianas:

[...] é um desgaste na capacidade de trabalho. É quando a gente realiza um trabalho muito forçado, ou quando há elementos que lhe fazem sofrer e ficar desgastado no trabalho. Explico melhor: é o que vai cansando, vai levando o indivíduo a ter dificuldades, diminuição do seu desempenho, da sua produtividade. (P1)

[...] é quando sou cobrada por algo que está **no meu limite ou além do meu limite**. [...] Mais do que o excesso de atividades físicas ou qualquer outro tipo de atividade que puxe pela ação corporal. (P2).

Associados à idéia da incapacidade, do desgaste físico, da ultrapassagem dos limites, além de todo um cortejo de limitações da ação e perturbação emocional, é apontada a grande ameaça quando ele é olhado como “doença”. Quando o indivíduo é exigido a lidar constantemente com situações em que tem que desenvolver algum tipo de resistência, esse estado vai requerer muito investimento energético. A exaustão, como fase de adoecimento, compromete o desempenho, a produtividade e o mais grave, a saúde daquele que resiste, como foi apontado em capítulo anterior deste estudo e como é percebido por alguns sujeitos:

É quando você está **muito nervosa**, quando você tem um monte de coisas pra fazer e não consegue resolver nenhum deles. [...] Querer fazer tudo e **não consegue fazer nada bem**. (P5).

Na minha visão, **estresse é aborrecimento, é cansaço, é dificuldade de raciocinar**. [...] E conseqüentemente é **doença psicossomática**. (P3).

Aqui, numa escuta ainda inicial, já temos uma confirmação do que fora dito pela Organização Internacional do Trabalho, ainda na década de 1980, ou seja, a profissão docente é um ofício que comporta riscos à saúde física e mental dos professores (OIT, 1981). A atualização dessa afirmativa, que se confirma na fala dos professores, nos convida a articular conhecimentos que possam favorecer um exercício saudável e satisfatório do ofício, bem como o estabelecimento de relações ou vinculações satisfatórias.

O aborrecimento é talvez a forma mais explícita de manifestação do estresse. O cansaço ou desgaste decorrente das situações que exigem adaptação acabam por aguçar a sensibilidade, tornando a pessoa irritada e aborrecida. É disso que nos falam os interlocutores P3 e P8. Tendo em mente essa visão de estresse, podemos imaginar quão grave é a situação de um professor que se sente aborrecido dentro de sala de aula, ausência de um sorriso, pouco diálogo com os alunos, indiferença em relação ao que executa ou transmite. Esse quadro é, no mínimo, contagiante, ou seja, também causará males aos alunos.

Estamos tratando de um ofício em que o seu artífice precisa estar bem para executá-lo. É necessário que o professor adentre a sala de aula sentindo-se bem consigo mesmo, para assim conseguir desempenhar um bom trabalho. Mais uma vez, com base



no exposto, justifica-se a preocupação de que a formação docente não pode deixar de contemplar a dimensão humana do professor.

Compreendido como um fenômeno que exige ultrapassagem de limites e capacidade de superação, parece pedir da pessoa algo além daquilo que ela pode oferecer. Os professores P2 e P8 fazem referência a um “esticamento”, uma exigência de ação corporal, uma saída do eixo de equilíbrio, supondo, implicitamente, o desgaste energético advindo dessas vivências:

Estresse é uma situação que me incomoda. Incomoda e me faz mudar, pensar, me faz sair do meu eixo. Em outras situações realmente não é bem vindo porque nos perturba, é uma situação de sair do meu eixo que na maioria das vezes não é bom, mais em algumas situações ele é bem positivo. (P8).

Articulando essa compreensão com os primeiros estudos desenvolvidos por Hans Selye ainda em 1920, na busca por compreender o estresse, entenderemos porque inicialmente, foi chamada de síndrome de adaptação geral. É que na verdade, quando submetido a situações estressantes, todo o organismo mobiliza defesas que permitam ao indivíduo continuar no seu ritmo de normalidade.

Mas o estresse é visto, também, como impulsionador da criatividade e da capacidade produtiva. Confirmando a a idéia de que em doses moderadas o estresse é benéfico ou positivo, vemos o depoimento dos professores P4 e P7 que assim se expressam:

Eu vejo como uma **coisa positiva** para a gente **estar sempre se aprimorando**. Estado de **constante ansiedade** e você procura estar melhorando. O que eu acho negativo é o excesso. Eu gosto de ter essa sensação de que algo está precisando mudar, [...] então é um estresse positivo que esta sempre me fazendo aprimorar, procurando melhorar (P4).

Tem uma **conotação positiva e uma conotação negativa**. A positiva é que o estresse nos dá condições de enfrentar situações inesperadas e reagir a essas situações, ou seja, é o que nos mantém vivos. Quando o nível de estresse chega num patamar onde a gente não consegue distinguir com clareza o que realmente é uma situação de perigo e o que não é. (P7).

Num trabalho que lida com a produção do conhecimento, e levando-se em conta a velocidade em que tudo acontece, somente com um pouco de estresse para nos

mantermos atentos e receptivos às mudanças. É um estado que instiga a pessoa a buscar o aprimoramento das suas ações. Quando em doses elevadas, ou seja, quando exige além do que a pessoa pode dar, aí sim, causa esgotamento, exaustão, adoecimento.

Para alguns professores, o fato de se ocupar com várias coisas ao mesmo tempo é fator de motivação. Porém, a maioria das pessoas, quando sente que precisa canalizar energia para várias ações, logo entra em desequilíbrio e colapso. O excesso de atribuições supõe mecanismos adaptativos e investimento de energia, nem sempre disponível em igual quantidade para todas as pessoas. É a diversidade de seres humanos que nos possibilita conhecer reações tão diversificadas, ou seja, o que pode ser fator de estresse para uns é fonte de prazer e de produtividade para outros. É freqüente encontrarmos pessoas, que semelhantes à professora P4, afirmam que só conseguem se sentir produtivas quando estão acuadas, ou melhor, pressionadas a dar conta de várias coisas, sem tempo livre.

Um outro sintoma bem reconhecido pelas pessoas quando se sentem estressadas é o nervosismo. Essa sensação impede o funcionamento normal e a realização de ações rotineiras. Um estado de desequilíbrio toma conta do professor, impedindo-o de dar conta das suas múltiplas atribuições. É como diz a professora P5: tem muito por fazer, mas não consegue dar contas de nada. Em oposição ao depoimento do quarto professor, para esta, ter muito por fazer a deixa paralisada. Diversas reações a um mesmo fenômeno.

E agora o tempo a nos incomodar, importunar e estressar. Alguns chegam a desejar que o dia pudesse ter mais que 24 horas, outros acreditam que os ponteiros do relógio parecem caminhar mais rápidos nos últimos tempos. De um jeito ou de outro, uma coisa é certa: o excesso de atividades nos “tira de tempo”. É bem essa a realidade experimentada pela professora P6:

Eu não saberia definir. Eu penso que estresse é um estado emocional, somático que a pessoa se encontra e que não a deixa fazer o que tinha programado, o que ela deseja. Eu penso hoje que o estresse ele é algo que atrapalha, algo que prostra, algo que mostra que não podemos acompanhar esse mundo frenético. (P6)

Provas, trabalhos, notas, casa, filhos, contas a pagar, quanto estresse tudo isso causa, quanto desgaste a constatação de que há muito por ser feito e nada ainda se conseguiu.

De fato, cotidianamente somos contrariados nas programações pessoais. A velocidade com que a sociedade caminha não nos concede tempo para fazermos tudo que nos propomos. Muitos, dentre eles alguns professores, não conseguem adaptar-se a esse ritmo e adoecem, ficam prostrados, exaustos, sem energia.

No mundo “frenético”, como definiu um entrevistado, onde as coisas acontecem em velocidade virtual, é necessário saber se organizar e administrar o tempo que é por demais veloz. Essa é uma condição para não nos deixarmos arrastar pelo tempo e evitar o estresse.

O estresse é associado ao acúmulo da atividade que temos que cumprir em um curto espaço de tempo. O não cumprimento desses compromissos desencadeia um processo de cobranças internas e externas, deixando a pessoa estressada.

De uma maneira geral, o quadro tecido pelos sujeitos relativo à sua percepção do estresse dá-nos uma idéia da diversidade, pluralidade, divergências e convergências de percepções desse mesmo fenômeno que, visto pelos sujeitos em seus grandes pólos positivo e negativo, não apenas se integra no princípio da “dialogicidade dos contrários” do pensamento complexo, como conduz à construção de um conceito de caráter multirreferencial, cujos componentes básicos podem ser visualizados a seguir:



**Figura 5 – Estresse e dialogização dos “contrários”.**  
Fonte: Dados da pesquisa.

## 5.2 LIDAR COM PESSOAS: DESAFIO E FONTE DE PRAZER

O ofício docente aglutina elementos diversificados que interagem na configuração das ações desenvolvidas pelo professor. Dentre esses elementos, a nossa escuta se fez atenta ao sentimento experimentado nas relações interpessoais. O trabalho em sala de aula, longe de ser uma ação que envolva apenas a dimensão cognitiva, também requer investimento de energia e de afeto. O aluno da graduação, como qualquer outro nível de ensino, nutre expectativas em relação ao professor, também o professor alimenta expectativas e faz projeções em relação aos alunos. Esse jogo de expectativas, denominado pela psicanálise de transferência e contratransferência, contribui na criação de situações facilitadoras ou aversivas para a aprendizagem, além de desencadear emoções múltiplas em professores e alunos.

É bastante expressivo o estudo desenvolvido por Picado (2005) e que sinaliza como um dos desafios a ser encarado pelos professores nesse início de milênio a exigência de suprir ou compensar as carências básicas trazidos pelos alunos. O mesmo autor refere que tal necessidade, conforme dados de pesquisa, ainda não foi incorporada pelos professores. Desta forma, materializa-se o antagonismo entre uma educação que se propõe a preparar o sujeito de maneira integral, mas que esbarra em necessidades que precedem à dimensão cognitiva. Por outro lado, como não compreender o estresse experimentado pelo professor que se vê cobrado a ser competente em tão variadas dimensões: cognitiva, afetiva, social e política.

Talvez por isso, por não se sentirem seguros quanto ao redimensionamento do processo interativo e intercomunicacional, talvez por alimentarem dúvidas quanto à natureza das respostas que possam corresponder às expectativas dos alunos, talvez pelo fato, ainda, de nossas instituições universitárias não estarem abertas a lidar com a diversidade e as diferenças, alguns professores podem sentir-se aquém de sua missão, o que ode contribuir para que o contato com os alunos ao invés de realizá-los profissionalmente, os deixe ansiosos e estressados:

A expressão Lidar com pessoas é a chave. [...] Isso é que faz a nossa profissão estressante. Porque as pessoas, cada ser humano tem um comportamento diferente, tem a sua forma de pensar [...] cada um com sua experiência, pode ser estressante. (P1).

Não são poucos os relatos de professores que escolheram essa profissão, tendo por base e inspiração modelos de professores que marcaram positivamente suas vidas. É uma profissão, que por suas especificidades, consegue, de uma só vez, abranger um número variado de pessoas. Sentir-se ouvido, ao mesmo tempo, por muitas pessoas, além de ser desafiador, pode se constituir uma tarefa motivadora e grande oportunidade de marcarmos positivamente os alunos, não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista afetivo, psicológico e ético.

Lidar com pessoas é uma categoria emergente no discurso do professor que está inter-relacionada a um aspecto fundamental do trabalho docente, ou seja, diz respeito ao estabelecimento das relações e ao gerenciamento destas que, embora interpessoais, são alicerçadas no âmbito intrapessoal, na construção psíquica e nos processos de vinculação estabelecidos pelo professor. Lidar com a variedade de pessoas, diversidade de comportamentos, o esforço empreendido para corresponder às expectativas, a certeza de que nunca satisfaremos a todos.

No desenvolvimento da profissão valorizam-se imensamente aspectos como a formação acadêmica e titulação, contudo, embora não devamos desconsiderá-los, o aspecto humano e a qualidade das relações estabelecidas na docência são fundamentais, e às vezes esquecidos, como um valor a ser agregado no exercício do ofício. Muitos docentes esquecem a importância do qualitativo no valor destas relações.

De fato, múltiplas dimensões que se entrelaçam e se separam como forma de permitir ao professor menor vulnerabilidade frente a tantas atribuições. Podemos então encontrar um professor vibrante, coração aberto, sem medo de expressar seus afetos quando é convidado a relatar suas vivências em sala de aula. Lidar com pessoas, embora se constitua tarefa desafiadora, dada às múltiplas dimensões envolvidas, também pode ser algo apaixonante:

E trabalhar com pessoas, para mim, é uma coisa apaixonante. Eu adoro estar com gente. [...] Estar com pessoas para mim, é um fato desestressante.(..) A convivência com as pessoas, nessa aula, me faz relaxar. (P2).

É bom porque a gente aprende muito, é bom porque se a gente souber conhecer o que motiva, se souber conhecer o que as pessoas valorizam, a gente consegue conquistá-los e aí aprende [...] alguns apesar de está numa universidade privada, estarem pagando, escolherem isso, muitas vezes agente percebe que, em sala, não era isso que eles queriam, apesar de ter toda uma pratica, contanto, não

era isso, ai a gente tem que ficar. Exercer um papel meio de animador de auditório em sala de aula. (P8).

A situação que supõe um desgaste de energia torna-se momento de relaxamento e prazer. Não é à toa que Alves (1984) faz questão de afirmar em vários de seus escritos, a estreita aproximação entre prazer e dor. Esse autor assinala que, na experiência subjetiva do sujeito, os registros das sensações do prazer e da dor são tão aproximados que chegamos a chorar de alegria e sorrir de dor. O professor P2 faz dos momentos em que está com pessoas, em sala de aula, algo desestressante, apaixonante e relaxante.

Estamos cientes de que, para a boa execução de qualquer ofício, precisa-se da conjugação de três grandes conjuntos de habilidades: conceituais, técnicas e humanas. Sem desmerecer a importância de nenhuma delas, enfatizamos nesse estudo que o desenvolvimento de habilidades humanas pode contribuir e facilitar a ação docente. Essa facilidade é capaz de motivá-lo a querer ser um bom professor.

A sensação de sentir-se maravilhada, a facilidade e o gosto em lidar com pessoas, também funciona como elemento impulsionador da motivação, ou seja, a sensação é tão boa que também desperta o desejo de ser um bom professor. Uma expressão de encantamento, ao mesmo tempo em que ensina da necessidade de encantar os alunos pelo que se leciona:

Para mim é **maravilhoso**, eu gosto de lidar com pessoas. [...] Eu **gosto demais** de trabalhar com pessoas [...]. Esse é um dos motivos que me faz querer ser um bom professor, de chegar em sala e ter muita gente me ouvindo.(P3).

Eu gosto **muito de lidar com pessoas**. [...] Eu procuro conhecer meus alunos.**Eu gosto** de lidar com meus alunos, [...] a cada semestre eles mudam de turma, e cada turma é uma turma. (P4).

Eu adoro lidar com pessoas, principalmente alunos. Eu me sinto muito bem quando estou em sala de aula. (P5).

Além do convívio diário, a professora P4 refere que se interessa por conhecer os alunos e demonstra interesse por eles. Essa forma de portar-se, além de ser confortável para a professora, também é bastante saudável para os alunos, pois encontra no educador, muito mais do que alguém com quem possam estar trocando conhecimentos. Assim, a interação, como se percebe na fala de P3, funciona como re-alimentação

recíproca: encoraja o professor a buscar respostas mais sintonizadas com as necessidades dos alunos, e motiva seus alunos a realizarem aprendizagens significativas.

A relação professor-aluno é salutar para ambas as partes. É através desta relação que são criadas condições para que novos conhecimentos sejam adquiridos, e em algumas vezes, ocorre o estreitamento dos laços de amizade entre ambos. A cada nova turma, um novo desafio: formação das primeiras impressões, resistências, desconfianças, aproximações e recuos. O professor precisa desenvolver suas competências interpessoais, a fim de identificar o melhor caminho para conduzir esse processo de aproximação. Precisa ser hábil para lidar com os antagonismos inerentes ao limite, ou seja, quebrar as barreiras de aproximação, mas, ao mesmo tempo, estabelecer limites que facilitem o desempenho do seu papel. Nessa perspectiva, estar lidando com pessoas diversificadas faz do ofício docente um exercício permanente de aprendizado.

Observe-se, também, o quanto é valorizado pela professora P7 o aluno enquanto pessoa:

Eu gosto de lidar com pessoas, esta com, exercendo a profissão de professor. [...] Eu gosto de lidar com pessoas e a profissão de professor me proporciona isso.(P7).

A consciência da dimensão de que, em sala de aula, o professor é mais do que professor, e que o aluno é mais do que aluno, mas que seu processo interativo se realiza na relação de sujeito a sujeito, é priorizar, no processo de ensino-aprendizagem, os valores prioritários da própria educação.

Transformar as atividades diárias do ofício em ações prazerosas. Estamos diante de uma estratégia bastante saudável como forma de lidar com a realidade. Conseguir sentir-se bem com o que faz, além de abastecer energeticamente a pessoa que desempenha a tarefa, também proporciona bem-estar a quem está recebendo o trabalho, nesse caso, o fato do professor sentir-se bem ao entrar em sala de aula, também despertará nos alunos o conforto de um encontro tranqüilo, transformando o processo de ensinar e aprender numa experiência bastante positiva. O professor precisa ser hábil na condução das suas atividades. Tem que usar a criatividade para conseguir prender atenção, ser ouvido e tornar a sala de aula um espaço de interação.

Nada mais produtivo e recompensador em uma sala de aula quando o professor consegue prender a atenção dos alunos e interagir com eles, trazê-los para si, envolvê-los, falar e saber que está sendo ouvido e compreendido. Isso torna a atividade estimulante para todos e menos estressante para o professor. As instituições de ensino

precisam considerar com seriedade a necessidade de ajudar os professores no desenvolvimento de competências humanas. Somente boa vontade não basta, é preciso oferecer condições para que esse desenvolvimento ocorra.

### 5.3 EXERCÍCIO DO OFÍCIO E ESTRESSE

O ofício docente é um trabalho permeado pelo estresse. O excesso de cobranças e o descompasso entre o que é solicitado e as condições oferecidas deixam o professor numa situação que exige muita resistência e capacidade de superação.

Sabemos que o *ranking* das universidades, na carreira pela competitividade mundial, se apóia na produção intelectual de seus membros, privilegiando o desenvolvimento de um parâmetro quantitativo de trabalhos, tentando fazer-nos acreditar que existe separação entre produção intelectual e condições materiais e humanas em que esse trabalho é desenvolvido. Ora, além do saber adquirido pelas vivências individuais e concretas, também as pesquisas na área (DEJOURS, 1992, CODO, 1999; SANTOMÉ, 2003 e PICADO, 2005) comprovam que a produção e o trabalho intelectual não podem ser realizados sob a égide das cobranças e do estresse, isso porque tal produção precisa, no seu desenvolvimento, de elementos fundamentais como tempo, disponibilidade, imaginação e criatividade. Esses elementos, portanto, estão pouco presentes nos estados de estresse, uma vez que em doses elevadas, contribuem ou atuam como inibidores da produção intelectual.

Tendo em mente essas considerações, podemos nos colocar no lugar dos interlocutores e sentir a conjugação entre docência e estresse. A necessidade de produzir sob pressão, bem como de continuar cumprindo as outras atribuições inerentes ao ofício. Uma associação que, em doses elevadas, compromete o bem-estar, a qualidade de vida, a satisfação profissional e a saúde dos professores:

O que esta estressando o professor, no momento atual, é a **necessidade que a gente em de produzir, de publicar**. Eu **tenho que escrever**, tenho que **produzir textos**, tenho **que publicar**. Para isto tenho que ter o que escrever. [...] É esta obrigação real da academia de a gente publicar. Agora a obrigação de publicar, realmente, essa e a parte que me dá mais estresse. (P1).



São muitas as cobranças e exigências de produtividade, mas no rol das atribuições impostas, a questão da avaliação se apresenta, sem dúvida alguma, como um dos elementos mais desafiador para os professores:

No exercício da docência o que **me estressa é a questão da nota. É a avaliação.** Não avaliação geral. Para mim **a avaliação continua** é uma beleza. O estressante para mim **é a verificação**, a parte da avaliação que se refere a verificação, que é a questão da nota. **O julgar a pessoa.** E a minha dificuldade também é de fazer essa **avaliação em termos de verificação. Verifica conhecimentos?** E aí? (P2).

**A questão da avaliação**[...] Porque a gente pega turma de 80, 90 alunos [...] Tem hora que eu perco o controle disso eu não me sinto tão justa e às vezes eu sei que tem uns alunos que se fazem perceber mais, e os outros não.[...] Mais o que me deixa mais duvidosa se eu tô fazendo a coisa certa é a hora de avaliar, de elaborar uma prova, de atribuir pontos.[...] **Preencher o diário**, essa coisa da parte burocrática [...] isso me estressa um pouco. (P6).

Atribuir um valor ao conhecimento do outro é tarefa não muito fácil, requer a adoção de critérios objetivos para julgar aspectos, nem sempre, tão objetivos, ou seja, o professor se vê premido entre a objetividade e a subjetividade.

Ter que atribuir notas, quantificar o aprendizado do aluno, é tarefa estressante. Trata-se de um julgamento, no qual, por força das circunstâncias, na maior parte das vezes são estabelecidos critérios iguais para avaliar ritmos e qualidade de aprendizagens diferenciadas. Após quantificar, nem sempre o professor dispõe de tempo ou ferramentas para suprir as lacunas identificadas. A corrida contra o tempo não permite retrocesso, mas na consciência do professor registram-se as marcas do estresse.

Se de um lado a superlotação nas salas de aula dificulta o trabalho do professor, também representa prejuízo para os alunos. Por outro lado, contribui para tornar mais fácil a obtenção do diploma para aqueles que não desejam despende muito esforço. E o professor, sem ter como conseguir ensinar e nem garantir a aprendizagem do grupo, prefere avaliar de maneira mais superficial. Como irá exigir aquilo que não foi possível dar? Alguns alunos se sentem confortáveis com esse mínimo de cobranças, outros ficam insatisfeitos, experimentam frustração e passam a cobrar do professor.

Como ser justo e correto ao avaliar uma sala com 80, 90 alunos onde cada indivíduo é um ser exclusivo, com suas ansiedades, seus objetivos, seus projetos de vida. Avaliar é considerar o ritmo e a forma como cada um consegue atingir o que está

sendo proposto. As instituições que fazem da educação uma forma de enriquecimento esquecem dessa verdade e contratam profissionais para reforçarem um esquema de lucro; os que não se adaptam costumam adoecer, perder o encanto e desmotivados, rompem com a instituição ou ficam amargurados a lamentar as adversidades:

[...] À maioria das causas, é pela **falta de motivação interior** para poder exercer a profissão. Porque quando você não está motivado pra ser professor, **qualquer coisa lhe estressa**. [...] Tudo lhe estressa porque o seu ser completo não está envolvido com aquilo. (P3).

O professor P3 refere que, como qualquer outro profissional, precisa estar motivado e envolvido com o que faz. Noutras palavras, num ofício em que se precisa de encantamento para a descoberta do conhecimento, o primeiro a se motivar e encantar deverá ser o professor. Caso não haja essa motivação, ao lidar com as adversidades cotidianas os professores se sentirão esgotados e desanimados.

Quando estamos fazendo algo é recomendável nos entregarmos ao que está sendo feito. Essa entrega supõe investimento de energia e de afeto para que tudo seja feito da melhor maneira, pois do contrário, executar uma tarefa sem motivação, pode ser interpretado como algo desgastante, sem sentido, sem paixão, conseqüentemente, desencadeador do estresse. Porém, não podemos deixar de considerar que motivação supõe satisfação de necessidades, e uma vez que os professores convivem com vários fatores relacionados às más condições de trabalho, podemos inferir que seu desempenho também estará comprometido.

Qualquer ação humana destituída de prazer torna-se desmotivante e penosa. Além disso, dependendo do tipo de trabalho, poderá causar danos a outras pessoas. O ofício docente, além de implicar um trabalho que prima pela elaboração e aquisição do conhecimento, também tem comprometimento com a formação de opinião, de valores e atitudes; dessa forma, um trabalho que não conta com o envolvimento do professor pode se tornar desastroso, tanto para o executante, como para os alunos e comunidade que sofrem a repercussão dessa ação.

Observando os diversos registros dos professores teremos uma diversidade de elementos que contribuem para configurar o estresse. Tamanha diversidade é compreensível por tratar-se de um ofício que comporta múltiplas ações a serem desenvolvidas. Um ponto comum é o que faz referência ao dar contas de várias atividades num curto espaço de tempo, como fica ilustrado nas falas a seguir:

**Final de unidade** me deixa estressada porque você vai ter um volume alto de trabalho. Então isso me deixa estressada porque **é muita coisa para fazer em pouco tempo**, fechar a unidade, corrigir trabalhos e provas finais. O que me deixa estressada é você encontrar **aluno que não entendeu a mensagem**, alunos que **querem atrapalhar**, que estão ali para nada. [...] **salas enormes com 60 alunos** [...] **a falta de condições** de trabalho [...] você fica estressada porque foge ao seu controle. (P4)

As cobranças, a gente trabalha com prazos, com metas, que tem que lançar diário, se não o sistema fecha. Tem que fazer, tem que entregar o plano de ensino, tem que, eu tenho tarefas administrativamente, e assim isso gera um incômodo, um estresse, e que a gente tem que fazer, por exemplo, para usar o data show daqui a uma (P8).

Sentir-se estressado devido o sentimento de estar perdendo o controle da situação, ou seja, quando os mecanismos adaptativos não estão permitindo ao indivíduo manter-se sob controle. Somente quem vivencia os percalços do ofício docente é capaz de compreender o significado profundo dos sentimentos presentes na fala desses professores obrigados a conviver com os conflitos que circunstâncias adversas lhes impõem: final de unidade, período de fechamento de atividades avaliativas, número elevado de alunos por sala, descompromisso de alguns e falta de condições adequadas para execução do trabalho. Bastariam esses fatores para termos configurado um quadro bem característico de estresse.

Resgatando as fases sob as quais o fenômeno se manifesta, e levando em conta o desgaste de energia que o professor experimenta, diríamos estar próximos ao estágio de quase-exaustão ou de exaustão, conforme a categorização de Lipp (2000). Dos entrevistados, em conversas informais, vários mencionaram ter experimentado momentos de exaustão e adoecimento em função do exercício docente. Esse dado assustador aponta para a urgência de fazermos das políticas que dizem preocupar-se com a formação dos professores, ações concretas, capazes de preservar sua integridade física, psíquica e social. Mudanças urgentes, que estão a requerer muita consciência e articulação por parte da classe profissional, além de vontade política dos que defendem os interesses da coletividade.

Para os professores que lecionam em instituições particulares um dos fatores que mais contribui para o desencadeamento do estresse diz respeito às oscilações de carga horária:

Quando a **carga horária e pouca**. [...] **O tempo**. E quando os alunos naquele tempo não conseguem assimilar o que você está ministrando. Ai eu acho que dá um pouco de **estresse, ansiedade**. [...] eu sinto que o **aluno não aprendeu** o suficiente pra o mercado de trabalho. (P5).

**Insegurança**. [...] **Insegurança** com relação ao desenvolvimento das atividades profissionais. [...] Fica bem claro que a situação de **estar professor** e não ser professor. Então isso proporciona para mim um desconforto muito grande, porque você está professor, e essa condição ela vem atuando muito freqüente então a gente é lembrado muito frequentemente. **A mudança de carga horária a todo semestre, essa indefinição**. A soma disso me desencadeia um estresse bom. [...] **Essa instabilidade, essa indefinição**. [...] **O professor é um gerenciador de conflito**, e muitas vezes quem está envolvido com esse conflito não tem muito claro qual é a causa que ele está lutando. (P7).

Carência de tempo para assimilar os conteúdos; condições de trabalho revoltantes; turmas superlotadas; insegurança no ofício; programação financeira em risco, que só pode ser feita com base em seis meses, muitas incertezas em relação ao próximo semestre. Além disso, as disciplinas que apresentam uma carga horária muito pequena deixam o professor em conflito com o trabalho que deseja fazer e o tempo que dispõe para tal.

Responsabilidade por aquilo que está fazendo. O exercício da profissão de professor talvez seja uma das poucas profissões onde não exista o “serviço acabado”. O professor traz contigo um senso crítico que o acompanha pela vida inteira. Aquele aluno que assiste aula está na verdade se formando, se transformando para, talvez, quem sabe, mudar ou criar algo que será transformador para a sociedade.

Somos, indiretamente responsáveis por essa formação. Daí, novamente o tempo, parece que ele é curto, não deixa de correr, ele passa, e o professor fica estressado, ansioso por acreditar que não foi suficiente para que o aluno assimilasse todo o conhecimento necessário para seu desenvolvimento. Sabemos que o conhecimento não passa somente na sala de aula, lá é apenas um ponto de partida para que o aluno se forme e se transforme a partir daí, entretanto, as cobranças que o professor faz a si mesmo, sua ansiedade em acompanhar indiretamente seu desenvolvimento, acabam desencadeando doses elevadas de estresse. Soma-se a isso o dado de que a carga horária disponibilizada para o professor horista desenvolver esse trabalho, no caso da instituição particular, só é remunerada pelo tempo que está em sala de aula.

## 5.4 O QUE ANIMA NA DOCÊNCIA: REGISTRO DOS FATORES GERADORES DE SATISFAÇÃO

Na aparente rotina das ações docentes um lampejo de luz: os professores também falam do que anima, do que os mantém disponíveis a continuar exercendo a docência e se realizando profissionalmente.

Entramos em ressonância com depoimentos de amor. Relatos positivos das experiências de vinculação e de contato. O professor sendo capaz de despertar a motivação, oferecer incentivo e viver o prazer nascido do contato e receptividade. Somente quem conhece o cotidiano de uma sala de aula poderá compreender o significado dessas falas. Apesar das condições materiais de trabalho, é possível desenvolver um trabalho movido pelo amor, e nessa perspectiva, sentir-se melhor fortalecido no enfrentamento das dificuldades.

Na hora que a gente faz uma coisa com seriedade, com carinho, com este amor [...] pode dizer na sua pesquisa aí, que a docência tem que fazer com amor mesmo. Não é apenas com profissionalismo, não é apenas com seriedade, é com amor, com carinho mesmo por essa meninada. (P1).

Um ofício que comporta desafios, descompassos entre cobranças e incentivos, também abriga situações que proporcionam ânimo, satisfação e o despertar do prazer. Essa dualidade é bem explicitada no trabalho de Freire e Shor (1987) quando tratam da ousadia que permeia um ofício, que embora milenar, ainda carece de tantas melhorias em relação às condições de execução.

A satisfação na realização profissional é um dos maiores incentivos para a melhoria de vida das pessoas. Saber que seu trabalho vai contribuir para a formação acadêmica e intelectual das pessoas é muito gratificante. Ainda mais animador é saber que um aluno seu tornou-se uma pessoa bem sucedida, realizado profissionalmente, exercendo um cargo de importância. O professor se vê projetado na realização daquele aluno, sabe que contribuiu no processo, enfim, é um momento mágico, conforme nos ensinam os professores abaixo:

O que me anima é o **contato com a juventude** [...] me faz bem esse **contato com os jovens**. E esse **contato com essa juventude** deseja de ser bons profissionais é muito salutar. [...] O que me encanta é que esses jovens estão chegando a universidade com pouca

profundidade, mas quando **nós, como professores, incentivamos, motivamos**, eles evidenciam sua criatividade e seu crescimento e isto nos dá uma animação muito grande. [...] A animação que eu tenho, o animo, o desejo, a motivação que eu sinto pra ter **esse prazer em sala de aula**, ou estar na profissão de docente, é exatamente ver como eles são criativos. [...] Mas com muito amor pelo trabalho e pelos jovens. (P1).

Não é o dinheiro. Quando eu dou uma aula que eu senti que as **pessoas avançaram**, que os alunos mostraram que aprenderam. [...] É o **resultado do aluno** que também me traz coisas boas, me traz ânimo, me traz motivação. [...] Meu **momento mágico** é quando eu vejo que o meu trabalho teve resultados com o aluno [...]. O aluno retomando o que eu ensinei [...]. **Esse é um momento mágico.** (P2).

Na infância é muito comum nos encantarmos quando sabemos que alguém faz mágica. Nossa curiosidade é atizada. Perguntamo-nos como é possível a saída do pássaro de dentro do chapéu do mágico. Nenhuma explicação nos convence. Tentamos repetir em casa, mas nem de longe conseguimos descobrir o segredo ou reproduzir a façanha. Falar de uma ação ou experiência docente como “um momento mágico” nos remeteu aos mágicos que vimos na infância e nos permitiu colocar o professor universitário, também, nessa condição. Como pode um profissional, a despeito das inúmeras adversidades que experimenta, com uma jornada tão intensa, tendo que lidar com as cobranças pessoais e institucionais, convivendo com tantos fatores estressantes ainda identificar os avanços e conquistas dos alunos? É de fato um misto de mágica, malabarismos e muita criatividade. Seria esse profissional um artista? Sim, Arroyo (2000) trata do ofício de mestre como o exercício de uma arte. O depoimento do professor P2 nos confirma isso. Estamos diante do mágico que, faz do seu ofício um alicerce para o crescimento dos alunos.

Noutra dimensão, a satisfação do dever cumprido e reconhecimento por parte dos alunos satisfazem o ego, alivia as tensões, anima o professor a mandar para o lixo qualquer estresse decorrente de um ano de trabalho. É dessa experiência que falam alguns professores:

O que mais me anima e a mudança dos alunos. [...] Quando eu vejo um **aluno sorrindo**, um cumprimento de um colega professor. [...] O reconhecimento. (P3).

As coisas que me animam são maiores que todas as coisas que me desanima (Reconhecimento de um trabalho, [...] aprender coisas novas, o apoio dos profissionais que estão a meu lado (P7).

O reconhecimento pelo trabalho, embora não ocorra frequentemente, muito contribui para a satisfação e realização do professor. Aliás, qualquer ser humano experimenta alegria quando tem suas ações reconhecidas e bem apreciadas. Saber que seu trabalho está produzindo frutos, que o sorriso estampado na cara dos alunos é uma avaliação positiva do trabalho que desenvolve confere muito prazer ao professor. Funciona como elemento que contribui para mantê-lo motivado a desenvolver um bom trabalho.

Também sobre o ato de ser reconhecido, não podemos deixar de mencionar o quão prazeroso é para o docente experimentar o reconhecimento por parte de um colega de profissão, ou até mesmo da direção de curso. O ambiente acadêmico tem se tornado tão competitivo que muitos colegas só avaliam o trabalho do outro quando é para criticar ou revelar superioridade de conhecimentos, raramente escutam-se elogios, aplausos menos ainda. Dificilmente vamos encontrar um grupo de professores em que todos legitimam o conhecimento uns dos outros. A falta de reconhecimento entre os pares contribui para fazer da docência, especialmente no nível universitário, um trabalho um tanto solitário. Não se tem com quem dialogar ou trocar experiências. Passamos mais horas a dialogar com autores do que com os colegas do cotidiano.

A relação docente e a experiência de vinculação com os alunos torna o ofício prazeroso:

A **minha relação com os alunos** é o que me anima aqui na Universidade. [...] Nada com a instituição. É a **relação com os alunos. Gosto de ser professora, quero** continuar sendo professora. [...] Passar pros alunos e despertar isso neles, a vontade de estudar e pesquisar. [...] Então esse reconhecimento deixa a gente super feliz. Vê os alunos motivados [...] Isso me deixa muito satisfeita. (P4).

Despertar nos alunos o desejo de conhecer, motivá-los e instigá-los a pesquisar e sentir o reconhecimento pelo que se faz desperta sentimentos de muita satisfação e felicidade. Esse registro, inclusive, assinala um dado bem real: o professor, embora não esteja se sentindo confortável com alguns fatores decorrentes da sua relação com a instituição, ainda assim consegue separar as instâncias e experimenta o prazer nas relações que estabelece em sala de aula.

A psicanálise fala de projeção como um mecanismo de defesa. Vemos nos outros aquilo que temos em nós, criticamos nas pessoas os defeitos que são nossos, ou seja, o outro é um espelho no qual nos vemos refletidos, sem que para isso tenhamos

que ter consciência. Esse mecanismo é bem conhecido dos professores, entretanto, longe deles uma visão apenas do que não é aceitável. Os professores P5 e P8 se sentem animados quando vêem seus alunos crescendo, evoluindo, concluindo o curso:

Quando o aluno vem e diz: **professora a sua aula foi muito boa**. E quando você vê ele se formando, lá na hora da colação de grau. **Eu acho muita satisfação, muito prazeroso [...]**. (P5).

[...] não é fácil ver o resultado do seu trabalho, devido a natureza da atividade que a gente desenvolve, mas quando eu vejo um aluno mostrando, se apropriando do conteúdo, sem ser aquela coisa decorada, mas quando ele está conversando comigo, e eu vejo que ele cresceu. (P8).

Satisfação pelo trabalho realizado e acreditar que deu resultado. Saber que aquele aluno teve prazer em adquirir conhecimentos e soube reconhecer sua participação na vida dele. Receber um elogio é coisa rara em nossa profissão, estamos muito mais propensos à crítica, porém, quando esse elogio parte de um aluno que você ajudou a formar, torna-se muito estimulante.

A satisfação de ver o aluno se formando. É estar vendo o aluno se formar e imaginar que rumos ele irá tomar: um gerente de empresa, um intelectual bem sucedido, um presidente da república? Essa idéia nos faz lembrar os tempos de graduação em que um professor nos dizia que o seu prazer maior não era estar ali lecionando, mas poder imaginar que ele estava contribuindo para que, daqueles bancos, quem sabe, saísse um presidente da república.

Há ainda um registro que merece destaque: de acordo com o discurso que vem sendo analisado a motivação parece ser impulsionada pela certeza que o professor tem de ser um agente capaz de exercer influência na vida do aluno. Esse fato também é destacado por Zabalza (2004), quando comenta serem as relações humanas estabelecidas em sala de aula um forte elemento formador na vida do aluno universitário. Esse autor evidencia, inclusive, que muitos alunos chegam a esse grau de ensino trazendo carências afetivas que já deveriam ter sido satisfeitas em outras etapas, dessa forma, o professor aparece como possibilidade de satisfação dessas carências.

Também Branden (1998), tratando das relações entre o desenvolvimento da auto-estima dos alunos e a ação dos professores, assinala que a sala de aula representa a segunda chance de satisfação das necessidades que deveriam ter sido supridas no ambiente familiar. Levando em consideração esses significados, o prazer registrado pela



relação estabelecida e capacidade de influenciar na vida dos alunos, além de ser fonte de prazer para o professor, também é saudável para o aluno que tem a possibilidade de aquisição de modelos ou referências positivas.

## 5.5 ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE: ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS ADVERSIDADES

Lidar com as adversidades é palavra de ordem na sociedade globalizada. A velocidade das transformações obriga-nos a estar em processo de permanente aprendizado, ao mesmo tempo em que nos remete às incertezas, ao desconhecido e nos impulsiona a ter que enfrentar todos os obstáculos que se apresentam, inclusive tendo que responder às situações estressantes de maneira adaptativa. As estratégias de enfrentamento são bem diversificadas, os participantes lidam com as adversidades inerentes ao ofício de maneiras diversificadas. Os professores nos falam de ações como atividades sociais, religião e participação em atividades voluntárias utilizadas no combate ao estresse do dia a dia. A literatura aprova estratégias como ir ao cinema, fazer uma meditação, passar horas a admirar a beleza de uma onda se quebrando na praia, o pôr do sol, atividade física, alimentação adequada e a contemplação do sorriso de uma criança. Tudo isso produz adaptação positiva, ajuda no combate ao estresse e desenvolvem a resiliência na superação das adversidades.

Aproveitar o final de semana para se dedicar aos filhos, ao lazer, à religiosidade, ir ao cinema, passear, rever amigos, enfim, adotar atitudes desestressantes e possíveis de serem concretizadas. O convívio familiar, quando satisfatório, exerce papel importante para o combate do estresse acumulado durante a semana. É no convívio da família, no encontro com os amigos, que recuperamos forças para enfrentar mais uma semana de intenso estresse associado ao trabalho, trânsito intenso, engarrafamento, falta de condições adequadas de trabalho, filas de banco, carro que quebra, enfim, enfrentar de nova a vida, a nova semana com todos os imprevistos e incertezas.

Quando as estratégias são utilizadas, ao mesmo tempo, por um número maior de pessoas que têm problemas e objetivos comuns podemos afirmar que contribuirão para o desenvolvimento de uma resiliência coletiva. Aqui, relembramos a visão proposta por Ojeda (2005) que apresenta três grandes indicadores presentes no desenvolvimento coletivo da resiliência: auto-estima, identidade e humor. Olhemos o posicionamento dos professores:

Eu enfrento. Se tenho que fazer, faço e vou levando o estresse. É como se eu estivesse **encarando uma dificuldade pessoal, uma dificuldade familiar**, uma coisa qualquer que eu tenho que enfrentar. É enfrentar e fazer mesmo. No entanto, **no ritmo que eu determino**, segundo minhas possibilidades. Não vou exagerar, não vou fazer mais do que necessito, do que eu posso. Mas eu vou tentando, **e vou fazendo as coisas de uma forma que não me desgaste, que eu não sofra** com isso aí. Ou então que eu **sofra o mínimo** possível. Eu vou enfrentar a vida, é como um desafio [...] mas o sofrimento não deve ser tamanho que atrapalhe minha vida. (P1).

Outras **atividades diferentes**, atividades **religiosas, atividades voluntárias** [...] **atividades pessoais**. Eu faço **meditação**, gosto muito de **música, adoro cinema**. [...] No sábado eu digo: hoje não vou pensar e nem fazer nada relativo ao meu trabalho. Eu não deixo que aquilo, naquele dia, me perturbe. Antes de dormir eu faço uma meditação, dou um chute naqueles problemas que estão consumindo minhas energias, essa é uma defesa [...] me livra do estresse. (P2).

A gente vai tentando saídas criativas, entendeu? Então o que é que eu faço? Eu já tive vezes de trazer televisão e vídeo de casa, na mala do meu carro, pra botar na sala de aula, porque eu tinha que passar aquele vídeo pros alunos. Agora, quando eu vejo que não vai dar certo, que eu não vou conseguir aquilo que eu estava querendo, aí eu crio outra coisa, eu pego revistas, eu faço outra coisa que possa fazer em sala de aula, sem os recursos que eu queria. Aí eu me conformo. (P4).

Neste núcleo discursivo manifestam-se os elementos fundamentais de resistência ao trabalho estressante: face às dificuldades para a luta, busca-se a superação. São elementos, que se manifestam na complementaridade, e estruturam a capacidade de resistência. Considerando que a estrutura psíquica do indivíduo é que dirá da sua maior ou menor resistência ao estresse, nas falas dos sujeitos vemos o quão importante é respeitar-se, saber o ritmo e a intensidade do que se consegue resistir. Enfrentar as adversidades, como sugere o P1 dentro de um ritmo conciliável com um nível satisfatório da manutenção da qualidade de vida, o que sugere Tavares (2001), exige uma sincronicidade entre o que a situação exige e a quantidade de energia que a pessoa dispõe para a resolução do desafio. É algo da ordem do subjetivo, mas que necessita de uma administração permeada pela racionalidade.

Já dizem os matemáticos: os problemas existem para nos desafiar a encontrar soluções. Desta forma, embora numa perspectiva bastante racional, aprendemos que a existência dos problemas exigem, da nossa parte, um posicionamento, um enfrentamento, uma busca de alternativas que viabilizem sua resolução, assim, tratando

o estresse como um problema, o professor P3 nos diz que enfrentar o problema é a melhor forma de resolvê-lo.

Eu tento resolver o problema **conversando**, [...] **enfrentando** eu vou resolver, eu vou até a pessoa e tento **resolver pacificamente**. [...] Quando foge a meu controle, **eu busco em Deus**. [...] Fiz algum tempo de **psicoterapia** [...] Eu faço **minhas orações, eu leio a Bíblia** e isso me deixa completamente confortável, aliviado. (P3).

Na perspectiva da resiliência como ação que provoca uma adaptação positiva, o convívio familiar, a proximidade com pessoas que nos abastecem afetivamente são de primordial importância.

No final de semana eu gosto muito de **ler, cozinhar, fazer pratos diferentes** [...] Então eu procuro me livrar do estresse assim com **meus filhos**, minha **família** e fazer umas coisinhas gostosas de comer. (P5).

O que eu uso mais é o convívio familiar. [...] Quando eu tô numa situação bastante estressante eu penso em voltar para casa, ficar brincando com os pirralhos [...] Me alivia o estresse. (P7).

É o apoio da família que faz suportar as adversidades sem perder o equilíbrio. Parece ser essa a experiência vivida pelas professoras acima citadas, que lidam com o estresse buscando essa aproximação e o cuidado com os mais próximos.

A experiência relatada é comum a muitas pessoas, o alívio do estresse se dá no convívio saudável com a família. Aqui não desconsideramos o fato de que, para alguns, o ambiente doméstico pode ser gerador de situações adversas e constrangedoras, mas parece não ser essa a experiência da interlocutora. Um ambiente livre de críticas, onde a pessoa pode se mostrar sem reservas, torna-se um excelente “remédio” para o estresse. É no convívio familiar que recuperamos as nossas forças, mesmo que nos dediquemos a afazeres domésticos que exijam dispêndio de energia. Essas atividades passam a gerar prazer, pois estamos nos dedicando aqueles que são mais importantes na nossa vida.

Dedicar-se à família, ter prazer em fazer algo por aqueles de quem gostamos é uma forma de aliviar o estresse acumulado durante a jornada de trabalho. A nossa cultura tem uma oralidade muito desenvolvida, assim, agradar pelo paladar proporciona prazer aos dois lados. É prazer para quem cozinha, tempera e mistura os sabores e também para quem prova, se delicia e recebe a comida como uma forma de está sendo cuidado.

Vemos, portanto que as estratégias para lidar com o estresse são bastante diversificadas. A opção de adoção tem estreita relação com a forma como o sujeito está estruturado psicologicamente. Concordam com essa visão Lipp (2000), Tavares (2001) e Ionescu apud Anaut (2005). Esses autores quando falam das estratégias de enfrentamento ou estratégias de *coping* assinalam que cada pessoa irá se sentir confortável com a estratégia que a faça se sentir segura e preservada na sua integridade.

Atentemos para os depoimentos que falam de fuga, adoecimento, prostração, excesso de fome e de alimentação:

Às vezes eu choro, às vezes eu fujo. Quando eu não venho e na minha experiência eu sei que não vou conseguir levar a aula, então eu fujo. [...] Às vezes me bate a apatia. [...] Eu não tenho aquela energia de ir atrás daquilo. (P6)

Eu como, por isso que eu estou tão gorda [...] dá uma fome tremenda, aí dá vontade de comer pizza, sorvete, tô em tratamento da tireóide porque deu hipotireoidismo bem fraquinha e tudo, mas sei que é isso também, eu como muito. (P8).

Chorar, fugir, sentir-se apático, com pouca energia, comer excessivamente, registros de professores, experiências sentidas em momentos variados e bastante interligados com os conteúdos expostos nos itens anteriores. Reações a um mesmo fenômeno, sinalizando agora que a estratégia utilizada é muito mais no sentido da exaustão do que da adaptação positiva. Oportuno lembrarmos que a maior ou menor resistência adaptativa ao estresse nos dirá da constituição psíquica desses indivíduos. Não nos esqueçamos que, ainda na infância, somos ensinados emocionalmente a lidar com situações traumáticas e adversas.

Alguns não resistem, pois o desgaste energético proporcionado pelo estresse é tão intenso que choro, fuga, apatia e alimentação excessiva se apresentam como as alternativas de enfrentamento, quiçá de renovação das energias para que esse professor continuem sua jornada sendo capazes de responder ao que lhes é solicitado.

## 5.6 VIDA PESSOAL E VIDA PROFISSIONAL: O ENTRELAÇAMENTO DOS OPOSTOS

O pensamento complexo ensina que os opostos se entrelaçam, os antagônicos se relacionam e produzem sentido, o que aparentemente é separado, na verdade se mistura e se cruza. Essa forma de conceber os fenômenos humanos é a mais apropriada para

tratarmos da conciliação entre vida profissional e vida pessoal. O professor é gente, tem família, tem outras preocupações e compromissos além da ação docente. Mas como conciliar essas vivências? Será que alguma delas ocupa mais espaço na vida desse homem, indivíduo, profissional? Existe possibilidade de separação?

Há um tempo em que uma dessas áreas é melhor priorizada: final de semana é da família e evita-se levar trabalhos para casa, nos dizem alguns interlocutores. E se pensarmos que também quando vem para a sala de aula o professor carrega consigo tudo que vive no ambiente familiar, podemos inferir que a separação é muito mais no sentido do que está sendo priorizado naquele momento. Nós, humanos, temos essa maravilhosa capacidade de comportar múltiplas dimensões numa mesma existência, impossível traçarmos linhas divisórias entre pessoal e profissional, entre trabalho e casa, entre professor e indivíduo, essas dimensões se misturam e separam tendo por base mecanismos adaptativos, normativos, conveniências. A clareza dessa realidade e o planejamento pessoal é que permitirão priorizar e se distanciar das situações, como forma de preservação e manutenção da saúde psíquica.

A tão decantada necessidade de separar o que está ligado ainda continua a impor exigências para muitos, e a fala de alguns professores deixa evidente o quanto é difícil conseguir separar o pessoal do trabalho:

Não vou dizer que consigo organizar tudo bonitinho, não. É **misturando** o pessoal e o profissional. [...] E aí fica difícil você separar. (P2).

É o ponto mais complicado. A maioria das pessoas que eu converso, com professores, não consegue ter essa linha divisória tão clara.(..) No final de semana, fica pensando como vai preparar a aula da semana, que assunto vai trabalhar [...] É um pouco negativo. (P7).

Ocorre uma mistura, e nem mesmo a organização pessoal consegue demarcar fronteiras rígidas. Dessa realidade temos muito a aprender. Pessoal e profissional convivendo na mesma pessoa. Essa mistura é tão intensa que costumamos ouvir depoimento de profissionais que nas suas reuniões após o trabalho combinam em não tocar em assuntos profissionais, porém, a conversa que inicia respeitando essa fronteira, quase sempre retorna ao que é comum a todos: experiências de trabalho. Com professores não haveria de ser diferente, nas rodas de conversas estão os alunos, aulas, trabalhos e provas ocupando o palco central. Não é fácil separar. É essa mistura de vida profissional e pessoal que nos fortalece, pois uma contribui com a outra, de uma se tira

motivação para outra. Pessoal e profissional na configuração do estresse e da vida saudável.

É nessa perspectiva que o professor P3 olha sua vida pessoal e sua atividade profissional:

Isso daí dá para **conciliar tranquilamente**, porque para mim, a minha vida pessoal eu não separo da atividade de professor. [...] A minha vida é isso aqui também. **Eu me sinto como se estivesse no meu lazer**, eu venho **dar aulas com prazer**, realmente. [...] A **minha função** que eu desempenho, **era meu sonho**, porque eu **sempre almejei ser professor. (P3)**.

Para ele é uma atividade tão familiar, semelhante às que desenvolve em casa ou a uma atividade de lazer. É a realização de um sonho acalentado desde a infância. Talvez comparado ao modo como uma mãe ou um pai ensinam ao filho. De fato, com essa visão não admite separação entre o pessoal e o profissional.

Levando-se em consideração que o ofício docente fez parte dos sonhos de realização desse professor, concordemos que será bem mais fácil a conciliação ou convivência com os papéis de pessoa e de profissional. Não haverá cisão, necessidade de separar o que foi incorporado tão sonhadamente. Pessoa e profissional estarão em sintonia, trabalhar e descansar produz prazer. Esse ofício foi sonhado, desejado, é fonte de prazer.

Tratando da trajetória pessoal e profissional percorrida pelos professores, Isaia (2001), afirma que a dimensão profissional é constituída da dinâmica entre o eu individual e o eu coletivo. Essa dimensão pessoal ou individual envolve aspectos da ordem do eu real e do eu ideal. No eu real o professor se percebe de forma mais autêntica, conhece suas possibilidades e fragilidades ou limitações. Enquanto isso, no eu ideal estão os desejos, aquilo que o professor gostaria de ser, mas que sabe ainda não ter atingido, mas que estabelece como meta. A distância entre o que se sabe ser e o que gostaria de ser passa a causar conflito quando as exigências externas não são correspondidas. Nesse patamar, a conciliação entre vida pessoal e profissional se apresenta como uma força a pressionar o professor a se posicionar entre o real e o ideal.

Administrar essas duas dimensões de vida é um exercício de sabedoria. Primeiro porque a linha divisória é tênue, depois porque as cobranças nas duas esferas, embora diferenciadas, exigem a seu tempo, prioridade. Um outro dado bastante evidenciado: o tempo que o professor passa em sala de aula não é suficiente para dar conta do seu

ofício, embora essas horas trabalhadas nem sempre sejam remuneradas. Levar trabalho para casa faz parte da rotina, como afirmam alguns professores:

Agora **estou conseguindo separar melhor** meus horários, e eu digo assim: sábado e domingo [...] eu não pego nada da universidade, pra tentar relaxar .E ai deixo pra fazer os trabalhos nos horários livres durante a semana, pra poder ter uma horário de lazer(..) **Eu tento conciliar** mas a Universidade tem um papel bem forte na minha vida[...] Eu busco conciliar minha vida. (P4).

É meio difícil, agente leva muito trabalho pra casa [...] mas da para conciliar o tempo. [...] Separando as atividades, por exemplo, corrigir prova só de madrugada. (P5).

É preciso saber administrar o tempo. Saber conciliar trabalho e lazer. Essa administração é muito pessoal, requer sabedoria, equilíbrio e capacidade de estabelecer prioridades.

O professor P5, acima citado, escolhe a madrugada como forma de complementar sua atividade profissional, podendo com isso sobrar mais tempo durante o dia para dedicar-se à família, lazer e outras atividades pessoais. E a saúde, e as horas de repouso que o corpo necessita? Estamos diante de uma estratégia que dificilmente produzirá adaptação positiva, visto que haverá uma descompensação biológica, dificultando assim as possibilidades de homeostase.

Sabemos que a atividade docente, além do formal que é ministrar aulas, requer uma série de outras ações atribuídas ao ofício: preparar as aulas, manter-se atualizado, elaborar e corrigir provas e trabalhos. Todas essas atividades demandam esforço e tempo, portanto, deveriam estar contempladas dentro da jornada de trabalho do professor. Lamentável constatarmos que a exploração do trabalho humano nos retira a possibilidade de estarmos mais próximos dos que amamos, e para evitar esse distanciamento nos submetemos a entrar pela madrugada dando conta do que nos é pedido.

Também essa conciliação das esferas profissional e pessoal, conforme outro interlocutor, sofre variações ligadas ao gênero, ou seja, para as pessoas do sexo feminino, constitui-se uma tarefa ainda mais desafiadora, uma vez que são muitas as tarefas ou os papéis que precisa exercer: professora, dona de casa, esposa-mulher e mãe.

Eu penso que ser mulher e ser professora, ser profissional na área ou em qualquer uma delas [...] é bem complicado ainda. Não é que o

mundo seja machista, o mundo ainda é muito masculino [...] Então é um conjunto e certamente muito estressor, é um conjunto muito grande para conciliar.

E muita correria, muito resultado, resultado, resultado, isso é enlouquecedor. (P6).

Causa-nos certa angústia entrar em contato com esse registro. O pesquisador não está imune de se ver projetado em algumas cenas ou narrativas dos colaboradores do estudo. Dessa forma, a identificação profissional e de gênero permite uma compreensão do que é dito e vivido. Nas palavras do interlocutor são situações estressoras e cobranças enlouquecedoras. Importante entendermos que o processo de enlouquecimento, associado ao trabalho, conforme Dejours (1992) começa a ser configurado quando se constata uma distância muito grande entre o que se exige do sujeito e aquilo que este é capaz de oferecer. Estariam as professoras mais próximas da loucura do que os professores? Uma coisa é certa, individualmente, quase sempre, elas são muito mais exigidas.

Ao longo do capítulo, a análise dos elementos que integram os seis itens que foram desenvolvidos, evidenciaram aspectos, ora positivos, ora negativos, seja relativos à *percepções do estresse*, pelos sujeitos, situados por eles, entre o desgaste e o prazer, seja relativos ao *ato de lidar com pessoas*, ora visto por uns como fato estressante, e por outros como desafio e fonte de prazer. Os sujeitos foram muito objetivos quando convidados a identificar, no exercício do ofício, os fatores que estão na raiz do estresse, assim como foram férteis em apontar os fatores geradores de satisfação no exercício docente.

Mas foi, sobretudo, nos dois itens finais (5.5 e 5.6), o primeiro relativo às estratégias de enfrentamento do estresse, o outro relativo ao “entrelaçamento de opostos”, ou às atitudes pessoais de encarar ora a vida pessoal, ora a vida profissional.

Um conjunto, portanto, extremamente diversificado de elementos, numa complexa tessitura de contrastes, oposições, concordâncias, estimulações recíprocas, reencontros, confluências, completudes. O discurso dos sujeitos, por reduzida que tenha sido a amostra, dá ampla margem e abertura à heterogeneidade, à diversidade, e considerando as próprias minudências da análise, constata-se que, em todos os momentos, a multirreferencialidade presidiu a esse processo de análise e, na articulação das falas, mesmo os elementos contraditórios, quando postos numa perspectiva dialógica, são suscetíveis de produzirem organização. Assim, associada a análise da fala dos sujeitos com a fala dos autores de referência, à luz dos princípios das vertentes



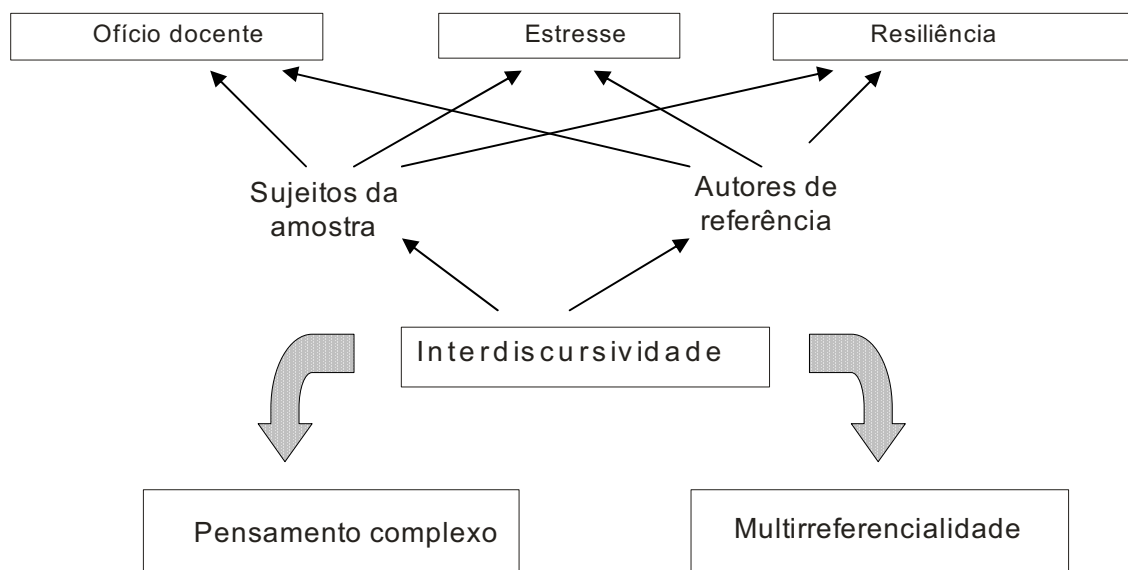
metodológicas e epistemológicas adotadas nesta tese, foi possível conduzir o estudo sob o prisma do pensamento complexo onde, simultaneamente aos contrastes, às diferenças e aos opostos, se conseguiu identificar compatibilidades de posturas e organização e harmonia nas combinatórias dos elementos relativos ao exercício do ofício docente, do estresse e da resiliência.

Contrariamente ao racionalismo das ciências canônicas que centram a cientificidade na explicação causal dos fatos, o pensamento complexo faz da implicação e da dialogização a busca da intelegibilidade dos fenômenos sociais e humanos. Docência, estresse e resiliência são, evidentemente, fenômenos sociais complexos e, portanto, nada mais natural do que recorrer aos sistemas adaptativos complexos para analisá-los. Todos três conceitos são constituídos por uma diversidade de elementos heterogêneos com interação uns com os outros, e analisá-los em suas funções (ofício docente), em suas origens e seus efeitos (estresse), assim como investigar as estratégias que possam evitá-lo, minimizá-lo ou superá-lo, são processos de organização da diversidade, quer dizer, complexos.

A análise aqui conduzida procurou evidenciar uma relação no conjunto de elementos que, à primeira vista, parecem desorganizados e desconexos, para descobrir neles a natureza de sua organização.

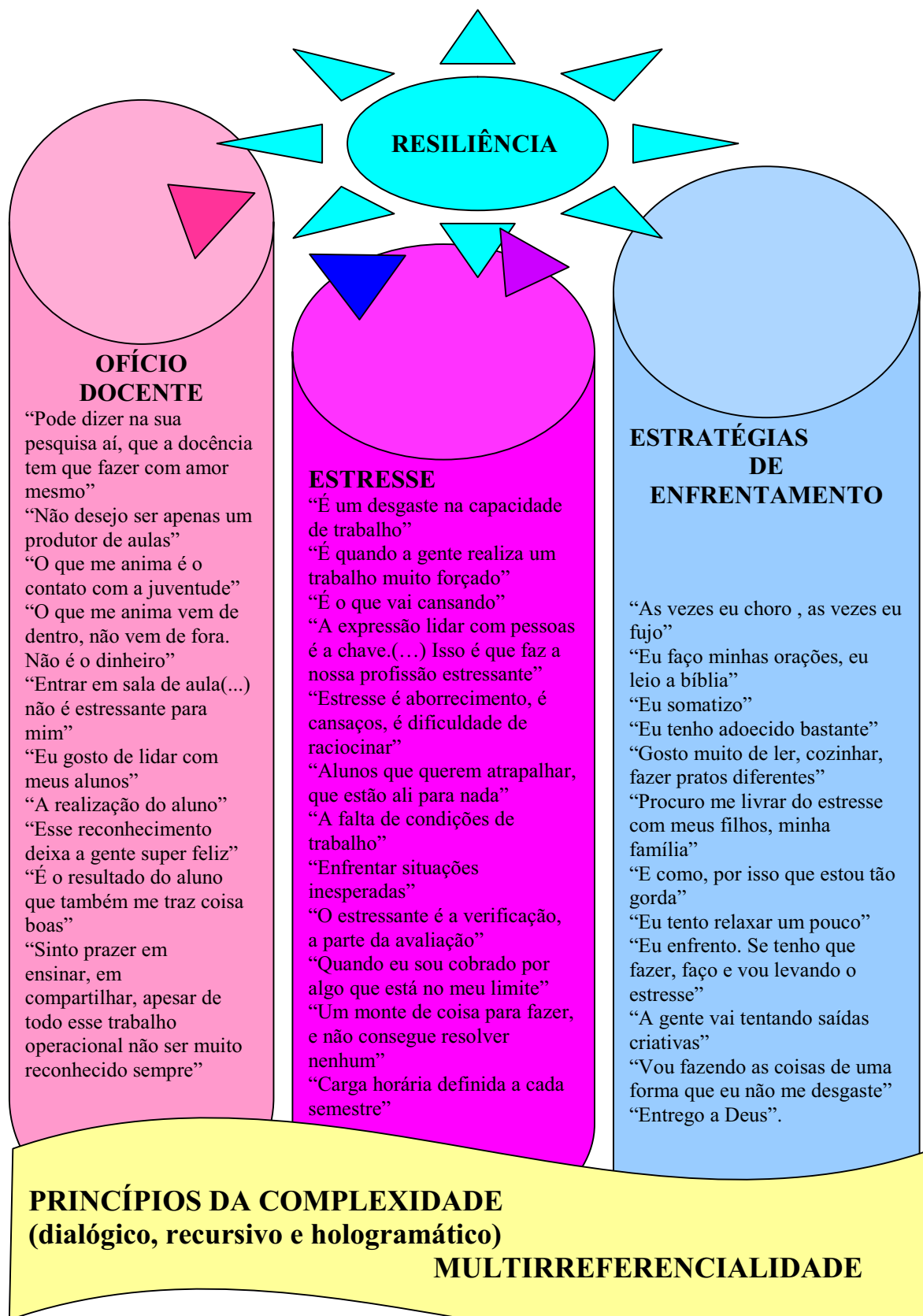
Tudo isto, que aparentemente parece ilógico, exige do indivíduo uma nova racionalidade: é a racionalidade complexa, que privilegia todas as relações que ligam o sujeito à vida, ao seu ambiente. Na visão do pensamento complexo, a análise da realidade exige, também, um tratamento complexo, através da contemplação de todos os seus componentes e aspectos. Nisto, o pensamento de Morin coincide, e se completa, com a abordagem multirreferencial de Ardoino, onde nenhum aspecto pode ser subestimado ou posto de lado, pois uma aparência banal pode comportar conseqüências relevantes.

Enfim, o modelo de análise aqui adotado pode ser representado, esquematicamente, da seguinte maneira:



**Figura 6 – Esquema do modelo de análise**  
**Fonte: Elaboração própria**

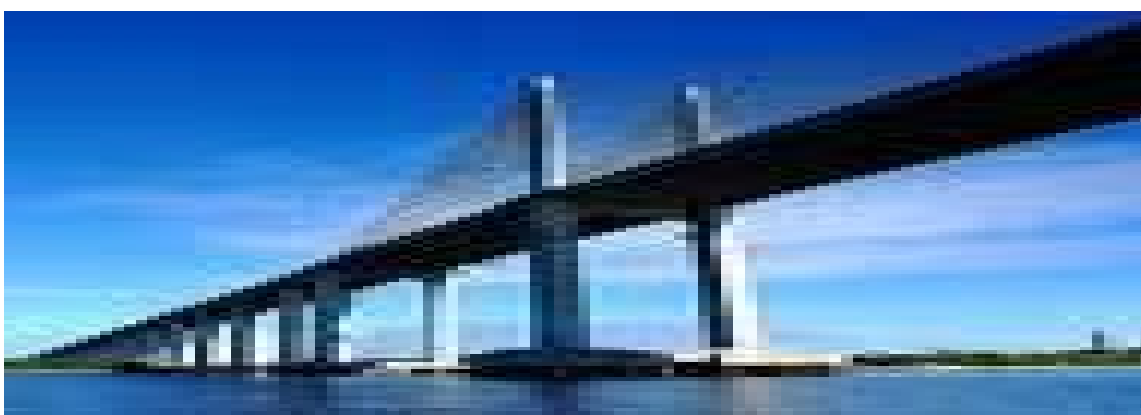
Para finalizar, e retomando o desenho da pesquisa, as falas dos professores ofereceram os elementos componentes das três grandes categorias estabelecidas *a priori* - ofício docente, estresse e estratégias de enfrentamento. A resiliência brotará no entrelaçamento das estratégias que produzem adaptação positiva às adversidades. A complexidade e multirreferencialidade nos ofereceram as lentes para compreender a realidade exposta.



**Figura 7 – Desenho da pesquisa 2**  
**Fonte: Elaboração própria e dados da pesquisa.**

## 6 À GUISA DE CONCLUSÃO: DIÁLOGOS DO ESTRESSE PARA A RESILIÊNCIA

Um estudo que articula ofício docente, fatores desencadeadores do estresse e estratégias de enfrentamento sugere ser concluído, ao menos temporariamente, utilizando-se de uma metáfora ou de uma imagem que nos remeta à possibilidade de ligar ou religar o que, aparentemente, se apresenta como separado e antagônico. Andando pela cidade do Natal, buscando uma imagem que desse conta de revelar a ligação presente entre os elementos que configuram o fenômeno do estresse, uma imagem nos saltou aos olhos: a construção da Ponte de Todos Newton Navarro. Esta ponte nos permitirá chegar ao lado norte da cidade, ponte de muitas histórias, tantas controvérsias, obra superfaturada e recém-inaugurada, enfim, uma ponte que vai ligar a cidade com a zona norte, permitirá a passagem, as idas e vindas, movimentos de aproximação e afastamento em relação aos lugares que desejamos chegar.



**Figura 8 – Ponte de Todos Newton Navarro – Natal/RN – Brasil.**  
Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br)

Também nos demos conta que a construção de pontes representa uma estratégia de enfrentamento. Frente ao obstáculo que separa os lugares, reconhecendo as adversidades pra se chegar aonde se quer, a inteligência humana foi capaz de projetar uma construção de ligação. Voltamos assim para o conceito de resiliência que veio da física, tratava da resistência de um material ao choque ou pressão, porém as ciências humanas se apropriaram do termo e deram ênfase a um outro tipo de resistência, aquela que supera o obstáculo, a adversidade e o desequilíbrio sem perder a flexibilidade, a leveza e a saúde. Tendo por base essa visão, passamos a olhar a ponte como uma

metáfora de estratégia resiliente, ou seja, supera o obstáculo da separação de lugares, permite as ligações e se apresenta bela, forte, resistente.

No encontro da imagem um ponto de encontro com os caminhos que nos levaram ao início de estudo, pois ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa cruzamos uma outra ponte, para acessar as escolas que nos ajudariam na definição das questões de pesquisas, elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados. A beleza da imagem e a tranquilidade das águas nos ajudarão a concluir, responder as questões, delinear propostas a serem implementadas no processo formativo universitário e descansar um pouco das travessias. Para tal, resgatamos aqui o que havíamos posto como questões de pesquisa:

- No exercício da docência universitária, quais são os fatores que contribuem para desencadear o estresse?
- Quais as estratégias que os professores adotam para enfrentar e/ou administrar o estresse?
- Das estratégias adotadas, quais contribuem para desenvolver a resiliência?

As primeiras respostas já foram evidenciadas, outras poderão ainda ser acrescidas. No diálogo estabelecido com os professores universitários, eles já nos falaram dos fatores que contribuem para desencadear o estresse na docência universitária. Um ponto comum é que todos os participantes do estudo reconheceram vivenciar o estresse nas ações como docente. As más condições de trabalho e as cobranças institucionais apareceram como fatores que exercem maior influência na manifestação do fenômeno tratado. Fatores relacionados às condições de trabalho e à cultura institucional, são, portanto, elementos de repercussão coletiva, ou seja, atingem ao conjunto de professores. Além das más condições de trabalho e cobranças institucionais, ainda evidenciaram as angústias que vivenciam na condição de horistas, dificuldades em avaliar os alunos e administrar o tempo, o descompasso da remuneração recebida em relação às exigências feitas, a falta de incentivos e as incertezas que permeiam suas ações. A docência universitária, conforme já fora dito por Anastasiou e Pimenta (2002), e agora confirmada pelos resultados desta pesquisa, constitui um ofício em que o seu artífice se sente muito sozinho. As instituições de ensino pouco se colocam como parceiras nessa trajetória, apenas pedem um trabalho, informam as exigências e cobram resultados. As iniciativas de acompanhamento pedagógico, psicopedagógico e social ao docente começam a sair do plano técnico e

burocrático. O professor universitário precisa dar conta de uma gama de atribuições das quais, na maior parte das vezes, não dispõe de referências. Conforme as autoras citadas anteriormente, alguns contam, apenas, com os modelos de professores que tiveram durante a graduação e os estudos desenvolvidos em Metodologia do Ensino Superior, durante o mestrado ou doutorado.

Também precisamos considerar que as empresas particulares que estão a vender educação têm como objetivos primordiais a lucratividade, resultados, custos reduzidos e boa competitividade, assim sendo, os seus trabalhadores, e dentre eles o professor, são considerados apenas como peça de uma engrenagem que precisa funcionar adequadamente para que os interesses organizacionais sejam alcançados. Na aparência parecem preocupadas com a formação docente, criam projetos institucionais para cuidar dessa área, estabelecem critérios de progressão na carreira e “vendem” a imagem de instituições de ensino comprometidas com a qualidade. Os docentes que experimentam as formas como esse trabalho se materializa, também sabem o significado do estresse ocupacional, das situações adversas e da luta por superação.

Nas instituições de ensino público o quadro não é muito diferente, apenas o “patrão” está mais distante, mas os seus professores também vivenciam o estresse relacionado às más condições de trabalho, exigências de produção, dificuldades em avaliar os alunos, corrida contra o tempo, falta de reconhecimento, entre outros. O discurso político é de priorização da educação, mas os investimentos não contemplam as necessidades dos docentes, nem no âmbito pessoal, e muito menos no profissional. Bem conhecemos a carência de recursos técnicos que contribuem para dificultar a docência nessas instituições.

Identificados os fatores que desencadeiam o estresse, a resposta à segunda questão também emergiu da fala dos professores: as estratégias que adotam para enfrentar ou administrar o que os desafia. Nas falas dos participantes, uma descoberta inusitada: embora os fatores desencadeadores do estresse sejam, quase sempre, de repercussão coletiva e institucional, as estratégias adotadas são de caráter individual: oração, lazer, desabafo com familiares e colegas de ofício, enfrentamento racional – “simplesmente enfrento”- , atividade física, planejamento pessoal, exaustão , saídas criativas , choro, fuga, alimentação excessiva, lazer, meditação, relaxamento e meditação.

O individualismo, refletido na adoção de estratégias, sem dúvida alguma, nos surpreendeu. É o estilo de vida, de pensamento e de relações engendrados numa

sociedade que está sob a égide do liberalismo. A ideologia liberalista apregoa que tudo acontece e também se resolve na instância individual. Desloca o foco da sociedade, incentiva a competitividade e afirma que tudo depende das ações individuais, da força do querer dos indivíduos isolados. Desta forma, desarticula e desarma a possibilidade de enfrentamento coletivo dos problemas, bem como da percepção que os fenômenos que ocasionam o sofrimento dos trabalhadores, nesse caso, os docentes, são de cunho social e institucional e só deverão ser enfrentados socialmente.

Temos clareza da necessidade do enfrentamento individual como possibilidade de manutenção da saúde psíquica de cada professor, mas não nos vemos no direito de fechar os olhos para uma realidade social e institucional que impõe desafios causadores de sofrimento ao grupo dos que exercem o mesmo ofício. Se os problemas são comuns, conforme depoimento dos participantes do estudo, pode-se afirmar que a busca por adaptação e as estratégias de enfrentamento sendo assumidas coletivamente, fortaleceriam o elaborar de um prognóstico que pudesse criar condições para o fortalecimento coletivo da resiliência, ou resiliência comunitária, conforme nos ensina Ojeda (2005).

Diante da ênfase dada ao fato de uma problemática comum a um grupo estar sendo enfrentada com estratégias eminentemente individuais, nos articulamos, como forma de buscar alternativas de intervenção, às idéias do pensamento complexo. Na perspectiva dialógica, conforme aprendemos com Morin (1991), impossível é excluir qualquer uma delas por julgá-la menos saudável, individualista ou pouco resiliente. Na vida, os contrários dialogam, o antagonismo produz organização. Nesse estudo, descobrimos que a adoção de estratégias de enfrentamento poderão produzir adaptação positiva e fortalecimento ou desenvolvimento da resiliência. Um mesmo professor adota uma diversidade de estratégias, e, embora sendo uma ação individual, é na diversidade que busca harmonização e adaptação no embate com as adversidades. Como contribuição desse estudo, entretanto, não poderíamos deixar de estabelecer articulações, possíveis de refletir, quiçá, de serem postas em práticas.

As respostas referentes às duas primeiras questões: fatores que desencadeiam o estresse e as estratégias adotadas não dão conta de amenizar os sentimentos, angústias, lutas, incertezas e sofrimentos provocados pelo estresse. Portanto, este estudo, visto como ponto de chegada a um lugar de subjetividade, antagonismos, desafios e esperanças, exige agora um aguçamento dos sentidos. É preciso refazer as energias, “desestressar”, formar uma nova sinergia e voltar-se para a imagem da ponte. A ponte

dá conta de ligar, mas além de ligar é preciso produzir novo sentido. O momento pede algo que se encaminhe no sentido de continuar desenvolvendo resiliência como resposta às adversidades. São muitos os elementos que olhados ou analisados isoladamente, já nos desafiam na compreensão e enfrentamento do estresse ocupacional do professor universitário.

No percurso de elaboração da resposta da terceira questão de pesquisa, ou seja, identificar nas estratégias adotadas, quais contribuem para desenvolver a resiliência, vimos ser possível respondê-la de três maneiras:

Primeiro afirmando que das estratégias adotadas, aquelas que produzem superação das adversidades, ou seja, as que deixam os professores mais confortáveis, impulsionam a um exercício saudável do ofício, mantém a motivação e flexibilidade no desempenho das ações e desfrutando de uma sensação de bem-estar podem contribuir para o desenvolvimento da resiliência. Essas estratégias foram mencionadas pelos professores: “faço meditação, escuto música, entrego a Deus, faço orações, busco saídas criativas, no convívio familiar, busco me planejar”. Olhadas com as lentes das idéias de resiliência como adaptação positiva e suportadas pelos estudos de Ojeda (2005) e de Lopes e Ribeiro (1995), que provam ser possível a construção coletiva da resiliência, é possível ainda acrescentarmos que a adoção dessas estratégias além de contribuírem para desenvolver a resiliência, ainda poderá resgatar o significado do trabalho na cultura grega – “uma dádiva dos deuses”, ou seja, fazer da docência um trabalho prazeroso.

Lidar com alunos ajuda a aliviar o estresse nos disse uma professora: “quando eu, às vezes, estou estressada por uma aula difícil que eu tenho que dar, a convivência com as pessoas, nessa aula, me faz relaxar. Eu saio mais desestressada da sala de aula pela convivência” (P2). O estresse associado a esse trabalho é um fenômeno que é tecido na junção de vários elementos, opostos e complementares, pois que se relacionam entre si. Também muito significativa a menção ao ofício de professor como um conjunto de atividades que deve ser desenvolvido com amor e, por isso, proporciona prazer e satisfação: “a docência tem que fazer com amor mesmo”. (P1).

Uma segunda alternativa de resposta tornou-se possível a partir da procura de uma imagem que pudesse trazer aos olhos a idéia de complexidade. Encontramos essa resposta em Morin (2003, p.43), que define o pensamento complexo, a partir de sua etimologia: “complexidade é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa “fazer tranças, enlaçar”; assim, uma teia de aranha foi a melhor representação que nos ocorreu. O que é tecido junto, as partes se comunicam, se ligam e



entrelaçam. Não haveria melhor imagem para ajudar na identificação das estratégias que podem ajudar a desenvolver a resiliência, mas que são tecidas e se entrelaçam aos fatores que estressam e aos fatores que animam o professor. Nesse entrelaçamento, também podem aparecer algumas estratégias elencadas pelos professores, que numa perspectiva racional, seriam incapazes de produzir adaptação positiva: “eu como, eu choro, eu fujo e adoço, chego à exaustão”.

No cotidiano do professor universitário, semelhante ao movimento que acontece na construção da teia, também numa relação de tensão, convivem juntas as estratégias adaptativas e aquelas que, em vez de ajudarem, deixam o professor ainda mais estressado, desanimado e sem motivação no trabalho e na vida. Buscamos o prazer e fugimos do desprazer, ensina a psicanálise. É com esses antagonismos que se vai desenvolvendo a resiliência.

A imagem da teia nos faz entender que estamos tratando de um ofício que é permeado por desafios, mas também proporciona prazer. Falando do que anima no ofício muitos elementos são reveladores: relação com os alunos, reconhecimento do trabalho, o cumprimento de um colega, o crescimento do aluno, o prazer de ensinar, o desafio de aprender coisas novas, dentre outros. O professor sente a mesma necessidade que outras pessoas em relação ao trabalho. Na hierarquia das necessidades estabelecidas por Maslow apud Chiavenato (2004), não há distinção de posição social para a busca de satisfação das necessidades. A motivação é decorrente da insatisfação que se movimenta em direção ao que pode satisfazer.

Nessa linha de pensamento, as estratégias que possam ser propostas para o desenvolvimento de uma resiliência individual ou comunitária, necessariamente deverão considerar os fatores motivacionais que já estão presentes no cotidiano dos professores universitários. Semelhante aos estudos que na resiliência, em vez de olhar para as vulnerabilidades passaram a olhar para os aspectos saudáveis do indivíduo, a imagem da teia nos ensina que, mesmo adotando estratégias que não proporcionem adaptação positiva, se o professor for capaz de experimentar satisfação nas ações que desenvolve, o contato com alunos e professores poderá contribuir com o fortalecimento de sua resiliência. É a resiliência sendo construída na perspectiva coletiva.



Figura 9 –Teia

Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br) e dados da pesquisa

Nós que desenvolvemos esta pesquisa, já tendo atravessado várias vezes a ponte do estresse e do enfrentamento, já tendo encontrado e sentido, cotidianamente, a alegria de ser professora, o prazer conferido pelo contato com os alunos e colegas de trabalho, a motivação desencadeada pelo reconhecimento de alguns trabalhos, e também já tendo experimentado o estresse em doses elevadas: desrespeito de alunos, cobranças institucionais, falta de apoio para atualização permanente e convívio difícil com alguns intelectuais, agora, num movimento de reorganização, queremos, através de algumas

proposições, responder a terceira questão de pesquisa enfatizando que as estratégias adotadas pelos professores, poderão contribuir, ainda mais, com o desenvolvimento da resiliência e superação das adversidades inerentes ao ofício, desde que apoiadas por ações institucionais ou pessoais. Coletivamente ou individualmente, o professor deve se fortalecer, a fim de desfrutar do prazer conferido pelo seu trabalho.

As propostas que podem auxiliar as instituições sobre como desenvolver os professores, nasceram das experiências vividas e das informações colhidas nesse estudo. A combinação delas facilitará o trabalho dos docentes, uma vez que serão oferecidas melhores condições de trabalho. O que está sendo proposto tem o intuito de auxiliar na formação docente a partir de duas vertentes: propostas que colaboram para ajudar no desenvolvimento do professor e propostas que colaboram com o professor para que assuma seu desenvolvimento pessoal e contínuo. Uma vez apoiados, estarão mais fortalecidos para lidar com as adversidades.

Propostas para as instituições:

- Desenvolvimento de programas de capacitação que se preocupem com a dimensão humana dos professores;
- Desenvolvimento de políticas que possam apoiar claramente as ações de autodesenvolvimento dos professores – atualização pedagógica, participação em seminários, congressos, publicação de livros, desenvolvimento de pesquisas, etc;
- Identificação das principais necessidades dos professores como forma de favorecer a motivação e satisfação;
- Preocupação permanente em oferecer melhores condições de trabalho relativas à remuneração, instalações físicas, número de alunos por sala, ergonomia e tecnologia operacional;
- Reuniões sistemáticas para discussão das atividades docentes, motivação dos professores e desafios experienciados, deixando claro o apoio que a instituição pode oferecer como contribuição ao desenvolvimento profissional;
- Adoção de modelos de gestão que favoreçam a participação e o diálogo entre diretores de cursos e professores;
- Fortalecimento de ações que propiciem o encontro dos professores em atividades onde possam trocar experiências, esboçar dificuldades e serem compreendidos nas suas necessidades;

- Reuniões informais em que os professores se encontrem para atividades de lazer, relaxamento e convívio grupal estimulados pela instituição;
- Criação de canais que possam divulgar as experiências dos professores, estimulando-os a aprenderem uns com os outros; e
- Oferecimento de oficinas ou acompanhamento psicoterápico que ajudem no fortalecimento da estrutura psíquica e desenvolvimento das relações e competências interpessoais dos professores.

Os professores também podem ser instigados a responsabilizarem-se pelo seu desenvolvimento e fortalecimento da resiliência individual e grupal. Algumas idéias como abertura para novas perspectivas:

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

As proposições feitas nasceram das experiências que já começamos a empreender, mediante desenvolvimento de programas institucionais, que, embora em fase inicial, dão conta de favorecer uma discussão coletiva dos desafios enfrentados na docência universitária, favorecendo uma reflexão dos fatores que nos desafiam e nos estressam, fazendo florescer as primeiras sementes de um fortalecimento coletivo da

resiliência. Assim, numa das instituições em que estamos tendo a oportunidade de, além da docência, integrar a equipe didático-psicopedagógica, desenvolvemos, desde 2004, um trabalho de acompanhamento sistematizado junto aos professores. Inicialmente nos propúnhamos a abrir espaços para diálogo, formação e reflexão com eles, a fim de possibilitar a socialização e a discussão das dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas ações. Nesse sentido, os primeiros passos já foram dados. Como parte desse acompanhamento, temos um planejamento anual que contempla diversas atividades já em desenvolvimento:

- seleção de docentes que integrarão a Instituição, observando não apenas o conhecimento requerido pela disciplina, mas também as competências humanas requeridas no ofício;
- acompanhamento dos professores recém-concursados, apoiando-os nas dificuldades e subsidiando-os nas necessidades esboçadas;
- reuniões mensais em que os professores estudam, falam das suas dificuldades no exercício da docência, partilham experiências de trabalho e solicitam orientações e intervenções que possam subsidiar suas práticas. Nessas reuniões estimulamos que sejam socializadas as experiências positivas, a fim de que outros professores possam aprender. Essa partilha enriquece os que escutam e confere reconhecimento e fortalecimento da auto-estima àqueles que as apresentam. É a legitimação que a instituição pode proporcionar ao saber dos professores;
- grupos de estudos de temáticas do interesse dos professores. Nesses grupos eles podem expor suas dúvidas, contribuir e buscar subsídios que enriqueçam a prática;
- dinâmicas grupais em sala de aula, visando a facilitar as relações professor e alunos. Após cada atendimento em sala de aula, além de sistematizarmos as informações em relatórios, fazemos uma devolução das informações aos alunos, professores e coordenadores de cursos. Alguns são atendidos, individualmente, a fim de receberem apoio, orientação e subsídios que possam auxiliá-los;
- elaboração coletiva do projeto pedagógico institucional. Essa atividade já foi desenvolvida e permitiu participação ativa dos professores. Puderam decidir sobre as políticas e ações que deveriam reger a instituição no tocante ao ensino,

pesquisa e extensão. Para alguns a experiência proporcionou aprendizagens e comprometimento com o trabalho desenvolvido;

- escuta individual a professores e alunos, suas dificuldades, angústias, anseios cotidianos e movimentos de superação. Essa é uma das ações que desenvolvemos com maior frequência, e percebemos que tem dado grandes contribuições para o professores e alunos no sentido de aprenderem a lidar com as adversidades de forma adaptativa e resiliente; e
- orientações ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares. A organização curricular em disciplinas isoladas dificulta a ação dos professores que almejam uma formação integrada e articulada, tendo isso em mente, já começamos a elaborar projetos de trabalho em que vários professores se envolvem e os alunos são orientados a desenvolver estudos em que descobrem a comunicação das diversas áreas do conhecimento. Estamos nos primeiros ensaios, mas as respostas já confirmam que o caminho vai nessa direção.

As ações mencionadas, ainda em fase inicial, vão abrindo caminhos ou canais de articulação entre o individual e o grupal. Os professores já começaram a dialogar grupalmente sobre suas dificuldades, percebendo, inclusive, tratar-se de problemáticas comuns aos que estão na docência. Também já começam a experimentar a alegria de puderem se envolver nas mesmas ações, sabem que podem contar uns com os outros, as dificuldades são assumidas conjuntamente. Também os alunos, ao discutirem suas dificuldades, vão descobrindo que o fortalecimento grupal vai depender da articulação entre eles, mas que no grupo está a força de resolução de muitos problemas. Vemos, portanto, uma série de estratégias que ao se combinarem, contribuirão para o desenvolvimento coletivo da resiliência.

Bem afirmavam os animadores das comunidades eclesiais de base, movimento da igreja católica emergente na década de 1980: quem quer ir mais rápido vai sozinho. Quem quer ir mais longe vai em grupo. Assim também pensamos. Apostamos numa construção lenta, mas grupal. As sugestões elencadas, quando articuladas, contribuirão para o desenvolvimento da resiliência na perspectiva individual e coletiva. Essa afirmativa tem por base o programa de acompanhamento institucional que estamos fazendo nascer. Temos claro que este e outros programas que possam ser criados, além de apoiar os docentes no sentido de compreenderem que os dilemas enfrentados na docência e o estresse ocasionado são problemas de origens e repercussões coletivas, também ensinarão a criação de estratégias coletivas de enfrentamento. Estamos a

defender e vislumbrar novas articulações teóricas e práticas que possam dar conta de um novo modelo de resiliência: a resiliência coletiva, resiliência dos grupos, resiliência das classes sociais.

O exercício saudável da docência universitária começa a acontecer quando nos colocamos como companheiros de caminhada dos nossos colegas de profissão. Os fatores desencadeadores do estresse permearão nosso cotidiano, mas, se resistirmos coletivamente, ficaremos mais fortes, menos doentes, capazes de desenvolver práticas que também consigam articular conhecimentos, relações e ações edificadoras de um novo modelo de sociedade, em que a base principal possa deixar de ser individualista e competitiva, mas que possa ser chamada de ligação e solidariedade. O ponto final pode ser tecido e costurado com fios de esperança, amor, poesia e leveza.

## REFERÊNCIAS

- ALIN, Christian. **Etreformateur**. Quand dire c'est éconter. Paris: L'Harmattan, 1996.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.
- ALVES-MAZZOTI e GEWANDSZNAJDER, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANASTASIOU, Léa G. Campos e PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANAUT, Marie. **A resiliência: ultrapassar os traumatismos**. Tradução: Emanuel Pestana. Lisboa:CLIMEPSI Editores, 2005.
- ARDOINO, Jacques. **Educations et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives**. Paris, Gauthier-Villars, 1980.
- \_\_\_\_\_. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In. BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- \_\_\_\_\_. L'approche multiréférencielle des situations éducatives. In: **Pratiques de formation-analyses** Paris VIII, n. 25-26, avril, 1993.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AUTHIER-REVUZ. "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". In: DRLAV. **Revue de linguistique**, 26, 1982.
- BAKHTIN, Voloshinor. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BENEVISTE, E. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris, Gallimard, 1984.
- BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. Glencoe, Ill., The Free Press, 1952.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BOUGNOX, D. Le complexe d'Edgar. In. **Arguments pour une méthode**. MORIN, Edgar. Colloque de Cerisy. Paris: Senil, 1990.
- BRANDEN, N. **Auto-estima e os seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 1998.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: MEC, 20/12/1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Resolução 196/96. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

\_\_\_\_\_. **Promoção da saúde**: Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

BUENO, B. ; CATANI, D.B.; e SOUSA, C.P. (org). **A vida e o ofício de professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAETANO, Ana Paula. **A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores**: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação. Porto: Porto Editora, 2004.

CARMELLO, Eduardo. **Supere!** A arte de lidar com as adversidades. São Paulo: Gente, 2004.

CARVALHO. Antonio Vieira de. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Pioneira, 1997.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In. TAVARES, José P. da Costa (Org). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

CELANO, Sandra. **Corpo e mente na educação**: uma saída de emergência. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEVEREUX, Georges. **Ethopsychanalyse complémentariste**. Paris: Flammarion, 1985.

DOMINGO, José Conterás. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto Editora, 2003.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Introdução à administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelos, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2000.

ESTRAMIANA, José Luis Álvaro. **Desempleo y bienestar psicológico**. Madrid: Siglo XXI de Espana Editores, S.A., 1992.

EUGÊNIA, Carmem. **La resiliencia en la educación**. Disponível em: <<http://www.uca.ac.cr/ucatedra/13.htm>>. Acesso em 16/02/04.

FRANCO, M. Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In. MOROSINI, M. Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEORGE, A.L.; MAHL, G. Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In: de Sola Pool. **Trends in content analysis**. Urbana: University of Illinois Press, 1959.

HUBERMAN, M. **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires**. Genève: F.P.S.E./Université de Genève, 1995.

INFANTE, Francisca. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In. MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Nestor Suárez (org.) **Resiliência: descobrindo as fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretoria de Informações e Estatais Educacionais (Inep/Sec)**. Censo do Ensino Superior, 1998 Brasília; INEP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatística dos professores no Brasil**. Brasília: INEP, 2004.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In. MOROSINI, M. Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris: Ed. De Minuit, 1983.

JESUS, Saul Neves *et al.* Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. **Psychologica**, 8, p.51-60. Coimbra, 1992.

KAKANGU, Marius Mukungu. **Vocabulaire de la complexité**. Paris: L'Harmattan, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, D. Inovação e rupturas paradigmáticas: a centralidade do conhecimento na pedagogia universitária In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 9. (ENDIPE). Anais II. Águas de Lindóia (SP), 1998, V. 1/1.

LESKY, Albin. **História da literatura grega**. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

LIPP, Marilda Novaes. **Manual de Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp** (ISSL). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LIPP, Marilda E. Novaes (org). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.) **O stress no Brasil**: pesquisas avançadas. Campinas: SP: Papirus, 2004.

LOPES, Amélia; RIBEIRO, Agostinho. A construção de identidades profissionais docentes: começas tu ou começo eu? In. ESTRELA, Albano, *et al.* **Formação, saberes profissionais e situações de trabalho**. Lisboa: AFIRSE Portuguesa/ FPCE-UB, 1996, vol. I.

LUCKESI, Cipriano. **Ludopedagogia - Ensaios 1: educação e ludicidade**. Salvador: UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação.v.1.2000.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano lo Mônaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução: Maria Helena B. Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos: economía y filosofia**. 11. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O stress do professor. In: LIPP, Marilda E. Novaes (org). **O stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MENEZES, Luis Carlos de. **A universidade sitiada**: a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MELILLO, Aldo. Resiliência e educação. In. MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Nestor Suárez (org.). **Resiliência**: descobrindo as fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Régis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1986.

MORIN, Edgar. **Idées contemporaines**. Paris: La Découverte, 1984.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Rio de Janeiro: Ed. Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. **O método 3: a consciência da consciência**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Paris: ESF, 1990; Senil, 2005.

MOROSINI, M. Costa (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

MORSE, N.C. e WEISS, R.S. The function and meaning of work and the job. In: **American Sociological Review**, nº 20, 1995.

MOTA-CARDOSO, Rui *et al.* **O stress nos professores portugueses: estudos IPSSO 2000**. Porto: Editora Porto, 2002.

MOW. **The meaning of working**. Londres: Academic Press, 1987.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2004.

OJEDA, Elbio Nestor Suárez. Uma concepção latino-americana: a resiliência comunitária. In. MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Nestor Suárez (org). **Resiliência: descobrindo as fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Organizacion International du Travail. **Emploi et conditions de travail des enseignants**. Geneve: Bureau International du Travail, 1981.

PASCAL, Blaise. **Pensées**. Paris: Victor Giraud, 1926/1972.

PAULA, Paulo Vasconcelos de. Universidade Potiguar (UnP). In. PEREIRA JUNIOR, Luis Costa (org.). **Empreendedores do ensino superior**. São Paulo: Segmento, 2005.

PEREIRA, Anabela M. S. In. TAVARES, José P. da Costa (Org). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PICADO, Luis. **Ansiedade da profissão docente**. Mangualde: Pedago, 2005.

PITHERS, R. T.; SODEN, R. Scottish and Australian teacher stress and atrain: a comparative study. In: **British Journal of Educational Psychology**, vol. 68, 269-279. 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBBINS, Stephen Paul. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

ROSSA, Eloísa Gil de Oliveira. Relação entre o stress e o burnout em professores do ensino fundamental e médio. In. LIPP, Marilda E. Novaes (org). **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Campinas: SP: Papyrus, 2004.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Sílvio Sánchez (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SARAIVA, F.R. dos Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**. 9. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1927.

SARAIVA, F.R. Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**, 10. ed. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 1993.

SORATTO, Lúcia; PINTO, Ricardo Magalhães. Burnout e carga mental no trabalho. In. CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

SORATTO, Lúcia, OLIVIER-HECKLER, Cristiane. Trabalho: atividade humana por excelência. In. CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

TAVARES, José P. da Costa (Org). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos. **Sobreviver às crises**. Disponível em: <[http://novaescola.abril.com.br/ed/16\\_abr03/html/com\\_palavra.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/16_abr03/html/com_palavra.htm)>. Acesso em 16/02/04.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 1999-2008. Natal, [s.n.], 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano de ação** – gestão 2003-2007. Natal, [s.n.], 2003.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão 2006**. Natal, [s.n.], 2007.

Universidade Potiguar. **Projeto Pedagógico Institucional** – PPI / Reitoria. – Natal: Edunp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano de Carreira Docente**. Natal: Edunp, 2007.

VALA, J. Valores e identidade de los jóvenes en el contexto del cambio cultural. In: J. R. Torregrossa; J. Bergere y J. L. Álvaro (orgs), **Juventud, trabajo y desempleo**: un análisis psicosociológico. Madrid: Ministerio del Trabajo, 1988.

VROOM, V. **Work and motivation**. Nova York, John Wiley, 1964.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAKABI, Rosana. **Stress**. Disponível em Revista Veja (11.02.04).

YAMAMOTO, Osvaldo Hajime; BORGES, Livia de Oliveira. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio V. Bittencourt. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALTON, Richard. Quality of working life: what is it? In: **Sloan Management Review**. V. 15, nº 1, p. 11-21. New York, 1973.

WINNICOTT, D. W. **Os Bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Caro Professor, este instrumento objetiva fazer um primeiro levantamento de dados que irão contribuir para a elaboração da minha tese doutoral que tem como título: DOCÊNCIA, ESTRESSE E RESILIÊNCIA: DESAFIOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. As informações concedidas serão preservadas de identificação, e os resultados finais disponibilizados para os interessados. Sua colaboração será bastante valiosa. Desde já agradeço sua colaboração nessa etapa inicial do trabalho.**

**I. IDENTIFICAÇÃO:**

**1. Sexo:**  masculino  feminino

**2. Faixa etária:**

Entre 20 – 29anos  Entre 30 – 39 anos  Entre 40 – 49 anos  
 Entre 50 – 59 anos  acima de 60 anos

**3. Estado civil:**

Solteiro (a)  Casado (a)  Viúvo (a)  Separado

**4. Filhos:**

Sim  Não

Quantos? \_\_\_\_\_

**5. Formação:**

Na graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: Especialização  – área \_\_\_\_\_

Mestrado  – área \_\_\_\_\_

Doutorado  – área \_\_\_\_\_

**6. Tempo de docência:**

1 – 3 anos  4 – 6 anos  7 – 25 anos  26 – 35 anos  36 - 40 anos

**7. Carga horária, semanal, na docência:**

- até 8 horas semanais                       Entre 9 e 16 horas semanais  
 Entre 17 e 20 horas semanais             Entre 21 e 30 horas semanais  
 acima de 31 horas semanais

**8. Em quantas Instituições exerce a docência:**

- apenas uma             duas             três             quatro             mais de quatro

**9. Faixa salarial:**

- até 999 reais             Entre 1000 e 1999 reais             Entre 2000 e 2999 reais  
 Entre 3000 e 3999 reais             acima de 4000 reais

**10. Considera sua remuneração satisfatória em função das exigências do trabalho docente?**

- Sim             Não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**II. VIDA PROFISSIONAL**

**11 . Desde quando pensou em ser professor?**

- Infância             Adolescência             Vida adulta

**12. O que lhe fez querer ser professor?**

- Influência da família             Contexto social             Necessidade             Opção pessoal  
 Outros?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**13. Exerce outra atividade profissional além da docência?**

- Sim             Não

Qual? \_\_\_\_\_

**14. Já pensou em mudar de profissão ou deixar de ser professor?**

- Sim             Não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15. Algum Professor serviu de modelo para sua atuação como docente?**

- Sim             Não

Justifique: -

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



---



---

**16. Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula?**

- Número elevado de alunos       Desatenção dos alunos  
 Falta de tecnologias adequadas       Barulho       Insegurança quanto ao conteúdo  
 Gerenciamento das condições de ensino-aprendizagem  
 Lidar com os alunos

Outros: \_\_\_\_\_

---



---

**17. Normalmente, como costuma lidar com os alunos?** \_\_\_\_\_

---



---



---

**18. Como avalia o seu ambiente de trabalho?**

- Satisfatório       Insatisfatório       Com restrições

Justifique: \_\_\_\_\_

---



---

**19. Como faz para manter-se atualizado profissionalmente?** \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**20. Assinale a (s) alternativa(s) que corresponde a sua compreensão de estresse:**

- Cansaço       Fadiga crônica       Nervosismo       Falta de ânimo  
 Irritabilidade       Ansiedade       Esgotamento       Esgotamento nervoso

Outros: \_\_\_\_\_

---



---

**21. Assinale os três principais fatores que mais contribuem para desencadear o estresse do professor:**

- Jornada de trabalho       Indisciplina dos alunos       Cobrança dos alunos  
 Ausência da família na educação dos filhos       Baixa remuneração  
 Exigência dos pais       Descompromisso dos alunos  
 Cobrança da Instituição       Cobranças da Direção do Curso  
 Falta de incentivo/elogios       Problemas pessoais do professor

Outros: \_\_\_\_\_

---

---

---

**22. Assinale a(s) estratégia(s) que você usa mais frequentemente para enfrentar o estresse:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Exercício Físico               | <input type="checkbox"/> Desabafo com os outros colegas de profissão |
| <input type="checkbox"/> Desabafo em casa com a família | <input type="checkbox"/> Uso de medicação para relaxar               |
| <input type="checkbox"/> Busca de opções de lazer       | <input type="checkbox"/> Uso de bebida alcoólica                     |
| <input type="checkbox"/> Oração                         | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> Outros: _____                  |  |
- 

**Obrigada pela sua participação!**

## APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO ENTREVISTA – Docência, estresse e resiliência: desafios do professor universitário

1. O que compreende por estresse?
2. Como é para você exercer uma profissão ou um ofício em que constantemente tem que lidar com pessoas?
3. Quais os fatores ou situações que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência?
4. Em que situações se sente mais vulnerável?
5. Como reage quando se sente desafiado ou estressado?
6. O que faz para se livrar do estresse? Como se sente após utilizar essa estratégia de enfrentamento?
7. Que ações ou situações contribuem para que se sinta fortalecido, resistente e com ânimo para continuar sendo professor? O que lhe anima a querer continuar sendo professor?
8. Como concilia sua vida pessoal e profissional?

## APÊNDICE C – Dados do questionário – Instituição Pública

TABULAÇÃO INSTITUIÇÃO PÚBLICA		TOTAL
<b>I. IDENTIFICAÇÃO:</b>		
<b>1. Sexo</b>		
Masculino		6
Feminino		3
<b>2. Faixa etária:</b>		
Entre 20 - 29anos		-
Entre 30 - 39 anos		2
Entre 40 - 49 anos		2
Entre 50 - 59 anos		5
acima de - 60 anos		-
<b>3. Estado civil:</b>		
Solteiro (a)		1
Casado (a)		6
Viúvo (a)		-
Separado		2
<b>4. Filhos:</b>		
Sim		7
Não		2
<b>4.1. Quantidade:</b>		
de 0 – 2 filhos		3
de 3 – 4 filhos		4
<b>5. Formação:</b>		
<b>5.1. Na graduação:</b>		
Administração de empresas		5
Administração / turismo		1
Matemática		1
Não respondeu		2
<b>5.2. Especialização:</b>		
Gestão empresarial		1
Administração		2
Educação		1
Letras		1
Não respondeu		4
<b>5.2. Mestrado:</b>		
Administração		4
Administração (concentração : Administração de marketing)		1
Finanças de empresas		1
Produção		1
Desenvolvimento regional		2
<b>5.1.4. Doutorado</b>		
Administração		1
Engenharia produção		1
Desenvolvimento (novas tecnologias)		1
<b>6. Tempo de docência:</b>		
1 - 3 anos		-
4 - 6 anos		1
7 - 25 anos		6
26 - 35 anos		2
36 - 40 anos		-
<b>7. Carga horária, semanal, na docência:</b>		
até 8 horas semanais		-
Entre 9 e 16 horas semanais		3
Entre 17 e 20 horas semanais		-
Entre 21 e 30 horas semanais		3

acima de 31 horas semanais	3
<b>8. Em quantas Instituições exerce a docência:</b>	
Apenas uma	7
duas	1
três	-
quatro	
mais de quatro	1
<b>9. Faixa salarial:</b>	
até 999 reais	-
Entre 1.000 e 1.999 reais	-
Entre 2.000 e 2.999 reais	2
Entre 3.000 e 3.999 reais	2
acima de 4.000 reais	5
<b>10. Considera sua remuneração satisfatória em função das exigências do trabalho docente?</b>	
Sim	3
Não	6
<b>Justifique:</b>	
Me satisfaz. Acho que tenho um salário bom em comparação ao resto da população	1
Não tenho o que reclamar.Minha opção de vida foi esta e estou satisfeito com a remuneração.	1
Sim, o professor precisa valer mais. Vale menos quanto pesa. É o trabalho mais nobre que há, talvez só perca para a religião que é transcendência em direção a Deus	1
O Brasil é o país lanterninha em termo salarial do mundo	1
Sanfoneiro, gari taxista e outros profissionais sem formação superior ganham proporcionalmente mais	1
Não acompanha o aumento do custo de vida	1
Um professor com mestrado não recebe nem o salário de nível médio de varias instituições federais. O valor é muito insatisfatório	1
Para desempenhar bem o papel e professor é necessário muito tempo para pesquisa/ sala de aula/ avaliação etc. A remuneração deveria ser mais adequada	1
Não justificou	1
<b>II. VIDA PROFISSIONAL</b>	
<b>11 . Desde quando pensou em ser professor?</b>	
Infância	1
Adolescência	2
Vida adulta	6
<b>12. O que lhe fez querer ser professor?</b>	
Influência da família	-
Contexto social	-
Opção pessoal	8
Necessidade	1
<b>13. Exerce outra atividade profissional além da docência ?</b>	
Sim	3
Não	6
<b>Qual?</b>	
Pesquisadora através da FUNPEC.	1
Consultoria	1
Assessoria empresarial em finanças	1
<b>14. Já pensou em mudar de profissão ou deixar de ser professor?</b>	
Sim	1
Não	8
<b>Justifique</b>	
Por ser uma profissão que me sinto altamente realizado	1
Sim, mexer com artes, onde se tem mais liberdade	1
Amor à profissão	1
Eu sinto realização pessoal na profissão	1
Não pensei em deixar de ser professora mas já pensei em reduzir a carga horária para poder trabalhar em outra área e complementar o salário.	1
Encontro na função uma oportunidade de autoconhecimento e autodesenvolvimento	1
<b>15. Algum Professor serviu de modelo para sua atuação como docente?</b>	

Sim	4
Não	5
<b>Justifique</b>	
Não tenho alguém. Partes de um ou outro podem ser referenciadas. A disciplina um, a liberdade de outro, o radicalismo de outro, a anarquia de outro.	1
Faço o que penso ser correto	1
Posturas éticas, metodologia de ensino	1
Tive um professor no segundo grau e gostava muito. Por coincidência ele me deu aula na faculdade	1
Vários professores (de outros e do meu departamento). Mas os principais foram os cursos de Metodologia do Ensino Superior e de Atualização Metodológica oferecida pelo DEPED ou PROGRAD.	1
Gostei muito de alguns professores no mestrado em Adm. (UFPB) e eles me estimularam a sempre tentar dar aulas dinâmicas.	1
<b>16. Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula?</b>	
Número elevado de alunos	5
Desatenção dos alunos	4
Falta de tecnologias adequadas	4
Barulho	4
Insegurança quanto ao conteúdo	-
Gerenciamento das condições de ensino-aprendizagem	1
Lidar com os alunos	1
<b>Outros</b>	
As salas são pequenas, os computadores são antigos e os alunos de outras turmas ficam conversando alto no corredor	1
Sujeira. Desarrumação. Poeira. Teia de aranha. Falta de giz. Apagador, nem se fala. Ventilador	1
Ir ao encontro à cultura de paternalismo que, com o tempo, se instala entre os alunos, a partir da conduta de colegas. Há um desgaste estressante para um mínimo de cumprimento às normas da UFRN e 'as exigências de aprendizagem.	1
A principal frustração é que quer passar um vídeo; trazer um palestrante; dar aula com projeção multimídia não ter sal disponível para isso. Outra coisa são as condições da sala (calor, desconforto)	1
Pouco tempo por aula	1
<b>17. Normalmente, como costuma lidar com os alunos?</b>	
Nem ligo. Passo por cima. Procuo não me envolver. Desconsidero.	1
Excelente relação interpessoal. São meus amigos me sinto comprometido com sua formação profissional	1
Com respeito e educação	1
Com a maior tranquilidade	1
Como amigos. Acho que aprendo mais com eles do que eles comigo, sempre estou disposto a ouvir um aluno	1
Mantenho uma relação cordial, sem considerá-lo um cliente, valorizo o papel do professor e estimulo o aluno a estudar. Sou rigoroso na avaliação	1
Com respeito às necessidades e diferenças, mas com foco na aprendizagem mínima da disciplina, para integrar o conjunto curricular e a base do exercício da profissão e da cidadania.	1
Encaro-os como parceiros em busca da informação, do conhecimento. Tento estimulá-los a terem visão crítica. Tenho uma relação de respeito mútuo às vezes imponho limites, sou rígida, às vezes flexível.	1
Procuo desenvolver uma boa empatia e criar uma comunicação que facilite a relação com eles.	1
<b>18. Como avalia o seu ambiente de trabalho?</b>	
Satisfatório	2
Insatisfatório	-
Com restrições	7
<b>Justifique</b>	
Carece de melhores condições materiais	1
Falta integração. Falta confiança	1
Quanto ao ambiente físico, há carência de recursos instrucionais; quanto ao ambiente humano, há carência de maior integração entre os colegas para a promoção de um mínimo de interdisciplinaridade e de ações conjuntas (por ex. a citada cultura paternalista)	1
Gosto muito da sala de aula, apesar de às vezes faltarem recursos audiovisuais. Mas, o ambiente com outros professores não é saudável porque há distancia entre todos; não há união; não gosto de brigas de	1

egos inflados.	
Ainda usamos giz, não há condicionador de ar, a iluminação é deficiente e as salas são sujas. O mau odor das fezes de gatos e sua presença são lastimáveis	1
Embora contamos com faltas de materiais para desempenharmos a função de professor isso não me incomoda. Transformo em objetivos a cumprir	1
Tenho tudo que necessito. Se falta algo, transformo em experiência e ensino para os alunos.	1
Ruído, calor atrapalham os alunos e o professor	1
<b>19. Como faz para manter-se atualizado profissionalmente?</b>	
Leitura de artigos e jornais profissionais	1
Comprando livros jornais, revistas e assistindo jornais.	1
Invisto pessoalmente em livros, internet, eventos, revistas, livros (com publicações)	1
Leitura de livros e artigos, consulta a bancos de dados eletrônico	1
Leio, participo de eventos, procuro sempre buscar a informação e me manter atualizado	1
Compro livros regularmente e faço cursos anualmente	1
Compro livros, revistas especializadas, participo de congresso, consulto a internet, oriento alunos que trazem experiências do mercado de trabalho, ministro palestras e treinamentos avulsos na comunidade, o que me mantém a par da realidade organizacional (junto com a orientação a alunos)	1
Leio revistas e livros da área (que compro e assino). Participo, sempre que posso, de cursos e palestras. Além de pesquisar e garimpar temas na internet.	1
Leituras, participação em eventos, filmes, revistas etc. Conversando com outros educadores	1
<b>20. Assinale a (s) alternativa(s) que corresponde a sua compreensão de estresse:</b>	
Cansaço	3
Fadiga crônica	2
Nervosismo	3
Falta de ânimo	1
Irritabilidade	5
Ansiedade	2
Esgotamento nervoso	2
<b>Outros:</b>	-
Noto que estou muito estressada quando perco o prazer de ir para sala de aula; ou quando fico impaciente com os alunos.	1
Todos são efeitos de um processo de estresse	1
<b>21. Assinale os três principais fatores que mais contribuem para desencadear o estresse do professor:</b>	
Jornada de trabalho	3
Indisciplina dos alunos	2
Cobrança dos alunos	-
Ausência da família na educação dos filhos	1
Baixa remuneração	2
Exigência dos pais	-
Descompromisso dos alunos	6
Cobrança da Instituição	1
Cobranças da Direção do Curso	-
Falta de incentivo/elogios	2
Problemas pessoais do professor	1
<b>Outros</b>	
A instituição por ter um número reduzido de professores, quer que os professores cubram essas ausências, o que gera um acúmulo de trabalho e também excesso de disciplinas obrigatórias com só um professor.	1
Impossibilidade de negociar horários	1
<b>22. Assinale a(s) estratégia(s) que você usa mais freqüentemente para enfrentar o estresse:</b>	
Exercício Físico	5
Desabafo com os outros colegas de profissão	3
Desabafo em casa com a família	4
Uso de medicação para relaxar	-
Busca de opções de lazer	7
Uso de bebida alcoólica	-
Oração	3

## APÊNDICE D – Dados do questionário – Instituição Particular

TABULAÇÃO INSTITUIÇÃO PARTICULAR		TOTAL
<b>I. IDENTIFICAÇÃO:</b>		
<b>1. Sexo</b>		
Masculino		2
Feminino		6
<b>2. Faixa etária:</b>		
Entre 20 – 29anos		3
Entre 30 – 39 anos		4
Entre 40 – 49 anos		1
Entre 50 – 59 anos		-
acima de 60 anos		-
<b>3. Estado civil:</b>		
Solteiro (a)		1
Casado (a)		7
Viúvo (a)		-
Separado		-
<b>4. Filhos:</b>		
Sim		5
Não		3
<b>4.1. Quantidade:</b>		
De 0 – 2 filhos		4
De 3 – 4 filhos		1
<b>5. Formação:</b>		
<b>5.1. Na graduação:</b>		
Administração		2
Turismo/administração		1
Psicologia		1
Tecnólogo executivo		1
Ciência econômica		1
Administração e psicologia		1
Não respondeu		1
<b>5.2. Especialização:</b>		
Administração estratégica		1
Gestão de pessoas		1
Turismo/ administração		1
Não respondeu		5
<b>5.3. Mestrado:</b>		
Engenharia de Produção		2
Administração		2
Economia rural e regional		1
Gestão de pessoas		1
Informática		1
<b>5.4. Doutorado</b>		
<b>5.4.1. Doutorado cursando</b>		
Engenharia da Computação		1
Educação		1
<b>6. Tempo de docência:</b>		
1 - 3 anos		3
4 - 6 anos		4
7 - 25 anos		1
26 - 35 anos		-
36 - 40 anos		-
<b>7. Carga horária, semanal, na docência:</b>		
Até 8 horas semanais		1
Entre 9 e 16 horas semanais		-



Entre 17 e 20 horas semanais	2
Entre 21 e 30 horas semanais	2
acima de 31 horas semanais	3
<b>8. Em quantas Instituições exerce a docência:</b>	
Apenas uma	7
duas	1
três	-
quatro	-
mais de quatro	-
<b>9. Faixa salarial:</b>	
Até 999 reais	1
Entre 1.000 e 1.999 reais	2
Entre 2.000 e 2.999 reais	1
Entre 3.000 e 3.999 reais	3
acima de 4.000 reais	1
<b>10. Considera sua remuneração satisfatória em função das exigências do trabalho docente?</b>	
Sim	4
Não	4
<b>Justifique:</b>	
A Universidade poderia pagar DE para os professores com 40 h.	1
Salário acima da média de mercado	2
Salário abaixo da média	1
Trabalho extra excessivo	1
Boa remuneração e não pagamento de insalubridade	1
Sem Justificativa	2
<b>II. VIDA PROFISSIONAL</b>	
<b>11 . Desde quando pensou em ser professor?</b>	
Infância	-
Adolescência	3
Vida adulta	5
<b>12. O que lhe fez querer ser professor?</b>	
Influência da família	1
Contexto social	-
Opção pessoal	6
Necessidade	-
<b>Outros:</b>	
Oportunidade após concluir a graduação depois houve uma maior identificação	1
<b>13. Exerce outra atividade profissional além da docência ?</b>	
Sim	4
Não	4
<b>Qual?</b>	
Consultoria	3
Responsável técnico pelo CREA	1
Área de administração do curso de administração	1
Não respondeu	3
<b>14. Já pensou em mudar de profissão ou deixar de ser professor?</b>	
Sim	1
Não	7
<b>Justifique</b>	
Pela falta de reconhecimento	1
Montar uma empresa	1
Adora a profissão	1
Está satisfeita	1
Não pensa em deixa, mas procura outras atividades para exercer	1
Não justificou	3
<b>15. Algum Professor serviu de modelo para sua atuação como docente?</b>	
Sim	8
Não	-

Justifique	
O professor tinha uma postura de empreendedor	1
Na faculdade tive uma professora a qual admirava pelo seu estilo de aula, descontraída e participativa	1
A professora de quem fui monitora na Universidade e meu professor orientador de estágio supervisionado	1
Minha professora de Economia Regional (Alunilda) serviu como exemplo positivo e como exemplo do que seu não devia ser professor Ortiz	1
Antes de entrar em sala de aula sozinha fiz estágio com vários professores	1
Uma professora na faculdade é até hoje um modelo para mim pela sua dedicação e amor aos alunos, tratando-os como seres capazes.	1
Não justificou	2
<b>16. Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula?</b>	
Número elevado de alunos	7
Desatenção dos alunos	3
Falta de tecnologias adequadas	1
Barulho	3
Insegurança quanto ao conteúdo	-
Gerenciamento das condições de ensino-aprendizagem	-
Lidar com os alunos	-
Outros	
Acústica da sala, carga horária de sala de aula alta	1
<b>17. Normalmente, como costuma lidar com os alunos?</b>	
De maneira respeitosa e cordial	1
Bem, pois no primeiro dia de aula já exponho todos os meus conceitos e forma de trabalho	1
Procuro se amiga dos meus alunos	1
De foram carismática e democrática	1
Tratando-os por igual	1
Não tenho problemas de relacionamento com os alunos	1
Procuro deixá-los a vontade para conversarem comigo sobre suas dificuldades. Me disponho inclusive a marcar horários alternativos	1
Através de dinâmicas e brincadeiras. Acredito que aprender brincando é bem mais fácil	1
<b>18. Como avalia o seu ambiente de trabalho?</b>	
Satisfatório	7
Insatisfatório	-
Com restrições	1
Justifique	
Apesar do grande número de alunos eu consigo desempenhar um trabalho a contento	1
Faço o que gosto e tenho ao meu lado pessoas com o mesmo sentimento	1
É um ambiente onde apesar das correrias podemos trocar idéias com amigos e obter apoio quando necessário	1
Devido a relação amigável entre os professores, os recursos, etc.	1
Sem justificativa	4
<b>19. Como faz para manter-se atualizado profissionalmente?</b>	
Cursos, estudo, compro livros, participo de fórum, etc.	1
Leitura, participação em eventos acadêmicos/profissionais e Internet	1
Cursos, leitura e pesquisa	1
Estou concluindo o mestrado, faço cursos, participo de congressos, leio livros, pesquiso na Internet, etc.	1
Procuro ler sobre os assuntos novos em revistas e na Internet	1
Leio, leio e leio . Posto que, com a carga horária fica complicado sair para congressos/ seminários	1
Leio revistas técnicas, participo de congressos	1
Estudando e pesquisando sempre novidades	1
<b>20. Assinale a (s) alternativa(s) que corresponde a sua compreensão de estresse:</b>	
Cansaço	8
Fadiga crônica	4
Nervosismo	2
Falta de ânimo	5
Irritabilidade	4

Ansiedade	3
Esgotamento	5
<b>Esgotamento nervoso</b>	2
<b>Outros:</b>	
Insônia, muitas doenças ao mesmo tempo	1
<b>21. Assinale os três principais fatores que mais contribuem para desencadear o estresse do professor:</b>	
Jornada de trabalho	5
Indisciplina dos alunos	2
Cobrança dos alunos	2
Ausência da família na educação dos filhos	3
Baixa remuneração	4
Exigência dos pais	-
Descompromisso dos alunos	5
Cobrança da Instituição	2
Cobranças da Direção do Curso	1
Falta de incentivo/elogios	4
Problemas pessoais do professor	3
<b>Outros</b>	
Turmas com elevado número de alunos e a metodologia com a qual as disciplinas são estruturadas	1
Instabilidade salarial	1
<b>22. Assinale a(s) estratégia(s) que você usa mais freqüentemente para enfrentar o estresse:</b>	
Exercício Físico	-
Desabafo com os outros colegas de profissão	6
Desabafo em casa com a família	4
Uso de medicação para relaxar	-
Busca de opções de lazer	6
Uso de bebida alcoólica	-
Oração	5
<b>Outros:</b>	
Mudar as estratégias de sala de aula	1

## APÊNDICE E – Dados dos questionários – instituição pública e particular

TABULAÇÃO TOTAL		
I. IDENTIFICAÇÃO		TOTAL
1. Sexo	masculino	8
	feminino	9
2. Faixa etária:	20 - 29anos	3
	30 - 39 anos	6
	40 - 49 anos	3
	50 - 59 anos	5
3. Estado civil	Solteiro (a)	2
	Casado (a)	13
	Separado	2
4. Filhos	Sim	12
	Não	5
	0-2 filhos	7
	3-4 filhos	5
5. F O R M A Ç Ã O	<b>Graduação</b>	
	Administração	7
	Administração e Turismo	2
	Matem.	1
	Psicologia	1
	Tecnólogo executivo	1
	Ciências econômicas	1
	Administração e Psicologia	1
	Não respondeu	3
	<b>Especialização</b>	
	Gestão Empresarial	1
	Administração	3
	Educ.	1
	Letras	1
	Gestão de pessoas	1
	Turismo e administração	1
	Não respondeu	9
	<b>Mestrado</b>	
	Administração	7
	Finanças	1
	Produção	1
	Desen. regional	1
	Econ. Rural e regional	1
	Informática	1
	Engenharia da produção	2
	<b>Doutorado</b>	
	Administração	1
Engenharia da produção	1	
Desenvolvimento de novas tecnologias	1	
<b>6. Tempo de docência:</b>		
	1-3 anos	3
	4-6 anos	5
	7-25 anos	7
	26-35 anos	2
	36-40 anos	-
<b>7. Carga horária, semanal, na docência:</b>		
	Até 8 horas semanais	1
	Entre 9 e 16 horas semanais	3
	Entre 17 e 20 horas semanais	2

	Entre 21 e 30 horas	5
	acima de 31 horas	6
<b>8. Em quantas Instituições exerce a docência:</b>		
	Apenas uma	14
	duas	2
	mais de quatro	1
<b>9. Faixa salarial:</b>		
	até 999 reais	1
	1.000 e 1.999	2
	2.000 e 2.999	3
	3.000 e 3.999	5
	acima de 4.000	6
<b>10. Considera sua remuneração satisfatória em função das exigências do trabalho docente?</b>		
	Sim	7
	Não	10
<b>Justifique</b>	A Universidade poderia pagar DE para os professores com 40 h.	1
	Salário acima da média de mercado	2
	Salário abaixo da média	1
	Trabalho extra excessivo	1
	Boa remuneração e não pagamento de insalubridade	1
	Me satisfaz. Acho que tenho um salário bom em comparação ao resto da população	1
	Não tenho o que reclamar.Minha opção de vida foi esta e estou satisfeito com a remuneração.	1
	Sim, o professor precisa valer mais. Vale menos quanto pesa. É o trabalho mais nobre que há, talvez só perca para a religião que é transcendência em direção a Deus	1
	O Brasil é o país lanterninha em termo salarial do mundo	1
	Sanfoneiro, gari taxista e outros profissionais sem formação superior ganham proporcionalmente mais	1
	Não acompanha o aumento do custo de vida	1
	Um professor com mestrado não recebe nem o salário de nível médio de varias instituições federais. O valor é muito insatisfatório	1
	Para desempenhar bem o papel e professor é necessário muito tempo para pesquisa/ sala de aula/ avaliação etc. A remuneração deveria ser mais adequada	1
<b>II. VIDA PROFISSIONAL</b>		
<b>11 . Desde quando pensou em ser professor?</b>		
	Infância	1
	Adolescência	5
	Vida adulta	11
<b>12. O que lhe fez querer ser professor?</b>		
	Influência da família	2
	Opção pessoal	14
	Necessidade	1
<b>13. Exerce outra atividade profissional além da docência ?</b>		
	Sim	7
	Não	10
<b>Qual?</b>		
	Consultoria	4
	Responsável técnico pelo CREA	1
	Administração do curso	1
	Pesquisador	1
	Assessoria empresarial	1
<b>14. Já pensou em mudar de profissão ou deixar de ser professor?</b>		
	Sim	2
	Não	15
<b>Justifique</b>		
	Por ser uma profissão que me sinto altamente realizado	1
	Sim, mexer com artes, onde se tem mais liberdade	1

Amor à profissão	1
Eu sinto realização pessoal na profissão	1
Não pensei em deixar de ser professora mas já pensei em reduzir a carga horária para poder trabalhar em outra área e complementar o salário.	1
Encontro na função uma oportunidade de autoconhecimento e autodesenvolvimento	1
Pela falta de reconhecimento	1
Montar uma empresa	1
Adoro a profissão	1
Está satisfeita	1
Não pensa em deixar, mas procurar outras atividades para exercer	1
Não justificou	3
<b>15. Algum Professor serviu de modelo para sua atuação como docente?</b>	
Sim	12
Não	5
<b>Justifique</b>	
Não tenho alguém. Partes de um ou outro podem ser referenciadas. A disciplina um, a liberdade de outro, o radicalismo de outro, a anarquia de outro.	1
Faço o que penso ser correto	1
Posturas éticas, metodologia de ensino	1
Tive um professor no segundo grau e gostava muito. Por coincidência ele me deu aula na faculdade	1
Vários professores (de outros e do meu departamento). Mas os principais foram os cursos de Metodologia do Ensino Superior e de Atualização Metodológica oferecida pelo DEPED ou PROGRAD.	1
Gostei muito de alguns professores no mestrado em Administração (UFPB) e eles me estimularam a sempre tentar dar aulas dinâmicas.	1
O Professor tinha uma postura de empreendedor	1
Na faculdade tive uma Professora a qual admirava pelo seu estilo de aula, descontraída e participativa	1
A Professora de quem fui monitora na Universidade e meu Professor orientador de estágio supervisionado	1
Minha Professora de Economia Regional (Alunilda) serviu como exemplo positivo e como exemplo do que não deveria ser foi o Professor Ortiz	1
Antes de entrar em sala de aula sozinha fiz estágio com vários professores	1
Uma Professora na faculdade é até hoje um modelo para mim pela sua dedicação e amor aos alunos, tratando-os como seres capazes	1
Não justificou	1
<b>16. Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula?</b>	
Número elevado de alunos	12
Desatenção dos alunos	7
Falta de tecnologias adequadas	5
Barulho	7
Gerenciamento das condições de ensino-aprendizagem	1
Lidar com os alunos	1
<b>Outros</b>	
As salas são pequenas, os computadores são antigos e os alunos de outras turmas ficam conversando alto no corredor	1
Sujeira. Desarrumação. Poeira. Teia de aranha. Falta de giz. Apagador, nem se fala. Ventilador	1
Ir ao encontro à cultura de paternalismo que, com o tempo, se instala entre os alunos, a partir da conduta de colegas. Há um desgaste estressante para um mínimo de cumprimento às normas da UFRN e as exigências de aprendizagem.	1
A principal frustração é que quer passar um vídeo; trazer um palestrante; dar aula com projeção multimídia não ter sal disponível para isso. Outra coisa são as condições da sala (calor, desconforto)	1
Pouco tempo por aula	1
Acústica da sala, carga horária de sala de aula alta	1
<b>17. Normalmente, como costuma lidar com os alunos?</b>	
De maneira respeitosa e cordial	1
Bem, pois no primeiro dia de aula já exponho todos os meus conceitos e forma de trabalho	1
Procuro ser amiga dos meus alunos	1

De forma carismática e democrática	1
Tratando-os por igual	1
Não tenho problemas de relacionamento com os alunos	1
Procuro deixá-los à vontade para conversarem comigo sobre suas dificuldades. Me disponho inclusive a marcar horários alternativos	1
Através de dinâmicas e brincadeiras. Acredito que aprender brincando é bem mais fácil	1
Nem ligo. Passo por cima. Procuro não me envolver. Desconsidero.	1
Excelente relação interpessoal. São meus amigos me sinto comprometido com sua formação profissional	1
Com respeito e educação	1
Com a maior tranquilidade	1
Como amigos. Acho que aprendo mais com eles do que eles comigo, sempre estou disposto a ouvir um aluno.	1
Mantenho uma relação cordial, sem considerá-lo um cliente, valorizo o papel do professor e estímulo o aluno a estudar. Sou rigoroso na avaliação	1
Com respeito às necessidades e diferenças, mas com foco na aprendizagem mínima da disciplina, para integrar o conjunto curricular e a base do exercício da profissão e da cidadania.	1
Encaro-os como parceiros em busca da informação, do conhecimento. Tento estimulá-los a terem visão crítica. Tenho uma relação de respeito mútuo às vezes imponho limites, sou rígida, às vezes flexível.	1
Procuro desenvolver uma boa empatia e criar uma comunicação que facilite a relação com eles.	1
<b>18. Como avalia seu ambiente de trabalho</b>	
Satisfatório	9
Insatisfatório	-
Com restrições	8
<b>Justifique</b>	
Carece de melhores condições materiais	1
Falta de integração. Falta de confiança	1
Quanto ao ambiente físico, há carência de recursos instrucionais; quanto ao ambiente humano, há carência de maior integração entre os colegas para a promoção de um mínimo de interdisciplinaridade e de ações conjuntas (por ex. a citada cultura paternalista)	1
Gosto muito da sala de aula, apesar de às vezes faltarem recursos audiovisuais. Mas, o ambiente com outros professores não é saudável porque há distância entre todos; não há união; não gosto de brigas de egos inflados.	1
Ainda usamos giz, não há condicionador de ar, a iluminação é deficiente e as salas são sujas. O mau odor das fezes de gatos e sua presença são lastimáveis	1
Embora contamos com faltas de materiais para desempenharmos a função de professor isso não me incomoda. Transformo em objetivos a cumprir	1
Tenho tudo que necessito. Se falta algo, transformo em experiência e ensino para os alunos.	1
Ruído, calor atrapalham os alunos e o professor.	1
Apesar do grande número de alunos eu consigo desempenhar um trabalho a contento	1
Faço o que gosto e tenho ao meu lado pessoas com o mesmo sentimento	1
É um ambiente onde apesar das correrias podemos trocar idéias com amigos e obter apoio quando necessário	1
Devido a relação amigável entre os professores, os recursos, etc.	1
Sem justificativa	4
<b>19. Como faz para manter-se atualizado profissionalmente?</b>	
Cursos, estudo, compro livros, participo de fórum, etc.	1
Leitura, participação em eventos acadêmicos/profissionais e internet	1
Cursos, leitura e pesquisa	1
Estou concluindo o mestrado, faço cursos, participo de congressos, leio livros, pesquiso na Internet, etc.	1
Procuro ler sobre os assuntos novos em revistas e na Internet	1
Leio, leio e leio. Posto que, com a carga horária fica complicado sair para congressos/ seminários	1
Leio revistas técnicas, participo de congressos	1
Estudando e pesquisando sempre novidades	1
Leitura de artigos e jornais profissionais	1
Comprando livros jornais, revistas e assistindo jornais.	1
Invisto pessoalmente em livros, Internet, eventos, revistas, livros (com publicações)	1
Leitura de livros e artigos, consulta a bancos de dados eletrônico.	1
Leio, participo de eventos, procuro sempre buscar a informação e me manter atualizado.	1

Compro livros regularmente e faço cursos anualmente	1
Compro livros, revistas especializadas, participo de congresso, consulto a internet, oriento alunos que trazem experiências do mercado de trabalho, ministro palestras e treinamentos avulsos na comunidade, o que me mantém a par da realidade organizacional (junto com a orientação a alunos)	1
Leio revistas e livros da área (que compro e assino). Participo, sempre que posso, de cursos e palestras. Além de pesquisar e garimpar temas na internet.	1
Leituras, participação em eventos, filmes, revistas etc, também conversando com outros educadores	1
<b>20. Assinale a (s) alternativa(s) que corresponde a sua compreensão de estresse:</b>	
Cansaço	11
Fadiga crônica	6
Nervosismo	5
Falta de ânimo	6
Irritabilidade	9
Ansiedade	5
Esgotamento nervoso	9
<b>Outros</b>	
Insônia	1
Muitas doenças ao mesmo tempo	1
Impaciência	1
Noto que estou muito estressada quando perco o prazer de ir para a sala de aula; ou quando fico impaciente com os alunos	1
Todos são efeitos de um processo de estresse	1
<b>21. Assinale os três principais fatores que mais contribuem para desencadear o estresse do professor:</b>	
Jornada de trabalho	8
Indisciplina dos alunos	4
Cobrança dos alunos	2
Ausência da família na educação dos filhos	4
Baixa remuneração	6
Descompromisso dos alunos	11
Cobrança da Instituição	3
Cobranças da Direção do Curso	1
Falta de incentivo/elogios	6
Problemas pessoais do professor	4
<b>Outros</b>	
Impossibilidade de negociar carga horária	1
A instituição por ter um número reduzido de professores, quer que os professores cubram essas ausências, o que gera uma acúmulo de trabalho e também excesso de disciplinas com um só professor.	1
Turmas com elevado número de alunos e a metodologia com a qual as disciplinas são estruturadas	1
Instabilidade salarial	1
<b>22. Assinale a(s) estratégia(s) que você usa mais freqüentemente para enfrentar o estresse:</b>	
Exercício Físico	5
Desabafo com os outros colegas de profissão	9
Desabafo em casa com a família	8
Uso de medicação para relaxar	-
Busca de opções de lazer	13
Uso de bebida alcoólica	-
Oração	8
<b>Outros</b>	
Mudar as estratégias em sala de aula	1



## APÊNDICE F – Termo de consentimento

**TERMO DE CONSENTIMENTO  
PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_ RG.nº \_\_\_\_\_ declaro está disponível a participar como sujeito da pesquisa que tem como título : Docência, estresse e resiliência: desafios do professor universitário. Estou ciente de que estarei livre para retirar-me a qualquer momento do estudo, caso seja este o meu desejo e, que as informações por mim prestadas serão mantidas em sigilo e em anonimato.

Natal, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do professor

## **APÊNDICE G – Entrevistas – transcrição**

### **Entrevista 1 – Professor P1 – 22/06/05**

E – Farei agora a entrevista com o Prof. P1. Gostaria que você começasse falando da sua compreensão de estresse.

P1 – Apresentação, pra mim estresse é um desgaste. É um desgaste da nossa capacidade de trabalho, porque a gente quando força muito, quando faz um trabalho muito forçado, ou quando você tem alguns elementos que lhe fazem sofrer e ficar desgastado no trabalho, isso pra mim é o estresse. É o que vai cansando, é o que vai levando você a ter dificuldades, inclusive no seu trabalho, a ter certo, certa falta de desempenho, diminuição do seu desempenho, da sua produtividade. Então esse aí é o momento de você... Pra mim essa é a compreensão que eu tenho de estresse, claro que há outras coisas, que há outros detalhes aí dentro, quem sabe no restante da entrevista a gente saiba, a gente fale disso aí, mas pra mim o estresse é exatamente esse desgaste que a gente vai tendo com alguns elementos que eu considero, que eu chamo elementos estressores que vão aparecendo na minha vida, e eu vou levando, e eles vão me impedindo de fazer um trabalho bem feito, de fazer uma coisa mais, que eu tenha sucesso no meu trabalho.

E – E como é pra você está num ofício onde, constantemente, está tendo que lidar com pessoas?

P1 – A palavra que você diz é a palavra chave. O fato de a gente trabalhar com pessoas, isso é que faz a nossa profissão estressante, porque as pessoas, cada um de nós, cada ser humano tem um comportamento diferente, cada ser humano tem a sua forma de pensar. Então, quando eu estou na sala de aula, 50 alunos, 40 alunos, como agora 45 alunos, eu estou falando e me lembrando que aluno tal tem essa experiência, ele é um profissional já. Mas aluno tal não tem experiência nenhuma, ele talvez nem esteja compreendendo o que estou dizendo, mas o outro está compreendendo, e está querendo mais coisas. Então isso vai me estressando, me estressando, me estressando entre aspas aí, porque particularmente, eu acho isso um exercício muito do especial. Então pra mim isso não chega a ser um estresse, porque pra mim é um desafio, um momento especial onde eu exercito a minha capacidade. Eu estou falando para o aluno. Há aquele que é um profissional e que já conhece tudo, mas também vou me lembrando daquele aluno que não sabe nada. Então eu vou adaptando a minha fala, o meu discurso àqueles dois. Isso poderia ser para algumas situações, para algumas pessoas estressante, mas pra mim, na realidade, não é. Mas o fato de está trabalhando com pessoas, com seres humanos, com indivíduos, cada um com uma experiência. Essa menina, quando a gente dá aula na graduação, como eu que dou aula no primeiro ano, primeira semana de aula, primeiro dia de aula que eles têm é comigo. Então a primeira aula da Universidade, neste momento agora, no meu Curso de Administração é comigo, e eles ficam tensos, muitos querendo saber...

E – Cheios de expectativas?

P1 – Cheios de expectativas, cada olho eles botam pra mim, e eu fico assim, muito satisfeito com aquilo. E pra mim, aquilo é muito gratificante. Mas também estou

sabendo que tem algumas pessoas que estão ali muito críticos. E eu tenho que observar isso aí. Essa crítica que essas pessoas estão pensando: eu vou esperar o que é que esse homem vai dizer. Quem é essa pessoa? Que características ele tem? Então eu tenho que ter muito cuidado pra não está, naquele momento, coisa que não acontece comigo, eu não gosto disso... Mas é um momento muito especial pra gente evitar, o professor arrotando, a expressão não é acadêmica não, mas arrotando conhecimento, arrotando dizendo que é isso, que é aquilo pra ver se impressiona os alunos. Isso só aumenta essa tensão, essa diferença entre eles e agente. Isso poderá, se a gente perceber que a gente está dizendo bobagem, isso poderá gerar um estresse, isso poderá.

E – Além dessa relação com o aluno, desse contato com o aluno em sala de aula, no exercício da docência, todos os outros aspectos que são envolvidos, algum fator ou alguns fatores contribuem também para desencadear o estresse?

P1 – Você fala somente da docência mesmo, ou no cargo, na profissão do professor?

E – Do professor, de tudo que ele precisa administrar para exercer o ofício.

P1 – Ah! Ta bom. O que está estressando hoje, no momento atual que estamos vivendo, o professor, um elemento que faz com que a gente fique à mercê desse fenômeno é a necessidade que a gente tem de produzir, de publicar. Eu tenho que publicar, eu tenho que produzir um texto, eu tenho que escrever coisas. Porque a sala de aula, já lhe disse isso, escrevi no meu texto aí, que a sala de aula é uma coisa agradável, é uma coisa boa, muito boa mesmo. Mas o fato de você ter que escrever, ter que produzir, ter que publicar, ter que apresentar trabalho em congresso, isso me dá uma ansiedade. A palavra mais ou menos é essa, essa ansiedade realmente. Taí, se há uma coisa que me dá estresse.

E – Como professor se sente cobrado pra mostrar produção?

P1 – Se sente cobrado mesmo. Se eu tenho que publicar um artigo por ano, dois artigos por ano, três. Aí vejo um colega que está publicando quinze, aí eu me apavoro com isso. Aí isso, puxa vida, onde é que eu tô? Não pelo fato de eu querer concorrer com ele, mas pelo menos, puxa vida, eu estou aqui, a minha profissão é essa, eu tenho que atingir. E aí é cada vez mais exigido. Se um colega não está produzindo bem, ele é convidado a dizer por que não está produzindo. Tem uma frequência. Isso é como um padrão de vida que você adquire num certo momento.

E – Não pode cair né?

P1 – Num certo momento não pode cair. Num certo momento fui fazer um concurso pra professor titular, e eu tinha produzido num ano 14 artigos, no ano seguinte eu produzi 10 e no terceiro ano tinha produzido 8. E o professor, diretor da banca, me disse: professor, onde é que você vai chegar nessa tendência aí: 14, 10 e 8? Daqui a pouco você não está produzindo nada. Puxa vida, 8 artigos não é pouco. Na minha área não é pouco, 14 é demais, mas como eu estava diminuindo aquele ritmo. Então eu disse: isso é ruim? Isso é péssimo, daqui a pouco você tá com zero. Onde é que você vai chegar? Isso, quer queira, quer não, nos dá um estresse, e agente fica preocupado. A gente fica querendo corresponder aquilo que pedem da gente. Mas essa é uma característica. Essa

é um momento da profissão do professor que faz com que a gente tenha essa tendência ao estresse.

E – Em que situação, considerando esse relacionamento com o aluno, esse contato, esse desejo de respeitar as diferenças dos alunos, essas cobranças de produção, enfim, somando tudo isso, qual ou quais dessas situações lhe deixam mais vulnerável ao estresse, mexe mais com você?

P1 – Ah! É essa mesma. É esta obrigação, digo obrigação entre aspas, obrigação real da academia de a gente publicar. Porque da sala de aula, essa não, essa é um prazer mesmo. Essa é satisfação. E eu tá preparado pra ela faz parte apenas, da parte prévia. Eu me preparar, ler, programar o que vou dar na aula de amanhã, ou do mês que vem, ou do ano seguinte, isso é muito gostoso, fazer isso aí. Agora a obrigação de publicar, realmente, essa e a parte que me dá mais estresse.

E – E como e que você faz para enfrentar esse estresse?

P1 – Faço, faço. Tenho que fazer. Então se tenho que fazer aí vou levando o estresse. É como se eu estivesse encarando uma dificuldade pessoal, uma dificuldade familiar, uma coisa qualquer que eu tenho que enfrentar. Então eu faço, enfrento.

E – A sua estratégia é enfrentar?

P1 – É enfrentar. É enfrentar e fazer mesmo, agora no meu ritmo. Não vou exagerar, não vou fazer mais do que necessito, do que eu posso. De forma alguma. E alguém pode dizer: mas você poderia muito bem produzir 15 artigos no ano. Não. Só posso produzir 1 ou 2, eu faço isso. Agora disciplinas, dar aulas, pode me botar. Que meu chefe não saiba disso, pode me botar 10 disciplinas que eu não me preocupo com isso aqui não, porque é gostoso. É bom dar essas aulas. Só que eu não quero, sinceramente, é uma necessidade nossa, da academia também. Eu não desejo ser apenas um produtor de aulas. Somente dar aulas, isso aí não me interessa de forma alguma, ficar nessa situação não. Eu quero escrever, eu quero produzir, eu quero pesquisar, principalmente pesquisar. Eu quero até fazer extensão, desejo, isso é uma coisa que eu gosto muito de fazer, levar o meu conhecimento à comunidade, à sociedade. Principalmente pesquisar, e aí o restante vem de uma forma agregada.

E – E como você se sente ao reagir dessa forma? Você diz: se eu tenho que fazer, enfrento e faço. Como é que você se sente ao adotar essa estratégia para enfrentar essas situações estressantes?

P1 – Me sinto bem. Me sinto bem, sabendo que aquilo pode me estressar, mas eu relaxo. Relaxo. Não há nenhuma técnica, eu não utilizo nenhuma técnica anti estresse, e nem pra eliminar, pra me livrar do estresse não. Simplesmente eu faço, se é minha obrigação, se é tarefa minha como professor, se cai bem. É necessário que eu faça isto pra que eu seja um bom professor, em sala de aula também. Então eu faço aquilo e não adoto nenhuma técnica. Dizer, não, eu vou fazer isso. É sublimar? Não tem nenhuma sublimação, tem nada de psicológico aí, não tem nada de psicanalítico, de jeito nenhum. Simplesmente eu faço aquilo, mas me sinto bem, não faço com tristeza, não faço com raiva, não faço com sofrimento de forma alguma. Claro que me estressa saber que estamos em julho, e eu não enviei nenhum artigo ainda para uma revista de grande

circulação, que eu não publiquei meu livro ainda, que faz 10 anos que eu estou com ele na cabeça, mas não sai da cabeça, não vai pro papel, tá. Mas aí, todo ano eu digo no primeiro dia do ano: este ano meu livro sai, e finda não saindo, e isto não tenha dúvida que me estressa. Mas eu vou tentando, e vou fazendo as coisas de uma forma que eu não me desgaste, que eu não sofra com isso aí. Ou então, que eu sofra o mínimo possível, só saber: puxa, eu devia publicar, eu devia escrever um livro, eu devia publicar mais numa revista internacional. Se eu não consigo, não vou me matar por isso não. Eu vou enfrentar a vida, é como um desafio. Claro que me desgastando um pouquinho, porque eu estou sofrendo ali, mas o sofrimento não é essas coisas que atrapalham a minha vida não, de forma alguma.

E- Ok! Embora já tenha ficado claro, quão prazeroso é o contato com os alunos, a relação com os alunos, mas, que ações ou que situações associadas ao ofício docente contribuem para lhe deixar mais animado, mais fortalecido, mais desejoso de continuar sendo professor? Noutras palavras seria: o que lhe anima a querer continuar sendo professor?

P1 – Muito bom responder isso aí. O que me anima é o contato com essa juventude. Eu não sou mais um menino de 20 anos, mas também não sou idoso. Tenho 50 anos de idade, 51 anos de idade. E me anima esse contato com esses jovens. Cada vez mais a Universidade está recebendo jovens. Os meninos estão entrando na Universidade com 17 anos.

E – Verdade!

P1 – E se formando com 22, 21. Com 22 anos já tem gente formada aí. E esse contato com essa juventude de ser profissionais, na minha área de administração, essa meninada está com muito desejo de ser bons profissionais. Como o mercado está muito exigente na área de executivos, então eles têm muito desejo. E uma coisa, Apresentação, que me encanta é o conhecimento que esses meninos estão chegando na Universidade, embora que saindo de um curso de segundo grau, às vezes fraco. Às vezes com pouca profundidade, mas quando a gente, como professor, incentiva, motiva, faz com que essa meninada coloque sua criatividade, isso dá uma animação muito grande. A sua pergunta exatamente, eu respondo desse jeito: a animação que eu tenho, o ânimo, o desejo, a motivação que eu sinto pra ter esse prazer em sala de aula, ou então na profissão de docente, é exatamente ver como eles são criativos. E quando a gente joga, por exemplo, no momento meus alunos estão cada vez mais, no momento eu tô achando, não sei se eu estou incentivando-os, pode ser até que seja isso, ou se eles estão sendo melhor selecionados, a seleção está sendo muito bem feita, a ponto de que às vezes, tem temas que eu joga na sala de aula, e seleciono aqueles temas. Temas mais modernos e interessantes, e fico, somente estimulando o debate. Tem aulas que acaba o horário da aula e os alunos continuam. Professor, mais 1 minuto, mais 2 minutos, mais 5 e entra no seguinte, não entra porque a gente sai e diz: vamos embora para o outro colega não ficar irritado. Chegar na sala e o outro professor ainda está ali, mas quer dizer: isso me dá alegria, me dá satisfação, uma animação pra continuar. E os temas que a gente coloca, pela minha experiência, eu tenho colocado temas muito agradáveis, muito de futuro de se estudar. E coloco aqueles temas e fico somente estimulando a criatividade deles, pra eles discutirem. Isso me dá uma satisfação, uma animação, um desejo de amanhã fazer outra vez. Que a aula de amanhã já chegue, pra outra vez fazer esse tipo de coisa. Então eu faço, e aí Apresentação: é correspondido. Na hora que a gente faz uma coisa com

seriedade, com carinho, com este amor, com este amor, pode dizer na sua pesquisa aí, que a docência tem que fazer com amor mesmo. Não é apenas com profissionalismo, não é apenas com seriedade, é com amor, com carinho mesmo por essa meninada. Por esses nossos alunos que não tem só meninos, às vezes meninada no sentido geral. Não tem só jovens, às vezes eu tenho adultos na minha sala de aula, e isso é o que faz com que eu me motive, me anime pra dar essas aulas e exercer. Não somente dar aulas, estou localizando muito do ponto de vista da sala de aula, mas as outras partes também. Isso me satisfaz, me anima o contato com eles. É tanto que eu sou cheio de bolsistas, bolsistas não só de CNPq, mas bolsistas voluntários, eu tenho pras minhas pesquisas de 8 a 10 bolsistas. Poucos professores têm tantos bolsistas assim. Eu pergunto: alguém quer ser meu bolsista voluntário? Não dou um centavo, não dou um centavo, só pra você ter uma experiência de pesquisa. E a moçada comparece mesmo, e eu estou muito satisfeito com isso.

E – E como concilia sua vida pessoal e profissional?

P1 – Eu concilio...essa pausinha, rrsrrs. Essa pausinha nessa gravação. Apresentação é difícil. Além da vida acadêmica, como professor, como pesquisador, eu estou na administração. Nesse momento eu estou sendo administrador do Curso de mestrado, com tendência a ter um doutorado já no próximo ano. E isso nos toma muitíssimo tempo, mas eu não relaxo, meu fim de semana, as noites e os fins de semana são da minha família. Eu não posso educar os jovens, e esquecer dos jovens que eu tenho em casa. Tenho 4 filhos, todos eles jovens, o mais velho está saindo da adolescência agora – 23 – 24 anos, os outros estão na adolescência. Então eu necessito de realmente participar da educação dos meus filhos, e eu não relaxo. Eu estou em casa, com a minha esposa, com os meus filhos. Muito raro eu passar um final de semana com atividades da Universidade. Tento, tento dividir mesmo. Não levo trabalhos pra casa. A não ser que sejam projetos, uma coisa especial, todo mundo tem isso. Mas eu faço esse equilíbrio de uma forma justa, tá. E eu estando com minha família, os poucos momentos que eu tenho para ficar com eles, porque na realidade, a minha vida é uma vida de executivo. Como se fosse um executivo de uma empresa, porque eu passo o dia todo trabalhando aqui, das 8 da manhã às 10 da noite eu estou por aqui, quase todos os dias. Mas eu, nos poucos momentos que estou com minha família, tento dar qualidade àqueles momentos. Às vezes eu troco. Mesmo que seja pouco tempo, pouca quantidade, mas eu dou qualidade a esses momentos. Bom, e isso é o equilíbrio que eu faço entre atividade docente e atividade familiar. Faço isso aí, mas estão todos. Os meus filhos e minha esposa sabem perfeitamente o meu amor e o meu carinho pela minha profissão, e inclusive me ajudam nisso aí. Todo mundo estuda lá em casa, minha mulher faz doutorado, meus filhos todos na faculdade, menos um, é pequeno, é adolescente. Mas olhe, eles contribuem também com a minha atividade, e são pedaços do meu laboratório, são meus filhos e minha família.

E – Ok! Professor, muito obrigado pela colaboração e nós retornaremos.

## **Entrevista 2 – Professor P2 – 23/06/05**

E – Professora, gostaria que começasse a falar um pouco da sua compreensão do que vem a ser estresse.

P2 – O estresse pra mim é quando eu sou cobrada por algo que está no meu limite ou além do meu limite. Isso pra mim representa um estresse, mais do que o excesso de atividades físicas ou qualquer outro tipo de atividade que puxe pela ação corporal, mas principalmente o estresse psicológico.

E – Uma cobrança de ultrapassagem de limites?

P2 – Sim, de limites. Inclusive feita por mim mesma. Pelos outros e por mim mesma. Porque eu sou especialista em me cobrar, eu mesmo me estresso.

E – Como é para você está numa profissão ou num ofício em que constantemente está tendo que lidar com pessoas?

P2 – Eu sempre lidei com pessoas, inclusive antes de ser professora. Eu era bancária e trabalhava diretamente com o público. E trabalhar com pessoas, pra mim, é uma coisa apaixonante. Eu adoro estar com gente. E por incrível que pareça, estar com pessoas pra mim, é um fator desestressante. Quando eu, às vezes, estou estressada por uma aula difícil que eu tenho que dar, a convivência com as pessoas, nessa aula, me faz relaxar. Eu saio mais desestressada da sala de aula pela convivência.

E – É um fator que lhe ajuda a desestressar?

P2 – É um fator que me ajuda a desestressar.

E – E na docência, no exercício mesmo desse papel de professora, quais são os fatores ou as situações que contribuem para desencadear o estresse?

P2 – Com as pessoas?

E – Não, no exercício da docência você está dizendo que a relação com as pessoas é algo prazeroso que ajuda a desestressar. E nesse exercício profissional, que situações ou que fatores contribuem para desencadear o estresse?

P2 – No exercício da docência o que me estressa é a questão da nota.

E – A avaliação?

P2 – É, avaliação. Não avaliação geral. Pra mim a avaliação contínua é uma beleza. Está preocupada com os resultados, se tá bom, se tá ruim, se as pessoas estão aprendendo, se não estão, se está interessante, se não está, se tá motivador. Isso pra mim é muito legal tá! Não é estressante. O estressante pra mim é a verificação, a parte da avaliação que se refere à verificação, que é a questão da nota. O julgar a pessoa. Eu sou muito justa, muito preocupada com a injustiça. Conhecer o aluno, saber que, até que ponto ele está sendo enrolão, entre aspas, ele tá... Porque a administração é uma coisa que a gente pode passar conversa, né? Até que ponto ele está sendo enrolão e até que ponto ele está mostrando que tem conhecimento, que leu as coisas, que assistiu as aulas, que está crescendo em termos do atingimento dos objetivos da disciplina. E esse atingimento dos objetivos da disciplina é que, em função de notas, me estressa. Eu tenho esses objetivos em mente, eu tenho que casar esses objetivos com a minha verificação, e aí? E a gente vê, que pelo menos na área da gente, no máximo 20% dos alunos atingem os objetivos

da disciplina. Numa turma de 50 alunos, não mais do que 10 atingem perfeitamente, de uma forma bastante satisfatória, os objetivos. Os outros vão saindo, passam por média, etc. Mas a gente vê que cair as fichas que a gente queria que caíssem, em termos de competência é só para uma minoria. Porque eu trabalho com conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Conhecimentos ainda vai. Os alunos são acostumados a trabalhar com conhecimento, lêem o capítulo, são capazes de repetir aquilo, são capazes até de aplicar um pouco, mas em termos do todo, do desenvolvimento de habilidades, isso aí é difícil. E a minha dificuldade também é de fazer essa avaliação em termos de verificação. Verifica conhecimentos, e aí? E as habilidades, e as atitudes?

E – E dessas situações, ou com os alunos ou com o contexto de trabalho, te deixa mais vulnerável? Mexe mais com você?

P2 – Outra situação que me deixa vulnerável é a questão tempo. O controle do tempo, eu ficar entre cumprir um programa e tentar buscar mais, que o aluno bote pra fora. Porque pra mim, ensinar não é colocar na cabeça deles, mas eu tirar da cabeça deles. Então eu acho que tirar da cabeça do aluno exige tempo. Então, pra eu introduzir um conceito, eu tenho que puxar da cabeça do aluno. Puxar um conceito da cabeça do aluno um conceito leva meia aula, entende? E numa turma muito grande, pra você fazer isso, acaba trabalhando com aqueles que se destacam. Eu trabalho com questionamentos, minhas aulas não são exposição direta, são exposições a partir dos questionamentos. Eu questiono os alunos, eles vão dizendo e eu vou construindo os conceitos, as características e as coisas da teoria com eles. Daí, depois, a partir dos questionamentos também eu entro na prática. Isso me deixa em crise com o tempo. Cumprir o programa ou trabalhar essa metodologia, que eu acho bem mais produtiva do que a história de ficar repassando as coisas.

E – E como você reage quando se sente desafiada, quando se sente estressada?

P2 – Ah! Eu fico com os meus pensamentos a mil, né? É dirigindo e pensando, é em casa pensando. Eu tento relaxar pouco em relação a isso. Eu preciso me policiar bastante pra não ficar com o pensamento, vivenciando aquilo, além do tempo que deveria ser vivenciado.

E – Toda a energia concentrada nessa preocupação?

P2 – É exatamente.

E – E o que você faz para se livrar desse estresse? E como se sente depois que utilizar alguma estratégia para se livrar disso aí?

P2 – Outras atividades diferentes, tipo assim, atividades religiosas, atividades voluntárias, as minhas mesmas, atividades pessoais. Eu faço meditação, gosto muito de música, adoro cinema. Nesses momentos que eu estou fazendo essas coisas tento desligar dos problemas, embora professor trabalhe sábados e domingos, né? Nunca está desligado totalmente das coisas. Mas, tipo assim, no sábado eu digo: hoje eu não vou pensar e nem fazer nada relativo ao meu trabalho. Hoje vai ser do meu marido, da minha casa, do meu neto, dos meus filhos. E realmente, naquele dia, até que eu atendo o telefonema de aluno, porque eu atendo o telefonema de aluno a qualquer hora, mesmo



nesse dia eu atendo celular. Mas eu espero e faço que aquele telefonema não me deixe grudada no problema, ou em outros problemas relativos ao ensino: é meu filho, amanhã a gente resolve, eu te atendo amanhã, manda por email, faz qualquer coisa. Mas eu não deixo que aquilo, naquele dia, me perturbe. Embora no domingo, eu às vezes, volte novamente a pensar. No sábado, ou à noite, antes de dormir, por exemplo, eu faço uma meditação, dou um chute naqueles problemas que estão consumindo as minhas energias, essa é uma defesa, e que eu digo que faz bem. Faz muito bem, me livra do estresse. Eu sei o que é um estresse, e tento não me escravizar a ele, porque eu já tive crises de estresse, de tal forma que eu não podia nem abrir o computador, nem ler um trabalho, nem ler um livro que me batia uma enxaqueca violenta. Porque trabalho muito com a cabeça permanentemente, e simplesmente eu fiquei inativa, inativa.

E – Comprometeu a saúde?

P2 – Comprometi a saúde nessa época. Então eu aprendi a ter alguns instrumentos de defesa. Tipo: um problema com um aluno, ou um problema desses que me estressam mais, se eu não posso resolver, então alguma hora vai aparecer uma solução. De primeiro eu ficava com um sentimento de culpa por não ter cumprido o programa todo, por exemplo. Hoje eu já estou me trabalhando pra não ficar, não deu... não deu. Passou do meu limite, meu limite tem que ser respeitado. Isso a gente só consegue com o tempo. Nessa altura do campeonato.

E – E que ações ou situações relacionadas ao ofício docente lhe deixam animada, fortalecida, resistente, com vontade de continuar sendo professora. Noutras palavras: o que lhe anima a querer continuar sendo professora?

P2 - O que me anima vem de dentro, não vem de fora. Não é o dinheiro. Claro que a gente precisa ganhar pra viver, mas o que me deixa mais realizada, tipo quando eu dou uma aula que eu senti que as pessoas avançaram, que os alunos mostram que aprenderam. Eu oriento uma monografia, por exemplo, e o aluno se saiu bem, fez um algo bem feito na monografia. Eu expliquei direitinho, ele foi lá, buscou, pesquisou e fez as inferências. É o resultado do aluno que também me traz coisas boas, me traz ânimo, me traz motivação. Eu me lembro muito daquele filme: o homem sem face. Esse filme dizia que as pessoas que ensinam têm os momentos mágicos. Eu sempre digo que o meu momento mágico é quando eu vejo que o meu trabalho teve resultados para o aluno. Que eu consegui resultados. Momento mágico pra mim, por exemplo, é quando o aluno: “professora, eu me lembro quando você ensinou aquele assunto, tal...Olhe, eu passei por tal situação e apliquei aquilo que aprendi com a senhora”. O aluno retomando o que eu ensinei, aplicou aquilo e obteve algum resultado. Esse é um momento mágico. É um momento em que sinto que meu trabalho não foi em vão.

E – E como consegue conciliar a vida pessoal e profissional?

P2 – Olha é difícil, porque professor trabalha, né? Eu sou meio desorganizada, eu trabalho em fim de semana, de noite, por exemplo, eu tenho aula às 7 horas e vou dormir de 1 hora da manhã. Acho que isso é uma questão de organização também, e às vezes permito que fique entrando uma coisa pela outra. Não vou dizer que eu consigo organizar tudo bonitinho, não.

E – Entrando o pessoal no profissional?

P2 – É, e misturando o pessoal e o profissional. Às vezes eu penso que o ser humano é um só, e aí fica difícil colocar dentro de caixinhas. Até aqui é minha profissão, até aqui é minha casa, até aqui é meu filho. As coisas e os pensamentos são integrados, né! E aí fica difícil você separar. Agora quando a invasão está muito grande é que opa!!! Espere aí! Às vezes meu marido, diz: sábado a gente vai pro cinema (sempre no sábado a gente programa sair, porque o dia é dele dele). Quando estou muito cheia de trabalho, eu digo, tô cheia de coisas pra fazer. Ele diz: olhe, você disse que hoje era o dia de descanso! Aí eu, bom, eu resolvo depois. Tem que dar um jeito de resolver, tenho que priorizar. Às vezes fica difícil administrar a invasão, mas depende muito da priorização que eu dou àquele tipo de coisa. Por isso acho que é uma questão de gerenciamento de suas atividades, não dá pra ficar colocando a culpa na profissão, fazendo-se de vítima.

E – Ok, professora. Nosso roteiro da entrevista encerrou, gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

P2 – Eu acho superinteressante esse seu trabalho. E eu acho que no caso do estresse do professor, a maioria das causas, é pela falta de motivação interior pra poder exercer a profissão. Porque quando você não está motivado pra ser professor, qualquer coisa lhe estressa: o horário lhe estressa, o excesso de alunos, as prova, as perguntas dos alunos lhe estressam, os trabalhos pra corrigir. Tudo lhe estressa porque o seu ser completo não está envolvido com aquilo. Então o que me estressa são as duas coisas: a nota que é uma coisa que, realmente, eu tenho dificuldades, e o tempo, mas não a quantidade de trabalho que o professor tem. O que me estressa é a atribuição da nota, pode ter um pacote de trabalho pra corrigir, mas a atribuição da nota é o fator de estresse.

E. Obrigada pela contribuição e retornaremos.

### **Entrevista 3 – Professor P3 – 22/06/05**

E – Professor, eu gostaria que você começasse se posicionando pela sua compreensão do que vem a ser estresse.

P3 – Eu não tenho um conceito formado sobre o que é estresse tecnicamente. Na minha visão, estresse é aborrecimento, é cansaço, é dificuldade de raciocinar. Isso é o que eu entendo por estresse. E conseqüentemente a doença psicossomática. Eu vou me referir um pouco sobre o meu problema que tive quando trabalhava no Banco do Nordeste. Eu trabalhei lá durante 15 anos, durante 10, desses 15 anos, freqüentemente eu tinha crise e gastrite e esofagite, Chegou num momento que meu médico me recomendou que eu escolhesse o que eu queria do meu futuro: se eu queria morrer de câncer de esôfago ou queria ser feliz. Queria viver tranquilo, porque a gastrite, em nenhum momento, era de bactéria, era emocional. E a esofagite já tinha 10 anos de freqüência. E disse que com 15 anos de esofagite constante, já tinha uma grande possibilidade de ter uma úlcera.

E – Um maior comprometimento da saúde?

P3 – Um maior comprometimento. Então houve a oportunidade de passar no concurso aqui da Universidade. Passei no concurso, e depois que eu assumi, no dia seguinte, eu já

não tinha mais esofagite e nem gastrite, nem azia e nem nada. Eu fiquei curado desse problema. Para mim estresse significa isso.

E – E como é pra você, está numa profissão em que constantemente tem que lidar com pessoas?

P3 – Pra mim é maravilhoso, eu gosto de lidar com pessoas.

E – Você se identifica com esse contato permanente?

P3 – Eu me identifico com esse contato. Eu gosto demais de trabalhar com pessoas. Desde a minha adolescência que eu gosto. Esse é um dos motivos que me fez querer ser professor, de chegar na sala e ter muita gente me ouvindo. Eu gosto de tirar dúvidas do aluno, de orientar monografia. Gosto de ter esse contato próximo, no Banco eu não tinha, o contato era técnico.

E – Bem diferente?

P3 – Bem diferente, aqui é um contato pessoal realmente. Até pode ter relações de amizade dentro de um ambiente acadêmico.

E – Alguns autores falam que essa relação amistosa é até condição para que você desenvolva um bom trabalho. E olha só, mesmo estando confortável nesse exercício do trabalho docente. Mesmo que os contatos sejam confortáveis para você, que fatores ou situações você já vivenciou, ou tem registros, que pode ter desencadeado o estresse associado ao seu trabalho de professor?

P3 – Sim, especificamente aqui na UFRN, o que tem me deixado assim, com talvez um começo de estresse, são as condições físicas. A gente tem condições muito ruins. A biblioteca não é boa, então a gente manda o aluno buscar livros que não estão disponíveis e nem atualizados. A sala de aula, elas são muito calorentas. O giz, o pó do giz às vezes afeta nossa garganta. E o problema de fezes de gato que tem aqui. É um problema sério no centro, que infelizmente a gente não consegue resolver. Parece que existe uma pessoa que mantém esses gatos aqui no centro. Vem diariamente trazer café, almoço e jantar. Já se tentou tirar eles daqui, mas uma associação de defesa dos gatos veio com a imprensa e disseram: deixem os bichinhos aí. A gente tem esse problema, às vezes eu venho me encaminhando para a sala de ambiente dos professores e tem fezes de gato nas salas de aula. Tem fezes de gato, eu mesmo estava dando aulas no curso de pós-graduação, e durante a aula apareceu uma barata. Eu tive que botar o pé em cima dela e dar a aula feito estátua, até que chegasse o intervalo, os alunos saíssem da sala, e eu tirasse a barata e colocasse no lixo. Porque eu fiquei envergonhado, era um curso de especialização pago. Então o aluno é muito mais exigente do que o aluno da graduação. Isso sim, tem me causado estresse. Eu já até tô deixando isso de lado, mas de vez em quando, a gente vai andando pelo corredor e sente o cheiro de fezes. Às vezes tem um lanche no intervalo de curso, o aluno vai lanchar e fica lanchando com o cheiro de fezes do lado. Esse é o principal problema, não que eu fique estressado por isso, mas fico chateado, e hoje eu já me conformei.

E – Você diria que essa é a situação que lhe deixa mais vulnerável ao estresse no exercício da docência, em termos das condições de trabalho?

P3 – Até o dia que eu respondi ao questionário sim. Mas existem outros problemas que também... Eu não gostaria de entrar em detalhes. O professor, às vezes, não é ouvido como deveria. Recentemente nós tivemos um problema desses, aqui no departamento.

E – Não se levou em conta a sua posição em relação a alguma situação?

P3 – É, algo que me estressou muito. Aconteceu agora, recentemente, por causa de um concurso. Você pode ver as atas das reuniões e entender o que aconteceu. Eu não posso declarar aqui, porque se trata de um assunto interno, mas que estressou muito a gente. Foram distribuídas duas vagas para administração pública, e o curso de graduação é de administração de empresas. Então privilegiou-se um curso de pós-graduação que não existe ainda, em detrimento da necessidade da graduação. Isso causou uma confusão grande e ainda tá continuando. Eu até lembrei de um fato: eu escrevi que só tinha um fator de estresse, e de repente aconteceu muita coisa.

E – Pra você ver como a vida é dinâmica, né?

P3 – É como se fosse assim, você foi pego pela sua palavra.

E – A vida da gente é assim. As coisas não são estáticas. O que é hoje, daqui há três meses, se eu voltar, com certeza a tua referência será outra. E o que você faz pra se livrar do estresse? E como você se sente após usar as suas estratégias de enfrentamento?

P3 – Eu quando tô assim, num nível de estresse que eu não posso resolver o problema, eu tento resolver conversando, enfrentando, eu vou resolver, eu não gosto de ficar me martirizando. Se eu tô com um problema com alguma pessoa, eu vou até a pessoa e tento resolver pacificamente. Quando é algo que foge do meu controle, eu busco a Deus, é o único caminho que eu tenho. Antigamente eu buscava terapia, quando eu era do Banco. Fiz algum tempo de psicoterapia, os problemas foram superados, agora são outros. E esses outros eu tento resolver, entrego a Deus. Um problema desse de vaga de concurso, eu não posso mudar. Então Deus vai tentar resolver da forma possível, como Ele achar que deve.

E – E como você se sente após entregar a Deus ou usar essa estratégia de conversar?

P3 – Eu faço minhas orações, eu leio a bíblia e isso me deixa completamente confortável, aliviado.

E – Lhe deixa aliviado?

P3 – Imediatamente o peso sai das minhas costas. Eu fico só esperando a providência divina.

E – E no exercício do trabalho de professor, que ações ou situações lhe deixam fortalecido, resistente, animado, querendo continuar ser professor. Noutras palavras, o que lhe anima a querer ser professor?

P3 – O que mais me anima é a mudança dos alunos. Quando o aluno me diz que aprendeu, que aquele curso que ele fez serviu para alguma coisa na profissão dele.

Quando eu vejo um aluno sorrindo, um cumprimento de um colega professor, isso me anima bastante.

E – O reconhecimento?

P3 – O reconhecimento. A questão salarial não. Eu não vou dizer que eu não quero dinheiro, eu quero. Para você ter idéia, quando eu saí do Banco pra cá, vim com a remuneração pela metade do que eu ganhava lá. Não foi uma decisão fácil, mas foi em meu benefício.

E – Hoje você acha que valeu à pena?

P3 – Hoje eu tenho certeza que valeu à pena.

E – E como você faz pra conciliar sua vida pessoal e profissional?

P3 – É fácil. Porque antigamente, no Banco era difícil. Eu trabalhava de manhã e de tarde, à noite eu era da UNP. Então a minha vida pessoal era só no final de semana, e era praticamente só para dormir. A gente viajava, eu e minha esposa, e eu ia dormir. Ela era louca pra fazer alguma coisa, pra passear, e eu com sono. Hoje não, como a gente só tem aula de manhã e noite, no curso que eu trabalho, então à tarde eu venho eventualmente. Eu não tenho compromisso formal à tarde. Apesar de existir um curso do departamento à tarde, mas eu não sou desse curso. Então eu só dou aulas de manhã e de noite. Então à tarde eu tenho condições de ir a academia, de ir à praia, ir à igreja, de ter minha vida, de corrigir os trabalhos pra levar pra faculdade, preparar aulas, fazer correção. E em relação à vida pessoal, tem também o final de semana que é todo livre. Isso daí dá pra conciliar tranquilamente, porque pra mim, a minha vida pessoal eu não separo da atividade de professor. Eu separava quando eu era do Banco. Aqui não, a minha vida é isso aqui também. Eu me sinto como se estivesse no meu lazer, eu venho dar aulas com prazer, realmente. Eu falei no questionário, o meu ambiente de trabalho hoje, a minha função que eu desempenho, era meu sonho, porque eu sempre almejei ser professor.

E – Mais alguma coisa que você gostaria de complementar nessa entrevista?

P3 – Sim, só contar um pouco da minha história. Meu pai foi um... a primeira carrada de barro que colocaram pra construir esse campus, foi colocada por ele. A grande honra que eu tenho de ser professor dessa Instituição é por isso: porque ele ajudou a construir. E hoje tem aqui um herdeiro dele. Apesar dele não ter me dado nenhuma herança muito valiosa, mas o fato dele ter participado da construção... Não vou dizer que era um sonho dele, porque ele nem queria que eu viesse. Quando eu disse a ele que ia pedir demissão do Banco, só pra informar, pois eu era casado, já era maior de idade, ele disse: eu não sairia do Banco, mas eu preferi sair. Ele me disse até depois que tinha botado essa carrada de barro.

E – Hoje, talvez, seja até um motivo de orgulho pra ele?

P3 – Não deixa de ser, eu acredito que sim.

E – Ok, muito obrigada professor, e retornaremos.

P3 – Disponha.

#### **Entrevista 4 – Professor P4 – 06/07/05**

E – Professora, eu gostaria que você iniciasse falando da sua compreensão do estresse. O que você entende por estresse?

P4 – Na realidade, eu vejo o estresse não como um fator negativo, porque geralmente a gente fala em estresse como uma coisa negativa, né? Eu vejo como uma coisa positiva pra gente está sempre aprimorando. Estado de constante ansiedade e você procura está melhorando. O que eu acho negativo é o excesso de estresse, entendeu? Eu acho assim, eu particularmente, tenho que trabalhar com um certo estresse, até pra me motivar, está tentando melhorar. E se eu não sentir aquela cobrança dos alunos, se eles disserem que está tudo bem, eu vou estranhar, entendeu? Eu gosto de ter essa sensação de que algo está precisando mudar, que algo precisa melhorar, então é um estresse positivo que está sempre me fazendo aprimorar, procurando melhorar. Agora o excesso, eu encaro como uma coisa negativa. Quando a gente não sabe controlar esses estresses, então chamam até de distresse, é quando você já está sem controle, então isso começa a afetar a saúde, começa a afetar o seu desempenho, né? Então você fica cansado, desestimulado. Então eu encaro por aí, o excesso é que é negativo. O estresse puro e simples, eu acho positivo.

E – E como é pra você está numa profissão ou num ofício onde constantemente está tendo que lidar com pessoas?

P4 – Eu adoro..... rrsrrsrs

E – É prazeroso?

P4 – Eu acho, eu gosto muito de lidar com pessoas. Pra mim é um desafio, eu procuro conhecer meus alunos. Eu olho pra cada um, e tento entender quem é cada um. Aquele é mais tímido, aquele é mais desinibido, então eu tento dosar. Eu acho assim, que pra lidar com pessoas você tem que gostar de lidar com pessoas, e eu gosto, entendeu? Eu acho uma coisa interessantíssima. Eu gosto muito mais de lidar com os alunos, do que se eu estivesse dentro de um escritório, trabalhando coma parte burocrática. Eu gosto de lidar com aqueles alunos, a cada semestre eles mudam de turma, e cada turma é uma turma. Cada aluno é um aluno diferente. E eu gosto exatamente dessa análise que eu faço de cada um, do momento de cada um, ali, naquela sala de aula.

E – E nesse trabalho como professora, quais os fatores ou as situações que lhe causam estresse ou lhe deixam estressada?

P4 – Tem alguns momentos, como final de unidade, né? Como a gente estava conversando anteriormente. Final de unidade me deixa estressada porque você vai ter um volume muito grande de trabalho. Então isso me deixa estressada porque é muita coisa pra fazer em pouco tempo, fechar a unidade, corrigir trabalhos e provas finais. Tudo isso me deixa estressada. Em sala de aula propriamente dita, o que me deixa

estressada é você encontrar alunos que não entendeu sua mensagem, alunos que querem atrapalhar, que estão ali pra nada. Então, há oito anos que eu estou aqui, já encontrei todo tipo de aluno. Então você tem alunos que estão ali pra ter um diploma, e aí tá brincando em sala de aula, quer atrapalhar, leva na brincadeira. Eu comecei muito jovem aqui, então: ah! você é professora? Parece mais aluna. E ficavam testando a minha capacidade por eu ser mulher, por eu ser jovem, na época, né? Agora eu já não estou tanto, rrsrrsrsr. Por ser jovem, por ser loura, rrsrrsrsr. Olhavam desconfiados, e eu tive sempre que ultrapassar certas barreiras pra me verem só como professora, esquecer o resto. Então assim, são situações que geram um excesso de estresse em sala de aula, quando você encontra esses alunos que são problemáticos, né? E também muitas vezes o excesso, por exemplo, salas enormes com 60 alunos e você tem que monitorar. Você tem que, praticamente, ser um maestro ali dentro pra conseguir trabalhar. O que também, às vezes, me estressa é, exatamente, a falta de condições de trabalho. Eu quero dar uma aula e gosto muito de usar vídeo, eu gosto de usar outros recursos para melhorar a aprendizagem. Eu gosto de vídeo, palestras, eu trago pessoas de fora pra dar palestras, eu gosto de apresentar comerciais e várias coisas pra poder mostrar e juntar a teoria e a prática, e muitas vezes a gente não tem salas disponíveis, a gente vai pedir um equipamento e não tem. Isso atrapalha todo seu planejamento e você fica chateada, você fica estressada porque quando foge ao seu controle, do que você tinha planejado, e você sente que aquilo está prejudicando o aprendizado junto ao aluno. Isso lhe estressa, isso me deixa frustrada.

E – De todas essas situações estressantes que você falou, qual a que lhe deixa mais vulnerável?

P4 – O que me deixa mais vulnerável?

E – Sim, o que mexe mais com você, mais fragiliza?

P4 – Principalmente a falta de condições de trabalho. Aqui, às vezes que eu tive mais estresse, que eu me chateei, foi quando eu quis uma coisa pra melhorar em sala de aula e não consegui. Isso me deixa possessa. Quanto aos alunos que são problemáticos, a gente vai conseguindo, e no final eu consigo fazer com que eles sejam os melhores da turma. Eu consigo ir levando, despertando o interesse deles, eles se tornam meus amigos e aí não me estressa, pelo contrário, eu encaro essas pessoas como um desafio. No final geralmente são pessoas que acabam me surpreendendo. Eu tive alunos que foram problemáticos, mas depois conseguiram se sair muito bem.

E – E o que você utiliza como estratégia para se livrar do estresse? E como se sente utilizando tal estratégia?

P4 – É, a gente está sempre tentando conviver com a crise, falta de recursos. Então a gente vai tentando saídas criativas, entendeu? Então o que é que eu faço? Eu já tive vezes de trazer televisão e vídeo de casa, na mala do meu carro, pra botar na sala de aula, porque eu tinha que passar aquele vídeo pros alunos. E quando eu vejo que, realmente, não tem jeito... Eu antigamente, pela falta de experiência, eu ficava dando muito murro em ponta de faca, então eu me estressava muito, eu me angustiava muito, eu levava isso pra minha saúde, caía até o cabelo. Agora, quando eu vejo que não vai dar certo, que eu não vou conseguir aquilo que eu estava querendo, aí eu crio outra

coisa, eu pego revistas, eu faço outra coisa que possa fazer em sala de aula, sem os recursos que eu queria. Aí eu me conformo.

E – Se sente bem utilizando essa estratégia?

P4 – Não, não totalmente. Não era o que eu queria exatamente, mas quando eu vejo que não tem condições, eu busco uma saída criativa, mas eu fico um pouco tristonha por dentro porque eu vejo que não era bem aquilo que eu queria mostrar pros alunos.

E – Que ações ou situações na docência contribuem pra lhe deixar mais animada, mais resistente, mais fortalecida? Noutras palavras, o que lhe anima a querer continuar sendo professora?

P4 – A minha relação com os alunos é o que me anima aqui na Universidade. Não é o salário, não são as condições de trabalho, não são as relações com o chefe de Curso, nada, nada com a Instituição. É a relação com os alunos. Gosto de ser professora, quero continuar sendo professora, porque se fosse pelo resto, muita coisa a gente fica desestimulada, principalmente com a questão salarial e a questão de infra-estrutura mesmo. A gente não ter recursos áudio visuais, isso nos faz desestimular. Puxa, a gente trabalha tanto aqui e não consegue nada. Muitas vezes eu quero escrever um artigo ou escreve um artigo, tenta apresentar fora e não consegue nada. O ano passado mesmo, eu tive que ir pra Porto Alegre, me deram apenas 2 ou 3 diárias, eu tive que pagar passagens e inscrição às minhas custas. Então, assim, eu tive que investir pra representar a Universidade lá fora. Então isso deixa a gente desestimulada, dá vontade de você largar, você fica super chateada. Puxa, você está escrevendo artigo, aceito num congresso considerado top de linha, nacional, e vou tá levando o nome da Universidade, praticamente sem ter apoio nenhum, e isso me deixa desanimada. Então o que me estimula mesmo a continuar é você poder passar o que você gosta, o que você aprendeu, o que você tá aprendendo ainda. Passar pros alunos e despertar isso neles, a vontade de estudar e pesquisar. Então o que me deixa muito feliz é quando eu chego na sala de aula e o aluno: professora ví tal matéria em tal lugar, lembrei da senhora. Trouxe esse artigo que ví na internet, então essa coisa me anima. Eu encontro eles no corredor, eles me mandam email, falam do que leram, reconhecem. Então esse reconhecimento deixa a gente super feliz. Vê os alunos motivados, vê que eles estão realmente interessados no conteúdo, que eles estão pesquisando, que sempre estão trazendo pra prática deles. Isso me deixa muito satisfeita.

E – E como você concilia a vida pessoa e profissional?

P4 – Às vezes é difícil, rrsrrsrr. Mas, assim, às vezes você tem que ficar no fim de semana trabalhando em casa, você tem que deixar de fazer muita coisa, tem que entrar madrugada, mas eu decido assim: antigamente eu não tinha limites, então eu me estressava muito mais. No começo da carreira eu levava muito trabalho pra casa, eu ficava horas e horas, até meia noite e nos finais de semana. Lógico que tem vezes que não dá, mas agora eu estou conseguindo separar melhora meus horários, e eu digo assim: sábado e domingo, quando possível, eu não pego em nada da Universidade, pra tentar relaxar. E aí deixo pra fazer os trabalhos nos horários livres durante a semana, pra poder ter um horário de lazer, um horário que eu consiga arejar minha cabeça. Eu tento conciliar assim, mas a Universidade tem um papel bem forte na minha vida, mas eu



também tenho minha vida pessoal, eu não sou professora 24 horas, apesar de ser DE. Eu busco conciliar minha vida.

E – Ok! Professora, obrigada pela cooperação e retornaremos.

### **Entrevista 5 – Professor P5 – 12/07/05**

E -Vamos fazer a entrevista agora com a professora 5. Gostaria que você começasse falando o que você entende por estresse.

P5 - Por estresse, eu entendo que é quando você esta muito nervosa, quando você tem um monte de coisas pra fazer e não consegue resolver nenhum deles. Você cai naquele estresse de querer fazer tudo e não consegue fazer nada bem.

E - E como e pra você exercer uma profissão ou um ofício em que constantemente você tem que lidar com pessoas?

P5 -Eu adoro lidar com pessoas, principalmente alunos. Eu me sinto muito bem, quando estou dentro de uma sala de aula, quando eu estou dando aula eu viajo.

E - Pra você e uma atividade prazerosa?

P5 – Prazerosa.

E - Em sala de aula ou nesse exercício da docência quais são os fatores ou as situações que contribuem pra desencadear o estresse?

P5 - Quando a carga horária é pouca, para você conseguir administrar a disciplina toda.

E - O tempo?

P5 - O tempo. E quando os alunos naquele pouco tempo não conseguem assimilar o que você esta ministrando. Ai eu acho que dá um pouco de estresse, ansiedade. Quando você tem, você quer que o aluno aprenda, e em pouco tempo você não consegue.

E - E que situações dessas que você vivencia em sala de aula, você se sente mais vulnerável?

P5 - Justamente isso, quanto eu não consigo passar pra os alunos a disciplina realmente ao pé da letra. Tem que passar meio assim por cima, aí eu me sinto muito vulnerável, eu sinto que o aluno não aprendeu o suficiente pra o mercado de trabalho.

E - E como reage quando você se sente desafiada, estressada?

P5 - Ah, eu procuro em outros horários, fora da sala de aula conseguir recuperar o tempo perdido com os alunos, procuro fazer outras atividades, trabalhos por fora pra ver se eu consigo, pelo menos, passar a disciplina pra eles.

E - E o que você faz pra se livrar do estresse? E como é que você se sente ao adotar suas estratégias pra se livrar do estresse?

P5 - Pra eu me livrar do estresse? Eu sou uma pessoa muito explosiva, então para evitar essa explosão, no final de semana eu gosto muito de ler, cozinhar, fazer pratos diferentes, não pratos corriqueiros, principalmente pro jantar. Então eu procuro me livrar do estresse assim com meus filhos, minha família e fazer umas coisinhas gostosas pra comer.

E - Eles devem gostar também. E que ações ou situações ocorrem para que você se sinta fortalecida, resistente, animada para continuar como professora? Noutras palavras, o que lhe anima pra continuar a ser professora?

P5 - Quando o aluno vem e diz: professora a sua aula foi muito boa. E quando você vê ele se formando, lá na hora da colação de grau. Eu acho muita satisfação, muito prazeroso, e vê que você colaborou para aquilo.

E - E como você faz pra conciliar sua vida profissional e pessoal?

P5 - É meio difícil, agente leva muito trabalho pra casa, mas da pra conciliar o tempo. Isso você aprende a administrar o tempo. Como a formação é administração, então a gente tem que aprender a administrar o tempo. Separando as atividades, por exemplo, corrigir prova só de madrugada, quando todo mundo estiver dormindo e ninguém reclama.

E - Ok, obrigada pela cooperação.

P5 - O prazer foi meu.

## **Entrevista 6 – Professor P6 – 12/07/05**

E - Vamos fazer a entrevista agora com a professora 6. Gostaria que você começasse falando da sua compreensão do que vem a ser estresse.

P6 - Eu já li várias coisas sobre estresse, mas eu não saberia definir não. Eu penso que estresse é um estado emocional, somático que a pessoa se encontra e que não a deixa fazer o que tinha programado, o que ela deseja. Eu sempre ouvi falar em estresse positivo, mas eu penso que hoje, ao meu redor, nunca ouço essa palavra como positividade. Eu sempre penso hoje que o estresse ele é algo que atrapalha, algo que prostra, algo que mostra que nós não podemos acompanhar esse mundo frenético que tá aí, que somos gente apesar de tudo, então nos dar limites.

E - E como é pra você está numa profissão, num ofício em que constantemente tem que estar lidando com gente, com pessoas.

P6 - Eu gosto, eu acho que se eu não fosse, se eu não tivesse esse dom de lidar com pessoas eu não estaria nessa área, eu estaria num computador, numa sala fechada sem

multimídia para não correr o risco de o computador falar. Então eu penso que tenho habilidades algumas aptidões, algumas características que me facilitam de eu lidar com pessoas. Eu acho que o lidar com pessoas não é pra mim um fator estressante, por exemplo, em sala de aula. Entrar em sala de aula, lidar com aquela turma, e falar, e segurar a turma, puxar, não é estressante para mim. Estressante para mim é a sobrecarga de trabalho, a carga horária que a gente tem que cumprir. É o arrancar muitas vezes, e não ter o tempo necessário para que eles nos respondam, então às vezes, assim, eu me coloco na situação de entender que o aluno deveria ter um pouco mais de tempo. Aqui na UNP, por exemplo, pra aprender, eu acho que essa experiência agora de ser continuada vai melhorar isso.

E - E nesse exercício da docência, quais são os fatores ou as situações que pra você mais contribuem para desencadear o estresse?

P6 - As turmas são muito grandes aqui na UNP, e uma das coisas que me deixa um pouco angustiada é a história do distribuir e atribuir pontos.

E - A questão de avaliação?

P6 - É, a questão da avaliação. Ela é pra mim um fator estressante, porque como a gente pega turma de 80, 90 alunos, às vezes 60 que seja, já é grande. Tem horas que eu perco o controle disso eu não me sinto tão justa, eu me esqueço e às vezes eu sei que tem uns alunos que se fazem perceber mais, e os outros não. Isso me causa uma angústia. Essa coisa de pingar diário, de preencher o diário, essa coisa da parte burocrática, pra mim eu não consigo fazer diariamente. E não conheço quem o faça. Há quem diga que sim, mais isso me estressa um pouco.

E - E em que situação você se sente mais vulnerável, de tudo que um professor tem que fazer, o que lhe deixa mais vulnerável ao estresse?

P6 - Mais vulnerável ao estresse? Eu penso que seja a questão da avaliação mesmo. O interagir, trazer conteúdos novos e fazê-los pensar, refletir, fazer uma dinâmica, um trabalho diferente é estimulante pra mim. Mais o que me deixa mais duvidosa se eu tô fazendo a coisa certa é a hora de avaliar, de elaborar uma prova, de atribuir pontos. É tanto que os meus pontos, eu faço uma avaliação diferente, por exemplo, eu sempre parto do princípio que todo aluno tem 10 pontos, e se eles não cumprirem as tarefas que eu estabelecer durante a disciplina eles vão perdendo.

E - Cada um administra seus pontos?

P6 - Exatamente. Então o que eles não vão cumprindo dentro do critério ideal vão perdendo. Claro que isso tira um pouco, não posso deixar de enxergar isso, a responsabilidade de somente eu atribuir pontos. Mas ao mesmo tempo tenho que controlar.

E - Tem que controlar?

P6 - É, eu não me sinto assim na capacidade de dizer: eu tenho pontos pra dar as pessoas? A avaliação me deixa um pouco assim, me questionando sobre se o que eu tô fazendo é uma coisa certa.

E - E como você reage quando se sente desafiada ou estressada?

P6 - Por esses motivos ou por todos os outros também?

E - Por esses e também por todos os outros.

P6 - Eu somatizo. Eu não sou de prostrar, mais ultimamente, acho que nos últimos 2 anos, coincidiu bem com a morte do meu pai, eu tenho adoecido muito. Eu tenho adoecido bastante. Eu sei que não é só a sala de aula que tem me trazido fatores estressores, mas eu adoço. Eu procuro não deixar isso em sala de aula, mas, por exemplo, agora nessa entrevista, minha voz está completamente comprometida, meu sistema nasal. Eu já entendi claramente que eu adoço, ou eu tenho crise de estomago, quase sempre o comprometimento é com voz e cabeça. E isso realmente é um reflexo do estresse.

E - E o que você faz pra se livrar do estresse. Que estratégia de enfrentamento você utiliza? Como se sente utilizando essa estratégia, ou não utiliza nenhuma?

P6 - Às vezes eu choro, às vezes eu fujo.

E - Foge?

P6 - Fujo. Eu confesso a você que em alguns momentos em que eu não consegui dar conta, eu realmente liguei pros alunos dizendo que a aula seria adiada e depois repostas. Quando eu não venho, e na minha experiência eu sei que não vou conseguir levar a aula, então eu fujo. É uma fuga, ou seja, eu paro. Como é que eu faço: eu procuro estar sempre me reavaliando. A reflexão, o pensar que eu devo mudar a minha vida não é fácil. Nesse momento eu estou num resgate de buscar atividade física, porque eu preciso. Eu estou com 31 anos, fiz uma avaliação semana passada, eu tô com o cálcio baixo, com anemia, tô com proteínas totais baixas. Então a médica passou como remédio só o cálcio e o ferro, e disse: vamos recuperar isso na atividade física. Então assim, eu sempre penso como agora. Eu sempre tive uma sensação de certo autoboicote. Eu me planejo todinha, por exemplo, numa crise, no pique. De repente eu tinha que dar aula não deu tempo preparar, eu fico numa crise terrível, eu me questiono se eu tô fazendo certo, porque que eu deixei chegar naquilo. Eu funciono muito bem sobre pressão, ou seja, eu me submeto muito ao estresse, mas tem hora que ele tem me prostrado. E com as responsabilidades o que acontece: eu muitas vezes tô sendo exigida, cada vez mais, por uma situação em que antes eu conseguia me sair muito bem, só que as exigências e as responsabilidades agora não me deixam. Como exemplo agora foi o caso que aconteceu na história do doutorado. Eu até tinha um texto pronto pra levar, mas eu ia me expor muito mais, e o nível de exigência vai aumentando. Então o que eu faço? Eu paro, reflito, eu replanejo a minha vida e assim eu acredito finalmente que eu tenho avançado um pouco, mas tenho avançado. Quando eu faço planejamento boto e anoto bem direitinho o que eu vou fazer.

E - Chega a escrever?

P6 – Chego. Como é que eu vou fazer, como vou dividir o meu tempo, mas às vezes me bate a apatia. Talvez seja um sintoma mesmo, e às vezes eu me prostro mesmo. Eu não tenho aquela energia de ir atrás daquilo.

E - E que ações ou situações contribuem para que você se sinta fortalecida, resistente, animada com o exercício da docência? Em outras palavras, o que lhe anima a querer ser professora?

P6 - É a relação com os alunos. Eu já tive várias vezes a sensação de que não queria dar aula hoje. Eu não queria, e eu vinha me arrastando, e quando eu chegava em sala de aula, e ao final da aula eu saía assim: puxa, uma sensação de dever cumprido. A aula foi maravilhosa, foi a melhor aula que eu dei na minha vida. Então há o antes, o durante e o depois. Porque o motivo pelo qual eu não estava querendo ir dar aula, era um fator simplesmente externo da sala de aula. Penso que eu interajo muito bem com os alunos, e eu acho que o que mais me motiva a ir dar aula é a relação humana. Eu penso que sou o agente influenciador da vida deles, sirvo de exemplo pra eles. Gosto de fazê-los falar, pensarem sobre as coisas que eles não tinham parado pra pensar, e principalmente pelas minhas disciplinas serem comportamentais. Então tem horas que a gente viaja, filosofa, e eu gosto muito dessa explanação de estar ali com pessoas e fazê-las pensar e refletir.

E - E pra finalizar, gostaria que você dissesse como concilia sua vida pessoal e profissional, ou como faz pra tentar conciliar?

P6 - Eu tenho, ultimamente buscado inclusive em livros e revista, toda revista de circulação que tenha isso na capa eu compro pra ver. Eu penso que ser mulher e ser professora, ser profissional na área ou em qualquer uma delas, vai independer da docência ou não, e bem complicado ainda. Não é que o mundo seja machista, o mundo ainda é muito masculino. Então é um malabarismo mesmo, é uma exigência muito grande, você tem que está linda, bonita, maravilhosa, malhada, magra, com todo plano de aula feito, com a roupa nova, tem que sentar no chão pra brincar com a filha, você tem que tá sempre bem. Então é um conjunto e certamente estressor, é um conjunto muito grande pra conciliar. O que eu tenho feito? Eu tenho procurado diminuir um pouco mais, em detrimento inclusive do poder aquisitivo, a minha carga horária.

E - Tem priorizado?

P6 – É, nesse semestre mesmo, eu estou diminuído 12 horas aula. Diminuído 12 horas da minha carga horária. Eu tinha 40 e fiquei com 32, acho que com 34. Então eu tô realmente diminuindo isso por quê? Porque não tá dando. Eu quero levar as duas coisas ao mesmo tempo, eu tô numa idade produtiva, mas se eu não priorizar, vou perder o casamento, vou perder a profissão, vou perder o crescimento da minha filha. E ainda tenho que ser filha, ser vizinha, visitar um amigo que tá no hospital, fui lá ver Celso. Então pra visitá-lo eu fiz assim: ou eu vou agora, ou então o que vai acontecer comigo? Será possível que eu não tenho chance de visitar um amigo, colega de trabalho que tá hospitalizado há 8 dias? Então são situações assim. Não é fácil, não tem sido natural,. Pra mim natural é procurar responder ao que esse mundo tem exigido Apesar de ser estudiosa da área, eu me sinto totalmente incerta, nesse mundo pedindo muito mais. Eu lembrei daquela música de Lenine: agente espera do mundo e o mundo espera de nós um pouco mais de paciência. Eu não sei se é paciência que o mundo está esperando da gente. É muita correria, muito resultado, resultado, resultado, isso é enlouquecedor.

Agora eu não discordo que deveria ser diferente. Eu penso que o estímulo das pessoas pensarem em formas individuais, porque cada um tem a sua de enfrentar, isso é que é mais legal.

P6 – Ok, obrigada, e retornaremos.

E - Certo.

### **Entrevista 7 – Professor P7 – 14/07/05**

E - Vamos fazer a entrevista agora com o professor 7. Queria que você começasse dizendo qual é a sua compreensão de estresse.

P7 - Pra mim o estresse tem uma conotação positiva e uma conotação negativa. A positiva é que o estresse nos dá condições de enfrentar situações inesperadas e reagir a essas situações, ou seja, é o que nos mantém vivo. Essa é a minha concepção. Mas um problema não do estresse, mais relacionado a ele, é quando o nível de estresse chega num patamar onde a gente não consegue distinguir com clareza o que realmente é uma situação de perigo e o que não é. E muitas vezes a gente se comporta, tem uma ação, como se aquela situação fosse de perigo e na realidade ele não oferece perigo nenhum. Então isso pra mim é o lado negativo do estresse, quando esse nível de estresse está desregulado e causa na pessoa uma reação que não condiz com aquela situação, com a realidade.

E - E como é pra você está num ofício, numa profissão onde constantemente você tem que lidar com gente, com pessoas?

P7 - Pra mim na condição de professor, eu acho que sou meio tendencioso, eu falo isso porque é extremamente interessante. Eu gosto de lidar com pessoas, está com, exercendo a profissão de professor. Isso causa um interesse, pois pra mim é muito bom. Eu gosto de lidar com pessoas e a profissão de professor me proporciona isso. Pra mim é extremamente interessante trabalhar com pessoas e ter esse contato direto e freqüente com as pessoas, eu acho que não me sentiria bem trabalhando num ambiente fechado onde eu não me relacionasse com pessoas.

E - E nesse exercício da docência, quais são os fatores ou as situações que você diria que contribui pra desencadear o estresse?

P7 - Primeiro a questão da insegurança.

E - Insegurança?

P7 - Insegurança com relação ao desenvolvimento das atividades profissionais. Então eu atualmente, eu tô falando na minha situação em particular, fica bem claro que a situação de estar professor e não ser professor. Então isso proporciona pra mim um desconforto muito grande, porque você estar professor, e essa condição ela vem atuando muito freqüente então a gente é lembrado muito freqüentemente disso aí. A mudança de carga horária a todo semestre, essa indefinição, essa mudança que a gente tem que se adaptar a novas disciplinas, a trabalhar com outros conteúdos, correr atrás, isso tudo ao mesmo

tempo. A soma disso me desencadeia um estresse bom, porque a gente se adapta a essa nova realidade, mas quando isso é muito freqüente passa daquele nível que eu não sei qual é, ou seja, vem aqueles efeitos negativos do estresse.

E – Tem relação com as condições de trabalho, quando você diz correr atrás de carga horária?

P7 – Isso mesmo. Essa instabilidade, essa indefinição de qual é realmente a sua carga horária. Não respeita o seu tempo pra uma programação futura, aquela disciplina que você realmente é titular, são as suas disciplinas, e agora não existe mais isso. Estamos só na atividade de professor, mais eu acho que nas atividades profissionais como um todo não deve existir mais essa instabilidade. E outra coisa que me provoca uma situação muito grande de estresse, que a gente tem que lidar, tem que aprender a trabalhar mais com isso. O professor na situação, eu tô falando na realidade atual, que eu tô trabalhando aqui, e não em outras realidades, é que o professor é um gerenciador de conflitos, e muitas vezes quem estar envolvido com esse conflito não tem muito claro qual é a causa que ele está lutando. Ele luta muito por um interesse imediato, mas na realidade pra ele o que vale é o longo prazo, então, o professor muitas vezes fica no meio desse negócio, e ele tem que passar outra visão, outra lógica da coisa, e pra mim isso é muito estressante. Porque no caso das outras pessoas, dos alunos eles não enxergam a questão em longo prazo, eles muitas vezes não entendem que estão num processo de formação, de transformação, se comportam muito na posição de cliente, como estão pedindo um serviço, e esse serviço tem que ser prestado sem que ele enxergue que é parte do processo, ele é produto.

E – Você está falando do não envolvimento do aluno?

P 7 - Isso.

E - E em que situações você se sente mais vulnerável? De todos os desafios que você tem que enfrentar como profissional, o que lhe deixa mais vulnerável?

P7 - O que me deixa mais vulnerável é quando nesses conflitos de interesses, e devido àquela instabilidade, os agentes envolvidos tentam transformar o professor num refém dessa instabilidade. Como você está nessa instabilidade, eu uso isso como no caso da outra parte, ela usa isso como uma arma, e explora essa instabilidade como fosse prata da casa. Pra se fazer recuar em determinadas decisões, pra mudar tua coerência, então usam isso como um fator de barganha, e eu acho que me deixa meio perturbado, mais vulnerável, ou seja, vulnerável no sentido de sair da minha situação de controle, pra uma situação mais estressante.

E - E como você reage quando se sente desafiado ou estressado, qual é a sua reação mais comum?

P7 - Num primeiro momento quando se é desafiado isso soa pra mim como um estímulo. Então esse desafio, no primeiro momento, me sinto estimulado e isso provoca a causa boa do estresse, que é sair daquela zona de conforto, e buscar o algo mais, então pra mim essa é a primeira reação quando eu sou desafiado.

E - E o que você faz pra se livrar do estresse e como se sente depois de utilizar essa estratégia que utiliza? Qual é a estratégia que você usa pra se livrar, e como se sente utilizando essa estratégia?

P7 - O que eu uso mais é o convívio familiar. Então quando eu tô numa situação bastante estressante eu sempre penso em voltar pra casa, ficar brincando com os pirralhos, fazer alguma coisa desse tipo, ai geralmente isso funciona, e me causa uma sensação muito boa.

E - Lhe dá tranquilidade?

P7 - É geralmente me alivia do estresse.

E - E que ações ou situações contribuem para que você se sinta fortalecido, resistente, animado, pra continuar sendo professor, em outras palavras, o que lhe anima a querer continuar a ser professor?

P7 - São várias coisas, é por isso que eu ainda continuo a ser professor, porque as coisas que me animam são maiores que todas as coisas que me desanimam. Então seria o reconhecimento de um trabalho, seria a questão de aprender coisas novas, o apoio dos profissionais que estão do meu lado, dos superiores enxergar o trabalho que você está desenvolvendo, o próprio aluno quando chega num determinado momento, que reconhece isso, embora que muitas vezes seja aquele mesmo aluno que gerou um conflito, numa situação vulnerável, mais depois acontece alguma coisa desse tipo e lhe reanima, me dá mais força.

E - Às vezes até é melhor que seja esse mesmo aluno que reconheça, porque ele foi capaz de dar a volta e enxergar.

P7 - Isso que me anima, que me dá mais vontade de correr atrás.

E - E como você faz pra conciliar sua vida pessoal com a vida profissional?

P7 - Aí eu diria que é o ponto mais complicado.

E - Complicado por quê?

P7 - Uma vez que, não sei, mais eu acho que a maioria das pessoas que eu converso, com professores, não consegue ter essa linha divisória tão clara. Então o professor, ele não pode, ou é muito difícil pra ele se desligar totalmente. Então não é porque não estar em sala de aula que não estar exercendo a função de professor. Então o cara mesmo quando vai, não sei se acontece mais comigo, mais na área de produção, então eu vou num restaurante vejo um fluxo de pessoas e começo a pensar: rapaz esse exemplo aqui, vamos ver a questão de capacidade de produção, ai você fica olhando um monte de coisa. No caso do final de semana, fica pensando como vai preparar a aula da semana, que assunto vai trabalhar, então eu acho muito difícil isso. É um pouco negativo, porque você tem aquele momento livre pra se divertir com a família e você acaba invadindo.

E - Não consegue demarcar esse espaço?



P7- É, essa fronteira é difícil.

E- Ok, obrigada e retornaremos.

### **Entrevista 8 – Professor P8 – 15/07/05**

E - Vamos fazer a entrevista com a Professora 8. Gostaria que você começasse a falar da sua compreensão do que vem a ser estresse.

P8 - Estresse é uma situação que me incomoda. Incomoda e me faz mudar, pensar, me faz sair do meu eixo. É assim que eu posso colocar, eu não diria que ele é de todo negativo. Em algumas situações ele é muito bem vindo, porque se agente fica num marasmo nada acontece. Em outras situações realmente não é bem vindo porque nos perturba, é uma situação de sair do meu eixo que na maioria das vezes não é bom, mais em algumas situações ele é bem positivo, por exemplo, eu estou numa situação de estresse com o aniversário da minha filha, então eu tô vendo tudo correndo atrás, pra mim isso é um estresse bom. Está me forçando a de repente está envolvida em coisas que fogem do normal, que vai requerer de mim algumas posturas, algumas situações, para mim é um estresse benéfico. Quando eu estou organizando uma disciplina que eu acredito muito, e tal, então eu fico naquela situação estressante de ter que mudar, de ter que arrumar também, mas em outras situações, não é tão benéfico.

E - E como é para você está numa profissão, num ofício onde constantemente você tem que lidar com pessoas?

P8 - É bom, e ruim.

E - Dá pra diferenciar?

P8 - Sim dá. É bom porque a gente aprende muito, é bom porque se a gente souber conhecer o que motiva, se souber conhecer o que as pessoas valorizam, a gente consegue conquistá-los e aí aprende. Vai aprendendo com a vida delas, com o que elas têm pra contar e vai se dedicando também. Por outro lado, pessoas, alunos, porque são pessoas também, a a gente tem que lidar com as pessoas, com os alunos, com a direção, com os pares, e aí focando pessoas também. Agora brincando com essa historia de aluno, alunos com alunos ai é bom, e é ruim, porque, o que acontece é que com alguns alunos a gente cresce muito. A gente aprende muito, mas por outro lado alguns, apesar de está numa universidade privada, estarem pagando, escolherem isso, muitas vezes agente percebe que, em sala, não era isso que eles queriam, apesar de ter toda uma pratica, contanto, não era isso. Porque se eu chego em sala, não quero participar, não quero me envolver, ai a gente tem que ficar. Exercer um papel meio de animador de auditório, em sala de aula, numa universidade privada. Mesmo assim você não pode sentar, a não ser que seja um trabalho em grupo, e se você se der o luxo, mais fora isso você tem que ficar andando de um lado para o outro, tem que tá motivando, então se esse aluno requer o tempo todo, a gente vai mostrar que de repente, o que ele queria era outra coisa, apesar de a pratica está mostrando um investimento que ele está fazendo. O fato de até um investimento no tempo, de deixar de estar no shopping, na praia, para estar ali. Então de certa forma, ele acredita, mais a vida dele lá no momento, o

comportamento dele mostra é outra coisa. Por outro lado, o ruim é isso, que são opiniões divergentes. A gente não consegue conciliar, pra você ter idéia eu estou me lixando pra carreira profissional. Aí eu sugeri que eles lessem um livro, aí alguns alunos vieram me questionar, professora porque a gente tem que ler. Hora estudante universitário não vai ler? Então eu estou desaprendendo tudo, mesmo o que eu deixei em aberto eles poderiam ler qualquer coisa. Poderia ser auto-ajuda, poderia ser livro histórico, poderia ser qualquer tipo. Eu queria na verdade que eles lessem, e aí alguns alunos, de algumas turmas, vieram me questionar o porque de ler, e aí eu fico refletindo. Então essa coisa de ter que conciliar a diferença, a divergência não é tão bom, mas nós somos pessoas.

E - Naturalmente existem essas divergências?

P8 - E no final da história é bom e é ruim. Ruim na linha de ter que tá conduzido isso, e por ter um certo poder e a gente não pode esquecer disso também, mas fora isso eu acho que tem mais pontos positivos, diferente do estresse que tem mais negativo do que positivo, eu acho que lidar com pessoas tem mais pontos positivos do que negativos, mas tem muita coisa que a gente precisa ainda aprender.

E - E no exercício da docência, o que mais contribui pra desencadear o estresse?

P8 - As cobranças, as cobranças, a gente trabalha com prazos, com metas, que tem que lançar diário, se não o sistema fecha. Tem que fazer, tem que entregar o plano de ensino, tem que, eu tenho tarefas administrativamente, e assim isso gera um incômodo, um estresse, e que a gente tem que fazer, por exemplo, para usar o data show daqui a uma semana. Eu tenho que programar uma semana antes, e não posso entregar o mês todo porque se não fica só eu com data show, os outros colegas ficam sem data show. E volto a falar que administrativamente é assim, mas isso tudo é o dia-a-dia da gente, tem o dia da entrega, tem que fazer, tem que cumprir, olhar o resultado, fazer a prova, avaliar, tem que lançar e às vezes o conhecimento ele não acompanha, o aprendizado o aluno não acompanha.

E - E vai num outro ritmo?

P8 - E mais tem que fazer uma avaliação que contabilize, porque avaliar a gente avalia em toda aula, mas é diferente.

E - Avaliação formal?

P8 - É uma avaliação formal, então eu acho que são essas coisas, aí as cobranças da instituição como um todo, as cobranças dos alunos também, não que eu queira desenvolver uma atividade, que não tenha cobranças, porque não existe, não tem, não existe nenhuma atividade que você faz e que não vai ser cobrada, mas eu acho que isso desencadeia muito estresse.

E - E em que situações você se sente mais venerável?

P8 - Eu acho que é no encerramento de semestre.

E - É complicado encerrar semestre?

P8 - É complicado porque o encerramento do semestre é definição, quando eu digo encerramento de semestre é em função da carga horária para o próximo semestre. Você sabe que pesquisas apontam que muitos professores desenvolvem problemas mentais por causa dele está tendo que desenvolver, tendo que atuar em muitas turmas, tendo que trabalhar em vários expedientes. Pesquisas estão apontando para isso quando se fala em qualidade de vida do professor, aí a gente pensa, a literatura recomenda que seja no máximo 20 horas, ele pode desenvolver outras atividades extra sala, mas em sala que seja 20 horas semanais. Isso está muito diferente da nossa realidade, muito diferente, é brincadeira, então quando chega no momento de definição, a nossa hora é definida a cada 6 meses. Aí é aquele meio termo, metade da gente não quer que diminua o salário, mas a outra metade entende que você precisa, porque você precisa viver melhor, se dedicar mais a sua família, a sua vida pessoal, a igreja, a atividades que nos fazem pessoas melhores. Não que o trabalho não faça, mas a gente não pode ser só trabalho, e de repente você tem uma carga horária de 40 horas semanais puxada, com trabalho em casa. Ela não é só 40, aí você vai viver pra trabalhar. Li um livro que fala que você trabalha para o dinheiro, aí a gente faz uma reflexão. Alguns autores, Vasconcelos mesmo, coloca que você trabalha por dois motivos, ou para realmente você conseguir as coisas, é aquela coisa de você ter, e por motivação mesmo, de você ter que ter, só que esse ter que ter você tem, mas você sempre quer mais.

E – E como você reage quando se sente estressada?

P8 - Eu como, por isso que eu estou tão gorda. Eu como Apresentação, dá uma fome tremenda, aí dá vontade de comer pizza, sorvete, tô em tratamento da tireóide porque deu hipotireoidismo bem fraquinha e tudo, mas sei que é isso também, eu como muito.

E - Você reage se alimentando excessivamente?

P8 - É, tem gente que perde o apetite, mas comigo é assim, eu vou comendo sem saber. Como se a comida não tivesse nenhum gosto, e eu exijo tem que ser as gordas, a comida não tem gosto nenhum. Eu gosto é de sorvete, já tá enchendo, mas tem que chegar num limite que o cérebro diga não, você está saciada, e às vezes você vai comendo automaticamente, mas na verdade aquela comida é pra resolver as pendências, essa lacunas que ficam.

E - E o que você faz pra se livrar, você diz que reage comendo, o que você faz pra se livrar do estresse? E como você se sente utilizando essa estratégia que você utiliza? Qual é a estratégia que você utiliza pra se livrar e como se sente utilizando essa estratégia?

P8 - Eu tenho me programado com muita antecedência, isso me dá uma certa tranquilidade pra que a coisa não aconteça de última hora. Eu tô tentando entrar num doutorado, e se eu conseguir, eu já tenho consciência que eu tenho que reduzir a minha carga horária. Tenho 40 horas, mas eu não tenho todas as 40 horas em sala, não estou no nível de recomendação só das 20 horas em sala, eu tenho 30, mas tenho 10. Aí de uma certa forma, eu preciso reduzir mais ainda. Então a estratégia, só pra não sair do foco, se não é uma beleza, a estratégia, eu me programo, eu tento dentro das minhas limitações me programar, apesar da gente ter que colocar aquele cronograma na internet, muitas vezes o que a gente faz difere, ali é coisa de atender o momento prático, então eu tento

programar, por exemplo, daqui há 2 semanas eu vou passar um filme, e eu já me programei pra não haver nenhum imprevisto e eu não me estressar.

E - E o que lhe anima a continuar querendo ser professora, o que lhe estimula, o que lhe enche de prazer?

P8 - Ver que eles avançaram, eu vejo apesar da literatura dizer que não é fácil ver o resultado do seu trabalho, devido a natureza da atividade que a gente desenvolve, mas quando eu vejo um aluno mostrando, se apropriando do conteúdo, sem ser aquela coisa decorada, mas quando ele está conversando comigo, e eu vejo que ele cresceu, quando uma empresa de repente vem e seleciona, e eu vejo que ele está dando resultado, quando a monografia dele é boa. Marina fez o plano de negócios da empresa dela, Marianinha veio aqui e trouxe o folder, aí eu digo que estou no caminho certo, isso é que me motiva.

E - A realização do aluno?

P8 - A realização do aluno, a realização do meu trabalho no desempenho dele, quando eu vejo, quando eu consigo ver. E outra coisa, eu não consigo viver sem fazer outra coisa, eu sinto prazer em ensinar, em compartilhar apesar de todo esse trabalho operacional não ser muito simples, de exigir da gente. Tomei uma postura de não levar as coisas pra casa, mas na época de projeto eu tomei essa postura, eu não levo mais porque se não vou deixar de viver.

E - E como você faz pra conciliar a vida profissional com a vida pessoal?

P8 - Bem, a primeira atitude que eu estou fazendo é essa, não levando trabalho para casa, não levo e quando levo, eu separo um horário. Eu tenho uma criança, você já conhece, e ela requer muito de mim. Vai fazer 2 anos agora, mas ainda requer muito de mim, e quando ela diz mamãe senta pra brincar. Eu posso estar lendo a melhor coisa, eu paro e sento pra brincar. Eu falo que vou passar pelo menos uma hora brincando aqui no chão com Rebeca e vou investir nisso, e ali eu me dedico, me concentro naquilo e esqueço outras coisas. Como o marido, exige tanto, eu acho que ele exige tanto quanto ela, eu gosto de estudar a noite, ele gosta que eu fique do lado dele, e alguns alunos falam: professora bota ele pra dormir, e volta. Aí quando eu me levanto da cama, ele acorda e vai lá pro meu lado, e fica lá sentado, e fala: vai estudar essa hora? Então ele requer muito de mim, tá entendendo, então o horário para eu estudar tem que ser um horário que ele não esteja em casa, porque ele estando em casa não funciona.

E - Mais alguma coisa que você queira colocar?

P8 - Que eu sou privilegiada, me sinto privilegiada em trabalhar, apesar dessas coisas, de dizer que acredito muito na atividade, porque eu coloco que sou privilegiada, porque eu faço o que eu gosto, porque a maioria das pessoas ganham uma vida sem necessariamente estar desenvolvendo o que gostam. Porque não surgiu a oportunidade, então me considero privilegiada, porque ainda quando fazia graduação decidi ser professora, abracei, claro que eu via com outros olhos, e hoje eu tenho os olhos mais reais, até dessa coisa de dedicação mesmo, de sala de aula, não precisava ter tanto, que isso tudo dá trabalho mais eu me sinto privilegiada porque eu gosto. Eu me animo, pra

mim não é um peso eu gosto de está dividindo um pouco do que sei, estudando e aprendendo.

E - Ok, obrigada e retornaremos.