

## (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente

---

*Susana Ramos*

A influência dos factores de stress sobre a actividade profissional, nas sociedades contemporâneas, tem uma importância crescentemente reconhecida, por investigadores, profissionais e instituições. No caso da profissão docente, o problema é particularmente complexo. A escola é o local, por excelência, do trabalho do professor e os professores confrontam-se hoje com problemas e dificuldades que, no passado, tinham, comparativamente, pouca expressão, consequência das grandes mudanças culturais, sociais, políticas e económicas, sobretudo nas três últimas décadas do século XX. Estas novas situações levaram, precisamente a partir dos anos 1970, a orientar a atenção para o descontentamento na vida docente, chegando, inclusive, a Organização Internacional do Trabalho (OIT 1981: 15-16) a considerar 'a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental'. A questão importante aqui é que a insatisfação no trabalho docente não só é mais frequente hoje do que no passado, como ocorre com maior intensidade na classe docente do que noutros grupos profissionais. E, em Portugal, o problema é particularmente marcante, se tivermos em conta que os professores portugueses apresentam índices de insatisfação superiores aos verificados com professores de outros países europeus.

Intrinsecamente associado aos conceitos de mal-estar docente e de insatisfação profissional, encontramos o stress docente com efeitos e custos significativos em termos de bem-estar físico e psicológi-

co. Chan (1998) enfatiza a importância da intervenção, no sentido de dotar os professores de estratégias de coping para lidarem com as situações de stress. Na verdade, quando as fontes de stress permanecem e o professor não tem mecanismos adequados para ultrapassar a pressão, pode aparecer o burnout. Alves (1994b) refere-se ao ‘professor queimado’ ou ‘professor desgastado’, uma vez que o tempo vai imprimindo no professor um visível desgaste físico e psíquico e um espírito derrotista e pessimista. Guerra (1983) introduz a noção de ‘erosão docente’ para caracterizar o burnout, uma vez que este é cumulativo, havendo ao longo do tempo uma ‘erosão gradual’ das estratégias de coping, sendo o coping definido como ‘os esforços que o indivíduo faz para lidar com situações de ameaça e de desafio, para as quais não tem preparadas respostas automáticas ou de rotina’ (Serra 1990).

### **SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO PROFISSIONAL**

A satisfação profissional começou a ser objecto de estudo – segundo Gonçalves 1995 cit. in Lima 1995 – a partir do momento em que o modelo taylorista da organização do trabalho foi posto em causa e se valorizou o factor humano da empresa. É necessário chamar a atenção para o facto, porém, de que nem o conceito de satisfação, nem a caracterização dos factores que a determinam têm ainda acordo dos teóricos nesta área. Não obstante, a satisfação no trabalho aparece como o problema mais estudado na literatura organizacional. De ainda acordo com Gonçalves (1995), a satisfação profissional pode ser encarada como uma atitude global ou então aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo. Neste sentido, Nerther e Davis (1983: 308) referem que ‘a satisfação no cargo é uma parte da satisfação na vida’. O ambiente fora do trabalho influencia consideravelmente os sentimentos do indivíduo no trabalho e, de igual forma, a satisfação profissional influencia, também, o sentimento da satisfação global com a vida. Lawler (1975 cit. in Miguez 1987) explicita o carácter não necessariamente negativo da insatisfação que, na verdade, pode dar origem a comportamentos criativos, originando mudanças construtivas nas organizações. Desta forma, constatamos que a satisfação profissional tem uma componente afectiva e outra mais cognitiva, traduzindo, igualmente, uma componente mais pessoal (ou psíquica) e outra mais social; para além disso, a complexidade do conceito reside nos critérios subjectivo da experiência, podendo alguém sentir-se satisfeito em determinada situação, enquanto outro se poderá sentir insatisfeito.

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

### **Satisfação/Insatisfação Profissional: Teorias Explicativas**

O estudo da satisfação no trabalho foi, no seu início, comumente apontado como coincidente com a Escola de Relações Humanas. No entanto, já anteriormente Taylor, em 1912, tinha referido que a satisfação dos trabalhadores dependia da quantidade de dinheiro gasta, preconizando a divisão dos lucros entre patrões e trabalhadores com o objectivo de elevar a satisfação no trabalho. Quanto à tentativa de explicação da satisfação profissional, Locke (1976 cit. in Francés 1984) distingue três etapas que atribui às seguintes escolas:

- 1) Escola Psico-Económica, com origem em Taylor em 1912. Para a rentabilidade das empresas, o princípio polarizado à volta do 'homem certo no lugar certo' é nuclear para otimizar as margens de lucro, a partir da eficiência máxima da produtividade e a diminuição dos custos de vida. Assim, para organizar o estudo científico do trabalho, a selecção científica é um imperativo básico: quem possui aptidões para executar determinadas tarefas específicas deve ser integrado no seu esquema de organização racional do trabalho; quem não as possui, deverá ser excluído ou transferido para outro cargo. A eficiência da selecção científica do trabalho estava, assim, em consonância com o sistema de recompensas salariais: o salário segundo o tempo de trabalho seria incongruente, porque não correspondia ao trabalho e esforço que cada operário desenvolvia; em contrapartida, o salário à peça, acrescido com prémios, corresponderia com maior justiça e razoabilidade, segundo esta perspectiva, ao esforço e trabalho realizado por cada operário. Resumindo e considerando que a única motivação do assalariado é o dinheiro, então para implementar novas técnicas que resultassem em ganhos de produtividade, um ligeiro aumento de salário seria suficiente para que os trabalhadores aceitassem modificar a sua forma de trabalhar.
- 2) Escola Psicossociológica ligada aos trabalhos de Elton Mayo, em Hawthorne, no ano de 1933. Esta perspectiva crítica do taylorismo, considera que os efeitos nefastos do taylorismo incidem básica-

mente na transformação da condição-função do operário num mero objecto de dispêndio de energias fisiológicas e de motivações, polarizadas em necessidades básicas de carácter económico. A racionalidade organizacional de tipo taylorista, ao circunscrever o comportamento dos operários a uma função mecanicista na execução de tarefas e, por outro lado, ao delimitar a sua exigência de recompensas aos estritos limites do homo economicus, cortou e destruiu as suas virtualidades psicológicas, sociais e políticas. Na verdade, os problemas sociais, humanos e políticos decorrentes da civilização industrial foram os temas centrais da obra de Mayo. A experiência em Hawthorne foi a base empírica que celebrizou a obra de Mayo e, inclusive, deu origem à Escola de Relações Humanas. Entre os vários efeitos desta experiência, destacam-se: a observação do factor humano como factor de estimulação, de participação e de satisfação do trabalho; a interdependência dos subsistemas técnico e humano como base da eficiência das organizações; os grupos como factor de socialização e de cooperação humana essenciais nas organizações; as organizações eram consideradas fundamentalmente como sistemas sociais. O factor humano é um elemento importante desta perspectiva. Os membros das organizações são mais eficientes e têm satisfação no trabalho desde que se lhes dê reconhecimento e importância, isto é, desde que possam participar, decidir e escolher as modalidades de inovação e mudança da organização do trabalho. Neste sentido, a Escola das Relações Humanas foi um produto histórico da experiência em Hawthorne, constituindo o factor humano o aspecto central. Para a Escola das Relações Humanas, os membros das organizações são motivados essencialmente por um conjunto de necessidades de natureza social e psicológica.

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

tando o sentido das responsabilidades, provas de reconhecimento, provas de promoção, etc..

No âmbito da Psicologia Social das Organizações, por outro lado, várias teorias têm sido concebidas como hipóteses explicativas da satisfação dos trabalhadores. Gorton (1982 cit. in Alves 1991) adopta uma posição eclética, reunindo os dados de três teorias fundamentais da satisfação profissional:

- 1) Teoria de Maslow, segundo a qual a satisfação de uma pessoa é determinada pela realização de cinco níveis de necessidades, ordenadas desde as necessidades fisiológicas (ar, comida, repouso, abrigo, fome, sede, sexo), necessidades de segurança (protecção contra o perigo ou privação), necessidades sociais (amizade, inclusão em grupos), necessidades de estima (reputação, reconhecimento, auto-respeito, amor) e necessidades de auto-realização (realização do potencial, utilização plena dos talentos individuais e actualização pessoal). O autor desta teoria da motivação baseou o conceito de hierarquia das necessidades humanas em dois princípios: as necessidades humanas podem ser dispostas numa hierarquia de importância, progredindo de uma ordem mais baixa para uma mais alta de necessidades, e uma necessidade satisfeita já não serve mais como motivador principal do comportamento. Assim, partindo do princípio de que os empregados estão mais motivados por aquilo que procuram do que por aquilo que já possuem, Hampton (1983) refere que o que tornou esta teoria tão importante foi o reconhecimento da inabilidade das necessidades já satisfeitas em motivar o comportamento.
- 2) Teoria de Herzberg, em que Herzberg retomou os trabalhos de Maslow, interessando-se pela motivação no trabalho e na empresa, baseado no ambiente externo e no trabalho do indivíduo; para tal, efectuou uma série de entrevistas em que pedia aos assalariados que narrassem os 'incidentes críticos' que tinham marcado a sua carreira, procurando referenciar os factores de satisfação ou motivadores e os factores de insatisfação. Esta teoria afirma que dois conjuntos de variáveis determinam a satisfação de uma pessoa: factores internos ou motivadores (como, nomeadamente, a realização, o reconhecimento, a possibilidade de ver reconhecidas as suas capacidades, a possibilidade de adquirir competências novas, a possibilidade de realização das potencialidades do sujeito) que se relacionam com o cargo e o conteúdo da tarefa, e factores externos ou de ambiente (como o salário, as condições de trabalho e as relações interpessoais), isto é, há diferentes factores

para provocar a satisfação profissional e para impedi-la; daqui resulta que o oposto da satisfação profissional não é a insatisfação profissional, mas a ausência de satisfação profissional. Esta teoria teve um contributo fecundo, na medida em que veio ajudar a identificar as condições que têm mais probabilidade de motivar os empregados, ficando também esclarecida a importância da própria tarefa e do seu conteúdo como fonte de motivação.

- 3) Teoria de Miskel que, na realidade, constitui uma reformulação da teoria de Herzberg ao incluir, em vez de dois, três tipos de variáveis na génese da satisfação profissional: factores motivadores, factores de higiene e factores de ambiente. Dentro desta última categoria são consideradas variáveis como salário, possibilidades de promoção, oportunidades de risco, relações com superiores e estatuto. As variáveis de higiene (programa político e administrativo, supervisão, condições de trabalho, etc.) contribuem, segundo esta teoria, mais para a insatisfação do que para a satisfação profissional. Tanto 'ambiente' como 'higiene' são de carácter extrínseco em relação à satisfação/insatisfação profissional, enquanto os motivadores são de carácter intrínseco, em total consonância com os factores internos de Herzberg.

### **Factores Intervenientes na Satisfação/Insatisfação Profissional**

Na abordagem dos factores subjacentes à satisfação/insatisfação profissional, Gonçalves (1995) refere que a literatura apresenta um panorama bastante completo em relação às suas determinantes ou factores, referindo:

- 1) Grau de importância atribuído à profissão Porter efectuou, em 1962, um estudo para conhecer o grau de importância dado a cinco áreas de necessidades (segurança, social, estima, autonomia e auto-realização), segundo o modelo de Maslow. Os resultados mostram a tendência dos dirigentes de nível mais elevado darem maior importância às áreas de autonomia e auto-realização.
- 2) Saúde mental. A definição do conceito de saúde é um problema em si próprio. Durante muito tempo, a saúde foi vista, simplesmente, como a ausência de doença, enfermidade, deficiência, lesão ou acidente (Kozier 1993). A Organização Mundial de Saúde (s.d.) define a saúde, porém, como 'um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade' (s/p). Cordeiro (1987) aponta como factores de saúde mental factores biológicos, psicossociais e socioculturais. Os factores biológicos de equilíbrio dizem respeito à carga genética, reacção

do sistema nervoso vegetativo, mecanismos bioquímicos, condições de higiene antes e após o nascimento, profilaxia das doenças e condições de nutrição, habitação e estimulação sensorial e física. Os factores psicossociais incluem a estimulação do desenvolvimento harmonioso, cognitivo e afectivo. Os factores socioculturais estão relacionados com a estabilidade social, os valores da sociedade, nomeadamente, o valor e o lugar atribuído à pessoa na sociedade. Jenkins (1970 cit. in Michel s.d.) observou que 'existe uma correlação entre saúde física e satisfação profissional' (p.165); quanto à saúde mental, Argyris e Kornhauser, em 1972, igualmente referidos por Jenkins, concluíram que 'existe uma correlação entre saúde mental e satisfação profissional' (p.165).

- 3) Especialização. Em 1951, Baldamus (segundo Francés 1984) chega à conclusão de que existe uma correlação negativa muito acentuada entre qualificação e taxas de demissão. A falta de qualificação aparece como uma causa de insatisfação quando os trabalhadores são transferidos de funções objectivamente mais qualificadas para outras que o são menos. De acordo com Werther e Davis (1983) e Davis e Newstrom (1992), os indivíduos em níveis ocupacionais mais elevados tendem a estar mais satisfeitos com o trabalho, porque, normalmente, também têm remunerações mais elevadas, gozam de melhores condições de trabalho e desenvolvem actividades que exigem uma actualização mais completa das suas aptidões, capacidades e autonomia.
- 4) Absentismo e rotatividade. O absentismo é um fenómeno social crescente em todos os países. A falta ao trabalho é vista, frequentemente, como um abuso ou fraude. Do ponto de vista económico, segundo Bulhões (1986), o absentismo ao trabalho abrange todas as causas de ausência (doença, acidentes, licença de maternidade, atenção a problemas familiares ou formalidades jurídicas, etc.). Não se consideram como absentismo as situações de greve, cursos dentro da empresa, repouso semanal, férias e feriados. Miguez (1987) afirma que, no uso corrente, o termo absentismo possui um conteúdo semanticamente claro, o 'hábito que têm certos trabalhadores de se ausentarem do trabalho sem uma razão válida' (Moore 1947, s/p). Segundo Chadwick-Jones (1973a; 1973b), de uma forma geral, as ausências ao trabalho têm sido divididas em dois grupos: ausências inevitáveis (tipo A) e evitáveis/voluntárias (tipo B). Assim, as ausências de tipo A são consideradas legítimas e justificadas pelas definições de necessidade que lhe estão associadas, podendo as suas determinantes ser externas à organi-

zação (por exemplo, obrigações cívicas, doença de um familiar) ou internas (nomeadamente, acidente de trabalho, greve, doença de etiologia profissional), enquanto as ausências de tipo B referem as posições tomadas em relação às de tipo A (por exclusão). O turnover e o absentismo têm sido analisados como resposta dos indivíduos à insatisfação no trabalho; porém, os resultados de algumas pesquisas referenciadas por Caetano e Vala (1994) mostram que a relação entre a insatisfação e o turnover não é muito forte, o que nos leva a pensar que a influência da satisfação sobre a saída dos indivíduos da organização será mediatizada por outras variáveis.

Resumindo e segundo Ripon (1987), a satisfação profissional é o estado emocional que resulta da correspondência entre o que o indivíduo espera do seu trabalho e o que do trabalho pode retirar, de modo que as insatisfações na situação profissional repercutem-se, gradualmente, sobre comportamentos, produtividade, absentismo, turnover e a actividade em geral.

### **Stress Ocupacional**

A evolução da sociedade actual submete as pessoas a tensões emocionais e a frustrações que fragilizam o equilíbrio biológico e mental. O trabalho deve assegurar as necessidades materiais do indivíduo, proporcionando riqueza e crescimento, mas tem igualmente que contribuir para o seu bem-estar social, promoção da saúde e realização pessoal. Precisamente, para muitos autores, um dos factores de stress específicos da nossa época é o trabalho que integra um conjunto de elementos psicossociais condicionantes da saúde física, mental e social dos indivíduos e dos grupos. Segundo Frango (1995), a conceptualização de stress ocupacional envolve a interacção entre os agentes indutores de stress originados no meio laboral e os factores pessoais, sociais e familiares; como resultado desta interacção temos o stress, expresso através de respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais. A partir dos anos 1960, passou a usar-se a expressão stress organizacional; Cooper e Marshall (1982) designam por stress ocupacional os factores negativos do ambiente ou agentes indutores de stress associados ao trabalho. Nos últimos anos, o stress ocupacional tem constituído uma área fundamental de estudo e de investigação, nomeadamente pelos 'custos' e efeitos do stress, não só ao nível individual, mas igualmente ao nível organizacional; com efeito, vários autores relacionam a associação entre stress e problemas de saúde mental e física com o facto de o absentismo e o rendimento profissional serem, em grande parte, determinados pelo stress

ocupacional experienciado pelos trabalhadores.

Segundo o modelo de stress ocupacional formulado por Cooper (1986), parece existir consenso teórico acerca da importância de seis factores de stress no trabalho:

- 1) as fontes intrínsecas ao trabalho (condições de trabalho, longas horas de trabalho, deslocações, novas tecnologias e sobrecarga de trabalho);
- 2) o papel na organização (ambiguidade do papel, conflito de papéis e responsabilidades);
- 3) as relações interpessoais no local de trabalho (relação com superior, relação com subordinados e relação com colegas);
- 4) o desenvolvimento na carreira (segurança no emprego e avaliação do rendimento profissional);
- 5) o clima e a estrutura organizacionais (grau de participação na tomada de decisões e sentido de pertença);
- 6) a interface casa-trabalho. Ainda de acordo com o modelo de Cooper (1986), os sintomas de stress manifestam-se não só ao nível individual, mas também organizacional.

Os sintomas individuais de stress tomam, geralmente, a forma de um estado de humor depressivo, crescente irritabilidade, aumento da pressão sanguínea, consumo excessivo de tabaco e álcool e diversas queixas psicossomáticas. Vários estudos têm evidenciado as implicações para a saúde, nomeadamente, a relação entre stress ocupacional, doenças coronárias e saúde mental. Por outro lado, os sintomas organizacionais do stress incluem, entre outros, elevado absentismo, aumento do abandono do emprego, dificuldade nas relações industriais, fraco controlo da qualidade, diminuição da motivação e diminuição da satisfação, do rendimento e da produtividade. A relação entre o stress ocupacional e a doença física tem vindo também a ser ilustrada pela investigação; mais concretamente, têm vindo a ser evidenciadas as consequências do stress ocupacional em termos de mais ausências ou faltas prolongadas e de maior vulnerabilidade a acidentes profissionais.

Relativamente às consequências do stress ocupacional, Frango (1995) faz referência a quatro níveis:

- 1) Nível pessoal e profissional. As perturbações são múltiplas, no campo fisiológico, psicológico e comportamental. No aspecto fisiológico, são referidas cefaleias, perturbações gastrointestinais e aumento da frequência das micções; o stress, a longo prazo, poderá ainda provocar alterações funcionais e estruturais dos órgãos, como úlceras nervosas, depósito de placas de ateroma e hipertensão ar-

terial. Por seu lado, as perturbações psicológicas traduzem-se em atitudes negativas, como irritação, tensão, tédio e depressão, para além de uma disfunção cognitiva frequente; nas situações em que a sobrecarga de trabalho mental excede as capacidades de resposta do trabalhador, este tende a ter dificuldades na concentração, na memorização, em tomar decisões ou em avaliar situações de risco para a saúde e segurança de si próprio e de outros, podendo também surgir depressões e, por vezes, ideias de suicídio.

- 2) Nível organizacional. As atitudes negativas dos profissionais vítimas de burnout, em relação ao trabalho, colegas, supervisores e instituições, têm consequências a nível organizacional, na medida em que criam novos atritos com os colegas e com as direcções de pessoal. Estes indivíduos procuram permanecer o mínimo de tempo no local de trabalho, criando um ambiente de hostilidade, de desconfiança e de desrespeito com os colegas; frequentemente, faltam ao emprego, chegam atrasados, executam de uma forma as suas actividades com pouco envolvimento, estão predispostos a acidentes de trabalho e nunca estão satisfeitas com o local de trabalho.
- 3) Nível familiar. O stress profissional pode influenciar a vida familiar de forma altamente negativa. Quando os indivíduos trabalham com uma carga muito grande de stress, não conseguem manter uma relação afectiva harmoniosa com os elementos da família e não é raro as pessoas serem acusadas de valorizarem mais a responsabilidade colectiva e profissional do que a vida familiar. A falta de disponibilidade psicológica, o isolamento, os comportamentos hostis e defensivos, a dificuldade emocional e o desgaste físico podem ter efeitos sobre a instabilidade e a deterioração da dinâmica familiar.
- 4) Nível social. As consequências do stress na vida social do indivíduo manifestam-se na tendência para o isolamento social, ausência de prazer no contacto com os outros e falta de afinidade com as pessoas e solidão.

### **SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOCENTE**

A literatura crítica sobre esta temática alerta para a inerente complexidade da noção de satisfação/insatisfação docente. Neste sentido, Blase (1982: 107) define a satisfação docente da seguinte maneira: 'o termo satisfação refere um estado emocional, do ponto de vista positivo e subjectivo, e primariamente associado com o facto de re-

ceber recompensas intrínsecas do trabalho com os estudantes'. Para Chapman e Lowther (1982: 243), no entanto, a satisfação docente não é associada a qualquer aspecto determinado da profissão, concebendo a 'satisfação profissional como uma reacção afectiva global do professor à sua profissão sem referência a qualquer faceta específica da mesma'. Numa obra posterior, porém, Lowther et al. (1985: 521) já relacionam a afectividade própria da satisfação docente com os papéis individuais desempenhados: com efeito, 'satisfação docente é uma predominante orientação afectiva da parte dos indivíduos em relação aos papéis ocupacionais que estão a desempenhar'. No desenvolvimento de um importante questionário, Lester (1987: p.244) procurou apresentar um conceito de satisfação docente baseado na definição de Hoppock: 'a satisfação profissional é toda a combinação de circunstâncias psicológicas e ambientais que levam uma pessoa a dizer, com franqueza, eu sou feliz com o meu emprego'. Aqui, o elemento fisiológico e ambiental se associam ao psicológico em função da reacção afectiva.

Para Smilanski (1984), a 'satisfação docente é referida aos próprios sentimentos dos professores acerca de si mesmo em geral' (p.90). Esta mesma pluralidade encontra-se nas palavras de Breuse (1988: s/p), fazendo, contudo, prevalecer o lado positivo:

*Que uma doença do ensino existe desde há vários anos na maior parte dos países ocidentais, que os professores sofrem uma dor física e mental, seria difícil de negar [...]. Mas a árvore não deve esconder a floresta. Isto seria ceder a este pessimismo excessivo que não reconhece a existência de professores que se dizem felizes de ser professores.*

Por outro lado, segundo Gorton (1982: 1904), 'a satisfação, quando aplicada ao contexto do trabalho do ensino, parece referir-se à extensão pela qual uma pessoa pode encontrar necessidades individuais, pessoais e profissionais'. Neste sentido, comentando a satisfação docente em termos de hierarquia de necessidades formulada por Maslow, Boyan (1982: 32) sustenta que 'relativamente falando, os professores parecem geralmente satisfeitos com a realização das duas mais elementares ordens de necessidade (segurança e afiliação) e assinalam uma considerável menor satisfação com as três ordens mais elevadas de necessidade (estima, autonomia e auto-actualização)' (p.32). Kumar e Mutha (1978: s/p), como que sintetizando todos estes conceitos, referem que 'a satisfação/insatisfação para com a

docência depende da positiva ou negativa avaliação do sucesso ou insucesso pessoal na realização dos objectivos pessoais e do real contributo para essa realização’.

### **Factores Intervenientes na Satisfação/Insatisfação Docente**

*Factores de Satisfação/Insatisfação Docente: Consideração Global*  
Tendo em atenção os anos 1970, segundo Alves (1991), deparamos com uma fonte de insatisfação muito característica dessa época de renovação e expansão escolar, formando um ciclo vicioso: as situações no ensino são insatisfatórias, contestando-se a escola nos seus meios e nos seus objectivos. Se é necessário inovar, a inovação é, no entanto, também motivo de contestação e recusa, o que provoca, conseqüentemente, segundo Roussel (1977), uma intrínseca insatisfação docente. Alves (1991) apresenta, um panorama bastante completo, relativamente aos factores de satisfação/insatisfação docente. Desta forma, refere que os crescentes problemas de indisciplina na sala de aula, vandalismo e violência estão na base da elevada insatisfação docente, considerando três níveis de causalidade na sistematização e classificação dos factores de insatisfação,

- 1) Factores sociais: baixo nível de respeito, estatutos sociais e salários, transferências involuntárias, aumento da percentagem de feminização docente.
- 2) Factores institucionais: curricula não adequados, falta de tempo para a interacção com os alunos, desumanização do sistema, ambiente de trabalho deficiente –necessidades intrínsecas e extrínsecas.
- 3) Factores pessoais: padrões de sucesso – mito do ‘super professor’, pluralidade de papéis, personalidade preocupada, fracos hábitos de saúde – fumo, bebida, falta de repouso e de exercício, fraca alimentação.

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

- 1) A década de 1970, quando a preocupação é voltada para os factores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração, críticas sociais), num período de acelerada democratização do ensino.
- 2) Entre 1980 a 1985, com a predominância de factores intrínsecos (realização pessoal, responsabilidade, autopercepção da estima e reconhecimento, por exemplo) e a atenção pela dimensão mais qualitativa do ensino.

3) A partir de 1985, acentuam-se as opiniões que dão especial atenção ao domínio da formação e à interacção com alunos, colegas e meios; numa palavra, à dimensão social do professor e do trabalho da docência.

Também é importante destacar a opinião de Esteve (1984: 233), acerca da realidade de que as fontes de tensão e as situações de mal-estar docente são diferentes de país para país, afirmando que

*as condições em que se exerce a docência dependem das peculiaridades organizativas dos distintos sistemas escolares e do contexto social, político e económico que rodeia as relações docentes. Assim, não se pode estranhar a existência de fontes de tensão distintas, com grau de importância variável, ao constataremos estudos realizados em diversos países.*

#### *Factores de Satisfação/Insatisfação Docente: Factores Fundamentais*

##### *1) O Factor Económico*

Na revisão da literatura efectuada para produção deste artigo, é recorrente a convicção de que todos os autores consideram o vencimento/salário como uma das fontes de maior insatisfação e mal-estar docente (nomeadamente, Kumar e Mutha (1978). Num breve mas contundente artigo publicado pela UNESCO (1978: 26-27), chama-se a atenção para a deficiente situação salarial dos professores, nos finais da década de 1970, referindo que ‘o salário que recebem os professores é o reflexo da importância que a sociedade atribui à sua profissão; o estatuto económico dos professores, em pouco por todo o mundo, deixa muito a desejar’. Kyriacou e Sutcliffe (1978 cit. in Correia 1997) Kyriacou e Sutcliffe (1979) e Sampaio (1982) referem que as remunerações são um factor que inertefer negativamente na escolha pelo ingresso na docência, enquanto outros autores (Milstein et al. 1984; Farber 1984; Litt e Turk 1985; Kremer e Hofman 1985) referem que a baixa remuneração dos professores levou ao abandono da docência, procurando uma promoção salarial noutros sectores. Neste sentido, Johnson (1986) Walker e Barton (1987) Biddle (1988); Jesus (1992) e Cruz et al. (1988) concluíram que dos 35,0% de professores que manifestavam o desejo de abandonar o ensino, caso tivessem uma oportunidade, 32,6% dizem que o fariam por causa das baixas remunerações auferidas. Cruz (1990) diz que os baixos níveis salariais têm como consequência a determinação do duplo emprego e a degradação do estatuto socioprofissional; Teodoro (1990a) expressa

a opinião de que os sintomas de desmotivação e as tensões profissionais entre os professores resultam não só da instabilidade do emprego, mas igualmente de uma consciência mais aguda da sua situação de assalariados. Por outro lado, Alves (1997), Gaziél e Warnet (1993), Ganhão (1993) e Jesus (1993) referem os baixos vencimentos como uma causa decisiva para a desvalorização da profissão docente perante a sociedade.

No que respeita ao significado da feminização da profissão docente, Cruz (1990) afirma que 'a feminização implica a diminuição salarial e deterioração do estatuto remuneratório' (p.20-23). A feminização é um ponto de intersecção dos problemas gerais reunindo os baixos níveis salariais, o duplo emprego e a degradação do estatuto socioprofissional.

## 2) O Factor Institucional

O poder institucional tem hoje uma enorme influência, tanto positiva como negativa, sobre a vida profissional dos professores. Uma fonte de insatisfação profissional é, precisamente, a necessidade do professor se submeter a orientações de instâncias superiores que, frequentemente, reconhece como pouco acertadas, ineficazes ou irrealistas experimentando as amargas limitações da sua autonomia e o desencanto. Neste sentido, Nunes (1984 cit. in Alves 1991: 70), refere que

*nada é mais nefasto, em termos de desenvolvimento profissional, do que ter de incrementar continuamente decisões tomadas por outros. No caso dos professores, esta situação é flagrante. A maior parte das decisões, mesmo as que dizem respeito à sua pessoa e à maneira como exerce a sua actividade, são tomadas quase exclusivamente por instâncias centralizadoras. Este sentir-se continuamente ultrapassado tem como resultado a perda do entusiasmo pela profissão e a falta de criatividade no desempenho da mesma.*

Outro problema frequente é a responsabilização dos professores pela perda da qualidade do ensino. Contudo, podemos constatar que o problema reside mais na dissociação entre as orientações educativas e as condições materiais e institucionais oferecidas, do que no próprio professor. Estrela (1986: 305) refere que 'é sempre fácil responsabilizar os docentes pela perda da qualidade do ensino. Na realidade, eles são as primeiras vítimas de políticas educativas erradas ou míopes que dissociam as orientações educativas das condi-

ções materiais e institucionais da sua realização' (p.305). Por outro lado, a influência do factor institucional não é de subestimar, se atentarmos nas palavras de Almeida (1986: 10), que traduzem o estado de ânimo de muitos indivíduos que perdem a esperança nas instituições: 'Uma crescente perda de esperança nos homens e nas instituições está gerando uma multidão crescente de frustrados, desiludidos, amargurados, engrossando o grupo dos 'vencidos da vida', em que a esperança se aproxima cada vez mais do seu valor zero'. Também a necessidade de apoio institucional, sobretudo para professores principiantes, é salientada por Villa (1988), ao referir que 'a falta de apoio institucional, sobretudo nos primeiros momentos de dúvida e desalento é fundamental, porque, ultrapassado pelos problemas, corre o perigo de acabar por inibir-se e acomodar-se à situação estabelecida. E é nesta falta de apoio institucional que o desencanto, o 'choque com a realidade' mais se agudiza' (p.162).

### 3) O Factor Pedagógico

Neste ponto, irei considerar o rendimento do aluno (sucesso/insucesso) e as condições de trabalho do professor.

Os resultados dos alunos podem constituir uma importante fonte de motivação para o professor. A criação de expectativas em torno dos alunos, em relação a objectivos a atingir, é parte intrínseca da relação pedagógica e dos seus pressupostos e, por isso, as expectativas criadas podem, por vezes, constituir-se em frustrações e desencantos. É no êxito do aluno que o professor encontra o sentido e a satisfação no seu trabalho e, inversamente, é no fracasso e no insucesso do aluno que reside a desilusão profissional.

Por outro lado, pela expressão 'condições de trabalho', Alves (1991) considera abrangidos aspectos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e aspectos organizacionais (estruturação e carga horária, número de alunos/turma/escola, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho de casa, tempos de lazer, férias, etc.). A maioria dos estudos realizados nesta área menciona, com certa ênfase, a deterioração das condições de trabalho como factor central do descontentamento docente. Dunham (1976) e Kyriacou e Sutcliffe (1978 cit. in Correia 1997) referem, entre as causas expressivas de stress dos professores, as deficientes condições de trabalho (falta de material, excessivo número de alunos por classe) e o ambiente de trabalho na escola, incluindo a falta de consensos entre os colegas e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. De igual modo, Alves (1991, referindo

vários autores) e Breuse (1984) abordam os recursos materiais e as condições de trabalho como factor determinante de mal-estar docente, já que os professores se encontram limitados pela falta de material didáctico, carência de recursos para o adquirir e acrescenta que essa falta de recursos se deve a problemas de conservação dos edifícios, à penúria de mobiliário, à falta de aquecimento e à insuficiência de locais adequados. Por seu lado, Biddle (1988), Cruz (1988), Cruz et al. (1988), Teodoro (1990b; 1994), Esteve (1992), Correia (1997) e Jesus (1997) referem que, numa reunião da Organização Internacional do Trabalho, foi discutida a influência central das más condições de trabalho e das más condições de trabalho na sala de aula em particular sobre o stress e a fadiga dos professores.

Observando o caso português, o 'Relatório de Braga da Cruz' (Cruz 1990: 3), um estudo de análise social pretendeu

*verificar através de um conhecimento tanto quanto possível rigoroso, do quadro em que os docentes exercem as suas funções, contribuir para a dignificação da condição social dos professores e do seu papel, com o intuito de, por essa forma, conseguir também a motivação e o entusiasmo de todos os professores no desenvolvimento da sua missão e na participação da Reforma do Sistema Educativo, do qual depende, de forma decisiva, o êxito da própria Reforma.*

Este estudo constata que as condições de trabalho dos professores são insatisfatórias, ao mesmo tempo que nos elucida, instrutivamente, sobre o campo abrangente da expressão 'condições de trabalho', motivo por que transcrevemos (Cruz 1990: 92-93):

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

### 3) O Factor Relacional

Relativamente a esta questão, vou considerar, principalmente, a relação professor-alunos e, de seguida, a relação dos professores entre si.

As relações entre professores e alunos nem sempre se caracterizaram pela compreensão e pela empatia. Em princípios dos anos 1970, a situação era, podemos dizer, grave e de afrontamento recíproco, num ambiente de atrito e confronto dos alunos em relação aos professores. De facto, o que ocorreu foi a abertura da escola a todas as esferas da população, ou seja, a democratização do ensino, que, sendo louvável, também introduziu na escola os atritos e tensões de uma sociedade em transformação cultural. Por outro lado, na relação professor-alunos, é também importante o peso das determinantes pessoais do professor. Assim, estar diante da turma pode ser, por si só, fonte de ansiedade. O professor, por vezes, também não fomenta a aproximação do aluno, vivendo afastado das próprias situações humanas. Se não podemos conceber o processo de ensino sem o encontro daquele que ensina com aquele que aprende, este encontro, porém, nem sempre é fácil, em particular porque conta com pressupostos culturais diferentes de ambos os lados. Com a rápida transformação na sociedade e na cultura do final do século XX, os professores tiveram de fazer frente a mudanças consideráveis entre os hábitos de vida da juventude e o modo como os jovens concebem a instituição escolar.

Neste sentido, as relações interpessoais entre professor e aluno é fortemente determinada pela percepção que cada um deles tem acerca do outro. O aluno, antes de entrar na sala, tem já uma imagem do professor, destacando-se nessa construção da imagem a influência da instituição familiar, a que se associa o grupo de pares e os colegas. Todavia, o aluno também elabora as suas próprias representações do professor com base em dados concretos, por si mesmo vivenciados no contexto diário da aula, porque, de modo algum, o mundo docente passa despercebido ao aluno. E, nestas representações do mundo docente, os alunos são influenciados, para além de factores pessoais, pela marcada intervenção de factores sociais: a estima, o reconhecimento, o estatuto que são atribuídos ao professor, a valorização social da transmissão de conhecimentos, o prestígio de cada um dos níveis de ensino junto da sociedade.

Por seu lado, também o professor constrói a sua representação do aluno, grande parte das vezes com base nas suas próprias tendências psicológico-subjectivas, assentando, não raramente, em juízos prévios sobre o aluno. E também pode ser influente, neste processo, a projecção dos problemas pessoais do professor sobre o aluno. Assim, um professor satisfeito com a sua actividade terá uma visão do aluno como colaborante, amigo da ordem, desejoso de um cresci-

mento pessoal e colectivo sem atritos; ou, ao contrário, um professor ríspido, afectado pela pressão e mesmo a violência que a sociedade, directa ou indirectamente, dirige ao mundo docente tem tendência a projectar esa situação sobre os alunos.

Quanto à relação professor-colegas, era considerada, nos anos 1960 e 1970, como muito precária e fonte de mal-estar entre os docentes. E a falta de amizade e de espírito de grupo dos professores não parece ter se alterado positivamente com o advento da década de 1980 (Hamon e Rotman 1984). Por vezes, porém, o próprio clima de insegurança dos professores leva a procurarem apoio e quem melhor do que os colegas para o prestar? De facto, nos momentos de insegurança pessoal, de dúvidas, de vacilações ou críticas, o professor agradecerá poder contar com o apoio dos colegas sem sentir que os incomoda com os seus próprios problemas, nem que é posto em questão por apresentá-los. É um facto que os professores têm perdido um pouco o espírito de corpo, importando-se mais com as suas vidas privadas. No entanto, quanto maior é o individualismo, maiores são as dificuldades profissionais sentidas pelos docentes e, inversamente, quanto mais intenso o relacionamento, a todos os níveis de docência, maior a satisfação e a tranquilidade recuperadas.

#### 4) *O Factor Social*

Neste ponto, vou tratar o estatuto docente e, por outro lado, a questão da imagem ou da representação social do professor.

O estatuto social do professor alterou-se significativamente nas últimas décadas, em consequência da massificação da profissão, do recrutamento de pessoal docente não qualificado, da perda da exclusividade de determinadas áreas de conhecimento disciplinar, da feminização da profissão, mas, sobretudo, porque, cada vez mais, nas sociedades actuais, o estatuto social é determinado com base nos níveis de rendimento; a profissão de professor foi sempre uma profissão mal remunerada; o seu prestígio advinha da posse de um conhecimento exclusivo e do seu papel na reprodução social. Neste sentido, diversos autores consideram a falta e/ou a indefinição do estatuto docente como um dos factores de mal-estar e de insatisfação docente. Cruz et al. (1988), em particular, revelaram que, em Portugal, quer os professores quer a opinião pública consideram que a profissão docente possui um baixo estatuto, comparativamente a profissões para as quais é requerida a mesma formação académica ou até mesmo outras que não têm qualquer exigência académica. Estes

(pre)conceitos da sociedade sobre a profissão docente constituem uma causa fundamental do sentimento de autodesvalorização no professor. Na verdade, segundo Abraham (1972: 59), ‘a concepção social reforça no profissional a tendência a sentir-se desvalorizado, a ter vergonha de si mesmo’. Os professores mostram-se preocupados com o desdém social: ‘Oh, you’re just a teacher. You’re nobody’ (a expressão portuguesa – ‘não passa dum professoreco ou de um reles professor’ – talvez seja ainda mais significativa!, conforme refere Alves (1991:102).

A OCDE (1989: 52-54) destaca três grandes factores que influenciam negativamente o estatuto social dos professores: ‘o número (sendo muitos, o público não lhes concede a situação de elite); o nível de qualificação (é fora de dúvida que o nível de qualificação nunca foi muito elevado, com graves repercussões sobre a educação dos jovens); a feminização (diz-se frequentemente que a remuneração e o estatuto dos professores declinam à medida que cresce e predomina a presença feminina nas suas fileiras)’. Cruz (1990: 37) apresenta como factores da degradação do prestígio dos professores:

*Em primeiro lugar as razões salariais (60,4%) e a mobilidade geográfica (55,5%), logo seguidos pela diminuição da autoridade nas escolas (29,8%) e pela falta de segurança de emprego (28,7%)’ (p.133). Mas sendo esta perda de prestígio a expressão concreta de uma degradação do estatuto socioprofissional, quais as razões que lhe presidem? Na opinião do autor, ‘encontrar-se-iam no crescimento quantitativo dos professores a partir dos anos 70, na desqualificação profissional e académica, hoje com tendência a ser corrigida, na juvenilização do corpo docente e na progressiva feminização da profissão’ (p.37).*

No que respeita à imagem ou a representação social do professor, Lima (1995) demonstra que as representações sociais sobre os professores exercem uma influência determinante sobre eles. Estes estereótipos condicionam a decisão de optar pelo ensino e o autoconceito profissional dos indivíduos que já o exercem. No entanto, a representação social do professor pode revestir-se também de um carácter positivo que favorece a eficácia e a satisfação no trabalho. Esta ambiguidade é referida de forma instrutiva por Cruz (1990: 132-133), como uma relação entre o que pensa dos professores a opinião pública e o que pensam os professores de si próprios:

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

### INSATISFAÇÃO E STRESS DOCENTE

O professor passa na escola grande parte da sua vida. O que mudou actualmente que contribui tão intensamente para o aumento da insatisfação no trabalho docente no ambiente da escola? A resposta a esta questão aponta, necessariamente, para as alterações nas sociedades industrializadas durante as últimas décadas que contribuem para a desvalorização do papel tradicional do professor e da profissão docente, em geral. A este propósito, Nunes (1994) refere que os professores eram vistos, tradicionalmente, como modelos morais e que deveriam transmitir, de forma missionária, aos jovens os valores da moral predominante. Também durante muito tempo, segundo Mialaret e Debesse (1978: 93), o professor foi 'considerado como um empregado a quem competia aplicar técnicas ditas pedagógicas, fazer estudar programas que lhe eram impostos e respeitar e fazer com que os alunos respeitassem determinadas normas e regulamentos'. Outra imagem característica era a autoridade do professor, reunindo respeitabilidade pessoal e intelectual. Conforme referem os estudos de Hoyle (1969), com a transição das sociedades pré-industrializadas para as sociedades industrializadas, o papel do professor sofreu alterações significativas, no sentido em que o papel do professor que, naquelas sociedades, se referenciava fundamentalmente com a transmissão dos valores aceites, mudou de orientação no sentido de preparar as crianças e os jovens para funções e ocupações futuras nas sociedades industrializadas.

As situações de mal-estar nos professores são mais frequentes do que no passado e ocorrem com maior intensidade na classe docente do que noutros grupos profissionais o que traduz a actualidade e a gravidade desta problemática (Kyriacou 1987; Punche e Tuetteman, 1990), constituindo um problema tanto maior, no caso português,

tendo em conta que os professores portugueses apresentam índices de mal-estar superiores aos verificados com os professores de outros países europeus. Até à década de 1970 os estudos sobre o stress na profissão docente eram relativamente escassos. Nos anos 1980, assiste-se a um aumento substantivo da investigação nesta área, em virtude, nomeadamente, da maior incidência de insatisfação, do desejo de abandono e dos casos psiquiátricos entre professores comparativamente a outros profissionais, parecendo que a profissão docente, como referi anteriormente, pode ser considerada como uma 'profissão de risco'.

### **O Conceito de Mal-Estar Docente**

O conceito de mal-estar docente aparece sobretudo na bibliografia francesa como *malaise enseignant*, traduzido em castelhano por *malestar docente*. Na bibliografia anglo-saxónica é mais familiar o termo burnout, em muitos casos associado ao termo stress. Para Esteve (1992), porém, 'mal-estar docente' é o termo que melhor exprime esta realidade, na medida em que o termo burnout, embora seja muitas vezes utilizado com a mesma amplitude do termo mal-estar, refere-se apenas a uma das possíveis consequências da noção de 'mal-estar' na profissão docente que procura descrever, ainda segundo Esteve (1992: 31), 'os efeitos negativos permanentes que afectam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a sua docência'. Para este autor, o conceito de mal-estar traduz uma realidade actual composta de diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, desinvestimento profissional, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, fadiga, ansiedade, stress e, num nível de maior gravidade, neurose, depressão e, até, exaustão.

### **Manifestações do Mal-Estar Docente**

As manifestações deste problema constituem um processo sequencial que vai desde o cansaço e a auto-desvalorização até à depressão ou outros quadros do foro psicopatológico. O aparecimento de problemas relacionados com o mal-estar dos professores começa com sintomas de fadiga, evoluindo para perturbações do sono, modificações de comportamento (irritabilidade/agressividade) e da actividade intelectual; estes sintomas intensificam-se e dão lugar a outros de nível digestivo e cardiovascular (Amiel 1980). A combinação deste conjunto de desequilíbrios reflecte-se, posteriormente, a nível psíquico, provocando perturbações neuróticas e depressivas.

O mal-estar docente, segundo Jesus (1997), pode manifestar-se ainda através de diversos sintomas situados em diferentes planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.); comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional); emocional (distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de entusiasmo e envolvimento profissional, etc.); cognitivo (diminuição da auto-estima, dificuldade de tomada de decisão, etc.). De acordo com Smith (1994), os sintomas de distress manifestam-se, em particular, no plano biofisiológico, podendo ser diversos os sintomas de 'stress físico': batimento cardíaco rápido ou irregular, aceleração da respiração, contracção dos músculos, suor, sensação de calor, boca seca, dificuldade de concentração ou coordenação dos movimentos. A manutenção destes sintomas pode levar ao desenvolvimento de situações de ansiedade, somatização coronária, hipertensão arterial, fadiga, úlceras, desordens intestinais, dores de cabeça e insónias.

### **Potenciais Factores do Mal-Estar Docente**

Retomando a classificação de Blase, efectuada em 1982, dos indicadores e potenciais factores de mal-estar docente, Villa (s.d.) apresenta um quadro bastante completo, subdividindo-o em factores de primeira ordem e factores de segunda ordem. Os factores de primeira incidem sobre o comportamento do professor na sua aula:

- Recursos materiais e condições de trabalho. A falta de recursos materiais não refere apenas o material didáctico, mas, de igual modo, problemas na conservação dos edifícios, penúria de mobiliário, falta de aquecimento, insuficiência de locais adequados, etc. Por outro lado, limitações institucionais interferem fortemente na actuação prática dos professores, como sejam os problemas de horários, normas internas, normas gerais pouco flexíveis, exigências de prescrição marcadas pela instituição ou pela inspecção, necessidade de reservar uma parte do seu tempo para reuniões, atendimento a alunos, avaliações, visitas de pais e outras actividades.
- Violência nas instituições escolares. A violência nas escolas, pelos seus efeitos sobre a segurança e autoconfiança dos professores, é mais importante no plano psicológico do que no plano empírico, real, quantificável. Devemos ainda situar, neste contexto, as agressões verbais e insultos dirigidos aos professores, muito mais frequentes do que as agressões físicas e difíceis de quantificar.

- *Esgotamento e acumulação de exigências sobre o professor.* Numa utilização do conceito de burnout, Bardo (1991: 252) criou a expressão 'sair queimado' ou o 'o professor queimado é um fenómeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe no ensino público actual. Os sintomas incluem um elevado absentismo, falta de comprometimento, aumento do desejo de férias, estima pessoal baixa, incapacidade para levar a escola a sério e separação crescente professor/aluno devido aos problemas daquele'. Blase (1982; 99) utiliza o termo burnout para descrever o 'ciclo degenerativo da eficácia docente' (p.99), relacionando-o com a falta de motivação do professor que se reflecte, por sua vez, na sua acção. Neste domínio, um relatório da OIT (1983: 123), referido por Esteve (1992) e Correia (1997), concluiu:

*Um número crescente de estudos realizados mostram que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas com o seu trabalho. Estas dificuldades, além de afectarem a saúde pessoal, parecem constituir uma razão essencial dos abandonos que se observam nesta profissão.*

A ideia recorrente na literatura é que o professor está sobrecarregado de trabalho, sendo obrigado a realizar uma actividade fragmentária: manter a disciplina, sem deixar de ser simpático e afectuoso; atender individualmente os alunos mais avançados sem deixar de atender de igual modo os mais atrasados; cuidar do ambiente da aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e tê-los ao corrente dos progressos dos filhos, organizar diversas actividades para a escola, atender a problemas burocráticos. E, para além das aulas, os professores devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos, atender os pais, organizar actividades várias, assistir a seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, porventura mesmo vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.

Os factores de segunda ordem, ainda segundo a classificação de Villa, dizem respeito às condições ambientais, ao contexto social e educacional onde se exerce a docência, incidindo fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si e do seu trabalho profissional. Entre os principais factores de segunda ordem, temos:

- A modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização. Conforme vão aumentando as exigências e as novas responsabilidades dos professores, tem lugar, por outro lado, a inibição das responsabilidades educadoras da comunidade social e da família, em particular. Neste ponto, é importante referir a tese de Merazzi (1983) que se baseia em três factos:
  - a) A evolução e transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente próximo e grupos sociais organizados) que, nos últimos anos, por diversas circunstâncias sociais, demitiram-se da responsabilidade que anteriormente assumiam, no âmbito educativo, mas exigindo, porém, que as instituições escolares preenchessem o vazio.
  - b) O papel tradicional atribuído às instalações escolares, no que respeita à transmissão de conhecimentos, foi largamente modificado pela entrada em cena de novos agentes de socialização (mass media, consumos culturais massivos, etc.) que se convertem em fontes paralelas de transmissão de informação e de cultura.
  - c) O conflito instala-se nas instituições escolares no momento em que se procura definir a função e os valores que o professor deve transmitir e os que deve questionar e criticar, na formação dos seus alunos.
- As contestações e contradições na função docente. A tendência actual é que qualquer valor, atitude ou posição defendida na sala de aula pelo professor pode ser rebatida, segundo Santos (1983), não só da perspectiva individual de um aluno, mas também com o apoio de diversas correntes de opinião e meios de comunicação de massas. Esta situação agrava-se pelo facto de o professor ter frequentemente necessidade de conjugar diversos papéis contraditórios e manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos.
- A modificação do apoio do contexto social. Ranjard (1984), no livro expressivamente intitulado *Os Professores Perseguidos* afirma que os professores, se sentem agredidos e perseguidos no que respeita ao seu trabalho. Por um lado, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos filhos; por outro, a realidade mostrou que a extensão e a massificação também não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos, como se esperava. Como assinalou Ranjard, em 1984, citado por Esteve (1995), a valoração negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo. Enquanto há vinte anos, os pais estavam dispostos a apoiar o siste-

ma de ensino e os professores, no presente encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor. Ao mesmo tempo, modificou-se também a consideração social pelo professor. Actualmente, segundo Esteve (1995), o status social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos. Na opinião, expressa ou implícita, de muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com a clara incapacidade de 'ter um emprego melhor', isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro.

- Os objectivos do sistema de ensino e do progresso de conhecimentos. A evolução do contexto social alterou o sentido das instituições escolares com a sua necessidade de adaptação à mudança por parte dos alunos, pais e professores e a impossibilidade de manter num ensino massificado os objectivos de um sistema desenhado para um ensino de elite. Nos últimos vinte anos, segundo Esteve (1995), a configuração do sistema educativo transitou de um ensino de elite, baseado na selecção e competência, para um ensino de massas, bastante mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar um trabalho adequado ao nível do aluno; desta forma, diminuiu a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo.
- O combate ao analfabetismo, o programa para democratizar o ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória conduziram ao aumento do número de alunos, de escolas e, logo também, de professores. A ironia, porém, é que a escola deixou de ser reclamada como um direito, uma garantia de ascensão social e económica, passando a ser considerada pelos alunos como um dever, uma imposição, contribuindo para as situações de desinteresse e indisciplina que ocorrem. A massificação do ensino levou a que muitos professores passassem a ingressar na profissão docente de forma transitória ou por falta de outras alternativas e não por vocação e aspirações de realização profissional.
- A imagem do professor (ou a ruptura da imagem do professor) envolve a presença de esteriótipos contraditórios. Por um lado, representações quase idílicas, apresentando o professor como um amigo e conselheiro, entregue a uma actividade relacional, de ajuda pessoal dos alunos e que se prolonga fora da sala de aula, numa permanente atitude de serviço. Por outro lado, imagens de conflito, situações de violência física nas aulas, confrontos ideológico, baixas retribuições salariais, falta de material escolar e instalações precárias.

### **Consequências do Mal-Estar Docente**

As insatisfação profissional, o absentismo e o desejo de abandono da profissão são as três referências mais recorrentes, em diversos autores, acerca das consequências do mal-estar na profissão da docência. Correia (1997, reunindo a informação de outros pesquisadores nesta área), apresenta, por ordem crescente do ponto de vista qualitativo, mas decrescente do ponto de vista quantitativo, as principais consequências do mal-estar docente: sentimentos de desconforto e insatisfação diante da realidade da prática docente, em contradição aberta com a imagem ideal daquela que os professores desejariam realizar; desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho; pedidos de transferência para fugir a situações conflituosas; desejo manifesto de abandonar a docência; absentismo laboral como meio de cortar a tensão acumulada; esgotamento e cansaço físico continuados; ansiedade ou ansiedade de expectativa; stress; auto-depreciação e auto-culpabilização diante da incapacidade de melhorar o ensino; alguns diagnósticos mais graves de doença mental; neuroses reactivas e depressões.

Relativamente ao absentismo laboral e de acordo com Miguez (1979), as ausências ao trabalho têm sido divididas em dois grupos: ausências inevitáveis e ausências evitáveis/voluntárias. As primeiras são consideradas legítimas e justificadas pelas definições de necessidade que lhes estão associadas, podendo as suas determinantes ser externas à organização (por exemplo, obrigações cívicas, doenças de um familiar) ou internas (nomeadamente, acidente de trabalho, doença de etiologia profissional), enquanto as ausências do segundo tipo são, propriamente, situações de absentismo. Segundo Alves (1991), o absentismo é o prólogo do abandono e Esteve (1992: 61) é também explícito neste ponto. 'o absentismo tem como última opção o abandono da profissão docente' (p.61). Em Portugal, ainda de acordo com Alves (1991: 139-40), o problema é particularmente importante:

*É generalizado e percentualmente expressivo o desejo de abandonar a profissão docente. De facto, mais de 35% dos professores entrevistados declararam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. Pode ser que se trate mais de um protesto do que um desejo assumido, não deixando de ser preocupante. Talvez por isso, conforme refere Cruz (1990), seja correcto considerar que estamos aqui perante um indicador do grau de (in)satisfação com a profissão.*

Neste sentido, o Ministério da Educação (1993) procurou conhecer, no quadro de um estudo formal sobre o assunto, as razões do abandono da profissão, sendo três as principais razões justificativas para o abandono: a remuneração (32,6%); a degradação da carreira (21,7%); a perda de estímulo (19,8%). Por outro lado, os que desejam abandonar a profissão e não o fazem, referem que a principal razão para tal é a dificuldade em arranjar outro emprego (39,4%).

Ainda relativamente à intenção dos professores em mudar de profissão, Gaziel e Warnet (1993) referem:

- A relação entre o grau de satisfação com o salário e a intenção de deixar a profissão
- A satisfação relativa às promoções está ligada à taxa de abandono dos professores.
- Não há correlação significativa entre as intenções de deixar a profissão e a satisfação com os colegas e o sistema.
- Quanto à diferença entre professores e professoras, não há correlação entre o sexo e as intenções de partida.
- Os professores jovens terão maior propensão para deixar a profissão.
- Uma correlação significativa entre as responsabilidades familiares e as intenções de abandono da docência.

Relativamente aos aspectos que afectam, negativamente, a saúde física e mental do professor, Villa (s.d.) assinala que esta situação é determinada, em particular, pela pressão dos pais, alunos e autoridades escolares, No caso dos alunos em particular, os problemas são sobretudo ligados ao baixo nível de preparação, baixa motivação e indisciplina endémica. Por outro lado, a tensão na profissão é agravada pelo próprio clima da escola, quando há desorganização, falta de coesão, baixo nível de comunicação, exagerada competitividade ou ainda quando a família e o ambiente social dos alunos oscila entre o desinteresse e a excessiva exigência relativamente ao trabalho do professor. Neste sentido, muitos professores tendem a desenvolver um autoconceito negativo e sentimentos de fracasso ou, pelo contrário, excessiva rigidez ou perfeccionismo.

### **O Conceito de Stress Docente**

Falar de stress é falar de um fenómeno ancestral e natural e que, em última instância, faz parte da vida, 'é a própria vida', na expressão de Jeanny Ronne-Suard. Assim, Selye (1936), um dos autores que melhor estudou o stress nas suas repercussões sobre o organismo, afirmava:

‘A vida sem stress não é vida, é morte’ (s/p). Esta afirmação indica-nos que o stress faz parte do quotidiano. A questão é saber até que ponto cada um de nós sabe lidar com a situação de forma a não ultrapassar os seus próprios limites. A palavra stress vem do latim *stringere* que significa ‘rodear’. O termo stress como o conhecemos hoje é utilizado, pela primeira vez, pelo húngaro Hans Selye (1936: 2) que apresenta o stress como ‘um processo de adaptação que se desenvolve como uma reacção a um estímulo (chamado o estressor) e é manifestado através de mudanças nos níveis de hormonas e na dimensão de muitos órgãos. Segundo Bartsch (1994), a propósito do trabalho pioneiro de Hans Selye, este autor demonstrou, pela primeira vez, que diferentes estímulos nocivos produzem efeitos no organismo. Em 1946, estas modificações somáticas, na verdade, visíveis ao microscópio e mesmo ao exame visual directo dos órgãos, são apelidadas de Síndrome Geral de Adaptação (GAS), existindo uma resposta fisiológica normal e usual ao stress que envolve complexas adaptações metabólicas, endócrinas, cardiovasculares e neurológicas do organismo. No entanto, o conceito de stress, na sua dimensão biológica, tem sido sujeito a uma maior precisão; assim, ultrapassando assim, a dimensão orgânica. Assim, Dunham (1984: 3) refere: ‘a minha definição de stress é um processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores do que os recursos de defesa’. Para além de uma implicação parcial do indivíduo, identificada com a dimensão biológica, o conceito de stress implicará a pessoa total.

Andrews (1993: 14-15), consultando um dicionário, mostra que stress é normalmente definido como ‘sofrimento, tensão, influência constrangedora, pressão, força, um sistema de forças aplicado a um corpo, atribuição insistente de peso ou importância.’. A existência de factores de stress não deve, necessariamente, ser interpretada de uma forma negativa, segundo Martinez (1989), pois devemos distinguir entre distress, enquanto uma adaptação do organismo a esses factores, isto é, resultante da influência potencialmente patogénica de estímulos stressantes, e eustress, como optimização do funcionamento adaptativo perante acontecimentos problemáticos, isto é, resultante da influência estimulante dos estímulos stressantes. Conforme refere Latack (1989: 253), ‘o stress pode ser positivo, porque motiva e excita’.

Assim, aplicado ao mundo docente, quero destacar a definição de stress apresentada por Kyriacou (1987: 146): ‘o stress dos professores

pode ser definido como a experiência pelo professor de emoções desagradáveis, como tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, resultando de aspectos do seu trabalho como professor'. Hamon e Rotman (1984: 170) lembram que o Bureau International du Travail, em Genève, possui uma multiplicidade de sondagens dirigidas aos professores, das quais se destaca uma constante: 'esta população, mais do que nenhuma outra, é ameaçada pelo stress e, com uma taxa de prevalência de 20%, 1/5 dos professores dizem-se muito atingidos e extremamente atingidos'. Por fim, Litt e Turk (1985: 178) referem que 'a expressão de stress docente pode ser definida como a experiência, vivida pelos professores, de emoções desagradáveis e negativas quando os problemas com que se debatem os professores ameaçam o seu bem-estar e ultrapassam a capacidade para os resolver'.

### **Factores Potenciais do Stress Docente**

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

Como enfrentar os agentes stressores quando identificados? As estratégias variam, conforme as pessoas, uma vez que alguns indivíduos preferem um enfrentamento passivo, recorrendo à bebida, ao tabaco, às drogas, aos medicamentos que, afinal, só contribuem para aumentar o desconforto emocional e a persistência dos problemas; outros recorrem à bioenergia, hipnoterapia, musicoterapia, yoga, ginástica, dança, termalismo ou mesmo a comportamentos de fuga e de evitamento. Coleman (1978 cit. in Andrews 1993) examina os factores indutores de stress do dia-a-dia, agrupando-os em três categorias:

1) Pressões ambientais: vida urbana, incluindo os efeitos da poluição

do ar, o ruído, o bombardeamento visual da publicidade, o congestionamento habitual do trânsito, as longas filas de espera, as viagens cansativas em ruas, autocarros ou comboios superlotados, o vandalismo e, nalguns casos, o perigo para a segurança pessoal; alojamento com os seus custos e outras dificuldades; comunicações e efeitos da rádio e da televisão, em particular o efeito de notícias sobre violência, crime, guerra; a pressão da população mundial também é mencionada e, nalgumas partes do mundo, especialmente nalgumas cidades, a superpopulação é um problema de enorme importância.

- 2) Fontes de tensão social: burocracia, religião, diferenças culturais, sexo, casamento, confronto de ideias políticas, discriminação, emancipação da mulher, trabalho e desemprego.
- 3) Sofrimentos pessoais: idade, personalidade e doenças.

O stress nos professores requer uma atenção particular. Desta forma, segundo Alves (1991), analisando os estudos de Dunham (1976) sobre o stress docente, o conflito de papéis do professor foi apontado por este último autor como uma principal fonte de stress no trabalho docente para, em estudos posteriores, considerar, em particular, a insegurança profissional e o mau comportamento do aluno. Numa outra perspectiva, Needle et al. (1980: 96) referem que 'o stress surge da discrepância entre as necessidades, valores e expectativas do professor, por um lado, e as exigências ou recompensas profissionais e a capacidade do professor lhes fazer frente, por outro'. E os mesmos autores identificam quatro grandes grupos de stressores: a indisciplina estudantil e a violência, as tensões provenientes da gestão escolar, a preocupação por uma optimização profissional e as funções pedagógicas.

No caso português, Fraga (1983), numa abordagem médico-profissional, aponta dez principais factores do stress nos professores, repartindo-os pelas esferas do aluno, das condições de trabalho e do próprio professor. Inerentes à pessoa deste, destaca como stressantes o grande dispêndio de energia mental e afectiva que as aulas exigem, a responsabilidade do êxito escolar e o esforço físico. Numa outra tentativa de sistematização geral, Goupil (1985) fez um levantamento dos principais factores do stress no trabalho da docência, subdividindo-os em externos – comportamento dos alunos, relações interpessoais, mobilidade no trabalho – e internos – ligados à pessoa, às expectativas, às atitudes, ao conceito de si, frequentemente associados às condições de trabalho – salientando que os investiga-

dores ora acentuam um, ora outro, ou mesmo ambos. Dando ênfase aos factores externos, encontramos pesquisadores que salientam a indisciplina dos alunos, a violência física, a falta de tempo para preparação das aulas, a falta de recursos, a incompetência administrativa, as condições de sobrecarga de trabalho, as insatisfatórias relações com o chefe e os colegas, a falta de respeito e a insegurança profissional (Harris. et al. 1985; Ratsoy et al. 1986, Alves 1991; Almeida 1985; Delaire 1988). E, numa visão quase panorâmica, Biddle (1988) apresenta os grandes factores que podem levar ao stress dos professores: vidas profissionais sobrecarregadas; desproporção entre as suas próprias necessidades e as expectativas postas nos professores; salários inadequados e as pobres condições físicas na escola; conflitos étnicos na comunidade ou violência física na escola e na aula.

Mais uma vez no caso dos professores portugueses, Cruz et al. (1989) verificaram que o excesso de trabalho, salário inadequado, turmas grandes, alunos pouco motivados, alunos com baixa capacidade e falta de interesse e a má estruturação da carreira eram percebidas como as principais fontes de stress. Os resultados da Análise Factorial por aqueles autores efectuada sugeriram a existência de cinco factores de stress: comportamento inadequado dos alunos, fracas condições de trabalho, preocupação com os estudantes, pressões de tempo e clima e estrutura organizacional.

### **Consequências do Stress Docente**

No seu estudo original sobre o stress humano, Selye (1936) refere que este se processava em três fases distintas:

- 1ª - Reacção de alarme, caracterizada pelo início das mudanças corporais no indivíduo face a um agente indutor de stress, como confusão, desorientação e distorção da realidade. Esta fase de alarme termina se desaparece o agente indutor de stress. A reacção de alarme é semelhante à resposta de ataque ou de fuga que tem como função mobilizar todos os recursos do organismo. No final deste estágio, o organismo está totalmente mobilizado para fazer face ao agente stressor; contudo, o organismo não pode manter esta intensa estimulação orgânica por muito tempo.
- 2ª - Estádio de resistência, constituído pelo esforço que o indivíduo faz para repor o equilíbrio perdido e que se manifesta por fadiga, ansiedade, tensão e irritabilidade. Se, nesta fase, o indivíduo conseguir lidar com a situação indutora de stress, verifica-se um apaziguamento geral dos sintomas; no entanto, se o problema se mantém, o indivíduo passa à fase seguinte.

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

Quanto à relação perturbada com o meio ambiente, Stora (1990) diz que o ser humano possui vários mecanismos reguladores do stress, classificando-os em cinco níveis. 1º: O surgimento da sensação de desconforto, dificuldade de concentração e controlo de si próprio, podendo estar presentes sintomas de irritabilidade, de distração e insónias. 2º: O indivíduo afasta-se parcialmente da realidade, mediante recurso a mecanismos de defesa psicológica. 3º: Impulsos instintivos perigosos, com respostas potenciais de agressividade, automutilação ou suicídio. 4º: A desorganização do Eu pode ser irreparável, com eclosão eventual de manifestações clínicas psicóticas; 5º: Finalmente, a morte é uma possibilidade última deste processo.

No caso do mundo docente, Needle et al. (1980: 196) referem que 'as consequências do stress docente são situadas em três áreas: somática (dores de cabeça, indisposição intestinal, insónias, fadiga), psicológica (ansiedade, tensão, irritabilidade, depressão) e comportamental (uso de medicação, álcool, cigarro). Consequentemente, 'é também muito bastante provável que o stress afecte negativa e substancialmente o ambiente da sala de aula, o processo de aprendizagem-ensino e a realização de propósitos e objectivos educacionais (Needle et al. 1980: 196). Em Portugal, Fraga (1983) considera como consequências do stress particularmente sentida entre os professores portugueses, ansiedade, angústia, fobias, apatia, absentismo e o uso de medicamentos.

Numa outra sistematização deste tipo, Dunham (1981) apresenta dezasseis reacções dos professores às situações de stress, distribuindo-as pelas áreas psicológica, fisiológica e escolar. Entre estas é de salientar a área psicológica (agressão deslocada, apatia, frustração, forte sentimento de incapacidade para o exercício docente); a área fisiológica (grande incremento do consumo de álcool, perda de sono, perda de peso); a área escolar (fuga ao contacto com o corpo docente, quer na instituição, quer na rua, pouco apoio dos colegas, fuga às actividades profissionais, não conformidade com o ensino de crianças mal adaptadas). Mais especificamente, Dunham (1983) refere que os efeitos do stress mais referidos seriam, por esta ordem, sentimen-

tos de exaustão, frustração, distúrbios de sono, dores de cabeça, fuga ao contacto com os outros professores.

Fazendo um levantamento da literatura específica sobre o tema, Harris et al. (1985) encontraram pontos comuns, demonstrando que o stress docente pode afectar a escola enquanto organização, a performance do professor, o bem-estar físico e emocional do professor e da sua família. Com o passar dos anos, o professor vai acusando os efeitos negativos do clima de trabalho e o professor vai ficando 'queimado', no sentido do burnout acumulado com o tempo. Por conseguinte, 'um professor queimado' (Alves 1991) manifesta fadiga, atitudes e sentimentos cínicos para com os estudantes e a tendência de uma auto-avaliação negativa; enfim, 'professor queimado', professor cansado, derrotista e pessimista. Na verdade, segundo Halpin et al. (1985 cit. in Alves 1991 e 1994b), o desgaste, a 'queima' (burnout) é sobretudo um sentimento de debilidade, de perda de autocontrolo, de abatimento e de desamparo; aqueles mesmos autores (1985: 139) referem que o sentimento de se sentir 'queimado' consiste num 'estado de fadiga ou frustração causada pela dedicação a uma causa que deixou de produzir recompensas'.

Semelhante, mas mais completa e precisa é a noção de 'desgaste' ou 'queima' apresentada por Kalekin-Fishman (1986: 24-25): 'burnout tem sido definido por um estado de exaustão e fadiga física, mental e emocional, marcado por depleção orgânica e fadiga crónica, por sentimentos de desespero e desamparo, pelo desenvolvimento de um negativo autoconceito e por atitudes negativas para com o trabalho, a vida e as pessoas'. Com muito sentido de ajustamento à realidade educativa, Guerra (1983: 1059) apelidou este processo de 'erosão docente' que define da seguinte forma: 'desgaste que sofre o educador no exercício da sua função ao longo do tempo, desgaste de ilusões, de esperanças, de esforços e de compromisso'. Além disso, Guerra (1983) atribui à 'erosão' da função docente causas de carácter sociológico; como o acesso à docência por recurso, a desmistificação do papel docente, a deterioração da imagem e conceito docentes e as profundas vivências extra-escolares; causas de carácter psicológico; como o envelhecimento dos professores face ao rejuvenescimento dos alunos, a sensação de impotência, a crise de identidade e o desencanto com os alunos; finalmente, causas de carácter filosófico, no sentido de uma filosofia de vida.

De igual modo, Farber (1984) refere factores pessoais como, por exemplo, a não consideração do peso do seu trabalho e o facto de não se sentir compensado em termos de realização, reconhecimento e

apreço. Por outro lado, factores contextuais. Em particular, apatia estudantil, exigências familiares, insuficiência salarial, falta de apoio administrativo, conflito e ambiguidade de papéis e criticismo público. Mas o mesmo autor (1984: 362) chama a atenção, com certa ênfase, para os factores pré-disposicionais que podem favorecer o desgaste docente, porque ‘os professores que são obsessivos, apaixonados, idealistas [...] são mais propensos ao síndrome de professores abatidos ou burnout’. E o autor comenta ainda (1984: 362) que ‘os professores que se vêm a tornar queimados, costumam ser menos simpáticos com os alunos, apresentam uma baixa tolerância às frustrações da aula, planificam raras vezes, costumam fantasiar ou projectar abandonar a profissão, costumam sentir-se ansiosos, irritáveis, deprimidos e, em geral, pouco realizados e dedicados à sua profissão’ Consequentemente, o desgaste diminui significativamente a motivação para continuar a profissão e a satisfação inerente à relação essencial entre professor e aluno.

## REFERÊNCIAS

- Abraham, A.D.A  
1972 *Le Monde Intérieur des Enseignants*. Paris: EPI
- Almeida, V.C.  
1985 ‘Stress organizacional - 1’. *Pessoal* 17. pp. 7-12.
- Almeida, V.C.  
1986 ‘Stress Organizacional - 2’. *Pessoal* 19. pp.7-14.
- Alves, F.C.  
1991 ‘A Satisfação/Insatisfação Docente: Contributos para um Estudo da Satisfação/Insatisfação dos Professores Efectivos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança’. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Alves, F.C.  
1999a ‘A (In)Satisfação Docente. Estudo de Opiniões dos Professores Efectivos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança’. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 28 (1). pp.29-60.

- Alves, F.C.  
1994b 'Burnout Docente: A Fadiga-Exaustão dos Professores (Professores Queimados ou Professores Desgastados)'. *O Professor* 39. pp.15-19.
- Alves, F.C.  
1997 'A (In)Satisfação dos Professores: Estudo de opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança'. In *Viver e Construir a Profissão Docente*. Editado por A. Nóvoa. Porto Editora. pp.81-115.
- Amiel, R.  
1980 *Equilibre Mentale, Fatigue Psychique et Vocations Enseignant*. Paris: ESF.
- Andrews, J. C.  
1993 'O Stress nos Professores de Educação Física nos Nossos Dias: Uma Perspectiva Internacional'. *Boletim da SPEF* 7/8. pp.13-25.
- Bardo, P.  
1991 'The Pain of Teacher Burnout: A Case Story'. *Phi Delta Kappa* 61(4). pp. 252-54.
- Bartsch, P.  
1994 'Le Stress: Pathologie ou Nécessité?'. *L'Observatoire* 1. pp.19-22.
- Biddle, B.J.  
1988 'Teacher Roles'. In *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Editado por M. Dunkin. Oxford: Pergamon Press. pp.625-34.
- Blase, J.J.  
1982 'A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout'. *Education Administration Quarterly* 18 (4). pp. 93-113.
- Boyan, N.J.  
1982 'Administration of Educational Institutions'. In *Encyclopedia of Educational Research*. Editado por H.E. Mitzel. Nova Iorque: The Free Press. Vol I, pp.22-42.
- Breuse, E  
1984 'Identificación de las Fuentes de Tensión en el Trabajo Profesional del Enseñante'. In *Profesores en conflicto* . Editado por J.M. Esteve. Madrid: Narcea. pp.143-61.

- Breuse, E.  
1988        'Le Plaisir d'Enseigner'. In *Actas do V Congrès de L'Association Internationale de Research sur la Personne de l'Enseignant'*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp.348-410.
- Bulhões, I.  
1986        *Enfermagem do Trabalho*. Rio de Janeiro: Ideias.
- Caetano, A.; Vala J.  
1994        'Estratégias de Actuação Organizacional'. In *Psicologia Social das Organizações: Estudo em Organizações Portuguesas*. Editado por J. Vala et al. Oeiras: Celta Editora. pp.123-37.
- Chadwick-Jones, J.K.  
1973a       'A-Type and B-Type Absence: Empirical Trends for Woman Employees'. *Occupational Psychology* 39 (1). pp. 31-35.
- 1973b       'A-Type and B-Type Absence: Empirical Trends for Woman Employees'. *Occupational Psychology* 47 (1/2). pp. 75-80.
- Chan, D.W.  
1998        'Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress among Secondary School Teachers in Hong Kong'. *American Educational Research Journal* 35 (1). pp. 145-163.
- Chapman, D.W.; Lowther, M.A.  
1982        'Teachers' Satisfaction with Teaching'. *The Journal of Educational Research* 75 (4). pp. 241-47.
- Coates, T.; Thorensen, C.  
1976        'Teacher Anxiety: A Review with Recommendations'. *Review of Educational Research* 46 (2). pp.159-84.
- Cooper, C.L.  
1986        'Job Distress: Recent Research and the Emerging Role of the Clinical Occupational Psychologist'. *Bulletin of the British Psychological Society* 39. pp.325-331.
- Cooper, C.L., Marshall, J.  
1982        'Fontes Ocupacionais de Stress: Uma Revisão da Literatura Relacionada com Doenças das Coronárias e Com a Saúde Mental'. *Análise Psicológica* 2 (2/3). pp.153-70.

- Cordeiro, J.D.  
1987 *A Saúde Mental e a Vida*. Lisboa: Salamandra.
- Correia, V.  
1997 'Estudo do Bem-Estar e Mal-Estar na Profissão Docente em Educação Física: O Stress Profissional'. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica.
- Cruz, J.F.A.  
1988 'Stress e Ansiedade nos Professores'. In *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, M.B.  
1990 'A Situação do Professor em Portugal: Relatório da Comissão Criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação'. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cruz, M.B.; Dias, A.; Formosinho, J.; Ruivo, J.; Pereira, J.; Tavares, J.  
1988 'Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. A Situação do Professor em Portugal'. *Análise Social* 24. pp. 1187-1293.
- 1989 'A Situação do Professor em Portugal'. *Análise Social* 24 (103104). pp. 1187-1293.
- Delaire, G.  
1988 *Enseigner ou la Dynamique d'une Relation*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Dunham, J.  
1976 'Stress Situations and Reponses'. In *Stress in Schools*. Editado Por National Association of Schoolmasters. Hemel Hempstead: National Association of Schoolmasters.
- Dunham, J.  
1981 'Disruptive Pupils and Teacher Stress'. *Educational Research* 23 (3). pp. 205-13.
- Dunham, J.  
1983 'Coping with Organizational Stress'. In *The Effective Teacher*. Editado por A. Paisey. Londres: Ward Lock Educational.

- Dunham, J.  
1984 *Stress in Teaching*. Londres: Croom Helm.
- Esteve, J.M.  
1984 *El Malestar Docente*. Barcelona: Editorial Laia.
- Esteve, J.M.  
1992 *O Mal-estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século.
- Esteve, J.M.  
1995 'Mudanças Sociais e Função Docente'.  
In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Editado por A. Nóvoa. Porto: Porto Editora. pp.93-125.
- Estrela, M.T.  
1986 'Algumas Considerações sobre o Conceito de Profissionalismo Docente'.  
*Revista Portuguesa de Pedagogia* 20. pp.301-09.
- Farber, B.A.  
1984 'Stress and Burnout in Suburban Teachers'.  
*The Journal of Educational Research* 77 (6). pp.325-31.
- Fraga, B.  
1983 'O Stress no Professor'. *Escola* 29. pp. 25-6.
- Francés, R.  
1984 *Satisfação no Trabalho e no Emprego*.  
Porto: Rés Editora.
- Frango, M.H.  
1995 'Stress nos Profissionais de Saúde em Meio Hospitalar. Dissertação de Mestrado.  
Coimbra: Instituto Superior de Serviço Social.
- Ganhão, M.T.  
1993 'Condicionantes e Estratégias Redutoras do Stress O rganizacional'. *Forum Sociológico* 3. pp. 89-106.
- Gaziel, H.H.; Warnet, M.  
1993 'Les Facteurs Déterminants les Intentions de Changement de Profession chez les Enseignants'.  
*Les Sciences de l'Éducation* 6. pp. 5-26.
- Gonçalves, A.A.  
1995 'Satisfação Profissional dos Enfermeiros Especialistas'.  
Dissertação de Mestrado.  
Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra.

- Gorton, R.A.  
1982 Teacher Job Satisfaction.  
In *Encyclopedia of Educational Research*.  
Editado por H. E. Mitzel.  
Nova Iorque: The Free Press. Vol 4, pp.1903-1908.
- Goupil, G.  
1985 'L'Influence du Climat Organisationnel sur l'Anxiété des Enseignants'. *Revue des Sciences de l'Education* 11 (3). pp. 477-87.
- Guerra, M.A.  
1983 La 'Erosión' de la Función Docente'.  
*Revista Española de Pedagogia* 41 (159). pp. 105-118.
- Hamon, H., Rotman, P.  
1984 *Tant qu'il y Aura des Profs*. Paris: Editions du Seuil.
- Hampton, D.R.  
1983 *Administração Contemporânea*.  
São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Harris, K.; Halpin, G.; Halpin, G.  
1985 'Teacher Characteristics and Stress'.  
*Journal of Educational Research*, 78. pp.347-50.
- Hoyle, E.  
1969 *The Role of the Teacher*.  
Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Jesus, S.N.  
1992 'Recensões Crítica' -  
*La Crisis de la Función Docente. Psychologica* 7.  
pp. 141-42.
- 1993 'Formação Educacional de Futuros Professores:  
Contributo para a Clarificação da sua Utilidade'.  
*Revista Portuguesa de Pedagogia* 27 (1). 93-118.
- 1997 *Bem-estar dos Professores: Estratégias para realização  
e Desenvolvimento Profissional*. Coimbra.
- Johnson, S.  
1986 'Incentives for Teachers: What Motivates,  
What Matters'. *Educational Administration Quarterly*  
22 (3). pp. 54-79.
- Kalekin-Fishman, D  
1986 Burnout or Alienation? A Context Specific Study of  
Occupational Fatigue among Secondary School  
Teachers. *Journal of Research and Development in  
Education* 19 (3). pp. 24-34.

- Kozier  
1993 *Enfermeria Fundamental: Conceptos, procesos y Práctica*. Madrid: Interamericana.
- Kumar, P.; Mutha, D.N.  
1978 'Standardization of a Job Satisfaction Questionnaire for Teachers'. *Social Sciences Research Journal* 3 (3). pp.85-9.
- Kyriacou, C.  
1987 'Teacher Stress and Burnout: An International Review'. *Educational Research* 29 (2). pp.146-52.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J.  
1978 'Teacher Stress and Satisfaction'. *Educational Research* 12 (2). pp. 89-96.
- Kyriacou, C.; Sutcliffe, J.  
1979 'Teacher Stress and Satisfaction'. *Educational Research* 21. pp.89-96.
- Latack, J.  
1989 'Work, Stress and Careers: A Preventive Approach to Maintaining Organizational Health'. *Handbook of Career Theory*. Editado por M. Arthur e D. Hall. Cambridge: Cambridge University Press. pp.252-74.
- Lester, P.E.  
1987 'Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire'. *Educational and Psychological Measurement* 47 (1). pp. 223-33
- Lima, J.M.A.  
1995 'Origem Social, Posição de Classe e Representação sobre a Posição Social: O Caso dos Professores das Escolas Secundárias da Região Autónoma dos Açores'. *Revista Forum Sociológico* 6. pp.81-107.
- Litt, M.; Turk, D.  
1985 'Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers'. *Journal of Educational Research* 78 (3). pp. 178-85.
- Lowther, M.A.; Gill, S.J.; Coppard, L.C.  
1985 'Age Determinants of Teacher Job Satisfaction'. *The Gerontologist* 25 (5). pp.520-25.

- Martinez, J.G.  
1989 'Cooling off Before Burnning Out'.  
*Academic Therapy* 24 (3). pp. 271-84.
- Merazzi, C.  
1983 'Apprendre à Vivre les Conflits: Une Tâche de la Formation des Enseignants'.  
*European Journal of Teacher Education* 6 (2). pp.101-06.
- Mialaret, G., & Debesse, M.  
1978 *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: PUF.
- Michel, S.  
sd *Gestão das Motivações*. Porto: Rés Editora.
- Miguez, J.  
1979 'Absentismo: Conceito, Métodos de Análise'.  
*Análise Psicológica* 2 (3). pp.415-19.
- 1987 'Satisfação no Trabalho e Comportamentos de Ausência'. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação* 2. pp. 17-35.
- Milstein, M.; Golaszewski, T.; Duquette, R.  
1984 'Organizationally Based Stress: What Bothers Teachers'.  
*Journal of Educational Research* 77 (5). pp.293-97.
- Ministério da Educação  
1993 *Gestão Flexível do Tempo Escolar*.  
Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Moore, W.E.  
1947 *Industrial Relations and Social Order*.  
Nova Iorque: MacMillan.
- Needle, R.; Griffin, T.; Svendsen, R.; Berney, C.  
1980 'Teacher Stress: Sources and Consequences'.  
*The Journal of School Health* 50 (2). pp.96-9.
- Nerther, W.B.; Davis, K.  
1983 *Administração de Pessoal e Recursos Humanos*.  
São Paulo: Mc Graw Hill.
- Nunes, E.L.  
1994 'O Papel dos Professores de Educação Física'.  
*Revista Portuguesa de Pedagogia* 28 (3). pp.425-41.
- OCDE  
1989 *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: ASA.

- OIT  
1981 *Emploi et Conditions de Travail des Enseignants.*  
Genebra: Bureau International du Travail.
- Ranjard, P.  
1984 *Les Enseignants Persécutés.* Paris: Robert Jauze.
- Ripon, A.  
1987 'Satisfação e Implicação no Trabalho'.  
In *Traité de Psychologie du Travail.*  
Editado por C. Lévy-Leboyer e J.C. Sperandio,  
Paris: Presses Universitaires de France. pp.421-34.
- Roussel, L.M.P.  
1977 'Écoles de Demain? In *Conseil Franco-Québécois  
pour la Prospective et L'Innovation en Éducation.*  
Paris: Delachaux et Niestlé, S.A..
- Sampaio, J.S.  
1982 'Emprego e Condições de Trabalho dos Professores.  
*O Professor* 37. pp.5-17.
- Selye, H.  
1936 'A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents'.  
*Nature* 138. pp.32-6.
- Serra, A.V.  
1990 'A Relevância Clínica do Coping nos Transtornos  
Emocionais'. *Psiquiatria na Prática Médica* 3 (4).  
pp.157-63.
- Smilanski, J.  
1984 'External and Internal Correlates of Teacher's  
Satisfaction and Willingness to Report Stress'.  
*British Journal of Educational Psychology* 54.  
pp. 84-92.
- Stora, J.B.  
1990 *O Stress.* Porto: Rés Editora.
- Teodoro, A.  
1990a 'Sobre o Mal-Estar na Profissão Docente  
e a Constituição de uma Identidade Profissional  
nos Professores'. Comunicação apresentada no  
3º Congresso da Sociedade Portuguesa de  
Educação Física, Lisboa.
- 1990b *Os Professores: Situação Profissional e Carreira  
Docente.* Lisboa: Texto Editora.

- 1994 'Da Profissionalização da Actividade Docente à Crise de Identidade dos Professores: Considerações Preliminares para um Estudo da Situação Portuguesa'. *Boletim da SPEF* 9. pp.37-54.
- UNESCO
- 1978 'Le Savoir n'a pas de Prix: Les Enseignants sont Parmi les Salariés les Moins Bien Payés. *Le Courier de l'UNESCO* 24-27.
- Villa, J.V.
- 1988 *La Crisis de la Función Docente*. Valencia: Promolibro.
- sd 'Perspectivas y Problemas de la Función Docente'. II Congreso Mundial Vasco Narcea.
- Walker, S.; Barton, L.
- 1987 *Changing Policies, Changing Teachers: New Directions for Schooling?* Milton Keynes: Open University Press.
- Werther, W.B; Davis, K.
- 1983 *Administração de Pessoal e Recursos Humanos*. São Paulo: Mc Graw-Hill.

**(In)Satisfação e Stress na Profissão Docente****(Dis)Satisfaction and Stress in the Teaching Work*****Sumário******Summary***

A autora apresenta os conceitos de satisfação/insatisfação profissional, satisfação/insatisfação docente, mal-estar/bem-estar docente e stress docente, demonstrando que nem sempre há consenso teórico sobre esta matéria. Em seguida, enumera os principais factores causadores do fenómeno, assim como as suas manifestações e consequências, pretendendo, deste modo, enfatizar o debate sobre uma situação que atinge muitos professores e salientar que não é uma situação de fácil resolução, dado o elevado número de variáveis que contribuem para o crescimento das situações de stress no trabalho docente.

The author presents the concepts of professional satisfaction/dissatisfaction, teaching satisfaction/dissatisfaction, teaching ill-being/well-being, and teaching stress, showing that there is not always a theoretical consensus over that subject-matter. Then, the main factors that cause the phenomenon are numbered, as well as their manifestations and consequences, stressing the debate over a situation that strikes many teachers and enhancing, on the other hand, that this is not a situation of easy resolution, given the high number of variables that contribute to the increase of stress in the teachers' work.