

O mal-estar docente em gestores escolares

Cátia Cristina Xavier Mazon^I

Lucia Pereira Leite^{II}

O mal-estar docente em gestores escolares

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar e analisar o impacto de eventos estressores em gestores escolares associados ao mal-estar docente. Participaram 29 gestoras, na função de diretoras ou vice-diretoras de rede municipal, do interior do Estado de São Paulo, com respostas ao Inventário IMPIL (*Evaluación Psicológica Del Estrés por Inestabilidad Laboral*). Os resultados indicam a presença de estressores em todas as áreas avaliadas, em índices diferenciados. Os estressores de maior pontuação foram Preocupações com a saúde, Moléstias emocionais e Preocupações econômicas. O grau de mal-estar tende a aumentar com a idade, porém está presente desde o ingresso na função. As atribuições extensas da gestão indicam a ocorrência em graus diferenciados de impactos entre os grupos, demonstrando que a subjetividade deve ser considerada para a proposição de melhorias das condições e organização de trabalho. As transformações sociais aceleradas, as exigências das reformas educacionais e a falta de reconhecimento da profissão foram associadas ao mal-estar docente.

Palavras-chave: Mal-estar docente; Estresse profissional; Trabalho docente; Gestor escolar; Psicologia da educação.

The malaise in teaching school director

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze the impact of stressful events associated with the school administrators in teacher malaise. 29 managers participated in his capacity as directors or deputy directors of the municipal system, the interior of São Paulo, with responses to the Inventory IMPIL (*Evaluación Psicológica Del Estrés por Inestabilidad Laboral* - FIGUEROA; SCHUFER, 2006). The results indicate the presence of stressors in all areas assessed at different rates. The highest ranking stressors were concerns with health, emotional Diseases and economic concerns. The degree of discomfort tends to increase with age, but since the entry into this function. The extensive powers of management, indicate the occurrence of different degrees of impact between the groups, demonstrating that subjectivity needs to be considered for proposing improvements in working conditions and health organizations. Social changes, the demands of educational

reforms and lack of recognition of the profession were associated with teacher malaise.

Keywords: Malaise teacher; Professional stress; Conditions of teaching; School manager; Educational psychology.

El malestar docente endirectores de enseñanza escolar

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar y analizar el impacto de eventos estresantes en los administradores de escuelas asociado al malestar docente. Participaron 29 administradoras en su calidad de directoras o subdirectoras de la red municipal del interior del Estado de São Paulo, con las respuestas a la IMPIL (*Evaluación Psicológica Del Estrés por Inestabilidad Laboral* - FIGUEROA; SCHUFER, 2006). Los resultados indican la presencia de factores estresantes en todas las áreas evaluadas en diferentes índices. Los mayores factores de estrés fueron las preocupaciones con la salud, enfermedades emocionales y las preocupaciones económicas. El grado de molestia tiende a aumentar con la edad, pero están presentes en esta función desde su iniciación. Los amplios poderes de gestión, indican la ocurrencia de diferentes grados de impacto entre los grupos, demostrando que la subjetividad debe ser considerada para las propuestas de mejoras de las condiciones de trabajo y organizaciones de salud. Las aceleradas transformaciones sociales, las exigencias de reformas educativas y la falta de reconocimiento de la profesión se asociaron al malestar docente.

Palabras clave: Malestar docente; Estrés profesional; Condiciones de trabajo docente; Director de escuela; Psicología de la Educación.

Introdução

Estudos sobre o mal-estar docente têm sido uma preocupação crescente no Brasil, desde meados da década de 1990. A maior concentração encontra-se ligada aos programas de pós-graduação, com ênfase para a PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), sob orientação dos professores Mosquera, Santos e Stobäus (2007), com forte influência das publicações internacionais das Ciências da Educação na Espanha, por Esteve (1999a), e em Portugal, por Jesus (1996). Porém, a maior parte das pesquisas encontradas sobre o mal-estar no ambiente educacional é realizada com professores em sala de aula, diferentemente deste estudo, que objetivou ampliar o foco de análise para gestores escolares, que compartilham de características laborais similares. A expressão mal-estar docente, segundo Esteve (1999b), numa revisão da literatura, era utilizada na década de 1970 nas principais revistas internacionais de ciências da educação para nomear uma "fase de desencanto" ligada à uma subvalorização da formação de professores e caracterizada pela presença de um "ciclo degenerativo da eficácia docente" (p. 98) produzido pela conjunção de vários fatores sociais e psicológicos, passando posteriormente a se transformar em objeto de estudo designado como mal-estar docente.

Atualmente, o termo mal-estar docente aparece como um conceito da literatura pedagógica para resumir o conjunto de reações de um grupo de professores que se encontra profissionalmente desajustado frente à aceleração das mudanças sociais (Esteve, 1999b). O mal-estar apresenta-se no cotidiano escolar sob a forma de variadas queixas e seu estudo no Brasil tem se desenvolvido em projetos de intervenção, por meio de ações estimuladoras de bem-estar, como a criação de espaços de diálogo e relacionamento, políticas de valorização do professor, estudos sobre a relação entre saúde e doença, entre outras (Mosquera et al., 2007).

Os profissionais no contingente educacional estão frente às constantes mudanças ocorridas no sistema público de educação, afetados pela falta de reconhecimento social pelo trabalho, pelas reformas educacionais, pelo aumento da violência dentro da escola, entre outros fatores, que geram nesses profissionais sentimentos de mal-estar e impotência (Carlotto & Silva, 2003). Essas mudanças retratam a realidade do contexto contemporâneo de trabalho, tanto no processo como nas relações que se estabelecem entre os envolvidos, diante dos avanços tecnológicos, das exigências do sistema econômico, da globalização e da intensificação do trabalho, que influenciam em grande medida as diferentes categorias profissionais.

O sistema econômico tem forte influência nas mudanças do trabalho, por consequência no sistema educativo. O financiamento do desenvolvimento dos países, em sua maioria, é realizado pelo Banco Mundial, que impõe políticas de ajustes estruturais em várias áreas da economia como garantia de retorno do investimento. De Tommasi, Warde e Haddad (2007) indicam a participação dos empréstimos aprovados pelo Banco Mundial para o Brasil de 1987 a 1994, nos mais variados setores, como: agricultura, energia, transporte, saúde e educação, sendo que esse último recebeu o maior crescimento percentual de financiamento, que, no período de sete anos, passou de 2%, em 1987, para 29% em 1994.

O aprofundamento das reformas educacionais ocorridas no governo Fernando Henrique Cardoso, nos dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), coincide com as propostas do Banco Mundial, com a concentração dos recursos para a educação no ensino básico, aspectos que perduraram no governo Luiz Inácio Lula da Silva (De Tommasi et al., 2007). Nesse período ocorreram programas e ações orientados pelo governo federal para os Estados e municípios e o implemento de uma política de avaliação, destacando-se a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a implantação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca, uma vez que, em função da centralização no âmbito federal, foram pulverizados para todo o país (Dourado, 2007). Uma das ações do PDE foi a criação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), que culminou na implantação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pelo qual são realizadas avaliações diagnósticas de desempenho, como a Prova Brasil (para alunos do quinto e nono anos do Ensino Fundamental), e no Estado de São Paulo foi criado o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Os índices são utilizados entre as escolas como comparativo de desempenho, não apenas do ensino, mas da gestão e do repasse financeiro, conforme o resultado alcançado.

Conforme divulgação oficial sobre o PDE, "o IDEB objetiva modificar a forma de avaliar a educação básica e [...] estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social" (Ministério da Educação, 2008, p. 19). Silva Júnior e Ferretti (2004) afirmam que o IDEB, tal como se apresenta na **cultura organizativa da escola**, poderá tomar rumos ainda pouco definidos e que os fatos históricos delinearão caminhos para sua efetivação ou desmantelamento. Embora as formas organizativas da escola ainda não possuam desfecho histórico reconhecido, o reflexo sobre a saúde

dos profissionais tem crescido estatisticamente, ao se considerar que o adoecimento laboral possui relação direta com as condições e organização do trabalho, e tais situações adquirem espaço como fatores de mal-estar docente.

Ao se retomar a história da saúde dos trabalhadores à luz das contribuições de Dejours (1988), constata-se que os avanços na relação homem e trabalho são capítulos da trajetória popular na luta pela sobrevivência no desenvolvimento das sociedades industriais, que condenava a duração excessiva do trabalho, com jornadas de 12, 14 e até 16 horas diárias. A luta pela saúde do corpo conduzia à denúncia das condições de trabalho (ambiente físico, biológico, de higiene, segurança), e o sofrimento mental resultava da organização do trabalho (divisão do trabalho, conteúdo da tarefa, sistema hierárquico, modalidades de comando, relações de poder, questões da responsabilidade). Numa digressão histórica, percebem-se melhorias na jornada de trabalho, nas condições laborais, porém a organização do trabalho com vistas à minimização do sofrimento mental do trabalhador ainda é um desafio para a sociedade moderna.

A saúde dos professores é, em igual medida, investigada em outras perspectivas de análise: Araújo et al. (2004) realizaram estudos epidemiológicos relacionados à saúde e trabalho docente; Benevides-Pereira (2002) estudou a relação entre a Síndrome de Burnout e o adoecer no trabalho; Carlotto e Silva (2003) descrevem a Síndrome de Burnout no trabalho docente; Codo (1999) analisa educação, trabalho e afetividade; Lipp (2002) escreve sobre o estresse do professor; Gasparini, Barreto e Assunção (2005) estudam as condições de trabalho e saúde dos professores. Tais autores, entre outros, se destacam em pesquisar o adoecimento mental e físico de professores, diante de condições adversas do trabalho, no cotidiano educacional brasileiro. Araújo e Carvalho (2009) analisaram oito estudos epidemiológicos com professores baianos, de 1996 a 2007, e identificaram três principais queixas: problemas vocais, problemas osteomusculares e problemas de saúde mental, sendo que os achados apontam para importantes contribuições dos aspectos relacionados ao ambiente escolar e à organização do trabalho docente para a ocorrência de tais problemas. De acordo com Benevides-Pereira (2002), a atividade docente é retratada por diversos estressores psicossociais, relacionados à natureza das funções, ao contexto institucional e social, sendo que esses estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de Burnout. A Síndrome de Burnout foi classificada como uma doença do trabalho, sendo atribuída de maneira geral pelos autores às características do meio laboral, constituindo-se como um processo que se dá em resposta à cronificação do estresse ocupacional, trazendo consequências negativas tanto em nível individual como profissional, familiar e social (Benevides-Pereira, 2002).

Sabe-se que grande parte do trabalho docente é realizada sob alguns fatores potencialmente estressores, como baixos salários, tensão na relação com os alunos, excesso de carga horária, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e falta de segurança no contexto escolar (Carlotto & Silva, 2003). Em pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais, por Gasparini, Barreto e Assunção (2006), com servidores municipais de Belo Horizonte afastados por problemas de saúde, entre eles professores, auxiliares de escola, coordenadores, diretores, vice-diretores e outros, no período de 2001 a 2002, constatou-se que os maiores índices entre os diagnósticos pesquisados, em torno de 15% das perícias, eram decorrentes de transtornos mentais e comportamentais, sendo os demais distribuídos em ocorrências como doenças do aparelho respiratório (12%), do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (11%).

O enfrentamento do sofrimento mental no ambiente laboral envolve significativo investimento afetivo por parte do trabalhador, quer na relação com os outros, quer

na relação estabelecida com o produto do trabalho, e para o profissional da escola, seja ele professor, diretor, merendeira, porteiro, a relação afetiva é obrigatória para o exercício do trabalho, ou seja, configura-se como pré-requisito (Codo & Gazzotti, 2006). Embora haja a característica formal de ensino, a educação escolar na relação de ensino e aprendizagem ultrapassa os limites pedagógicos e de conteúdo curricular, sendo uma etapa reconhecidamente relacional que deixa marcas na vida dos personagens que a constituem: gestores, professores, alunos e profissionais administrativos ou de apoio, que retroalimentam o convívio por horas diariamente.

Diante dessas exigências psíquicas, afetivas e relacionais, as mudanças sociais aceleradas implicam impactos na subjetividade dos profissionais da educação, em sua relação com o trabalho e o contexto social - dentro e fora da escola. Sinteticamente, numa referência à perspectiva da psicologia histórico-cultural, Silva (2009), na leitura de estudos apresentados por Luria, Leontiev e Vigotski, aponta que os autores soviéticos retratam a subjetividade como um sistema complexo, que envolve o processo e o resultado de apropriação da realidade objetiva, na qual a gênese está nas relações sociais. Partilhando do mesmo referencial, González Rey (2001) define a subjetividade como processo de organização da psique, que coloca o indivíduo e a sociedade em relação indivisível, aparecendo como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. Nos limites impostos deste texto, destaca-se que essa indivisibilidade compartilhada entre social e individual se dá numa relação dialética em que a subjetividade e as mudanças sociais contemporâneas se interpõem, sendo constituídas e constituintes dos sujeitos envolvidos. Em outros termos, a subjetividade social da escola gera novos significados, que são partilhados socialmente, em um processo em que os sujeitos atribuem diferentes sentidos pessoais e estão imbricados com as histórias de cada um.

Essa representação apresenta a escola numa relação inseparável com a sociedade como um todo, mas sua ocorrência está condicionada aos espaços que promovam a participação reflexiva e crítica do sujeito no processo de apropriação dos conhecimentos produzidos culturalmente. Nesse sentido, a subjetividade individual se desenvolve à luz da subjetividade social. Para o autor, o espaço em que ocorre o processo educativo se constitui em convergência, divergência e contradição social, configurando-se num tecido formado de inúmeros sentidos e significações da sociedade que extrapolam o cotidiano escolar e que ainda são pouco explorados em pesquisas da área da educação (González Rey, 2001).

Retomando o campo de abrangência deste texto, relata-se que na esfera educacional o desenvolvimento da subjetividade do professor segue o mesmo decurso. Segundo Esteve (1999b), esse processo está fortemente influenciado por, ao menos, 12 indicativos básicos de mudanças de natureza social, que interferem no papel desse profissional no desempenho de suas funções, sendo eles: a) o aumento das exigências laborais; b) inibição educativa de outros agentes de socialização, como a família; c) desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola (meios de comunicação de massa); d) ruptura do consenso social sobre a educação (objetivos da escola e valores a fomentar); e) aumento das contradições no exercício da docência; f) mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; g) menor valorização social do professor; h) mudança dos conteúdos curriculares; i) escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; j) mudanças nas relações professor-aluno; k) fragmentação do trabalho do professor. Tais apontamentos podem ser considerados para outros atores sociais do contexto educacional, como os gestores escolares, e cada vez mais implicam alterações, crescentes e variadas, indicando novas especificidades do campo do saber, habilitações diferenciadas e formações complementares para o exercício do magistério que acompanhem essas transformações sociais. Para Nóvoa (1995), a profissão docente é referência no âmbito educacional por intermédio do discurso da

busca de maior profissionalismo, em detrimento da crise dentro da profissão, mas não pode desvincular-se dos desafios enfrentados pela sociedade nem limitar-se à formação de professores. Nesse sentido, diante do profissionalismo, tem-se uma contradição. O discurso aponta para a melhoria no exercício profissional, para a necessária mudança da escola, que deve acompanhar as inovações com vistas às novas condições e organização do trabalho. Mas, no contraponto, as pesquisas indicam um crescente mal-estar, ocasionado pela desvalorização profissional, com reflexos diretos na saúde dos professores.

Entende-se que a organização do trabalho educacional não se esgota na realização das atividades escolares, e, em uma perspectiva ampla da realidade educacional, devem-se considerar os determinantes políticos e socioculturais, em que as decisões vivenciadas na escola e nas salas de aula decorrem de decisões políticas tomadas em grande medida fora desse espaço. Dentro do universo escolar não é diferente, pois as próprias práticas de ensino, gestão e convivência se constituem como ações políticas na escola. Igualmente, os fatores influenciadores do mal-estar docente estão presentes no contexto mais amplo do sistema sociocultural e nos sistemas internos da escola, próprios da convivência entre secretarias educacionais, gestores, docentes e alunos. Ao se proporem ações de melhorias para a minimização de queixas de mal-estar docente, também se faz necessário identificar os estressores que se destacam na convivência escolar e no contexto social em que estão inseridas. Nessa direção, esta pesquisa objetivou identificar e analisar os impactos de eventos estressores em gestores escolares associados ao mal-estar docente.

Métodos

A amostra de participantes foi constituída por 29 professoras, que atuavam como gestoras escolares de uma rede municipal de ensino de uma cidade do oeste paulista. O grupo é composto por mulheres que ocupam a função em cargo obtido por concurso público, sendo 20 diretoras e nove vice-diretoras. Todas com grau de instrução em nível superior completo e faixa etária variando entre 29 e 60 anos.

As unidades escolares onde as participantes da pesquisa atuavam se concentram na educação básica, distribuídas entre creches, educação infantil e ensino fundamental I e II. As unidades de creches e educação infantil possuem diretoras apenas, e as vice-diretoras estão alocadas em escolas que atendem ao ensino fundamental I e II.

Cabe esclarecer que, no momento da aplicação do instrumento da pesquisa, as participantes foram informadas dos objetivos e cuidados éticos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Bauru, processo nº 13223/46/01/10.

Para a realização da pesquisa, as professoras responderam ao Inventário IMPIL (*Evaluación Psicológica Del Estrés por Inestabilidad Laboral* - Figueroa & Schufer, 2006), constituído por um questionário autoaplicável, com identificação do respondente, contendo 101 itens, organizado em categorias de eventos estressores no ambiente laboral.

As respostas ao IMPIL são obtidas através de valoração por escala, tipo Likert, com variância gradativa de pontuação (1 a 5) em que a marcação mínima, em 1, indica ocorrência, porém sem produzir mal-estar, e a ocorrência máxima, em 5,

representa pânico ou medo elevado. Informa-se ainda que havia a opção de ausência de resposta, caso o evento da pergunta não tivesse ocorrência na vivência laboral.

Ao final dos índices de impactos estressores, também constava a escolha de concordância ou não com as questões complementares apresentadas no IMPIL. Para análise das proposições das questões foi realizada, para cada questão, a frequência absoluta e relativa da ocorrência de sim e não, indicando concordância ou discordância com a afirmação. Entretanto, mesmo com a recomendação da completude de respostas às questões apresentadas, alguns participantes deixaram de responder a algumas delas.

O inventário original encontra-se descrito em espanhol, validado na Argentina, e ainda não contempla estudos para amostra brasileira⁴, é aplicado em contextos laborais, em maior número nos profissionais da educação, para uma categorização da percepção de estressores, permitindo hierarquizar as áreas de origem dos eventos geradores de mal-estar. Realizou-se a tradução com o auxílio de uma profissional da área de comunicação que possuía vivência com a língua no país de origem. Pelo interesse na investigação dos fatores de mal-estar na atuação de gestores escolares, esse foi o instrumento encontrado que mais se aproximava da indicação proposta na literatura a respeito, considerando uma categorização de indicadores relacionados e que excedia a atuação em sala de aula.

Para a tabulação e análise dos dados, procedeu-se à indicação da quantidade de eventos estressores assinalados pelos sujeitos dentro de cada categoria, chamados de **S** (*sucesos* em espanhol, eventos em português), e o impacto por categoria é chamado de **I** (impacto - grau de mal-estar em relação a determinado evento), compondo a somatória dos pontos, de 1 a 5, dos itens de cada categoria. Após a obtenção dos índices **S** e **I**, era realizada uma divisão do I/S, para resultar no índice de impacto geral de cada categoria analisada, pois, quanto mais expressivo o resultado do índice de impacto, maior o nível estressor.

Resultados e discussões

Na análise dos dados coletados com a aplicação do IMPIL, observou-se uma dispersão entre as respostas das participantes, fato notado pelo desvio padrão. Há indicativos de que o grupo registra uma diferenciação considerável entre o impacto dos eventos estressores em seu meio laboral e a percepção que tem deles.

Na [Tabela 1](#), observa-se que os maiores índices de impacto sobre as categorias identificadas se referem às Preocupações com a saúde, Moléstias emocionais e Preocupações econômicas, com destaque para a primeira. Além de ser a de maior incidência, apresenta também valores altos de desvio. No contraponto, percebe-se que as categorias de menor ocorrência foram Competência pessoal, com o menor desvio padrão, Moléstias meio-ambientais e Preocupações em relação ao futuro, porém com altos índices de desvio. Um destaque deve ser dado à categoria Competência pessoal, que traduz um indicador importante da análise do mal-estar docente, que é a percepção da valorização profissional, presente na menor média do impacto de evento estressor e na diminuição do desviopadrão, ou seja, maior concordância de valorização entre o grupo.

Tabela 1: Média e desvio padrão geral dos pontos de impacto sobre eventos estressores (I/S) das categorias avaliadas para os grupos de diretoras e vice-diretoras

Categorias	Impacto/Evento (I/S)	
	Média	DP
Preocupações com a saúde (PS)	2,34	1,13
Moléstias emocionais (ME)	2,06	0,93
Preocupações econômicas (PE)	2,02	1,09
Problemas interpessoais (PI)	1,99	0,70
Moléstias cognitivas (MC)	1,91	0,79
Preocupações em relação ao futuro (PF)	1,84	0,99
Moléstias meio-ambientais (MMA)	1,73	0,78
Competência pessoal (CP)	1,53	0,66

Para uma análise mais detalhada do grupo de participantes, realizou-se uma análise separada por função, com o objetivo de averiguar a hipótese de diferenciação entre o grupo das diretoras e o grupo das vice-diretoras, conforme ilustrado na tabela abaixo.

Conforme demonstrado na [Tabela 2](#), embora o desvio padrão tenha diminuído no grupo de vice-diretoras, ainda permanece alto na maior parte das categorias, porém aparece uma diminuição considerável nas categorias de Competência pessoal e Preocupações em relação ao futuro, o que revela uma percepção mais próxima para esse grupo profissional, embora não se trate de maiores índices de eventos estressores. Comparativamente à ordenação entre as categorias de maior recorrência, a diferenciação de pontos entre elas é pequena, se analisada intragrupos, porém há aumento expressivo dos índices estressores entre os dois grupos.

Tabela 2: Média e desvio padrão geral dos pontos de impacto sobre eventos estressores (I/S) para os grupos de diretoras e vice-diretoras

Categorias	Impacto/Eventos (I/S)			
	Diretoras		Vice-Diretoras	
	Média	DP	Média	DP
Preocupações com a saúde	2,30	1,28	2,10	0,69
Moléstias emocionais	2,07	1,01	1,80	0,71
Preocupações econômicas	2,09	1,19	1,65	0,79
Problemas interpessoais	2,02	0,73	1,70	0,57
Moléstias cognitivas	1,85	0,92	1,79	0,45
Preocupações em relação ao futuro	1,97	1,09	1,28	0,39
Moléstias meio-ambientais	1,70	0,85	1,59	0,66
Competência pessoal	1,55	0,74	1,31	0,38

Em uma análise geral dos dados comparativos entre os grupos, constata-se que a função de diretora acarreta maior índice de eventos estressores e maior diferenciação da percepção de impacto, indicado pelo desvio padrão, e diminuição dos índices para as vice-diretoras.

Diante da presença dos desvios elevados, mesmo entre os grupos, realizou-se uma distribuição por idade e tempo na função, para averiguar se haveria alguma similaridade nas respostas, ou seja, se a concentração das maiores pontuações do I/S (impacto sobre evento estressor) se correlacionava com determinada faixa etária ou ainda com o tempo de exercício na função de gestão.

De acordo com os dados dispostos na [Tabela 3](#), identifica-se que o maior índice de impacto sobre evento estressor encontra-se na faixa etária (análise horizontal na tabela) que varia de 50 a 60 anos, e o menor índice se dá na faixa etária de 30 a 40 anos.

Tabela 3: Média dos índices de I/S (impacto sobre eventos estressores) agrupados por faixa etária e tempo na função

Faixa etária	Tempo na função				
	1 --5	5 --10	10 --15	15 --20	20 --25
20 --30	1,56	-	-	-	-
30 --40	1,54	1,52	-	-	-
40 --50	1,67	2,08	-	-	2,68
50 --60	3,08	1,75	1,94	-	3,75

Em relação ao tempo de atuação na função (análise vertical na tabela), observa-se que o maior tempo também representou necessariamente o índice mais elevado, com exceção de 5 a 15 anos na função, que se concentrou nas participantes pertencentes ao grupo com faixa etária mais elevada.

Também é digno de nota que, para um mesmo grupo etário, menor tempo na função não significou índices menos acentuados. Em outros termos, assumir ou se manter na função de gestor em períodos etários mais elevados, que muito provavelmente devem estar mais próximos da aposentaria funcional, parece ser um indicativo de estressor.

A maior ocorrência do IMPIL aparece na maior idade e tempo na função, porém também aparece na maior idade e menor tempo de função. O aumento da idade não apresenta progressivo aumento no tempo na função; profissionais com menor idade apresentam ocorrências similares.

Numa análise geral, a avaliação dos dados obtidos demonstra que a percepção de mal-estar em relação ao trabalho exercido, na função de gestor educacional, tende a aumentar com a idade, porém está presente desde o ingresso na função.

Na análise dos resultados complementares sobre as questões do IMPIL, que se constituíam numa série de asserções em relação ao desenvolvimento da atividade

laboral, apresentam-se, em termos percentuais, as respostas que indicaram conformidade, oposição e ausência quanto aos itens investigados.

Tabela 4: Percentual de respostas às asserções complementares do IMPIL

Asserções	PERCENTUAL DE RESPOSTAS		
	Sim	Não	Em branco
Meus chefes me apreciam muito	69,0	17,2	13,8
Meus companheiros me apreciam muito	72,4	6,9	20,7
Eu me sinto bem em meu trabalho	93,1	6,9	0,0
Eu posso crescer mais em meu trabalho	86,2	10,3	3,4
Eu sou muito responsável	100,0	0,0	0,0
Eu tenho um bom salário	41,4	58,6	0,0
O trabalho é a única coisa em minha vida	6,9	89,7	3,4
O trabalho é uma obrigação	17,2	79,3	3,4
O trabalho me dá independência econômica	69,0	27,6	3,4
Se não trabalho fico entediado	65,5	24,1	10,3
Eu gostaria de mudar de trabalho	13,8	79,3	6,9
Gostaria de ter um trabalho melhor	24,1	65,5	10,3
Gostaria de ter um salário melhor	89,7	6,9	3,4

A escolha por algumas asserções, embora em número pequeno de participantes, passa a ser expressiva quando está relacionada ao mal-estar. Por exemplo: 17,2% das respostas, adicionadas a 3,4% das opções em branco, se referem ao trabalho como obrigação. Ao se considerar uma amostra de 29 participantes, tem-se que para aproximadamente um quinto delas as atividades exercidas não são satisfatórias.

Em razão de as questões serem gerais, não é possível afirmar se as dificuldades se concentram na relação com o trabalho educativo de forma geral ou com o exercício da função de gestor no contexto atual.

Na escolha sobre Meus chefes me apreciam muito, tem-se manifestação contrária para 17,2% dos participantes e 13,8% em branco, totalizando 31% que não percebem, no contexto laboral, reconhecimento por parte da chefia. Para a asserção Meus companheiros me apreciam muito, 20% das participantes não responderam, fato que pode indicar falta de percepção dos outros nas relações interpessoais ou insatisfação das relações em seu próprio ambiente de trabalho. Portanto, na função de gestão, a alta responsabilidade, os percentuais de falta de apreciação pelas chefias e de falta percepção das relações interpessoais, e a insatisfação com as atividades exercidas podem ser associados a indicadores de estressores presentes no contexto educacional.

À luz da análise dos dados obtidos, percebe-se que na amostra investigada há um grupo de profissionais com atividades e formação similares, ligadas ao mesmo contexto educacional, que apontam fatores de mal-estar distintos, e nota-se que o

grau de impacto dos eventos estressores permeia a subjetividade das profissionais analisadas.

Retomando as ideias defendidas por Silva (2009) e González Rey (2001), entende-se que em uma sociedade com avanços tecnológicos cada vez mais rápidos, com expressivas mudanças num curto espaço de tempo, que exigem respostas diferenciadas, o desenvolvimento da subjetividade é balizado por essas transformações, que geram impactos sociais, repercutindo na esfera pessoal - auto-organização - , merecendo atenção e acompanhamento. Em tempos atuais, os meios de produção, materiais ou intelectuais, impõem um ritmo de trabalho que muitas vezes leva o trabalhador - na tentativa de corresponder às novas metas - a apresentar comportamentos adoecidos, de luta e/ou fuga, conflituosos para si mesmo, com repercussão negativa nas suas relações sociais, com conseqüências que extrapolam a esfera laboral.

Nos achados desta pesquisa, apesar de termos um grupo com percepções diversas, observa-se que a expressão do mal-estar ocorre em todas as categorias e não é traduzida diretamente por um único eixo de análise, uma vez que pode estar associada a diversos elementos sociais. Apresenta maior frequência no grupo de diretoras, que por sua vez possui maior número de atribuições e responsabilidades profissionais.

O impacto de evento estressor de maior frequência foi Preocupações com a saúde, fato que corrobora a literatura sobre o mal-estar docente, na qual as condições sociais em que se exerce a docência - na sala de aula ou na gestão - têm reflexos sobre a saúde, traduzidos em queixas difusas e inespecíficas.

Outro dado refere-se à presença do mal-estar no início da profissão, aumentando progressivamente com a idade biológica. Tal indicador deixa de traduzir uma questão de simples satisfação com a realização de uma atividade ao longo do tempo e indica a presença de limitadores sociais que se impõem para que se realize, desde a formação docente, a função educativa em uma sociedade em constantes e rápidas mudanças sociais.

Ao se retomar a história da saúde dos trabalhadores, por meio das contribuições de Dejours (1988), constata-se que não é necessariamente o exercício da atividade em si que determina o sofrimento laboral, mas sim o sentido que os sujeitos atribuem às suas tarefas e responsabilidades, que interferem na subjetividade de cada trabalhador, permeando as relações entre o que deveria ser expressão do comportamento livre e o ideal estereotipado, acarretando o sofrimento no trabalho.

As pressões, entendidas como reformas de avaliação no ensino, aludidas na parte introdutória deste texto, permeiam o cotidiano do gestor escolar e, muitas vezes, colocam os profissionais da escola como corresponsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Um exemplo são as diretrizes educacionais que propõem superar dificuldades sociais externas à escola, por meio de políticas sociais mais amplas, desvalorizando as ações de políticas internas como práticas de ensino, de gestão e/ou de convivência laboral. Tais fatores deveriam ter espaços privilegiados na escola, com vistas ao aumento da valorização dos profissionais da educação.

A falta de reconhecimento por parte das chefias e companheiros de trabalho neste estudo também foi associada ao mal-estar, comparada à categoria de menor desvio entre as participantes, Competências pessoais. Assim, tem-se que o reflexo de ser reconhecido pelo trabalho que cada um realiza é fator contributivo para a melhoria do bem-estar no ambiente laboral nos dois grupos de gestores.

As atribuições e responsabilidades extensas da gestão escolar, com ênfase para as diretoras, e a ocorrência em graus diferenciados de impacto dos eventos estressores entre os grupos de diretoras e vice-diretoras demonstram que a subjetividade necessita ser considerada para a proposição de melhorias das condições e organização de trabalho. Dito de outra forma, na essencialidade da análise do processo educativo há que se considerarem as condições humanas.

Considerações finais

As transformações sociais aceleradas, as mudanças e exigências das reformas educacionais e a falta de reconhecimento da profissão docente por parte das chefias, companheiros e sociedade em geral parecem constituir os grandes indicadores na literatura sobre o mal-estar. Fato semelhante foi percebido neste estudo com gestores escolares.

A cobrança por resultados é uma das especificidades da função de gestor escolar. As avaliações do ensino básico atribuem com destaque a corresponsabilidade à unidade escolar pelo sucesso ou fracasso dos alunos, distanciando-se do processo socioeconômico fortemente influenciado pelas políticas públicas, na esfera externa à escola.

O governo, na divulgação da avaliação do sistema educacional, pela mídia, enfatiza, em sites, cartilhas e propagandas, que os pais devem averiguar o IDEB das unidades escolares em que seus filhos estudam ou pretendem estudar. Tal medida se reduz na comparação de índices numéricos finais, que pouco revelam os resultados procedimentais em termos de gestão acadêmica. Isso revela a necessidade constante da manutenção de diálogo com o poder público, por intermédio das instâncias superiores de ensino, em todos os seus níveis (municipal, estadual e federal), para que a avaliação educacional se fortaleça como uma ação pública com a participação da sociedade.

No interior das escolas, a valorização profissional e a reflexão crítica do processo educativo devem ser constantes, e, nessa direção, destaca-se o papel das ações da universidade pública no seu compromisso de alcance social, que, no caso, referem-se ao redirecionamento das ações dos professores, gestores e/ou docentes, para que juntos possam rever criticamente suas funções. Destarte, o estabelecimento de propostas de formação continuada se mostra indicado, uma vez que permite o compartilhar das vivências escolares com aqueles que procuram encontrar respostas para as questões vivenciadas na escola (Leite & Perinotto, 2010).

Esse direcionamento se contrapõe à ideia de que as melhorias educacionais devem ser pensadas e implantadas externamente à escola, fato preocupante na medida em que desconsidera a realidade local, ou seja, a história dos personagens e da cultura que constituem determinada realidade educativa, podendo gerar sentimentos de mal-estar e impotência, em face da desvalorização dos profissionais da área.

Nessa lógica, percebe-se que o processo de saúde-doença é complexo e dinâmico, regido por leis biológicas e sociais, que não se traduzem em limites circunscritos. Portanto, nesse processo dialético, é necessário prestar atenção à expressão do grau de mal-estar nas preocupações dos trabalhadores, na particularidade social das atribuições laborais, e isso não é diferente na relação com o trabalho e com a escola. Tais indicadores podem direcionar ações para melhorias da organização do

trabalho docente e prevenção de doenças ocupacionais advindas em grande parte do impacto de estressores psicossociais no trabalho.

Referências

Araújo, T. M., Delcor, N. S., Reis, E. J. F. B., Porto, L. A., Carvalho, F. M., Silva, M. O., Barbalho, L., & Andrade, J. M. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(1), 187-196.

Araújo, T. M., & Carvalho, F.M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade*, 30(107), 427-449.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). O processo de adoecer pelo trabalho. In A. M. T. Benevides-Pereira (Org.), *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador* (pp. 21-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Carlotto, M. S., & Silva, G. N. (2003). Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 145-153.

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

Codo, W., & Gazzotti, A. A. (2006). Trabalho e Afetividade. In W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 48-59). Petrópolis: Vozes.

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

De Tommasi, L., Warde, M. J., & Haddad, S. (2007). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28(100), 921-946.

Esteve, J. M. (1999a). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.

Esteve, J. M. (1999b). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto, Portugal: Porto Editora.

Figueroa, N. B. L., & Schufer, M. (2006). *Evaluación psicológica Del estrés por inestabilidad laboral*. Buenos Aires: Paidós.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(12), 2679-2691.

González Rey, F. L. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação*, 13, 9-15.

Mazon, C. C. X., Leite, L. P.

Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro, Portugal: Estante.

Leite, L. P., & Perinotto, S. (2010). O pesquisador enquanto mediador na construção do conhecimento do professor. *Revista Educação em Questão*, 37(23), 99-120.

Lipp, M. E. N. (2002). O stress do professor. In M. E. N. Lipp (Org.), *Soluções criativas para o stress* (pp. 109-126). Campinas (SP): Papyrus.

Ministério da Educação. (2008). *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em 04 de dezembro de 2011.

Mosquera, J. J. M., Santos, B. S., & Stobäus, C. D. (2007). Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. *Educação*, 30, 259-272.

Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto, Portugal: Porto Editora.

Silva, F. G. (2009). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 28, 169-195.

Silva Júnior, J. R., & Ferretti, C. J. (2004). *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã.

Submetido em: 12/12/2012

Revisto em: 09/05/2013

Aceito em: 16/05/2013

Endereços para correspondência

Lucia Pereira Leite
lucialeite@fc.unesp.br

Cátia Cristina Xavier Mazon
catiamazon@gmail.com

1 Na ocasião da aplicação do instrumento, foi feito contato com a autora para obter informações para aquisição do mesmo, sendo indicada a aquisição do material completo, composto de manual de aplicação e folha de respostas, por importação junto à Editora Paidós, Buenos Aires, Argentina.

^IPsicóloga. Coordenadoria de Saúde do Trabalhador da Universidade Estadual Paulista - COSTSA/PRAAd/UNESP. Bauru. SP. Brasil

^{II}Docente. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e

O mal-estar docente em gestores escolares

Aprendizagem. Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista (UNESP).
Bauru. São Paulo. Brasil