

ELEMENTOS DE MAL-ESTAR DOCENTE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E INÍCIO DA DOCÊNCIA: POTENCIAIS FONTES, CONSEQUÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

ADELAR APARECIDO SAMPAIO

Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil. Professor na Unioeste, campus Marechal Cândido Rondon – Paraná – Brasil. Membro dos Grupos de Pesquisa Mal-estar e Bem-estar na Docência da PUCRS e do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Física Escolar da Unioeste. E-mail: adelarsampaio@hotmail.com

CLAUS DIETER STOBÁUS

Pós-doutor em Psicologia/Universidad Autónoma de Madrid – Espanha, Doutor em Ciências Humanas/ Educação, professor titular da Faculdade de Educação da PUCRS, Brasil. E-mail: stobaus@pucrs.br

RESUMO

O artigo apresenta um contexto de formação inicial docente entre os estágios do final da licenciatura e início da docência sobre aspectos de mal-estar, suas consequências e estratégias utilizadas na formação acadêmica e início da docência. Participaram do estudo, em 2012, sessenta e oito potenciais futuros professores de uma instituição privada do Estado do Paraná, e em 2013, cinco docentes iniciantes, fornecendo relatos por meio de questionários e entrevistas tratados com análise de conteúdo. Como resultados no período de formação na licenciatura, destacam-se os desafios pessoais e acadêmicos enfrentados, as situações adversas do contexto formativo e dificuldades em atuar com dupla função. No início da docência se acentuam as dificuldades em lidar com adversidades da escola, a desmotivação dos alunos ao aprendizado, carência de apoio pedagógico e clima relacional instável entre docentes. Sugere-se a contextualização da formação acadêmica e inicial com as demandas da escola, otimização da formação docente visando a prevenção de mal-estar e promoção do bem-estar docente, aprimoramento dos processos de interação entre instituições e sujeitos envolvidos no processo formativo na licenciatura e institucionalização de apoios a docentes iniciantes.

Palavras-chave: Mal-estar docente. Licenciatura. Formação inicial.

TEACHER MALAISE ELEMENTS IN ACADEMIC EDUCATION AND EARLY TEACHING: POTENTIAL SOURCES, CONSEQUENCES AND CONFRONTING STRATEGIES

ABSTRACT

The article presents a context of initial teacher education between the stages of the end of the degree and beginning of teaching on aspects of malaise, its consequences and strategies used in academic training and beginning of teaching. Participated in the study, sixty-eight potential future teachers from a private institution in the state of Paraná in 2012, and in 2013, five new five beginner teachers, providing reports through questionnaires and interviews treated with content analysis. As a result of the training period in the degree, the personal and academic challenges faced, the adverse situations of the training context and difficulties in acting with dual function stand out. At the beginning of teaching the difficulties in dealing with school adversities, the students lack of motivation to learn, the lack of pedagogical support and the unstable relationship between teachers are accentuated. It is suggested the contextualization of the academic and initial formation with the demands of the school, optimization of the teacher training aiming at the prevention of malaise and promotion of teacher well-being, improvement of the interaction processes between institutions and subjects involved in the training process in the degree course and institutionalization of support for beginning teachers.

Keywords: Teacher malaise. Graduation. Initial formation.

Introdução

Os estudos sobre as questões que abordam as temáticas mal-estar e bem-estar docente nos levam a entender que a docência, mediante as exigências e encargos na Educação, vem necessitando de uma atenção maior no exercício de sua profissão, principalmente quando nos deparamos com

achados que incluem essa profissão entre as categorias profissionais mais propensas a desenvolver níveis elevados de estresse, de acordo com Jesus (2007). Compreendendo a importância de ampliar estudos sobre as temáticas mal-estar e bem-estar na formação docente, temos investido em estudos sobre o reconhecimento de potenciais situações contextuais conducentes ao mal-estar que se apresentam no universo de formação inicial docente nas fases da formação acadêmica na licenciatura e transição para início da prática profissional.

A literatura da área ressalta a necessidade de repensar a formação de professores na própria universidade, no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se apresentam, como destacam Ramirez e Stobäus (2010) sobre a profissão docente, que enfrenta inúmeras dificuldades, poucos incentivos aos professores, principalmente no Brasil.

Ao analisarmos esse período de formação docente, sobre a prática habitual das atividades de desenvolvimento profissional em formação inicial, a qual, segundo Garcia (1999), é geralmente planejada e desenvolvida fora do contexto escolar e as escassas medidas de desenvolvimento organizacional em nível escolar são aplicadas em boa parte sem se atender à necessária formação dos professores. Essa realidade nos chama atenção, já que, a formação inicial é uma importante fase, senão a de maior relevância, no sentido da prevenção do mal-estar docente.

Como temos lembrado, apoiados em Esteve (2004), estamos diante de fatos do contexto de formação docente, que nos obrigam a reconhecer a existência de novas dificuldades para exercer a docência. Tais eventos, acabam gerando profundas mudanças afetando o trabalho cotidiano dos professores na sala de aula, o que na prática, é sentido como necessidade de alterações nos enfoques formativos e nos conteúdos da formação inicial, ministrada tanto aos potenciais futuros professores, quanto aos docentes em fase inicial.

O que o autor destaca, sobre a necessidade de enfrentar e renovar os objetivos da formação inicial, é a difícil tarefa de quebrar a resistência dos professores à mudança, de forma que esse fator pode impedir ou retardar a adaptação de nossos sistemas educacionais às exigências mutáveis do conhecimento. Nesse sentido, já salientamos anteriormente (SAMPAIO e STOBÄUS, 2009) sobre a necessidade de fomentar a formação à essa mudança, iniciando nos cursos de licenciatura.

Por outro lado, Jesus (2002), faz referência à formação inicial durante a formação científica educacional (licenciaturas), num trabalho que coloca os potenciais futuros professores à frente de várias situações-problema que a profissão docente pode lhes apresentar, como situações relacionais difíceis, possibilitando a aprendizagem de competências de atuação.

Na formação docente, conforme destaca Flores (2010), o contexto social e as competências que se reconhecem e se exigem ao professor são determinantes, mas sobretudo, são indispensáveis

as oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos futuros professores nas instituições de ensino superior. Como destaca a autora, essa transição do discente a professor, encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre essas perspectivas, crenças e práticas habituais distintas, às vezes conflituais, com implicações ao de (trans)formação da identidade profissional.

As pesquisas desenvolvidas por Lüdke (2012) abordam a socialização profissional do licenciando e confirmam uma série de fragilidades, algumas já bastante conhecidas, que no campo de formação inicial de professores, devem ser discutidas e analisadas com mais profundidade: descompasso entre a formação teórica fornecida pela universidade e a formação prática de forma contínua e permanente; despreparo de professores supervisores de estágio; o acompanhamento “mais de perto” do trabalho de orientação ao estagiário no momento de ensaio a um comportamento profissional, podendo ser significativo e inspirador, valendo para o resto de sua carreira; a noção de mediação sobre o trabalho do supervisor, na medida de sua intermediação entre teoria e prática; desatenção no trato com professores das escolas que recebem os estagiários; e, a forma de relação com o estagiário que, muitas vezes, é mais tratado como objeto do que propriamente como sujeito do seu estágio.

No tocante à fase de iniciação da docência algumas consequências dos fatos mencionados pela autora supracitada são destacadas por Flores (2010) e revelam um despreparo de professores iniciantes para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula, os quais atribuem, como consequência de uma fraca formação acadêmica. Dentre eles, se evidencia uma discrepância entre teoria e prática dos professores iniciantes, que evocam sua experiência enquanto alunos para resolver dificuldades confrontadas. Acresce a autora sobre a falta de apoio e orientação aos professores iniciantes nas escolas. Essa mesma realidade é apontada também por Nunes e Teixeira (2000) que evidenciaram esta carência nesse aspecto e salientam a grande importância do apoio psicológico aos professores iniciantes, fato esse que ainda não se mostra como prática efetiva na vida docente.

Ao apresentarmos brevemente a temática do presente estudo, reconhecemos os diversos desafios da formação docente e temos evidenciado ao longo de nossa trajetória acadêmica, discrepâncias entre o processo de formação e as novas demandas na Educação, as quais surgem cada vez de forma mais rápida, incidindo na necessidade de uma (re)organização de arranjos institucionais no processo de formação. É diante dessas demandas que o artigo apresenta vivências de licenciandos na formação acadêmica e na transição para o início da docência, enfocando

aspectos pessoais e acadêmicos/profissionais sobre a temática mal-estar, suas consequências e estratégias utilizadas tanto na licenciatura como no início da docência.

Mal-estar e bem-estar na formação inicial docente

O contexto de formação acadêmica nas licenciaturas no Brasil sinaliza a necessidade de entender melhor as situações vivenciais do licenciando, potencial futuro professor, principalmente por haver carência de estudos relacionados com situações de mal-estar e de bem-estar nessa etapa de formação e institucionalização de apoio pedagógico aos professores iniciantes.

Fundamentalmente, é importante que a formação inicial contribua para fomentar a prevenção e controle de situações de mal-estar docente, e da mesma forma, otimizar ações para o desenvolvimento de competências para gerir situações adversas que o contexto docente pode apresentar, uma vez que o licenciando se depara com várias adversidades no contexto da escola e desafios no âmbito de sua formação acadêmica.

Muitos fatores da vida atual permitem compreender a emergência das situações de estresse, designadamente em contexto profissional, dentre eles, o ritmo de vida acelerado, os ambientes de elevada competitividade, a sociedade imediatista e consumista, a percepção de incontrolabilidade ou de incertezas face aos resultados pretendidos (JESUS, 1998). De forma específica em relação ao contexto do licenciando, vários fatores podem ser desencadeantes dessa variável, como o cansaço causado que pode originar fraca concentração e memória, a privação de sono, atividades sociais, as distâncias percorridas até o local da instituição acadêmica a situação muito presente de necessidade de lidar até com a realidade de tripla jornada entre a vida acadêmica, trabalho e família, incidindo inclusive sobre sua saúde.

A revisão da literatura realizada por Amaral e Silva (2008), destaca a importância das repercussões da saúde emocional no desempenho acadêmico como a preocupação principal dos estudantes, particularmente nos primeiros anos da universidade, as situações percebidas como principal fonte de estresse são: os exames, problemas financeiros, medo de falhar em tarefas específicas e decisões relativas à carreira.

O referido estudo nos apresenta a relação do estresse em estudantes e a influência do estado de saúde no desempenho acadêmico sendo que seus resultados, indicam que os trabalhadores-estudantes têm um rendimento acadêmico inferior aos não trabalhadores-estudantes. Por sua vez, Sampaio (2014), avaliou aspectos de mal/bem-estar em licenciandos, destaca a relação de dupla jornada com a dedicação aos estudos sendo conduzida em paralelo com algum vínculo de trabalho como situação predominante.

Vale destacar ainda o estudo de Bondan (2011), no qual foi evidente a tendência feminina em apresentar maiores manifestações de estresse, decorrentes talvez de fatores como as pressões profissionais, consequência de longas jornadas de trabalho ou advindas das responsabilidades familiares como a organização doméstica. As manifestações apresentadas pelas mulheres contemplam a somatização desses fatores, entre diversos outros que acabam se transformando muitas vezes em sofrimento emocional.

Outro elemento da esfera de formação docente cunhado fonte de mal-estar é a ansiedade, definida por Cabral (2006) como um estado emocional desagradável e apreensivo, suscitado pela suspeita ou previsão de um perigo para integridade da pessoa. Pode ser causada por sintomas biológicos, como anomalias cerebrais e distúrbios hormonais, ou ainda por fatores que decorrem do modo de vida atribulado das pessoas nos dias atuais, o que causa inúmeros problemas. Como consequência, segundo o autor, pessoas ansiosas perdem a autoestima, ou seja, tendem a pensar que não são capazes de realizar determinada atividade mesmo sem tentar fazê-la, de forma que o aprendizado é bloqueado e isso interfere não só no aprendizado da educação formal, mas também na inteligência social do indivíduo.

Para Asensio et al. (2006), a ansiedade está ligada um aspecto emocional para o qual existe uma gama de termos para referir-se a fenômenos emocionais que afetam o sistema emocional. Em um sentido mais primitivo, de acordo com o autor, possui um aspecto de ativação positiva, que libera a energia vital necessária para afrontar desafios manifestados como: medo, *stress*, frustração, angústia, tensão, nervosismo, insegurança. Para o autor, desde 1944, a ansiedade faz parte do catálogo de enfermidades mentais, isto é, quando a capacidade adaptativa fracassa o valor adaptativo, produzindo-se tensão emocional ingovernável, transformando-se em estado generalizado e permanente.

Há que salientar, contudo, o que Mosquera (1978) nos lembra sobre a ansiedade, a qual apresenta diferentes níveis que podem ser estudados, esclarecendo muitos dos comportamentos que se desenvolvem em situações de ensino. Deste modo, uma ansiedade considerada normal é básica para um bom desenvolvimento da personalidade, já que traz elementos para uma impulsão à ação. Por isso, complementa Mosquera, a ansiedade não é necessariamente uma experiência negativa ou indesejável. Para o autor, uma baixa ansiedade e baixa motivação provocam desempenhos pobres, uma ansiedade ótima traz um bom desempenho, enquanto que excessiva ansiedade traz como consequência um pobre desempenho. Nesse último caso, para o autor, existe uma desintegração da identidade pessoal e o sujeito passa a ter uma consciência difusa de suas próprias possibilidades.

Outro elemento destacado como consequência de mal-estar é a depressão, para Cabral (2006), é uma doença afetiva ou do humor, ou seja, afeta e altera a maneira como a pessoa vê o mundo e sente a realidade, entende as coisas, manifesta emoções, sente a disposição e o prazer com a vida. A depressão deve ser mais que um mau-humor ou tristeza muito grande, pois, ela se constitui numa síndrome, existindo uma série de sintomas e sinais que a caracteriza e fatores genéticos, biológicos e ambientais que contribuem para o seu surgimento.

Segundo Morais, Maskarenhas e Ribeiro (2011) na depressão acontece uma diminuição do interesse global, ou seja, poucas coisas interessam ao deprimido, tendendo o mesmo a prestar pouca atenção em quase tudo, conseqüentemente sua memória fica comprometida, causando queda no rendimento acadêmico.

Essas constatações nos dão conta da importância em considerarmos essas variáveis em licenciandos, pois segundo Pais-Ribeiro, Honrado e Leal (2004) a ansiedade seria o anúncio do estresse e o estresse o prenúncio da depressão. Temos verificado na literatura da área, fatores negativos que afetam a docência, dos quais, citamos principalmente, a desvalorização profissional, o número excessivo de alunos nas turmas, a indisciplina na escola, a desmotivação generalizada. Essa é uma evidência que, em nosso entender, pode ser indutora de avaliação negativa pelo licenciando, já que interage com a escola e observa os docentes e a dinâmica que envolve o contexto escolar, muitas vezes difícil. São entraves e desafios que encontramos no processo de formação docente.

Para além dessas considerações expostas, verificamos a necessidade de investimentos em ações sócio-políticas, incentivando a docência como escolha profissional, fomentando ações que atendam às necessidades de potenciais futuros docentes para dedicação, manutenção e desenvolvimento de sua formação.

Mal-estar na fase inicial de docência

O mal-estar docente para Jesus (2001) é um fenômeno da sociedade atual, ligado às mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, com implicações no comportamento dos alunos na escola, afetando os próprios professores com conseqüências a toda uma sociedade em geral e em particular, aos alunos.

Para Mosquera e Stobäus (1996; 2000), as constantes e rápidas mudanças do contexto social incidem sobre o professor em diversas situações concorrendo para o desenvolvimento de situações de mal-estar docente. Para os autores as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores, condenando-os a realizar mal o seu trabalho, já que seus

vários encargos têm crescido assustadoramente, incidindo em sobrecarga de trabalho cada vez maior.

Existe um contínuo acirramento deste problema desgastando a docência ante as insatisfações dos professores, descontentamento dos alunos, improdutividade do conhecimento e ainda desconfiança social. Embora existam causas econômicas, políticas, sociais e profissionais, quase nada é apontado sobre a pessoa do docente, suas inquietações, interesses, valores e expectativas (MOSQUERA e STOBÄUS, 1996; 2000).

O mal-estar é considerado como uma resposta ao estresse profissional prolongado e crônico, que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resistências e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes (JESUS, 2002).

Para Esteve (1994), na língua francesa foi introduzido o conceito de *malaise enseignant*, traduzido para o castelhano como *malestar* docente e na bibliografia anglo-saxônica aparece a terminação *burnout*, e em muitos casos associado ao conceito de estresse. O *burnout* é uma das preocupações centrais de profissionais e pesquisadores da área da saúde. Para Codo (1999), o *burnout* que é o nome da síndrome da desistência do educador, caracteriza-se por um profundo mal-estar e que, segundo o autor, atinge parte considerável dos profissionais envolvidos com a educação. Esta síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: a exaustão emocional e/ou física, a despersonalização e a falta de envolvimento no trabalho.

Segundo Codo (1999), não existe uma definição única sobre o *burnout*, mas existe um consenso de que é uma resposta do estresse laboral crônico, não devendo ser confundido com estresse. Apoiado em Blase, Esteve (1994), a definição para o *burnout*, e descreve por um ciclo degenerativo da eficácia docente, pois designa um conjunto de consequências negativas que afetam o professor a partir de uma ação combinada de condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

Sobre os indicadores do mal-estar docente, de acordo com Esteve (1994), se dividem em dois fatores: os de primeira ordem, referindo-se aos que incidem diretamente sobre a ação de sua docência em sua classe, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas como: recursos materiais e condições de trabalho que limitam a prática docente; a violência nas instituições escolares, principalmente em grandes centros; e, o esgotamento docente fruto do acúmulo de exigências. Muito embora a evolução negativa do contexto social não afete por igual todos os professores, muitos não têm encontrado respostas aos novos desafios. Alguns, por consequência, reduzem sua eficácia ao não conseguirem adequar-se às novas exigências. Estes estão

sujeitos a se depararem com os agravantes das condições de mal-estar docente, podendo agir negativamente em sua profissão.

Já os fatores de segunda ordem, referem às condições ambientais no contexto em que se exerce a docência, dentre eles: a modificação do mundo do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a função docente caracterizada por contestação e contradições; modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e avanço dos conhecimentos; a imagem do professor, muitas vezes mais ligadas às situações de conflito. Para o mesmo autor, a ação deste segundo grupo é indireta, afetando a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor em seu trabalho.

Numa avaliação macroscópica, Jesus (2002) destaca algumas causas do mal-estar docente, dentre elas: a massificação do ensino, a excessiva exigência política colocada sobre o trabalho do professor, as alterações ocorridas na estrutura e dinâmicas das famílias, o acelerado desenvolvimento tecnológico e os conteúdos transmitidos pela mídia. Para ele, estas mudanças também originaram um contexto pouco favorável ao exercício da docência, tornando-se mais dificultoso alcançar o grande objetivo da educação escolar na atualidade, que é a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme Jesus (1998), o principal fator que contribui muito para o mal-estar docente, é a indisciplina dos alunos, de acordo com diversas investigações realizadas pelo autor. Essa situação tem sido verificada também em estudos no Brasil (SAMPAIO, 2008; 2014) com certo aumento da frequência e gravidade, através agressões verbais e físicas, fortalecendo ainda mais o clima de insegurança e medo.

Esteve (1994) por sua vez, mostra a degeneração da eficácia docente, a partir da relação entre a motivação e a eficácia do professor. Fundamentalmente, o autor expõe que os professores se queimam num processo que surge de uma atuação pouco eficaz com os alunos, que se traduzirá em uma diminuição da sua satisfação, de sua implicação com o trabalho, de sua motivação e de seu esforço. Assim se chegaria pela redução do esforço do professor, a uma atuação menos eficaz que voltaria a se retro-alimentar num ciclo.

Esta realidade, para Esteve (2004), nos instiga a um novo desafio. Talvez o mais difícil e penoso, quando tentamos redesenhar esse quadro, por que esta nova etapa supõe criar condições para viver um novo momento, no qual revalorize-se a figura do professor e concentre-se o melhor de nossos esforços no sentido de dar-lhe oportunidade de desenvolver um trabalho da melhor qualidade. O autor enfatiza ainda (1994, p. 136), que “a batalha da qualidade de ensino acontece

prioritariamente no terreno da qualidade e da motivação do pessoal que atua no ensino, muito mais do que as modificações estruturais ou na abundância de meios materiais”.

Embora as condições materiais e até mesmo a situação sócio-política tenham grande importância para o exercício do magistério, percebemos que os avanços promovidos pela democratização do ensino e alterações na dinâmica social, não foi acompanhado dos necessários ajustes nas condições de trabalho e formação dos professores.

Metodologia

O estudo qualitativo em nível exploratório-descritivo é parte integrante de tese de doutorado em Educação (SAMPAIO, 2014), realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, foi desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira, no período final da formação pedagógica entre os dias 5 e 8 de novembro de 2012, realizada com licenciandos do último período dos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física de uma instituição privada do Estado do Paraná.

Os sujeitos participantes dessa primeira etapa constituíram a amostra de 68 alunos, sendo 53 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 19 e 46 anos de idade, todos cursando o último ano dos seus respectivos cursos e não exercido docência como professor titular. Como instrumento de coleta de dados da primeira etapa, foi utilizado questionário com questões abertas, sendo a identificação realizada pelos números de “1” a “68” antecedido da letra S (de sujeito).

Para coleta os sujeitos foram reunidos por curso em sala de aula neutra, onde foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinado Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, sem interferência de seus professores ou coordenadores

Na segunda fase, em 2013, foi utilizada entrevista como instrumento de coleta de dados, todas realizadas no segundo semestre letivo com de 5 (cinco) docentes no primeiro ano de sua atuação profissional. A escolha desses sujeitos foi baseada a partir de suas manifestações sobre entrada no mercado de trabalho e da disponibilidade dos mesmos na continuidade da pesquisa. Tanto as entrevistas como os questionários com questões abertas foram tratados com análise de conteúdo na proposta de Bardin (2011).

O estudo foi aprovado Comissão Científica, em 2012, sob número 079/2012 e do Comitê de Ética da PUCRS – CEP – sob número 09470612.7.0000.5336, contando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE e respeitando os aspectos éticos de pesquisas com pessoas.

Mal-estar no contexto formativo: potenciais fontes e estratégias de enfrentamento

Os resultados do estudo foram elencados a partir do Questionário Formação na Licenciatura, da categoria que emergiu sobre as situações de mal-estar vivenciadas pelos sujeitos no contexto formativo, consequências e estratégias utilizadas para fazer frente às situações vivenciadas. O quadro 1, oferece uma síntese das principais respostas, seguido dos relatos, análises e discussões com a literatura da área.

Quadro 1 – Sínteses das respostas destaques dos sujeitos

Mal-estar no contexto formativo		
Subcategorias	Número de respondentes	Indicações
Fontes	59	<ul style="list-style-type: none"> - Insegurança relacional; - Sentimento de instabilidade na profissão; - Sobrecarga de trabalhos (vida acadêmica, profissional e familiar); - Desvalorização social da profissão docente; - Atitudes/posturas negativas no contexto escolar: violência na escola, indisciplina dos alunos e a falta de responsabilidade social de docentes; - Falta de recursos financeiros para manter os estudos; - Dificuldades nas relações com professores das escolas.
Consequências	36	<ul style="list-style-type: none"> - Cansaço físico e mental; - Dificuldades conciliar dupla função (estudo e trabalho); - Dificuldades em conciliar vida acadêmica/profissional X vida privada.
Estratégias	43	23 sujeitos encontram soluções para os problemas por meio de estratégias adequadas. <ul style="list-style-type: none"> - Buscam apoio dos professores orientadores; - Procuram se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas; - Desenvolvimento do diálogo.
		20 Não encontraram soluções frente às adversidades.

Fonte: Os autores (2014)

Quanto às **potenciais fontes de mal-estar**, as principais indicações estão relacionadas com a insegurança relacional, sentimento de instabilidade na profissão, sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional indicadas pelos sujeitos, dos quais citamos alguns de seus apontamentos: *“Insegurança, medo de não conseguir expor minhas ideias com clareza”* S65; *“Os alunos não respeitam, os profissionais lá fora nos olham com repúdio, pelo fato de sermos meros estagiários”* S32; *“Quando sinto insegurança e medo de não conseguir expor minhas ideias”* S67; *“Tenho um pouco de receio de enfrentar a realidade [...]”* S39; *“O fato de lembrar na sobrecarga de trabalho que terei como professora e também no medo de não conseguir aulas”* S52; *“Desanima quando sabemos dos baixos salários dos docentes”* S62. Vemos que é muito presente a angústia sobre incertezas, desafios da profissão docente e percebemos uma grande preocupação quanto a este momento que se aproxima na vida do formando.

Outras fontes de mal-estar estão relacionadas com a **percepção de atitudes/posturas negativas na escola** como a violência e a indisciplina dos alunos, falta de responsabilidade social de docentes, situações indicadas em seus depoimentos que se apresentam no contexto escolar, conforme citam: “*Nos estágios quando me deparei com situações de violência nas escolas*” **S31**; “*O descaso de alguns alunos e profissionais da área*” **S33**; “*A desvalorização do professor pela sociedade, assim como pelos pais, amigos e outros*” **S11**; “*A indisciplina dos alunos é algo que me incomoda*” **S4**.

A indisciplina dos alunos está entre as maiores causas de mal-estar docente, segundo Jesus (2002) com agravantes no caso de manifestação com violência. Atualmente, a violência nas escolas se apresenta como um dos principais obstáculos para melhoria da qualidade da Educação Básica do Brasil, segundo Pacievitch, Girelli e Eyng (2009). Como consequência, na formação docente, se constitui um dos maiores entraves, pois revela ao potencial futuro professor, um ambiente laboral hostil, podendo incidir na sua desmotivação pela profissão.

Ainda sobre as potenciais fontes de mal-estar relacionadas do contexto formativo relacionadas no estudo, foram indicadas as **dificuldades nas relações com professores das escolas**, como citam **S68**, especificamente à atividade de estágio na escola: “*Nos estágios, a convivência com professores que já atuam a tempo na escola é conflituosa*” **S62**; “*Alguns professores não te apoiam, às vezes até dificultam nosso estágio, não estão nem aí [...]*” **S62**; “*Na escola foi difícil, pois muitos professores não valorizam o estagiário*” **S28**; “*Existem algumas pessoas nas escolas que não estão nem aí para tua formação*” **S22**.

Consideramos importante destacar as divergências que chamamos desse momento de choque de geração, interesses, motivação, ou ainda, falta de eticidade, os quais são verificados nas falas dos sujeitos, quando evidenciam dificuldades na relação com professores mais experientes das escolas. A esse respeito, Huberman (1989) destaca sobre os ciclos de vida docente, os quais retratam, conforme tempo de serviço e motivação à prática educativa, diferentes níveis motivacionais, que distinguem entre professores mais e menos motivados em cada fase da carreira docente, tendo em conta as diferenças individuais no percurso profissional dos professores.

É importante que se lembre sobre os professores, não retirando sua função de colaborador à formação do estagiário, a existente situação do contexto atual sobre as demandas que crescem a eles nas escolas, sendo que muitas vezes não conseguem atender as necessidades de apoio a seus próprios alunos (SAMPAIO, 2014).

De qualquer modo, as ações dos professores colaboradores das escolas e própria escola é parte integrante da formação dos futuros docentes, cabendo a ela interagir e participar da melhor

forma frente às necessidades de práticas de estágios. Nessa perspectiva, reafirma-se a importância dada ao fato de que a escola que recebe os estagiários tenha o suporte da equipe pedagógica.

Nessa necessidade de se reconhecer o papel da escola como espaço de formação do futuro profissional, para Lüdke e Rodrigues (2010) existem algumas dificuldades e limites dessa proposta, destacando a falta de tempo adequado para a realização dos estágios (para acompanhamento dos estudantes, discussão, planejamento e avaliação das atividades). Para as autoras, os maiores desafios se referem à necessidade de preparação do professor da escola básica para receber, acompanhar e orientar os estagiários, além da própria necessidade de revisão das condições de trabalho nas escolas, de modo que os professores pudessem ser liberados de parte de suas atividades diárias para se dedicar à formação dos futuros docentes, o que implica em investimento financeiro por parte das mantenedoras. As autoras acrescentam, também, a necessidade da própria preparação do supervisor da universidade responsável pelos estágios.

No estudo sobre a relação escola e universidade de Mira e Romanowski (2012), os dados obtidos evidenciam a fragilidade dessa relação. Segundo as autoras, a maior parte das dificuldades refere-se a duas questões principais: a ausência da institucionalização dos estágios, dificultando o estabelecimento de parcerias mais efetivas com as escolas e as possibilidades de acompanhamento implantadas em função das condições institucionais estabelecidas, tais como: o número de estudantes por professor para acompanhamento; o acesso/deslocamento às escolas-campo de estágio; o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários pelas escolas e seus profissionais, principalmente nos cursos noturnos; a demanda de trabalho dos profissionais das escolas e das instituições de ensino superior. Esses entraves na formação ainda soam como desafio a ser enfrentado.

Outra fonte que concorre para gerar situações de mal-estar é a falta de recursos financeiros para manter os estudos: *“Às vezes falta de recursos financeiros para os estudos” S2*; *“tenho dificuldades para pagar os custos com a faculdade” S19*.

É notável a relação dos licenciandos com a dupla jornada, justamente para arcar com as despesas de formação. Os incentivos financeiros do sistema educacional para essa etapa de formação ainda são escassos. Nas instituições privadas soma-se ainda a necessidade de pagar pelo curso, haja vista o maior percentual de licenciandos que mantem dupla jornada (estudo e trabalho). Essa relação é muito presente entre licenciandos, fato verificado no estudo que destacou 53 sujeitos do total de 68 participantes de pesquisa, possuíam relação de dupla jornada (trabalho e estudo).

Esses entraves na formação acadêmica do licenciando, acarretam em **cansaço como consequência**, conforme respostas elencadas: *“O cansaço prejudica o meu desempenho” S39*; *“Me*

prejudica em relação ao cansaço e estresse, pois moro distante da faculdade e tenho que conciliar com meu trabalho”.

É visto que após uma jornada de trabalho durante o dia, muitas vezes com as dificuldades de deslocamentos e distâncias a percorrer para chegar à instituição de formação, o cansaço pode tirar-lhes a concentração e conseqüentemente interferir no aprendizado. A jornada de trabalho que alguns desenvolvem diariamente, em muitos casos culmina com excesso de ocupações, como cita o sujeito **S38**: *“Por vezes temos várias coisas do curso para fazer no mesmo dia, ainda mais nosso trabalho que temos de dar conta”.*

Outras conseqüências das situações de mal-estar são evidenciadas pelos sujeitos e acabam interferindo na vida acadêmica, estão relacionadas especificamente às dificuldades para conciliar seus compromissos de estudo, trabalho e da vida familiar. Embora alguns tenham indicado que procuram evitar que os problemas de um lado interfiram em outro, muitas vezes vemos que isso não é possível completamente, como alguns descrevem: *“Por trabalhar tenho pouco tempo para dedicar aos estudos” S7; “O trabalho que exerço interfere nos estudos” S1; “Falta de tempo para se dedicar aos estudos” S61; “Falta de tempo para conciliar ambas as atividades” S49; “Falta de tempo, a rotina corrida diária faz com que a produção a noite seja pequena” S47; “Dificuldade em conciliar aulas no curso, trabalho e vida familiar” S8.*

Muito embora algumas situações podem ser administradas na tentativa de não deixar influenciar outra área, há momentos em que isso não é possível, como no caso do sujeito **S62** que descreve: *“Não tenho muito tempo para me dedicar mais aos trabalhos, provas e leituras. Moro a 75 Km da faculdade e fico 4 horas por dia dentro do ônibus para chegar aqui. Toma o tempo em que podia ficar com minha filha”.*

Conforme expressam Amaral e Silva (2008), o cansaço causado pelo trabalho pode originar fraca concentração e memória, assim como, deixa menos tempo de estudo, podendo resultar baixo desempenho acadêmico. Aliado a esses fatores, destacamos a privação de sono, atividades sociais, as distâncias percorridas até o local da instituição, dentre outros. Isoladamente, pode não ter efeitos significativos, mas quando combinados podem afetar dramaticamente a formação.

Ainda, consideramos que se deve levar em conta que aquilo que cada estudante percebe como indutor de estresse também varia, uma vez que o que pode ser altamente indutor de estresse para um, poderá não ter qualquer significado para outro. Ou seja, há que ter em conta os fatores de vulnerabilidade do indivíduo, uma vez que representam um risco aumentado deste vir a reagir de forma negativa perante um determinado acontecimento ou situação.

Elencadas as potenciais fontes de mal-estar vivenciadas pelos licenciandos no contexto formativo, passamos a descrever a sub-categoria emergida das respostas sobre as “**estratégias e soluções encontradas frente as situações de mal-estar vivenciadas**”. Nesse sentido, foram 43 respostas de licenciandos na questão, dos quais 23 (vinte e três) se manifestaram positivamente e 20 (vinte) responderam não ter encontrado solução mediante situação desafiadora.

Os sujeitos que indiram ter encontrado soluções no enfrentamento de adversidades, justificam suas respostas referindo-se ao **apoio de dos professores orientadores e colegas**, das quais destacamos: “*Nas conversas com professores e coordenador do curso*” **S63**; “*Quando encontro dificuldades procuro os professores ou os alunos colegas que possam me ajudar, como nos estágios estou sempre em contato com a professora orientadora*” **S31**; “*Em troca de experiências entre colegas formandos*” **S30**;

Lembramos Jesus (2002) referindo-se ao estágio acadêmico como o único período da formação docente em que está previsto, institucionalmente, um acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, ressalta o autor, que uma boa orientação nesse estágio permitirá ao licenciando boas perspectivas de atuação e sucesso para o resto da carreira.

Outros licenciandos, mediante situação difícil, **buscam se qualificar em estudos e utilização de metodologias diversificadas**, como citam, por exemplo: “*Procurar estar sempre me atualizando*” **S28**; “*Busquei ler e conhecer mais sobre o assunto*” **S10**; “*Através de outros métodos diversos resolvi determinadas situações mais difíceis*” **S12**; “*Durante os estágios estudamos e buscamos diversificar as atividades para que fossem mais atrativos aos alunos*” **S02**.

Ainda encontramos respostas que destacam estratégias de **desenvolvimento do diálogo**, estas relacionadas à situações que envolveram questões disciplinares, das quais descrevemos: “*Procurar resolver com bastante diálogo*” **S59**; “*Tive dificuldades que foram sanadas com conversas individuais com os alunos*” **S23**; “*Lidar com os alunos não foi fácil, mas com diálogo eu consegui resolver situações difíceis*” **S64**.

A revelação de 20 sujeitos não ter encontrado soluções para as situações adversas do contexto formativo, é preocupante, pois as consequências dessas vivências de insucesso podem desencadear um processo de estresse elevado, e consequentemente de mal-estar. Nesse sentido, Jesus (1996; 2007) salienta sobre a formação educacional, a qual deve propiciar a aprendizagem sobre as formas de lidar com determinadas situações fontes de mal-estar, ajudando o professor a desenvolver competências ou qualidades (resiliência) e estratégias (*coping*) para fazer frente às situações adversas do contexto docente. Para o autor, a ênfase, em termos de prevenção deve ser de

ordem primária, uma vez que os professores já afetados pelo mal-estar nem sempre solicitam apoio, tendendo os sintomas a agravarem-se cada vez mais.

Além da atenção para a reflexão e organização de uma formação docente contextualizada com as novas demandas do contexto educativo, em sentido continuado, iniciando nos cursos de formação de professores, não devemos nos esquecer de apontar para as demandas das instituições formadoras de docentes e das escolas e seus agentes que acolhem os estagiários. Sem aprimorar o apoio pedagógico aos potenciais futuros professores nos dois ambientes, a formação de professores se fragiliza, o que pode repercutir negativamente no desenvolvimento profissional.

Mal-estar no contexto da docência

Apresentamos os achados relativos às situações de mal-estar docente relacionando as potenciais fontes, consequências e estratégias no início da carreira profissional dos sujeitos pesquisados, seguido de análises e discussão com a literatura da área.

Quadro 2 - Síntese das respostas

Mal-estar no contexto da docência: potenciais fontes, consequências e estratégias de enfrentamento	
Subcategorias	Indicações
Potenciais fatores	<ul style="list-style-type: none"> - Indisciplina dos alunos; - Falta de interesse dos alunos pela aprendizagem; - Existência de um clima de insegurança nos docentes; - Desunião de professores; - Insegurança de vínculo no trabalho; - Falta de confiança no seu trabalho; - Falta de apoio pedagógico aos docentes iniciantes por parte dos demais profissionais da escola; - Necessidade de reconhecer a escola mais pelos seus feitos positivos; - Falta de apoio psicológico aos docentes.
Consequências	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de frustração; - Estresse provocado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho; - Sentimento de medo.
Estratégias de enfrentamento	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho coletivo; - Tentativas de planificar de forma mais detalhada seu planejamento de aula; - Busca por estudos específicos.

Fonte: Os autores (2014)

Uma das **principais fontes de mal-estar é a indisciplina dos alunos, aliada à falta de interesse dos alunos pela aprendizagem**, inclusive destacando como consequência a **existência de um clima de insegurança**, o que conduz ao sentimento de mal-estar docente vivenciado no início da docência, conforme relatam: *“A questão da indisciplina está me assustando muito [...]. O aluno está lá e sabe que vai ser aprovado” S37*; *“Minha maior dificuldade é lidar com a indisciplina dos alunos. A gente se sente mal por que eles chegam até a te afrontar” S23*; *“Daí junto com a falta de interesse vem a indisciplina [...] eles não querem aprender, começam a aterrorizar, a ameaçar*

você, no verdadeiro sentido da palavra [...]. Os alunos não te respeitam, há muita indisciplina” S39; “Tive uma turma que eu cheguei a pedir para desistir dela na metade do ano [...]” S32.

Para o sujeito S28 sua afirmação deixa claro não se importar frente a necessidade de aumentar seu esforço nas suas tarefas mediante à situações que a fazem recorrer a outras metodologias, para sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Aponta de forma muito clara, sobre a falta de aprendizado, aliados ao desinteresse, como um fator de mal-estar, como relata: “*Eu não me importo em ter que aumentar meu esforço para planejar e tentar outras metodologias. Se o aluno aprender eu ficarei satisfeita [...] por que tem aquele aluno que aprende, tem aquele que não entende, mas se esforça para aprender e tem aquele que não quer aprender de jeito nenhum. Esse sim incomoda*”.

A partir desses apontamentos, podemos constatar que tais problemas estão ligados às relações com os alunos, nomeadamente à sua indisciplina e falta de motivação, eventos já destacados por Jesus (1998; 2002), Sampaio (2008), aliado à falta de segurança por conta dos desvios de conduta disciplinas dos alunos. Nesse sentido, Garcia (1994) verificou que as principais preocupações dos professores no primeiro ano de serviço se centram na motivação dos alunos e na gestão do seu comportamento na sala de aula.

Veenman (1988) da mesma forma indica que a disciplina aparece em primeiro lugar dentre as dificuldades indicadas por professores iniciantes. Para o autor, nem todos os professores têm esse problema com relação à disciplina, mas uma grande parcela é afetada por ele. Ao verificarmos nos relatos que as unidades temáticas mais frequentemente referidas foram, respectivamente, as relações com os alunos, as relações com os colegas, estes dados revelam que é no âmbito relacional, nomeadamente com os alunos, que os professores em início de carreira têm mais problemas.

Os destaques de Esteve (1994) também nos dão conta de que boa parte das dificuldades dos professores em início de carreira é acrescida por que usualmente ficam com os piores horários e com as turmas mais difíceis. Ainda Flores (2010), acresce a verificação da falta de apoio e orientação aos professores iniciantes nas escolas. Essa mesma realidade é apontada também por Nunes e Teixeira (2000) que evidenciaram esta carência nesse aspecto e salientam a grande importância do apoio psicológico aos professores iniciantes, fato esse que ainda não se mostra como prática efetiva na vida docente.

O **estresse provocado pelo acúmulo e sobrecarga de trabalho** aparece como fonte de mal-estar: “*Eu me sobrecarrego bastante fazendo planejamento, mas não tem como fazer o aluno aprender se ele não quer. Então isso é muito desgastante*” S28; “*É difícil você se empenhar e não ver resultado que a gente espera [...] além do mais existe a situação de você ter que dar conta de*

muita coisa ao mesmo tempo” S37; *“Eu levo trabalho para casa para dar conta de tudo. No final do bimestre então nem se fala, é uma correria”* S23.

Ressaltamos as evidências citadas pelos docentes destacando que cada pessoa atribui um valor diferente ao sucesso em cada empreendimento da sua vida. Nos casos específicos evidenciados pelos docentes, se a competência avaliada é inferior à desejada, pode ser que tenha consequências negativas sobre seu processo de formação docente. Nesse sentido, ressaltamos a importância refletir sobre os fatores de mal-estar docente, na perspectiva de encontrar soluções para este problema, pois segundo Jesus (2007) a ênfase colocada sobre esse fenômeno e os seus fatores, pode conduzir a generalização, entre os próprios professores, como estado de normalidade, acentuando-se aspectos negativos da profissão, dificultando a percepção dos aspectos positivos desta atividade profissional.

Outra fonte de mal-estar no cidadão estudo é a **desunião entre professores**. Entre os relatos, citamos: *“Eu percebi que professores da minha disciplina era cada um na sua, não existia muita cooperação, conversas entre si”* S28. O mesmo sujeito ainda destaca sua percepção sobre a concorrência que existe entre professores de mesma área, devido a seleções de docentes, como relata: *“Eu percebia que existia uma concorrência entre meus colegas e muitas vezes não eram compartilhadas algumas informações comigo [...] Dentro da escola existem algumas desavenças entre professores, embora eu não tenha problemas com outros professores, nem com a escola, no fundo acaba influenciando a gente”*.

Percebemos também nos relatos dos sujeitos o rótulo de que ainda não são capazes de exercer a docência, o que se caracteriza como **falta de confiança**, como destacam o sentimento de rejeição e pouca confiança por parte de professores mais experientes: *“Eu acho que deveria ter um pouco mais de respeito por parte de alguns professores. É uma falta de confiança que eu sinto”* S37; *“Muitas vezes pensam que você não é capaz, foi o que senti nesse início [...]”* S39; *“Encontrei apoio das pedagogas que por um lado ajudavam e por outro vigiavam, por que senti que elas mesmo tinham receio de me colocar numa sala de aula com 40 alunos, sendo uma professora recém-formada, totalmente sem experiência”* S37.

A formação docente é alvo de estudos de Mosquera e Stobäus (2006) numa perspectiva de otimizar melhores relações inter-pessoais na Educação. Os autores nos lembram que, quanto maior o número de pessoas que lidamos em determinado contexto, maior será a dificuldade. Mesmo reconhecendo as dificuldades da situação, cremos que o ambiente escolar somente terá mudanças significativas nas questões relacionais, a partir do momento que se trabalhe numa perspectiva de

melhorar e ampliar a consciência da pessoa, numa perspectiva de otimização das relações interpessoais de forma saudável, conforme nos esclarecem os autores citados.

Outra situação verificada como potencial fator de mal-estar é a **insegurança de vínculo no trabalho**, conforme destacam em relatos: “*Eu sei que no fim do ano eu fico sem emprego, então isso me preocupa [...] será que vou conseguir aulas ano que vem?*” **S32**; “*Essa é uma situação que me incomoda bastante, pois a gente não pode se planejar [...]*” **S39**; “*Esse ano sei que tenho aula, mas para o outro eu não sei*” **S23**. Esse contexto é para o professor iniciante sempre de muita preocupação, uma vez que a realidade que temos evidenciado não tem privilegiado a perspectiva de efetivação de vínculo profissional por concurso público nas escolas de modo a acompanhar as demandas de necessidades presentes.

Para os professores iniciantes, a **falta de apoio pedagógico aos docentes iniciantes por parte dos demais profissionais da escola**, poderia proporcionar maior eficácia profissional, conforme relatam que presenciaram tais situações: “*Quando entrei na escola [...], eles mal falaram comigo, entrei na sala e foi difícil, você não tem aquele suporte, nem me acompanharam*” **S37**; “*Vejo que o apoio da escola é essencial para nós que estamos iniciando*” **S32**; “*Foi bem difícil no início, tive que me virar sozinha*” **S23**. “*Tive oportunidade de trabalhar em outra escola e foi bem diferente. Lá eu tive mais apoio, não me senti sozinha*” **S28**. “*Aqui nessa escola que eu trabalho [...] sempre tive esse apoio desde o início. Mas em outra escola que também tenho aula, as coisas são bem diferentes. A gente tem que se virar como pode. Existe sempre um clima de disputa entre os professores*” **S39**.

A respeito do apoio dos colegas professores no âmbito da docência em seu estágio inicial, Jesus (2007) evidencia esse aspecto como fundamental no início da prática profissional. Entre sugestões mais apazíveis, para Veenman (1988) estariam: o fornecimento de informações sobre as condições de trabalho e as regras da escola; visitas à escola antes do início das aulas; reuniões com os supervisores; conferências sobre tópicos específicos; oportunidades para observar aulas de colegas, ensino em equipe, encontros e reuniões com professores mais experientes.

No mesmo sentido, Cavacco (1991) enfatiza como um dos aspectos mais referidos na literatura, o acolhimento dos novos docentes pelos outros professores da escola. Para o autor, muitos professores em início de carreira referem sentir-se melhor junto dos alunos do que dos próprios colegas de profissão, tendo em conta a proximidade de idade.

Ainda podemos considerar a realidade escolar como pouco cooperativa, citando uma cultura individualista, conforme destaca Imbernón (1998), a importância de construir um contexto interativo, de valorização do trabalho dos colegas de profissão, promotor da discussão e a reflexão

entre os pares. Para o autor, ainda é persistente na escola, infelizmente, um ambiente pouco cooperativo, onde os professores não costumam trocar ideias com seus colegas, discutir novas práticas, buscar a ampliação dos saberes que lhes permitam desenvolver maior capacidade de confrontação entre teoria e prática e maior competência profissional.

Os professores iniciantes ainda citam a **falta de apoio psicológico ao professor**: “*Os problemas acontecem e muitas vezes não temos a quem recorrer [...] isso vai acumulando [...] S28; “Precisaria de psicólogo para nos ajudar a saber como reagir nessas situações” S23; Muitas vezes, se servem de auxílio de amigos e colegas mais próximos quando se deparam com situações mais difíceis, como exemplo, citamos: “Busco sempre o apoio da coordenação, mas não é sempre que isso é possível” S39. Essa situação é recorrente e Nunes e Teixeira (2000) já nos alertavam sobre essa carência em âmbito escolar para a necessidade de apoio psicológico aos professores.*

Importante depoimento de **S23** sobre a **necessidade de reconhecer a escola mais pelos seus feitos positivos**, como destaca: “*Sinto que na escola precisa ter maior reconhecimento das coisas positivas que acontecem na escola*”. Na contramão da ênfase sobre aspectos negativos da profissão docente, Jesus (2007) nos lembra que é preciso saber valorizar os bons exemplos, as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional. Para o autor, é importante que as pesquisas e os meios de comunicação, busquem fornecer uma perspectiva mais otimista, conduzindo os professores a valorizar as boas experiências e os pequenos (grandes) momentos de sucesso.

Como consequência do mal-estar evidenciado no contexto da docência, citam o **sentimento de frustração**, como relatam: “*Eu me frustrava por que não estava conseguindo passar o conteúdo devido à indisciplina. Eu vinha pra casa mal, me planejava bastante, às vezes tinha bom resultado, mas na maioria das vezes a gente só se frustra” S28; “[...] a indisciplina dos alunos, a falta de interesse deles é muito grande [...] Me sinto frustrada com situações de desrespeito dos alunos” S37; “Na verdade a questão da falta de interesse e indisciplina dos alunos me deixa muito frustrada por não ter esse retorno de aprendizagem” S39; “[...] Então você sai da sala de aula frustrada, por que você vem com intuito de ensinar e eles aprenderem [...] não te dão resposta nenhuma. Isso é uma coisa que vai prejudicando a gente mesmo” S32.*

Outra consequência relatada foi o **sentimento de medo**, conforme explicita **S23**: “*Tem turma que eu já, quase não consigo nem entrar, por que aí vem o medo*”. Além disso, achamos evidências que comprometem a saúde dos professores, conforme declaram: “*A indisciplina dos alunos é coisa que prejudica muito a aprendizagem e principalmente a minha saúde” S39; “Eu*

sinto que minha saúde está sendo afetada devido a esses problemas” S23; “Eu já tive que procurar tratamento para minha saúde” S28.

Sobre essas e outras situações vivenciadas pelos docentes iniciantes, recorremos a Esteve (1995), no qual classifica o estresse como um dos elementos indicadores de mal-estar docente, sendo suas repercussões incidentes sobre a personalidade do professor, integrando-se aos conceitos de insatisfação, demissão, falta de responsabilidade, desejo de abandonar a docência, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, neurose e depressão. De acordo com o autor, os professores parecem apresentar uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outros grupos profissionais.

Sobre as estratégias para fazer frente aos problemas do contexto escolar, no plano coletivo, citam a **estratégias de trabalho coletivo**, na opinião de S23 e S28, pode ser um meio para o enfrentamento das situações de mal-estar, como destaca: *“É, na verdade o conjunto ajuda, todos trabalhando juntos ajuda [...]. Não por falta de empenho de alguém, mas pelo próprio sistema”*; *“Quando o trabalho ocorre no coletivo e há a contribuição de todos é diferente, as coisas acontecem”*.

Nas tentativas de superar as dificuldades encontradas no contexto da docência, ainda revelam **tentativas de planificar de forma mais detalhada seu planejamento de aula** e a própria **busca por estudos específicos**, o que muitas vezes é causa de decepção por não ver o resultado esperado, devido a realidade encontrada ser diferente, como citam: *“Quando comecei, eu tinha a preocupação de ser tudo perfeito, de acontecer tudo certo, então, além de preparar a aula, eu estudava ela várias vezes”S28*; *“Eu procuro estudar mais, me aprofundar” S37*; *“Uma saída que encontro é o estudo, me aprofundando e conhecendo melhor [...] S39”*. *“Eu procuro estudar mais sobre as situações que não consigo sucesso” S23.*

Ressaltamos que o docente ao planificar seu planejamento de forma mais minuciosa, pode não encontrar resultado positivo mediante seus objetivos, devido às questões que, muitas vezes, fogem da expectativa inicialmente traçada, podendo ser causa de mal-estar. Jesus (2007) nos lembra da necessidade de formação para a prática diária e gestão do imprevisível na sala de aula. Para o autor, outro aspecto a ser considerado é que a formação deve ir ao encontro das necessidades dos professores, no sentido de torná-la mais participativa e de contribuir para a sua aprendizagem. Segundo essa concepção, reitera Jesus, a formação deve centrar-se nos problemas reais dos professores, pois a espinha dorsal do aperfeiçoamento dos professores tem de ser a sua própria prática diária nas escolas.

Sobre o processo de formação em sentido continuado, lembramos que essas planificações devem receber apoio no sentido de fomentar o desenvolvimento de ações num plano coletivo.

Contudo, há que ressaltar também a importância da iniciativa do próprio docente sobre seu desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Conforme temos defendido, uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas em contextos de mudança, o que implica num processo de reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu compromisso social. Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de repensar a formação de professores na universidade e na escola que recebe os estagiários e docentes iniciantes, a fim de que sejam promovido ambientes que favoreçam qualitativamente condições para responder aos desafios, cada vez mais complexos, que se apresentam às instituições de formação docente, às escolas e aos professores.

O contexto de necessidade de formação sobre as temáticas mal-estar e bem-estar docente é recorrente e sinaliza a urgência em entender melhor as situações vivenciais e suas implicações ao licenciando e ao docente iniciante. De acordo com o que temos verificado na literatura, esses dois períodos iniciais da docência, balizam a formação inicial da profissão e representam fundamental importância que refletirá por toda a carreira do professor.

Para além da discrepância entre teoria e prática na formação docente, já anunciada por diversos autores, queremos trazer à tona, a necessidade impreterível de se investir na formação inicial, tanto acadêmica (nas licenciaturas), como no fase inicial de docência, principalmente em processos de intervenções preventivas sobre possíveis fatores indutores de mal-estar docente, passando pelo desenvolvimento de potencialização de recursos cognitivos e comportamentais de licenciandos, potenciais futuros docentes.

Consideramos de extrema importância desecadear esse processo, podendo iniciar a partir das estratégias evidenciadas no presente estudo, otimizando-as, além de processar a identificação de outras, fomentando trabalhos específicos voltados a todos os licenciandos, especialmente àqueles que não encontram soluções aos problemas advindos do contexto formativo.

A partir de nossa verificação, ressaltamos sobre a necessidade de melhor explanar, principalmente aos licenciandos, sobre as questões bem-estar e o mal-estar docente, pois, para muitos participantes desse estudo, não havia familiaridade sobre os temas. Há que salientar que essas temáticas estão sendo introduzidas mais recentemente no Brasil e ainda não ocupam lugar de destaque nas instâncias formativas voltadas aos docentes e licenciandos, embora exista nosso reconhecimento uma crescente linha de estudos nos últimos anos abordando questões como saúde docente, mal-estar e bem-estar, por parte de pesquisadores preocupados com essas temáticas. Em

estudos posteriores, sugerimos, uma abordagem mais explicativa ou o desenvolvimento de oficinas sobre as questões apresentadas.

De modo a prevenir o “choque com a realidade”, fator já descrito como um dos principais motivos para a desmotivação e forte contribuinte para o mal-estar docente em estágio inicial (ESTEVE, 2004), salientamos para a importância de envidar esforços no sentido de promover e otimizar ações específicas no contexto formativo nos cursos de Licenciatura, de forma adaptada, pois, segundo Jesus (2007) é preferível um “choque com a perspectiva”, no sentido de fornecer um panorama mais realista da profissão docente, conjugando este modelo com uma perspectiva otimista, salientando também os aspectos positivos, os bons exemplos e as possíveis experiências agradáveis da docência.

Referências

- AMARAL, A. P.; SILVA, C. F. Estado de saúde, stress e desempenho acadêmico numa amostra de estudantes do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 42, v. 1, p. 111-133, 2008.
- ASENSIO, J. M.; ACARÍN, N.; PÉREZ, C. R. Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas. In: ASENSIO, J. M.; GARCÍA, J.; NÚÑEZ, L.; LARROSA J. (Orgs.). **La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana**. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BONDAN, A. P. **Saúde docente: Relação entre gênero e estresse profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, Antônio (ed.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.155- 191.
- CABRAL, Á. **Dicionário técnico de psicologia**. 14ª ed. São Paulo, Cultrix, 2006.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- _____. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.
- FLORES, M. A. Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182 - 188, set./dez. 2010.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HUBERMAN, M. **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle**. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation (54), Université de Genève, 1989.

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

_____. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. Pistas para o bem-estar dos professores. **Educação- PUCRS**, Porto Alegre, ano 26, n. 43, p. 123-132, 2001.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

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

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

JESUS, S.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; SAMPAIO, A. A.; REZENDE, M.; MASKARENHAS, S. Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Amazonica. Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, v. 7, p. 7- 18, 2011.

JESUS, S.; LOBO, P.; MARTINHO, J.; CARA-LINDA, I.; LEAL, A. R.; SAMPAIO, A. A. STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Impacto da formação sobre a motivação e o bem-estar: estudos realizados com professores em Portugal e no Brasil. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. PERRELLI, M. **Docência em Questão: Discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LÜDKE, M. O estágio e seu papel na socialização profissional de professores. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R.; PERRELLI, M. A. S. (Orgs.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez. 2012.

MORAIS, L. M.; MASKARENHAS, S.; PAIS RIBEIRO, J. L. Diferença de Gênero Verificada nas Escalas de Estresse, Ansiedade e Depressão: Uma Investigação com Acadêmicos da Amazônia/Ieaa-Ufam. In: Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, 2.; Congresso Ibero-Americano de Psicologia da Saúde, São Bernardo do Campo. **Anais...** São Bernardo do Campo-SP, 2011. p. 1- 8

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

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Educação – PUCRS**, ano 19, n. 31, p. 139- 146, 1996.

_____. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Revista da ADPPUCRS**, n. 32, p. 23-34, nov. 2000.

_____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NUNES, M. L. T.; TEIXEIRA, R. P. Burnout na carreira acadêmica. **Educação – PUCRS**, ano XXIII, n. 41, p. 147-164, 2000.

PACIEVITCH, T.; GIRELLI, E.; EYNG, A. M. **Violências nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar**. In: IX Congresso Nacional de educação, EDUCERE, 2009, Curitiba-PR. **Anais...** PUCPR, 2009, p. 7066 - 7079.

PAIS-RIBEIRO, J. L.; HONRADO, A.; LEAL, I. Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (eads) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. **Psicologia, Saúde e Doenças**, 5 (2), 229-239, 2004.

SAMPAIO, A. A. **Programa de Apoio ao Bem-estar Docente: construção profissional e cuidar de si**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima**. 2014. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D. Programa de apoio ao bem-estar docente: resultados quantitativos passados dois anos de seu desenvolvimento In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XIII SEMANA DE PEDAGOGIA, 2009, Francisco Beltrão-PR. **Anais...** Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2009. p. 1-11.

SAMPAIO, A. A.; STOBAUS, C. D. Avaliação qualitativa de programa de apoio ao bem-estar docente. In: Simpósio Nacional de Educação, 2., 2010, Cascavel, Pr; Semana de Pedagogia, 21, 2010, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2010. p. 1-13.

SELIGMAN, M.; CSIKZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: An introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5- 14, 2000.

VARELA, P. **Ansiosa-Mente: Claves para conocer y desafiar la ansiedad**. Madrid: Esfera-Libros, 2002.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser professor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

Recebido em: 22.12.2015

Aceito em: 22.03.2017