

MARIA NASCIMENTO DE CARVALHO

**EFEITOS DO ESTRESSE, DA SONOLÊNCIA E DOS
DISTÚRBIOS DO SONO NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Porto

2015

MARIA NASCIMENTO DE CARVALHO

**EFEITOS DO ESTRESSE, DA SONOLÊNCIA E DOS
DISTÚRBIOS DO SONO NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto

Porto

2015

EPÍGRAFE

“O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele.”

Freire (2005, p. 68)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família, em particular aos meus pais, esposo e filhos, que, através do seu amor, têm colorido a minha vida de forma dificilmente imaginável.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a conclusão deste trabalho. Esta dissertação representa a congregação de muitos esforços e a ajuda de muitas pessoas, envolvidas nessa caminhada. Por isso, os agradecimentos vão além do que está escrito nessas páginas.

A todos os professores do mestrado que me deixaram seu grande legado de sabedoria, aprendizado e carinho, o meu muito obrigado.

À Prof.^a Doutora Sílvia, pelas contribuições de atenção, incentivo e persistência, levando-me a acreditar no meu potencial, para concluir o mestrado.

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Nazaré Coimbra, por todas as sugestões e orientações, ao longo de um percurso de descoberta.

Aos diretores que, gentilmente, abriram as portas das escolas, para que eu pudesse aplicar os testes da pesquisa.

Aos professores, que aceitaram participar do grupo de pesquisa, abrindo seu coração para mostrar suas angústias e alegrias, diante da sua profissão.

Um agradecimento a todos os meus amigos e àqueles que me ajudaram na realização desta dissertação, me apoiando para levar adiante a realização da mesma.

Aos meus queridos pais, já em idades bem avançadas e sem ser escolarizados, que me deram forças e acreditaram no meu potencial intelectual, e na força e garra, que carrego comigo, em querer conquistar meus sonhos.

Ao meu querido e amado esposo, Diosmesdes Blanco Montoya, pelo incentivo nas horas difíceis, pela compreensão, pelo apoio inabalável e pela companhia reconfortante.

Aos meus três filhos, Juliethon, Julienne e Maria Juliethi, sementes do meu fruto, pedaço do meu coração. Que mesmo sentindo minha ausência, das muitas vezes que ficaram sem minha presença, mostravam-se preocupados, mas torcendo pela minha vitória.

Aos meus irmãos João e Francisco, que no início e no final desse curso do mestrado me deram grandes contribuições para que chegasse até aqui.

Às minhas irmãs, Esmeraldina, Edileuza, Eulina, Judite, que me deram força, através de suas palavras de conforto e encorajamento.

À minha amiga Vilma, que durante o período de aulas presenciais me hospedou, por diversas vezes, em sua residência.

À minha amiga Flora, um exemplo de amiga, minha confidente, ou seja, minha psicóloga particular, a quem confidencio alegrias, tristezas, angústias, lutas e conquistas. E por abrir as portas de sua residência para me acolher.

Aos amigos do mestrado, Sandra, Carlos, João, pelo companheirismo, no decorrer do curso, e por dividimos o mesmo local de descanso, a cada final de aula, proseando com divertimento e alegria na pousada e quando nos hospedávamos na casa da amiga Vilma.

À minha amiga Silvana, pelo incentivo, atenção e carinho que teve comigo, quando ia ficar com ela na casa de seus pais e de seus familiares.

E a todos os colegas do mestrado que participaram de forma direta ou indireta, contribuindo para ampliar minha visão de educadora.

Gostaria, também, de agradecer a DEUS, que me conduziu nessa caminhada, desde o início até o término deste trabalho, sustentando-me quando as forças psicológicas e físicas pareciam não mais existir.

RESUMO

A rotina pós-moderna dos professores, pautada por ritmos de trabalho excessivo, pela existência de tensão na comunidade educativa, pela indisciplina crescente dentro da sala de aula e pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, tem sido a grande responsável por perturbações e doenças nesta classe profissional. O estresse e os distúrbios do sono têm sido, consistentemente, associados a uma queda do rendimento profissional dos professores. Assim, o objetivo geral do presente estudo, que privilegiou uma abordagem quantitativa, consistiu em analisar os efeitos do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono do professor na qualidade das práticas pedagógicas, em comunidade escolar, segundo as percepções de docentes do Ensino Fundamental, da rede municipal de Belém de Maria, Pernambuco. A amostra não probabilística é constituída por 91 professores a lecionarem no Ensino Fundamental. A operacionalização das variáveis foi realizada através do Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (2000), adaptado e aplicado num inquérito por questionário, construído para o efeito, com questões sociodemográficas, questões para avaliar o grau de sonolência e distúrbios do sono e questões sobre os efeitos na qualidade das práticas. Na análise considerou-se a influência de algumas variáveis sociodemográficas (sexo, idade e tempo de serviço), nas variáveis supramencionadas. Os resultados comprovam que a maioria dos inquiridos apresenta algum tipo de sintomatologia associada ao estresse, mais acentuada nos inquiridos femininos e nos que têm mais tempo de serviço. O mesmo sucede com a sonolência e os distúrbios do sono, que ocorrem em todos os níveis etários, independentemente do tempo de serviço do professor. Os docentes percebem os efeitos negativos na qualidade das práticas pedagógicas, devido a um desempenho menos atento e eficaz. Por último, é de assinalar que os fatores mitigadores do estresse mais realçados foram a supervisão e a orientação pedagógica, assim como o trabalho colaborativo entre professores.

Palavras-chave: Docentes do Ensino Fundamental; práticas educativas; estresse; sonolência; distúrbios do sono.

ABSTRACT

Teacher's post-modern routines, generally characterized by an excessive workload, tension in the education community, growing indiscipline among students and students learning difficulties, has been among the biggest responsible for teachers health problems. Stress and sleep disorders have consistently been shown to relate with teachers low professional performance. The present study main objective, in which a quantitative approach was privileged, was to examine stress, sleep disorders and sleepiness effects in teaching practices quality from the point of view of primary school teachers, from Belém de Maria, Pernambuco municipality. The non-probabilistic sample includes 91 primary teachers. The variables were assessed using the Lipp Stress Symptoms Inventory (2000), adapted and used with a questionnaire made for this purpose, which contains sociodemographic questions, sleepiness and sleep disorders symptoms assessment questions and questions about the effects of the previous in daily teaching practices. Additionally, the influence of gender, age, and years of teaching on the above-mentioned variables was also examined. Results suggest that, on the one hand, most teachers present stress symptoms and, on the other hand they are more severe in females and in those with more teaching years' experience. Regarding sleepiness and sleep disorders symptoms, it has been observed that, independently of their age and years of teaching, for most teachers those are a daily presence. Teachers stressed the negative effects of those variables in daily teaching practices, especially in terms of attention and efficacy. Finally, the stress mitigation factors more frequently highlighted were pedagogical supervision/orientation and collaborative teaching among teachers.

Key words: Primary school teachers, teaching practices; stress; sleepiness; sleep disorders.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACTH	Hormônio Adrenocorticotrófico
CFE	Conselho Federal de Educação
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
EUA	Estado Unidos da América
HEM	Habilitação Educacional para Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PABAAE	Programa Americano-Brasileiro de assistência ao Ensino Elementar
REM	Rapid Eye Movement
SE	Sonolência Excessiva
SINPRO-BA	Sindicato dos Professores da Bahia
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	16
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
CAPÍTULO I - PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	21
1. PERCURSOS DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	21
1.1. A escola e a formação docente na Europa.....	21
1.2. A escola e a formação docente no Brasil.....	22
1.2.1. A formação docente no Brasil atual.....	26
1.3. Formação docente e magistério feminino.....	27
1.4. Da escola tradicional à escola construtivista.....	29
2. GÊNESE DA SUPERVISÃO ESCOLAR.....	31
2.1. Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente.....	33
CAPÍTULO II – INFLUÊNCIA DO ESTRESSE, DA SONOLÊNCIA E DOS DISTÚRBIOS DO SONO NO PROFISSIONALISMO DOCENTE.....	36
1. ESTRESSE E PROFISSIONALISMO DOCENTE.....	36
1.1. O conceito de estresse.....	37
1.2. As diferentes fases do estresse.....	39
1.2.1. Ansiedade e estresse.....	41
1.2.2. Fatores de desencadeamento de estresse.....	42
1.3. Efeitos fisiológicos do estresse.....	45
2. ESTRESSE OCUPACIONAL E PRÁTICA DOCENTE.....	47
2.1. Estresse ocupacional em ambiente escolar.....	48
2.2. O papel do supervisor na redução do estresse.....	51
3. DISTÚRBIOS DO SONO E PRÁTICA DOCENTE.....	52
3.1. Características das diferentes fases do sono.....	54
3.2. Sonolência docente e qualidade de vida e profissional.....	56
3.3. O papel do supervisor face ao bem-estar docente.....	58
PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA.....	61
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO.....	62

1. PROBLEMÁTICA.....	62
2. PERGUNTA DE PARTIDA.....	63
3. HIPÓTESES.....	63
4. OBJETIVOS.....	63
5. OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	64
6. FONTES E INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	65
7. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	66
8. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	67
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..	68
1. APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	68
2. CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS.....	69
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS AO ESTRESSE NA PROFISSÃO DOCENTE.....	71
3.1. Inventário de sintomas de stress de Lipp – fase de alerta.....	71
3.1.1. Fase de alerta por sexo.....	72
3.1.2. Fase de alerta por idade e tempo de serviço.....	73
3.2. Inventário de sintomas de stress de Lipp – fase de resistência.....	74
3.2.1. Fase de resistência por sexo.....	75
3.2.2. Fase de resistência por idade e tempo de serviço.....	76
3.3. Inventário de sintomas de stress de Lipp – fase de exaustão.....	76
3.3.1. Fase de exaustão por sexo.....	78
3.3.2. Fase de exaustão por idade e tempo de serviço.....	78
3.4. Inventário de sintomas de stress de Lipp – presença de sintomatologia de estresse.....	79
3.4.1. Presença de sintomatologia de estresse por sexo.....	80
3.4.2. Presença de sintomatologia de estresse por idade e tempo de serviço.....	81
3.5. Análise dos resultados relativos à influência do estresse nas práticas pedagógicas.....	82

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS À SONOLÊNCIA E DISTÚRBIOS DO SONO NA PROFISSÃO DOCENTE.....	84
4.1. Sonolência na profissão docente por sexo.....	85
4.2. Sonolência na profissão docente por idade e tempo de serviço.....	86
4.3. Distúrbios do sono ocorridos durante o ano letivo.....	86
4.4. Distúrbios do sono por sexo.....	88
4.5. Distúrbios do sono por idade e tempo de serviço.....	89
4.6. Correlação entre estresse na profissão docente, sonolência e distúrbios do sono.....	89
4.7. Análise dos resultados relativos à influência da sonolência e dos distúrbios do sono nas práticas pedagógicas.....	90
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS ÀS PERCEÇÕES SOBRE O PROFISSIONALISMO DOCENTE EM COMUNIDADE EDUCATIVA....	92
	95
CONCLUSÕES.....	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
APÊNDICES	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Supervisão inicial versus supervisão contínua.....	34
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise de Frequências dos Itens Relativos à Fase de Alerta - Inventário de Sintomas de Stress.....	72
Tabela 2 - Fase de Alerta (ISS) por Sexo.....	73
Tabela 3 - Coeficientes de Correlação de Pearson: Fase de Alerta (ISS) por Idade e Tempo de Serviço.....	73

Tabela 4 - Análise de Frequências dos Itens Relativos à Fase de Resistência – Inventário de Sintomas de Stress.....	74
Tabela 5 - Fase de Resistência (ISS) por Sexo.....	75
Tabela 6 - Coeficientes de Correlação de Pearson: Fase de Resistência (ISS) por Idade e Tempo de Serviço.....	76
Tabela 7- Análise de Frequências dos Itens Relativos à Fase de Exaustão – Inventário de Sintomas de Stress.....	77
Tabela 8 - Fase de Exaustão (ISS) por sexo.....	78
Tabela 9 - Coeficientes de Correlação de Pearson: Fase de Exaustão (ISS), Idade e Tempo de Serviço.....	79
Tabela 10 - Presença de sintomatologia de estresse (ISS) por Idade e Tempo de Serviço.....	81
Tabela 11 - Análise de Frequências dos Itens Relativos à Sonolência na Profissão Docente.....	84
Tabela 12 - Análise de Frequências dos Itens Relativos aos Distúrbios do Sono ocorridos no presente ano letivo.....	87
Tabela 13 - Coeficientes de Correlação de Pearson: Estresse na Profissão Docente, Sonolência e Distúrbios do Sono.....	89
Tabela 14 - Análise de frequências dos fatores que contribuem para a diminuição do estresse.....	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Diagrama de barras do sexo dos inquiridos.....	69
Gráfico 2 - Diagrama de barras do escalão etário dos inquiridos.....	70
Gráfico 3 - Diagrama de barras do grau de formação dos inquiridos.....	70
Gráfico 4 - Diagrama de barras do tempo de serviço dos inquiridos.....	71
Gráfico 5 - Diagrama de barras da presença de sintomatologia de estresse (ISS)...	79
Gráfico 6 – Diagrama de barras da presença de sintomatología de estresse (ISS) por sexo.....	80

Gráfico 7 - Diagrama de barras da percepção da influência negativa do estresse nas práticas pedagógicas.....	82
Gráfico 8 - Diagrama de situações onde a probabilidade de adormecer é mais elevada.....	85
Gráfico 9 - Diagrama de extremos e quartis da sonolência na profissão docente por sexo.....	86
Gráfico 10 - Diagrama de barras de erro da sonolência na profissão docente por sexo.....	86
Gráfico 11 - Diagrama de linha dos Distúrbios de Sono mais frequentes durante o presente ano letivo.....	87
Gráfico 12 - Diagrama de extremos e quartis da média da ocorrência de distúrbios do sono durante o presente ano letivo por sexo.....	88
Gráfico 13 - Diagrama de barras de erro da média da ocorrência de distúrbios do sono durante o presente ano letivo por sexo.....	88
Gráfico 14 - Diagrama de barras da percepção da influência negativada sonolência e dos distúrbios do sono nas práticas pedagógicas.....	91

INTRODUÇÃO

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Freire (1997, p. 52)

No século XX, na docência imperava um professor reconhecido por dominar um conjunto de normas pedagógicas e de as utilizar, com relativa eficiência, numa educação formal, em prol do desenvolvimento geral do educando. O docente planeava a sua ação pedagógica, atendendo ao desenvolvimento integral do aluno, no entendimento de que o conhecimento, a moral e a ética constituíam vetores indispensáveis, para formar o caráter do homem. O docente era um pedagogo, responsável pelo ato de nortear a aquisição do conhecimento, para que a sociedade progredisse, segundo uma ordem pré-estabelecida (Sousa, 2000). O peso dessa hierarquia originava uma relação professor-aluno vertical, piramidal, de confiança e respeito, mas também demasiado centrada no ensino e não na aprendizagem. O aluno mantinha-se apático e submisso, com receio de se expor perante o público, sendo apenas um mero receptor da tradição cultural, limitando-se a ouvir, passivamente, as informações do professor (Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007).

Quanto à escola, era entendida, por pais e alunos, como um “sonho dourado”, capaz de proporcionar, aos educandos, valores e conhecimentos que possibilitassem a almejada mudança no *status* social do cidadão, fazendo com que o jovem alcançasse, futuramente, uma profissão promissora e estável, conquistando um bom nível de vida.

Em consequência, o educador profissional era respeitado e reconhecido pela sociedade e pelas famílias, como defensor da cultura e da ética, formador do caráter de crianças e adolescentes, e responsável por transmitir o conhecimento formal (Fernandes, Luft & Guimarães, 1998). Nessa época, imperava um sentimento generalizado de confiança, na escola e nos professores (Saviani, 2003).

As transformações, ocorridas no mundo pós-moderno, em especial a globalização e as novas tecnologias, trouxeram profundas mudanças políticas, económicas e sociais, alterando o ambiente escolar (Kuhn, 2000; Moreira, 1999; Teodoro, 2006; 2003).

A escola, que era definida como a segunda casa do estudante e um lugar seguro de integração social, tornou-se um ambiente caracterizado por diversos cenários de violência. O professor, que sempre fora considerado o responsável pela condução das mudanças sociais, por meio da ciência, ética e cultura, passou a enfrentar um desafio constante, devido à heterogeneidade de opções e às exigências de uma nova sociedade global, sem o envolvimento direto de muitos pais no processo educacional, porque não sabem ou não dispõem de tempo para acompanhar os seus filhos (Nóvoa, 1999).

Por isso, no Brasil, os professores, enquanto profissionais de referência na escola, foram afetados em suas funções, com o descrédito ocasionado pela desvalorização da profissão, expressa em baixos salários, o que os obriga a entrar numa rotina de excesso de trabalho. Se antes cumpriam um turno, agora a maior parte dos docentes passou a trabalhar em mais de um turno, para complementar a renda e atingir um patamar de dignidade, no seu nível de vida. É neste contexto que tem vindo a surgir o desequilíbrio e a fragilização do estado psicológico do professor, afetando a esfera psicossomática (Landini, 2006).

A rotina pós-moderna do professor, traduzida no ritmo do trabalho excessivo, na tensão do ambiente escolar, na indisciplina em sala de aula e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, tem sido a grande responsável por perturbações e doenças, como depressão, ansiedade e distúrbios do sono, ocasionando falta de assiduidade e, em casos mais graves, o abandono definitivo da docência (Lima, Nóbrega & Cortez, 2008).

Assim, a depressão, causada pelo estresse em excesso, é a doença que mais vem afetando a comunidade de professores. Estudos apresentados pelo SINPRO-BA (Sindicato dos Professores da Bahia, 2012), registrados na OIT (Organização Internacional do Trabalho) comprovam que, em cada dois professores inquiridos, um apresenta alguma doença, advinda do estresse. Dados oficiais evidenciam que a maioria dos pedidos de afastamento, por licença de trabalho, são fundamentados em doenças relacionadas com distúrbios nervosos, tais como depressão e transtorno de ansiedade (Lipp, 2002). Não obstante, muitos professores continuam a dar aulas, apesar de sofrerem de depressão e ansiedade, vivendo em permanente perturbação e conflito, vivenciando experiências traumáticas, que ameaçam o seu equilíbrio e a sua sanidade (Bakshi, 2003; Olejniczak & Fish 2003).

Na última década, os problemas do estresse, da ansiedade e dos distúrbios do sono vêm afetando o professor e sua família. No final do dia, o docente, quando chega a casa, ainda tem de planejar aulas e corrigir provas e trabalhos, em dupla jornada de trabalho. Este ritmo

frenético, com sobrecarga gerada por trabalho excessivo, vem elevando, e muito, os níveis de ansiedade, impedindo uma vida familiar plenamente vivida (Fontana, 1998).

Em resultado, alguns professores, quando submetidos por tempo prolongado a estresse ocupacional, prejudicam a sua saúde física e mental, ocasionando insegurança, baixa estima, desempenho ineficiente das práticas, faltas ao trabalho, abuso de álcool, o que abre a porta a inúmeras doenças (Wallau, 2003).

Atualmente, as escolas não estão preparadas para enfrentar o estresse docente, sobretudo para minimizar os impactos provocados nos seus educadores. O afastamento de docentes, causado por estresse, parece estar a afetar, sobremaneira, os professores e as escolas, no que pode ser designado como uma Síndrome Geral de Adaptação (Fontana, 1986). Acontece que não é fácil formar um bom profissional, desde a formação inicial à formação continuada. Esse processo, normalmente, leva muitos anos e implica um grande investimento financeiro e de tempo. Assim, a doença do professor não o penaliza apenas a si mesmo, mas as escolas e a qualidade da educação saem, igualmente, prejudicadas.

Neste enquadramento, a pesquisa que se inicia tem, por base, uma situação-problema. Em concordância, definimos a **Pergunta de Partida**, que direcionará o estudo:

- Até que ponto os efeitos do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono do professor se repercutem na qualidade das práticas educativas, de acordo com as percepções de docentes do Ensino Fundamental, da rede municipal de Belém de Maria, Pernambuco?

Com o intuito de responder à Pergunta de Partida, que direcionará a pesquisa a realizar, definimos, como **objetivo geral**:

- Analisar os efeitos do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono do professor na qualidade das práticas pedagógicas, em comunidade escolar, segundo as percepções de docentes do Ensino Fundamental, da rede municipal de Belém de Maria, Pernambuco.

No estudo, foi utilizada uma abordagem quantitativa, tendo por instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário, baseado em Lipp (2000), com maioria de questões fechadas e poucas abertas, aplicado a docentes do Ensino Fundamental. A finalidade residiu em recolher percepções e opiniões dos docentes, face ao estresse, sonolência e distúrbios do sono, na profissão docente, e consequentes repercussões na saúde e na docência, em contexto supervisivo de sala de aula e comunidade educativa.

A apresentação do trabalho encontra-se dividida em duas partes, a primeira respeitante à fundamentação teórica, com dois capítulos, e a segunda, referente à fundamentação empírica, igualmente com dois capítulos.

Assim, no **Capítulo I** apresentamos uma análise dos percursos da formação docente e da supervisão pedagógica, considerando o desenvolvimento identitário e profissional dos docentes, que lecionam no ensino público.

O **Capítulo II** incide na influência do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono, no profissionalismo docente, equacionando as suas consequências, tanto no processo de ensino-aprendizagem como na qualidade de vida do professor.

No **Capítulo III** explicitamos o percurso metodológico, definindo e justificando o desenho metodológico, bem como o inquérito por questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, selecionado no âmbito de uma pesquisa quantitativa.

No **Capítulo IV** concretizamos a análise e discussão dos resultados do inquérito por questionário, aplicado a professores do Ensino Fundamental, que lecionam na rede municipal.

Finalmente, as **Conclusões** sintetizam as percepções docentes quanto à influência negativa do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono, nas práticas de docentes do Ensino Fundamental, em contraponto à percepção positiva do trabalho colaborativo, desenvolvido em comunidade educativa.

Este será o nosso plano de trabalho, empreendido com a consciência de que, neste início do século XXI, o professor vive um cotidiano exigente e trava constantes batalhas contra moinhos de vento, imaginando, em alguns momentos, quixotescamente, que os gigantes são reais. Alguns professores direcionam a sua atenção para críticas, outros nunca perdem a fé, continuando a fazer o seu árduo trabalho, para melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos seus alunos. Por isso, a nossa pesquisa pretende ser um pequeno contributo, para compreender as causas e as consequências de alguns obstáculos do profissionalismo docente, concretamente o estresse, a sonolência e os distúrbios do sono, que serão objeto de análise e reflexão, no presente estudo.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – PERCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1. PERCURSOS DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DOCENTE

1.1.A Escola e a formação docente na Europa

A escolarização começa a se desenvolver, na Europa, a partir do século XVI, segundo o modelo familiar (Carlloto, 2002). As escolas, sob a tutela da igreja católica e do clero, possuíam um objetivo bem definido, que se baseava na interpretação das escrituras e na defesa da fé. Os professores eram orientados na procura e aplicação de um ensino e aprendizagem voltados para a leitura das sagradas escrituras. Neste século, as escolas abriram-se às camadas populares, sendo o clero o responsável pela docência (Idem).

De acordo com Krentz (1986), um excelente professor, no século XVI, é fiel aos princípios da instituição, doando-se, sacerdotalmente, aos alunos. O professor surge como uma figura de cunho estratégico, para quem o modelo de aprendizagem é sagrado, preservando as normas e os valores econômicos e sociais da época, dominantes no círculo da igreja católica. A docência era entendida como uma vocação e um sacerdócio.

Com o passar dos anos, a prática da profissão do magistério passou a ser vista como uma área de qualificação profissional de alto nível, sendo entendida como uma profissão de grande poder intelectual, em oposição ao trabalho manual (Moura, 1997). Partindo de um doutrinamento religioso, a educação para professores procurou outro direcionamento, passando de disciplina doutrinária, a disciplina maternal, voltada para as necessidades de desenvolvimento industrial. Como afirma Enguita (1989, p.113), “o capitalismo e a industrialização trouxeram consigo um enorme aumento da riqueza e empurraram as fronteiras da humanidade em direção a limites que antes seriam inimagináveis, mas seu balanço global está longe de ser inequivocadamente positivo”.

Segundo Duarte (1986) e Saviani (2009), no século XVII, o filósofo Comenius considerava que a formação de professores precisava de ser propagada, para o aprofundamento da qualidade de ensino. Neste século, surge a primeira Instituição de Ensino, destinada à formação de profissionais da educação. A sua criação deveu-se a São João Batista de La Salle, no ano de 1684, na cidade de Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres”. A escola tinha, por finalidade, formar docentes (Idem). Um dos requisitos era uma formação

intelectual aprofundada, de maneira a desenvolver as habilidades necessárias à carreira do magistério. O desenvolvimento da carreira profissional devia atender, ainda, às necessidades da instituição de ensino, na qual o docente estivesse inserido.

Aos docentes competia repassar o que haviam aprendido, aplicando orientações precisas sobre como lecionar e disciplinar os alunos, nas instituições de ensino em que lecionavam (Carlloto, 2002). Nas palavras de Duarte (1986), a formação de professores dependia da aprovação da instituição de ensino, alicerçada na necessidade de formar e de criar uma melhor qualificação profissional docente.

A partir desses fundamentos históricos, surge, então, a primeira escola, para o ensino normal, direcionada para formar profissionais docentes, denominada escola normal nuperior. Apresentava, como objetivo, habilitar docentes para o ensino secundário. Por sua vez, a escola normal, designada por escola Primária, tinha como objetivo formar professores, para atuarem no ensino primário (Saviani, 2009).

Em 1802, quando o General Napoleão Bonaparte passou a ter o domínio da região norte da Itália, instituiu a escola normal de Pisa, em Itália. esta escola foi fundada em 1810, por um decreto de Napoleão, como ramificação da escola normal superior de paris. Tinha por base o modelo da escola francesa e destinava-se à formação de educadores de nível secundário. Ao longo do século XIX, outros países, como a Alemanha, a Inglaterra e os Estados Unidos privilegiaram as escolas normais, para a formação para a docência (Idem).

As escolas normais continuaram, nos séculos XIX e XX, a ocupar-se com a formação de professores. Atualmente, compete às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade da formação e profissionalização docente.

1.2.A escola e a formação docente no Brasil

Falar sobre o início da formação docente, no Brasil, não é fácil, sem antes conhecermos um pouco da evolução da profissão de professor, por influência de outros países (Vieira & Gomide, 2008).

O que se apelida de *Ratio Studiorum* constitui um modelo de aprendizado introduzido, no Brasil Colonial, pelos jesuítas, que, durante duzentos e cinquenta anos, serviu como modelo de ensino-aprendizagem (Kieran, 2010). Os colégios, na época dos jesuítas, segundo Luzuriaga (2001) dividiam-se em duas partes. Os estudos inferiores, chamados de ensino secundário, e o ensino superior, o qual se destinava aos estudos de caráter teológico e

universitário. Em pleno século XXI, ainda podemos perceber que o modelo de escola de séculos anteriores, continua, de certa forma, a prevalecer no mundo contemporâneo.

Os cursos superiores, nas escolas régias, foram criados com a chegada de D. João VI, no ano de 1808. Contudo, só a partir de 15 de outubro de 1827, com a *Lei dos sinais gráficos letrados* se começou a perspetivar a formação dos docentes. Os futuros professores passaram a receber treinamento, partindo de métodos custeados por conta própria, nas capitais de província. Tornava-se difícil ter uma formação na área educacional, o que não é diferente da época atual. Nessa altura, tal como hoje, para aperfeiçoar a formação docente, o poder aquisitivo era decisivo, para alcançar o conhecimento e a habilitação (Saviani, 2009).

Em acréscimo, podemos observar que, por volta do ano de 1834, as orientações repassadas, a quem queria ingressar no curso de formação de professores, de ensino primário, eram de inteira responsabilidade das províncias. Todas seguiam o modelo de ensino europeu.

Nesse seguimento, cria-se a escola de ensino normal, na província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, por volta do ano de 1835, sendo instituída como a primeira escola normal do Brasil. Essa instituição serviu de modelo para todas as outras escolas das restantes províncias brasileiras. Assim, e atravessando o século XIX, são criadas escolas nas províncias da Bahia, no ano de 1836; Mato Grosso, em 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. A partir dessas datas, as escolas de Ensino Normal passaram a funcionar periodicamente, oscilando entre períodos abertos e fechados (Romanelli, 2003).

Nas escolas, que ensinavam as primeiras letras, ou seja, instituições de ensino vocacionadas para os primeiros anos de escolarização das crianças, os currículos eram elaborados a partir das disciplinas a ministrar. Todavia, muitos conteúdos eram da inteira responsabilidade dos docentes, resultando, frequentemente, em práticas de ensino desfasadas da realidade contextual e dos conhecimentos prévios dos alunos, devido à falta de preparação didático-pedagógica (Saviani, 2009).

A formação de professores centrava-se na planificação, aplicação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, nas instituições educacionais. Até ao século XXI, as concepções para a formação de docentes seguiam uma tradição cultural, baseada num modelo de ensino fragmentado e estanque. Não se considerava, e muito menos se dava ênfase, aos aportes teóricos, que um educador teria de ter, para poder ministrar e construir o aprendizado de seus alunos. Atualmente, considera-se que jamais se poderá formar um bom profissional

docente, sem uma preparação aprofundada, didático-pedagógica, que interligue a teoria e a prática (Alarcão & Tavares, 2003; Roldão, 2009; 2003).

Entre 1835 e 1870, foi equacionada a qualidade da aprendizagem, no que se refere à formação de profissionais do setor educacional (Bello, 2001). O número reduzido de professores tornou-se um entrave, para os pais colocarem seus filhos nas escolas. Essa limitação impediu muitas crianças do direito de ingressarem na escola.

Diante deste condicionalismo, o Presidente da Província do Rio de Janeiro tomou uma posição, fechando a escola de niterói, no ano de 1849, e fazendo a substituição de professores por educadores adjuntos. Este procedimento ficou consolidado em *Regulamento*, criado, para o efeito, em 1854, quando o Presidente já exercia o cargo de Ministro do Império.

A partir dessa altura, os educadores, que eram adjuntos, passaram a atuar nas escolas como professores auxiliares de classes, dando assim subsídios aos docentes regentes, para que eles se aperfeiçoassem nas matérias e práticas de ensino (Romanelli, 2003).

Com o reforço da praticidade e o aparecimento de novos modelos de ensino, surgiram reformas na educação, relativamente ao ensino normal, sobretudo no estado de São Paulo. Nesse estado, aproximadamente uns cem professores foram preparados, em termos pedagógicos, nas mais modernas formas de ensino didáticas, oferecidas por aquela época, na área da pedagogia. Os docentes receberam sólidas orientações científicas, adequadas às necessidades da vida dos estudantes do século XIX. “Todo o aperfeiçoamento da instrução será impossível se não tivermos bons mestres, e estes só poderão sair de escolas normais, organizadas em condições de prepará-los” (Filho, 1995, p.44).

No início do século XX, é de realçar um novo rumo, com a regulamentação do ensino profissional e consequente procura de professores, capacitados para um ensino de práticas profissionais específicas. Nessa época, foram criadas escolas profissionalizantes, que também atendessem as camadas sociais médias, sobretudo no período pós-republicano.

“O decreto 7.566, de 23 setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, é considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. O ato criou 19 escolas de aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” à época”(Mota, , 2014, p. 1.)

Ainda na primeira metade do século XX, os modelos europeu e americano serviram para a consolidação da formação docente no Brasil, sobretudo entre 1930 e 1946. Este período marca o início da carreira profissional dos educadores brasileiros (Vieira & Gomide, 2008).

A partir de meados do século XX, a educação passou por uma nova fase, com uma concepção diferente do ensino e aprendizagem, através da aplicação da pesquisa. Essa iniciativa partiu do Instituto de Educação de São Paulo, tendo sido idealizada e implementada pelos pesquisadores daquela época. Um deles, Anísio Teixeira, em 1932, em parceria com os investigadores Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, adotou e divulgou o modelo de educador pesquisador. Essas ideologias ajudaram à construção da chamada escola nova.

Nas palavras de Saviani (2009, p. 145-146):

“Para esse fim, transformou a Escola normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a Escola de Professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) Instituto de Pesquisas Educacionais; c) Biblioteca Central de Educação; d) Bibliotecas escolares; e) Filmoteca; f) Museus Escolares; g) Radiodifusão.”

Para que a mudança, da Escola Normal para a chamada Escola Nova ocorresse, foi imprescindível a implantação de um currículo, desde os primeiros anos do curso de formação de professores, e de acordo com cada disciplina: História da Educação, Biologia educacional, Psicologia educacional e Introdução ao ensino da Educação. O currículo passaria a contemplar três aspetos (Bello, 2001; Codo, 2006; Saviani, 2009):

1. As **matérias de ensino-aprendizagem** abrangiam cálculo, leitura, linguagem, literatura infantil, ciências sociais e ciências naturais;
2. A **prática de ensino-aprendizagem** deveria ser realizada mediante um processo formativo de observação, experimentação e participação do aluno, com suporte de caráter prático, para uma **formação integrada de professores**, das séries iniciais do ensino fundamental;
3. A **escola secundária acompanhava este modelo de ensino aprendizagem**, através de práticas de experimentação e de demonstração. A pesquisa teria de acontecer, igualmente, dentro do Instituto de Educação, com pesquisas educacionais (laboratórios e salas de aulas), englobando, ainda, a biblioteca central da educação (biblioteca científica para os professores), bibliotecas escolares (alunos), filmotecas, museus e outros.

As instituições, vocacionadas para a formação de professores, passaram a ser organizadas segundo um modelo que atendesse as necessidades de apreensão e aprofundamento de conhecimentos, por parte do professor e do aluno. O novo modelo pedagógico-didático, privilegiava a construção do conhecimento, em detrimento dos modelos normativos anteriores. O curso de formação de professores tinha, como finalidade, preparar convenientemente futuros docentes, para que pudessem lecionar aulas e orientar os alunos.

Com o Decreto Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, que implantou o novo modelo de currículo educacional, os docentes passaram a apreender conhecimentos, de forma mais humanizada e prática (Saviani, 2009). Com esse decreto, a universidade tornou-se uma instituição de aprendizagem educacional, servindo de modelo para todas as outras instituições de nível superior, com cursos de licenciatura e pedagogia, com duração de três anos.

O ensino normal passou a ser regulado, então, pelo Decreto lei de nº 8.530, de 2 janeiro de 1946. A “Lei Orgânica do Ensino Normal” tinha, por finalidade, formar professores que pudessem ministrar aulas no ensino primário, sem esquecer os cursos destinados aos gestores educacionais, inspetores e orientadores educacionais. As propostas de aprendizagem da época confirmam que os meados do século XX edificaram uma época de mudanças, para o aluno e para o professor (Saviani, 2009).

1.2.1. A formação docente no Brasil atual

O sistema educacional brasileiro sofreu uma grande mudança, por volta de 1970, impulsionada pela Lei 5.692/77 (Brasil, 1971). Essa Lei trouxe modificações para o Ensino Primário e para a modalidade de Ensino Médio. As escolas de Ensino Normal desapareceram e, em seu lugar, foi criado o curso de 1º grau, com habilitação para o Magistério. Tinha como sigla HEM - Habilitação Educacional para Magistério, dando direito a lecionar em escolas de ensino de primeiro grau, segundo o parecer 349/72 (Brasil – MEC – CFE, 1972, cit. por Saviani, 2005).

A dispersão de cursos, no setor educacional, gerou uma grande preocupação, entre os dirigentes das instituições de ensino pedagógico. Diante desta problemática, em 1982, o governo criou um projeto de centros de formação de professores, para aperfeiçoar os candidatos à docência, tendo como objetivo a revitalização da Escola Normal. Contudo, não foram atingidas totalmente as metas estabelecidas no projeto, devido à falta de uma política educacional voltada para as necessidades dos professores, das escolas públicas, das séries de

5ª a 8ª do ensino de primeiro grau. A licenciatura, com uma duração de três anos, permitia obter o título de educador, habilitado para essas quatro séries. As licenciaturas plenas, com duração de quatro anos, possibilitavam lecionar nas três últimas séries do segundo grau.

Quanto à licenciatura do curso de pedagogia, apresentava similarmente, como finalidade, preparar futuros docentes para as habilidades especificadas dentro da área do magistério, incluindo docentes especialistas educacionais, tais como diretores, orientadores e inspetores de ensino. Essas propostas surgiram na década de 1980, transformando-se em grandes movimentos para o curso de licenciatura em pedagogia e servindo de base ao princípio da “docência”, vista como a verdadeira base da identidade profissional dos trabalhadores da educação (Silva, 2003).

Na passagem do século, os anos de 1996 até 2006 marcaram uma grande mobilização da classe de professores. Contudo, o surgimento e implantação da LDB (Lei das Diretrizes e Bases da educação Brasileira), de 20 dezembro de 1996, não correspondeu às expectativas de grandes melhorias, quanto à formação de professores. Criaram-se formações aceleradas, com menos duração, porém sem qualidade de ensino, que começaram a ser percebidas como cursos de segunda categoria (Saviani, 2009).

Esta mudança de percepção é marcante, pois revela que a profissão docente foi perdendo parte do seu prestígio. Como menciona Codo (2006, p.70), a expressão “Eu sou professor (a)”, pronunciava-se, em épocas passadas, com assertividade. Tal apresentação trazia, à tona, uma identidade carregada de orgulho. Esse sentimento era motivado por uma carreira profissional gratificante, reveladora do prestígio social da profissão de educador, percebida como uma ocupação invejável. A profissão docente, segundo Araújo e Sastre (2009), remetia para um importantíssimo papel social, que integrava a educação em sua esfera social, no contexto da formação e identidade do Estado Nacional.

1.3. Formação docente e magistério feminino

No que concerne a feminilidade educacional, é possível constatar que a profissão de educador, no passado, era de exclusividade do gênero masculino. Mas, com o passar do tempo, outro direcionamento tomou forma, em relação à docência de gênero.

A crença sobre a superioridade do educador do sexo masculino estendeu-se até ao século XX. O domínio do homem, quanto ao profissionalismo da área pedagógica, é então quebrado pela mulher, que vem competir profissionalmente, mostrando que a área da

docência tem um cunho feminino, pela sensibilidade em educar e cuidar de crianças. Esta concepção feminina foi tomando forma desde o século XIX (Saviani, 2009).

De acordo com Castro (2003), as primeiras instituições de ensino, para a formação de professoras, no Brasil, foram criadas em internatos para moças, em 1849, no estado de Minas Gerais. Com o passar dos anos, por volta de 1880, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, destinado ao ensino normal, apenas passou a atender uma classe social elitizada. Dentro dessas instituições, as jovens aprendiam, além dos fundamentos teóricos básicos, música, bordados, puericultura e etiquetas de comportamento social (Araújo & Sastre, 2009). Tal era percebido como um aprendizado de grande relevância, e também de imensa responsabilidade, na formação das futuras mães daquela época.

Outra postura elitizada, que predominou até ao final do século XX, foi com relação à forma de vestuário. Essas moças vestiam-se elegantemente, recebendo uma educação prendada. Apresentavam-se com um perfil de mulher bonita, feita para ser admirada por suas características físicas e morais, cumprindo os valores morais da altura. Só que, com a proclamação da República, surgiu a necessidade de universalizar o ensino de formação de professores, para cumprir a democratização da escola primária. Assim, o governo viu-se obrigado a revalorizar as Escolas Normais, impulsionando o crescimento profissional, na área da educação. Foi a partir dessa época que surgiu a necessidade de criar mais cursos preparatórios, para a formação de professores, nas Escolas Normais. Os Institutos católicos passaram, apenas, a atender a elite social (Castro, 2003).

A criação da Escola Normal tinha, por finalidade, assegurar o ensino primário, numa época em que se procurava, ao mesmo tempo, alicerçar a democracia e suprir a necessidade de mão obra do trabalhador. Partindo dessa visão, as jovens procuravam se inserir nas Instituições de ensino, com o objetivo de construir conhecimento para a vida profissional e do lar, dentro do Curso de Magistério. As futuras docentes escolhiam a profissão do magistério, sabendo que era considerada uma profissão nobre, de grande poder intelectual. Quem exercia essa profissão era bem remunerado e socialmente valorizado, sem nenhuma conotação pejorativa (Saviani, 2009). Como afirma a investigadora Araújo e Sastre (2009, p. 120): “A mulher educadora tinha um papel regenerador na moral da sociedade”.

Com o aceleramento do crescimento capitalista, aumentou o número de escolas privadas, que facultavam o acesso ao ensino superior, excluindo, aos poucos, o curso profissionalizante do magistério do Ensino Primário. Com o surgimento do curso superior,

foram equacionadas outras formas de construir uma nova educação, que potenciase a qualificação profissional de futuros professores, tanto homens como mulheres.

1.4. Da escola tradicional à escola construtivista

Com a Revolução industrial, a Escola apresentava, inicialmente, um regime disciplinar rígido, que tinha o propósito de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Desde o paradigma fabril, no ápice da revolução Industrial, a escola tinha por finalidade atender a um público em massa, no intuito de moldar o tipo de adulto adequado a satisfazer as exigências da civilização industrializada, na época. Para tal, foi organizado um processo de ensino em séries, recorrente até a contemporaneidade (Carlloto, 2002). Este tipo de modelo educacional tem por base uma visão necrofílica do mundo, a que se refere Freire (2005). Ou seja, a tendência desse sistema de ensino é “um amor à morte e não à vida”, é formar seres inconscientes, mediante uma prática de ensino bancária, em que o processo se dá apenas no depositar aos educandos, pelo educador depositante, uma vez que “ “O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe (...) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (Freire, 2005, p. 68).

Como se pode observar no excerto supracitado, a escola tradicional tem a mesma rigidez da antiga escola fabril, em que não há espaço para o livre pensar. O aluno é apenas levado a reproduzir o conhecimento e não a refletir sobre ele.

A escola contemporânea deveria valorizar uma postura adaptável, a depender da necessidade ou demanda do aluno, no processo de aprendizagem. Entretanto, o conceito de escola transformável e moldável, em relação ao aprendizado e ao comportamento do aluno, ainda se encontra em processo de construção. Em Educação, coexistem duas perspectivas, uma mais rígida e repressora, usando procedimentos e instrumentos de mensuração da capacidade intelectual do indivíduo, e outra, em contraposição, mais liberal e flexível (Carlloto, 2002).

O behaviorismo metodológico e metafísico tem por fundamento os trabalhos pioneiros de Watson e Pavlov. Já o behaviorismo radical surge a partir do desenvolvimento da pesquisa experimental. O behaviorismo aparece, no século XX, como uma proposta para a compreensão do comportamento humano, por influência de crises de paradigmas, experimentadas pelo pensamento científico. Tem, como impulsionador, o psicólogo americano Skinner, o maior representante do behaviorismo radical, que desenvolveu os

princípios do condicionamento operante e a sistematização do modelo de seleção por consequências, como meio de explicar o comportamento (Arends, 2007).

Os conceitos propostos pelo há muito têm sido utilizados, na área da Educação, influenciando os métodos de ensino programado e a organização das diversas situações de aprendizado. Sua utilização no Brasil tem maior incidência na área clínica, porém também são aplicados na área da educação. O condicionamento operante é muito utilizado em intervenções relacionadas com a defasagem escolar. Após um comportamento ou atitude, segue-se a apresentação de um reforço e essa resposta (ação) tem maior probabilidade de se repetir com a mesma função.

Existem muitas críticas a respeito do behaviorismo, sendo a mais importante descrita por Carmo e Batista (2003) e por Rodrigues (2006), que consideram a sua falta de eficiência na análise do comportamento, e na forma em se expor o que se sabe, fazendo uso de palavras e técnicas desconhecidas por professores e alunos. Além disso, o behaviorismo representa uma visão mecanicista de homem, subestimando a capacidade intelectual do indivíduo, em favor da memória. A experiência surge como elemento indispensável para a formação dos hábitos e do comportamento em geral.

A Teoria da *Gestalt* é conhecida, no Brasil, pelo pseudônimo de Teoria da Forma. A *Gestalt* tem sua preocupação centrada em estudar os comportamentos como totalidades, a partir das configurações e formas com significado. O seu objetivo é estudar os fenômenos psíquicos, em sua totalidade organizada. Diferencia-se do behaviorismo, que estuda o comportamento mediante a análise de estímulos e respostas.

“A Gestalt trata a percepção como resultante da apreensão imediata do todo, organizando-o na forma mais simples e estável possível, a partir das condições dadas, devido a uma necessidade interna de organização” (Wertheimer, 1959, cit. por Fraccaroli, 2000, p.14).

Embora a teoria da Gestalt possa se caracterizar como um avanço, em relação às ideias de Watson e Skinner, contudo não deixa de se caracterizar por atividades didáticas padronizadas, rotineiras e fracionadas, com o conhecimento organizado por disciplina, a partir de exercícios que ajudam a fixação e cópia. O mau uso dessas ferramentas pode trazer consequências danosas ao processo de ensino-aprendizagem. A reprodução mecânica, por exemplo, não contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, no processo de aquisição do saber (Alarcão & Tavares, 2003).

Nesse entendimento, as atividades de memorização não são consideradas, pelos educadores progressistas e liberais, como produtivas. São recursos do modelo tradicional de ensino, que se opõe a um modelo construtivista, com base na construção conjunta do conhecimento (Solé & Coll, 2001). Neste novo paradigma educativo, os professores orientam o aluno, tendo em atenção o seu desenvolvimento, com base no diálogo, na partilha, na colaboração entre pares e/ou com o professor, potenciando uma progressiva autonomia. O construtivismo, aplicado em sala de aula, centra o aluno no processo de ensino-aprendizagem, tendo por finalidade o desenvolvimento de competências múltiplas, abrangendo os domínios cognitivo, afetivo e social, de construção do futuro profissional e cidadão (Idem). As novas perspetivas, para uma ação educativa colaborativa, implicam mais consciencialização e comprometimento de alunos e professores, numa nova visão da docência e da supervisão em sala de aula, e em comunidade aprendente (Alarcão, 2009), como trataremos seguidamente.

2. GÉNESE DA SUPERVISÃO ESCOLAR

O início da supervisão coincide com o processo de industrialização, pela necessidade de implementar novas técnicas para a indústria e o comércio, com o fim de otimizar a produção. O supervisor era o responsável pelos resultados de todo o processo. Posteriormente, com o propósito de melhorar o desempenho das unidades escolares, o sistema educacional sentiu igualmente a necessidade de instituir supervisores do processo ensino-aprendizagem.

Ao longo do século XVIII e no início do século XIX, a supervisão assume o papel da inspeção (Corrêa de Lima, 2008), priorizando a fiscalização como meio de monitorizar as atividades. Em 1841, relaciona-se o supervisor à Educação, mas, até 1875, a sua atividade ainda estava muito focada na observação das ações docentes.

Com o passar do tempo, a supervisão passa a interferir nos critérios de melhoria escolar, na eficiência do ensino, buscando modelos para aferir o rendimento escolar. No ano de 1921, a supervisão adota princípios democráticos nas escolas, assumindo o supervisor funções de líder democrático. Em 1930, constituem-se grupos de tomada de decisão, numa perspetiva de trabalho conjunto. A supervisão recebia influência das ciências comportamentais. O supervisor deixa, então, o caráter de fiscal, para assumir-se supervisor (Decreto-Lei 18.890 de 18/04/1931). Efetiva-se um protocolo com os Estados Unidos, pelo Decreto-Lei 34.638 de 14/11/1953 (cit. por Subsecretaria de Estudos e Pesquisas em

Administração Pública, 2007) com a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).

O propósito dessa aliança era a qualidade de ensino, utilizando-se a técnica de treinamento de recursos humanos. Os “inspetores” recebiam instrução para intensificar a sua ação nas escolas, primando sempre pelo “caráter pedagógico de sua área” (Lima, 2006, p.71) cit. por Alves, 2006).

Com o pretexto de desenvolvimento da educação, em 1956, a parceria entre Brasil e EUA oferecia cursos do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar - PABAE (Silva, Pereira de Freitas & Durães, 2014). Concretiza-se a formação da primeira turma de supervisores escolares, no modelo americano de educação, com a prioridade ao Ensino Fundamental, para modernizar o ensino e preparar o professor leigo (Idem). Houve, contudo, uma renovação da LDB, Lei 4.024 de 20/12/1961, na área da inspeção do Ensino Primário (art. 52).

No final da década de 1960, a Educação brasileira ganha destaque, passando a ser considerada prioridade para o desenvolvimento do país. Como tal, era exigido ao supervisor uma formação de nível superior, com o fim de melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem (Saviani, 1988, p. 15):

“como as demais habilitações educacionais, criadas e oficialmente institucionalizadas na educação brasileira, a partir da regulamentação da lei 5540/68, a supervisão escolar passa a ter sua formação em curso de graduação, sendo promovidos pelo Pabae e Pamp. Isto é, fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista – que se apoia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema”.

Com essas mudanças no país, após 1964, a supervisão escolar torna-se uma função que requer formação superior, tendo como finalidade controlar a qualidade de ensino nas escolas. As grandes transformações, que ocorrem desde o século XX, continuam no século XXI, com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação. Tais mudanças trouxeram grandes benefícios e alterações, incluindo o desenvolvimento de novos papéis. Um deles foi a função de supervisor (Alarcão, 2009; Pawlas & Oliva, 2007).

O supervisor de uma escola é o responsável pela assessoria devida ao professor quando, em sua prática de ensino, necessita de suporte técnico. Deve esse profissional estar atento às condições contextuais, com o fim específico de verificar algum possível entrave ao

bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, na escola em que exerce a sua supervisão escolar (Nolan & Hoover, 2004).

Há que ter em conta, ainda, a sua atuação nas relações humanas, seja motivando os sujeitos que participam do processo educativo (professor, aluno), seja, muitas vezes, servindo de mediador em algum desentendimento. Em essência, compete-lhe orientar a reflexão do docente na e sobre as práticas educativas, privilegiando métodos e recursos didáticos relevantes ao bom andamento das atividades escolares. O supervisor escolar é, por fim, aquele profissional que participa, direta ou indiretamente, numa supervisão micro, macro e mezzo, quer a nível de sala de aula, quer a nível de escola.

Assim, pode-se caracterizar a supervisão escolar, conforme as ações nas quais está diretamente envolvida; ou seja, pode ser filosófica, política e pedagógica, ou ainda corretiva, preventiva, construtiva e criativa, de acordo com as funções exercidas pelo supervisor, em contexto educativo (Pawlas & Oliva, 2007). Como a supervisão pedagógica se encontra ligada à formação de professores, tanto inicial como contínua, haverá que equacionar os percursos da escola e da formação docente, no Brasil, e as influências europeias na génese desse desenvolvimento, no nosso país.

2.1. Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente

Até aos finais do século XX, a supervisão manteve-se limitada à supervisão inicial, ou seja, ao período de formação e orientação de um novo docente, tendo por agente um supervisor, também designado orientador ou formador de estagiários. A partir dessa formação, com um período variável de duração, o professor trabalhava, durante a sua carreira, de forma autónoma, sem qualquer supervisão (Vieira & Moreira, 2011).

Contudo, nos finais do século XX e inícios do século XXI, surge uma nova conceção de supervisão, que vai para além da formação inicial e passa a englobar a formação contínua docente (Alarcão, 2009), realizada por formadores, especializados em diversas áreas, como Pedagogia, Didática, Currículo, Avaliação (quer de alunos, quer de professores), Supervisão, Trabalho de Projeto e Gestão escolar, entre outras.

A frequência do ensino superior, por muitos professores, que concluíram mestrados e doutoramentos em Ciências da Educação, e concretamente em Supervisão Pedagógica, impulsionou uma reflexão, nas escolas, sobre as funções do supervisor (Coimbra, Marques & Martins, 2012). Progressivamente, as funções da supervisão alargaram-se à própria

organização da escola, numa perspetiva de comunidade que reflecte e age cooperativamente, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem (Alarcão, 2009).

O trabalho colaborativo é essencial (Alarcão, 2009; Nolan & Hoover, 2004), pela aprendizagem em equipe que proporciona. “Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30). De facto, a cooperação em contexto poderá desenvolver as qualidades e capacidades dos professores mais rapidamente do que sucederia de outra forma.

Desta forma, emergiu um processo de aperfeiçoamento e atualização científica e pedagógica de todos os docentes, ao longo da vida, numa visão partilhada e democrática, em comunidade educativa aprendente Alarcão & Roldão, 2008; Pawlas & Oliva, 2007).

Figura 1 – Supervisão inicial versus supervisão contínua

SUPERVISÃO INICIAL	SUPERVISÃO CONTÍNUA
✓ Centrada no professor – estagiário. ✓ Tem por finalidade formar e iniciar o trabalho do novo professor. ✓ Valoriza o trabalho individual do supervisor. ✓ Orienta e capacita o novo professor para a docência através do domínio de competências e capacidades. ✓ Acompanha o período de duração do estágio do novo professor.	✓ Centrada em todos os professores. ✓ Tem por finalidade formar e atualizar o trabalho dos professores. ✓ Valoriza o trabalho conjunto do professor e do supervisor. ✓ Potencia o desenvolvimento profissional docente e a qualidade do ensino-aprendizagem. ✓ Acompanha toda a carreira docente, em aprendizagem ao longo da vida.

Fonte: Alarcão (2009); Vieira e Moreira (2011).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), os novos supervisores deverão possuir as competências cívicas, técnicas e humanas essenciais, que se enumeram:

1. Competência de **interpretação** da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa;

2. Competência de **análise e avaliação** de situações, iniciativas, projetos, desempenhos individuais e da escola;
3. Competência de **dinamização da formação** nas comunidades de aprendizagem, incentivando a colaboração, mobilização e gestão de saberes e de estratégias entre docentes e demais agentes educativos;
4. Competência de **relacionamento interpessoal** democrático, em comunidade.

Todavia, há a assinalar alguns constrangimentos (Alarcão, 2002; Vieira & Moreira, 2011). Por vezes, não é concretizada uma colaboração efetiva entre pares, dado que muitos docentes contiunam a privilegiar o trabalho individual, em detrimento de um trabalho conjunto, dialogante e democrático (Alarcão & Roldão, 2008). Em consequência, pode surgir, nas escolas, um ambiente negativo, de competição entre professores, que origina estresse, indiferença e exclusão entre pares, interferindo nas práticas e no bem estar pessoal e profissional dos docentes (Arends, 2007), como abordaremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II – INFLUÊNCIA DO ESTRESSE, DA SONOLÊNCIA E DOS DISTÚRBIOS DO SONO NO PROFISSIONALISMO DOCENTE

1. ESTRESSE E PROFISSIONALISMO DOCENTE

Atualmente, os professores, como os demais profissionais e cidadãos, vivem em “sociedades de risco”, dado que desempenham papéis complexos, num trabalho “fortemente emocional” (Hargreaves, 1998, p. 37). O exercício da docência é essencial nas sociedades, pela promoção do saber e pela construção e o desenvolvimento da personalidade e das competências profissionais de crianças e jovens. Nas palavras de Alarcão (2008, p. 45), se a escola “não quiser estagnar (e não deve querê-lo), tem de interagir com as transformações ocorridas no ambiente que a cerca (...) ao ser pró-ativa na sua interação, ajuda a sociedade a transformar-se, ao mesmo tempo em que se transforma ela mesma”. Ou seja, o professor deverá assumir a responsabilidade de interligar turma, escola e meio.

Uma das formas de alcançar padrões de qualidade nas escolas é através de uma supervisão formativa, capaz de promover a qualidade das práticas pedagógicas, tendo por base a reflexão e a autorregulação dos docentes (Nolan & Hoover, 2004).

Esta mudança passa por um trabalho conjunto, de atualização e partilha dos professores, que nem sempre se concretiza. Pelo contrário, com frequência constitui uma fonte de malentendidos e estresse na comunidade escolar. Assim sendo, “a partilha e troca de informações e de ideias é uma mais-valia nas suas vidas profissionais (...) fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p. 209). Por isso, nas palavras de Formosinho (2001, p. 37), é essencial a “preparação de agentes de desenvolvimento humano”, para uma escola de inclusão e responsabilidade social, capaz de formar cidadãos ativos e responsáveis, com os conhecimentos e as capacidades indispensáveis à vida ativa. Muitas vezes, o docente assume diversos papéis, na sua jornada de trabalho, desde pai e mãe, a orientador e conselheiro, e ainda psicólogo e assistente social, numa variedade de papéis de elevada exigência.

Este alargamento de responsabilidades veio trazer mais **estresse** ao trabalho docente, pelo imperativo de potenciar a melhoria da qualidade das aprendizagens, interligando alunos, encarregados de educação, professores e a própria escola, como comunidade educativa aprendente (Senge et al., 2000). Torna-se, então, necessário, explicitar os sentidos do conceito estresse, caracterizando-o globalmente, de forma a podermos analisar o estresse docente.

1.1. O conceito de estresse

A palavra estresse, no decurso do tempo, tem sofrido diversas variações (Pafaro & De Martino, 2004). Na descrição destes autores, o termo estresse deriva da palavra *distresse*, admitindo-se ainda a filiação ao latim *strictus*, particípio passado do verbo *stringo*, *ere*, estreitar, apertar, comprimir, através do latim vulgar *strictia*. Concomitantemente, é utilizado o termo inglês, *stress*, com o significado de pressão, aperto, arrocho.

O vocábulo estresse surgiu por volta do século XVIII e XIX, relacionado com o sentido de força e tensão, ou seja, como algo que impunha um grande esforço (Oliveira, 2003). Originário da Física, o termo estresse nomeia uma força, aplicada a um material capaz de alterar sua estrutura, ou seja, é a força capaz de romper a resistência oferecida pelo material, ao qual ela é aplicada. Quanto à utilização do termo, em Biologia, assinala a ação de colocar o organismo em situações que geram pressões e desafios.

Na década de 1940, observa-se que a palavra estresse adquire um outro sentido, como termo técnico da área da engenharia, representando a força e o poder de suportar uma carga pesada, com um grande quantitativo de peso global.

Na atualidade, utiliza-se recorrentemente a palavra estresse, face aos desequilíbrios e contrastes, em que vive o Homem. O estresse afeta, cada vez mais, a vida das pessoas, sendo denominado o mal do século XX. O mesmo passou a ser entendido, conforme Pereira, Justo, Gomes, Silva e Volpato (2003), como um dos mecanismos bioquímicos de sobrevivência mais antigos, presentes na vida do indivíduo. O estresse pode impulsionar o aperfeiçoamento de um indivíduo e propiciar defesas, ao longo da vida, na evolução biofisiológica da pessoa. De um modo geral, pode ser desencadeado através de emoções, frio, calor, doenças, cansaço físico e psicológico.

Na atualidade, o estresse está associado a sensações de desconforto (Pereira et al., 2003), caracterizando-se por uma carga constante de preocupação, decorrente de problemas que não se conseguem solucionar a contento. Por exemplo, a pressão de perder o emprego, os desencontros afetivos, ou a falta de expectativas, constituem cargas de inquietação, para encontrar uma solução para os problemas recorrentes da vida moderna. Quando se depara com alguma ameaça, o homem, vivendo mergulhado nos compromissos e problemas diários, nem se dá conta de quanto o seu corpo é afetado por um conjunto de agressões do dia a dia. Em plena crise, pensar em mudança de vida parece impossível, num ciclo contínuo de

preocupação. Se esse processo não for interrompido, os males causados à saúde e à qualidade de vida, de qualquer pessoa, podem tornar-se irreversíveis e permanentes.

O estresse está associado a eventos que desafiam a capacidade do homem de reagir a seus efeitos, pois é passível de perda de saúde mental e física. Hans Selye (cit. por Âgostimétti, s.d.; cit. por Bianchi, 2000) conhecido como autor da “Teoria do estresse”, em seu trabalho pioneiro sobre o assunto, na década de 1930, descreve-o como uma reação do corpo a qualquer exigência, seja ela agradável ou não. Denominado, igualmente, por seu descobridor, Hans Selye, em 1936, de “Síndrome Geral de Adaptação”, o estresse é definido como responsável por causar desgastes, tais como excesso de peso e distúrbios do sono. Frequentemente, é diagnosticado, inicialmente, como um simples alarme, deflagrado por pressão sofrida. Compelido pelo processo de adaptação aos conflitos da realidade, a pessoa procura, de alguma forma, adaptar-se à nova situação, podendo sentir-se incapacitado, devido a um estado de exaustão (Bianchi, 2000).

Desde há algumas décadas que muitos pesquisadores da área, como Selye (1976), Lipp (2000) e Pereira et al. (2003), entre outros, têm procurado mecanismos que ajudem na redução, controle e combate dos fatores causadores do estresse, conhecidos, hoje, como estressores. O interesse reside na mitigação de efeitos e causas, que favoreçam o aparecimento de determinadas alterações da estabilidade psicológica, de forma a não afetar o indivíduo, de forma negativa, quer na sua vida pessoal, quer profissional. Dessa forma, o estresse causa diversas alterações, na saúde dos indivíduos.

“Chama-se de stress a um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. É por isso que, às vezes, em momentos de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre” (Lipp, 2000, p.12).

A investigadora classifica, como causadores de doenças, os fatores exógenos. Estes resultam de diversos elementos externos que, combinados, suscitam raiva, medo, obsessão, tristeza, manias, acidentes, calor, frio, dor, ansiedade, entre outros (Idem). Nesse entendimento, o estresse é o meio encontrado, pelo organismo, para superar situações de exposição a exaustão, cansaço excessivo ou pressão exagerada.

Nas palavras de Pafaro e De Martino (2004), o estresse configura um desequilíbrio, que provoca o desgaste geral do funcionamento de todo o organismo, ocasionando alterações de saúde fisiológicas, quando alguém é forçado a encarar determinados estímulos estressores. Já para Albrecht (1988), o estresse pode ser caracterizado como um conjunto de condições

bioquímicas, capazes de propiciar, ao organismo humano, respostas às exigências a que é exposto. Neste entendimento, o estresse pode ter origem hereditária, ou ser iniciado por conflito familiar, gerando desde uma simples irritabilidade até uma grave depressão.

Por sua vez, Selye (1965) atribuiu um novo termo a esse tipo de estresse, “euforia”, pois trata-se de um estresse positivo. Como exemplo, este investigador refere que um atleta, que participa numa corrida, no final da mesma poderá entrar em sono profundo. Neste caso, o problema fica resolvido, dado que o estresse desaparece espontaneamente.

Se, em alguns casos, o organismo passa a exigir determinadas respostas, em face dos perigos ou diante das dificuldades encontradas, em outros, os fatores estressores podem ser considerados como fatores positivos ou até mesmo benéficos.

“O estresse é basicamente definido como a resposta fisiológica ou emocional a um estímulo externo que origina ansiedade e tensão. O estresse pode ser positivo ou negativo, normal ou patológico. A tensão normal é uma saudável condição física e mental, que prepara a pessoa para lidar com uma situação de crise, ou para quando é solicitada a produzir ou criar” (Rossi, 1994, p. 39).

O autor cita exemplos de fatores estressores positivos, entre os quais se elencam casar com a pessoa amada, obter uma promoção na empresa onde trabalha ou o nascimento de um filho devidamente planejado, entre outros (Idem). Esses fatores podem desencadear um sentimento de euforia, que impõe ao organismo um alto grau de estresse, com valor positivo significativo. Assim sendo, o estresse pode ser benéfico.

1.2. As diferentes fases do estresse

O estresse constitui um processo complexo, que engloba diferentes etapas e fases. Segundo Bianchi (2000), o estresse atravessa duas etapas: **a avaliação primária e a secundária**. A primária, quando o indivíduo, ao se deparar com o evento, não o considera relevante e possível causador. Na segunda etapa, a secundária, o indivíduo considera-se capaz de enfrentá-lo. Essa autora analisa o estresse de enfermeiros hospitalares, que atendem em ambientes fechados e abertos, apresentando resultados diferenciados.

Como afirmam Selye (1965), Lipp (2004) e Oliveira (2003), o estresse pode ainda ser dividido em três fases complementares: **a fase de alerta, de resistência e de exaustão**. Tanto Selye (1965) quanto Lipp (2003) concordam que, na primeira **fase de alerta**, o estresse pode ser caracterizado como um elemento importante, de determinadas reações do indivíduo,

através do sistema nervoso simpático. Nessa fase, o indivíduo apercebe-se que algo poderá ser um agente nocivo para a sua saúde. Então, os mecanismos de defesa do organismo entram em estado de prontidão, como forma de proteção dos agentes estressores.

Ainda segundo Selye (1965) e Oliveira (2003), a fase de alerta se inicia quando o sujeito passa a ter contato com o agente estressor, experimentando várias sensações de estresse. Há a possibilidade do próprio indivíduo ainda não identificar, na primeira fase, a gravidade que o sintoma poderá causar à sua saúde. No procedimento de luta ou fuga, que se segue, tentando livrar-se do fator estressor, o organismo do sujeito passa por uma ativação do sistema nervoso simpático (SNS). Seguem-se reações, que são úteis aos músculos, visto que ficam mais irrigados pela corrente sanguínea, reforçando assim o tônus, na procura de uma ação mais rápida e eficiente. Consequentemente, a respiração fica mais acelerada, de forma contínua, aumentando, assim, a oxigenação das correntes sanguíneas.

É importante ressaltar que tal acontece quando o coração começa a bater com grande intensidade, enviando, assim, uma grande quantidade de sangue para todos os outros órgãos, que compõem o corpo humano, e dos quais necessita para sobreviver. Nesse caso, a parte da cabeça começa a receber uma quantidade maior de sangue, o que contribui para que o cérebro passe a aumentar a sua capacidade de atividade elétrica, enviando comandos para os restantes órgãos do corpo. Nessas situações, verifica-se o aumento da audição e o dilatamento das pupilas, diante de algo que causa perigo, visto como situação estressora. As reações, descritas anteriormente, dependem da percepção que o indivíduo recebe, através do cérebro, conforme a gravidade de cada situação vivenciada.

Quanto à **fase de resistência**, ocorre quando o estresse se acumula, por não ter sido resolvido na fase anterior, dado o indivíduo persistir nas atitudes de fuga. Neste caso, o organismo do indivíduo procura uma ação, que ajude a bloquear o desgaste, chegando a uma solução ou não, podendo, com isso, elevar os sintomas ao nível patológico. Podemos observar que, nessa fase, o indivíduo é mais vulnerável, a bactérias e vírus. Apresenta baixa produtividade, tanto profissional, como social, com desgastes generalizados, sem exteriorizar uma causa objetiva (Oliveira, 2003).

Na **fase de exaustão**, o estresse se apresenta como um fator patológico, já sumarizado pelo organismo do indivíduo, que exhibe reações comprovativas de grande desequilíbrio emocional e físico. Em determinados casos, chega-se ao extremo da necessidade do isolamento de um sujeito atingido pelo estresse. O indivíduo é afetado de tal maneira que o desgaste interior leva a uma situação de depressão, considerando uma escala de “leve” a

“profundo”. A depressão revela-se na falta de concentração no trabalho ou na impossibilidade de o indivíduo tomar decisões, em situações esperadas ou inesperadas (Lipp, 2004).

Em alguns casos, o indivíduo desenvolve doenças graves, como elevação da pressão arterial, úlceras gástricas, vitiligo e mesmo psoríase. Quando as situações estressoras se mantêm, de forma persistente, desenvolve-se a fase de resistência, na qual o sujeito é obrigado a procurar mecanismos de defesa, frente a uma situação de estresse, em seu organismo. Diante desta situação, caberá ao indivíduo encontrar o necessário equilíbrio pessoal, recuperando o desequilíbrio sofrido, na fase de alerta (Oliveira, 2003).

Ainda analisando as fases do estresse, Lipp (2004) afirma que se pode acrescentar uma quarta fase, ao modelo inicial de três fases. Trata-se de uma fase intermediária, que designou de **fase de quase exaustão**, situada entre a fase de resistência e de exaustão, também designada por “tensão de nível do estresse” (Idem).

Diante dessa situação, o indivíduo pode desenvolver um processo de raciocínio com riso, brincadeiras. Ou pode começar a tomar decisões, de forma intercalada, sendo consciente que esta representatividade de expressão lhe causa desconforto, por estar em estado de grande estresse, entre a fase de resistência e exaustão (Oliveira, 2003). Todos os esclarecimentos das fases do estresse apresentam orientações, que auxiliam no diagnóstico dos indivíduos acometidos dos sintomas de estresse (Zakir, 2003).

Tais sintomas devem ser encarados como manifestações que fazem parte da defesa do organismo do ser humano, em face de situações de ameaça à saúde. Por isso, para o autor previamente citado (Idem), o estresse é indispensável para a sobrevivência do ser humano, porque, sem o mesmo, o indivíduo não encontraria estímulos de defesa, para enfrentar situações de perigo, nem tomaria as decisões necessárias a uma possível resolução.

Assim, o ser humano, ao ser exposto a situações de estresse, cria mecanismos de defesa, face aos perigos a enfrentar. Efetivamente, o estresse nos ajuda a defrontar situações desconfortáveis da vida cotidiana e, eventualmente, a solucioná-las.

1.2.1. Ansiedade e estresse

Ansiedade e estresse são sintomas de difícil distinção. Diante de um perigo iminente, a ansiedade mantém o indivíduo em estado de alerta, uma vez que se trata de uma forma de adaptação do homem, ao meio ambiente. Como afirma Ballone (1999, p. 2):

“Entretanto, longe de considerarmos o estresse uma armadilha da natureza, esse conjunto de alterações fisiológicas tem como principal objetivo adaptar o indivíduo à situação proporcionada pelo estímulo estressor. O estado de estresse está, então, intimamente relacionado com a capacidade de adaptação do indivíduo à circunstância atual”.

A ansiedade pode desencadear sintomas patológicos, levando o indivíduo a desenvolver problemas psicossomáticos, tendo por alicerce a angústia. Já a componente fisiológica pode desencadear várias doenças, relacionadas com falhas de adaptação, tais como hipertensão, obsessividade, diabetes, acidente vascular cerebral, doenças auto-imunes, distúrbios inflamatórios e doenças gástricas, entre outras. O estado de ansiedade cruza sentimentos de apreensão, incerteza, tensão e preocupação, em face de uma dada situação, por antecipação, por parte do sujeito, de um fato real ou imaginário.

Segundo Lipp (2000), antes de submetida a uma situação particular, uma pessoa frequentemente expressa uma reação de ansiedade, por um longo período de tempo. Essa reação, usualmente, vem acompanhada de mudanças fisiológicas e comportamentais. A pesquisa comprova que as pessoas, que são submetidas a situações como um acidente de carro, não gostam de falar do acontecimento pós-traumático, porque lhes provava ansiedade.

Os sintomas, causados pelo estresse, ao nosso corpo, são complexos. Sentimos dor abdominal, dores de cabeça, tensão muscular. Já o **estresse extremo** pode ocasionar uma maior frequência cardíaca, palpitações, respiração acelerada, suores, tremuras e tonturas, ou ainda boca seca e dificuldade em engolir. Além do mais, o sujeito pode evidenciar dificuldades de concentração, sensação de cansaço, ou perda da paciência, com mais frequência. O estresse pode causar, igualmente, problemas sexuais, distúrbios de sono e pesadelos. Muitas pessoas desenvolvem estresse, quando precisam de se adaptar ou mudar, seja iniciando um novo trabalho na escola ou mudar de casa, entre outras situações. Sentimentos de estresse e ansiedade são mais comuns, em pessoas deprimidas e tristes (Idem).

De acordo com Ballone (1999), o estresse é propício a desencadear a ansiedade, provocando reações de desconforto, tanto físicas como psicológicas.

1.2.2. Fatores de desencadeamento do estresse

São vários os fatores que podem desencadear o estresse, designados por estressores. Segundo Lipp (2000), há diversos tipos de estressores, que variam de pessoa para pessoa. Os estressores podem ser subdivididos em duas categorias, visto que podem englobar fatores de

ordem interna e externa. Os **externos** são constituídos por fatores exteriores ao indivíduo, tais como trabalho extenuante, baixos salários, conflitos pessoais, ou perda de um ente querido, podendo ser negativos ou positivos. Os negativos são os que desencadeiam acontecimentos considerados negativos, e que dão origem ao estresse; por outro lado, os positivos são desencadeados por sentimentos que nos trazem sensações de bem-estar e felicidade.

Como descrito em itens anteriores, um estudante de Medicina, Selye (1976; 1965) iniciou pesquisas pioneiras para verificar o que poderia desencadear o estresse. Por volta de 1925, passou a investigar uma série de reações, às quais deu o nome de conjuntos estressores, relacionados com reações físicas e emocionais, em pacientes atendidos em consultórios médicos. Com o tempo, este investigador começou a associar os sintomas de estresse a outros sintomas, desencadeados nos seus pacientes. Quando eram submetidos a uma situação de estresse extremo, essas situações desencadeavam, nesses pacientes, dificuldade para conseguirem adaptar-se a novas situações, no que o investigador denominou (Idem) como “síndrome de adaptação”. Em acréscimo, observou que acontecimentos, comuns e frequentes, como mudar de casa, trocar de escola, experienciar a ausência de uma pessoa querida ou apenas alterar uma rotina, poderiam ser um grande problema, para algumas pessoas.

Segundo Newton (1729, cit. por Selye, 1965)), em sua terceira lei, toda ação tem sempre uma reação oposta e de igual intensidade, isto é, ações mútuas de dois corpos, um em relação ao outro, são sempre iguais e dirigidas em direções opostas. Assim, Selye (1965) vai definir que toda ação provoca uma reação no organismo. Quando um indivíduo é exposto a situações críticas de estresse, essas situações poderão desencadear reações diversas, no Sistema Nervoso Central. (Stratakis & Chrousos, 1995)

Nas pesquisas de Selye (1976), os pacientes, colocados em situação de alto nível de estresse, desenvolveram dificuldades de adaptação, ou síndrome de adaptação. O investigador observou que os pacientes passavam por estágios constituídos por três momentos. O primeiro engloba o **alarme**, quando o corpo, num primeiro momento, se prepara para uma reação. No segundo momento, ocorre a **resistência**, com o prolongamento do estresse, e, finalmente, no estágio de **exaustão** acontece a exposição continua e prolongada da psique do indivíduo aos agentes estressores, desencadeando distúrbios e doenças, que, em casos extremos, podem mesmo levar ao óbito. Tal acontece, similarmente, com adultos e crianças. “Como ocorre com os adultos, as crianças submetidas ao stress podem desenvolver distúrbios de ordem física, psicológica ou ambos, dependendo da gravidade de stress a que estiverem expostas” (Lipp, 2000, p.121).

A síndrome de adaptação vai afetar a criança de diversas formas, por exemplo, devido a mudança de escola. A troca, para uma nova escola, poderá desestabilizar a criança, por algum tempo. Nessa altura, a criança necessita que os adultos a ajudem a se ambientar, acostumar-se com o professor e iniciar novas amizades. Se essa mudança não for devidamente acompanhada poderá afetar as relações sociais do aluno, trazendo prejuízo ao aprendizado.

A separação dos pais é outro fator que pode desencadear o estresse nos filhos. Para Wettreich (2006), o processo de separação deve ser compartilhado por todos, para não gerar transtornos irreversíveis. Para a criança, que sempre teve a presença dos pais, começar a viver apenas com um, implica assumir rotinas diferentes. Este tipo de situação é vivida, na atualidade, por muitas crianças e jovens, que passam os fins de semana na casa do pai e a semana com a mãe, ou vice-versa, o que os pode deixar confusos sobre a rotina familiar. Este fator pode ainda ser agravado por outros, entre os quais o estresse, a timidez e a ansiedade.

Por sua vez, os pais podem experimentar a “Síndrome do ninho vazio”. Este constitui um tipo de síndrome de adaptação muito comum, que vem afetando as mães e os pais da contemporaneidade. Estes passam a vida toda a cuidar de seus filhos, e, de repente, vêem-se sozinhos, pois foram trabalhar em outro país, casaram ou simplesmente saíram de casa. Essa situação propicia uma desestabilidade dos pais, levando-os a ter um sentimento de perda da razão de viver e do objetivo de vida.

Outro fator poderá ser o falecimento de um familiar chegado, o que pode suceder tanto com alunos, como com professores. É sabido que, no que se refere aos idosos e à síndrome de adaptação, um dos fatores que mais os afeta é a perda do cônjuge, por falecimento. A solidão, que resulta dessa perda, é tão grande, que muitos acabam falecendo, pouco tempo depois, pois não se adaptam à nova realidade (Idem).

Diante de situações estressoras, o indivíduo terá mais probabilidade de apresentar um quadro de sintomas de irritação, cansaço e nervosismo ou de ter uma crise de estresse. Frequentemente, os sintomas de estresse não trazem nenhum prejuízo. Todavia, em alguns casos, a crise de estresse poderá prejudicar o desempenho do indivíduo, afetando tanto o âmbito afetivo, como a sua vida profissional e social (Lipp, 1996).

1.3. Efeitos fisiológicos do estresse

Os indivíduos, expostos a situações inesperadas, em ambientes hostis, sofrem um desgaste físico repentino. O cérebro da vítima de um assalto, por exemplo, provoca, no Sistema Nervoso Central, reações ao estresse da situação (Stratakis & Chrousos, 1995).

Em consequência, ocorrem ações químicas e psíquicas repentinas, afetando todo o indivíduo, elevando a pressão sanguínea, acelerando o coração e a pulsação, bem como aumentando a produção de sudorese. Os controles psíquicos entram em colapso, deixando o indivíduo confuso, em desestabilidade e vulnerável.

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

Em convergência, na área emocional, “o stress pode produzir desde apatias, depressão, desânimo, sensação de desalento, hipersensibilidade emotiva, até raiva, ira, irritabilidade e ansiedade, além de ter o potencial de desencadear surtos psicóticos e crises neuróticas” (Lipp, 1996, p. 27).

As reações de proteção do organismo, contra essas invasões, têm por finalidade escapar a situações inesperadas e mediatas. Esses acontecimentos, associados ao medo e ao perigo, desencadeiam ações de estresse, que se processam em segundos, no sistema nervoso simpático. Então, é liberado o hormônio ACTH da hipófise, que circula na corrente sanguínea, estimulando a produção das glândulas adrenais, as quais, por sua vez, produzem o hormônio cortisol, conhecido como o hormônio do estresse. Usualmente, tais respostas são breves e rápidas, retornando, posteriormente, o organismo, aos níveis normais de excitação.

Zakir (2003, p. 85) define o ‘enfrentamento’ como “uma interação entre o organismo e o ambiente, na qual se lança mão de um conjunto de estratégias destinadas a promover a adaptação às circunstâncias estressantes”. As pessoas, ao enfrentar situações estressoras, tendem a ajustar suas vidas diante do impacto ocorrido.

Selye (1965) e Oliveira (2003) sustentam que, de um modo geral, a maioria das pessoas enfrentam os sintomas, e conseguem resistir, procurando-se adaptar a essas situações, expelindo os estressores, fazendo com que o sistema nervoso central recupere a estabilidade. Por outro lado, outros indivíduos não conseguem suportar a pressão gerada pelos estressores,

e não recuperam a harmonia interna, que traz equilíbrio psíquico e fisiológico. Então, entram na fase de exaustão, fazendo com que o indivíduo perca a habilidade de resistir, sem alternativa de fugir dos estressores e persistindo numa situação de desânimo. Esta atitude ocasiona o aparecimento de outros estressores, que sobrecarregam o indivíduo e se materializam em doenças de adaptação.

“Nessa fase o stress já se tornou intenso demais e ultrapassou as reservas de energia adaptativa que a pessoa possuía. Exaustão é a quebra do organismo e está associada a uma série de doenças, inclusive hipertensão artéria, úlceras, gengivitas, depressão, ansiedade, problemas sexuais, enfarto e até morte súbita” (Lipp & Rocha 1996, p. 37).

O estresse emocional causa alterações hormonais e efeitos na imunidade, de modo semelhante ao de situações que ameaçam a sobrevivência. Conforme assegura Lipp (2003) o estresse prolongado pode afetar diretamente o sistema imunológico, reduzir a resistência da pessoa e torná-la vulnerável ao desenvolvimento de infecções e doenças contagiosas.

Condições de estresse crônico, relacionadas com o estilo de vida, e eventos como empobrecimento, divórcio e luto, provocam redução imunitária. As pessoas que não se sentem no controle de seu próprio destino tendem, igualmente, a contrair mais infecções, tal como comprovado por diversos estudos realizados (Ballone, 2005; McEwen, 2003; Lipp, 2003; Pinho júnior, 2003; Segerstrom & Miller, 2004).

Segundo Ballone (2005), os hormônios do estresse parecem não afetar somente a competência do sistema imunológico. Descobriu-se que atuam diretamente sobre as bactérias, aumentando sua capacidade de crescimento e de causar infecções. A presença dos hormônios do estresse sinaliza, às bactérias, que estas se encontram num ambiente favorável ao seu desenvolvimento, já que as defesas dos hospedeiros estão enfraquecidas.

O sangue, que normalmente é um ambiente hostil às bactérias, na presença de adrenalina e noradrenalina se torna convidativo aos invasores, levando à sua replicação em grandes proporções. Da mesma forma, algumas drogas adrenérgicas, utilizadas no tratamento de pacientes em unidades de terapia intensiva, porque atuam benéficamente sobre o coração e os rins, aumentam a suscetibilidade desses pacientes às infecções.

No sentido contrário, drogas que reduzem a pressão arterial, antagonistas da adrenalina, podem ser usadas para combater o desenvolvimento de bactérias, que são estimuladas pelos hormônios do estresse (Idem).

Em síntese, os indivíduos que sofrem de estresse, na fase de exaustão, dificilmente conseguem sair dessa fase, com seus próprios esforços. Geralmente, é necessário fazer terapia, orientada por médicos ou psicólogos. Assim sendo, é importante conhecer o processo de estresse, especificamente em ambiente escolar, de maneira a proceder à criação de instrumentos eficientes na sua prevenção.

2. ESTRESSE OCUPACIONAL E PRÁTICA DOCENTE

Ao analisar o estresse é preciso considerar a sua relação com o mundo do trabalho, dada a relevância que a atividade profissional desempenha na vida do homem (Lipp, 2002). De facto, é a partir do trabalho que o profissional consegue atingir metas na sua vida, em diferentes áreas, desde a financeira à saúde, propiciando, a si e aos outros, melhores condições de vida, bem como satisfação, realização, prazer e alegria. Em consequência, o trabalho não pode ser um empecilho à realização do homem. Na realidade, “quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor” (Tavares, Alves, Garbin, Silvestre & Pacheco, 2007, p.19). É através do trabalho que nos realizamos como seres no mundo e cidadãos interventivos, em comunidade. Veja-se o caso dos profissionais da educação, quando a Organização Internacional do Trabalho - OIT (1984) reconheceu o lugar central que os professores ocupam na sociedade, como responsáveis pela preparação do cidadão para a vida.

O **estresse ocupacional** pode ser definido como a soma de respostas físicas e mentais, expressas em reações fisiológicas, que, quando intensificadas, se transformam em reações emocionais negativas (Ballone, 2005; McEwen, 2003). Este tipo de estresse reflete-se na vida das organizações, como as escolas, afetando a qualidade da educação e o sucesso escolar. De acordo com um relatório da Organização Mundial de Saúde - OMS (2004, cit. por Antunes, 2012) mais de 50% dos trabalhadores dos países industrializados sofre de ‘estresse’ relacionado com o trabalho.

A globalização, como parte de um processo de mudanças sociais, trouxe consigo novas reformas econômicas e sociais, as quais exigem, dos trabalhadores e das organizações, adaptações e reorientações, quanto ao sistema de saúde ocupacional. Os principais problemas, relacionados com a globalização (Teodoro, 2006; 2003), incluem desemprego, condições de

trabalho precárias e diminuição da prioridade dos aspectos sociais, em várias partes do mundo. Por isso, estudos da OMS (2003, 2005, cit. por Núcleo de Educação e Saúde no Trabalho, 2007), ressaltam a importância da realização de mais pesquisas, sobre o estresse ocupacional, com o objetivo de analisar diferenças culturais e comportamentais, que variam de país para país, e comprovar causas e consequências. Uma outra observação, apontada pela OMS (Idem) refere-se ao foco das iniciativas organizacionais. Estas, normalmente, consideram somente aspectos preventivos em saúde e segurança, como a exposição a agentes químicos, físicos e biológicos, e não levam em conta os riscos psicossociais. Este tipo de risco é negligenciado e insuficientemente compreendido, por pertencer ao contexto dos países em desenvolvimento.

Outro aspecto apontado remete para a dificuldade em identificar os riscos psicossociais, pelos profissionais da área. A ausência de políticas de desenvolvimento, que considerem este tipo de risco, torna mais difícil a implementação de práticas efetivas de controle e a elaboração de estratégias para a respetiva aplicação, em ambiente escolar. (Arends, 2007; Lipp, 2000).

Nas escolas, para além de fatores internos, como a sobrecarga de horas letivas ou o número excessivo de alunos por turma, há ainda a considerar fatores externos, como a desvalorização da profissão docente (Pawlas & Oliva, 2007), ou o desinteresse e a falta de acompanhamento de muitas crianças, em idade escolar, por parte de suas famílias.

2.1. Estresse ocupacional em ambiente escolar

Um dos grandes entraves à atuação do professor, no ambiente escolar, é o estresse. Para melhor entender a interferência negativa do estresse, na prática do professor, há que focalizar as finalidades da educação e as práticas pedagógicas de um ensino-aprendizagem de qualidade. Para Gómez (2001), o professor é um profissional que pensa na realidade criticamente, para poder adequar a sua prática à práxis, a fim de compreender como atuar, no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, será necessário que o professor dê atenção a cada característica específica do processo, não esquecendo o contexto. Ou seja, é importante que o docente assuma o papel de professor-investigador das suas próprias práticas (Alarcão & Tavares, 2003; Roldão, 2009; 2003). Todo esse cuidado tem, como objetivo, facilitar a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento e à criação da autonomia do educando, numa perspectiva construtivista (Solé & Coll, 2001), de emancipação e progressiva autonomia dos participantes no processo educativo.

Ser um professor reflexivo é essencial, quer para a melhoria das práticas, quer para diminuir níveis de estresse elevados, próprios da complexidade da profissão docente. Sabemos que, no mundo contemporâneo, o estresse impera em todos os ambientes, incluindo a Escola, como reação globalizada.

“O estresse e a ansiedade estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e, podem ocorrer em qualquer época da vida. Estima-se que 90% da população mundial é afetada pelo estresse, passando a ser considerado como uma epidemia mundial. Os problemas relacionados ao estresse ocupacional envolvem as mudanças sociais como a globalização e mudanças que ocorrem nos locais de trabalho devidos as pessoas estarem em constante pressão por diversos fatores” (OMS, 2003 cit. por Freitag et al., 2013, p. 1).

Em cada dia, o professor, como qualquer profissional, vê-se exposto a novos desafios, procurando o ajustamento imprescindível aos padrões exigidos. Desta maneira, passa por tensões cotidianas, que implicam uma constante exposição às transformações sucessivas de um mundo moderno globalizado (Teodoro, 2006; 2003). As tarefas e responsabilidades, quando são de alto nível de complexidade, como ocorre na profissão docente (Pawlas & Oliva, 2007), tornam-se um ambiente propício a fadiga e desequilíbrios, físicos e mentais.

Como referido anteriormente, o estresse, segundo Lipp (1996) e Limongi-França e Rodrigues (2005), não é definido como uma doença, constituindo, simplesmente, a forma encontrada pelo organismo para acomodar situações desgastantes cotidianas. Por exemplo, o excesso de exigências, a que o professor é constantemente submetido, pode acarretar consequências danosas e ameaçadoras, ao organismo humano, vindo a afetar as suas tarefas profissionais e qualidade de vida. Para Lipp, Romano, Covolan, Nery (1990), a situação a que os seres humanos são sujeitos, por exemplo na docência, cria um desgaste geral, no organismo, causando sérias alterações psicofisiológicas. O professor, em sala de aula, enfrenta situações atípicas, na sua rotina, que, de algum modo, o irritam, amedrontam, excitam, confundem ou originam situações inconvenientes. A mente reage, quando exposta a esse tipo de situação, gerando ou paralisia ou estado de alerta. Trata-se de respostas automáticas, através de impressões que, assim que detectadas pelo cérebro, respondem às situações (Ballone, 2005; McEwen, 2003).

O tipo de tarefas desempenhado pelos docentes, em ambiente escolar, implica uma sobrecarga cognitiva, o que pode originar estresse e afetar, negativamente, o professor

(Matlin, 2005; Roldão, 2009; 2006), o que se encontra comprovado por pesquisas científicas, algumas das quais se enumeram seguidamente.

Assim, Martins (2007) realizou um estudo, no qual reuniu dados preocupantes, relativamente aos níveis de estresse sentidos pelos professores brasileiros que inquiriu. A esse respeito, a autora realçou que:

“O stress, atualmente, é reconhecido por organismos internacionais como “enfermidade profissional”; seus efeitos atigem profundamente o ambiente escolar. Estudos realizados em diversos países da América e da Europa têm demonstrado que os professores estão sujeitos à deterioração progressiva da saúde física e mental” (Idem, p. 125).

A transculturalidade do fenómeno do estresse, mencionado por Martins (2007), é facilmente observável na profissão docente. Por exemplo, Sellgren (2014) realça que, nos últimos dois anos, no Reino Unido, 38% dos professores observaram um aumento de problemas de saúde mental entre os colegas, tendo ainda 55% desses mencionado o impacto negativo que a profissão docente tem na saúde mental. Entre aqueles que referiram que a profissão docente tem um impacto negativo na saúde mental, 80% acrescentaram que se sentiam frequentemente estressados. Para além disso, 70% e 66% mencionaram, respetivamente, que o trabalho os deixava exaustos e com perturbações do sono.

Por outro lado, os resultados de um estudo de Öztürk (2011), que envolveu professores suecos, de escolas de Estocolmo, e turcos, de escolas de Istambul, permitiram igualmente concluir que a profissão docente é estressante, em termos psicológicos e emocionais.

Os pesquisadores Chan, Chen e Chong (2010) concluíram que o estresse é, similarmente, um problema para os professores de Hong Kong. Esses autores, com uma amostra constituída por 1710 professores, verificaram que os docentes têm a perceção que os seus níveis de estresse têm vindo a aumentar, com o passar dos anos, sendo que tal aumento ficar-se-á a dever, entre outros motivos, a elevadas cargas de trabalho, à gestão dos problemas comportamentais dos alunos e ainda às reformas educativas.

Também Ribeiro do Valle et al. (2011) observaram, num grupo de 165 professores, que os fatores percecionados, como sendo mais geradores de estresse, são os relacionados com as atividades do trabalho, especialmente as duplas jornadas, a multiplicidade de tarefas do educador, a indisciplina dos alunos e a falta de tempo para assuntos pessoais e lazer. Seguem-se aspetos relacionados com o ambiente de trabalho, nomeadamente exposição a ruídos inadequados, falta de contato cooperativo com os familiares na escola, poucas

atividades entre a equipe profissional e salas de aula superlotadas. O aspeto administrativo causador de estresse, mais mencionado, foi a falta de remuneração satisfatória.

Há ainda a mencionar um estudo de Israel (2010), que envolveu professores do Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, com resultados similares às anteriormente apresentadas, foi possível observar que, entre os fatores que mais dificultam o desempenho profissional dos professores, se encontram o barulho, o desinteresse e a indisciplina dos alunos, as cargas horárias elevadas, o número elevado de alunos nas salas de aula, a fraca valorização profissional, o espaço físico e o material desadequado e a falta de apoio familiar aos alunos.

Nos estudos anteriormente citados, há ainda consenso, relativamente ao fato de o estresse ocupacional, na profissão docente, ter como consequências o absentismo, a falta de produtividade e desempenhos menos positivos, em sala de aula.

2.2 O papel do supervisor na redução do estresse

Em tempos modernos, o supervisor deve ter uma postura construtiva e crítica sobre o fazer pedagógico (Alarcão, 2009). É importante salientar que não importa tanto a sua formação inicial, mas sim como fará para viabilizar práticas educativas transformadoras, nas quais se reflitam as ações, tanto individuais como coletivas, dos sujeitos que compõem o universo escolar (Alarcão & Roldão, 2008; Nolan & Hoover, 2004).

O papel do supervisor concentra-se em planejar, avaliar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas, com o fim de assegurar a qualidade da educação e o sucesso educativo. Além do mais, o supervisor deve procurar uma interação profícua entre os sujeitos empenhados no processo educativo, com o fim de melhorar a atuação docente, sem, contudo, interferir na personalidade individual dos professores (Vieira & Moreira, 2011. Por isso, deve trabalhar em harmonia com os docentes, motivando-os para que se sintam valorizados individualmente e otimizando o resultado coletivo de seus esforços (Pawlas & Oliva, 2007).

“O papel do supervisor escolar se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados, com o sentido de promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Esse esforço volta-se constantemente ao professor, num processo de assistência aos mesmos e coordenação de sua ação” (Lück, 2000, p. 20).

Assim, o supervisor deve sempre considerar o repensar de sua prática, em auto e heteroavaliação, com forma de aperfeiçoar, reflexivamente, o seu trabalho.

Nesse entendimento, o supervisor deve privilegiar a flexibilidade, atualização e renovação, e procurar envolver o conjunto de sujeitos que integram o ambiente escolar, analisando as diferentes situações, mediante observação, entrevistas e reuniões. No sentido de aplicar uma supervisão mais humanizada, deverá privilegiar o diálogo entre docentes, em trabalho colaborativo, pois relações interpessoais, não conflituosas, e de entreajuda, poderão evitar situações desnecessárias de constrangimento e estresse (Nolan & Hoover, 2004).

O papel do supervisor, na contemporaneidade, encontra-se associado ao conhecimento do funcionamento da escola em que atua. É essencial que apreenda as relações socio-historicamente situadas, para melhor entender a gestão escolar, as várias modalidades de ensino e de aplicação de novas tecnologias. Além do mais, torna-se necessário conhecer os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, os princípios, teorias e normas legais, para relacionar com situações concretas, bem como identificar as diretrizes educacionais e suas medidas, a fim de otimizar a qualidade do ensino. O supervisor deve ser claro em suas colocações e saber atuar construtivamente, em diversas situações, agindo democraticamente, nas tomadas de decisão junto aos docentes (Vieira & Moreira, 2011).

Desta forma, será possível ao supervisor prevenir situações de estresse docente, tendo em conta sobrecargas de horário, de turmas e trabalho, comuns nas escolas de hoje.

3. DISTÚRBIOS DO SONO E PRÁTICA DOCENTE

A falta de controle sobre o sono pode ser considerada um sério problema para qualquer profissional, que precisa de um mínimo de atenção e focalização para desempenhar suas atividades diárias. O docente é um profissional que precisa se manter alerta, principalmente durante a sua prática de ensino, em sala de aula (Pawlas & Oliva, 2007).

É do conhecimento comum que a falta de um sono regular e repousado pode ser uma das consequências do estresse. Segundo Lipp (2000), quanto menos estresse, mais produtividade, porque o indivíduo se mantém alerta. Quando, porém, o estresse ultrapassa os limites da normalidade, surgem problemas. Segundo a equipa da Unidade de Investigação em Ciências da Saúde da Escola Superior de enfermagem de Coimbra (2015), existem vários sinais de estresse: agitação psicomotor; onicofagia; alterações repentinas de humor;

impaciência e insatisfação generalizada; agressividade; aumento do abuso de substâncias; consumo excessivo de determinados alimentos (e.g. chocolate); desempenho diminuído etc. Em termos sintomatológicos, tal grupo de trabalho realça quatro tipos de sintomas:

- Sintomas cognitivos: problemas de memória; comprometimento da capacidade de e de avaliação de situações; sentimento de medo e hipervigilância;
- Sintomas emocionais: irritabilidade; mudança de humor; incapacidade de relaxamento; sentimento de solidão e isolamento; sentimento de incapacidade para se lidar com as situações diárias;
- Sintomas físicos: dores e tensão muscular; náuseas; alterações do funcionamento do sistema digestivo; cansaço; alergias e constipações frequentes;
- Sintomas comportamentais: Alterações do apetite e do sono; isolamento; inquietação; fuga às responsabilidades; abuso de substâncias.

O cotidiano do professor, entre aulas e atividades burocráticas, reúne em si, empolgação e cansaço, o que é propício ao estresse. Deste modo, existe uma gama de situações que podem levar do estresse comum ao estresse crônico (Pinto, Lima & Lopes da Silva, 2003; Pranjic & Grbovic, 2011; Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013). A interação entre supervisor e docente e a necessidade de ter mais de um contrato, trabalhando em mais de uma escola, como é o caso de muitos professores, são exemplos de situações estressantes, que podem provocar distúrbios do sono, entre outros.

A medicina vem comprovando que, dependendo do fator duração, o estresse pode alterar o bom funcionamento dos sistemas, inclusive o imunológico, pois a integração entre esses sistemas parece regularizar o organismo, fazendo-o suportar estímulos internos e externos (Agarwal & Marshall, 2001; Knight, 2006). Acredita-se que a questão emocional é um dos grandes fatores responsáveis por afetar o sistema imunológico do indivíduo. Normalmente, os distúrbios do sono são usuais em docentes, emocionalmente perturbados, que não conseguem dormir de uma forma reparadora, passando a sofrer de insônias repetida, o que afeta, inevitavelmente, a sua actividade profissional.

No que concerne a estudos recentes, são vários os que tratam da sintomatologia associada a distúrbios do sono (Amschler & Mckenzie, 2010; Chambers e Belcher, 1993; Ribeiro do Valle et al., 2011). Lamentavelmente, tal como sugerido por Reimão, Valle, Valle e Rossini (2010), apesar das importantes implicações organizacionais e sociais dos distúrbios do sono, estes ficam com frequência por diagnosticar e, consequentemente, por tratar. A esse respeito, Ribeiro do Valle, Reimão e Malvezzi (2011, p. 239), destacam que “os distúrbios do

sono trazem consequências à saúde do professor e resultam em importante custo financeiro e funcional para sociedade, porque levam ao afastamento do professor de sua função primordial, em função de aumentar a vulnerabilidade ao estresse e a doenças”. Acrescentam, ainda, que fatores estressantes podem estar na génese do aumento dos níveis de ansiedade que, por sua vez, poderão originar insónias. Estas, quando de magnitude acentuada ou prolongadas no tempo têm um potencial acentuado, para evoluírem para perturbações mais sérias e crónicas.

Na medida em que o estresse pode, predominantemente, ser físico ou psicológico, à semelhança de outros profissionais, os professores vêm frequentemente as suas sintomatologias de estresse alongarem-se em termos temporais. De facto, o medo de errar, em conjunto com condições variadas (pequenos incidentes quotidianos), podem permanecer em pensamentos durante períodos alargados de tempo (dias/semanas). Deste modo, a persistência de reações ao estresse ou estresse crónico, seja ele de predominância física ou emocional, pode originar um desequilíbrio no sistema imunológico do organismo (Gladkevich, Kauffman & Korf, 2004; Ribas, 2009).

A pressão sofrida por um professor, com a interferência, por exemplo, de um supervisor menos atento e mais autoritário, pode originar um estado de tensão, durante dias. Havendo distúrbios do sono, estes podem perdurar no tempo, com as inevitáveis consequências, quanto à qualidade de sono e de vida do docente em estresse. Assim sendo, o supervisor deve ter o cuidado de interferir, democrática e formativamente, nas atividades do professor, não para determinar ou alterar explicitamente as suas ações, mas para orientá-lo, colaborativamente, com respeito por seu profissionalismo e por sua identidade docente.

3.1 Características das diferentes fases do sono

Durante o sono, há uma redução da capacidade motora e das condições de responder aos estímulos externos. O tempo ideal de sono vai depender da idade, pois, à medida que envelhecemos, o organismo exige menos tempo de repouso. Todavia, é importante termos tempo suficiente para repousarmos, para mantermos uma vida saudável (Fernandes, 2006).

Há dois tipos de sono: REM e Não-REM. Este último refere-se a 75% das etapas do sono. Também chamado “sono de ondas lentas”, cumpre quatro fases de aprofundamento. Segundo Ribas (2009) e Fernandes (2006), após o adormecimento, a primeira fase de sono REM surge após aproximadamente 90 minutos, tendo nessa altura uma duração curta (5 a 10

minutos), com o primeiro sono REM completa-se o primeiro ciclo NãoREM/REM do sono. Na fase de sono REM, o corpo encontra-se imobilizado, com tônus muscular abolido com exceção dos movimentos oculares que lhes possibilitam o nome desta experiência ou fase, já que com as pálpebras fechadas, pode-se observar o vai e vem dos olhos. Nesta fase ainda, de forma contrária à fase do sono profundo, acontece um aumento da frequência cardíaca, da frequência respiratória e a diminuição da temperatura corporal. É também relevante destacar, que o consumo de oxigênio nesta fase é maior do que na fase de vigília, no entanto, considera-se que o cérebro continua com seu descanso. Note-se ainda que, idealmente, cada indivíduo deveria passar por cinco ciclos de sono por noite.

O sono é, por conseguinte, necessário ao completo funcionamento da nossa mente e do organismo. O problema ocorre quando os professores, por necessidade, utilizam o horário destinado ao repouso do corpo e da mente, para continuarem realizando suas atividades de trabalho, seja com tarefas para corrigir, seja com planejamento e avaliação escrita (Arends, 2007), uma vez que, nas horas consideradas “brancas”, se ocupam com outras atividades profissionais. No entendimento de que devemos respeitar as etapas do ciclo do sono, algumas profissões propiciam mais estresse e distúrbios do sono, quando implicam horários noturnos (Ribas, 2009; Fernandes, 2006). No caso dos professores, pese embora não trabalhem em horários noturnos, é cada vez mais comum verem-se obrigados a trabalhar até bastante tarde devido à crescente acumulação de responsabilidades.

Por isso, alguns docentes passam a maior parte da vida, em estado de sonolência. A sonolência é um processo biológico natural, que ocorre gradualmente, até chegar ao sono. A sonolência excessiva (SE), quando as pessoas, involuntariamente, cochilam, não é salutar, pois significa que há falta de sono regular (Ribas, 2009; Fernandes, 2006; National Center on Sleep Disorders Research, 1997; Sleep Health Foundation, 2011).

Em caso de problemas de sono, devido a estresse ocupacional, o professor necessita de procurar alternativas para aliviar o estresse e aumentar as suas horas de repouso. O sono insuficiente origina sérios problemas, como falta de memória, dificuldades de concentração e alteração de humor, e, em continuidade, agressividade e depressão (Olejniczak & Fish 2003).

Assim, compreendemos que o docente pode comprometer a sua qualidade de vida, por problemas de distúrbios de sono e sonolência excessiva, concretamente ansiedade e redução da capacidade de atenção e concentração. Em consequência, dão-se alguns condicionalismos, originados por este tipo de distúrbios, como a diminuição da motivação, necessária ao bem estar no trabalho, o aumento de problemas na interação social e um acréscimo de dificuldades enfrentadas no convívio familiar (Ribeiro do Valle, 2011).

3.2. Sonolência docente e qualidade de vida e profissional

No trabalho colaborativo, a desenvolver em comunidade aprendente (Senge et al., 2000), é preciso que os professores, em conjunto, planifiquem e concretizem a ação docente, num trabalho realmente produtivo. Como tal, o diálogo entre docentes é absolutamente crucial, para, em comunidade, os professores refletirem sobre possíveis caminhos, rumo à solução dos problemas (Alarcão & Roldão, 2008). Cabe ao supervisor compreender que os transtornos do sono acarretam, para o docente, prejuízos não somente físicos, como emocionais. Como afirma Bakshi (2003), é preciso respeitar as etapas do ciclo do sono, para favorecer o sistema de comunicação entre as células de defesa. Dito isto, esse Autor realça que o não respeito das sequências normais dos ciclos de sono parece ser um fator contribuinte para não ajudar o processo de produção do meio de comunicação entre as células de defesas imunológicas que, conseqüentemente, levam ao enfraquecimento de todo o sistema imunológico. Ora, considerando que, segundo o Ministério da Educação Brasileiro (cit. por Sanchez, 2011), em 2009 40% dos professores da Educação Básica trabalhavam em mais de um turno de (33% em dois turnos e 7% em três turnos) parece legítimo que esses estejam particularmente expostos a problemáticas relacionadas com o sono.

Neste enquadramento, a carreira do magistério deveria ser priorizada, para que os docentes não tenham de trabalhar em mais de um turno e em escolas distintas, a fim de complementarem a renda da família. De facto, na atualidade tem-se assistido à introdução de mais horas de trabalho e a disponibilidade de mais turnos de trabalho de professores, o que por sua vez reduz o seu tempo de descanso e sono, para realizar tarefas de caráter escolar. Esses professores realizam muitas tarefas extra-classe, no seu tempo e espaço particular, como programação e planeamento de aulas, elaboração de provas, pesquisas e correções de trabalhos. Estas tarefas, verdadeiros trabalhos de casa diários, comprometem o sono e a qualidade de vida dos docentes (Roldão, 2009).

“Professoras da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE que trabalham em mais de um turno apresentam maior percentual de distúrbios de sono, tais como: roncar alto (67,55%), pausas respiratórias (34,44%), acordar engasgado (25,75%) comparadas às professoras que trabalham em apenas 1 turno (10,14%; 4,16%; 13,54%), respectivamente” (Silva, 2012, p. 41).

O professor é, então, vítima do seu “desrespeito” pelos estágios naturais do sono. Pesquisas empíricas, a exemplo da realizada com professoras da Rede Municipal de Jaboatão

dos Guararapes/PE, mostraram que docentes, que trabalhavam em mais de um turno, têm maior probabilidade de apresentar problemas relacionados com o sono, com as inevitáveis consequências, na qualidade da sua vida pessoal e profissional.

Em convergência, e citando outros estudos nesta área, segundo o *Sleep Council* britânico (2005), entre oito profissões em análise, os professores estão entre aqueles que menos dormem (em média 6 horas), ficando unicamente à frente dos políticos e dos médicos hospitalares de serviço. Por sua vez, Chambers e Belcher (1993) apuraram que, num universo de 588 professores, 58,5% apresentavam problemas relacionados com o sono. Também Amschler e McKenzie (2010), investigadores da *Ball State University*, num estudo realizado recentemente, observaram que 43% dos professores mencionaram dormir, em média, no máximo seis horas por noite. Observaram ainda que metade dos professores admitiram faltar ao trabalho e cometerem erros, devido à privação de sono, enquanto aproximadamente 25% mencionaram que as suas capacidades para darem aulas se encontravam significativamente diminuídas, igualmente devido à privação de sono. Pese embora os investigadores não terem explorado a associação entre a sonolência dos professores e o rendimento escolar dos alunos, conjecturaram que os problemas relacionados com a privação de sono dos professores possa ter um efeito potencial significativo nas escolas, na medida em que professores sonolentos apresentam uma maior probabilidade de darem aulas com menos qualidade. Se não há um repouso completo, devido a interrupções ou falta de sono profundo, tal irá repercutir no rendimento do profissional em sala de aula, onde precisa de estar totalmente concentrado.

Nesse entendimento, o problema do cansaço excessivo, também chamado de fadiga, pode (e deve) ser aliviado com o descanso. Segundo Bakshi (2003), enquanto a fadiga pode ser resolvida com repouso, a sonolência excessiva nem sempre. Esse estado, segundo Olejniczak e Fish (2003), provoca, por exemplo, dificuldades em levantar pela manhã, devido ao costume de trabalhar até tarde.

Quando as condições de trabalho provocam sobre-esforço, as consequências sempre se fazem sentir, na saúde dos professores.

“As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais” (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005, p. 192).

Conforme explicitado pelas investigadoras (Ibidem), não há como prescindir do repouso para a recuperação do cansaço, físico e mental, em consequência das práticas diárias. Para um trabalho produtivo e satisfatório, o docente deve refletir sobre os pontos positivos e negativos. Afinal, a saúde deve ser prioridade, na vida de um profissional. Caso contrário, a sonolência afetará, forçosamente, a qualidade de vida, pessoal e profissional, do professor.

3.3. O papel do supervisor face ao bem-estar docente

Em concordância com a análise realizada os itens anteriores, os educadores, que atuam como supervisores, nas instituições de ensino, precisam compreender bem o estresse e os distúrbios do sono, para, junto do professor, procurarem alternativas, que não comprometam a produtividade docente e a qualidade das suas práticas.

O supervisor deve estar atento, não apenas à ação docente, em sala de aula, mas também ao seu **bem-estar**, porquanto situações de estresse, sonolência e distúrbios de sono afetam o grau de comprometimento docente, nas atividades diárias.

É preciso que o supervisor considere, na orientação a efetuar, todos os fatores envolvidos. Contudo, não basta o crivo de julgamento, é essencial dialogar com o docente, para juntos refletirem sobre possíveis caminhos, rumo à solução do problema (Alarcão & Roldão, 2008). Cabe ao supervisor compreender que os transtornos do sono acarretam, para o docente, prejuízos físicos e emocionais, que afetam a sua atividade.

O supervisor exerce um papel multifacetado, enquanto orientador, investigador e professor reflexivo, atuante nas questões educacionais. Na verdade, o orientador exerce funções técnicas especiais, pois planeja, supervisiona, orienta, participa da gestão educativa e atua na docência (Ferreira, 2003), constituindo uma mais-valia em supervisão pedagógica.

Nesse entendimento, esses profissionais, seja atuando como professores, seja como supervisores (e, nesse caso, não deixam de ser educadores) devem procurar o conhecimento e refletir sobre as práticas e as questões sociais. Para tal, precisam de ter uma sólida preparação científico-pedagógica (Pawlas & Oliva, 2007).

A formação do supervisor deve potencializá-lo para lidar com as implicações da globalização, da desigualdade e da pobreza. Mas também deve torná-lo atento às especificidades, aos condicionalismos e às mudanças na profissão docente. Por exemplo, o supervisor deve estar ciente que a situação econômica, da maioria dos professores, obriga-

os, para encontrarem dignidade diante da sociedade, a estenderem a sua carga horária por mais de um expediente, quiçá mesmo três expedientes, de forma a complementar a renda familiar. É um caminho extenuante, uma vez que o interesse e o amor à prática de sala de aula cede espaço ao cansaço, ao estresse e ao sono.

Por isso, o supervisor deve ponderar as fragilidades de alguns docentes, seus distúrbios e ansiedades, de forma a poder facilitar, e não dificultar, a ação pedagógica. Deve ser um profissional tão preparado quanto o docente, nas questões em que tenha que intervir, como colaborador desse professor, (Alarcão & Tavares, 2003), mas igualmente atender ao seu bem-estar, físico e psicológico.

Segundo Lima (2008), um grande desafio que se coloca à instituição escolar, é conseguir manter bons profissionais, em seu quadro funcional, de acordo com a autonomia que vem sendo implementada, nos últimos anos. O supervisor participa dessa autonomia escolar, dando suporte ao fazer pedagógico, desde o planejamento até à avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem, procurando, com sua visão crítica, soluções que resolvam os problemas do cotidiano escolar. Em concordância, Alarcão (2009) e Medina (1997) afirmam que o papel do supervisor é redefinido a partir da interação construtiva entre professor e aluno e professor-professor.

Nesse entendimento, compreende-se a preocupação do supervisor, quando o professor apresenta um sintoma de sonolência, o qual pode atingir seriamente o bom andamento da dinâmica da aula. O supervisor, que busca garantir a participação dos componentes do planejamento e combinar os meios possíveis, para que o aluno atinja as metas de aprendizagem estabelecidas, pode procurar alternativas, mediante diálogo com o professor, de forma a solucionar qualquer problema. Por meio de diálogo amigável (e profissional), pode procurar saber a possível origem de um lento desempenho do professor, por exemplo. Desta forma, o supervisor exerce funções de mediador e colaborador (adentrando na própria missão do professor), auxiliando o docente e procurando recursos, quando for o caso, para solucionar problemas, de forma a preservar a aprendizagem do aluno e um ensino de qualidade (Medina, 1997). Nessa compreensão de sua função, enumeram-se algumas estratégias, que possibilitam, ao supervisor escolar, contribuir para solucionar o problema com o sono, que atinge grande parte dos docentes neste país (Nolan & Hoover, 2004; Vieira & Moreira, 2011):

- 1) Após observação das práticas de ensino do professor, em sala de aula, se o supervisor constata que o professor delega atividades em grupo e, em vez de

circular pelos grupos, orientando e trocando experiências, posiciona-se em sua cadeira e cochila, sendo, muitas vezes, acordado pelos próprios alunos, poderá chamar o docente, para um diálogo reflexivo sobre o assunto;

- 2) No diálogo com o professor, o supervisor deve procurar saber se o docente toma algum estimulante antes de dormir, pratica alguma atividade à noite ou mantém horários tardios, de forma a motivá-lo a mudar de hábitos, que prejudiquem um sono profundo e completo, deixando-o em estado de cansaço no dia seguinte.
- 3) O supervisor deve estar atento e procurar saber a origem do cansaço, desmotivação ou estresse do professor, para o poder ajudar a refletir sobre formas mais eficazes de saber-fazer e fazer, rentabilizando o seu tempo e resolvendo atempadamente conflitos e constrangimentos, que possam surgir, em comunidade educativa;
- 4) Após avaliação das práticas de um professor desarticulado do ensino, da aprendizagem e do contexto socioeconômico da produção do saber, porque se encontra afetado pelo estresse e/ou pelo distúrbio do sono, o supervisor deverá aconselhar o docente a procurar acompanhamento especializado. Por exemplo, recomendar um *check up* de saúde, com exames passados pelo médico.

Em síntese, vários autores concretizam um levantamento das causas e consequências do estresse e do *déficit* de sono, como Silva (2012) e Vale (2011). Todos são unânimes na apologia do diagnóstico e controlo de fatores estressantes e da importância de um sono profundo, completo e regular. Em acréscimo, concordam quanto ao prejuízo que tanto o estresse, como o *déficit* do sono podem causar, face às exigências de concentração e de orientação de alunos, específicas da atividade docente, em contexto escolar.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

1. PROBLEMÁTICA

Atualmente, o desenvolvimento científico e tecnológico, de uma sociedade cada vez mais globalizada, apresenta novos desafios e exigências (Teodoro, 2003), em especial na área da Educação. No que se refere ao Ensino Fundamental, os professores assumem a responsabilidade de dotar os seus alunos de competências de literacia, que abarcam, por exemplo, a leitura e a escrita, e que constituem aquisições essenciais, transversais a todas as áreas de saber. A capacidade da criança aprender ao longo da vida e a sua inserção social, através da formação para a cidadania, têm como lugar a Escola e como orientador o professor.

Contudo, face à massificação da Educação, ser professor tornou-se uma profissão complexa e de grande exigência profissional. Presentemente, na profissão docente, há que ter em conta o impacto do cansaço, do estresse, dos distúrbios do sono e da sonolência, experienciado por professores que cumprem vários turnos de docência, em escolas distantes e em turmas com demasiados alunos. Em acréscimo, muitos docentes transportam consigo, no final do dia, uma sobrecarga de textos para corrigir e classificar, planificações e relatórios a realizar, continuando a trabalhar em casa, em esforço continuado, dia após dia.

Estes problemas do profissionalismo docente são, com frequência, negligenciados e desvalorizados, face a outros considerados mais prementes, como a indisciplina dos alunos ou o insucesso escolar (Arends, 2007; Lipp, 2000). Essa desvalorização não resulta, apenas, do posicionamento da tutela educativa, mas igualmente da atitude dos supervisores, que, nas escolas, não aplicam uma supervisão mais humanizada, incidindo no diálogo entre docentes, no trabalho colaborativo, e em relações interpessoais de entreajuda (Nolan & Hoover, 2004).

Em consequência, é importante a realização de mais pesquisas, sobre o estresse ocupacional, de forma a analisar causas e consequências dos riscos psicossociais, que os docentes presentemente enfrentam, nas escolas. É neste sentido que a nossa investigação se centra na problemática do estresse e dos distúrbios do sono, enfrentados pelos docentes, e lesivos do seu desenvolvimento profissional e da sua qualidade de vida. Por extensão, prejudicam todo o processo de ensino e aprendizagem, dado que o professor, que apresenta um quadro de estresse ou *déficit* de sono, vê o seu desempenho afectado (Lipp, 2002), diminuindo a qualidade supervisiva de seu ensino e, por inerência, a aprendizagem significativa de seus alunos.

2. PERGUNTA DE PARTIDA

Assim sendo, através da presente investigação, pretende-se obter resposta para a Pergunta de Partida, formulada na Introdução, e que se relembra:

- **Até que ponto os efeitos do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono do professor se repercutem na qualidade das práticas educativas, de acordo com as percepções de docentes do Ensino Fundamental, da rede municipal de Belém de Maria, Pernambuco?**

3. HIPÓTESES

Depois de definida a Pergunta de Partida, formularam-se três Hipóteses, a confirmar ou infirmar, e que se sistematizam.

Hipótese 1 – O estresse do professor influencia negativamente as práticas, na percepção de docentes do Ensino Fundamental.

Hipótese 2 – A sonolência e os distúrbios do sono do professor influenciam negativamente as práticas, na percepção de docentes do Ensino Fundamental.

Hipótese 3 – A reflexão e a colaboração supervisiva, em comunidade educativa, podem diminuir o estresse e a ansiedade do professor, na percepção de docentes do Ensino Fundamental.

4. OBJETIVOS

De acordo com a Pergunta de Partida e as hipóteses, definiram-se, para este estudo, o objetivo geral e alguns objetivos específicos.

Em concordância, o **objetivo geral** é:

- Analisar os efeitos do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono do professor, na qualidade das práticas pedagógicas, em comunidade escolar, segundo as percepções de docentes do Ensino Fundamental, da rede municipal de Belém de Maria, Pernambuco.

Em concordância, definem-se os **objetivos específicos**:

- Analisar os percursos da formação docente e da supervisão pedagógica, considerando o desenvolvimento profissional docente;

- Identificar os sintomas de estresse, físicos e psicológicos, mais frequentes nos professores do Ensino fundamental;
- Averiguar o grau de prevalência da presença de sintomatologia de estresse em professores do Ensino fundamental;
- Identificar as situações diárias potencialmente causadoras de sonolência, na percepção de professores do Ensino Fundamental;
- Analisar a influência do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono na qualidade das práticas pedagógicas, segundo as percepções de docentes do Ensino Fundamental;
- Relacionar práticas supervisivas de reflexão e colaboração, em comunidade educativa, com a diminuição do estresse docente, na percepção de professores do Ensino Fundamental.

5. OPÇÕES E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A metodologia envolve a reflexão, seleção e aplicação de um conjunto de abordagens, técnicas e processos, utilizados sistematicamente para observar, questionar, analisar e verificar a realidade, dando assim resposta a problemas de aquisição do conhecimento (Tuckman, 2000). Por isso, o *design* metodológico deverá englobar métodos e instrumentos que possibilitem obter resultados e alcançar conclusões, relativamente ao problema em análise (Quivy & Campenhoudt, 2005).

No nosso estudo, de acordo com a pergunta de partida e os objetivos definidos, optamos por uma abordagem quantitativa, centrada nas afirmações e opiniões dos respondentes, docentes do Ensino Fundamental, quanto ao problema em estudo (Tuckman, 2000). Interessa-nos analisar as percepções dos professores, de forma a possibilitar a sistematização, análise e discussão dos resultados, sobre a realidade do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono, experienciada por docentes que lecionam no Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa, recorreremos ao inquérito por questionário, com análise estatística, pela possibilidade de aplicação, em simultâneo, a um elevado número de inquiridos, e por permitir a recolha de dados quantificáveis (Fortin, 2009; Sousa, 2009).

Em síntese, interessa compreender e analisar a influência do estresse e dos distúrbios do sono, na vida profissional do professor e, em especial, nas práticas pedagógicas, tal como expresso nas percepções de docentes do Ensino Fundamental.

6. FONTES E INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para Fortin (2009), a pesquisa científica, em qualquer área, deve partir dos conhecimentos previamente construídos, por outros estudiosos, sobre esse tema, como ponto de partida para um estudo posterior. Por isso, este estudo começou por uma pesquisa bibliográfica, de forma a aprofundar a temática selecionada, formular a pergunta de partida e a fundamentar a construção de um ou vários instrumentos de recolha de dados.

Assim sendo, foi aplicado um **inquérito por questionário**, de tipo misto, com perguntas abertas e fechadas, a docentes do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2013/2014.

Para a recolha dos dados, aplicamos o inquérito por questionário, nos meses de julho e agosto de 2014, a professores do Ensino Fundamental. Este instrumento de recolha de dados permitiu obter rapidamente informação e sistematizar os resultados. Como se observa, em Apêndice, o questionário inclui questões fechadas e abertas, de forma a conjugar a recolha de dados objetivos, com o registo de algumas opiniões dos docentes inquiridos. Não obstante a utilização de diferentes tipos de questões, o que configura um inquérito misto (Sousa, 2009), predominam as questões fechadas.

O inquérito por questionário englobou quatro partes. A primeira secção é composta por quatro questões sociodemográficas (sexo; idade; grau de formação e tempo de serviço);

A segunda secção, sobre o estresse na profissão docente, inclui o *Inventário de Sintomas de Stress de Lipp* (ISS-LIPP). Este instrumento, construído por Lipp (2000), pretende avaliar o impacto psicossocial decorrente do estresse, através da exploração das alterações quotidianas relatadas pelos respondentes. O inventário foi construído seguindo um modelo quadrifásico, que permite situar os indivíduos em quatro fases distintas de estresse (Alerta; Resistência; Quase-Exaustão e Exaustão), sendo ainda possível distinguir os sintomas físicos dos psicológicos. O Inventário é constituído por 52 itens de resposta dicotómica (sim/não), organizados da seguinte forma:

- Fase de Alerta - constituída por 15 itens, sendo os primeiros 12 relativos a sintomas físicos e os últimos 3 relativos a sintomas psicológicos;
- Fase de Resistência - igualmente constituída por 15 itens, sendo os primeiros 10 relativos a sintomas físicos e os últimos cinco respeitantes a sintomas psicológicos;

- Fase de Exaustão - constituída por 22 itens, sendo 11 relativos a sintomas físicos (itens 7 a 17) e 11 a sintomas psicológicos (itens 1 a 6 e 18 a 22).

O cálculo da pontuação, de cada umas das três fases de estresse avaliadas, resultou da adição do número de sintomas indicados pelos respondentes. Posteriormente, seguindo as indicações da autora (Idem), subdividiram-se as pontuações dos inquiridos em dois grupos: indivíduos com sintomatologia de estresse e indivíduos sem sintomatologia de estresse. Para a criação de tais grupos, foram tidos em conta os pontos de corte sugeridos por Lipp (2000), ou seja, mais de seis pontos na fase de alerta, mais de 3 pontos na fase de resistência e mais de 8 pontos na fase de exaustão.

A terceira secção do questionário foi construída para o efeito, tendo por finalidade avaliar o grau de sonolência, no âmbito da profissão de docente, através de 10 itens de resposta fechada, de tipo ordinal, com quatro alternativas de resposta (0 – nenhuma; 1 – pequena; 2 – moderada; 3 – grande).

A quarta secção do questionário foi igualmente construída para o efeito, pretendendo avaliar os sintomas de distúrbios de sono, percebidos pelos professores inquiridos. É constituída por 18 itens de resposta fechada dicotómica (sim/não) e por duas questões adicionais (uma de resposta fechada dicotómica e outra de resposta aberta).

A quinta e última secção do questionário pretende registar a opinião que os professores têm, relativamente aos aspetos profissionais que poderiam atenuar os níveis de estresse dos professores. É composta por duas questões, sendo uma de resposta fechada e outra aberta, de forma a potenciar respostas mais detalhadas.

A análise dos dados, referente aos inquéritos por questionário, foi elaborada com recurso ao *software* estatístico SPSS (versão 21,0).

7. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública municipal no município de Belém de Maria, localizado aproximadamente a 155 km da capital do Estado de Pernambuco, Recife. O município de Belém de Maria estende-se por 73,7 km², contando com 11349 habitantes (Cidade-Brasil, 2015).

Na primeira escola, decorrem aulas do Ensino Fundamental e Ensino Supletivo, tendo um total de 36 professores. Em termos de infraestruturas, possui água filtrada, energia e

esgotos da rede pública, acesso à internet de banda larga e lixo destinado à coleta periódica. Em termos de dependências, possui 11 salas de aula, incluindo sala de diretoria, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, banheiro, despensa, almoxarifado e também pátio descoberto. Quanto a equipamentos, possui televisor, leitor de videocassetes e de DVD's, antena parabólica, retroprojektor, impressora, aparelho de som e um projetor multimídia.

No que concerne à segunda escola, também nela decorrem aulas do Ensino Fundamental e Ensino Supletivo, tendo um total de 55 professores. Em termos de infraestruturas, possui água filtrada e energia da rede pública, uma fossa, acesso à internet e lixo destinado à coleta periódica. Em termos de dependências, possui 17 salas de aula, sala de professores, sala de secretaria, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, quadra de esportes descoberta, refeitório e pátio coberto. Quanto a equipamentos, possui televisor, leitor de videocassetes e de DVD's, antena parabólica, retroprojektor, impressora, aparelho de som e um projetor multimídia.

8. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população é constituída por 91 professores de duas Escolas Municipais do Município de Belém de Maria (Pernambuco). A amostra por conveniência coincide com esse total, dado que todos os professores responderam ao inquérito por questionário, cujos resultados serão apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. APLICAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

A operacionalização da componente empírica do presente estudo teve início no mês de junho, altura em que se seleccionaram, por conveniência, duas Escolas Municipais, integradas na rede pública do Ensino Fundamental do Município de Belém de Maria (Pernambuco). Feita tal seleção, foram marcadas reuniões com os Diretores das referidas escolas, no sentido de se confirmar a disponibilidade das ditas instituições para a recolha de dados e saber em que termos tal poderia ser feito.

Após as referidas autorizações, foram agendadas visitas às referidas escolas, no sentido de se proceder à recolha dos dados, que ocorreu durante os meses de julho e agosto. Os dados foram recolhidos diretamente pela investigadora, nos intervalos das aulas, segundo a conveniência dos docentes. Aos participantes foi dada uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo, sendo enfatizado o aspeto voluntário e anónimo dos dados recolhidos, assim como o facto de ser necessária alguma concentração no preenchimento dos mesmos, de modo a minimizar possíveis enviesamentos e omissões. O tempo de preenchimento do questionário foi de, aproximadamente, 15 minutos.

Após a recolha dos dados, estes foram analisados recorrendo-se ao programa estatístico SPSS 21, sendo que, para o efeito, se considerou um nível de significância de 5% ($\alpha = ,05$) e se recorreu aos seguintes procedimentos (Pestana & Gageiro, 2003; Field, 2009):

- Análises de frequências e de medidas descritivas (tendência central e dispersão);
- Diagramas de barras, linhas, de extremos e quartis e de barras de erro;
- Testes Mann-Whitney, para comparar a tendência central de variáveis quantitativas, distribuídas de forma não normal, entre dois grupos independentes;
- Testes de Qui-Quadrado de Independência, sempre que se pretendeu averiguar a existência de associações entre duas variáveis qualitativas;
- Coeficientes de Associação Fi, sempre que se pretendeu averiguar a magnitude da associação entre variáveis qualitativas dicotómicas;
- Coeficientes de correlação de Pearson, sempre que se pretendeu explorar a existência de associações significativas entre pares de variáveis quantitativas;

Note-se que, para efeitos de comprovação da aderência à normalidade, das várias distribuições em análise, se recorreu a testes Kolmogorov-Smirnov.

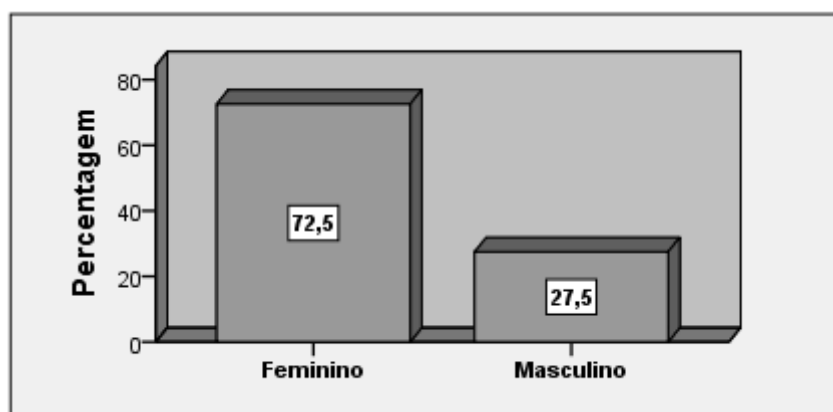
Para além disso, realça-se que foi criada uma variável resultante da média das pontuações dos 10 itens relativos à sonolência, no âmbito da profissão docente. Não obstante a interpretação, por si só, de tais médias não ter qualquer significado (pois as respostas são codificadas em números inteiros, que variam entre 0 e 3), tal agregação acaba por ser útil, na medida em que fornece uma medida compósita da sonolência e, consequentemente, permite o aprofundamento da análise e a triangulação de resultados.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

Os participantes no estudo, em número de 91, constituem a totalidade dos professores a lecionar em duas Escolas Municipais - estabelecimentos selecionados de forma não probabilística, por conveniência -, integrados na rede pública do Ensino Fundamental do Município de Belém de Maria (Pernambuco).

No gráfico 1 é possível observar que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (72,5%; $n = 66$).

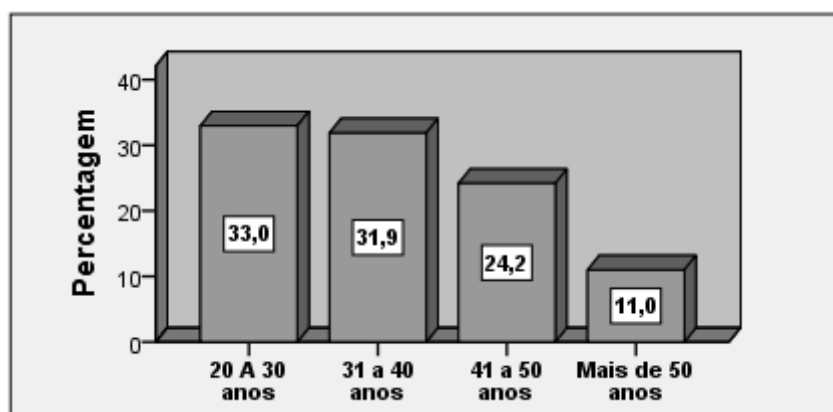
Gráfico 1 - Diagrama de barras do sexo dos inquiridos



Ao analisar a idade dos inquiridos, verifica-se que o mais jovem tem 20 anos, ficando-se o mais velho pelos 62; a idade média encontrada foi de aproximadamente 39 anos ($M = 38,86$; $DP = 10,49$). Por sua vez, no gráfico 2, pode observar-se que, em termos de escalão

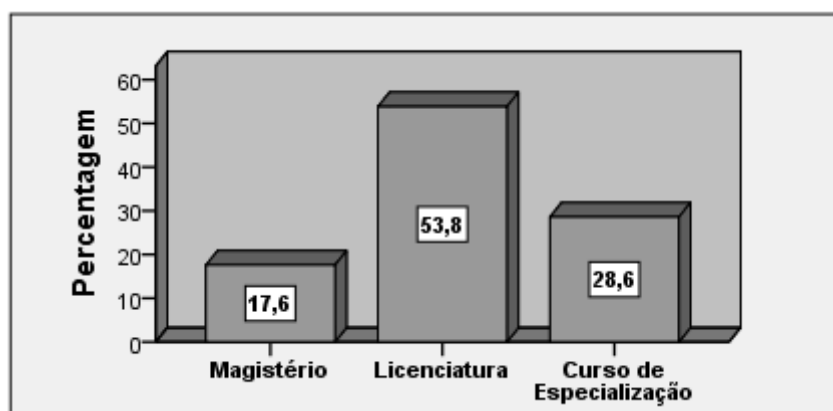
etário, os mais representados são os relativos às idades compreendidas entre os 20-30 anos (33,0%; $n = 30$) e 30-40 anos (31,9%; $n = 29$), sendo o menos representado aquele que corresponde aos indivíduos com mais de 50 anos (11,0%; $n = 10$).

Gráfico 2 - Diagrama de barras do escalão etário dos inquiridos



Em termos de grau académico de formação, a partir dos resultados constantes do gráfico 3 é possível concluir que a maioria dos professores inquiridos possui uma Licenciatura (53,8%; $n = 49$), sendo de notar que nenhum deles completou um curso de Mestrado ou Doutoramento.

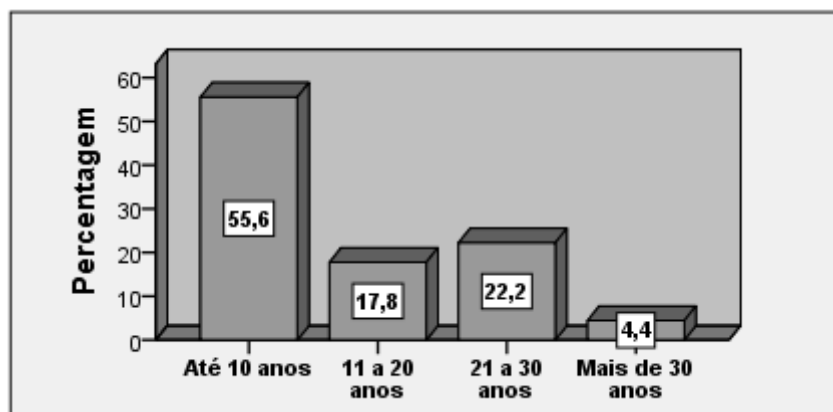
Gráfico 3 - Diagrama de barras do grau de formação dos inquiridos



Analisando o tempo de serviço, verifica-se que este oscila entre 1 e 40 anos, sendo a média de aproximadamente 12 anos ($M = 11,97$; $DP = 10,75$). No gráfico 4, pode observar-se que, quando se agrupam os anos de serviço em classes, o mais representado é aquele que

considera no máximo 10 anos de serviço (55,6%; $n = 50$); por outro lado, os professores com mais de 30 anos de serviço são os que se encontram em menor número (4,4%; $n = 4$).

Gráfico 4 - Diagrama de barras do tempo de serviço dos inquiridos



Numa análise global, os professores caracterizam-se por serem, maioritariamente, do sexo feminino, terem idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, possuírem Licenciatura e apresentarem uma média de tempo de serviço de 12 anos.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS AO ESTRESSE NA PROFISSÃO DOCENTE

3.1. Inventário de Sintomas de Stress de Lipp - Fase de Alerta

Iniciamos a análise das respostas dadas pelos professores, que responderam ao inquérito por questionário, com a primeira fase do estresse.

Quando se analisam os resultados obtidos através do *Inventário de Sintomas de Stress* de Lipp (2000), mais concretamente os relativos à fase de alerta (Tabela 1), pode concluir-se que os sintomas mais comuns são do tipo físico.

Tabela 1 - Análise de Frequências dos Itens Relativos à Fase de Alerta – Inventário de Sintomas de Stress

Tipo de Sintomas	%	n
Sintomas Físicos		
Aperto na mandíbula/ranger de dentes, roer unhas ou caneta	56,0	51
Insônia, dificuldade de dormir	51,6	47
Tensão muscular (dores nas costas, pescoço, ombros)	49,5	45
Aumento de sudorese (muito suor)	37,4	34
Mudança de apetite (comer bastante ou Ter falta de apetite)	36,3	33
Nó ou dor no estômago	34,1	31
Taquicardia (batimentos acelerados do coração)	34,1	31
Mãos e/ou pés frios	29,7	27
Boca Seca	28,6	26
Respiração ofegante, entrecortada	25,3	23
Diarreia passageira	13,2	12
Hipertensão súbita e passageira (pressão alta súbita e passageira)	12,1	11
Sintomas Psicológicos		
Entusiasmo súbito	27,5	25
Aumento súbito de motivação	25,3	23
Vontade súbita de iniciar novos projetos	17,6	16

Concretamente, destacam-se, como mais prevalentes, o “aperto na mandíbula/ranger de dentes, ou roer unhas ou caneta” (56,0%; $n = 51$), a “insônia, dificuldade de dormir” (51,6%; $n = 47$) e a “tensão muscular” (49,5%; $n = 45$).

Por outro lado, ainda na fase de alerta, pode observar-se que, entre os sintomas de estresse menos comuns se encontram os relativos à “hipertensão súbita e passageira” (12,1%; $n = 11$), “diarreia passageira” (13,2%; $n = 12$) e “vontade súbita de iniciar novos projetos” (17,6%; $n = 16$).

3.1.1. Fase de Alerta por Sexo

Na tabela 2 é possível observar os resultados decorrentes da comparação, por sexo, do total dos sintomas da fase de alerta, assim como o total dos sintomas físicos e o total dos sintomas psicológicos. A tendência do total dos sintomas, na fase de alerta, dos inquiridos femininos (Médias das Ordens = 50,01), é significativamente superior ($U = 631,5$; $p = ,015$) à dos masculinos (Médias das Ordens = 35,42).

Tabela 2 - Fase de Alerta (ISS) por Sexo

Sintomas	Sexo	Média das Ordens	Média	Desvio padrão	<i>U</i>	<i>p</i>
Total dos sintomas da fase de alerta	Feminino	50,01	4,95	1,40	631,5	,015
	Masculino	35,42	4,32	1,22		
Sintomas físicos da fase de alerta	Feminino	48,93	4,21	1,34	736,0	,077
	Masculino	38,26	3,72	1,02		
Sintomas psicológicos da fase de alerta	Feminino	47,35	,74	,73	560,5	,383
	Masculino	42,44	,60	,71		

De acordo com os resultados obtidos, conclui-se ainda que, ao fazer-se o mesmo tipo de comparação, porém distinguindo os sintomas físicos dos psicológicos, não se encontram diferenças significativas. Não obstante o que foi mencionado, realça-se que, no limite, se poderiam considerar marginalmente significativas as diferenças encontradas nos sintomas físicos ($U = 736,0$; $p = ,077$), sendo que, também neste caso, se encontram maiores níveis de estresse nos inquiridos femininos.

3.1.2. Fase de Alerta por Idade e Tempo de serviço

Na tabela 3 é possível observar os resultados relativos à exploração das associações entre o total dos sintomas da fase de alerta, o total dos sintomas físicos e o total dos sintomas psicológicos, com a idade e o tempo de serviço.

Tabela 3 - Coeficientes de Correlação de Pearson: Fase de Alerta (ISS) por Idade e Tempo de Serviço

Sintomas		Idade	Tempo de Serviço
Total dos sintomas da fase de alerta	<i>r</i>	,025	,085
	<i>p</i>	,815	,423
	<i>N</i>	91	90
Sintomas físicos da fase de alerta	<i>r</i>	,072	,165
	<i>p</i>	,496	,120
	<i>N</i>	91	90
Sintomas psicológicos da fase de alerta	<i>r</i>	-,080	-,129
	<i>p</i>	,449	,224
	<i>N</i>	91	90

Uma análise da tabela anterior permite concluir não existirem quaisquer evidências de que os sintomas de estresse na fase de alerta possam estar, de alguma forma, associados à idade ou ao tempo de serviço dos professores inquiridos.

3.2. Inventário de Sintomas de Stress de Lipp - Fase de Resistência

Ainda no âmbito dos resultados obtidos através do Inventário de Sintomas de Stress de Lipp, mas desta vez relativamente aos itens que constituem a fase de resistência (Tabela 4), pode concluir-se que alguns dos sintomas mais comuns são de ordem psicológica, tal como se pode observar nos dados registados na tabela.

Tabela 4 - Análise de Frequências dos Itens Relativos à Fase de Resistência – Inventário de Sintomas de Stress

Tipo de Sintomas	%	n
Sintomas Físicos		
Mudança de apetite	40,7	37
Problemas com a memória, esquecimentos	40,7	37
Sensação de desgaste físico constante	36,3	33
Cansaço Constante	31,9	29
Mal-estar generalizado, sem causa específica	29,7	27
Aparecimento de problemas dermatológicos	27,5	25
Tontura, sensação de estar flutuando	25,3	23
Formigamento nas extremidades (pés ou mãos)	25,3	23
Aparecimento de gastrite prolongada (queimação no estômago, azia)	23,1	21
Hipertensão arterial (pressão alta)	20,9	19
Sintomas Psicológicos		
Irritabilidade excessiva	61,5	56
Sensibilidade emotiva excessiva, emociona-se por qualquer coisa	49,5	45
Diminuição da libido (desejo sexual diminuído)	34,1	31
Pensamento constante sobre um só assunto	33,0	30
Dúvidas quanto a si próprio	30,8	28

Em concreto, realça-se que os sintomas mais comuns são os relativos à “irritabilidade excessiva” (61,5%; $n = 56$), à “sensibilidade emotiva excessiva” (49,5%; $n = 45$), à “mudança de apetite” (40,7%; $n = 37$) e a “problemas com a memória” (40,7%; $n = 37$).

No que concerne à irritabilidade excessiva, é de assinalar que não se coaduna com a calma e reflexão apropriadas a uma docência exigente, em turmas heterogêneas com número excessivo de alunos e frequentes problemas de indisciplina (Arends, 2007).

Por outro lado, ainda considerando a fase de resistência, pode observar-se que, entre os sintomas de estresse menos comuns, se encontram os relativos à “hipertensão arterial” (20,9%; $n = 19$) e ao “aparecimento de gastrite prolongada” (23,1%; $n = 21$), ambos sintomas de estresse de tipo físico.

3.2.1 Fase de Resistência por Sexo

Na tabela 5 podem observar-se os resultados decorrentes da comparação, por sexo, do total dos sintomas da fase de resistência, assim como os totais dos sintomas exclusivamente físicos e psicológicos.

Tabela 5 - Fase de Resistência (ISS) por Sexo

Sintomas	Sexo	Média das Ordens	Média	Desvio padrão	<i>U</i>	<i>p</i>
Total dos sintomas da fase de resistência	Feminino	53,39	5,67	2,08	337,5	,000
	Masculino	26,50	3,60	1,12		
Sintomas físicos da fase de resistência	Feminino	51,74	3,36	1,66	446,0	,001
	Masculino	30,84	2,08	,95		
Sintomas psicológicos da fase de resistência	Feminino	52,05	2,61	1,08	425,5	,000
	Masculino	30,02	1,64	,91		

Analisando os resultados, observa-se que, tanto a tendência central do total dos sintomas da fase de resistência, como, unicamente, os totais dos sintomas físicos e psicológicos, revelaram diferenças estatisticamente significativas, entre indivíduos femininos e masculinos ($p = ,000$; $p = ,001$ e $p = ,000$ respetivamente). Concretamente, os dados sugerem sintomas de estresse (total dos sintomas de estresse, total dos sintomas físicos, total dos sintomas psicológicos) mais acentuados nos indivíduos femininos.

Como analisado na fundamentação teórica (cf. Cap. I, 1.3.), o magistério feminino, que, no Brasil, apenas principiou em meados do século XIX, marcou a conquista de um feudo até então masculino, pois somente os homens podiam exercer a docência. Todavia, implicou, para muitas mulheres, a acumulação de tarefas diárias, como mãe, esposa e professora, em

casa e na Escola (Saviani, 2009), o que pode explicar a prevalência de mais sintomas de estresse nas professoras, por comparação com os professores.

3.2.2. Fase de Resistência por Idade e Tempo de serviço

Na tabela 6 é possível observar os dados resultantes da exploração das associações entre o total dos sintomas da fase de resistência, total dos sintomas físicos e total dos sintomas psicológicos, com a idade e o tempo de serviço.

Tabela 6 - Coeficientes de Correlação de Pearson: Fase de Resistência (ISS) por Idade e Tempo de Serviço

Sintomas		Idade	Tempo de Serviço
Total dos sintomas da fase de resistência	<i>r</i>	,163	,253
	<i>p</i>	,122	,016
	<i>N</i>	91	90
Sintomas físicos da fase de resistência	<i>r</i>	,084	,180
	<i>p</i>	,428	,089
	<i>N</i>	91	90
Sintomas psicológicos da fase de resistência	<i>r</i>	,251	,268
	<i>p</i>	,017	,011
	<i>N</i>	91	90

Uma análise da tabela anterior revela resultados semelhantes aos encontrados na fase de alerta. Ou seja, em triangulação entre ambas, podemos concluir não existirem quaisquer evidências de que os sintomas de estresse, nesta fase, possam estar, de alguma forma, associados à idade ou ao tempo de serviço dos professores inquiridos.

De novo, verifica-se que, independentemente da idade e do tempo de serviço, qualquer professor pode sofrer dos sintomas da fase de resistência.

3.3. Inventário de Sintomas de Stress de Lipp - Fase de Exaustão

Quanto aos dados relativos aos sintomas de estresse da fase de exaustão, de acordo com o *Inventário de Sintomas de Stress* de Lipp (2000), os dados constantes da tabela 7 evidenciam uma clara predominância da sintomatologia psicológica, no âmbito do estresse.

Tabela 7- Análise de Frequências dos Itens Relativos à Fase de Exaustão – Inventário de Sintomas de Stress

Tipo de Sintomas	%	n
Sintomas Físicos		
Taquicardia (batimento acelerado do coração)	40,7	37
Insônia	40,7	37
Dificuldades sexuais	39,6	36
Diarreias frequentes	30,8	28
Tiques nervosos	27,5	25
Hipertensão arterial confirmada	26,4	24
Mudança extrema de apetite	26,4	24
Formigamento nas extremidades (mãos e pés)	24,2	22
Tontura frequente	22,0	20
Problemas dermatológicos prolongados (pele)	13,2	12
Úlcera	12,1	11
Sintomas Psicológicos		
Irritabilidade sem causa aparente	72,5	66
Angústia ou ansiedade diária	70,3	64
Cansaço excessivo	67,0	61
Hipersensibilidade emotiva	64,8	59
Perda do senso de humor	47,3	43
Pensamento constante sobre um mesmo assunto	30,8	28
Vontade de fugir de tudo	23,1	21
Sensação de incompetência em todas as áreas	19,8	18
Depressão ou raiva prolongada	19,8	18
Pesadelos	16,5	15
Impossibilidade de Trabalhar	15,4	14

Analisando os dados constantes da tabela anterior, constata-se que, entre os sintomas de estresse mais comuns, encontram-se os relativos à “irritabilidade sem causa aparente” (72,5%; $n = 66$), à “angústia ou ansiedade diária” (70,3%; $n = 64$), ao “cansaço excessivo” (67,0%; $n = 61$) e à “hipersensibilidade emotiva” (64,8%; $n = 59$).

Por sua vez, no âmbito do estresse na fase de exaustão, observou-se que, entre os sintomas de estresse menos comuns estão os relativos a “úlceras” (12,1%; $n = 11$), “problemas dermatológicos prolongados” (13,2%; $n = 12$), bem como “impossibilidade de trabalhar” (15,4%; $n = 14$).

3.3.1 Fase de Exaustão por Sexo

Na tabela 8 é possível observar os resultados decorrentes da comparação, por sexo, do total dos sintomas da fase de exaustão, assim como do total dos sintomas físicos e do total dos sintomas psicológicos.

Tabela 8 - Fase de Exaustão (ISS) por sexo

Sintomas	Sexo	Média das Ordens	Média	Desvio padrão	<i>U</i>	<i>p</i>
Total dos sintomas da fase de exaustão	Feminino	48,80	7,70	1,77	640,5	,088
	Masculino	38,62	7,00	1,58		
Sintomas físicos da fase de exaustão	Feminino	46,51	3,06	1,45	791,5	,761
	Masculino	44,66	2,96	1,57		
Sintomas psicológicos da fase de exaustão	Feminino	48,52	4,64	1,41	659,0	,130
	Masculino	39,36	4,04	1,27		

Analisando os dados contidos da tabela, destaca-se que não se encontraram quaisquer diferenças, estatisticamente significativas, quanto à tendência central das referidas variáveis, entre indivíduos femininos e masculinos.

Não obstante o mencionado, realça-se que as diferenças observadas, no total dos sintomas da fase de exaustão, podem considerar-se marginalmente significativas ($U = 640,5$; $p = ,088$), sendo que tal poderá sugerir maiores níveis de estresse nos indivíduos femininos, como verificado anteriormente, em outras fases.

3.3.2 Fase de Exaustão por Idade e Tempo de serviço

Na tabela 9, foi feito o registo dos dados relativos à fase de exaustão, considerando as variáveis idade e tempo de serviço.

Através da aplicação do teste de Correlação de Pearson é possível observar os dados resultantes das associações entre o total dos sintomas da fase de exaustão, total dos sintomas físicos e total dos sintomas psicológicos, com a idade e o tempo de serviço.

**Tabela 9 - Coeficientes de Correlação de Pearson:
Fase de Exaustão (ISS), Idade e Tempo de Serviço**

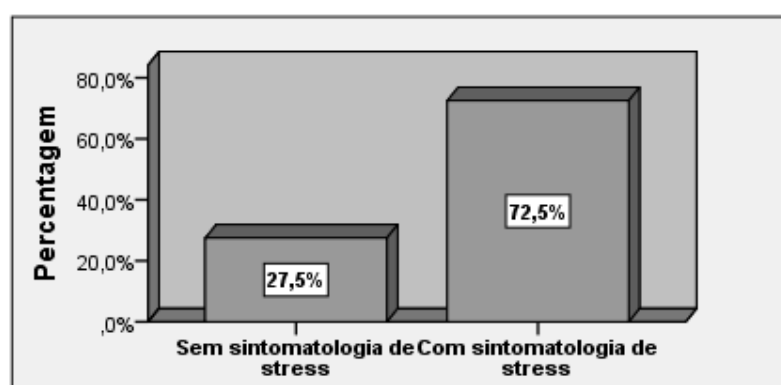
Sintomas		Idade	Tempo de Serviço
	<i>r</i>	,272	,350
Total dos sintomas da fase de exaustão	<i>p</i>	,009	,001
	<i>N</i>	91	90
	<i>r</i>	,144	,238
Sintomas físicos da fase de exaustão	<i>p</i>	,172	,024
	<i>N</i>	91	90
	<i>r</i>	,187	,190
Sintomas psicológicos da fase de exaustão	<i>p</i>	,076	,072
	<i>N</i>	91	90

Ao analisar a tabela, constata-se uma tendência semelhante à encontrada nas fases anteriores de estresse, isto é, não parecem existir quaisquer evidências de que os sintomas de estresse, na fase de exaustão, possam estar, de alguma forma, associados à idade ou ao tempo de serviço dos professores participantes no questionário.

3.4. Inventário de Sintomas de Stress de Lipp - Presença de Sintomatologia de Estresse

No gráfico 5 é possível observar que, segundo o *Inventário de Sintomas de Stress* de Lipp (2000), a maioria dos professores inquiridos parece ser afetada pelo estresse, ou seja 72,5% ($n = 66$) destes apresentam claros sinais de presença sintomatológica de estresse.

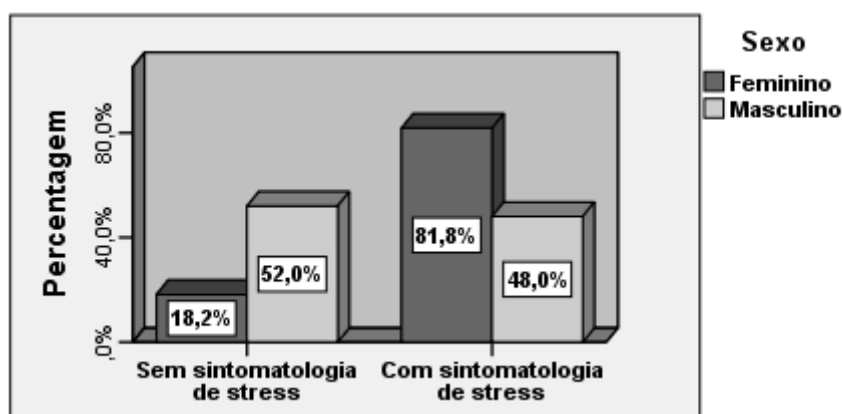
Gráfico 5 - Diagrama de barras da presença de sintomatologia de estresse (ISS)



3.4.1. Presença de sintomatologia de estresse por Sexo

No gráfico 6, observa-se que, quando se analisa a presença de sintomatologia de estresse, consoante o sexo dos inquiridos, os indivíduos femininos estão muito mais representados na categoria “com sintomatologia de estresse” (81,8%; $n = 54$), do que os masculinos (48,0%; $n = 12$), sendo que tal diferença se revelou estatisticamente significativa ($\chi^2 = 10,41$; $gl = 1$; $p = ,001$), porém de magnitude relativamente modesta ($\phi = -,34$).

Gráfico 6 - Diagrama de barras da presença de Sintomatologia de estresse (ISS) por sexo



Os resultados anteriores não constituem, propriamente, uma surpresa. Por um lado, as comparações feitas anteriormente, quanto à tendência central do estresse nas fases de Alerta, Resistência e Exaustão, consoante o género dos professores, revelou resultados semelhantes aos encontrados nesta classificação mais compósita. Por outro lado, resultados similares encontram-se em outros estudos, nesta área (Ribeiro do Valle, 2011; Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008; Klassen & Chiu, 2010), tendo esses resultados sido associados a vários fatores. Entre esses fatores, Greenglass e Burke (2003) destacam os níveis de estresse mais elevados nos professores femininos, devido a fatores extra-profissionais. Em suma, como mencionado anteriormente, os autores realçam que os professores femininos, para além das tarefas escolares, têm habitualmente uma maior carga de responsabilidades domésticas do que os homens, o que potencialmente está na génese de possíveis conflitos de papéis. Por sua vez, Hopf e Hatzichristou (1999) sugerem que as professoras são mais sensíveis à exteriorização de problemas comportamentais de alunos

masculinos, enquanto os professores masculinos percebem os comportamentos interpessoais dos alunos como menos problemáticos.

3.4.2. Presença de sintomatologia de estresse por idade e tempo de serviço

Na tabela 10, pode observar-se o cruzamento da idade e tempo de serviço dos inquiridos, com a presença de sintomatologia de estresse.

Tabela 10 - Presença de sintomatologia de estresse (ISS) por Idade e Tempo de Serviço

	Presença de sintomatologia de estresse	Média das Ordens	Média	Desvio padrão	<i>U</i>	<i>p</i>
Idade	Sem sintomatologia de estresse	38,82	34,04	9,60	645,5	,110
	Com sintomatologia de estresse	48,72	37,92	10,68		
Tempo de Serviço	Sem sintomatologia de estresse	36,64	7,96	8,50	591,0	,044
	Com sintomatologia de estresse	48,91	13,51	11,17		

De acordo com os resultados obtidos, é possível concluir que a tendência central do cruzamento do tempo de serviço dos inquiridos, com sintomatologia de estresse (Média das Ordens = 48,91), é significativamente mais elevada ($U = 591,0$; $p = ,044$), do que a dos que não apresentam perturbações de estresse (Média das ordens = 36,64). Por outro lado, a presença ou não de uma perturbação relacionada com o estresse não parece estar significativamente associada à idade dos inquiridos.

A observação de que os professores com sintomatologia de estresse têm mais anos de serviço, pese embora nem sempre se observe noutros estudos deste tipo (Martins, 2007), poderá, segundo Segumpan e Bahari (2006), ficar a dever-se ao facto de que os professores com mais experiência têm responsabilidades maiores. Mais experiência e conhecimentos, relativos às rotinas associadas ao ensino, levam os docentes a serem mais solicitados pelos seus pares e superiores hierárquicos e, de um modo mais geral, pela comunidade escolar e não escolar, o que poderá ter um efeito significativo no aumento dos níveis de estresse.

Em acréscimo, é provável que docentes com mais anos de serviço tenham uma formação profissional mais completa, o que pode resultar num acréscimo de responsabilidades e de tarefas exigentes. Por sua vez, essas tarefas poderão originar insegurança e instabilidade profissional, resultando em maiores níveis de estresse. Também Codo e Menezes (1999) observaram maiores níveis de estresse nos professores que tinham

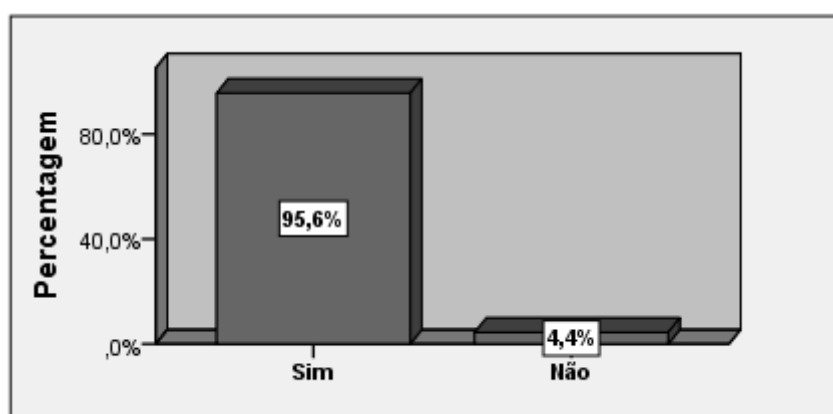
entre 10 e 15 anos de serviço, valores semelhantes à média de tempo de serviço do grupo de professores que apresentou sintomatologia de estresse, no presente estudo.

3.5. Análise dos resultados relativos à influência do estresse nas práticas pedagógicas

Tal como se pode verificar no gráfico 7, a esmagadora maioria dos professores perceciona o estresse como um fator negativo, no âmbito do exercício da profissão (95,6%; $n = 87$). Realça-se ainda que 02 dos 04 inquiridos, que mencionaram não considerar que o estresse tivesse efeitos nefastos no âmbito do exercício da profissão, justificaram tal opinião com o facto de considerarem o estresse, dentro de certos limites, como sendo positivo, na medida em que proporciona uma tensão essencial para o dia a dia de qualquer indivíduo.

Tais percepções parecem ser consistentes com os resultados de alguns estudos enumerados anteriormente, na revisão da literatura (cf. Cap. II, 2.1.). Pesquisas efetuadas por Martins (2007), Sellgren (2014), Öztürk (2011) e Chan, Chen e Chong (2010), comprovam a percepção da maioria dos docentes sobre o estresse e seus efeitos físicos, psicológicos e emocionais, em resultado da complexidade e sobrecarga cotidianas, inerentes às práticas.

Gráfico 7 - Diagrama de barras da percepção da influência negativa do estresse nas práticas pedagógicas



No que concerne às justificações dos professores, relativamente aos efeitos negativos que o estresse tem nas práticas pedagógicas, destacam-se as seguintes respostas:

“O estresse nos deixa impacientes, inquietos, intolerantes e tudo se torna insuportável; deixa-nos sem estímulo para trabalhar e sem obter um bom resultado” (Prof. nº 7);

“Porque o estresse contribui para o mau humor, atrapalhando assim o desempenho” (Prof. nº 15);

“O professor não vai estar totalmente entregue em sala de aula, mesmo tentando fazer ou realizar o trabalho da melhor forma possível, os alunos irão perceber que o professor não está bem” (Prof. nº 29);

“Um professor estressado não desenvolve bem os trabalhos, não tem paciência para explicar o seu raciocínio e para melhor desenvolver o seu trabalho e atividade” (Prof. nº. 31);

“Não é possível fazer ou concluir algo com eficácia e exatidão se o profissional não se encontra bem consigo” (Prof. nº. 57);

Porque o stress causa desestímulo” (Profs. nº 14, 36, 41, 59 e 83);

“Um educador estressado não tem condições de inovar suas práticas” (Prof. nº 78).

Os excertos mostram que os docentes percebem as consequências negativas do estresse, no profissionalismo docente, enumerando vários efeitos, tais como a impaciência e a intolerância, bem como a falta de estímulo, motivação e eficácia, nas práticas desenvolvidas com os alunos. Tais resultados são consistentes com os de outros estudos, citados previamente (Öztürk, 2011; Martins, 2007; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2005), que evidenciam que as exigências da profissão docente constituem uma variável preditora da saúde dos professores.

Por outro lado, quanto aos 04 indivíduos, que mencionaram que o estresse não afeta as práticas pedagógicas, destacam-se as seguintes justificações:

“ O estresse é importante no dia a dia das pessoas, o distresse é que poderá ter efeitos maus nas práticas pedagógicas” (Prof. nº 50);

“Porque o estresse não interfere nas práticas pedagógicas, mas sim na hora de aplicá-las, devido à falta de interesse de alguns alunos (Prof. nº 28).

É curioso observar que o Prof. nº 50 faz uma distinção entre estresse e distresse, alocando ao primeiro efeitos positivos e, ao segundo, efeitos negativos, nas práticas letivas. Já o Prof. nº 28 relaciona com o momento de aplicação pedagógica e, sobretudo, com o desinteresse manifestado pelos discentes.

Apesar destas poucas vozes discordantes, que entendem que o estresse pode ser positivo e o que afeta os professores é o desinteresse dos alunos, prevalece a opinião dos que o consideram negativo. Em contraste, e como é visível nas opiniões dos docentes que, anteriormente, justificam a influência negativa, o estresse prejudica as práticas pedagógicas e

o processo de ensino e aprendizagem, pois o desempenho docente, em sala de aula, não terá a necessária qualidade. Assim sendo, confirma-se a primeira hipótese: **O estresse do professor influencia negativamente as práticas, na percepção de docentes do Ensino Fundamental.**

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS À SONOLÊNCIA E DISTÚRBIOS DO SONO NA PROFISSÃO DOCENTE

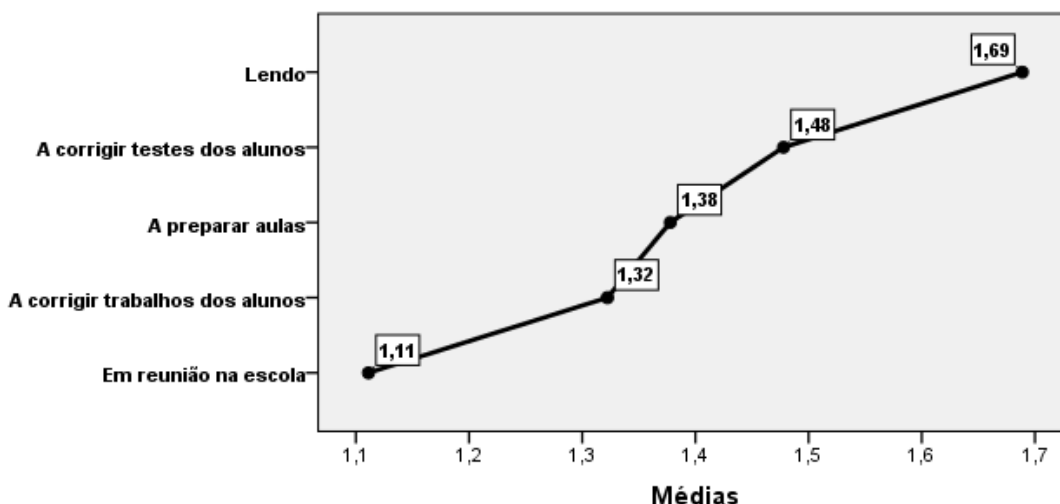
Na tabela 11 e no gráfico 8, pode observar-se a percepção que os inquiridos têm das situações diárias que apresentam uma maior probabilidade de os levar a adormecer.

Tabela 11 - Análise de Frequências dos Itens Relativos à Sonolência na Profissão Docente

	Nenhuma	Pequena	Moderada	Grande
Lendo	20,0%	20,0%	31,1%	28,9%
A corrigir testes dos alunos	25,3%	28,6%	20,9%	25,3%
A preparar aulas	25,3%	27,5%	30,8%	16,5%
A corrigir trabalhos dos alunos	26,4%	30,8%	26,4%	16,5%
Em reunião na escola	14,3%	65,9%	14,3%	5,5%
Dando aula à noite	18,7%	62,6%	16,5%	2,2%
Em trabalho com colegas	28,1%	48,3%	21,3%	2,2%
Dando aula de manhã	35,2%	60,4%	3,3%	1,1%
Conversando	46,7%	41,1%	12,2%	-
Dando aula à tarde	44,4%	51,1%	4,4%	-

Analisando os dados obtidos, é possível constatar que, entre as atividades que apresentam uma maior probabilidade de causar sonolência/adormecimento, se encontram o ato de ler (60,0% dos inquiridos consideram essa probabilidade moderada ou elevada), corrigir testes de alunos (46,2% dos inquiridos consideram essa probabilidade moderada ou elevada), preparar aulas (47,3% dos inquiridos consideram essa probabilidade moderada ou elevada) e corrigir trabalhos de alunos (42,9% dos inquiridos consideram essa probabilidade moderada ou elevada). Por outro lado, as atividades que parecem ter um menor potencial de sonolência/adormecimento são dar aulas à tarde (4,4% dos inquiridos consideram essa probabilidade moderada ou elevada) e conversar (12,2% dos inquiridos consideram essa probabilidade moderada ou elevada).

Gráfico 8 - Diagrama de situações onde a probabilidade de adormecer é mais elevada



Os resultados evidenciam que os docentes reconhecem algumas situações em que a probabilidade de adormecer é elevada, em virtude de elevados níveis de estresse, decorrentes das práticas, a que se acrescenta a sobrecarga horária e o elevado número de alunos por turma.

A elevada probabilidade dos professores adormecerem, ao desempenharem as suas responsabilidades profissionais revela elevados níveis de sonolência. Pese embora não existirem muitos estudos relativamente aos hábitos e necessidades de sono dos professores, as exigências da profissão (horários de trabalho alargados, lecionação em horários noturnos, preparação de aulas e correção de testes/trabalhos fora do horário das aulas) afiguram-se como uma potencial ameaça a uma adequada higiene de sono (Amschler & McKenzie, 2010).

Apesar da escassez de estudos nesta área, os resultados encontrados são consistentes com a informação referida antes (cf. Cap. II, 3.2.). Estudos efetuados por Chambers e Belcher (1993) e Amschler e McKenzie (2010) comprovaram que muitos docentes apresentam problemas relacionados com sonolência.

4.1. Sonolência na Profissão Docente por Sexo

Nos gráficos 9 e 10 é possível observar os resultados decorrentes da comparação, por sexo, da tendência central da variável sonolência, na profissão docente.

Gráfico 9 - Diagrama de extremos e quartis da sonolência na profissão docente por sexo

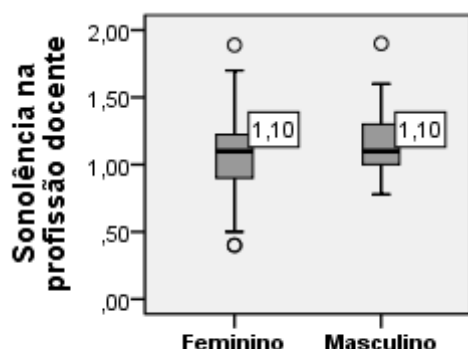
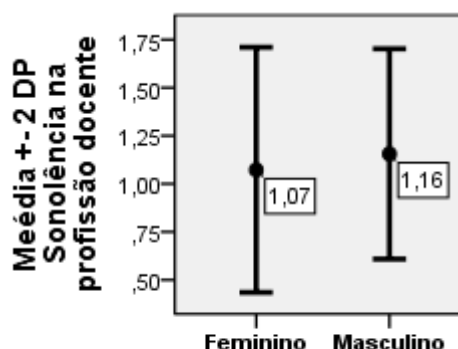


Gráfico 10 - Diagrama de barras de erro da sonolência na profissão docente por sexo



Nos diagramas anteriores, verifica-se que o grau de sonolência entre indivíduos femininos ($Mdn = 1,10$; $M = 1,07$) e masculinos ($Mdn = 1,10$; $M = 1,16$) não parece ser muito diferente. Tal acaba por ser confirmado através da estatística de Mann-Whitney, que se revelou não significativa ($U = 718,0$; $p = ,338$).

4.2 Sonolência na Profissão Docente por Idade e Tempo de Serviço

Resultante de uma análise correlacional, pode concluir-se não existirem evidências estatísticas significativas de que a sonolência, no âmbito da profissão docente, esteja estatisticamente associada à idade ($r = -,04$; $gl = 89$; $p = ,722$) e tempo de serviço ($r = ,06$; $gl = 88$; $p = ,607$) dos inquiridos.

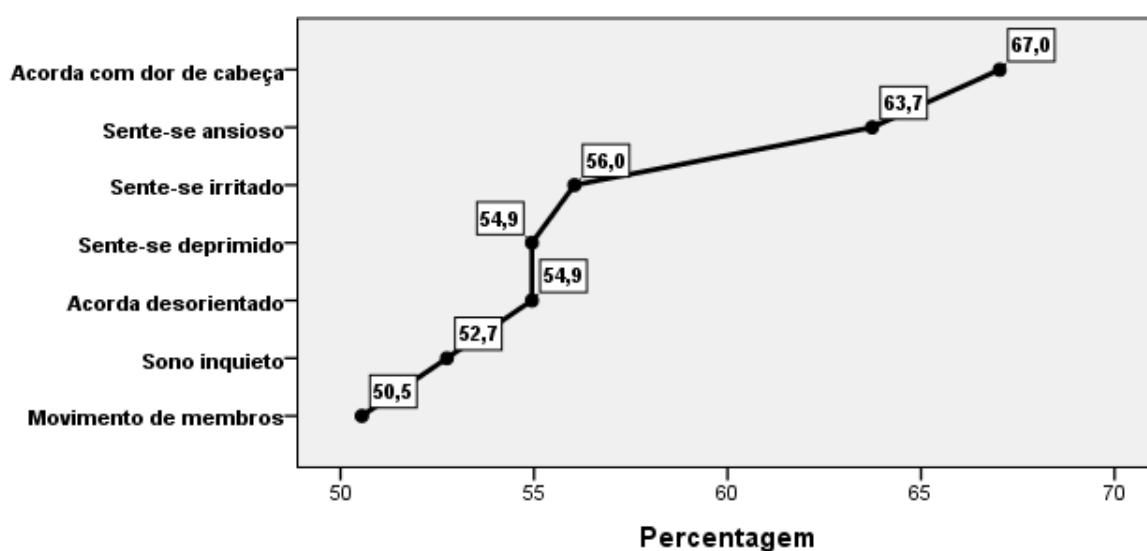
4.3 Distúrbios do Sono ocorridos durante o ano letivo

Passando à tabela 12 e ao gráfico 11, destacam-se os distúrbios de sono mais frequentemente sentidos, no ano letivo em que foi aplicado o inquérito por questionário, pelos inquiridos.

Tabela 12 - Análise de Frequências dos Itens Relativos aos Distúrbios do Sono ocorridos no presente ano letivo

	%	n
Acorda com dor de cabeça	67,0	61
Sente-se ansioso	63,7	58
Acorda com sede	63,7	58
Sente-se irritado	56,0	51
Sente-se deprimido	54,9	50
Acorda desorientado	54,9	50
Sono inquieto	52,7	48
Movimento de membros	50,5	46
Pesadelos	46,2	42
Sente taquicardia	45,1	41
Ressona	39,6	36
Suores nas mãos	34,1	31
Sensação desagradável nas pernas	31,9	29
Terror noturno	28,6	26
Pausas respiratórias	6,6	6
Paralisia do sono	5,5	5
Alucinações	1,1	1
Sonambulismo	1,1	1

Gráfico 11 – Diagrama de linha dos Distúrbios de Sono mais frequentes durante o presente ano letivo



Observando a tabela e o gráfico, constata-se que os distúrbios de sono mais frequentes, assinalados pelos professores que responderam ao inquérito por questionário, são, por ordem decrescente, os relativos a acordar com dor de cabeça (67,0%; $n = 61$), sentir-se ansioso (63,7%; $n = 58$), acordar com sede (63,7%; $n = 58$), sentir-se irritado (56,0%; $n = 51$), deprimido (54,9%; $n = 50$) e acordar desorientado (54,9%; $n = 50$).

Entre as perturbações menos relatadas encontram-se a ocorrência de sonambulismo (1,1%; $n = 1$) e as alucinações (1,1%; $n = 1$).

A manifestação de sintomatologia associada a distúrbios do sono, relatada pelos professores respondentes, é consistente com dados e conclusões destacados em estudos científicos recentes (Amschler & Mckenzie, 2010; Chambers & Belcher, 1993; Ribeiro do Valle, 2011; Ribeiro do Valle, Reimão & Malvezzi, 2011), referidos na primeira parte deste trabalho (cf. Cap. II, 3.). Tal como evidenciado pelos autores citados, os distúrbios do sono trazem consequências à saúde e ao trabalho profissional, e sobretudo ao desempenho docente, com importantes implicações organizacionais e sociais.

4.4. Distúrbios do Sono por Sexo

Nos gráficos 12 e 13 é possível observar os resultados decorrentes da comparação, por sexo, da tendência central do total dos distúrbios do sono, apresentados pelos professores.

Gráfico 12 - Diagrama de extremos e quartis da média da ocorrência de distúrbios do sono durante um ano letivo por sexo

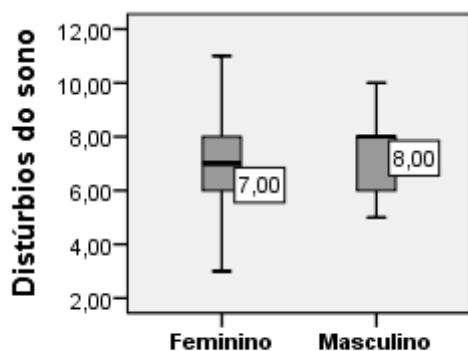
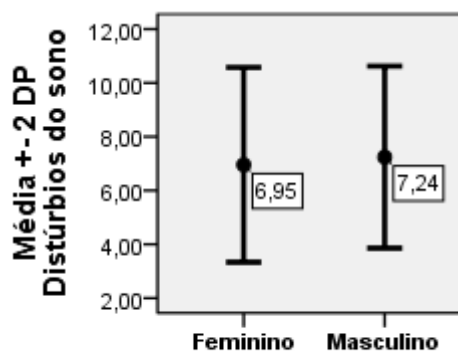


Gráfico 13 - Diagrama de barras de erro da média da ocorrência de distúrbios do sono durante um ano letivo por sexo



Nos diagramas anteriores, é possível verificar que o grau de sonolência entre os indivíduos femininos ($Mdn = 7,00$; $M = 6,95$) é ligeiramente inferior à dos masculinos ($Mdn =$

8,00; $M = 7,24$). Não obstante o mencionado, tais diferenças acabaram por não se revelar estatisticamente significativas ($U = 775,5$; $p = ,530$).

4.5. Distúrbios do Sono por Idade e Tempo de Serviço

Resultante de análise correlacional, pode concluir-se não existirem evidências estatísticas significativas de que a quantidade de distúrbios do sono esteja estatisticamente associada à idade ($r = ,06$; $gl = 89$; $p = ,607$) e ao tempo de serviço ($r = ,12$; $gl = 88$; $p = ,265$) dos inquiridos. Constata-se que os distúrbios do sono ocorrem em todos os níveis etários, independentemente do tempo de serviço do professor, quer total, quer na escola em que o docente atualmente leciona.

4.6. Correlação entre Estresse na profissão docente, Sonolência e Distúrbios do Sono

Tal como se pode verificar na tabela 13, os totais dos sintomas das fases de alerta, resistência e exaustão encontram-se significativamente correlacionados com a sonolência, no exercício da profissão de docente ($r = ,32$; $r = ,22$ e; $r = ,21$ respetivamente).

**Tabela 13 - Coeficientes de Correlação de Pearson:
Estresse na Profissão Docente, Sonolência e Distúrbios do Sono**

		Sonolência na profissão docente	Distúrbios do sono
	r	,321	-,134
Total dos sintomas da fase de alerta	p	,002	,206
	N	91	91
	r	,219	,102
Total dos sintomas da fase de resistência	p	,037	,337
	N	91	91
	r	,213	,113
Total dos sintomas da fase de exaustão	p	,043	,285
	N	91	91
	r	,322	-
Distúrbios do sono	p	,002	-
	N	91	-

A correlação existente aponta para uma tendência, pese embora de magnitude relativamente fraca, para que uma maior presença de sintomatologia de estresse contribua para uma maior sonolência, no âmbito do exercício da profissão de professor, e vice-versa. Na mesma tabela, pode observar-se que as variáveis sonolência e distúrbios do sono se encontram significativamente associadas. Tal facto permite concluir que existe uma tendência, de alguma magnitude ($r = ,32$), para que uma maior quantidade de distúrbios do sono implique maiores níveis de sonolência ou vice-versa.

Tais associações são também elas consistentes com alguns dados de outras pesquisas, nomeadamente com os resultados apresentados por Ribeiro do Valle et al. (2011). Os investigadores verificaram, num estudo realizado, que 59% dos professores apresentavam níveis elevados de estresse e 46,7% desses docentes eram “maus dormidores”, revelando uma associação entre os sintomas do estresse e do sono.

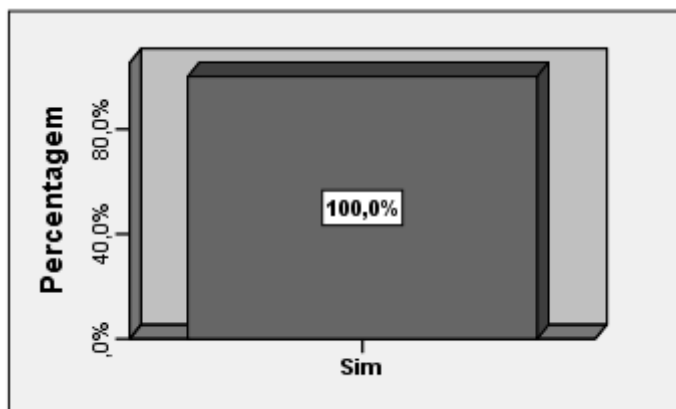
De acordo com os resultados desse estudo, as exigências da profissão docente têm a capacidade de modificar a homeostase biopsicossocial, resultando daí uma necessidade de adaptação do organismo. Ora, a necessidade de fazer face aos ritmos e ao significado das transformações requer uma adaptação, por vezes de tal magnitude que necessita de recursos físicos, psicológicos e emocionais consideráveis. Os próprios docentes referem que um professor que se sente com ansioso, irritado ou deprimido, não consegue orientar devidamente as práticas em sala de aula, nem resolver adequadamente problemas complexos do quotidiano docente, como episódios de indisciplina, a exigirem uma mediação atenta e reflexiva.

Esse esforço de adaptação gera estresse, que se encontra associado negativamente ao desempenho ocupacional, aos relacionamentos sociais e ao sono dos professores. No que se refere às práticas nas duas escolas do estudo, encontra-se ligado ao mal-estar docente, a práticas docentes menos eficazes e ao predomínio de trabalho individual, em detrimento de trabalho colaborativo docente.

4.7. Análise dos resultados relativos à influência da sonolência e dos distúrbios do sono nas práticas pedagógicas

Como é possível comprovar-se no gráfico 14, a totalidade dos inquiridos considera que a sonolência e os distúrbios do sono têm uma influência negativa no desempenho da profissão docente.

Gráfico 14 - Diagrama de barras da percepção da influência negativa da sonolência e dos distúrbios do sono nas práticas pedagógicas



Analisando as justificações dos professores, relativamente aos efeitos negativos que a sonolência e os distúrbios do sono têm nas práticas pedagógicas, destacam-se as respostas:

“Quando ficamos sem dormir sentimos cansaço, indisposição, falta de ânimo para trabalhar, atrapalhando o ensino e aprendizagem” (Prof. nº. 8);

“Tudo depende de uma boa noite de sono, pois ele é o grande responsável da saúde mental e de uma boa disposição para as atividades do dia seguinte” (Prof. nº. 24);

“Porque biologicamente e psicologicamente o ser humano necessita repousar para repor ou adquirir uma condição física ideal para desempenhar as suas atividades” (Prof. nº. 28);

“Porque com sono não trabalhamos com disposição, ficamos com raciocínio lento e sem poder de concentração” (Prof. nº. 42);

“Porque o nosso raciocínio fica muito comprometido” (Prof. nº. 61);

“O sono é algo que o ser humano precisa para se manter bem concentrado. Quem dorme bem tem outra perspectiva de vida” (Prof. nº. 65);

“Porque tanto o professor como qualquer outra pessoa que não consegue dormir bem vai acabar estressada e não terá rendimento no trabalho” (Prof. nº. 82);

“Porque direta ou indiretamente o sono está ligado ao estresse e dificulta o desenvolvimento do raciocínio” (Prof. nº. 86).

A análise das justificações dos professores confirma a percepção da relação de causa e efeito entre um bom sono, capacidades profissionais, eficácia e qualidade de ensino.

Em oposição, no que concerne aos docentes que não conseguem dormir e repousar, os inquiridos referem que, certamente, “vai acabar estressada(o) e não terá rendimento no trabalho” (Prof. nº 82). Atendendo à complexidade do ensino e da aprendizagem, os docentes acentuam que uma boa noite de sono é importante, influenciando, pela positiva, as atividades cotidianas, levadas a efeito na sala de aula ou na escola. Ou seja, no geral, há um aumento da qualidade das práticas pedagógicas, no caso de um bom sono. Assim sendo, confirma-se a segunda hipótese: **A sonolência e os distúrbios do sono do professor influenciam negativamente as práticas, na percepção de docentes do Ensino Fundamental.**

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS ÀS PERCEÇÕES SOBRE O PROFISSIONALISMO DOCENTE EM COMUNIDADE EDUCATIVA

Na última parte do inquérito por questionário – profissionalismo docente em comunidade educativa – interessava situar a atuação docente no meio escolar. Nas duas questões, que compõem esta parte final, uma fechada e outra aberta (ver Apêndices), interessava registar a opinião dos docentes, relativamente às novas exigências da profissão, no que concerne ao trabalho pedagógico-didático desenvolvido nas escolas e à sua influência nos níveis de estresse docente.

Na tabela 14 é possível comprovar que, para os inquiridos, a supervisão e a orientação pedagógica, assim como o trabalho colaborativo entre professores, constituem os principais fatores dissipadores de estresse, no âmbito da profissão docente (76,9% e 73,6% respetivamente).

Tabela 14 - Análise de frequências dos fatores que contribuem para a diminuição do estresse

	%	n
Supervisão e orientação pedagógica	76,9	70
Trabalho colaborativo entre professores	73,6	67
Reflexão sobre as práticas	63,7	58
Atualização pedagógica-didática	39,6	36
Trabalho individual	27,5	25
Outros	56,0	51

Por outro lado, o aspeto considerado como sendo aquele que tem menos capacidade de mitigar o dito estresse é o relativo ao trabalho individual (27,5%). Na mesma tabela, pode ainda observar-se que 56,0% dos inquiridos referiram ainda outros aspetos mitigadores do estresse, nomeadamente o pensamento positivo, reconhecimento e valorização profissional, salários mais elevados, alunos mais interessados, melhores condições estruturais nas escolas, maior ligação entre as famílias e as escolas e um maior número de profissionais especializados nas instituições escolares, nomeadamente psicólogos.

Assim sendo, confirma-se a terceira hipótese: **A reflexão e a colaboração supervisiva, em comunidade educativa, podem diminuir o estresse e a ansiedade do professor, na percepção de docentes do Ensino Fundamental.**

Finalmente, quando se inquiriram os professores, na questão aberta, relativamente à forma como as novas exigências da profissão docente têm, nos últimos anos, vindo a afetar os docentes, destacam-se as seguintes respostas:

“Exige-se demais do profissional, mas oferece-se muito pouco. Falta reconhecimento profissional, valorização salarial e boas condições estruturais para o trabalho” (Prof. nº. 6);

“O professor tem-se sentido desestimulado com os estudantes, que cada vez se comprometem menos” (Prof. nº. 9);

“As exigências para com os professores são cada vez mais elevadas e, embora às vezes contribuam muito para a construção, muitas vezes afetam o trabalho do professor e levam-no a deixá-lo muito desmotivado” (Prof. nº. 25);

“Existem demasiadas cobranças na parte pedagógica e poucas contribuições para a melhoria da aprendizagem” (Prof. nº. 30);

“Muita cobrança e pouco reconhecimento. A família não reconhece o empenho do profissional e não participa. O material pedagógico é muito melhor elaborado, mas pouco valorizado. O empenho dos alunos é bem pouco” (Prof. nº. 34);

“Essencialmente através da falta de apoio pedagógico” (Prof. nº. 51);

“A falta de condições para concluir um bom trabalho nas salas multisseriadas, onde são inseridos alunos do pré-escolar” (Prof. nº. 57);

“O professor se sente desestimulado com o estudante que não se compromete” (Prof. nº. 71);

A análise das justificações dos professores evidencia que muitos docentes se sentem desencantados com a sua profissão, considerando que as suas condições de trabalho não são as melhores. A razão mais apontada é o desinteresse de muitos estudantes e respetivas famílias, que não colaboram com a escola e com os professores. A falta de motivação docente ancora ainda em todas as exigências e expetativas que a sociedade e a família depositam no trabalho docente, visando a qualidade das aprendizagens e a formação de crianças e jovens.

Estes resultados vão ao encontro dos apresentados por outros investigadores, tal como analisado na revisão da literatura (Cap. II, 2.1). A complexidade e a multiplicidade de tarefas do educador, acrescidas de jornadas de trabalho longas, falta de trabalho colaborativo entre docentes, Escola e Família, e sobretudo o desinteresse e a indisciplina dos alunos, em turmas sobrelotadas e heterogéneas dificultam o desempenho profissional docente.

As dificuldades acrescidas nas tarefas desenvolvidas em sala de aula, o desinteresse dos alunos e alguma falta de apoio da comunidade educativa constituem, assim, a base da falta de motivação docente e a origem do estresse e de distúrbios do sono, reportados, ao longo do inquérito, por um grande número de professores.

CONCLUSÕES

As alterações normativas instituídas no sistema (...) obrigam a assumir novos papéis e a lidar com a mudança. Aparecem geralmente associadas a sentimentos de insegurança, penosidade e interferência abusiva.

Alarcão e Roldão (2008, p. 38)

No século XXI, numa sociedade globalizada e tecnologicamente em constante mudança, a rotina dos professores enfrenta desafios cada vez mais complexos (Teodoro, 2003), marcados por ritmos de trabalho excessivo, relações interpessoais distantes ou conflituosas entre pares, indisciplina em sala de aula e dificuldades de aprendizagem dos alunos, em turmas heterogêneas e sobrelotadas. Em simultâneo, as avaliações externas dos alunos e das escolas, bem como a avaliação do desempenho docente têm provocado a ansiedade de muitos professores do ensino público, que lidam com alunos com problemas de aprendizagem, desmotivados e sem o necessário apoio familiar (Arends, 2007) .

Em consequência, muitos docentes sentem-se diretamente responsáveis por não conseguirem que os seus alunos alcancem o desejado sucesso educativo, apesar de todo o investimento, ano após ano, num planeamento didático cuidadoso, com estratégias diferenciadas e atividades motivadoras e na correção extra-aula dos trabalhos realizados pelos alunos (Nolan & Hoover, 2004). No Ensino Fundamental, este grau de exigência é mais premente, pois os alunos necessitam de adquirir competências de literacia, nomeadamente de leitura e escrita, essenciais ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação e de assimilação do conhecimento, em todas as disciplinas curriculares, e que constituem a base da sua formação para a cidadania. No Brasil, este desenvolvimento pessoal e social ainda não é uma realidade, para a maior parte dos alunos, que frequentam o ensino público. Bem pelo contrário, a maioria dos alunos brasileiros ainda apresenta um nível de literacia muito baixo, tal como evidenciado em estudos internacionais (OCDE, 2012), apesar da promoção massiva da inclusão social, levada a efeito através de políticas educativas inclusivas, nos últimos anos.

Assim, ser professor tornou-se uma profissão complexa e de grande exigência psicológica. Nesta classe profissional, a rotina, sujeita a sucessivos desafios e mudanças, como é afirmado na epígrafe (Alarcão & Roldão, 2008), frequentemente origina perturbações

e doenças, com subsequente queda do rendimento profissional dos professores. A desvalorização de doenças como o estresse, a sonolência e os distúrbios do sono origina, frequentemente, agravamentos, que conduzem a um desempenho docente não eficaz.

É neste enquadramento que se situa a nossa pesquisa, em contexto educativo.

Da escolha do tema à concretização do estudo

A escolha do tema direcionou a fundamentação teórica e o estudo empírico. A pesquisa privilegiou uma abordagem quantitativa, com aplicação de um inquérito por questionário a professores de duas escolas da rede pública, no município de Belém de Maria, no estado de Pernambuco, Recife.

Recorda-se, então, a **Pergunta de Partida**, enunciada na Introdução: Até que ponto os efeitos do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono do professor se repercutem na qualidade das práticas educativas, de acordo com as percepções de docentes do Ensino Fundamental, da rede municipal de Belém de Maria, Pernambuco?

Após a definição da Pergunta de Partida e dos objetivos, geral e específicos, tentamos responder à questão de investigação, tendo em conta as respostas dos professores inquiridos, às questões formuladas no inquérito por questionário.

Em primeiro lugar, no que se refere aos objetivos, que estiveram na génese deste trabalho, começamos por destacar que os mesmos foram, de um modo geral, alcançados. De igual forma, as três hipóteses foram confirmadas, tal como registado na apresentação e discussão dos resultados (cf. Cap. IV). De facto, pôde observar-se que a maioria dos professores revelou níveis de estresse acentuados e que muitos assinalaram uma sonolência diária excessiva, assim como apresentaram queixas associadas a distúrbios do sono. Relativamente à sonolência, constatou-se que afetava maioritariamente o trabalho que os professores realizam fora das salas de aula, nomeadamente correção de testes e de trabalhos de casa, bem como preparação de aulas. Quanto aos distúrbios do sono, encontraram-se alguns sintomas preocupantes, em termos de saúde mental, nomeadamente a ansiedade, sintomatologia depressiva, humor irritado, entre outros. Pôde ainda verificar-se que os professores femininos, assim como aqueles que exercem a profissão há mais anos, revelam níveis de estresse mais elevados do que os restantes.

Assim, podemos concluir que a esmagadora maioria dos professores inquiridos, no estudo efetuado, percebe o estresse, a sonolência e os distúrbios do sono como tendo um efeito negativo no exercício da profissão docente, na medida em que diminuem a qualidade das práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula. Como contraponto, os professores realçam alguns fatores positivos, que podem prevenir ou diminuir o estresse e os distúrbios do sono, nomeadamente a supervisão e orientação pedagógica, o trabalho colaborativo entre docentes e a reflexão sobre as práticas educativas, no seio da comunidade educativa.

Ao constatarmos que a saúde mental dos professores se repercute nas suas práticas profissionais, segundo percepção dos próprios inquiridos, vemos reforçado o papel desempenhado pelos docentes, no processo de ensino e aprendizagem, como orientadores e mediadores. Reforçando esta constatação, Wong (2001) realça que uma revisão, sobre quarenta anos de inovações educacionais, permitiu concluir que os professores são a variável mais importante, em termos do sucesso educativo dos alunos. Em suma, dificilmente poderão existir escolas eficazes, isto é, que preparem adequadamente os seus alunos para os desafios futuros, sem professores e supervisores competentes, com boas condições de saúde e trabalho, que potenciem mais qualidade de desempenho profissional.

A propósito das limitações do estudo

Não obstante, tal como realçado, os resultados da pesquisa terem permitido cumprir os objetivos estabelecidos, indo ao encontro da literatura da especialidade, deve, em bom rigor, destacar-se que o estudo não se encontra isento de críticas e limitações. Entre essas, realça-se, por exemplo, o facto de os dados terem sido recolhidos através de questionários de autopreenchimento, sendo que tal poderá envolver um certo enviesamento das respostas. Além disso, a necessidade de se ser aceite - grau de desejabilidade social - pode, por vezes, levar um inquirido a responder a determinadas questões de forma distorcida, mesmo tratando-se de um inquérito por questionário anónimo (Tuckman, 2000).

Por sua vez, tal como se observa numa grande parte dos estudos realizados no âmbito das Ciências Sociais, a ausência de um processo de amostragem probabilístico torna impraticável a generalização dos resultados obtidos, por exemplo, a outros municípios do Estado de Pernambuco. Em rigor, os resultados encontrados são válidos unicamente para os professores do Ensino Fundamental, da rede municipal de escolas de Belém de Maria, os quais, naturalmente, poderão apresentar características particulares. Para além disso, devido

às limitações decorrentes do relativamente pequeno número de professores inquiridos, não foram controladas quaisquer características sociodemográficas dos mesmos, facto que, na prática, poderá ser mais uma fonte de ruído, nos resultados apurados.

Em acréscimo, realça-se que o carácter iminentemente quantitativo deste estudo acaba por ser outra limitação. De facto, o estudo de fenómenos bastante complexos costuma beneficiar de abordagens metodológicas mistas. Todavia, os recursos necessários para a consecução de tais abordagens nem sempre estão ao alcance de quem se debruça a estudar tais fenómenos, no âmbito da sua formação académica.

Independentemente das suas limitações, o presente estudo poderá ter algum tipo de relevância, na área de saber em que se insere. Bem a propósito, a Educação é entendida como vital para o sucesso individual e coletivo e, de um modo mais abrangente, das sociedades modernas. Desta forma, nas últimas décadas, assistimos a um crescente interesse, relativamente aos fatores condicionantes do desempenho docente, entre os quais se contam a ansiedade, a depressão e os distúrbios do sono, pelo que as investigações sobre a saúde e a qualidade de vida do professor têm vindo a ganhar relevância. Por isso, as condições de trabalho docente, bem como a sua (in)satisfação profissional, fazem parte das preocupações dos supervisores e líderes, nas escolas de hoje.

Interrogando caminhos futuros

No que concerne a caminhos futuros, é preciso construí-los atendendo à incerteza e à mudança, o que só é exequível com o reforço da formação continuada e da supervisão, tendo por base a reflexão, a investigação e o trabalho colaborativo, tal como indicado pelos professores que responderam ao inquérito por questionário. De forma pertinente, a esse respeito, Weinert e De Corte (2001) realçam que a relação existente entre a investigação e a prática é complexa e difícil. Ainda assim, destacam que o sucesso dessa transmissão de saber talvez possa ser aprofundado através de estratégias, que combinem algumas características básicas: linhas abertas de comunicação com os profissionais envolvidos no processo educativo, de tal modo que os resultados investigativos sejam palpáveis, acessíveis e utilizáveis por esses profissionais; uma orientação para a mudança dos sistemas de crenças dos profissionais da educação, relativamente aos objetivos do processo educativo, assim como quanto às boas práticas educativas e a aprendizagens significativas; uma abordagem holística,

relativamente aos ambientes de aprendizagem, ou seja, onde todos os aspetos relevantes para uma aprendizagem eficaz sejam considerados.

Por outro lado, na medida em que os resultados de alguns estudos recentes, nomeadamente de Flook, Goldberg, Pinger, Bonus e Davidson (2013), sugerem que a implementação de intervenções específicas, dentro da escola, pode levar à atenuação de sintomas psicológicos e de *burnout* dos professores, assim como a uma melhoria do seu desempenho profissional, poderia ser igualmente importante investigar quais as medidas que as escolas podem tomar, enquanto organizações, para prevenir e mitigar os efeitos do estresse sentido pelos professores, no exercício da sua profissão. De qualquer modo, os estudos futuros sobre esta problemática terão de considerar as características de cada comunidade educativa, o seu clima e a sua cultura.

Por fim, consideramos que, enquanto especialistas do ofício de ensinar, os professores têm um papel social importante a desempenhar na sociedade brasileira, sendo que, para tal, deverão munir-se de toda a informação disponível, de modo a poderem planear as suas práticas educativas de forma eficaz. Tal como sugerido por Arends (2007) e Senge et al. (2000), convém sublinhar que o desafio de garantir a qualidade das aprendizagens dos alunos, na formação de novas gerações, implica, necessariamente, estresse, dado que nem sempre é fácil, para o docente, manter um espírito aberto e de partilha, de relacionamento e colaboração, com os alunos e os restantes professores, que permita uma adaptação assertiva às novas realidades e públicos da Escola. Estar sempre atento aos seus alunos, orientar um ensino diferenciado, de acordo com as necessidades educativas e emocionais dos discentes, planificar e concretizar sequências de ensino-aprendizagem, atendendo ao contexto educativo, configura uma tarefa supervisiva de alto nível, verdadeiramente exigente.

A fim de ultrapassar situações de constrangimento, ansiedade e estresse, é, então, essencial uma supervisão mais humanizada, alicerçada no diálogo, na colaboração e na entreajuda, no contexto de comunidades educativas aprendentes, que apoiem, efetivamente, o professor, no seu complexo ofício de ensinar.

BIBLIOGRAFIA

- Agarwal, S., & Marshall, J. (2001). Stress effects on immunity and its application to clinic immunology. *Clinical and Experimental Allergy*, 31, 25-31.
- Âgostimétti, E. (s.d.). *O stress profissional e o ambiente de trabalho*. Retirado de <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=1852&idAreaSel=8&seeArt=yes>.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 11-56). Campinas: Papirus Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Albrecht, K. (1988). *O gerente e o estresse: faça o estresse trabalhar para você*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Alves, N. (2006). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola* (11^a ed.). São Paulo: Edições Cortez.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Amschler, D., & McKenzie, J. (2010). Perceived sleepiness, sleep habits and sleep concerns of public school teachers, administrators and other personnel. *American Journal of Health and Education*, 41(2), 102-109.
- Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A., (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.

- Antoniou, A., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349-355.
- Antunes, S. (2012). *Riscos psicossociais e saúde no trabalho*. Retirado de http://www.davemorgansearch.com/uploads/cms/artigos/2012/20121003121117_Riscos_Psicossociais_e_Saude_no_Trabalho_-_Marco_2012.pdf.
- Araújo, U., & Sastre, G. (2009). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus.
- Arends, R. (2007). *Learning to teach* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Bakshi R. (2003). Fatigue associated with multiple sclerosis: diagnosis, impact and management. *Multiple Sclerosis Journal*, 9, 219-227.
- Ballone, G. (2005). *Estresse - Introdução*. Retirado de www.psiqweb.med.br.
- Ballone, G. (1999). *Estresse*. Retirado de <http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/SALUD030.pdf>.
- BBC News (2005). *Many politicians sleep deprived*. Retirado de <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/4307331.stm>.
- Bello, J. (2001). Educação no Brasil: a história das rupturas. Retirado de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.pdf>.
- Bianchi, E. (2000). Enfermeiro hospitalar e o stress. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 34(4), 390-394.
- Carlotto, M. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, 7(1), 1-8.
- Carmo, J., & Batista, M. (2003). Comunicação dos conhecimentos produzidos em análise do comportamento: uma competência a ser aprendida. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 499-503.
- Castro, C. (2003). *Despertar do gigante com menos ufanismo e mais direção. A educação brasileira acorda*. Belo Horizonte: Editora e Distribuidora Universal.
- Chaplain, R. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195–209.

- Chambers, R., & Belcher, J. (1993). Comparison of the health and lifestyle of general practitioners and teachers. *British Journal of General Practice*, 43, 378-382.
- Chan, A., Chen, K., & Chong, E. (2010). *Work stress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong*. Retirado de http://www.iaeng.org/publication/IMECS2010/IMECS2010_pp1903-1906.pdf.
- Cidade-Brasil (2015). *Município de Belém de Maria*. Retirado de <http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-belem-de-maria.html>.
- Codo, W. (2006). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Codo, W., & Menezes, I. (1999). O que é burnout? Retirado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/jornaldoprofessor/midias/arquivo/edicao3/Burnout.pdf>.
- Coimbra, M., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20, 31-46.
- Corrêa de Lima, E. (2008). Um olhar histórico sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 69-80). Campinas: Papirus Editora.
- Cutrona, C., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S., & Russel, D. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: attachment theory perspective. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 66(2), 369-378.
- Decreto-Lei nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. *Diário Oficial*, 1/5/1931. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>.
- Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946 da Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*, seção 1, 4/1/1946. Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Duarte, S. (1986). *Dicionário brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: Antares.
- Duarte, N. (2001). *Educação escola, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (3ª ed.). Campinas: Autores Associados.

- Enguita, M. (1989). *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreira, N. (2003). Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração. In N. Ferreira (Org.), *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, F., Luft, C., & Guimarães, F. (1998). *Dicionário brasileiro Globo*. São Paulo: Globo.
- Fernandes, R. (2006). O sono normal. *Medicina, Ribeirão Preto*, 39(2), 157-168.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: Sage Publications, Ltd.
- Filho, C. (1995). *Educação e ilusão liberal: origens da escola pública paulista*. Campinas: Autores Associados.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. (2013). Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.
- Fontana, D. (1998). *Psicologia para professores*. São Paulo: Loyola.
- Fontana, D. (1986). Personalidade, características e o estresse do professor. *Editora Moderna - Artigos de pedagogia*, 7, 1-12.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lisboa: Lusodidacta.
- Freitag, A., Taveira, C., Merotti, M., Pelloso, S., Marcon, S., Higarashi, I., & Vieira, L. (2013). *Ansiedade e estresse: um estudo associativo na saúde do adulto-jovem no contexto esportivo individual e coletivo*. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd176/ansiedade-e-estresse-no-contexto-esportivo.html>
- Fraccaroli, C. (2000). *Arte, reflexão e ensino*. Retirado de http://www.fau.usp.br/atelier/Caetano_Fraccaroli_arte_reflexao_ensino.pdf.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.

- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gasparini, S., Barreto, S., & Assunção, A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.
- Gladkevich, A., Kauffman, H., & Korf, J. (2004). Lymphocytes as a neural probe: potential for studying psychiatric disorders. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 28, 559-576.
- Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED.
- Greenglass, E., & Burke, R. (2003). Teacher stress. In M. Dollard, A. Winefield, & H. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213–236). Nova Iorque: Taylor and Francis.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2005). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 485-513.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 1–18.
- Israel, R. (2010). *Avaliação dos níveis de estresse em professores de escolas públicas de Belém*. Trabalho de Conclusão de Curso de Fisioterapia não publicado. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde: Universidade da Amazônia.
- Kieran, E. (2010). *A mente educada* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Russel.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Knight, K. (2006). *Stress and your immune system*. Retirado de http://www.valueoptions.com/spotlight_heart/html/pdfs/Articles/English/stress/stress_and_your_immune_system.pdf.
- Krentz, L. (1986). Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, 3, 12-16.
- Kuhn, T. (2000). *A estrutura das revoluções científicas* (5ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva S.A.

- Landini, S. (2006). *Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor*. Retirado de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/professor_trab_saude.pdf.
- Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, seção 1, 12/8/1971). Retirado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>.
- Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos, 20/12/1961. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.html.
- Lima, M., Nóbrega, R. & Cortez, J. (2008). *Estresse: um breve panorama*. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – UFPB, VIII Conhecimento em Debate.
- Limongi-França, A., & Rodrigues, A. (2005). *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lipp, M. (2004). *O stress no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M. (2003). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. (2002). *O estresse do professor*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M. (2000). *O Stress está dentro de você* (2ª ed.). São Paulo : Contexto.
- Lipp, M. (1996). *Pesquisas sobre stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M., Romano, A., Covolan, M., & Nery, M. (1990). *Como enfrentar o stress*. São Paulo: Ícone.
- Lipp, M., & Rocha, J. (1996). *Stress, hipertensão arterial e qualidade de vida* (2ª ed.). Campinas: Papirus.
- Lück, H. (2000). *Planejamento em orientação educacional* (10ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Luzuriaga, L. (2001). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional.

- Martins, M. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128.
- Matlin, M. (2005). *Psicologia cognitiva* (5ª ed.). Rio de Janeiro: LTC Editora.
- McEwen, B. (2003). *O fim do estresse como nós o conhecemos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Medina, A. (1997). Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In C. Alves da Silva, & M. Rangel (Orgs.), *Nove olhares sobre a supervisão* (pp. 9-36). Campinas: Papirus Editora.
- Moreira, A. (1999). Apresentação. In A. Moreira (Org.), *Currículo: políticas e práticas* (10ª ed., pp. 7-10). Campinas: Papirus.
- Moura, E. (1997). *Saúde mental e trabalho. esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas-RS*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul.
- Mota, J. (2014). *Os desafios tecnológicos da educação: caminhos e perspectivas*. Retirado de http://issuu.com/jaciramota/docs/323gicas_jacira_mota_.
- National Center on Sleep Disorders Research (1997). *Problem Sleepiness*. Retirado de https://www.nhlbi.nih.gov/files/docs/public/sleep/pslp_fs.pdf.
- Neto, H. (1988). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Melhoramento.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2004). *Teacher supervision and evaluation. Theory into practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Núcleo de Educação e Saúde no Trabalho (2007). *OMS coloca o estresse ocupacional como um fator social*. Retirado de <http://nestuff.blogspot.pt/2007/07/oms-coloca-o-estresse-ocupacional-como.html>.
- OCDE (2012). *Relatório nacional PISA 2012*. Retirado de http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf.

- Olejniczak P., & Fish B. (2003). Sleep disorders. *Medical Clinics of North America*, 87, 803-833.
- Oliveira, V. (2003). *Stress ocupacional em uma amostra de professores do ensino médio da rede particular de educação*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Católica Dom Bosco.
- Organização Internacional do Trabalho – Unesco (1984). *A condição dos professores. Recomendação internacional de 1966: um instrumento para a melhoria da condição dos professores*. Retirado de <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/a%20condi%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores.pdf>.
- Öztürk, G. (2011). *Public primary school teachers perceptions of their working conditions and job stress: cases from Istanbul and Sockholm*. Estocolmo: Stockholm University.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for today's schools* (8ª ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education.
- Pafaro R., & De Martino M. (2004). Estudo do estresse do enfermeiro com dupla jornada de trabalho em um hospital de oncologia pediátrica de Campinas. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 38(2), 152-60.
- Pereira, A., Justo, T., Gomes, F., Silva, S., & Volpato, D. (2003). Sintomas de estresse em educadores brasileiros. *Aletheia*, 17-18, 63-72.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinho Júnior, A. (2003). Stress e imunidade. In M. Lipp (Org.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- Pinto, A., Lima, M., & Lopes da Silva, A. (2003). Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologia*, 33, 181-194.
- Pranjic, N, & Grbovic, M. (2011). Common facts related to chronic occupational distress among special education teaching staff in Montenegro. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(4), 110-118.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reimão, R., Valle, L., Valle, E., & Rossini, S. (2010). *Sono e saúde: interfaces com neurologia e psicologia*. Ribeirão Preto: Novo Conceito.
- Ribas, V. (2009). *Efeitos do estresse na resposta imunológica e na atenção de controladores de tráfego aéreo: estudo de caso*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Ribeiro do Valle, L. (2011). *Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Ribeiro do Valle, L., Reimão, R., & Malvezzi, S. (2011). Reflexões sobre a psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor. *Revista de Psicopedagogia*, 28(87), 237-245.
- Rodrigues, M. (2006). Behaviorismo: mitos, discordâncias, conceitos e preconceitos. *Educere et Educare, Revista de Educação*, 1(2), 141-164.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Romanelli, O. (2003). *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Rossi, A. (1994). *Autocontrole: nova maneira de controlar o estresse* (5.^a ed.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Sanchez, L. (2011). *Vida docente. Jornada dupla (ou tripla)*. Retirado de <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/172/jornada-dupla-ou-tripla-234999-1.asp>.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.

- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, 30(2).
- Saviani, D. (2003). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (1988). *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados.
- Segerstrom, S., & Miller, G. (2004). Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychological Bulletin*, 130(4), 301- 630.
- Segumpan, R., & Bahari, F. (2006). Teachers job stress and human resource development: tehe malyasian experience. In R. Lambert, & C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability. A Volume in research on stress and coping in education* (p. 163-178). Charlotte: IAP.
- Sellgren, K. (2014). *Teachers report rise in mental health fears*. Retirado de <http://www.bbc.com/news/education-26990735>.
- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline resource*. Nova Iorque: Doubleday Dell Publishing Group.
- Seyle, H. (1965). *Stress, a tensão da vida* (2ª ed.). São Paulo: Ibrasa.
- Selye, H. (1976). Forty years of stress research: principal remaining problems and misconceptions. *CMA Journal*, 115, 53-55.
- Silva, C. (2003). *Formação, percursos e identidade*. Coimbra: Edições Quarteto.
- Silva, B., Pereira de Freitas, V., & Durães, S. (2014). *Desenvolvimento, mobilidade social e educação – As oposições enfrentadas pelo PABAE durante sua implementação*. Retirado de http://www.congressods.com.br/quarto/anais/GT05/06_GT_05.pdf.
- SINPRO-BA - Sindicato de Professores da Bahia (2012). *O professor/a está doente*. Retirado de <http://www.sinpro-ba.org.br/conteudo.php?ID=343>.
- Sleep Health Foundation (2011). *Excessive daytime sleepiness*. Retirado de <http://sleephealthfoundation.org.au/pdfs/excessive-daytime-sleepiness.pdf>.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Org.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: Edições Asa.
- Sousa, M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: ASA Editores.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Subsecretaria de Estudos e Pesquisa em Administração Pública (2007). *O trabalho do coordenador pedagógico como fator contribuinte do processo de resiliência dos professores no ambiente escolar*. Retirado de http://smaonline.rio.rj.gov.br/documentos/CSRH/ConcursoMonografia/Roberta_Bezerra_Brite_Destaque.pdf.

Stratakis, C., & Chrousos G. (1995). Neuroendocrinology and pathophysiology of the stress system. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 771, 1-18.

Tavares, E., Alves, F., Garbin, L., Silvestre, M., & Pacheco, R. (2007). *Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor*. Retirado de http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Stress_qualidade_de_vida/007%20B%20-%20Qualidade%20de%20vida%20e%20Estresse%20do%20professor%20-%20PROJETO.pdf.

Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*. Porto: Profedições.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unidade de Investigação em Ciências da Saúde – Escola Superior de enfermagem de Coimbra (2015). *Stress e ansiedade*. Retirado de <http://felizmente.esenfc.pt/felizmente/?id=11450&p=11446>.

Vieira F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente para uma abordagem de orientação transformadora*. Retirado de http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf.

Vieira, A., Gomide, A. (2008). *História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas*. Retirado de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf.

Wallau, S. (2003). *Estresse laboral e síndrome de Burnout: uma dualidade em estudo*. Novo Hamburgo: Feevale.

- Weinert, F., & De Corte, E. (2001). Educational research for educational practice. In N. Smelser, & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (pp. 213-237). Palo Alto: Elsevier Science Ltd.
- Wertheimer, M. (1972). *Pequena história da Psicologia*. São Paulo: Companhia Editora.
- Wettrich, M. (2006). *Manual de mães e pais separados: guia para a educação e a felicidade dos filhos*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Wong, H. (2001). *There is only one way to improve student achievement*. Retirado de <http://www.newteacher.com/pdf/only1way.pdf>.
- Zakir, N. (2003). Mecanismos de coping. In M. Lipp (Org.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas* (pp. 93-98). São Paulo: Casa do Psicólogo.

APÊNDICES

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES – APÊNDICE 1

O presente inquérito por questionário tem como objetivo recolher informação acerca da forma como o estresse e os distúrbios do sono afetam as práticas pedagógicas de docentes do Ensino Fundamental. É anónimo e confidencial. Os dados recolhidos destinam-se, exclusivamente, a um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona do Porto. Obrigada pela sua colaboração.

I - Dados Pessoais e Profissionais

Marque X nas respostas corretas ou responda por extenso, quando solicitado

1. Sexo: 1.1. () Feminino 1.2. () Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Habilitações Académicas:

3.1. () Bacharelato 3.2. () Licenciatura 3.3. () Curso de especialização

3.4. () Mestrado 3.5. () Doutoramento

4. Tempo de serviço até 2014: _____ anos

II – Estresse na profissão docente

5. Atendendo às três fases do estresse – ALERTA, RESISTÊNCIA E EXAUSTÃO, marque X, de acordo com o pedido.

5.1. Fase I – Fase de Alerta

Assinale, no interior dos parênteses, os sintomas experimentados, nas ÚLTIMAS 24 HORAS:

- () 1. Mãos e/ou pés frios
- () 2. Boca Seca
- () 3. Nó ou dor no estômago
- () 4. Aumento de sudorese (muito suor)
- () 5. Tensão muscular (dores nas costas, pescoço, ombros)
- () 6. Aperto na mandíbula/ranger de dentes, ou roer unhas ou ponta de caneta
- () 7. Diarréia passageira
- () 8. Insônia, dificuldade de dormir
- () 9. Taquicardia (batimentos acelerados do coração)

- () 10. Respiração ofegante, entrecortada
- () 11. Hipertensão súbita e passageira (pressão alta súbita e passageira)
- () 12. Mudança de apetite (comer bastante ou Ter falta de apetite)
- () 13. Aumento súbito de motivação
- () 14. Entusiasmo súbito
- () 15. Vontade súbita de iniciar novos projetos

5.2. Fase II – Fase de Resistência

Assinale, no interior dos parênteses, os sintomas experimentados no ÚLTIMO MÊS:

- () 1. Problemas com a memória, esquecimentos
- () 2. Mal-estar generalizado, sem causa específica
- () 3. Formigamento nas extremidades (pés ou mãos)
- () 4. Sensação de desgaste físico constante
- () 5. Mudança de apetite
- () 6. Aparecimento de problemas dermatológicos (pele)
- () 7. Hipertensão arterial (pressão alta)
- () 8. Cansaço Constante
- () 9. Aparecimento de gastrite prolongada (queimação no estômago, azia)
- () 10. Tontura, sensação de estar flutuando
- () 11. Sensibilidade emotiva excessiva, emociona-se por qualquer coisa
- () 12. Dúvidas quanto a si próprio
- () 13. Pensamento constante sobre um só assunto
- () 14. Irritabilidade excessiva
- () 15. Diminuição da libido (desejo sexual diminuído)

5.3. Fase III – Fase de Exaustão

Assinale, no interior dos parênteses, os sintomas experimentados nos ÚLTIMOS 3 MESES:

- () 1. Cansaço excessivo
- () 2. Pensamento constante sobre um mesmo assunto
- () 3. Irritabilidade sem causa aparente
- () 4. Angústia ou ansiedade diária
- () 5. Hipersensibilidade emotiva
- () 6. Perda do senso de humor
- () 7. Diarréias frequentes
- () 8. Dificuldades sexuais

- () 9. Formigamento nas extremidades (mãos e pés)
- () 10. Insônia
- () 11. Tiques nervosos
- () 12. Hipertensão arterial confirmada
- () 13. Problemas dermatológicos prolongados (pele)
- () 14. Mudança extrema de apetite
- () 15. Taquicardia (batimento acelerado do coração)
- () 16. Tontura freqüente
- () 17. Úlcera
- () 18. Impossibilidade de Trabalhar
- () 19. Pesadelos
- () 20. Sensação de incompetência em todas as áreas
- () 21. Vontade de fugir de tudo
- () 22. Depressão ou raiva prolongada

6. Assinale com um X a opção correta.

O estresse influencia negativamente as práticas pedagógicas.

() Sim () Não

6.1. Se respondeu sim, explique porquê.

III – Sonolência na profissão docente

7. Assinale com um X a possibilidade de adormecer nas seguintes situações:

Situação	Possibilidade de adormecer			
	1.Nenhuma	2.Pequena	3.Moderada	4.Grande
1. Lendo				
2. Conversando				
3. A preparar aulas				
4. Dando aula de manhã				
5. Dando aula à tarde				
6. Dando aula à noite				
7. Em reunião na escola				
8. Em trabalho com colegas				
9. A corrigir trabalhos dos alunos				
10. A corrigir testes dos alunos				

8. Assinale com um X os sintomas de distúrbios de sono que já experimentou neste ano letivo:

Distúrbios de sono			
1. Sono inquieto		10. Ressoa	
2. Paralisia do sono		11. Pausas respiratórias	
3. Alucinações		12. Acorda com sede	
4. Sensação desagradável nas pernas		13. Acorda com dor de cabeça	
5. Movimento de membros		14. Acorda desorientado	
6. Sonambulismo		15. Sente-se ansioso	
7. Terror noturno		16. Sente-se deprimido	
8. Pesadelos		17. Sente taquicardia	
9. Suores nas mãos		18. Sente-se irritado	

9. Assinale com um X a opção correta.

A sonolência e os distúrbios de sono influenciam negativamente as práticas pedagógicas.

() Sim () Não

9.1. Se respondeu sim, explique porquê.

IV – Profissionalismo docente em comunidade educativa

10. Assinale com um X os fatores, a nível da atuação profissional, que podem diminuir o estresse e a ansiedade dos professores.

- () 1. Trabalho individual
() 2. Atualização pedagógico-didática
() 3. Trabalho colaborativo entre professores
() 4. Supervisão e orientação pedagógica
() 5. Reflexão sobre as práticas

10.1. Outro._____ Qual?_____

11. Na sua opinião, de que forma as novas exigências da profissão docente, nos últimos anos, têm vindo a afetar os professores?
