

# Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado

**Kelly Ambrósio Silveira**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES*

**Sônia Regina Fiorim Enumo**

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - SP*

**Elisa Pozzatto Batista**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES*

## Resumo

Ensinar em classes multisseriadas pode ser estressante, especialmente em zonas rurais, devido ao deslocamento e falta de recursos. Este estudo identificou estressores percebidos no trabalho, avaliou o estresse, a ansiedade e as estratégias de enfrentamento correlacionando-os com variáveis pessoais e do trabalho de 21 professores responsáveis por duas a três séries/classe, com 16,4 alunos, em média. Identificou-se, em 57% da amostra, estresse relacionado à ansiedade (*moderada a grave* em 30%). Os estressores mais frequentes foram pouco acompanhamento familiar e problemas motivacionais e comportamentais dos alunos. Predominaram estratégias de enfrentamento baseadas na *solução de problemas*, especialmente entre professores sem estresse e/ou com mais séries/classe, seguidas de *busca de práticas religiosas*. Estas se correlacionaram com a *busca de suporte social* e com o tempo de serviço, especialmente entre os casados e aqueles com menos séries/turmas. São necessários mais estudos sobre o impacto do contexto de ensino multisseriado na saúde mental dos docentes.

**Palavras-chave:** Estresse; ensino; professores.

## *Stress indicators and coping strategies for teachers of multigrade teaching*

## Abstract

Teaching in multigrade classes can be stressful, especially in rural areas caused by factors such as displacement and lack of resources. This study identified stressors at work, evaluated the stress, anxiety and coping behaviors, correlating with personal and work variables. We studied 21 teachers who were responsible for 2-3 series/class, with 16.4 students, on average. Stress was identified in 57% of the sample correlated with anxiety (moderate to severe in 30%). More common stressors were: little family monitoring and motivational and behavioral problems of students. Coping behaviors based on problem solving was predominant, especially among teachers without stress and/or more series/class, followed by search for religious practices. These are correlated with seeking social support and time of service, especially among married people and those with fewer grades/classes. There is a need for more studies on the impact of multigrade teaching in the context of teachers' mental health.

**Keywords:** Stress; teaching; teachers.

## *Indicadores de estresse y estrategias de enfrentamiento en profesores de enseñanza multiseriada*

## Resumen

Enseñar en clases multiseriadas puede ser estresante, especialmente en zonas rurales, debido al desplazamiento y falta de recursos. Este estudio identificó estresores percibidos en el trabajo, evaluó el estresse, la ansiedad y las estrategias de enfrentamiento correlacionándolos con variables personales y del trabajo de 21 profesores responsables por dos a tres series/clase, con 16,4 alumnos, en promedio. Se identificó, en el 57% del muestreo, estresse relacionado a la ansiedad (*moderada a grave* en el 30%). Los estresores más frecuentes fueron poco acompañamiento familiar y problemas motivacionales y comportamentales de los alumnos. Predominaron estrategias de enfrentamiento basadas en la *solución de problemas*, especialmente entre profesores sin estresse y/o con más series/aula, seguidas de *búsqueda de prácticas religiosas*. Éstas se correlacionaron con la *búsqueda de soporte social* y con el tiempo de trabajo, especialmente entre los casados y aquellos con menos series/grupos. Se hace necesario más estudios sobre el impacto del contexto de enseñanza multiseriada en la salud mental de los docentes.

**Palabras-clave:** estresse; enseñanza; profesores.

## Introdução

Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2006) indicam que 30% do total de classes escolares existentes no mundo pertencem à modalidade multisseriada, em que um professor trabalha com alunos de várias séries escolares ao mesmo tempo e em um mesmo ambiente. O método, baseado na concepção de ensino mútuo, foi introduzido no Brasil no século XIX (Pilleti, 2003). Experiências em países desenvolvidos apontam bons resultados para tal método; contudo, devido às dificuldades financeiras e políticas presentes nos países subdesenvolvidos, percebe-se que o ensino multisseriado tem sido um desafio. Esta modalidade de ensino ocorre, sobretudo, em áreas rurais (Cardoso, & Jacomeli, 2010).

Alguns trabalhos indicam que as escolas multisseriadas costumam assumir um currículo deslocado da cultura do campo (Hage, 2006; Nicácio, Pinheiro, Walker, & Teruya, 2009). Diante de tal quadro, Hage (2006) coloca que essa situação deve ser considerada, caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades das populações do campo. O Programa Escola Ativa, do Governo Federal, confirma as necessidades apontadas e apresenta novas perspectivas, como a revisão das práticas pedagógicas tradicionais à luz de um novo paradigma educacional, que considere o aluno como um sujeito ativo e participante de seu próprio processo de aprendizagem (MEC, 2009). Em 2010, cerca de 40 mil escolas multisseriadas e 1,3 milhão de alunos foram atendidos por esse programa (MEC, 2009).

Hashizume e Lopes (2006) consideram que, em relação à clientela da escola rural, é importante considerar variáveis ligadas aos alunos e à ação didático-pedagógica. Entre as variáveis ligadas aos alunos estão: a condição do aluno como trabalhador rural; a distância a ser percorrida para ir à escola e ao trabalho; o acesso precário às informações; e as baixas condições financeiras familiares, que podem contribuir para o comprometimento da saúde física e/ou mental. Tais condições poderiam contribuir para a manutenção da motivação quanto ao processo de aprendizagem. Quanto à ação do professor, têm-se variáveis como: a inadequação do currículo; o pouco incentivo para melhoria das condições de trabalho, com impacto na estrutura didático-pedagógica; e os problemas na formação profissional para o contexto da educação do campo.

Outros autores têm estudado a realidade das escolas multisseriadas, tentando também apontar possíveis fatores limitadores e facilitadores da aprendizagem. Nesse sistema de ensino os alunos contam com variadas fontes de interação, que incluem o professor e os alunos de diferentes séries escolares, fato que pode contribuir para a estimulação da aprendizagem por meio de diferentes atividades em grupo (Nicácio, & cols., 2009).

Entre os fatores limitadores destacam-se a precariedade da estrutura física, as dificuldades de transporte, as longas distâncias percorridas e a necessidade de os estudantes realizarem atividades produtivas nas condições de

vida no campo (Mendes Sobrinho, & Queiróz, 2004). Além disso, os professores parecem enfrentar uma sobrecarga de trabalho, pois assumem outras funções, como cuidador ou secretário (Hage, 2006; Nicácio, & cols., 2009), o que dificulta a produção de diferenciados planos de ensino e avaliação para a turma (Hage, 2006). Diante dos desafios que o professor encontra nesse sistema de ensino, é possível que processos de estresse possam se manifestar, assim como ocorre em classes regulares.

De modo geral, a classe é uma classe profissional bastante exposta ao estresse (Antonioni, Polychroni, & Kotroni, 2009; Zurlo, Pes, & Cooper, 2007). O estresse pode ser entendido como um processo fisiológico resultante de respostas a eventos internos e externos (Compas, 2006). O estresse profissional é também percebido como resultante das condições laborais e individuais, uma vez que as exigências impostas ao professor ultrapassam sua capacidade de lidar com elas (Ross, & Altmaier, 1994, citados por Gomes, & Pereira, 2008).

A literatura tem apontado como estressores do ambiente escolar: lidar com a classe e manter a disciplina; aplicar as tarefas; organizar grupos de trabalho; ajudar crianças com problemas comportamentais; preparar recursos para lições; lidar com incidentes envolvendo comportamento desafiador e indisciplina (Kelly, Carey, McCarthy, & Coyle, 2007); falta de suporte diante de problemas comportamentais dos alunos (Zurlo, & cols., 2007); excesso de trabalho e falta de tempo (Antonioni, & cols., 2009); diferenças de desenvolvimento e motivação dos alunos e políticas educacionais (Pocinho, & Capelo, 2009); a pressão exercida pelos pais (Stoeber, & Rennert, 2008). Esses estressores podem ocorrer nas escolas multisseriadas, onde os professores lidam com alunos de diferentes faixas etárias e séries ao mesmo tempo em uma mesma sala de aula.

A identificação desses estressores é importante, pois níveis elevados de estresse que durem um longo período de tempo podem levar a um mau funcionamento do organismo e ao desenvolvimento de doenças, tornando-se dessa maneira prejudicial ao indivíduo (Delcor, & cols., 2004). Para Lazarus e Folkman (1984), o evento estressor, por si, não determina o nível de estresse vivenciado, pois depende da avaliação subjetiva que se faça sobre o estressor.

Assim, além da identificação dos estressores, é importante a análise dos mecanismos para sua regulação. A autorregulação do estresse está relacionada aos mecanismos de *coping*, ou enfrentamento (Compas, 2006).

O enfrentamento inclui respostas voluntárias ao estresse a partir de esforços conscientes para a regulação da emoção, cognição, comportamento e ambiente (Compas, 2006). De modo geral, o *coping* é entendido como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais para lidar com demandas percebidas como excedentes aos recursos pessoais (Lazarus, & Folkman, 1984). Tradicionalmente, observam-se estratégias voltadas à resolução de problemas, à regulação da emoção e à esquiva. Esta última é mais frequente nos casos em que se percebe pouca possibilidade de modificação dos estressores. A partir desse modelo tra-

dicional, têm sido elaboradas diferentes metodologias para a avaliação do enfrentamento, como a proposta por Seidl, Tróccoli e Zannon, (2001), que considera a possibilidade de distribuição das estratégias de enfrentamento nas categorias Resolução de problemas, Regulação das respostas emocionais, Busca por suporte social e Pensamento religioso.

Como determinadas estratégias de enfrentamento, a depender da situação em que são utilizadas, podem levar a efeitos negativos para adaptação e agravo ao bem-estar (Lazarus, & Folkman, 1984), torna-se importante o estudo sobre a utilização de estratégias de enfrentamento em diferentes níveis de estresse. Sabe-se também que as estratégias de enfrentamento podem sofrer influências do gênero, do contexto no qual o indivíduo está inserido, das características pessoais e do trabalho (Antonioni, & cols., 2009). O ambiente de trabalho docente, nesse sentido, pode prejudicar o desenvolvimento de técnicas que ajudem a lidar com o estresse (Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011).

A essas informações, adiciona-se que os estudos sobre estresse e enfrentamento em professores são importantes por três motivos: 1- o professor tem o papel fundamental de modelar o comportamento do aluno a partir do clima que cria e dos relacionamentos que cultiva, devendo a alta intensidade de contato com o aluno estar acompanhada de bem-estar do professor; 2- a avaliação e a intervenção sobre os processos de estresse e de enfrentamento constituem-se como uma oportunidade de prevenir problemas de saúde dos estudantes; e 3- a docência é, em si, uma ocupação estressante (Bartel, 1984). É necessário, assim, propor avaliações dos níveis de estresse e análises sobre o seu enfrentamento entre os professores, para a promoção do bem-estar no trabalho (Antonioni, & cols., 2009).

Cardoso e Jacomeli (2010), a partir da análise da produção científica no contexto multisseriado de ensino, identificaram poucos estudos. Apesar da importância do tema, há poucos estudos que contemplem especificamente os processos de estresse e de enfrentamento entre professores dessa modalidade de ensino. Uma avaliação de Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho e Silva (2006) sobre a exaustão emocional em professores rurais e urbanos e indicadores relacionados apontou que os professores que trabalhavam em zona urbana apresentaram índices mais elevados de cansaço mental (15% maior) e de nervosismo (22% maior) em comparação com aqueles que trabalhavam em zona rural. Não ficou evidente se tais professores eram regentes de classes multisseriadas.

Sharplin e cols. (2011), ao acompanharem o processo de adaptação de novos professores de áreas rurais e remotas da Austrália e investigarem as estratégias de enfrentamento utilizadas, verificaram que as estratégias ativas, localizadas na resolução do problema e as estratégias paliativas, com foco na regulação das reações de estresse experimentadas, tiveram impacto positivo no processo de enfrentamento. Os autores ainda afirmaram que, apesar de estratégias com a função evitativa terem facilitado o processo adaptativo - representado por comportamentos ligados à esquivas, ao uso de drogas ou ao retraimento -, o

seu emprego em larga escala pode ser prejudicial. Também não ficou claro se as escolas visitadas eram multisseriadas, assim como não foram identificados estudos que tratassem especificamente de indicadores de estresse e de estratégias de enfrentamento em professores que trabalham no contexto multisseriado de ensino em zonas rurais.

Neste contexto, esta pesquisa teve por objetivos descrever os principais eventos estressantes percebidos por professores de ensino multisseriado e verificar a presença de estresse e sua relação com sintomas de ansiedade, estratégias de enfrentamento utilizadas e variáveis pessoais e laborais.

## Método

### Participantes

Foi realizado um estudo descritivo e correlacional com 21 professores (18 mulheres) que atuavam em classes de ensino multisseriado da zona rural de um município do Interior do Estado do Espírito Santo, número que corresponde a 78% dos professores de classes multisseriadas do município.

### Local de coleta

A coleta de dados ocorreu nas dependências da Secretaria de Educação do mesmo município, em 2011. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo mediante o Parecer n.º 213/11.

Os instrumentos aplicados foram:

1) Questionário com dados pessoais e laborais especialmente elaborado, contendo os seguintes dados pessoais e laborais apontados pela literatura como relevantes: 1- variáveis pessoais: idade, sexo, estado civil, número de filhos; 2- variáveis laborais: tempo de serviço, número de alunos em sala, número de turmas atendidas em sala, número de turnos e número de escolas em que trabalha. Continha também duas questões sobre o grau de estresse percebido, uma voltada às atividades laborais e a outra voltada ao grau de estresse percebido em atividades fora do trabalho (atividades domiciliares, de lazer, por exemplo), respondidas em escala tipo likert (1 = nada estressante; 5 = extremamente estressante). Havia mais uma questão aberta: "Quais os fatores que mais estressam no seu trabalho?";

2) Inventário de Sintomas de Estresse de Lipp [ISSL] (Lipp, 2000)

Esse inventário identifica a presença de estresse com base em sintomas somáticos ou psicológicos, bem como a fase do estresse que se manifesta: alerta, resistência, quase exaustão e exaustão. A escala contém três partes, referentes aos sintomas físicos e psíquicos sentidos nas últimas 24 horas, na última semana e no último mês.

3) Escala de Modos de Enfrentamento de Problemas-EMEP (Seidl, Tróccoli, & Zannon, 2001)

Esta escala contém 45 itens referentes a respostas individuais diante de eventos estressantes. Estes itens são distribuídos em quatro fatores: Enfrentamento focalizado no problema (18 itens); Enfrentamento focalizado na emoção (15 itens); Busca de práticas religiosas (7 itens) e Busca de suporte social (5 itens). As respostas são dadas em escala *likert* (1 = Eu nunca faço isso; 5 = Eu faço isso sempre). Os escores médios indicam o grau de representatividade de determinada estratégia de enfrentamento;

4) Inventário de Ansiedade de Beck (Beck, & Steer, 1993)

Este inventário é uma tradução e adaptação para o português brasileiro feita por Cunha (2001). Contém 21 itens, que descrevem sintomas comuns em quadros de ansiedade e visam indicar com que intensidade o indivíduo sentiu-se incomodado, considerando cada um dos sintomas da lista e a semana anterior à avaliação. O instrumento é composto por uma escala de quatro pontos por item (0 = não fui incomodado; 3 = severamente incomodado), cuja soma resulta em escore que pode variar entre 0 e 63.

## Procedimento

Os participantes compareceram a uma reunião agendada previamente. Após o consentimento, os instrumentos de pesquisa foram respondidos coletivamente. Em seguida foi proferida uma palestra sobre estresse e estratégias de enfrentamento no contexto escolar. Em um segundo encontro foi feita uma devolutiva individual e, posteriormente, coletiva, dos dados coletados.

Os dados foram organizados em planilhas para a avaliação da temática abordada quanto às causas percebidas de estresse no trabalho. Os dados dos questionários e dos demais instrumentos foram organizados em planilha do programa SPSS®, Statistical Package for the Social Sciences, na versão 18, para análise estatística descritiva e auxílio na análise de correlações entre variáveis de interesse.

# Resultados

## Características da amostra

A maioria dos professores (85,7%) era constituída de mulheres; a média de idade foi 39 anos ( $M = 39,7$ ;  $DP = 10,5$ ); tinham em média um filho ( $M = 1,4$ ;  $DP = 0,97$ ); catorze eram casados, seis eram solteiros e um, viúvo. Tinham, em média, catorze anos de serviço ( $M = 14,4$ ;  $DP = 6,75$ ); 57,1% deles trabalhavam em mais de uma instituição, tendo que se deslocar diariamente da zona urbana, onde regiam outra classe, para as escolas multisseriadas.

A média de alunos em sala de aula foi de 16,4 ( $DP = 4,5$ ) e a média de alunos de cada turma nas classes multisseriadas variou de 1,3 alunos no 2º ano a 4,7 no 4º ano. A média de séries escolares disponibilizadas em cada sala foi 2,7 (variação = 2 a 5 séries). Verificou-se que quatro participantes eram responsáveis por três séries diferentes e dois participantes eram responsáveis por salas com quatro e cinco séries.

## Níveis de estresse dos professores

No geral, o trabalho era percebido como mais estressante ( $M = 3,13$ ;  $DP = 0,78$ ) do que o contexto externo ao trabalho na sala de aula – como, por exemplo, o das atividades familiares ( $M = 2,73$ ;  $DP = 0,64$ ). Ao todo, oito professores afirmaram perceber o trabalho como moderadamente estressante, sete como muito estressante, e seis professores afirmaram perceber o trabalho como pouco estressante. Em relação ao contexto externo ao trabalho, dez professores perceberam-no como moderadamente estressante, nove afirmaram ser pouco estressante e dois afirmaram ser muito estressante.

Mais da metade da amostra (57,1% dos professores) apresentou sintomas significativos de estresse físico e/ou psicológico. Os estressores mais frequentes do trabalho, em ordem decrescente, foram: pouco acompanhamento familiar no desenvolvimento acadêmico (7); problemas motivacionais dos alunos (7); problemas comportamentais dos alunos (6); problemas ligados à realização do trabalho (6); pressão por resultados (3); conflitos institucionais (3).

## Níveis de ansiedade dos professores

Os resultados indicaram que dez professores sofriam de ansiedade mínima, cinco de ansiedade leve, quatro de ansiedade moderada e dois de ansiedade grave.

## Estratégias de enfrentamento [EE]

A partir da EMEP foi observada maior utilização de EEs baseadas na solução dos problemas percebidos, seguidas da busca de práticas religiosas. As EEs de busca de suporte social e focalização na emoção apresentaram menores frequências (tabela 1).

Comparando os escores médios de professores com e sem estresse, observou-se maior média de estratégias baseadas na solução de problemas e na busca de suporte social em professores sem estresse. Por outro lado, aqueles com estresse apresentaram maiores médias nas estratégias baseadas na regulação da emoção, ou seja, procuravam equilibrar o organismo quando ocorriam eventos estressores; porém essas diferenças não foram significativas estatisticamente (tabela 1).

**Tabela 1.** Estratégias de enfrentamento apontadas pelos professores com e sem estresse.

Estratégia de enfrentamento	Total		Com estresse		Sem estresse		p-valor
	M	DP	M	DP	M	DP	
Focalização no Problema	3,76	0,54	3,56	0,62	4,02	0,28	0,95
Busca de Prática Religiosa	3,47	0,5	3,45	0,6	3,49	0,4	0,75
Busca de Suporte Social	3,08	1,0	3,01	0,93	3,18	1,16	0,91
Focalização na Emoção	2,74	0,4	2,8	0,46	2,65	0,31	0,65

Legenda:  $p \leq 0,05$  são considerados significativos, pelo teste de Mann-Whitney para diferença entre médias.

Na comparação das diferenças entre professores solteiros e casados para as variáveis pessoais e laborais de interesse notou-se diferença significativa na frequência reportada solução de problemas, com menor frequência para os casados (casados:  $M = 3,55$ ,  $DP = 0,2$ ; solteiros:  $M = 4,13$ ,  $DP = 0,5$ ;  $p \leq 0,02$ ), indicando diferença significativa entre os grupos, pelo teste de Mann-Whitney. Entre os casados, também houve maior presença de estresse (solteiros:  $M = 0,16$ ,  $DP = 0,4$ ;  $p = 0,02$ ; casados:  $M = 0,71$ ,  $DP = 0,4$ ;  $p \leq 0,02$ ), indicando diferença significativa entre os grupos, pelo teste de Mann-Whitney.

Foi realizada uma análise da correlação pelo teste de correlação de Pearson, para identificar possíveis tendências entre as variáveis de interesse. Houve correlação negativa entre o uso de estratégias de solução de problemas e a presença de estresse, de forma que, quanto maior o estresse, menos frequente era ocorrência de estratégias de enfrentamento centradas na solução de problemas, e vice-versa. Também houve correlação negativa entre a percepção de estresse em atividades não escolares e as estratégias de solução de problemas. Isso significa que quanto mais as atividades não escolares são avaliadas como estressantes, menos frequente é o uso de estratégias de solução de problemas, e vice-versa. As estratégias de solução de pro-

blemas foram mais frequentes nos professores com maior número de turmas em sala de aula (tabela 2).

As estratégias referentes às práticas religiosas correlacionaram-se positivamente com a busca de suporte social e com o tempo de serviço, de modo que os professores com maior tempo de tempo de serviço relataram mais frequentemente o enfrentamento dos estressores percebidos a partir da busca de práticas religiosas e de suporte social, e vice-versa. Esses professores mais experientes também eram responsáveis por classes com menor número de séries escolares, já que o tempo de serviço apresentou correlação negativa com o número de turmas em salas multisseriadas (tabela 2). Os dados indicaram que, na amostra analisada, as salas com maior diversidade de alunos estavam sob a regência de professores menos experientes.

Houve correlação positiva entre a percepção de estresse nas atividades escolares e de estresse nas atividades ligadas ao contexto externo ao trabalho em sala de aula - como, por exemplo, a rotina domiciliar. Essas últimas apresentaram média significativamente menor. Isso indica que, apesar de o alto estresse percebido no exercício de atividades escolares ter acompanhado o alto estresse percebido em relação às atividades não escolares, os escores relativos ao estresse sentido nas atividades escolares foram mais elevados.

**Tabela 2.** Correlações entre variáveis pessoais e laborais de professores de classes multisseriadas.

Variáveis	Coping problema	Coping religioso	Percepção estresse trabalho	Escore ansiedade	Número escolas	Tempo serviço
Coping suporte social	0,26	0,46*	-0,11	-0,11	0,15	0,18
Percepção estresse familiar	-0,56**	-0,08	0,59**	0,25	0,30	0,30
Presença de estresse	-0,43*	-0,04	0,05	0,64***	-0,55**	0,03
Tempo de serviço	-0,12	0,66***	0,14	0,10	-0,15	
Número de escolas	0,14	-0,14	0,05	-0,50*		-0,15
Número de turmas em sala	0,70*	-0,08	-,027	-,024	-0,45	-0,57*

Legenda: \* $p \leq 0,05$  = correlações significativas; \*\* $p \leq 0,01$  = correlações significativas; \*\*\* $p \leq 0,001$  = correlações significativas, teste de correlação de Pearson.



A ansiedade correlacionou-se positivamente com o estresse e negativamente com o número de escolas onde os professores trabalhavam. Da mesma forma, houve correlação negativa entre estresse e número de escolas. Assim, estresse e ansiedade pareceram atuar de modo conjunto, especialmente nos casos de trabalho em menos escolas, o que é contraditório ao senso comum (tabela 2).

## Discussão

Este estudo identificou algumas peculiaridades do ensino multisseriado e variáveis ligadas à percepção de estresse e de ansiedade dos professores. Também identificou e analisou as relações entre indicadores de estresse, enfrentamento, ansiedade e variáveis pessoais e laborais.

Os resultados indicaram que mais da metade da amostra consultada apresentou estresse em conformidade com os dados de estudos que indicam a vulnerabilidade do professor a esse quadro (Antoniou, & cols., 2009; Zurlo, & cols., 2007). Apesar de Reis e cols. (2006) terem percebido menor incidência de cansaço mental e nervosismo em professores de zona rural, em comparação com profissionais que trabalham na zona urbana, o presente estudo verificou a presença de estresse e ansiedade em proporção considerável. Por isso é importante desenvolver mais estudos para se compreenderem os processos de estresse e de enfrentamento no contexto de ensino multisseriado. Esta indicação é importante principalmente porque, apesar de muitos trabalharem em mais de uma escola, com o deslocamento diário entre a zona urbana e a rural, os professores que eram responsáveis pela regência em menor quantidade de escolas, ou seja, que ficavam encarregados mais exclusivamente de trabalhar nas turmas multisseriadas, foram aqueles com mais indicadores de estresse e de ansiedade.

Os principais problemas levantados como causa do estresse desses professores de classes multisseriadas estavam relacionados ao pouco envolvimento da família no desenvolvimento acadêmico dos filhos, à falta de motivação e a problemas comportamentais dos alunos, além de problemas ligados à realização do trabalho, como as cobranças e a falta de apoio por parte da escola, a pressão por resultados, a frustração por não alcançar objetivos propostos e os conflitos institucionais.

Essas queixas são semelhantes àquelas encontradas sobre o relacionamento com os alunos, a manutenção da disciplina, a organização de grupos de trabalho e o auxílio às crianças com dificuldades (Kelly, & cols. 2007; Antoniou, & cols., 2009; Pocinho, & Capelo, 2009); contudo, a falta de interesse dos pais pela aprendizagem dos filhos, apesar de ser um fator comumente apontado na literatura, não costuma ser o fator mais importante para a produção de estresse entre os professores - possivelmente uma característica da amostra estudada.

A maior parte dos professores, com e sem estresse, apontou maior frequência de estratégias de enfrentamento focalizadas no problema, seguidas de prática religiosa, bus-

ca de apoio social e, por fim, enfrentamento focalizado na emoção. Tal padrão vai ao encontro da literatura, que aponta o uso mais frequente de estratégias de enfrentamento com foco na resolução de problemas a partir da administração das demandas ambientais e uso menos frequente de estratégias para a regulação de sintomas de estresse (Pocinho, & Capelo, 2009; Gomes, & Pereira, 2008).

Para Sharplin e cols. (2011), os comportamentos com maior propensão ao desencadeamento de desequilíbrio na adaptação à docência em contextos rurais ou remotos são aqueles com função evitativa, como o retraimento, o consumo de drogas e a esquiva. Mesmo assim, a esquiva pode ter função positiva, por permitir o afastamento e o retorno a um estado de serenidade. Talvez seja por isso que, nesta pesquisa, não houve diferença significativa entre o uso de estratégias com foco na regulação da emoção e uso de pensamento religioso entre aqueles com e sem estresse, apesar de os maiores escores serem observados entre os participantes com estresse.

A análise das correlações revelou resultados significativos: professores com maior frequência de coping referente à solução de problemas eram responsáveis por mais séries/classe e apresentaram menos estresse; aqueles com mais tempo de serviço eram responsáveis por turmas com menos séries e recorriam mais ao suporte religioso; a percepção de estresse no exercício de atividades escolares e não escolares correlacionaram-se positivamente, assim como os indicadores de estresse e ansiedade.

Tais resultados levam à considerar algumas hipóteses. A presença de um contexto de maior desafio em sala de aula, como ter mais séries/classe, pode ter contribuído para que os participantes reportassem as estratégias de solução de problemas com maior frequência. Os resultados indicaram que os professores com maior tempo de serviço tendiam a reger salas com menor número de turmas e recorriam a estratégias focalizadas nas práticas religiosas; porém não foi verificada correlação significativa entre o tempo de serviço e a presença de estresse. Talvez, a regência de classes com menos séries associada ao pensamento religioso, que esteve correlacionado com a busca de suporte social, tenha agido como fator protetor contra o estresse entre os participantes com mais tempo de serviço. Outro fator a se considerar sobre a menor incidência de estresse entre aqueles com mais tempo de serviço é o impacto da experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho, de modo a atenuar as reações de estresse ante as demandas provenientes do trabalho. Estudos que analisem a percepção de estressores, os níveis de estresse e as estratégias de enfrentamento de acordo com o tempo de serviço podem ajudar na compreensão dessas relações.

Diante da correlação encontrada entre a busca de suporte social e a busca de práticas religiosas, pode-se considerar que essas sejam algumas das variáveis que teriam função mediadora na relação entre eventos estressantes e a presença de estresse. Possivelmente, as práticas religiosas, pela via do suporte social contribuem para a reestruturação cognitiva diante dos estressores do trabalho e para a dis-

cussão e estabelecimento de práticas voltadas à solução de desafios escolares do cotidiano.

A correlação positiva entre a percepção de estresse escolar e estresse não escolar, com maior média dos escores de estresse escolar, levanta outras questões. A vivência de estresse no trabalho pode levar ao aumento da experiência de estresse em atividades não escolares, pela sobrecarga de trabalho na escola - e vice-versa. Os resultados encontrados sinalizaram que os professores com maior percepção de estresse não escolar eram casados, com mais filhos, com menor frequência de comportamentos relacionados à solução dos eventos estressores. Diante disso, acredita-se que a correlação entre a percepção de eventos estressores escolares e não escolares deu-se em virtude do efeito sinérgico entre as variáveis na produção de estresse, com efeitos cumulativos.

Quanto aos níveis de ansiedade entre os docentes das classes multisseriadas, pôde-se perceber que mais de 30% da amostra apresentaram grau moderado ou grave; mas a correlação entre ansiedade e estresse em professores não elucida o modo como tais variáveis interagem. Assim, a partir dos dados obtidos, não foi possível verificar se os professores mais ansiosos apresentam maior tendência a perceber sinais de estresse no contexto escolar ou se a presença de estresse diante do acúmulo de demandas escolares e familiares leva a maior percepção de sinais de ansiedade. Sobre essa questão, Picado (2007) considera que a ansiedade deflagra respostas de estresse em professores, com relação mediada por esquemas precoces mal-adaptativos, ou crenças irracionais que o indivíduo desenvolve acerca de si mesmo e dos outros que orientam o processamento de informação do ambiente de uma forma disfuncional.

Destaca-se a necessidade de replicação do presente estudo em amostras mais amplas, uma vez que o número reduzido de participantes, apesar de representativo do conjunto de professores daquela região, pode comprometer a confiabilidade das tendências apresentadas por meio das análises realizadas. Estudos com delineamentos que priorizem o exame das relações de causa e efeito entre as variáveis pessoais e laborais e os níveis de estresse também são importantes. Considera-se também que estudos que verifiquem qualitativamente as percepções sobre os estressores e o processo de enfrentamento, com foco na análise da rotina escolar, familiar e da comunidade, também podem elucidar as questões e hipóteses propostas.

Diante dessas colocações, alguns apontamentos podem ser levantados. Como afirmam Zaffari, Peres, Carlotto e Câmara (2009), a maior parte das relações existentes no trabalho docente se dá entre professor e aluno, e essa relação pode ser fonte de estresse para os professores. Nas classes multisseriadas, esse relacionamento aparece ainda mais forte, pois o professor lida com alunos de diferentes séries e faixas etárias na mesma sala de aula, tendo que equilibrar diversos conteúdos e interesses, além de tentar dispensar atenção a cada uma das séries e alunos individualmente. Além disso, o exercício do trabalho em acúmulo de

funções e as demandas que não as da rotina escolar podem comprometer o bem-estar no trabalho.

Os resultados confirmaram a variabilidade na quantidade de séries e de alunos em cada série nas turmas, o que exige do professor a manutenção de foco e equilíbrio em sala de aula. Assim, manter a disciplina e o interesse dos discentes pode ser um desafio para os professores, principalmente quando têm de lidar com a falta de apoio de muitas famílias e da própria gestão escolar. Nesses casos, os desafios, quando percebidos além das capacidades psicológicas de enfrentamento, podem contribuir para o estresse (Gomes, & Pereira, 2008), sobretudo quando se percebe maior responsabilidade e menor controle sobre os resultados (Aldwin, 2007). Torna-se imprescindível, assim, a instrumentalização material e pessoal para um enfrentamento mais favorecedor ao bem-estar do docente e ao processo de aprendizagem dos alunos.

É possível que o ensino em situação de deslocamento do contexto imediato da criança impeça a manutenção do interesse e leve a uma menor percepção de controle de resultados para o professor. A isso se soma a pequena participação dos familiares na trajetória educacional dos filhos. Com isso, reitera-se a necessidade de o ensino voltar-se ao contexto social existente no entorno da escola, tal como divulga o projeto Escola Ativa (MEC, 2009), suportado por ações que promovam a aproximação da família e da comunidade com o cenário escolar.

## Referências

- Aldwin, C. M. (2007). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: Guilford Press.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal Of Special Education*, 24 (1), 100-111.
- Bartell, R. (1984). Sources of stress and ways of coping in teaching: teacher perspective. Em R. Schwarzer (Org.). *The self in anxiety, stress and depression* (pp. 217-226). New York: Elsevier Science Publishers.
- Beck, A. T., & Steer, R. A. (1993). *Beck Depression Inventory: Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Cardoso, M. A., & Jacomeli, M. R. M. (2010). Considerações sobre as escolas multisseriadas: Estado da arte. *Educere et Educare*, 5, 150-162.
- Cunha, J. A. (2001). *Manual da versão em português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Compas, B. E. (2006). Psychobiological processes of stress and coping: Implications for resilience in children and adolescents. Comments on the papers of Romeo, & McEwen and Fisher. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 226-234.

- Delcor, N. S., Araújo, T. M., Reis, E. J. F. B., Porto, L. A., Carvalho, F. M., Silva, M. O., Barbalho, L., & Andrade, J. M. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20. (1), 187-196.
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de coping em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 319-326.
- Hage, S. A. M. (2006). A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional [Trabalho Completo]. Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *XXIX Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED.
- Hashizume, M. C., & Lopes, M. M. (2006). Trabalho docente rural: Dores e prazeres do ofício. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (1), 99-108.
- Kelly, A., Carey, S., McCarthy, S., & Coyle, C. (2007). Challenging behaviour: Principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 161-181.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do Inventário de Sintomas de Stress para adultos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Mendes Sobrinho, J. A. C., & Queiroz, M. M. A. (2006). O ensino de Ciências Naturais em classes multisseriadas: Entre o desejo e a prática [Resumo]. Em Programa de Pós-Graduação em Educação (Org.), *IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI* (p. 1). Teresina: EDUFPI.
- Ministério da Educação (MEC). (2009). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Escola Ativa: Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*. Brasília: SECAD/MEC.
- Nicácio, M. L., Pinheiro, M. J. M., Walker, M. R., & Teruya, T. K. (2009). A consolidação da aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino [Trabalho Completo]. Em Faculdade de Educação (Org.), *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil* (p. 1). Campinas: FE/UNICAMP/HISTEDBR.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2006). *Multigrade schools: A rural solution*. Recuperado: 10 out. 2009. Disponível: <http://www.unesco-iciba.org/>.
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do Ensino Básico: O papel dos esquemas precoces mal adaptativos no mal-estar e no bem-estar dos professores*. Tese de doutorado, Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Piletti, N. (2003). *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Pocinho, M., & Capelo, M.R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35 (2), 351-367.
- Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27 (9), 229-253.
- Seidl, E. M. F., Tróccoli, B. T., & Zannon, C. M. L. C. (2001). Análise fatorial de uma medida de estratégia de enfrentamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (3), 225-234.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27, 136-146.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53.
- Zaffari, N. T., Peres, V. L., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de Burnout e estratégias de coping em professores: diferença entre gêneros. *Revista de Psicologia IESB - Instituto de Educação Superior de Brasília*, 1 (2), 1- 12.
- Zurlo, M.C, Pes, D., & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: A study of occupational stress and it's determinants among Italian school teachers. *Stress and Health*, 23, 231-241.

Recebido em: 21/03/2013  
 Reformulado em: 23/08/2013  
 Aprovado em: 11/09/2013



### **Sobre as autoras**

**Kelly Ambrósio Silveira** (kellysilveira.psicologia@gmail.com)

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil; bolsista de doutorado do CNPq/MCTI.

**Sônia Regina Fiorim Enumo** (sonia.enumo@puc-campinas.edu.br)

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil; bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq/MCT, nível 1B.

**Elisa Pozzatto Batista** (elisapozzatto@gmail.com)

Bolsista de iniciação científica do CNPq/MCTI, estudante de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Pesquisa realizada como parte de projeto financiado pelo CNPq/MCT (Proc. n. 481583/2009-8), aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, n. 213/11.