

## **Dinâmicas de Aceleração, Estresse e Ressonância no Mundo do Professor<sup>1</sup>**

**Sandra Pereira FALCÃO<sup>2</sup>**  
**Prof. Dr. Adilson CITELLI<sup>3</sup>**

Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes

### **Resumo**

Trata-se de reflexão teórico-prática acerca de como a aceleração social (ROSA, 2013; CITELLI, 2015) interfere no macro/microcosmo docente e se relaciona com o estresse ocupacional dos professores. Buscam-se entendimentos quanto às maneiras pelas quais as dinâmicas contemporâneas, pautadas por pressa excessiva, pressões diuturnas, culturas da ‘disponibilidade permanente’ e do ‘disponível’ (SANTAELLA, 2015) afetam a condição docente e interferem na saúde física, emocional e cognitiva dos professores. Artigos científicos vinculados a esse campo semântico — verificados em três bases de dados digitais (APA, SciELO e LILACS) — constituem-se o corpus da pesquisa, cujos resultados indicam necessidade de alterações curriculares nos cursos de formação e incremento da comunicação científica relacionada ao tema.

**Palavras-chave:** aceleração social - estresse docente – saúde do professor – formação docente - comunicação científica

### **1. Da aceleração social à sobrecarga docente**

Em entrevista concedida ao Diário de Pernambuco quando de sua vinda ao Brasil, Hartmut Rosa, professor da Universidade de Jena<sup>4</sup> e estudioso do fenômeno da aceleração temporal, afirmou que “a sensação de pressa é essencial para compreender a modernidade” (ROSA, 2014). A partir de sua aguda visão analítica acerca da fratura representada pela transição da modernidade à pós-modernidade, Rosa estuda o tempo como categoria fundamental a representar “ligação sistemática entre atos e perspectivas do sistema”. Para

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP (bolsista CNPq). Mestra em Ciências da Comunicação pela ECA-USP; Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; Bacharel e licenciada em Letras pela USP (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e Faculdade de Educação).

<sup>3</sup> Orientador do trabalho. Professor titular da Escola de Comunicações e Artes da USP.

<sup>4</sup> A Universidade Friedrich Schiller de Jena (Friedrich-Schiller-Universität Jena) situa-se na cidade de Jena, na Alemanha, e é uma das dez universidades mais antigas daquele país.

ele, “[...] na medida em que questões éticas e políticas basicamente dizem respeito à forma como queremos gastar o nosso tempo, são também o lugar onde análises estruturais sociocientíficas e ético-filosóficas podem ser amarradas juntas” (ROSA, 2013, p. 470).

No encaço das teias lógico-filosóficas vinculadas à percepção e usos do tempo, Rosa procede a um escrutínio primoroso das relações envolvendo essa temática nas sociedades ocidentais, cujos planejamentos rígidos, “manuais de gerenciamento do tempo”, dependência de planejamentos hora a hora, minuto a minuto, dia após dia — sempre na dependência da adesão *de* e sincronização *com* parceiros — fazem perceber uma interconexão de três níveis temporais distintos, sobre os quais discorreremos adiante. O percurso construído em sua obra *Social Acceleration* revela dois diagnósticos do tempo, que se opõem, num primeiro olhar, mas ao mesmo tempo acham-se entrelaçados em um mesmo movimento: a aceleração social e a rigidez societal (ROSA, 2013), conforme sugere a ilustração abaixo:

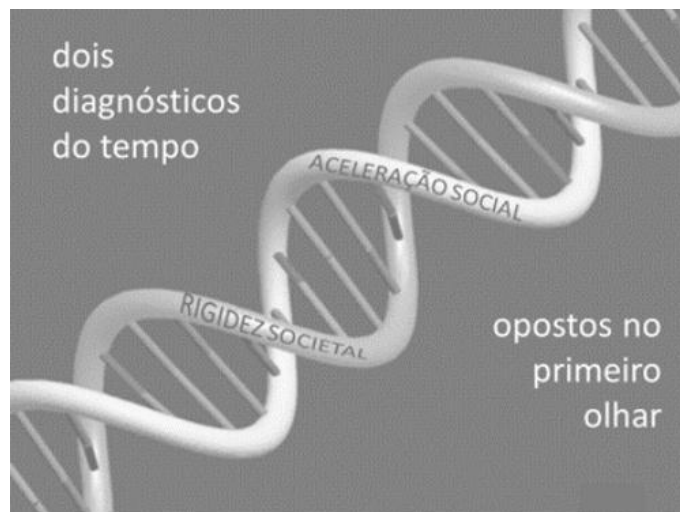


Figura 1- Duplo diagnóstico do tempo

fonte: elaboração da autora, a partir de Rosa (2013)

Trata-se de um paradoxo no qual o tempo “salvo” esvai-se velozmente, de maneira a tornar-se cada vez mais escasso. Surge, destarte, uma espiral a trazer em seu bojo três percepções: 1) a *sensação de nunca começar a viver*; 2) a *fome de tempo* e 3) a *experiência patológica do tempo* — cujos desdobramentos incluem desde a depressão até o desemprego justificado pela ‘lentidão’ na execução de processos e, ainda, a perda da capacidade de incorporar narrativamente a própria vida diante de perspectivas individuais e coletivas continuamente redefinidas com o fluxo temporal (ROSA, 2013).

Nesse cenário, “o princípio da conexão narrativa linear é tecnologicamente substituído por transições fragmentárias, associativas e caleidoscópicas” (ROSA, 2013, p. 39). Hartmut Rosa recorre a Jameson para aclarar a ideia segundo a qual tais transições produzem aceleração e rigidificação ao mesmo tempo, conformando-nos a “viver num período em que nada parece acontecer e tudo parece acontecer” (JAMESON, ap. ROSA, 2013, pp. 45-46)<sup>5</sup>. Os fenômenos de aceleração heterogêneos em diferentes áreas sociais, a persecutória imposição de novos recordes de velocidade, a velocidade exponencial dos computadores, o aumento da quantidade de bens produzidos/tarefas executadas/compromissos cumpridos por unidade de tempo, a redução do tempo médio despendido pelos indivíduos para comer e dormir perfazem um conjunto de características ao qual se agregam, também: os encontros rápidos, a sensação de que o tempo gasto em casa parece aumentar (em razão de múltiplas atividades desempenhadas simultaneamente ou quase), a transformação do eventual/potencial tempo livre em aumento da produção ou melhoria de qualidade produtiva<sup>6</sup>.

Tudo isso culmina em aceleração no ritmo de vida, por conta da escassez crônica de tempo (ROSA, 2013, p. 68), conduzindo à descontextualização e a um “caráter cada vez mais episódico dos eventos e ações”, que “encolhem os traços deixados na memória e, portanto, favorecem a experiência de uma passagem acelerada do tempo” (ROSA, 2013, p. 247).

A aceleração, pontua Claudine Haroche (2015, p. 7-8), “mergulha-nos atualmente numa continuidade que nos excede, que vai além de nós e provoca formas instáveis de fragmentação e divisão psíquica inéditas”. A duração, a sequência, o ritmo e o andamento das ações humanas, bem como seus eventos e relacionamentos “são primeiro decididos no decorrer de sua execução, ou seja, no próprio tempo”, ao que Rosa denomina “temporalização do tempo” (ROSA, 2013, p. 233).

Tal acontecimento sobrevém como uma das faces da inter-relação de multifenômenos que podem ser agrupados, conforme o pesquisador, em três chaves: a dimensão técnica, a da mudança social e a do ritmo de vida:

---

<sup>5</sup> Hartmut Rosa frisa, neste ponto, a emergência de um cenário de anomia social tal como sugerido por Émile Durkheim.

<sup>6</sup> Sobre esse aspecto, Rosa apoia-se também em reflexões de John Robinson (professor de sociologia e diretor do projeto sobre uso do tempo pelos americanos na University of Maryland) e Geoffrey Godbey (professor de Estudos do Lazer, emérito da Penn State University).



Figura 2 – Dimensões da Aceleração Temporal

fonte: elaboração da autora, a partir de Rosa (2013)

A sistematização sugerida pelo filósofo comprova que as forças de aceleração levam ao epifenômeno da inércia, falseando a ideia de que tudo é acelerado em nosso tempo. Os desempregados, doentes, marginalizados — por exemplo — são os excluídos do fenômeno aceleratório em curso. Embora sem categorias analíticas extremamente precisas, como afirma, Rosa busca novo paradigma de investigação sob o qual seja possível perscrutar o circuito de fluxos e informações cada vez mais acelerado até o ponto da simultaneidade global, bem como seus contrapontos: a inércia, a rigidificação, a exclusão de determinados grupos, as dessincronias nas perspectivas dos atores face aos padrões temporais vigentes (consequência de migrações ou mudanças rápidas nos sistemas) e a evolução patológica do processo de aceleração. Pergunta-se o sociólogo se há possibilidade de uma ressinchronização tempo/espaco – que hoje têm status diferentes e provocam transformações/inconsistências identitárias advindas do fato segundo o qual a mudança<sup>7</sup> já não é percebida como alteração de estruturas fixas, mas como “indeterminação” (ROSA, 2013).

Que tipo de efeitos produz a fluidez experimentada de modo contínuo na aceleração sobre a consciência, sobre o vivido, [sobre] os sentimentos existenciais de um indivíduo? Como funciona o eu na sensação de uma continuidade imposta, sofrida, de uma pressão contínua? O período contemporâneo em que o movimento se intensificou, se acentuou a ponto de ser contínuo, desenvolve-se num contexto e

<sup>7</sup> O autor trata mais especificamente da mudança geracional para a mudança intrageracional promovida pelos múltiplos fenômenos aceleratórios.

num espírito que tende a perturbar a sociedade, o mundo e o próprio indivíduo: o psiquismo, o aparato psíquico — com o que desviaria radicalmente a estabilidade, ou ao menos a regularidade do ritmo, sua previsibilidade e, com isso, sua inteligibilidade (HAROCHE, 2015, p. 4).

Jonathan Crary traz para essa discussão a “inscrição generalizada da vida humana na duração sem descanso, definida por um princípio de funcionamento contínuo”. Trata-se de “um tempo que não passa mais, apartado do relógio” (CRARY, 2014, p. 18), típico do capitalismo 24/7 (vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana), no qual a última fronteira a quebrar é a do sono, frequentemente visto como pouco necessário. Este, na impossibilidade de ser eliminado, tem sido “destroçado e espoliado” por meio de diferentes métodos e motivações. “O dano ao sono é inseparável do atual dismantelamento da proteção social em outras esferas” e, tal como a água potável conspurcada diuturnamente pela poluição e pela privatização (o que eleva sobremaneira seu valor comercial), “o sono vem sofrendo um processo de produção da escassez”, de modo a sermos paulatinamente obrigados a pagar por ele, em forma de “estado quimicamente modificado que dele apenas se aproxima” (CRARY, 2014, p. 27).

Ademais, a aceleração ininterrupta que acaba por engolir preciosas horas de sono — ou transformá-las em parceiras constantes do Rivotril e medicamentos assemelhados — também é responsável, lembra Haroche (2015, p. 6-7), pela falta de tempo para refletir, gerando incapacidade de discernimento. Mesmo que o indivíduo possa conhecer a “satisfação da sensação e do poder” proporcionados ambos pelo dever de “ver bastante, tudo, constantemente” — conforme as diretrizes socioeconômicas matriciais —, ele “tende a ser privado da escolha, do desejo ou até mesmo da necessidade de alternância entre pausa e atividade, entre mostrar-se e permanecer ao abrigo dos olhares”, em nome de uma “adaptação ilimitada e contínua” cujo sentido custa-lhe perceber<sup>8</sup>. “Compreende-se então que a questão da inteligibilidade que requer a duração, a interrupção, as pausas, volta a se colocar hoje em dia de maneira intensa”. Por tal razão, cabe recordar o trabalho como essencialmente ligado ao conceito de passagem do tempo, segundo Cunha (2015):

O trabalho e o tempo livre adquirem um significado e um valor diferente de acordo com a época histórica. No início, quando surgiram os primeiros clãs e tribos, o tempo dedicado ao trabalho limitava-se ao da obtenção da sobrevivência do grupo. O tempo livre era usado na convivência com a comunidade. || Na sociedade moderna, o ócio passou a ser algo condenável, que deveria ser suprimido em nome

<sup>8</sup> Sobre a relação da aceleração do ritmo de vida, a questão tecnológica e a falta de tempo face às realidades hodiernas, ver também a resenha do livro *Pressed for Time – the acceleration of life in digital capitalism*, de Judy Wajcman, elaborada por Issaaf Kharwahi (2016), bem como a referida obra.

da produção. O trabalho passou a ser valorizado apenas como atividade produtiva e os trabalhadores tinham pouco tempo para o lazer, que também precisava ser usado para descansar e repor as forças físicas (CUNHA, 2015, s/p.).

Não é novidade afirmar que o lazer, o descanso – e o sono especialmente, como vimos em Crary (2014) —, no atual esquema capitalista de produção de mercadorias e serviços tornam-se também mercadorias, exaustivamente comercializadas com a ajuda da *aceleração midiática* de que nos fala Santaella (2016). Assim, enquanto a cultura da mobilidade, cuja explosão avassaladora de um lado apresenta facetas agradáveis relacionadas ao incremento das relações humanas, de outro produz uma necessidade ubíqua de estar sempre disponível, tal qual a disponibilidade permanente dos *gadgets* — sobretudo daqueles dotados de sistemas de georreferenciamento, a que Santaella alude em seu artigo *A Grande Aceleração e o Campo Comunicacional*.

Tais dispositivos, se analisados do segundo ângulo (a obrigação de disponibilidade 24hs/dia), contribuem — no cenário macro e micro da aceleração social —, para uma extensão do trabalho docente, marcada pela grande quantidade de e-mails institucionais e discentes a serem respondidos diariamente, assim como trabalhos adicionais representados pelo preenchimento de formulários, leitura de contribuições dos alunos, correção de exercícios e trabalhos encaminhados pela internet, entre outras tarefas — inclusive nos finais de semana, em boa parte dos casos. Agregar o(s) professor(es) a uma ou a várias redes sociais, por exemplo, não raro é compreendido pelos alunos como disponibilidade permanente do mestre — uma espécie de plantão de dúvidas 24/7. É bem verdade que existe a possibilidade, por parte do docente, de responder às perguntas, convites e afins *em seu tempo* ou de se recusar a respondê-los, motivo pelo qual poderá ser considerado deseducado, indelicado ou desinteressado. Ainda assim, as linhas de força atuais convergem para aproximar tanto mais os professores de agentes potencialmente causadores de estresse, com os quais de algum modo precisam haver-se, sob pena de postarem-se à margem de demandas de seu tempo, no qual

sem o desejo redutor de criar sobredeterminações mecânicas, é imperioso reconhecer que as estratégias de organizar os andamentos do capital, as constantes mutações dos instrumentos de produção, em especial quando se observam as inovações trazidas pela ampla digitalização dos sistemas, os novos modos de constituição das sociabilidades, em forte conexão com os dispositivos comunicacionais substanciados em telas pequenas e nas tecnologias locativas, têm repercutido diretamente na maneira de se organizar as relações de tempo e espaço (CITELLI, 2015, p. 2).

No que se refere a tais arranjos têmporo-espaciais, especialmente no interior do campo Comunicação/Educação, interessa-nos observar com lente ampliada alguns prismas relativos à percepção e aos usos do tempo e sua relação com o estresse nas lides contemporâneas do profissional docente.

## 2. Estresse Docente, Organização das Relações Tempo-Espaço e *Coping*

Vani Kenski, docente e pesquisadora da Educação, afirma que “a sociedade letrada conseguiu enquadrar o tempo em uma concepção operacional e restrita, da qual muitas outras temporalidades escapam”. Assim, a organização temporal linear expõe-nos a limitações que nos aprisionam. “Calendários, relógios, cronômetros e agendas encarceram nossa vida em espaços segmentados, idênticos, sequenciados e contínuos” nos quais deixamos de viver o tempo para passar apenas a cont -lo (KENSKI, 2013, p. 28).

As inquietações da autora diante do necessário redimensionamento dos arranjos temporais em sua vida cotidiana e profissional levaram-na a desenvolver pesquisas relacionadas ao uso do tempo na profissão docente, dando particular atenção ao embate entre o tempo de trabalho e o tempo particular do professor. Este profissional, na tentativa de superar desafios de uma nova cultura permeada pelas tecnologias digitais, necessita cada vez mais de organizar e utilizar “um tempo móvel, permeável, personalizado”, cuja elasticidade garanta também a “compreensão das novas formas de percepção temporal dos alunos”, bem como a “organização do tempo de ensino da escola” (KENSKI, 2013, pp. 13-14). Kenski propõe revisão da carga horária e estabelecimento de novos cálculos de jornada que levem em consideração não apenas o tempo que o professor permanece fisicamente na sala de aula.

[...] há que considerar, por exemplo, as atividades de docência presencial e *on-line*; o tempo de investigação e de busca na *web*; o tempo de planejamento, produção e preparação de suas disciplinas; o tempo de oferecimento e interação com os alunos e demais participantes dos cursos e os tempos paralelos de avaliação de todo o processo, entre outros aspectos (KENSKI, 2013, p. 14).

Nesse cenário, a urgência de usar melhor seu (nosso) tempo conduz-nos   identificação ininterrupta entre o que pode ser transferido, adiado, e o que precisa ser feito imediatamente. Passamos a usar cada hora e minuto conforme nossos critérios valorativos e necessidades, e assim o que nos comanda não é mais “o tempo linear e previsível [...] mas, ao contrário, o tempo seletivo de nossos encontros, deveres e obrigações” (KENSKI, 2013, p. 34). Cabe observar que a urgência, transformada em princípio dominante de nossas

relações cotidianas, torna-nos “eternos devedores”, delega-nos a sensação frequente de “seres incompletos” na corrida em busca do tempo perdido — assombrada, sempre, “pela ameaça concreta de obsolescência de nossas práticas”.

Ocupados, apressados, passamos a redefinir até mesmo o tempo para a reflexão sobre nossa própria existência, imersos nas atividades de urgência sem às vezes nos darmos conta de perguntas-chave que deveríamos nos fazer quanto ao dispêndio de nosso tempo — relacionadas ao *como* o estamos consumindo, *por que*, *para quê*. Em linhas gerais, aderimos ao ritmo das “organizações incessantes, que atuam 24 horas por dia o ano inteiro, em todas as áreas de atuação. A mesma pessoa, portanto, vivencia uma multiplicidade de temporalidades profissionais que precisam ser coadunadas aos demais âmbitos de sua vivência cotidiana” (KENSKI, 2013, pp. 35, 37 e 38).

Não raro manifesta-se o estresse, cujos fatores contribuintes abrangem desde as características individuais de cada trabalhador, o seu estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho, o clima organizacional da empresa/instituição, até as condições gerais em que o trabalho é realizado. No caso dos professores, currículos escolares na formação profissional dissociados da demanda, ausência de capacitação para lidar com as dificuldades inerentes ao trabalho, necessidade de manter a disciplina entre os estudantes, sobrecarga de trabalho extraclasse, relações interpessoais complexas com os colegas docentes, condições físicas/intelectivas impróprias ao exercício do ensinar, clima organizacional pouco propício do(s) estabelecimento(s) de ensino e volume de *carga cognitiva* contribuem para o estresse ocupacional da categoria (NUNES SOBRINHO, 2013, grifo do autor). Breve parênteses para aclarar esse último conceito e a ele agregar mais um, de natureza biofísica:

O conceito de *carga cognitiva* é [...] resultante das exigências que mobilizam os processos mentais do professor (atenção difusa, memória, tomada de decisão, percepção apurada dos fatos) durante contato intenso e diário com muitos alunos. Nesse ambiente o professor é pressionado a tomar decisões diversas em curto espaço de tempo. Outra modalidade de carga ocupacional como a *carga muscular* também é observada no *posto de trabalho docente*; por exemplo, relatos de dores lombares e de dores cervicais decorrentes de sobrecarga muscular associada ao transporte de livros e materiais escolares” (NUNES SOBRINHO, 2013, p. 83, grifos do autor).

A sobrecarga muscular, como se vê, também ocorre — e nisso não reside surpresa —, face ao alto número de horas passadas em pé na sala de aula ou em deslocamentos arfantes entre uma e outra escola. No caso do professor universitário, lembra Lipp (2012, p. 60), há outros itens a considerar:



são teses para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa e computadores portáteis que garantem que o trabalho acompanhe o professor nos seus momentos de lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina.

A reunião desses fatores contribui não somente para o surgimento do estresse mas também para o agravamento de seus estágios, podendo culminar na Síndrome de Burnout<sup>9</sup>. O sítio da FUNDACENTRO<sup>10</sup> (2016) traz, como uma das indicações informativas do *Projeto Saúde dos Professores*<sup>11</sup>, comentário sobre a matéria do jornal O Estado de S. Paulo, segundo a qual o governo estadual concede 372 licenças por dia aos docentes de sua rede, sendo 27% em razão de transtornos mentais<sup>12</sup>.

“A matéria dos jornalistas Luiz Fernando Toledo e Victor Vieira destaca dados sobre afastamentos de saúde de professores da rede pública estadual paulista, colhidos junto à Empresa de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – PRODESP – mediante a Lei de Acesso à Informação. O período investigado foi o triênio 2013-2015. Os dados apresentados soam alarmantes e impactam por sua magnitude. Foram registradas 136 mil licenças médicas para um conjunto de 220 mil pessoas no ano de 2015. Mais do que um em cada quatro afastamentos de professores por motivo de saúde no estado tem como causa algum tipo de transtorno mental ou comportamental. Com base nessa informação, fica intuitivo perceber que a situação não só é extremamente preocupante do ponto de vista da saúde deste trabalhador, como também constitui ameaça grave à qualidade do ensino em um país que ainda tem muito a avançar em termos educacionais” (FUNDACENTRO, 2016, cf. ESTADO, 2016).

Ainda assim, a comunicação científica relacionada ao assunto parece bastante reduzida. Geraldina Porto Witter, uma das pioneiras nos estudos acerca do estresse docente no Brasil, apontava que na base de dados da *American Psychological Association* (APA), ao tempo de sua pesquisa (iniciada na década de 1980 e continuada nas décadas subsequentes até pouco antes de seu falecimento, em 2014), não havia um grande número de trabalhos relacionados a prevenção/intervenção, conquanto muitas produções descritivas fossem observadas. O seu diagrama de aspectos que podem configurar fontes estressoras para os docentes (WITTER, 2012) permite compreender os prismas geradores da natureza descritiva concernente ao abarcamento da temática no meio científico:

<sup>9</sup> De acordo com Reinhold (2012, pp. 64 e 65), “O *burnout* (‘consumir-se em chamas’) é um tipo especial de *stress* ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa.[...] O *burnout* é uma erosão gradual, e frequentemente imperceptível no início, de energia e disposição, como consequência de um *stress* crônico e prolongado, ou melhor, de uma incapacidade crônica para controlar o *stress*.”

<sup>10</sup> Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho.

<sup>11</sup> Ver mais em: FERREIRA, Leda Leal. Relações entre o Trabalho e a Saúde de Professores na Educação Básica no Brasil. Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. São Paulo: FUNDACENTRO, 2010.

<sup>12</sup> Publicada na edição de 24/3/2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>.

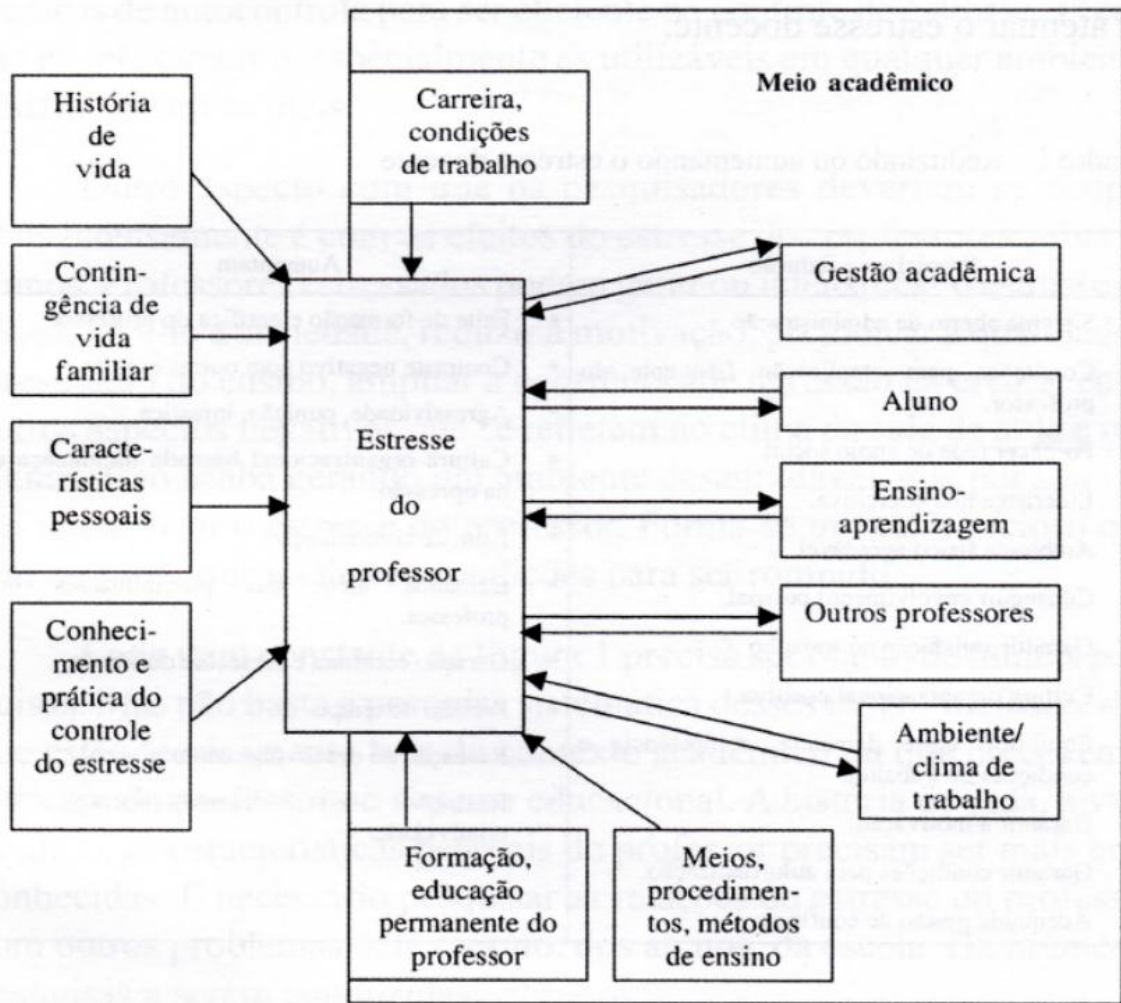


Figura 3 - Aspectos que podem ser fontes estressoras para o docente  
 fonte: WITTER (2012, p. 129)

Para efeito de verificação em tempo atual, pesquisamos no mês de maio de 2016 as bases de dados APA (*American Psychological Association*), LILACS (*Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud – Biblioteca Virtual de Saúde*) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), utilizando como palavras-chave alguns vocábulos relacionados ao estresse e seu campo semântico. Buscamos artigos científicos que tratassem dessa ocorrência (e seus desdobramentos) na vida do professor. O quadro abaixo sintetiza numericamente os resultados, sem, no entanto, que todos os *papers* arrolados nas referidas bases tenham de fato relação com o cerne da questão, conforme apuramos:

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>APA</b>	<b>LILACS</b>	<b>SCIELO</b>
<b>PALAVRAS-CHAVE</b>			
estresse	289	9442	2813
professor-estresse	(43 a 56) 2	93	34 a 77
estresse do professor	07	103	15 a 24
professor-estresse-prevenção-prevenir	14 a 25	02 a 13	0 a 02
professor-estresse-docente-intervenção	40	06	0 a 02
professor-estresse-coping-enfrentamento	19	13	0 a 06
coping/enfrentamento	164	1622	611 a 1205
resiliência	84	535	258
resiliência-professor/resiliência do professor	15	04 a 08	04 a 08
terapia	214	138.488	5190
terapia para professores/docentes	32	156	10 a 13
burnout	15	856	184
professores-burnout	07	80	05 a 32
professores-burnout-síndrome	02	52	05 a 23
depressão	224	7595	2127
depressão de/dos/entre professores-docentes	04	12 a 21	02 a 10
pressão do tempo	112	(20) 0	686
pressão do tempo-professor	13	(2) 1	01
aceleração temporal-tempo acelerado-tempo de aceleração	10 a 15	(7-67) 1 a 3	0
pressa-professor(es)-docente(s)	01	0	0
saúde do professor - estresse	41	58	8
síndrome do pânico	7	59	9
pânico, síndrome do-desordens-professores-docentes	(7) 0	0	0
afastamento do trabalho	240	245	122
afastamento do trabalho - professor(es)/docente(s)	7 a 32	9 a 12	05
absenteísmo	22	347	161
absenteísmo dos professores	04	08	06

Figura 4 – Quantificação de artigos científicos sobre o campo semântico do estresse/estresse docente nas bases de dados<sup>13</sup>: APA, LILACS e SciELO.

Fonte: elaboração da autora

A verificação um pouco mais amidiada dos retornos obtidos permitiu-nos comprovar que ainda vale a observação de WITTER (2003) acerca da produção científica relativamente escassa voltada para a relação professor-estresse — mormente sob o prisma da resiliência, das estratégias de enfrentamento (*coping*) e da (in)disponibilização de atividades de ressonância para docentes. Acerca desse último aspecto, vale lembrar o destaque dado por Rosa (2013), na obra *Social Acceleration*, à necessidade de que, em meio

<sup>13</sup> Os números entre parênteses marcam a aparição dos termos buscados, porém a verificação dos *abstracts* gerou o número subsequente na linha — fora dos parênteses —, que indica a real quantidade de *papers* sobre o tema.

aos vagalhões representados pela vida em estado patológico de aceleração, dediquemo-nos a cultivar experiências de ressonância lastreadas na arte, na religião e na natureza. A proposta se coloca como forma de combate à alienação, implicada nos deslocamentos psíquicos advindos da pressa diuturna. A ideia é, segundo Marinho (2008, p. 403), em sua retradução de Gaulejac<sup>14</sup>(2007, p. 291), dar mais atenção às

formas de recuperação do sentido de viver, da existência humana como valor universal de solidariedade e respeito às pessoas e natureza, baseado nos princípios do *oikos logos*, ou seja, na ecologia e desenvolvimento durável; do *antrophos logos*, na espécie humana e sociedade, e, por fim, na *psyché logos*, na vida psíquica. Consiste na transformação do indivíduo-recurso em indivíduo-sujeito, abandonando o utilitarismo em favor do homem singular, ligado aos outros em um desejo de realização.

Exercícios de ressonância representam a possibilidade, lembrada por Jesus (2001), de que o sujeito alcance um estado oposto ao da tensão permanente – no qual se reduzem os níveis de tensionamento muscular, a pressão arterial, o ritmo cardíaco, entre outros benefícios que, somados, produzem ondas cerebrais alfa, capazes de aumentar o poder de cura do organismo e deter, mesmo que por pouco tempo, a ação das ondas beta (cujos ciclos são mais intensos e configuram o estado agitado em que passamos a maior parte do nosso dia).

Fernandes (2015) sugere que o processo grupal de análise da condição docente (sobre o qual a autora desenvolveu sua tese, no Instituto de Psicologia da USP) pode constituir-se instrumento eficaz para resistir ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação que teimam em gravitar ao redor da labuta ensinante. Mais que isso, acreditamos, pode vir a tornar-se elemento central nas interações de ressonância citadas por Rosa (2013), Jesus (2001), entre outros autores. Leda Leal Ferreira desenvolveu junto à FUNDACENTRO, no ano de 2010, pesquisa sobre o trabalho dos professores, cujo método era baseado em processos grupais:

O método que usamos denomina-se Análise Coletiva do Trabalho (ACT). É um método de análise do trabalho no qual são os próprios trabalhadores que analisam o seu trabalho. A análise acontece em reuniões de grupo de trabalhadores, voluntários, fora do local e dos horários de trabalho, na presença de pesquisadores e se desenvolve a partir das respostas dadas à pergunta condutora ‘O que você faz no seu trabalho?’. A regra geral é que todos os participantes compreendam o trabalho que está sendo analisado [...]. A ACT se revelou um método potente. Para responder à

---

<sup>14</sup> Para Vincent de Gaulejac, professor emérito da universidade Paris 7, quando se caracteriza o sofrimento no trabalho – seja em forma de assédio, estresse, depressão, padecimento psíquico –, o que se deve questionar é a gestão da empresa [leia-se aqui, para nossos fins, a gestão da escola — a qual não deveria, na verdade, configurar-se como empresa, de acordo com Laval (2004)] —, porque é em razão da pressa generalizada que os indivíduos tendem a agir defensivamente e se desgastam nesse processo.

questão condutora os professores descreveram o seu dia a dia de trabalho, dentro e fora das escolas, e explicaram o sentido de cada atividade que realizavam. Além disso, como a análise era coletiva, compararam suas experiências e destacaram seus pontos comuns ou diferentes, bons ou maus. E para interpretar uma determinada situação ou uma determinada atividade, muitas vezes se reportaram ao passado, mostrando o quanto são importantes referências históricas para compreendermos uma situação atual. (FERREIRA, 2010, p. 5).

Dentre outras revelações importantes, essa pesquisa alerta para o fato de que “há poucos espaços para estratégias coletivas de defesa do sofrimento”, no dizer de uma das professoras participantes do estudo. Segundo a docente, seus pares desenvolvem apenas estratégias individuais a fim de se prepararem para lidar com os alunos, buscando compreender o comportamento deles a fim de tentar modificá-lo. Outros expedientes empregados para não adoecerem psicologicamente, ainda segundo a professora, incluem: evitar contatos e situações penosas envolvendo pais, coordenadores, colegas; tentar deixar os problemas do trabalho no trabalho e, em última instância — quando nenhuma das ações anteriores logra êxito —, passam a faltar ou pedem afastamentos.

Quanto a tentar deixar os problemas do trabalho lá mesmo, cabe lembrar o que afirmou Kenski (2013) acerca das atividades de docência on-line e outras novas demandas pouco contributivas para o relaxamento físico e mental necessário ao combate do estresse entre os professores.

## **Conclusão**

O escopo teórico-prático analisado no presente trabalho permite-nos concluir acerca da necessidade de um quadro de providências antiaceleratórias e antiestressoras, não só no âmbito da formação acadêmica mas também no que tange à criação de mecanismos diários de acompanhamento da atividade docente — voltados, estes, para o bem-estar emocional, físico e cognitivo do professor. Componentes curriculares específicos, durante os cursos de formação, coligados aos aspectos aqui assinalados, podem contribuir para ofertar aos professores suporte técnico e emocional de grande valia no desempenho de suas atividades ao longo da carreira — com minimização dos processos corrosivos que amiúde culminam na desistência profissional. Paralelamente, convém intensificar as pesquisas em torno de estratégias de enfrentamento/ressonância, bem como incrementar a comunicação científica dessas investigações, como forma de provimento a outros e plurais modos de olhar a condição docente.

## Agradecimentos

A todos os membros do Grupo de Estudos em Comunicação e Educação (ECA/USP), pela inspiração advinda de nossas conversas. De modo especial, ao nosso orientador, Prof. Dr. Adilson Citelli, e às Dras. Ana Luisa Zaniboni Gomes e Maria do Carmo Souza de Almeida, que gentilmente nos disponibilizaram material de pesquisa relacionado à saúde dos professores do ensino básico nacional.

## Referências

CITELLI, A. Comunicação e educação: o problema da aceleração temporal. Anais do XV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro-RJ, 4 a 7/9/2015.

CRARY, J. **24/7 – O capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo, Cosac-Naify, 2014.

CUNHA, C. Trabalho: o conceito e a relação com o tempo livre ao longo da história. Disponível em: <http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/trabalho-o-conceito-e-a-relacao-com-o-tempo-livre-ao-longo-da-historia.htm>. Acesso em: mar. 2016.

ESTADO. SP dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-da-a-professores-372-licencas-por-dia-27-por-transtornos-mentais,10000022938>. 24 mar. 2016. Acesso em: 10 abr.2016.

FERNANDES, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente**: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-04012016-094754/>>. Acesso em: 2016-06-30.

FERREIRA, L. L. Relações entre o Trabalho e a Saúde de Professores na Educação Básica no Brasil. Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”. São Paulo: FUNDACENTRO, 2010. Disponível em: [https://fasul.edu.br/portal/files/biblioteca\\_virtual/7/relaciestrabalho.pdf](https://fasul.edu.br/portal/files/biblioteca_virtual/7/relaciestrabalho.pdf). Acesso em 13 jul.2016.

FUNDACENTRO - Comentário sobre a reportagem *São Paulo dá a professores 372 licenças por dia; 27% por transtorno mental*. 13 abr.2016. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/buscar?v=mala+direta&p=Digite+a+palavra-chave...&vi=+O+que+voc%C3%AA+procura%3F&pi=Digite+a+palavra-chave>. Acesso em 16 abr. 2016.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

HAROCHE, C. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporânea. **Educação e Pesquisa**, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-1517-97022015041920.pdf>. Acesso em: 10 Abr. 2016.

JESUS, S. N. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa, Edições ASA, 2001. Coleção Cadernos do CRIAP.

KARHAWI, I. Viver sem tempo: a relação subjetiva entre tempo, tecnologias e rotinas. Resenha do livro *Pressed for Time – the acceleration of life in digital capitalism*, de Judy Wajcman. In: **Revista Parágrafa**, jan-jun. 2016, v. 4, n. 1.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Tempo Docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa** – o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LIPP, M. E. N. (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2006, p. 81-94.

MARINHO, T. A. "Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social", de Vincent de Gaulejac. Resenha. In: **Sociedade e Cultura** [on-line], 2008, 11 (Jul-Dez). Acesso em mai. 25. 2016. Disponível em: [en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311249029>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311249029) ISSN 1415-8566

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da Ergonomia. In: LIPP, M. E. N (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2006, p. 81-94.

REINHOLD, H. H. O *Burnout*. In: LIPP, M. E. N (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2006, p. 81-94.

ROSA, H. **Social Acceleration** – a new theory of modernity. New York: Columbia University Press, 2013.

\_\_\_\_\_, H. Modernizações Ambivalentes. Entrevista concedida ao Diário de Pernambuco. 14 abr. 2014.

SANTAELLA, L. A Grande Aceleração e o Campo Comunicacional. In: **Revista InTexto**. Porto Alegre, UFRGS, n. 34, p. 46-59, set./dez. 2015.

WITTER, G. P. Produção científica e estresse do professor. In: LIPP, M. E. N (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 7, n. 1, p. 33-46, June 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572003000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 Mai 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000100004>. 2003.