

**O STRESS NA LIDERANÇA ESCOLAR: O
CASO DE DOIS DIRECTORES BRASILEIROS
– UMA ANÁLISE UTILIZANDO UMA TÉCNICA
ETNOGRÁFICA EXPLORATÓRIA**

António V. Bento & José Paulo G. Brazão

Universidade da Madeira

CIE-UMa

Introdução

As exigências diariamente colocadas aos responsáveis pelas lideranças escolares são cada vez mais vastas e sucessivas. A transformação de uma escola de elites numa escola de massas originou no Brasil, assim como noutros países, a ocorrência de mais alunos com origens mais diversificadas, maior número de professores, mais tarefas burocráticas e, implicitamente, maiores problemas de gestão para os líderes escolares. O significativo aumento de grupos de alunos heterogéneos aumentou a tensão entre professores e alunos (OCDE, 1992) e, naturalmente, entre líderes escolares, professores, alunos, pessoal não docente e comunidade.

Deste modo é num clima de incerteza e tensão constantes

que o director de escola se confronta diariamente. Assim, ser director de escola implica assumir uma função de liderança na escola que exige cada vez mais tarefas burocráticas diárias quer a resolução de problemas constantes relacionados com professores, alunos, famílias e responsáveis educativos municipais.

Em consequência, apareceram mais fontes de *stress* docente e dos gestores escolares que tem efeitos significativos e negativos para a organização escolar que afectam a personalidade dos docentes e gestores escolares devido às mudanças aceleradas da sociedade

Pretendeu-se com este estudo de investigação de cariz etnográfico analisar o *stress* nos directores de duas escolas Brasileiras (Escola A e Escola B) e compreender as preocupações diárias das lideranças destas duas escolas em contexto organizacional e verificar que estratégias usam para lidar com o *stress*.

Revisão da literatura

O *stress* ou “esgotamento” profissional começou a ser alvo de estudo na década de 70. Nesta altura, Herbert Freudenberger, psiquiatra numa unidade de cuidados de saúde, observou que muitos voluntários com os quais trabalhava, apresentavam uma perda emocional gradual

com perda de motivação e empenhamento, sendo este processo acompanhado por uma variedade de sintomas físicos e mentais. Freudberger (1970) chamou ao estado de exaustão mental ou *stress* profissional de burnout que o definiu como “um estado causado pela utilização excessiva de energia e dos recursos do indivíduo, o qual provoca nele o sentimento de ter fracassado, de estar exausto ou mesmo de estar esgotado” (Freudenbergr, 1974, citado por Canou & Mauranges, 2004).

Por outro lado, o conceito de *stress* tem sido definido a partir de três pontos de vista: a) como condição ambiental externa que perturba o funcionamento regular da pessoa; b) como uma resposta do organismo, automática e global, a qualquer agente externo perturbador; c) como uma interação desajustada entre as exigências do meio e os recursos e as capacidades de resposta do indivíduo (Leventhal e Nerenz, 1983). Assim, o *stress* define uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio dinâmico do organismo (Mota-Cardoso et al., 2002).

Este “*stress*” tem como sintomas mais evidentes “a insatisfação profissional, desinvestimento na profissão, desresponsabilização em relação às tarefas docentes, desejo

de abandonar a profissão, absenteísmo, esgotamento, ansiedade, neurose, depressão” (Jesus, 2002, p. 14).

Stressores ocupacionais

Cooper et al. (1988) sistematizaram seis tipos de stressores ocupacionais: 1) **fontes de stress intrínsecas ao trabalho** (condições físicas do local de trabalho, características das tarefas, excesso de trabalho, ritmo de trabalho, trabalho repetitivo, etc.); 2) **papel organizacional** (ambiguidade e/ou conflito de papéis, responsabilidades atribuídas); 3) relações interpessoais (com colegas, superiores e subordinados); 4) **carreira profissional** (início da carreira, avaliação de desempenho, progressão na carreira, formação, insegurança, término da carreira, etc.); 5) **estrutura e clima organizacionais** (participação na tomada de decisões, estrutura da organização, ambiente sócio-emocional de trabalho, competição, violência, etc.); 6) **relação entre trabalho e lar** (articulação entre responsabilidades profissionais e familiares, compatibilização de carreiras na família, etc.).

Stress nos professores

O *stress* nos professores é uma realidade que preocupa não apenas os docentes enquanto classe mas também a comunidade educativa, os investigadores, os responsáveis

políticos e o público em geral.

A literatura especializada indica que a profissão docente apresenta um dos mais altos, senão mesmo o mais alto, nível de *stress* ocupacional quando comparada com outras profissões (Kyriacou, 1987). Ainda, segundo este autor (Kyriacou, 1987), a docência é uma das ocupações profissionais que tem sido associada a níveis de *stress* mais elevados referindo que os estudos feitos em qualquer parte do mundo, indicam tipicamente uma grande proporção de professores a afirmar que experimentam estados de *stress* ou *burnout*” (p. 147).

O *stress* nos professores aparece de uma forma contínua que resulta de um processo que vai evoluindo e que se exterioriza com vários sinais, tais como, sensação de inadequação face ao seu trabalho, sensação de falta de recursos para fazer face às demandas da profissão, sentimento de falta de formação necessária, diminuição da capacidade para resolução dos problemas, falta de tempo, etc. (Jimenez et al., 2002).

De acordo com Maslach et al. (1996), o *stress* é um fenómeno multidimensional no qual interagem três componentes que se concretizam da seguinte forma:

a) **Exaustão emocional** – situação em que os professores, depois de uma interacção intensiva com os alunos, sentem que, afectivamente, já não podem trabalhar

com a mesma dedicação e energia que apresentavam no início das suas carreiras devido ao desgaste das suas energias emocionais resultantes do contacto diário com os problemas do ambiente escolar. Esta dimensão manifesta-se através do esgotamento de recursos emocionais próprios pelo qual o professor sente que não pode dar mais de si, emocionalmente; b) **Despersonalização** – ocorre quando os professores apresentam atitudes negativas como o tratamento depreciativo, cinismo, atitudes frias e distantes e/ou desconexão dos problemas dos alunos. De um modo geral, o professor distancia-se dos seus alunos como se na expressão de Schufeli e Enzmann (1998, citado por Jeminez et al., 2002) ficasse, “entrancheirado” atrás da sua secretária; c) **Falta de realização pessoal no trabalho** – os professores, desgastados profissionalmente, sentem-se insatisfeitos com o seu trabalho o que os leva a revelar sentimentos de ineficácia no desenvolvimento do seu trabalho e predispondo-os a sentimentos de profundo desapontamento podendo enfrentar depressão psicológica.

Por outro lado, Esteves (1999) fez uma ordenação de factores de *stress* nos professores, classificando-os em duas dimensões:

a) **Factores de primeira ordem ou de incidência sobre a acção do professor** – são factores que incidem directamente na acção do professor na sala de aula, tais

como as deficientes condições de trabalho, escassez de recursos materiais, mudanças nas relações entre professor aluno, fragmentação do trabalho do professor, problemas de segurança em turmas superlotadas, etc.,

b) **Factores de segunda ordem ou factores contextuais** – são factores que exercem uma acção indirecta no desempenho do professor como o aumento das exigências em relação ao professor, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a inibição educativa de outros agentes de socialização, a imagem social do professor, a mudança de conteúdos curriculares, a contestação da função docente, a crença dos professores de que os alunos, pais, administradores escolares e público em geral se apresentam indiferentes para com os professores e para com as escolas, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas á escola, a relação com os colegas e a ruptura do consenso social sobre a educação (Jesus, 2002; Costa & Moura, 1999).

Stress na liderança escolar

No que concerne ao *stress* nos líderes escolares, foram encontrados poucos estudos na literatura, contudo sabemos, através dos nossos informantes que acontecem casos graves

de *stress* nos líderes escolares o que causa o seu auto afastamento das funções de liderança.

Este cargo tem causas ou fontes de *stress* específicas à sua função pois que os directores escolares têm que estar atentos ao panorama geral da escola desde as questões relacionadas com os alunos, professores, funcionários, família e comunidade. Há muitos imprevistos no dia-a-dia da escola para os quais o director tem de apresentar soluções.

Galloway et al. (1986), verificaram num inquérito regional feito a 40 professores neozelandeses com cargos de gestão no ensino primário, que 64% dos mesmos definia a sua profissão como moderadamente stressante, 27% como pouco stressante e 7,5% como nada stressante.

Um estudo nacional, feito no Reino Unido, concluiu que as mulheres com cargos de gestão (*head teachers*) eram mais resistentes, em termos de saúde mental, que *head teachers* masculinos, por lidarem melhor com o *stress* (Cooper & Kelly, 1993) ou, segundo outras investigações, por possuírem mais recursos de *coping* em termos de suporte social (Pithers & Fogarty, 1995). O mesmo estudo mostrou ainda que os professores em cargos de gestão estavam mais sujeitos ao *stress* por não gerirem tão bem os relacionamentos com os seus colegas subordinados.

Burke et al. (1996) investigaram os antecedentes e

consequentes do *stress* ou *burnout* em 362 professores e administradores escolares canadianos. Para tal, avaliaram o *stress* e outros indicadores em dois momentos distintos separados por um ano. Os autores verificaram que os antecedentes mais fortes eram a burocracia administrativa e os alunos perturbadores, o primeiro predizendo o *burnout* nos administradores escolares e o segundo nos professores apenas docentes.

Problema

O *stress* a nível dos docentes está bastante estudado; contudo, a nível das lideranças escolares não têm sido feitos estudos que nos ajudem a compreender os dilemas e o *stress* com que se confrontam os líderes no dia a dia escolar. Foi neste contexto que decidimos abordar esta problemática a nível da investigação qualitativa e nos propusemos estudar as causas e fontes de *stress* nos líderes escolares de duas escolas Brasileiras numa perspectiva etnográfica.

Método

O problema primordial desta investigação centrou-se na descrição e análise do estado de *stress* em dois

gestores escolares de duas escolas suburbanas do Nordeste Brasileiro. Foi utilizada a entrevista não estruturada e a observação naturalista. Para complementar esta análise foi também aplicado o inventário de *Burnout* de Maslach et al. (1996), que mede três dimensões: a) **exaustão emocional** – descreve sentimentos de exaustão emocional no trabalho, como a fadiga e a perda de recursos emocionais; b) **despersonalização** – descreve uma forma insensível e impessoal de relacionamento com os receptores de cuidados ou serviços; ou seja, indiferença e atitudes de distância para com o trabalho que é realizado; c) **Realização pessoal**: descreve sentimentos de competência e de realização pessoal de trabalho, isto é a eficácia percebida no desenvolvimento do trabalho. Este inventário que avalia o desgaste profissional tem 22 itens sob a forma de *Likert*; a cada um dos itens é atribuído um grau de intensidade que vai desde 1 (nunca), 2 (algumas vezes por ano), 3 (uma vez por mês), 4 (algumas vezes por mês), 5 (uma vez por semana) 6 (algumas vezes por semana) e 7 (todos os dias).

Na triangulação de dados foram comparadas as repostas aos itens do inventário de *Burnout* de Maslach, os resultados da observação naturalista e os depoimentos das entrevistas não estruturadas.

Havendo necessidade de clarificar alguns depoimentos dos directores foi feita uma segunda entrevista apenas com

questões que tentavam esclarecer problemas e situações. A entrevista etnográfica devido á sua flexibilidade permite a análise em profundidade de questões que o investigador se vai apropriando à medida que vai tomando conhecimento da realidade (Lapassade, 1993). Este tipo de entrevista tem muitos pontos comuns com a observação participante pela envolvência do investigador no campo observado. Adoptou-se uma atitude não directiva de forma a realçar o que realmente era importante para os entrevistados (Lapassade, 1992).

Contextos do estudo

Os locais do estudo foram duas escolas situadas no Nordeste Brasileiro, ambas situadas numa zona suburbana de uma grande cidade turística.

A escola A, é um edifício situado ao lado de uma pequena favela, em terra batida, de um piso térreo com 40 turmas, 35 professores e 980 alunos servindo uma população que vai da creche ao 9º ano. A Directora desta escola está no cargo há seis anos e tem como sua equipa uma Subdirectora, duas Coordenadoras, um Secretário e três Agentes Administrativos. Esta Directora tem especialização em Educação Infantil e Administração e Gestão e não exerce funções lectivas. Está no cargo há seis anos.

A escola B é uma escola suburbana; o edifício tem dois pisos, apenas com uma entrada e fechada com uma corrente com cadeado. Tem 800 alunos, 32 turmas, 36 professores. Fazem parte da equipa directiva o Director, um Vice-Director, uma Supervisora e uma Secretária. O Director tem formação em Pedagogia e uma especialização em Administração Escolar. Ele está há cinco anos no cargo (exerceu também o cargo de coordenador durante quatro anos) e não exerce funções lectivas.

Na minha primeira visita à escola A, tinha a banda da escola a fazer uma apresentação no pavilhão aberto. A banda da escola fez uma exibição para professores alunos e alguns pais. A Directora agradeceu o esforço que os alunos fazem em participar na banda da escola. Seguidamente, fiz uma visita geral á escola. O gabinete do Director é um quarto pequeno, sem janelas, paredes despidas, com um mobiliário muito simples, duas secretárias antigas, uma fotocopiadora e um computador. Todas as salas têm um portão de grades de ferro. Todos os alunos tinham vestido uma *t shirt* e umas calças da mesma cor; todos tinham uma mochila igual. Soubemos que um programa social governamental proporciona no início do ano lectivo a todos os alunos desta escola um equipamento, umas sapatilhas e uma mochila com livros e cadernos.

A escola B é uma edificio mal conservado com dois

andares. A porta principal, única entrada está fechada com uma corrente e cadeado. Na minha primeira visita à escola B o Director levou-me a todas as salas cujas portas são fechadas com cadeados antigos. Por volta das dez, os alunos estavam a tomar a “merenda” que consistia numa sopa que comiam de uma chávena com uma colher nas próprias salas de aula pois a escola não tem refeitório. A cozinha é um espaço improvisado, muitos simples e antigo.

A biblioteca, com poucos livros, tinha uma televisão e um vídeo. A sala dos professores, também muito simples, tinha algumas mesas e cadeiras de plástico. O gabinete do Director tem dois armários, duas secretarias e três cadeiras.

Às 10h30 fui convidado a assistir a um programa no ginásio também no interior do edifício, no primeiro piso. Um grupo vem regularmente á escola (dançar a capoeira) com encenações de cenas piscatórias; esta actividade está integrada num programa sobre preservação cultural.

As entrevistas decorreram nos gabinetes dos directores. Na escola B, o director era constantemente interrompido por professores.

Resultados

No questionário de Maslach et al. (1996) preenchido pelo

Director A, obtiveram-se os seguintes resultados: O nível de exaustão profissional e o nível de despersonalização são baixos e o nível de realização profissional é alto. Quanto ao Director B, o nível de exaustão profissional é baixo, o nível de despersonalização é médio e o nível de realização profissional é alto. Uma análise qualitativa às respostas dadas ao inventário de Maslach et al. (1996) revela-se o seguinte:

A Directora A sente com uma regularidade diária que está a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do seu trabalho, sente-se com energias para desenvolver o seu trabalho, sente-se contente depois de trabalhar de perto com os alunos e colegas, sente que com o seu trabalho conseguiu muitas coisas que valeram a pena e sente que no seu trabalho lida muito calmamente com os problemas emocionais. Por outro lado, a Directora A, nunca se sente emocionalmente insatisfeito/desiludido com o seu trabalho, nunca pode facilmente compreender como é que os seus alunos/colegas se sentem, nunca sente que trata alguns colegas e alunos como se fossem objectos impessoais, sempre o preocupa o facto do seu trabalho o estar a tornar mais duro ou mais rígido do ponto de vista emocional e nunca se sente como se estivesse no limite das suas capacidades emocionais.

O Director B sente com uma regularidade diária que

trata com muita eficiência os problemas das pessoas que tem de atender, sente que está a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do seu trabalho, sente-se com muitas energias para desenvolver o seu trabalho, sente que é capaz de criar facilmente um ambiente agradável no seu trabalho, sente-se contente depois de trabalhar de perto com os seus alunos e colegas. Por outro lado, nunca sente que trata alguns colegas e alunos como se fossem objectos impessoais, nunca se sente frustrado com o seu trabalho, sempre se interessa realmente o que acontece às pessoas que tem de atender profissionalmente.

Entrevistas e entrevistados:

A Directora A é uma pessoa do sexo feminino com idade de 42 anos, está no ensino há 26 anos. É formada em Educação infantil e tem uma especialização em Administração Escolar. Exerce o cargo de direcção escolar há seis anos nesta escola.

O Director B é uma pessoa do sexo masculino, com 52 anos de idade, está no ensino há 30 anos. É formado em Pedagogia e tem uma especialização em Administração Escolar. Exerce o cargo de direcção escolar há 5 anos nesta escola.

Emergência de temas

Nas entrevistas tratou-se da temática geral que era o *stress* no dia-a-dia do Gestor/Líder Escolar. Depois de ouvidas, transcritas e lidas as entrevistas, encontraram-se as seguintes temáticas comuns: a) vulnerabilidade ao *stress*; b) fontes de *stress* (sintomas e causas); c) actividades/situações que provocam mais *stress*; d) insatisfação profissional; e) fontes de suporte; f) estratégias de combate ao *stress*; g) eficácia das estratégias; h) salário como factor de *stress*; i) problemas com que se confronta a escola; j) condições de trabalho; l) valorização por parte da hierarquia; m) ideal com que começou a exercer o cargo.

Ambos os directores vêem este cargo como uma posição que provoca muito *stress*. Provoca mais *stress* que a posição de professor; diz o Director B:

Esta posição provoca muito stress. É mais stressante do que ser professor de sala de aula porque o professor de sala de aula só se preocupa com a turma dele, só tem stress da turma dele. O gestor preocupa-se com todas turmas, alunos e pais, funcionários.

Para a Directora A, a direcção da escola é uma actividade com múltiplas responsabilidades e, em consequência, com

bastante *stress*; ainda, a Directora A enuncia o planeamento pedagógico com os coordenadores assim como os problemas imprevisíveis que acontecem no dia-a-dia como geradores de *stress*:

A direcção provoca muito stress porque você tem que fazer uma boa administração e aqui tem a parte realmente burocrática que são projectos administrativos, prestação de contas, tudo, porque a história de datas, coisas que tem para você entregar; paralelo a isso aí tem a parte pedagógica por mais que tenha coordenador você tem que estar junto com os coordenadores fazendo todo o planeamento pedagógico, problema que a gente encontra com alunos, problema que a gente encontra com professores, problema que a gente encontra com a família...

O director tem que estar preparado para qualquer problema que surja e tomar a liderança na acção e lidar com os mais diversos públicos:

... Tudo isso aí a gente tem que dar conta e às vezes num dia vem tudo no mesmo momento,

não é?, aquela coisa de hoje estou só para a família, hoje estou só para o aluno, hoje estou só para o administrativo, não é?, eu posso estar conversando com você e de repente surge um problema lá em baixo que tenho que descer é o problema de uma criança que caiu e que tenho que levar ao hospital e tenho que chamar a família, a família não entende, então, são essas coisas que vão-se acumulando e realmente causa um stress muito grande.

Para o Director B as maiores fontes de *stress* são os pais e os alunos. Durante as observações foi registado que o professor passava a maior parte do tempo lidando com situações expostas pelos professores:

Cada dia é um dia e as situações são diversificadas que uma complementa a outra e uma causa a outra; uma coisa, quando o professor não atende a sala dele, resta a gestão, a gestão é que intervém. Temos um terceirizado, quando cheguei tive que abrir o cadeado pois o porteiro não veio e não tenho substituto; trabalhamos com onze gerais. Tenho de trabalhar para manter esta escola limpa.

*Peço que limpem os banheiros... não limpam
... o stress é meu.*

Para a Directora A é o absentismo dos professores e a falta de compromisso por parte destes que provoca mais *stress* no dia-a-dia do director:

O que me provoca muito stress vou lhe contar o que é; na rede pública tem uma questão muito grande a frequência do professor; o professor tem condição de faltar e de pagar até ao final do ano; então essa história ele tem de trabalhar de segunda a sexta e falta dois dias pois tem até ao final do ano para pagar dois dias e não é só um professor que falta dois dias às vezes é três e quatro isso causa um stress maior que é diário porque aí, onde colocar esses alunos? Os alunos vão ter que fazer ou então vai criar problemas para a escola como é fichar a escola, quebrar móveis e brigar com outra criança, jogar pedra na casa do vizinho isso tudo, isso é o meu diário o que causa mais stress é a falta dos professores porque isso gera outros problemas graves. E isso diz que eles podem faltar, abriam espaço a que ele tenha até ao final do ano para pagar a sua aula só que isso é uma coisa a longo prazo

quando chega lá perto de terminar o ano ele transfere para outra escola fica ali um buraco e vem outra pessoa pagar - é uma complicação muito grande que nos causa muito stress;

A Directora A dá um exemplo de como resolver esta situação indutora de *stress* e responsável possível pela melhoria académica dos alunos:

... Para lhe dar um exemplo aqui perto, o interior, há uma cidadezinha, um lugar pequeno muito quente e seco - lá na escola colocaram o seguinte sistema - um professor que tiver 30 dias sem nenhuma falta ele vai ganhar 15 por cento do salário que vai ser acrescido ali e se durante os dez meses de aula tirando as férias se ele não tiver nenhuma falta nem com atestado no fim do ano aqueles 15 % é incorporado ao salário dele agora se ele tiver uma falta mesmo com atestado ou porque ele faltou ou chegou atrasado todo dia dez minutos ou meia hora e aquilo acumulou um dia ele perde 5% do seu salário naquele mês e no final do ano não é acrescido os 15% mesmo que ele não falte mas isso aí faz com que todos os professores têm

100% de frequência - isso aí dá uma diferença para a gente que está fazendo a gestão numa escola porque está todo o mundo na sala com seus alunos para a gente fazer uma organização para a gente administrar tem um critério de trabalho é muito mais fácil, faz uma diferença; a escola não pode instituir o programa; é a Secretaria da Educação da cidade e aqui ela não concorda com isso; lá nessa cidadezinha concordaram com isso, acharam que era a melhor forma, com incentivo de dinheiro. Aqui, já a maior parte das escolas particulares já tem esse sistema mas a Secretaria de Educação do município não concorda diz que o professor tem que ter esse compromisso independente do incentivo – assim nem uma coisa nem outra.

Quanto à satisfação no cargo: Ambos os Directores estão satisfeitos embora gostassem de concretizar mais. Diz-nos o Director B, admitindo que faz o que pode e não faz mais porque não está na sua alçada:

Estou satisfeito. Cheguei onde queria. Quando fiz pedagogia, fiz administração logo de seguida. Queria ser director de escola. Não tinha ideia

que era tão espinhoso. Talvez a clientela, a situação da família, está mais vulnerável, trabalhamos numa área de risco. Fico triste quando não atinjo os objectivos que queria: eu queria a escola mais organizada, eu queria a escola ensinando e o aluno aprendendo; com aluno padrão eu queria aluno dentro de sala de aula a toda a hora; quando o professor falta o município não manda substituto. A gente não consegue resolver porque não está na nossa alçada, ultrapassa os limites da gente, deixa a gente um pouco grilado. Será que eu estou realmente fazendo o que devia fazer executando... eu já fiz o meu limite mas deixa stress.

A Directora A, considera-se satisfeito mas sente-se sozinho na missão de aprimorar a sua escola. Não desiste de conseguir um trabalho em equipa a fim de que a escola atinja os seus objectivos académicos.

Eu estou satisfeita sim, estou aqui porque acredito que eu posso fazer um bom trabalho mas não sozinha eu tenho que ter uma equipa toda junto comigo para fazer acontecer, então

essa garra de estar motivando de não ficar desanimado; pelo meu trabalho pelo que acredito em mim eu não tenho nenhum problema mas se me perguntar assim quanto à minha motivação sim eu vou-lhe dizer que estou 65 % desanimada ou que não vejo que essa equipe ela me ajuda agora só depende deles como eu disse para você nós tínhamos tirado índice de 2 de média isso me deixou muito triste quando eu propus á equipa vamos trabalhar em equipa para que esse índice seja elevado e tem também a questão financeira que serviu de motivação cada professor ia ganhar um valor x em cima e também essa questão de remuneração, e da premiação toda ela se motivou a trabalhar de facto em equipa e aí nós conseguimos 6, subimos muito de 2 para 6, fomos elogiadas, agora queremos subir para 8 que também tem prémio mas se não tiver prémio e chamar a equipa para fazer uma equipa de trabalho eu não consigo então isso leva 65% de stress, o resto tenho que deixar a motivação para mim e não me deixar cair.

As fontes de suporte. Onde vão buscar energia nos

momentos de mais *stress*? A Directora A socorre-se de forças exteriores e na esperança de que as coisas mudem:

Essa força profunda eu vou buscar em Deus porque se você não tiver uma força eu não posso desanimar mesmo vendo uma parte que não quer ajudar pois uns poucos 4 ou 5 desmotivam os demais ou a você mesmo e os outros, então, eu estou sempre buscando essa força, essa motivação, essa fortaleza no que eu acredito que eu acho que posso transformar e busco através dos meus conhecimentos e da transformação e me fortalecer é isso que tenho que ir buscar; pensar que as pessoas podem mudar, podem mudar a visão delas e nos podem ajudar noutra momento, senão a gente não faz nada.

O Director B, socorre-se de forças internas:
Os suportes são poucos. Sento, esfrio a cabeça, tomo um pouco de água e reanimo; porque se vai na Secretaria, casos como o meu, viu é uma fila – não dão soluções. Você conversa, distribui tarefa um pouco, lê alguma coisa para buscar sustentação. É complicado. Falo com outros directores.

O salário não é fonte de *stress* para nenhum dos directores e consideram que têm umas boas condições de trabalho e com recursos financeiros suficientes para gerirem bem as suas escolas. Afirmou a Directora A:

Acho a minha condição privilegiada tenho dinheiro para comprar o que a escola precisa, vem verba, nós temos tudo o que a escola precisa não é muito bonita como aquela escola que você viu que agora as escolas são padrão MEC que você viu esta é uma estrutura antiga que foi aproveitada para escola mas esta estrutura é boa se você quiser fazer um bom trabalho tanto material e pessoal humano você desenvolve aqui um bom trabalho eu acho que sou privilegiada eu tenho o espaço, todo o material que preciso, laboratório de ciência eu tenho, laboratório de informática eu tenho, tecnologia, o que você quer, um data show eu tenho, você viu aquela coisa de som ruim porque realmente quando comprei não entendi e comprei uma coisa ruim; agora, assim a condição de trabalho o material que eu e os alunos recebemos é de primeira qualidade, merenda é de primeira qualidade

feita por nutricionistas, balanceada, tudo direitinho; fiscalização vem ver se não está fora da validade, toda essa preocupação.

Disse o Director B:

O salário, quase ninguém está satisfeito mas eu estou satisfeito neste contexto Brasileiro. Queria que fosse um pouquinho melhor mas não somos dos piores. Tenho todas as condições necessárias para um bom funcionamento.

Ambos os Directores consideram que mantêm os ideais com que começaram as suas funções os quais passam pela transformação da escola e pelo aumento do sucesso dos alunos; nem o salário nem as condições de trabalho constituem fonte de *stress*.

Conclusões

Os dados qualitativos verbais analisados permitiram-nos identificar padrões e temas recorrentes que nos ajudaram a compreender o *stress* dos líderes escolares de duas escolas.

Ouvindo as vozes dos nossos informantes e das nossa

observações permitiu compreender melhor o *stress* a que as lideranças escolares de duas escolas estão expostas no seu dia-a-dia. As fontes de *stress* derivam dos problemas que são expostos pelos alunos, funcionários, famílias e docentes.

As fontes mais prementes do *stress* são de natureza extrínseca como são as condições socioeconómicas das famílias dos alunos, os próprios alunos e os professores (compromisso e trabalho em equipa).

A falta de organização e gestão do tempo parece ser uma outra fonte de *stress* para o Director B: Dedicar demasiado tempo a resolver os problemas dos professores restando pouco para os alunos. Por outro lado, a sua autoridade para com os funcionários parece ser dúbia provocando *stress* pelo não cumprimento de ordens dadas.

As tarefas burocráticas são uma das fontes principais de *stress* o que está de acordo com os resultados de estudos apresentados na literatura especializada (Burke et al., 1996). Seguem-se o absentismo, a falta de compromisso docente, situações imprevisíveis, falta de espírito de equipa, indisciplina, concomitância, multiplicidade e acumulação de problemas que aparecem no decorrer do dia-a-dia do director escolar.

Referências Bibliográficas

Burke, R., Greenglass, E. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, vol. 9, 261-275

Canoui, P. & Mauranges, A. (2004). *Le burn out – Le syndrome d'épuisement professionnel des soignants*. Paris: Masson

Costa, V. & Moura, L. (1999). *(In)satisfação docente*. Consultado em 10 de Outubro de 2010 em http://www.cffh.pt/public/elo_36.htm

Cooper, C. & Kelly, M. (1993). Occupational stress in Head Teachers: a national U Survey: *British Journal of Educational Psychology*, vol. 63, 130-143.

Cooper, C., Sloan, S. & Williams, S. (1988). *Occupational stress indicators management guide*. Windsor: Nfer-Nelson.

Esteve, J. (1999). *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.

Galloway, D., Panckurst, F., Boswell, K., Boswell, C. e Green, K. (1986). Sources of stress for primary school head teachers in New Zealand. *British Educational Research*

Journal, Vol. 12, nº 3, 281-288.

Jesus, S.(2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.

Jimenez, B. Hernandez, E., Galvez, M., Gonzalez, J. & Pereira, A. (2002). A avaliação do *burnout* em professores: Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, vol. 7, nº 1, pp.11-19.

Lapassade, G. (1993). *La méthode ethnographique*. Retirado em 6 de Novembro de 2010 de <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>

Lapassade, G. (1992). *La methode ethnographique (observation participante et ethnographie de l'école)*. Retrieved on 8th of November, 2010 from <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrso.htm>

Leventhal, H. & Nerenz, D. (1983). A model for stress research with some implications for the control for stress disorders. In Meichenbaum, D. and Jaremko , M. *Stress reduction and prevention*. New York: Plenum Press

Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mota-Cardoso, R., Araújo, A. Ramos, R. Gonçalves e Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1992). *L'enseignant aujourd'hui. Foctions, statut, politiques*. Paris: OCDE.

Pithers, R. & Fogarty, G. (1995). Occupational Stress Among Vocational Teachers. *British Journal of Educacional*.