

GESTÃO DO STRESSE: formulação e aplicação dum curso de formação

STRESS MANAGEMENT: Planification and implementation of a training course

Saul Neves de Jesus¹

Resumo

Para prevenir e resolver situações de desmotivação e stresse de professores, médicos e enfermeiros foi formulado um programa de formação contínua. O programa tinha 40h, distribuídas por dez sessões, centradas nos seguintes aspectos: partilha de experiências profissionais com colegas, identificação de factores de stresse e estratégias de coping para lidar com eles, substituir crenças irracionais por crenças mais apropriadas, treino de competências de assertividade e de relaxamento. Comparando os resultados obtidos nalgumas variáveis antes e depois do programa de formação verificam-se os seus benefícios para os participantes.

Palavras-chave: Stress, Gestão do stresse, formação contínua.

Abstract

To prevent and to solve teacher and health professional's stress, it was planned and implemented a training course. The programme had 40h, in ten sessions, centered into the following aspects: sharing professional experiences with colleagues, identification of stress factors, identification of coping strategies, changing of irrational beliefs for more suitable ones, assertiveness training and relaxation. The results shows the improvement of some well being variables during the training course.

Key words: Stress, Stress management, professional training.

¹. Professor Catedrático da Universidade do Algarve; Director do Departamento de Psicologia; Coordenador do Mestrado em Psicologia da Educação; Coordenador do Centro Universitário de Investigação em Psicologia. E-mail:snjesus@ualg.pt

1. Introdução

Tem-se verificado que as actividades profissionais em que há relações interpessoais intensas podem ser mais susceptíveis de causar sintomas de stress, burnout e exaustão emocional.

Em particular, os profissionais de educação e de saúde, nomeadamente professores, médicos e enfermeiros, apresentam níveis muito elevados de stresse e de burnout, de acordo com os resultados de investigações realizadas em diversos países.

Embora este seja um fenómeno muito complexo, não havendo receitas universais para a sua resolução, a prevenção de muitas situações passa pela formação contínua, no sentido desta contribuir para que a prática profissional seja experienciada com satisfação e autoconfiança, encorajando a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e pelo desenvolvimento pessoal e interpessoal.

O alcance deste objectivo requer um processo de formação orientado para o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para o sucesso profissional do professor. Esta orientação no processo de formação de professores traduz um modelo relacional (Jesus, 1996a; Jesus, 1996b; Jesus, Abreu & Esteve, 1995), oposto ao modelo normativo que defende a orientação do processo de formação com base num modelo idealizado e universal de professor.

Segundo o modelo relacional, durante a formação inicial deveriam ser adquiridas competências teóricas que traduzissem hipóteses de trabalho ou alternativas de actuação, e não “receitas” absolutistas ou universais, contribuindo para o desenvolvimento de expectativas realistas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Também deveriam ser adquiridas competências práticas através de simulação (“role-playing”) perante potenciais situações-problema da profissão docente, nomeadamente a indisciplina dos alunos. Durante o estágio, para além do acolhimento e integração na escola, é fundamental o apoio do orientador nos níveis comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequadas crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social), evidenciando e reconhecendo as qualidades e os aspectos positivos da actuação do estagiário, preparando-o para a construção do seu estilo pessoal de ensino e para o durante (presente) do processo de ensino-aprendizagem (relação pedagógica e “pedagogia do imprevisível”), para além do antes (planificação) e do depois (avaliação) deste processo.

Por seu turno, a formação contínua enquadrada no modelo relacional, deve constituir fundamentalmente uma oportunidade para o trabalho em equipa, em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes nas acções de formação, orientado para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução, de acordo com o tema e os objectivos de cada acção.

Especificamente para prevenção de situações de mal-estar docente há alguns programas de formação que procuram contribuir para o desenvolvimento de certas competências profissionais nos professores participantes. O programa apresentado neste capítulo enquadra-se nestes objectivos.

Este programa teve por base um trabalho prévio que confirmou a existência de uma baixa motivação na classe docente e a relevância que certas variáveis motivacionais podem ter para compreender situações de mal-estar docente, sendo propostas algumas estratégias de intervenção, nomeadamente no plano de formação de professores, que podem contribuir para influenciar o funcionamento adequado dessas variáveis (Jesus, 1996a). No entanto, faltava testar a eficácia das estratégias propostas, sendo necessário realizar um programa de formação que as integrasse.

Nesse sentido, foi elaborado o projecto “Programa de investigação-acção para prevenção e resolução de situações de mal-estar docente”, aprovado para financiamento pelo Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.), no âmbito do qual foi formulado o programa de formação a seguir descrito.

Este programa tinha uma duração de cerca de 30 horas, distribuídas por dez sessões, de 3h cada, as quais incidiam em diversos exercícios, nomeadamente partilha de experiências profissionais com colegas, identificação de factores particulares de stress, identificação de possíveis estratégias a utilizar para resolução dos problemas identificados, formulação de um programa de “coping” personalizado, substituição de crenças irracionais por crenças mais adequadas, análise de possíveis estratégias para gestão de situações de (in)disciplina dos alunos na sala de aula, treino da assertividade e relaxamento.

Pressupunha-se-se que os professores que, no início deste programa, apresentassem um elevado nível de stresse e uma baixa motivação profissional poderiam revelar um menor nível de stresse, uma maior auto-eficácia e uma atitude mais optimista relativamente à profissão docente no final do processo de formação, traduzindo um maior bem-estar e realização profissional.

Este programa foi implementado e avaliado inicialmente com um grupo de 25 professores (Jesus, 1998). Os resultados foram bastante reveladores dos benefícios deste curso de formação para o bem-estar dos professores participantes, pois verificou-se uma diminuição significativa do stress profissional, das crenças irracionais e um aumento da percepção subjectiva do bem-estar profissional. O nível de exaustão emocional também diminuiu, embora não tenha sido atingido o limiar da significância estatística.

Além disso, todos os participantes se manifestaram no sentido da utilidade da acção, sendo salientada a necessidade de ter uma duração maior, de forma a permitir o aprofundamento de alguns dos tópicos analisados e a inclusão de outros considerados relevantes para os objectivos a atingir. Fundamentalmente, foram aprofundados sobretudo os temas da gestão da indisciplina e do trabalho em equipa e incluída a análise de temas do âmbito da Psicologia da Saúde, nomeadamente tipos de personalidade e gestão do stress, estilos de vida saudável e educação para a saúde.

Assim sendo, o programa foi desenvolvido, tendo a duração de 40h. Pretendemos nesta investigação testar este programa também com outros grupos de professores e com outros formadores (grupo experimental), bem como avaliar as variáveis noutros grupos sujeitos a acções de formação diferentes (grupo de controlo).

Além disso, pretendemos adaptar e testar este programa para os profissionais de saúde, médicos e enfermeiros, tendo em conta os elevados níveis de

stresse e burnout que também se verificam nestes grupos profissionais.

2. Sessões do curso para gestão do stresse

As sessões encontram-se sequenciadas no sentido de começarem por ajudar os participantes a identificar os seus sintomas de mal-estar e potenciais factores que possam estar a contribuir para essa situação (2ª sessão), seguindo-se a análise de possíveis estratégias que lhes possam permitir superá-la (3ª sessão). Após uma análise das possíveis estratégias a utilizar, cada uma das sessões seguintes procura contribuir para o desenvolvimento de certas competências importantes para prevenir ou resolver situações de mal-estar: competências de gestão de crenças, expectativas e atribuições, no sentido de um funcionamento cognitivo mais adequado (4ª sessão), competências de gestão dos sintomas físicos (5ª sessão), competências de gestão do tempo e de trabalho em equipa (6ª sessão), competências de assertividade (7ª sessão), competências de liderança e gestão de conflitos (8ª sessão), regras para estilo de vida saudável e plano personalizado de estratégias de coping (9ª sessão) e perspectiva de implementação das aprendizagens na vida profissional e pessoal (10ª sessão).

De seguida, são apresentados os principais objectivos das dez sessões do programa.

1ª sessão

- . Apresentação do programa e dos participantes;
- . Pré-avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem ou mal-estar profissional;

2ª sessão

- . Identificação de sintomas ou indicadores do mal-estar profissional;
- . Identificação de potenciais factores desse mal-estar;

3ª sessão

- . Identificação de possíveis formas de resolução de problemas e de estratégias de “coping” que os profissionais podem utilizar;
- . Formulação de um programa personalizado de estratégias de “coping” a realizar por cada participante do grupo;

4ª sessão

- . Identificação e substituição de “crenças irracionais” por crenças mais adequadas sobre si próprio e sobre certos aspectos da prática profissional;
- . Desenvolvimento de competências de gestão de atribuições, de expectativas e do valor de objectivos profissionais, no sentido de um funcionamento cognitivo-motivacional mais adequado;

5ª sessão

. Desenvolvimento de competências de gestão dos sintomas físicos associados ao mal-estar (exercícios de respiração e relaxamento);

6ª sessão

. Desenvolvimento de competências de gestão do tempo;

. Desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, nomeadamente em reuniões;

7ª sessão

. Identificação de atitudes características numa relação de ajuda;

. Desenvolvimento de competências de liderança nas relações interpessoais;

8ª sessão

. Identificação e desenvolvimento de competências de assertividade;

. Identificação e desenvolvimento de competências para gerir situações de potencial conflito relacional em ambiente profissional;

9ª sessão

. Identificação de regras para estilo de vida saudável;

. Formulação de um programa personalizado de estratégias de “coping” a realizar por cada participante;

10ª sessão

. Perspectiva de implementação das aprendizagens na vida profissional e pessoal por cada participante;

. Pós-avaliação das variáveis que constituem indicadores do bem ou mal-estar e balanço da utilidade do programa para os participantes.

Além disso, com os profissionais de saúde, foi ainda realizado um dia de formação outdoor, centrada fundamentalmente em exercícios de dinâmica de grupo e provas de trabalho em equipa e de perícia individual (orientação, rappel, escalada e caminhada).

3. Amostra e procedimento

O programa de formação foi realizado num grupo de 28 professores do ensino secundário (grupo experimental), 21 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 26 e 56 anos (M=41.04 anos; DP=8.88), tempo de serviço entre 2 a 31 anos (M=15.56; DP=11.09), sendo 10 da área disciplinar de

letras, 9 de ciências e 11 de outras áreas disciplinares.

A avaliação das variáveis em estudo foi também feita com um outro grupo de 30 professores do ensino secundário, participantes numa acção de formação centrada num tema diferente (grupo de controlo). Este grupo de 19 professoras e 11 professores tinha idades compreendidas entre 23 e 53 anos ($M=33.13$; $DP=8.30$), tempo de serviço entre 1 e 26 anos ($M=6.59$; $DP=6.28$), sendo 11 de disciplinas de letras, 9 de ciências e 10 de outras áreas científicas.

Além disso, o programa de formação foi implementado com dois grupos de 27 profissionais de saúde ($n=54$), sendo 38 médicos e 16 enfermeiros de clínica geral, a exercerem em centros de saúde da zona centro. As idades eram compreendidas entre 27 e 57 anos ($M=46$) e o tempo de serviço entre 2 e 33 anos ($M=17$). Dos participantes, 33 são do sexo feminino e 21 são do sexo masculino.

No início (1º momento) e no final do programa (2º momento) foram avaliadas diversas variáveis indicadoras do grau de bem ou mal estar profissional (crenças irracionais, projecto profissional e percepção de bem-estar profissional). Os instrumentos haviam sido formulados e/ou adaptados numa investigação anterior, revelando elevada consistência interna (Jesus, 1996b).

4. Resultados

Foi calculada a diferença entre as médias obtidas no início e no final do programa, ao nível das diversas variáveis em estudo, bem como a significância das diferenças entre as médias, através do “teste t” para amostras emparelhadas (ver tabelas 1, 2 e 3).

Tabela 1: Médias obtidas na avaliação das diversas variáveis, no início e no final da formação e significância das diferenças, no grupo experimental de professores.

Variáveis	M (1ª)	M (2ª)	Dif. M
Projecto profissional	4.08	4.19	.11
Crenças irracionais	42.22	41.96	-.26
Bem-estar profissional	3.95	4.65	.70 [†]

[†] $p < .05$

Tabela 2: Médias obtidas na avaliação das diversas variáveis, no início e no final da formação e significância das diferenças, no grupo de controlo de professores.

Variáveis	M (1 ^a)	M (2 ^a)	Dif. M
Projecto profissional	4.67	4.57	.10
Crenças irracionais	40.67	42.23	1.56
Bem-estar profissional	4.57	4.73	.16

$\eta^2 < .05$

Tabela 3: Médias obtidas na avaliação das diversas variáveis no início e no final da formação e significância das diferenças, no grupo de profissionais de saúde.

Variáveis	M (1 ^a)	M (2 ^a)	Dif. M
Projecto profissional	3.10	3.30	.20
Crenças irracionais	47.20	39.30	7.90 [~]
Bem-estar profissional	3.80	4.61	.79 [~]

$\eta^2 < .05$

No grupo experimental de professores, verificou-se um aumento significativo da percepção de bem-estar profissional. Convém também salientar o aumento do desejo de continuar na profissão docente e a diminuição das crenças irracionais, embora nestes casos não tenha sido atingido o limiar da significância. Por seu turno, de acordo com o esperado, no grupo de controlo não foram verificadas quaisquer alterações significativas.

Por seu turno, no grupo de profissionais de saúde, verificou-se uma diminuição significativa das crenças irracionais e um aumento do bem-estar profissional, entre o início e o final do curso de formação. Houve também um aumento do desejo de continuar na mesma profissão, embora não tenha sido atingido o limiar da significância.

Os resultados obtidos suportam a hipótese do benefício do programa de formação formulado para o bem-estar e realização profissional dos professores,

médicos e enfermeiros.

Neste sentido, esta acção parece ter sido um bom exemplo dos contributos que a Psicologia pode fornecer no âmbito da formação contínua destes grupos profissionais, a qual fundamentalmente deve procurar contribuir para o desenvolvimento, aprendizagem e realização profissional, nomeadamente através do trabalho em equipa.

5. Programa do curso organizado pela Faculdade da Serra Gaúcha

O curso acima descrito foi adaptado e realizado com um grupo de formação constituído por vinte profissionais (professores, médicos, psicólogos, assistentes sociais e gestores de recursos humanos). Este curso designava-se “Estresse e Qualidade de Vida”, manteve a duração de 40h e foi realizado em Outubro de 2002, no Samuara Hotel (Caxias do Sul), tendo sido organizado pela Faculdade da Serra Gaúcha.

De seguida, são apresentados os principais tópicos do programa realizado:

1ª sessão

- . Identificação de sintomas e factores de stresse profissional;
- . Diferenças entre eustress e distress;

2ª sessão

- . Medidas para resolução do stresse;
- . Formação profissional para a gestão do stresse;

3ª sessão

- . Diferenças individuais na vulnerabilidade ao stresse;
- . Estratégias de coping e competências de resiliência;

4ª sessão

- . Gestão de crenças inadequadas;
- . Estratégias de relaxamento;

5ª sessão

- . Distorções na comunicação;
- . Treino de aptidões sociais;

6ª sessão

- . Assertividade no relacionamento interpessoal;
- . Expressão não-verbal da assertividade;

7ª sessão

- . Identificação de atitudes características numa relação de ajuda;
- . Desenvolvimento de competências de liderança nas relações interpessoais;

8ª sessão

- . Categorização e factores de influência no relacionamento interpessoal;
- . Gestão de conflitos e inteligência emocional;

9ª sessão

- . Trabalho em equipa;
- . Gestão do tempo;

10ª sessão

- . Estratégias para motivação da equipa de trabalho;
- . Perspectiva de implementação das aprendizagens na vida profissional e pessoal por cada participante.

O programa foi do agrado dos participantes, tendo todos eles retirado aprendizagens que perspectivam implementar na sua vida pessoal e profissional, numa perspectiva de diminuir o stresse e aumentar o bem-estar no local de trabalho.

6. Perspectivas para o bem-estar dos professores

Os estudos acima descritos revelam que a formação de professores pode constituir um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes para aumentar a sua auto-confiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais factores de stress. Nesse sentido, os professores deveriam ser treinados em competências que permitissem uma melhor gestão do imprevisível ou do espaço de incerteza que é actualmente a sala de aula, nomeadamente em aptidões sociais e assertividade.

Quanto a outras medidas que devem ser tomadas para prevenir ou resolver as situações de mal-estar profissional dos professores, podemos distinguir aquelas que se situam num plano mais macro, não dependendo directamente do controlo destes profissionais, e aquelas que se situam num plano mais micro, integrando as estratégias de coping que podem ser utilizadas pelo professor para lidar com os factores de stress profissional.

De entre o primeiro conjunto de medidas, destaca-se o papel dos “media”,

devendo procurar ser apresentada uma imagem mais positiva dos professores, salientando-se o seu contributo imprescindível e evidenciando-se as boas experiências ou os bons exemplos daquilo que acontece na sua prática profissional. Neste sentido, deveriam ser apresentados programas na televisão com este objectivo e também deveriam ser feitos anúncios publicitários, tal como são já feitos nalguns países, ou como já acontece em Portugal relativamente a outros domínios, nomeadamente a “prevenção rodoviária” e a “educação ambiental”.

É também essencial dar a conhecer e sensibilizar os encarregados de educação para o trabalho do professor, no sentido da cooperação entre pais e professores e de estratégias educativas concertadas e consonantes nos dois ambientes de educação e desenvolvimento, a escola e a família. Neste sentido, é necessário chamar os pais à escola também pela positiva, e não apenas quando os filhos apresentam situações de notas baixas, excessivo número de faltas às aulas e/ou comportamentos de indisciplina. No entanto, para que os pais saibam vir à escola, é necessário necessário (in)formá-los, podendo os programas televisivos constituir também a este nível um instrumento fundamental.

É também necessário dar aos professores condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua motivação e competência profissional e realizar um trabalho de qualidade. Neste sentido, é prioritária a diminuição do número de alunos, no sentido duma relação mais personalizada que possa permitir a empatia necessária para a confiança colocada sobre o professor, e a formulação de programas curriculares menos directivos e extensos, permitindo uma maior autonomia e envolvimento de cada professor. São ainda necessários melhores equipamentos, nomeadamente meios audiovisuais e informáticos, bem como uma melhoria dos espaços físicos, no sentido de tornar as escolas locais mais agradáveis, do ponto de vista da arquitectura e da decoração, contribuindo para a diminuição da agressividade e do stress, não apenas dos professores, mas também dos alunos.

A legislação pode ser também um instrumento para diminuir as situações de mal-estar docente e para aumentar a motivação no processo de ensino-aprendizagem. Isso passa pelo aumento da autonomia e do poder que os professores têm vindo a perder e pela responsabilização doutros agentes no processo de educação e desenvolvimento das crianças e jovens, nomeadamente as famílias, as autarquias e as associações socio-culturais e desportivas.

Outra medida que nos parece fundamental para revalorizar a imagem social dos professores e para alterar as situações de mal-estar docente é o investimento na educação, embora possa não ter uma rentabilidade visível e imediata, podendo os seus resultados positivos apenas manifestar-se a longo prazo e de diversas formas. Habitualmente todos os responsáveis políticos salientam a importância da educação, tal como a defesa do ambiente, entre outros aspectos que são fundamentais na actualidade. No entanto, o investimento efectivamente feito na educação não coincide com a importância que este domínio assume no plano do discurso político, pois os investimentos feitos neste sector têm menos “visibilidade política” do que noutros domínios de investimento do estado. É necessário inverter esta tendência e encarar a educação efectivamente como uma prioridade. Um maior investimento na educação deve traduzir-se, por um lado, na melhoria das condições de trabalho dos professores e dos alunos e, por outro, em salários mais consonantes com as responsabilidades e as habilitações académicas dos professores.

A implementação destas medidas é fundamental para facultar aos professores condições apropriadas para a sua realização profissional.

No entanto, o bem-estar docente também passa pela atitude dos professores relativamente aos seus alunos e aos seus colegas.

O trabalho em equipa pode constituir um importante instrumento para a realização dos professores e para a qualidade da educação escolar. Os professores aprendem muito com a experiência pessoal, mas também podem aprender com o conhecimento da experiência de colegas de trabalho. No entanto, para que o trabalho em equipa resulte, é necessário que os professores apresentem uma atitude de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências e sugestões apresentadas pelos colegas.

Além disso, é também importante que o professor goste de ensinar e de se relacionar com os alunos para que se consiga realizar na sua actividade profissional, tentando aproveitar as suas qualidades pessoais e relacionais e valorizando os aspectos positivos e os “pequenos” (grandes) sucessos que no dia a dia se vão conseguindo alcançar. É por isso que há professores que se realizam na sua actividade profissional e outros não. As condições podem não ser as ideais, mas temos que aprender a aproveitar as condições reais, pois os professores passam demasiado tempo na escola para não gostarem de lá estar e do que lá fazem. O pressuposto de que todos os professores deveriam procurar partir é o seguinte: “já que temos que estar na escola, vamos tentar tornar minimamente agradável o espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhamos em conjunto com os colegas e alunos”. Não há receitas, devendo cada um procurar aprender com a experiência profissional, numa perspectiva de auto-descoberta do seu estilo e das suas qualidades que podem ser aproveitadas na prática profissional.

Referências bibliográficas

JESUS, S. N. (1996a). Perspektívy d'Alsieho Vzdelávania Ucitel'ov v Západnej Európe (Perspectives of in-service teacher training in the Western Europe). *Pedagogické Rozhl'ady*, 2, 16-19.

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

JESUS, S. N. (1998/2ªEd.). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

JESUS, S. N., ABREU, M. V., & ESTEVE, J. M. (1995). Croyances irrationnelles par rapport à l'enseignement et à la formation. Approche longitudinal et transversal dans l'analyse de ses altérations au cours de la formation initiale des enseignants. *Textes des communications affichées - XXV^{èmes} Journées d'Études de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française*, Universidade de Coimbra, 143-154.

Correspondência

Saul Neves de Jesus - Departamento de Psicologia; FCHS; Universidade do Algarve; Campus de Gambelas; 8000 Faro; Portugal. E-mail: snjesus@ualg.pt

Recebido em março de 2004

Aprovado em abril de 2004