



Estresse e resiliência em uma universidade pública: narrativas de professores iniciantes

Stress and resilience in a public university: narratives of starting career teachers

Fernanda Fátima Cofferri¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6745-4099>  <http://lattes.cnpq.br/1717087403586843>

RESUMO

Este artigo teve por objetivo identificar as situações causadoras de estresse em professores iniciantes na carreira universitária a fim de compreender se são desenvolvidas estratégias de enfrentamento ou fuga diante dessas situações. Utilizou-se a pesquisa qualitativa do tipo narrativa para analisar relatos de oito professores iniciantes de uma universidade pública federal brasileira. Os dados foram organizados em três categorias de análise: cultura institucional e interações com colegas; interações e perfis dos estudantes e estratégias de enfrentamento ou fuga. A cultura institucional foi percebida como um elemento influenciador do cotidiano dos professores. As interações com os estudantes mostram a democratização do acesso acadêmico dos últimos anos. O desenvolvimento de estratégias para lidar e/ou se esquivar de situações adversas, conflituosas ou estressantes foi relatado pelos docentes, incluindo a resiliência. Conclui-se que os primeiros anos da docência representam um período de sobrevivências e descobertas. Além disso, é necessário que as universidades criem programas institucionais que atendam às necessidades formativas de professores universitários, principalmente, em início de carreira.

Palavras-chave: Professor Iniciante; Educação Superior; Estresse; Resiliência.

ABSTRACT

This article identifies the situations that cause stress in teachers starting out in their university careers in order to understand whether they develop coping strategies or escape from these situations. Narrative qualitative research was used to analyze the accounts of eight beginning professors at a federal public university in Brazil. The data was organized into three categories of analysis: institutional culture and interactions with colleagues; student interactions and profiles; and coping or escape strategies. Institutional culture was perceived as an influential element in teachers' daily lives. Interactions with students show the democratization of academic access in recent years. The development of strategies to deal with and/or escape from adverse or conflicting situations was reported by teachers, including resilience. The conclusion is that the first years of teaching are

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim/RS – Brasil. E-mail: fernandacofferri@hotmail.com



a period of survival and discovery. Furthermore, it is necessary for universities to create institutional programs that meet the training needs of university professors, especially those at the beginning of their careers.

Keywords: *Early career teacher; Higher Education; Stress; Resilience.*

1. INTRODUÇÃO

O estresse é uma temática amplamente debatida. Ele pode ser definido como as reações naturais e processuais que ocorrem nas esferas física e psicológica do nosso organismo (Lipp, 2012; Limongi-França e Rodrigues, 2014). Selye (1936) é conhecido como o precursor dos estudos sobre o estresse. O autor afirma que as respostas do organismo podem ser positivas (eustresse) ou negativas (distresse), variando de acordo com as circunstâncias. Situações de irritabilidade, medo e ansiedade ocasionam o distresse; já quando o organismo reage e se modifica de maneira positiva, sente-se realização, alegria e contentamento ocasionado o “eustresse” (estresse positivo). Assim, entende-se que este comportamento exige respostas distintas e adaptativas ao contexto de vida definido que é definido como *stress* (estresse). De acordo com Jesus (2002a), o eustresse dinamiza o sujeito para a ação. No entanto, o desenvolvimento do estresse positivo na docência pode surgir em contextos adversos. Num primeiro momento, o professor avaliará a situação como difícil e poderá mobilizar competências para encarar o desafio. Se conseguir melhorar sua capacidade de adaptação, o organismo responde ao eustresse.

No entanto, se a tensão persistir por muito tempo, pode manifestar sintomas de distresse que instigam a sua não adaptação à situação de exigência em que se encontra. Inicialmente, o estudo do desenvolvimento do estresse foi dividido em três fases: alerta, resistência e exaustão (Selye, 1936). A fase de alerta é a fase positiva do estresse, em que o ser humano obtém energia através da produção de adrenalina, mantendo sua sobrevivência e sensação de plenitude. A fase de resistência ocorre quando a pessoa tenta lidar com os estressores para manter a homeostase interna. Se os fatores estressantes persistirem em intensidade e frequência, a resistência humana pode ser rompida, levando a quase-exaustão, quando o processo de adoecimento se inicia, manifestando sinais de restrição em órgãos com vulnerabilidades genéticas ou adquiridas. Neste cenário, se as fases não foram tratadas, removendo os estressores ou usando estratégias de enfrentamento, o estresse atinge a exaustão, relacionando-se com doenças graves, como infartos, úlceras, psoríase e outras, dependendo do organismo. Além disso, a depressão se torna um sintoma frequente entre o quadro de quase-exaustão e a exaustão. Estas quatro fases do estresse são vistas no modelo quadrifásico elaborado a partir da abordagem de Selye (Lipp, 2012).

O Burnout é uma síndrome psicossocial associada ao sofrimento, caracterizada por três dimensões principais: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional. Especialmente, se manifesta em profissionais com contato direto com pessoas, como os docentes, provocando um esgotamento que prejudica a eficácia laboral. Atualmente, também é entendido como uma resposta prolongada ao estresse crônico no ambiente de trabalho com sintomas como fadiga intensa, cinismo e sentimentos de ineficácia, que afetam a saúde física e mental do indivíduo (Schaufeli et al., 2008; Maslach et al., 2011; Sena, Lajonquière e Pereira, 2024).



Na docência, apresenta um ciclo degenerativo resultante da interação de fatores psicológicos e sociais, não devendo ser confundida com o estresse comum. Apesar da alta relevância e da frequência com que ocorre na trajetória profissional dos professores, as pesquisas sobre *Burnout* no contexto brasileiro ainda são limitadas. Muitas delas não refletem as diferentes realidades da educação nacional, devido à complexidade dos fatores psicossociais envolvidos e aos desafios metodológicos, como vieses de publicação e inconsistências, o que dificulta uma compreensão precisa da dimensão do fenômeno (Rosa e Vieira, 2023; Sena, Lajonquière e Pereira, 2024).

Gomes et al. (2012) observaram que as mudanças no Estatuto da Carreira Docente em Portugal, ocorridas entre 2008 e 2009, afetaram aspectos da carreira docente (categorias profissionais, regime de avaliação de desempenho, tempo de serviço, etc.). Isso resultou em um aumento da experiência de estresse e *Burnout*, em comparação com 2004 e 2005. Em 2008/2009, foram registrados níveis mais elevados de estresse relacionados à tensão, excesso de trabalho, além de esgotamento por trabalho burocrático e administrativo. Ao mesmo tempo, houve um aumento nas áreas relacionadas às diferentes capacidades e motivações dos alunos.

No Brasil, a pesquisa de Barreto (2007) reforça que as condições de trabalho, a falta de incentivo e reconhecimento são os principais desencadeadores do estresse no trabalho, uma vez que esse cenário pode impactar na qualidade do trabalho desempenhado. Porém, a autora afirma que a satisfação em lidar com pessoas é um motivador relevante para continuar exercendo o ofício. A resiliência é vista como uma possibilidade coletiva para sustentar a docência na Educação Superior, já que é mobilizada também no meio em que o indivíduo está inserido.

O estudo de Baptista et al. (2019) mostra que o estresse, a depressão e a ansiedade são as principais causas que interrompem as atividades trabalhistas e são responsáveis por 46% do absentismo, sendo que, o *Burnout* é resultado de um longo processo de contato com certas condições estressantes sem sucesso de enfrentamento. Ademais, o foco não é somente nas respostas físicas, mas no processo de fadiga mental e no desgaste psicológico e social da exposição crônica.

Durante a pandemia de Covid-19, o trabalho docente em todos os contextos, níveis e países foram impactados. Não somente nas universidades e escolas brasileiras, sabe-se que a educação ainda hoje enfrenta problemas advindos da pandemia. Conforme Leitão e Capuzzo (2021) compreender as relações de trabalho e o desgaste decorrentes da pandemia representa um fato embaraçoso, pois os efeitos na saúde mental têm levado inúmeros profissionais a se afastar do exercício docente, em virtude do sentimento de esvaziamento ou de incapacidade diante das novas configurações da educação. A pesquisa de Rosa e Vieira (2023) vem ao encontro destas reflexões e aborda a precarização do trabalho docente no contexto das instituições de ensino superior privadas. Conforme o estudo, as IES privadas configuram-se como empresas educacionais, pois são organizadas pela mesma lógica que orienta a gestão das empresas capitalistas. Assim, buscam o aumento da produtividade e, geralmente, têm menos pessoas envolvidas nos processos. Fato que gera pressão crescente sobre a classe trabalhadora, impactando, na maioria das vezes, de forma negativa nas condições de trabalho, bem como dificultando sobremaneira a inserção e a própria sobrevivência dos envolvidos neste processo de precarização, *Burnout* e adoecimento.



Com tais referências, objetivou-se com este estudo, identificar as situações causadoras de estresse entre professores iniciantes na carreira universitária a fim de compreender se são desenvolvidas estratégias de enfrentamento ou fuga diante dessas situações. O interesse em investigar essa problemática na docência iniciante, se deu pelo fato de que, é nessa fase que os professores internalizam conhecimentos, normas, valores e condutas pedagógicas específicas à cultura docente e acadêmica na qual estão inseridos, aumentando a interatividade profissional (Isaia et al., 2011). Segundo Huberman (2000) o estágio de "sobrevivência" ou o choque de realidade, composto pelos três primeiros anos de atuação docente, é percebido como o conflito inicial com a complexidade da atividade profissional, a preocupação consigo mesmo e os conflitos com estudantes e colegas, entre outros aspectos. Por outro lado, o aspecto da "descoberta", remete ao entusiasmo e à motivação inicial, o enaltecimento por ter utilidade e responsabilidades. Esses dois aspectos podem ou não ser vivenciados em paralelo, porém, muitas vezes, uma oferece suporte à outra.

Destaca-se que o estresse é vivenciado, principalmente no início da carreira, quando há disparidade entre as demandas situacionais e os recursos do sistema biológico, psicológico e social da pessoa, afetando o padrão de respostas comportamentais. O estresse pode se tornar crônico se persistir de forma contínua (Carvalho e Fonseca, 2014), contribuindo para o mal-estar docente (Zagaroza, 1999; Jesus, 2002a). Esses fatores, internos e externos, afetam o trabalho docente, especialmente para os professores que estão no início de suas carreiras, pois ainda estão aprendendo a lidar com as experiências universitárias e administrativas, bem como aprendendo a organizar e planejar suas ações docentes.

Diversos pesquisadores do campo da educação, em especial da formação de professores, tais como Isaia et al. (2011), Garcia (2008) e Zoia Bozu (2010) exploram os aspectos da docência, seus desafios e peculiaridades. Apesar disso, as discussões sobre o estresse, relacionando as fases da docência carecem de investigação, principalmente no que diz respeito à docência iniciante. Assim, é nessa conjuntura que se busca dialogar sobre as estratégias de enfrentamento produzidas e utilizadas pelos docentes universitários, que têm entre zero e três anos de experiência universitária. Salienta-se que este artigo é um recorte atualizado de uma dissertação de mestrado.

2. METODOLOGIA

Optou-se pelo método de pesquisa qualitativa e descritiva (Triviños, 2009) devido à sua flexibilidade e capacidade de entender a complexidade da realidade. Os participantes foram selecionados a partir da lista de professores doutores admitidos em uma universidade pública federal do estado do Rio Grande do Sul. A amostra incluiu apenas professores concursados na Educação Superior pela primeira vez, excluindo aqueles que já tinham experiência prévia. Outro critério para participar do estudo era que o professor estivesse atuando há menos de três anos.² O estudo foi conduzido com 8 professores, lotados em 7 unidades acadêmicas³.

² Fase iniciante da docência de acordo com Huberman (2000).

³ Os docentes entrevistados atuam nas seguintes unidades: Escola de Enfermagem, Escola de Química e Alimentos, Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Instituto de Oceanografia, Instituto de Educação, Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, Instituto de Ciências Biológicas.



Os relatos foram coletados por meio de entrevistas narrativas, com um roteiro de perguntas abertas que abordou situações cotidianas, efeitos do mal-estar, estratégias de enfrentamento ou fuga, dentre outros aspectos. Com base na proposta de Minayo (2010), as narrativas foram codificadas e analisadas da seguinte forma: a) decomposição do material de análise em partes; b) distribuição das partes em categorias; c) descrição dos resultados da categorização; d) inferências dos resultados; e por fim, e) interpretação dos resultados obtidos. Por meio destes procedimentos, emergiram as seguintes categorias de estudo: cultura institucional e interações com os pares; interação e perfil dos estudantes; expectativas com e no trabalho; e estratégias de enfrentamento ou fuga. A pesquisa proporcionou descobertas e aprendizagens tanto para os entrevistados como para a pesquisadora, demonstrando a importância do diálogo e da reflexão nas abordagens qualitativas (Cunha, 1997). As três categorias emergentes da pesquisa são discutidas a seguir.

3. NARRATIVAS DOCENTES: DAS SOBREVIVÊNCIAS ÀS DESCOBERTAS

3.1 CULTURA ORGANIZACIONAL E INTERAÇÕES COM OS PARES

Para discutir a cultura organizacional nas instituições de Educação Superior, é fundamental compreender brevemente os conceitos de cultura e organização para entender a cultura organizacional como um processo complexo, estruturado e interativo. Essa categoria de estudo destacou aspectos relacionados à cultura organizacional da instituição e dos indivíduos, incluindo comportamento individual e coletivo, comprometimento profissional e dinâmicas de poder entre colegas e professores.

Conforme Chauí (2008) avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização. Ou seja, a cultura é vista como um conjunto de práticas que avalia e hierarquiza sistemas políticos com base em uma ideia de evolução temporal, tornando a cultura simultânea de progresso civilizacional. Segundo Japiassú e Marcondes (2001), em um sentido mais filosófico, cultura é um conjunto de referências que permeiam a vida em sociedade e afetam o corpo social.

Fala-se de cultura, pois em espaços auto-eco-organizadores como são as universidades públicas, é relevante compreender que também são espaços de culturas institucionais e pessoais, bem como de disputas sociopolíticas. Conforme Dussault (1992) as organizações de serviço público dependem demasiadamente do ambiente sociopolítico, porque seu quadro de funcionamento é regulado externamente à organização. Elas podem ter autonomia na direção das suas transações, porém, inicialmente, as decisões vêm do governo e seus objetivos são impostos por uma autoridade externa. Neste sentido, as universidades se concebem com as faces cultural, simbólica e imaginária, integrando pessoas e processos através de sistemas individuais e coletivos, humanos e estruturais, nas quais emergem a sua cultura, a sua trama entrelaçada de relacionamentos e procedimentos inacabados e incompletos.

Inseridas nessa trama, a cultura organizacional, as interações entre os grupos de pessoas e à docência universitária se modificaram. Além disso, não é de hoje que as responsabilidades profissionais figuram para além das atividades do ensino, da pesquisa e da extensão. A gestão e a administração universitária são "naturalizadas" pelo sistema educacional como atribuições envolvidas



no trabalho docente. Todavia, a maioria dos professores não recebe nenhum tipo de formação específica para conduzir ações gestoras/administrativas (Silva et al., 2013). Isto é um agravante para que os efeitos do estresse sejam sentidos pelos professores, ainda mais quando a inserção profissional ocorre logo após a conclusão do doutorado, assim como tem acontecido com os docentes iniciantes. Chamon (2007) afirma que os aspectos guiadores das ações humanas integram o que é a “cultura organizacional”. Cita-se os tópicos de ordem pessoal como a satisfação pessoal, a valorização pelo trabalho e o comprometimento, envoltos em uma cultura institucional e profissional. Neste sentido, convergem os dados da pesquisa, quando os docentes relatam quanto ao descontentamento, à falta de comunicação e aos conflitos vivenciados. Conforme o D4:

A gente tem um grupo e o comprometimento desse grupo não é o mesmo. As pessoas que estão aqui mais presentes acabam se envolvendo com mais atividades, ficam com uma **carga horária** mais **sobrecarregada**. Mas ao mesmo tempo me considero uma pessoa bastante satisfeita com meu trabalho, faço o que gosto e por estar iniciando a minha carreira, a **sobrecarga é compensada**.

O comprometimento em uma organização complexa considera as interações indivíduo-organização-indivíduo e é caracterizado pela disposição em esforçar-se em prol da organização; aceitação dos objetivos e valores da instituição; e pelo desejo de se manter integrante da organização (Mowday, Steers e Porter, 1975). Esse comprometimento está ligado às experiências de cada professor em todas as áreas de suas vidas. No contexto educativo, a falta de relações colaborativas, enfatizada por Breitenbach (2015), impacta as relações de trabalho e na cultura organizacional da instituição. Conforme afirma o docente tal situação procede:

Os **nossos colegas de trabalho** são muito **competitivos**. É bem complicado o relacionamento, porque **sempre tem que cuidar o que falar**; sempre querem tentar te boicotar. Tem colega que dá pra conversar, mas a maioria não. As **reuniões**, por exemplo, são muito **tensas**, tem muita discussão. Isso causa muito **stress**. Alguns **professores mais antigos** acabam se sentindo mais especiais e **acham que merecem** mais **regalias** (D7).

De acordo com Bazzi (2004), a reação de competitividade, postura de rivalizar ou superar alguém pode ter diversas motivações. As mais comuns são: ganhar poder, *status* ou visibilidade dentro de um grupo. E a outra é para diminuir a insegurança pessoal através da sensação de ser superior ao outro. Quanto as relações de poder na universidade, um estudo realizado por Hofstede et al. (1990) definiu seis dimensões da cultura organizacional. Uma delas aborda os conceitos de “Sistema Aberto x Sistema Fechado”, que se baseia na comunicação dentro da organização. Organizações abertas são aquelas que os novos membros se integram facilmente e, qualquer pessoa se ajustaria rapidamente ao seu ambiente. Em sistemas fechados, as pessoas são voltadas para si mesmas e os novos membros demoram a se integrar. Ademais, os profissionais mais antigos exercem fortes influências na instituição. Outra narrativa que fala das relações de poder e hierarquias é sobre a relação de orientador e ex-orientados da pós-graduação, conforme relato:

Uma coisa que **causa um incômodo** muito grande, é que os **ex-orientadores acham** que são **orientadores** ainda. Ainda faço atividades de quando era doutoranda como, por exemplo, organizar o lattes dele [ex-orientador]. Eles [orientadores] **têm uma relação com os ex-orientados de superioridade**. Essa **relação causa um mal-estar** muito grande. [...] Penso que vamos precisar uns dos outros, e como não quero bater de frente, acabo aceitando com certa restrição.



Parece que estou saindo pela tangente, mas é muito **difícil conseguir esse limite** de que “agora nós somos colegas” (D8).

Acredita-se que este relato tem associação direta com a competitividade. É uma das “situações de maior autoexposição perante o grupo, nas quais algum tipo de desempenho pessoal é testado, porém, [...] uma abordagem de superação desse traço é focalizar os esforços no fortalecimento da autoconfiança” (Bazzi, 2004, p. 164-165). De acordo com Cunha et al. (2015, p. 74) o momento requer “compreensão das características próprias da fase de inserção profissional dos novos professores, compreendendo a complexidade de seus desafios. O ingresso na carreira implica nas primeiras experiências de aprendizagem do ofício” e a adaptação a realidades até então desconhecidas. Entretanto, não deveria ser apenas na exploração das experiências pessoais diárias e com tentativas de acertos e erros que os professores universitários deveriam desenvolver-se profissionalmente. Neste cenário, é necessário implantar uma cultura organizacional coletiva, o relacionamento interpessoal e o gerenciamento de conflitos vinculados à formação institucional docente, qualificando os docentes para suas funções, contextualizada com as realidades culturais, tecnológicas, sociais e políticas da Educação Superior.

3.2 INTERAÇÕES E PERFIS DOS ESTUDANTES

A educação superior no Brasil vem crescendo significativamente desde os anos 2000, com a expansão de instituições públicas e privadas. Essa expansão, no entanto, trouxe desafios para o ensino e a aprendizagem, como o aumento do estresse entre professores e a dificuldade de lidar com o uso das tecnologias digitais de forma pedagógica para acompanhar os novos perfis de estudantes. Nesse contexto, Zabalza (2004) afirma que tal cenário gerou um duplo processo: a massificação e a concentração de estudantes em alguns cursos, promovendo a oferta e acesso às universidades como possibilidade de ascensão social, profissional e cultural.

Assim, discute-se nesta seção, a interação professor-aluno, planejamento de ensino, autoridade docente, nível educacional dos acadêmicos e interesse na aprendizagem. Sabe-se que o impacto das mudanças tecnológicas e da inteligência artificial na educação superior é cada vez mais marcante e necessário. O uso das tecnologias digitais gera praticidade, e na educação não seria diferente, mas seu uso inadequado na sala de aula, principalmente por parte dos estudantes, gera indisciplina, afetando na qualidade na aprendizagem dos estudantes e causando mal-estar, insatisfação e irritabilidade para os docentes que se sentem desvalidados ao “competir” com os celulares de última geração de muitos estudantes. O relato do docente retrata esta realidade:

Algo que **incomoda muito** e nada está sendo feito, é com relação ao **uso de celular** na sala de aula. **Você está dando aula e ninguém olha pra você.** [...] **Se o professor tira o celular do aluno, o professor é o culpado**, não tem o direito de fazer isso, mas tem direito sim. Eles [estudantes] acreditam que têm poder e que o professor não pode pegar o celular e deixar na mesa dele ou tomar medidas drásticas. Isso é ruim porque os alunos vêm apenas para ter frequência (D3).

O uso das tecnologias digitais é inevitável nos dias atuais, pois se vivem progressos importantes através das ferramentas digitais e da inteligência artificial, seja para uso pessoal, seja para uso educativo. Entretanto, seus usos na sala de aula, em momentos que não têm caráter pedagógico,



são traduzidos como indicadores de indisciplina e influenciam na aprendizagem dos estudantes, provocando situações de mal-estar, insatisfação e irritabilidade.

O primeiro ano é desanimador, porque **você se prepara para a aula e as pessoas te afrontam**. [...] Será que eu finjo que não estou vendo ou tento mudar eles? Na hora eu **fico triste, fico me esmerando** e eles estão **jogando no celular**, de óculos escuros e de boné. **Isso desanima!** (D8)

Em se tratando de um ensino voltado às pessoas adultas ou com idade a partir dos 17 anos, a indisciplina é inverossímil. Com base nos estudos de Marcelo Garcia (1999) e Simon e Cavaliheiro (2009), a indisciplina está relacionada a um sortimento de causas, efeitos, sujeitos e contextos. Corroborando esta ideia, Garcia (1999, p. 103) afirma que “a indisciplina apresenta, atualmente, expressões diferentes, é mais complexa e ‘criativa’ e parece aos professores, cada vez mais difícil de equacionar e resolver de um modo efetivo”. A postura do professor também é indispensável para lidar com situações de indisciplina.

Conforme Freire (2014), os docentes não podem permitir que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibre o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento. Por isto, é um grande desafio para o professor iniciante criar e mobilizar estratégias para contornar os momentos de indisciplina, aproximando-se dos estudantes e dinamizando o processo de ensino e aprendizagem. É primordial que as medidas tomadas sejam pautadas na realidade de cada contexto e sejam visibilizadas, unindo docentes e instituição de ensino na busca pela integração dos estudantes no processo de ensino e na diminuição de sentimentos desgastantes. Também existem outras faces destas interações, como afirma a professora entrevistada D8:

Não podemos generalizar. **Tem bons alunos, que valem a pena**, e é por esses que preparo minha aula. Também eu penso que a **geração mudou**, então acho que **cabe ao professor ir se atualizando**, não podemos dar a mesma aula de anos atrás. Essas inquietações são um mal-estar. Então, o que fazer para melhorar a aula? Essa geração **gosta de novidades** e eu vou dar aula falando daqueles conceitos antigos. **Mas de que forma eu vou chamar a atenção deles?** São algumas inquietações.

Vivem-se mudanças muito rápidas na educação e este tema é relevante para a docência universitária, ou seja, é inevitável que causem mal-estar. As preocupações com aspectos sociais, geracionais e culturais potencializam a reformulação do planejamento de ensino voltado aos diferentes perfis de estudantes. Esta mobilização compete diretamente aos docentes e auxilia, segundo Garcia (2007), no entendimento sobre a gênese da indisciplina, implicando outras viabilidades quanto ao papel dos professores em sala de aula. Quando foi criado, no início do século XX, o ensino universitário brasileiro não era fonte de questionamentos, pois o seu papel social era definido pela posição de classe, mas a questão assume novos contornos quando os alicerces da realidade social começam a mudar (Tauchen, 2009). Ao longo dos últimos anos, a universidade transformou-se, através das crises internas e externas, expandiu-se, fortaleceu-se e constituiu-se como espaço democrático, multicultural e produtora de conhecimentos. Para a dinamização das suas funções, necessita de um sistema articulado para desenvolver-se; estruturado com os princípios sociais, éticos, culturais, administrativos e econômicos, titulando-a assim uma instituição política-educativa (Zabalza, 2004).



A partir disso, cabem algumas indagações: como têm sido a inserção dos egressos nas universidades públicas, a partir das implantações das cotas raciais e classes sociais desfavorecidas? De que forma o meio acadêmico tem se preparado para receber estudantes tão diferentes em níveis cognitivos, sociais e culturais? Como os professores que atuam nas universidades desenvolvem o seu planejamento de ensino? Estes questionamentos evidenciaram reflexões preocupantes nas entrevistas, principalmente, sobre a relação entre o acesso, a qualidade do ensino universitário e o nível de conhecimento dos estudantes. Conforme a fala do docente D6:

É terrível, mas eu **tenho aluno no terceiro ano que não sabe escrever**. Está tudo errado, e o pior que nem como professor eu tenho o que fazer por esse aluno, pois eu **não sei alfabetizar uma pessoa**. [...] **vai além de deficiência gramatical**. Ele não tem uma compreensão mínima de produção textual. **Isso me entristece** absurdamente. Não sei o que eu faço nesses casos. Como as turmas são muito heterogêneas, tem **alunos** que são **ótimos**, que se **sentem desmotivados**, porque você diminui o nível para o outro entender.

A partir da narrativa, entende-se que os estudantes terminam o ensino básico e ingressam no ensino superior com níveis muito baixos de compreensão, porque são aprovados no ensino básico, mas não sabem ler e/ou escrever. Esses fatores acometem o desenvolvimento intelectual e profissional dos indivíduos. Tal fragilidade da leitura é um problema recorrente da educação brasileira, pois ocorre desde as primeiras séries do ensino fundamental. Mesmo que exista o discurso de que os alunos devem ler para se tornarem cidadãos críticos e criativos, a realidade, infelizmente, é que muitos chegam à universidade com um atraso significativo de leitura.

Os relatos de dois docentes abordam sobre o nível de aprendizagem discente:

O **aluno chega** completamente **desnivelado**; aí diminuo o grau de dificuldade das minhas aulas. Mas eu me questiono: **que tipo de profissional nós estamos formando?** Estamos tapando o sol com a peneira, fingindo que eles vão sair profissionais graduados?"(D3).

Estamos recebendo alunos "analfabetos funcionais". Os alunos de hoje serão os profissionais de amanhã e já vemos muitas falhas na formação. Isso vai acabar repercutindo e o meu medo é **como lidar com essa situação**, porque eu acho que estou pegando um período bem crítico da educação superior. (D5)

Com base nas palavras de Soares et al. (2014), compreende-se que a ampliação do acesso às universidades, de pessoas oriundas de segmentos sociais diversificados, é um dos fatores que vêm desafiando e preocupando os docentes. Outrossim, Stadtlober e Morosini (2012, p. 150) corroboram que "as instituições de ensino têm um grande desafio: formar e educar profissionais para um mercado de trabalho demasiado volátil". Nessa conjuntura, criar momentos de aprendizagem com esse objetivo não é apenas função das universidades. O trabalho dos docentes da educação básica antecede essa problemática universitária e também tem contribuição na solução deste desafio. No sentido de pensar em como modificar o cenário e que pode tornar mais pertinente o papel docente na vida dos estudantes é ter uma clara compreensão de como os conhecimentos devem ser trabalhados e mediados pedagogicamente, a fim de que sejam significativos para os estudantes, ou seja, úteis, acessíveis e claros (Isaia et al., 2011). Por sua vez, com relação à postura dos estudantes, Tardif (2002, p. 132) afirma: "nada, nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem". O comprometimento do próprio estudante é



imprescindível para a construção do conhecimento, da sua trajetória e formação enquanto cidadão, universitário e futuro profissional.

Esta afirmação vem ao encontro da nova configuração que a educação adquiriu nos últimos anos, constituindo-se um direito e não um privilégio, como foi ao longo da história. Entretanto, este panorama de acesso e democratização do ensino tem se transformado num “quebra-cabeça difícil de montar”. Conforme as palavras de Jesus (2002a, p. 7), “agora temos nas nossas aulas os alunos mais difíceis, os menos inteligentes, os mais agressivos [...] e quando os professores perguntam o que fazer com eles, não temos respostas nem soluções”. Assim, o trabalho dos docentes iniciantes transmuta-se na obrigatoriedade; exige-se uma postura docente adaptada às universidades. No entanto, as condições de trabalho, as políticas públicas para a educação e as iniciativas de formação docente não se modificaram na mesma proporção.

É relevante dizer que o papel do professor vai além do ensino, abrangendo também pesquisa, extensão e gestão universitária. Para alguns docentes novos, esse período representa um processo formativo essencial para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas (Jesus, 2002a), enquanto outros podem demorar a adquirir esse conhecimento pedagógico. Ou seja, o desafio enfrentado por muitos professores universitários decorre da priorização pela obtenção de títulos de mestre ou doutor como requisito, que nem sempre prepara especificamente para as múltiplas funções docentes, enfatizando mais a pesquisa do que o ensino e a gestão.

Outro aspecto que interfere na docência universitária é que, nas universidades brasileiras, a falta de estratégias de acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes dificulta a transmissão da cultura docente e a adaptação ao ambiente acadêmico. Esse cenário impacta diretamente nas experiências dos docentes, gerando sentimentos que afetam as expectativas e desafios do trabalho universitário (Isaia et al., 2011). Os docentes expressam, também, a falta de valorização e de reconhecimento docente: “**Institucionalmente eu não sinto valorização, faltam condições, estímulos para trabalhar. Estou sempre pedindo recursos, mas aqui você não é visto como um integrante e sim como um ocupante**, lotado numa vaga” (D6). Assim, percebe-se que a carência de recursos técnicos contribui para dificultar a realização das atividades docentes (Barreto, 2007), da mesma forma que o não reconhecimento e a falta de apoio institucional estão entre os fatores que os fazem adoecer (Aguiar e Almeida, 2011).

A partir dos depoimentos, observa-se a diversidade de sentimentos, desafios e perspectivas que caracterizam o início da carreira. Essa fase da vida profissional pode estar repleta de sentimentos como angústia, desvalorização e insegurança, mas é fundamental equilibrá-los com sensações de reconhecimento, satisfação e motivação pessoal. Isso é essencial para evitar o desenvolvimento do mal-estar docente ou da Síndrome de *Burnout*, frutos da precarização do trabalho docente (Rosa e Vieira, 2023; Sena, Lajonquière e Pereira, 2024). Neste sentido, as proposições de Huberman (2000) sustentam a constatação de que o momento iniciante é de sobrevivência e descoberta, sendo que a coexistência entre ambas é o que dá o equilíbrio ao exercício profissional docente, segundo os relatos a seguir expressam:

Gostaria de **não perder a esperança**, de me manter uma boa profissional e educadora. **Proponho-me a dar o melhor de mim**. Por outro lado, sinto um desgosto [...] parece que a **situação** está **fugindo** das **nossas mãos**. A **gente**



quer ensinar e parece que **o aluno não quer aprender**. Não é via de regra, tem suas exceções, mas parece que a educação não tem solução. (D3)

Ainda **tenho um pouco de otimismo**, mas **meu sentimento** é de muita **incerteza**, por questões externas à universidade e sobre o significado que o professor tem assumido na sociedade, a importância e a **valorização da profissão**, a **postura de alunos cada vez mais variados**. Sobre tudo isso, a gente não sabe para aonde vai. (D4)

Os professores demonstram preocupação em fazer o melhor que podem no contexto em que estão inseridos (Maciel, 2009a) e essas afirmações refletem tanto as condições objetivas quanto as subjetivas que caracterizam o exercício da docência, muitas vezes, originando crises pessoais e profissionais. No entanto, quando essas crises são enfrentadas, elas podem levar à ressignificação da profissão por meio das experiências que surgem através destes desafios, mas que são superados/ressignificados. O desenvolvimento profissional dos docentes não segue um caminho linear, ou seja, é um processo complexo em que as fases da vida e da carreira se entrelaçam com as fases da vida e da carreira, envolvendo momentos de crise, assim como de estabilidade.

3.3 RESILIÊNCIA, FUGA E ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE

De acordo com Robbins (2002), o estresse é uma condição dinâmica na qual um indivíduo se depara com uma demanda percebida simultaneamente como importante e incerta. Não é intrinsecamente negativo (distresse), pois pode ser encarado como uma oportunidade de benefício e crescimento (eustresse). Entretanto, os fatores de estresse se acumulam, aumentando o nível de estresse de uma pessoa. É fundamental lembrar que o que pode ser um estímulo positivo para uma pessoa pode ser uma pressão excessiva para outro, tornando essencial considerar abordagens individuais e organizacionais para lidar com o estresse. No contexto universitário, essa reflexão é crucial, uma vez que algumas fontes de estresse variam dependendo do perfil e da cultura organizacional de cada instituição, embora existam fatores comuns, especialmente aqueles relacionados às políticas educacionais ou às suas implicações (Lipp, 2012). Limongi-França e Rodrigues (2014) afirmam que a relação entre o indivíduo, seu ambiente e as diretrizes às quais está sujeito torna-se estressante quando há um desequilíbrio entre as demandas impostas pelo meio externo e/ou meio interno e a forma como ele responde a essas exigências. Nesse sentido, o estresse configura-se como o resultado desse processo de resposta orgânica.

Nas subseções anteriores, foram discutidas as experiências vividas por professores iniciantes universitários, analisando como essas experiências podem influenciar tanto o eustresse quanto o sofrimento, ocasionando o mal-estar e em menor prevalência, o bem-estar docente. Foram abordados elementos relacionados à cultura organizacional, à comunicação com colegas de trabalho, ao comprometimento profissional, às dinâmicas de poder e posição entre colegas e docentes, ao planejamento do ensino e à autoridade docente, bem como ao nível educacional e ao interesse dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Também se abordou os desafios e as expectativas associadas à docência. Com base nisso, buscamos analisar como os professores universitários desenvolvem as estratégias de enfrentamento ou fuga com relação às situações estressoras vividas.

O *coping*, conforme definido por Antoniazzi et al. (1998, p. 274), refere-se às estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a vivências adversas. Significa que quando confrontado com



desafios, nosso organismo responde com reações comportamentais e emocionais, mitigando o impacto do estresse negativo ou se adaptando positivamente a ele. Professores universitários lidam com pressão pessoal, institucional e social em suas vidas, abrangendo ensino, pesquisa, extensão e gestão, e essas interações promovem um papel crítico na forma como desenvolver estratégias de enfrentamento para lidar com fatores estressantes.

Zoia Bozu (2010) declara que os professores novos geralmente têm pouca ou nenhuma experiência prévia no ensino. Embora essa seja a realidade de muitos iniciantes, este aspecto não foi um fator prejudicial relatado pelos entrevistados deste estudo. O início da carreira docente apresenta seus desafios e obstáculos, no entanto, com base nos dois modelos mencionados anteriormente, notamos uma maior prevalência de estratégias de enfrentamento de luta e/ou controle em resposta às experiências frequentemente desmotivadoras. O depoimento do docente retrata esse quadro: "Uma coisa que me aborrece é **como veem a figura do professor**; vai além do status; **tem alunos que acham que o Google, o Wikipédia é melhor. Isso me entristece**. Então, tem sido uma ótima inferência eu buscar **satisfação pessoal**" (D6).

A falta de reconhecimento dos professores constitui um entrave persistente, que afeta características da vida pessoal e profissional. Isso resulta em esforços não reconhecidos e impacta o bem-estar dos professores (Aguiar e Almeida, 2011). Quando o reconhecimento não vem do "outro", seja dos estudantes, colegas ou da comunidade, pode levar a um estado de estresse tanto individual quanto coletivo, principalmente, se o docente não o reconhece seu valor, ou tem dificuldades para realizar-se pessoalmente sem depender do mundo externo. Em concordância com as palavras de Barreto (2007), o problema do estresse é que ele não é, apenas, uma realidade psíquica interior do indivíduo; ele se torna, também, uma realidade social exterior ao indivíduo. Se, de um lado, o estresse é, em algum momento, parte íntima do EU, para os outros ele já está inserido num "meio social": donde a ambivalência do indivíduo vítima do estresse ser, ao mesmo tempo, "sujeito" e "meio" do outro, sendo esta fronteira extremamente móbil; ora o indivíduo estressado vive, profundamente, os seus efeitos, ora aqueles que o rodeiam partilham, direta ou indiretamente, voluntária ou involuntariamente dos efeitos desse mesmo estresse.

Tais percepções estão presentes no cotidiano e foram relatadas por uma professora: "**Sinto um stress** muito mais de ordem pessoal. Às vezes, **eu socializo e converso, troco uma ideia, mas esse desconforto fica numa dimensão pessoal**. De repente, isso começa a ter um reflexo nas minhas aulas, na minha postura enquanto professora e pesquisadora" (D4). Esta percepção pode ser um dos indicadores do mal-estar docente (Esteve, 1992), devido aos efeitos negativos citados ainda pela professora:

Eu imagino que as **angústias e insatisfações vão influenciar**, vão reduzir a minha motivação e o meu comprometimento. **Talvez já esteja comprometendo e eu não perceba**. Pode vir a prejudicar a minha vida pessoal e eu precise assumir uma postura que hoje eu critico, mas acho que é **uma estratégia de sobrevivência** pra que eu seja uma **pessoa normal e não surte** com tudo isso (D4).

Essas observações mostram que, no período que ocorreu a entrevista, possivelmente essa professora, estava enfrentando uma fase de resistência ao estresse, buscando lidar com seus estressores para manter o equilíbrio interno (Lipp, 2012), registrando e mobilizando os sinais em



seu corpo e mente para preservar o equilíbrio geral do organismo. Além disso, é possível afirmar que, ao aprimorar essas estratégias, o bem-estar docente pode ser fortalecido.

Conforme nota-se tanto o mal-estar quanto o bem-estar docente são experiências comuns na docência iniciante (Jesus, 2002a). A profissão de professor é complexa e pode proporcionar tanta felicidade, com envolvimento pessoal correspondente, quanto se transformar em uma relação destrutiva que afeta a personalidade e a autoestima. Em relação ao bem-estar, existem muitas restrições de satisfação e contentamento na universidade, conforme pode-se perceber nos excertos:

Eu adoro dar aula. Eu valorizo muito o meu emprego [...] eu não me vejo fazendo outra coisa. Por mais que eu olhe para o contexto geral, eu pondere sobre "o que me trouxe aqui"? Por pior que seja o contexto, **eu nunca termino a aula dizendo "eu estou infeliz"**. A endorfina da aula e da pesquisa me faz muito bem (D6).

Não consigo nem pensar trabalhando em outro lugar. Gosto muito do ambiente da universidade [...] pelo pouco tempo de experiência acho que eu ainda não sinto tanto, mas **é muito gratificante ser professora**. Ao longo do curso você participa da mudança da vida das pessoas e isso é muito bom, ver o aluno passar pela faculdade, se formar e fazer parte disso, de uma maneira ou de outra, sinto que ajudei nesse processo (D8).

Quando foram citadas às estratégias de controle e/ou luta anteriormente, o destaque foi para a autorrealização, a valorização do próprio trabalho e a motivação pessoal como fatores essenciais para a transformação do estresse negativo em estresse positivo. Essa abordagem tem ganhado força, à medida que programas específicos são desenvolvidos para capacitar os professores a lidar com situações de mal-estar (Sampaio e Stobäus, 2016). Os docentes entrevistados também adotaram uma estratégia de fuga e/ou esquiva, ou seja, uma estratégia de caráter evasivo e não de enfrentamento, pois se reporta ao afastamento e à negação, conforme expressa a seguinte narrativa: "A gente tem que aprender a dizer não para algumas coisas e dizer sim para as coisas que são necessárias" (D1), atribuindo valor e prioridade às atividades que devem ou não ser assumidas, evitando a sobrecarga de trabalho. Assim, também ocorre com as interações entre colegas na instituição, conforme relata outra entrevistada:

Muitas vezes, alguns **colegas não se colocam no lugar do outro**, e se isso passa a se repetir, você acaba se afastando daquele colega, porque os ideais são diferentes. Então, **para evitar discussões, eu converso o básico**, cumprimento, tomo um café, mas é só essa relação, para não entrar em discussão (D7).

Esses sentimentos fundamentam abordagens individuais e estratégicas para gerenciamento do estresse, conforme sinalizado por Isaia (2006). Eles desempenham um papel crucial na dinâmica da atividade educativa dos professores, pois refletem experiências afetivas de avaliação, influenciando a atitude valorativa dos professores em relação ao que é significativo em suas vidas pessoais e profissionais. Isso ocorre porque esses sentimentos envolvem uma interação entre experiências, competências e expectativas individuais, integrando os aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais (o "sentir, o pensar, o agir").

Nesse contexto, é basilar uma discussão sobre os aspectos subjetivos da docência e as estratégias para lidar com momentos estressantes e desafiadores no ambiente universitário. Isso ajuda a



compreender a capacidade humana de perseverar e se adaptar diante de dificuldades ou obstáculos, uma característica conhecida como resiliência (Sousa, 2010a).

Segundo Yunes (2010) o conceito de resiliência possui raízes antigas nas ciências exatas. Na física, refere-se à propriedade de corpos elásticos, que podem se deformar quando submetidos a uma força, absorver energia e, ao cessar a força aplicada, retornar à sua forma original usando a energia armazenada. Na engenharia, a resiliência está associada à resistência dos materiais, abordando como os esforços repetidos podem gerar fadiga ou estresse, levando ao colapso do material. Nas ciências humanas, a Psicologia a Psicologia estuda o conceito como fenômeno humano, em média, há trinta anos, e integra o movimento da Psicologia Positiva, sendo esta, tendência importante para os estudos voltados para as ciências da educação e da saúde. A sociologia, por sua vez, utiliza a resiliência em grupos ou comunidades de vulnerabilidade social. Mais recentemente, a administração incorporou o conceito de resiliência ao contexto organizacional, considerando esta a capacidade de assimilar mudanças significativas nas organizações, uma vez que a resistência às mudanças muitas vezes está relacionada à falta de resiliência.

Nesse contexto, o conceito de resiliência assume variações conforme a área de conhecimento. No entanto, é praticamente unânime a compreensão de que a resiliência se refere à força interna que capacita um indivíduo a superar adversidades no seu ambiente. Na docência universitária iniciante, essa habilidade é frequentemente externalizada, como expressam as palavras de um dos participantes do estudo: "Eles [professores antigos] regulam a gente, mas a gente contorna para não se expor. Eu preciso usar a resiliência e não conheço ninguém que não precise usar. Prefiro me fazer de desentendida [...] que não ouvi ou vi a solicitação" (D8). Essa professora acredita que a resiliência seja uma maneira de esquivar-se e contorna a situação de mal-estar com o colega. De acordo com Infante (2005), tal precaução mostra que o indivíduo é afetado pelo estresse ou pela adversidade, mas é capaz de superá-lo e sair fortalecido, conforme expressa a seguinte narrativa:

Eu **nunca tive problema com colega**, até porque eu sou muito sincera e direta, resolvo na hora, não fico guardando pra mim, porque isso sim me deixaria muito estressada. **A maneira como eu enfrento isso faz a diferença. Sempre enfrentei** os problemas, até para **evitar o *Burnout***. Então eu sempre procuro enfrentar e isso me favorece bastante. (D7)

A partir dos excertos, compreendemos que os docentes sabem que esta capacidade resiliente, quando desenvolvida, produz benefícios para si mesmo, evitando o agravamento de quadros patológicos, mas também no âmbito social e na interação com os colegas. Assim, enfrentam as adversidades do trabalho docente e almejam o resguardo psicológico, físico e mental, pois, como afirma Timm et al (2008), a resiliência envolve o cuidado de si, a autoimagem e a autoestima.

Deste modo, entendemos que os professores iniciantes entrevistados reagem aos desafios sem se deixar afogar na correnteza das exigências que são feitas e adotam estratégias de enfrentamento (Barreto, 2008). É através das ordens, das desordens, dos enfrentamentos e dos silêncios que cada docente iniciante produz modos de ser resiliente e de (re)criar a docência a cada experiência vivida e a cada adversidade superada.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltou-se aqui, que os primeiros anos da docência na universidade são repletos de desafios, incertezas e descobertas à luz das proposições de Huberman (2000). Nessa fase, os professores se deparam com a complexidade da profissão e enfrentam preocupações e múltiplas atribuições. O mal-estar e o bem-estar docente coexistem, sendo influenciados pela maneira como os indivíduos enfrentam as situações. O presente estudo abordou a presença de dois tipos de estresse, o eustresse, considerado benéfico para o organismo, por envolver a sensação de desafio, mobilização de competências e adaptação ao ambiente; enquanto o distresse ocasiona sensações de irritabilidade e insatisfação.

O impacto do estresse na docência está ligado à cultura organizacional da universidade que molda os comportamentos dos professores e das políticas institucionais. Tais elementos influenciam na sobrecarga de trabalho, na falta de apoio e reconhecimento da instituição, somados ao aumento da demanda e dos perfis variados dos alunos e a falta de interesse de muitos em aprender.

Apesar das adversidades, os professores desenvolvem estratégias de resiliência, enfrentando ou esquivando-se dos desafios, o que contribui para sua adaptação e fortalecimento na fase inicial da carreira universitária. Nesse cenário, o papel das universidades é indispensável para a busca de soluções em prol desta problemática, que podem criar programas institucionais voltados às necessidades formativas de seus docentes, sobretudo aqueles que estão iniciando.

Por fim, entende-se que este estudo contribui para ampliar a compreensão sobre a relação entre estresse, bem-estar e resiliência na docência universitária inicial, oportunizando subsídios para reflexões institucionais e políticas de formação docente. Futuras pesquisas podem aprofundar o olhar sobre os mecanismos de apoio mais eficazes, bem como indicar práticas inovadoras de acolhimento que favoreçam a adaptação dos professores, e a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação superior pública brasileira.

5. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Mal-estar na Educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.
- ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, R. D.; A evolução do conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 3, p. 273-294, 1998.
- BARRETO, M. A. **Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário**. Tese (Doutorado) – UFRN, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, 2007.
- BAZZI, M. Despojamento na superação da competitividade. **Conscientia**, 8(3): 161-168, jul./set., 2004.
- BOZU, Z. **El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional**. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, Enero, p. 55-72, 2010.



- BREITENBACH, I. M. S. **A competitividade na docência de ensino superior: o trabalho coletivo em utopia?** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2005.
- CARVALHO, F. A. H. de; FONSECA, M. C. Mal-estar docente e a somatização no mundo do trabalho. **EntreVer - Revista das Licenciaturas**, v. 2, p. 7-13, 2014.
- CHAMON, E. M. Q. O. **Gestão e Comportamento Humano nas Organizações**. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasport Livros e Multimídia LTDA, 2007.
- CHAUÍ, M. Cultura e democracia. En: *Crítica y emancipación*. **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Ano 1, nº 1, Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 23, n.1/2, p. 185-195, 1997.
- CUNHA, M. I; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a inserção à docência: avaliando a produção dos Congressos Internacionais sobre o Professorado Iniciante. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 20, p. 73-85, 2015.
- DUSSAULT, G. A gestão dos serviços públicos de saúde: características e exigências. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 8-19, abr./jun. 1992.
- ESTEVE, J. M. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.
- FERRARI DE LIMA, D.; ANGUERA LIMA, L.; SAMPAIO, A. A.; STOBBAUS, C. D. Revisão sistemática de revisões da literatura sobre a síndrome de *burnout* em docentes do ensino superior no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 19, p. 159-174, 5 jan. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 82, p. 101-108, 1999.
- GARCIA, J. Notas sobre indisciplina e formação de professores. In: **Anais do III Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea**, Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2007, p. 14-23.
- GARCIA, M. C. Políticas de inserción a la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: GARCIA, M. C. **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008, p. 7-59.
- GOMES, A. R.; PEIXOTO, A.; SILVA, R. P. M. *Stress* ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 357-371, abr./jun. 2012.
- HOFSTEDE, G; NEUIJEN, B; OHAYV, D. D; SANDERS, G. **Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases – Administrative Science Quarterly**, n 35, p. 286-316, 1990.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. IN: NÓVOA, António. Vida de professores. Porto: Porto Editora, 2000.



INFANTE, F. A Resiliência como processo: uma revisão de literatura recente. In: MELILLO, A; OJEDA, E. N. S. (Orgs.). **Resiliência, descobrindo as próprias fraquezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ISAIA, S. M. A. **Verbete. Sentimento docente**. In: Formação Docente e Educação Superior. In: MOROSINI, M. Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário – 2 v. Brasília: INEP, 2006.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P V. Pedagogia Universitária: desafios da entrada na carreira docente. **Educação (UFSM)**, v. 36, p. 425-440, 2011.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Lisboa: Cadernos do Centro de Recursos, 2002a.

LEITÃO, K. S.; CAPUZZO, D. B. Impactos do *burnout* em professores universitários no contexto da pandemia de COVID 19. **Humanidades & inovação**, v. 8, p. 378-390, 2021.

LIMONGI-FRANÇA, A. C.; RODRIGUES, A. L. **Stress e trabalho**: uma abordagem psicossomática. São Paulo: Atlas, 2014.

LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MACIEL, A. M. R. A geratividade docente na educação superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (Orgs.). **Pedagogia universitária: desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 4, p. 281-298, 2009a.

MASLACH, C; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. **Job burnout**. Annual Review of Psychology, v. 52, p. 397-422, 2001.

MINAYO, M. C. S.; DELANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MOWDAY, R. T.; STEERS, R. M.; PORTER, L. W. *The measurement of organizational commitment*. **Journal of Vocational Behavior**. v. 14, p. 224-247, 1979.

ROSA, V. D.; VIEIRA, M. M. M. Mercantilização e precarização do trabalho docente no ensino superior privado. **Revista Thema**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 212–230, 2023. DOI: 10.15536/thema.V22.2023.212-230.2233. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2233>. Acesso em: 9 ago. 2025.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. Tradução técnica: Reynaldo Marcondes. 9 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SAMPAIO, A.; STOBAS, C. D. Mal/bem-estar na formação inicial docente: perspectivas em contextos de mudanças. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 3, p. 143-160, 2016.

SCHAUFELI, W. B.; TARIS, T. W.; BAKKER, A. B. *Burnout: 35 years of research and practice*. **Career Development International**, v. 29, n. 1, p. 1-12, 2024.



SELYE, H. **A syndrome produced by diverse nocuous agents.** Nature, v. 138 nº 3479, 4-32, 1936.

SENA, I. J; LAJONQUIÈRE, L.; PEREIRA, M. R. Mal-estar docente na universidade mercantilista: novo negócio e antigo apartheid. APRENDER - **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 31, p. 250–268, 2024. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/16293>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SILVA, F. M. V.; CUNHA, C. J. C. de A.; BINOTTO, E.; SIQUEIRA, E. S. **Tornar-se gestor: a experiência vivida pelo professor universitário.** IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, ANPAD, Brasília, 2013.

SOARES, S. R; MARTINS, E. S. SOUZA, C. R. T. PINHEIRO, A. **Docência Universitária e desenvolvimento profissional docente:** concepções de professores pesquisadores. In: SOARES, R. S; MARTINS, E. S. (Org.). Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. 1 ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, v. 1, p. 173-214, 2014.

SOUSA, C. S. **Motivação e Resiliência em Contextos Educativos.** In: SANTOS, B. S.; CARRERO, À. B. C. (Org): A Motivação em Diferentes Cenários, 151-172. Brasil, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010a.

STADTLOBER, C. S.; MOROSINI, M. C. **Qualidade e Egressos.** In: DAL PAI FRANCO, M. E.; MOROSINI, M. C. (Org.). Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores. 1ed. Porto Alegre - RS: EDIPUCRS, v. 4, p. 148-171, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária:** um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

TIMM, E. Z; MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. **Resiliência:** necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. Educação, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 39-45, jan./abr. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

YUNES, M. A. M. **Panorama conceitual dos discursos sobre resiliência:** Implicações para a educação. In: SANTOS, B. S.; CARRERO, À. B. C. (Org.) A motivação em diferentes cenários. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 173-18, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente:** a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

Submissão: 01/11/2023

Aceito: 30/09/2025