

MAL-ESTAR DOCENTE E A SOMATIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

TEACHERS' MALAISE AND SOMATIZATION IN THE WORKPLACE

Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho¹

Marcelo Cadaval da Fonseca²

RESUMO: A ciência médica tem comprovado que realmente todos os sistemas orgânicos podem ser influenciados por eventos emocionais e que o estresse pode desencadear problemas de saúde. O presente artigo tem como escopo promover uma reflexão acerca da importância da somatização no mundo do trabalho advinda do estresse, em especial na profissão docente. Tomando como referência o entendimento de que somos capazes de autorreorganização e que o conhecimento de nossos estados emocionais contribui para um melhor gerenciamento do comportamento, defende-se a ideia de que esses profissionais, uma vez bem informados e com habilidades socioemocionais aprimoradas, podem colocar em uso seu conhecimento em prol de evitar o mal-estar docente e, por consequência, os processos somatoformes. Nesse sentido, a apresentação desses conhecimentos na formação de professores pode promover a saúde desses futuros profissionais, contribuindo para eliminar ou reduzir os riscos de que os professores venham a adoecer.

Palavras-chave: Profissão docente. Estresse. Somatização. Aspectos socioemocionais.

ABSTRACT: Medical science has proved that all organic systems may really be influenced by emotional events and that stress may unleash health problems. The present article aims at promoting a reflection upon the importance of summation in the workplace, due to stress, especially in the teaching profession. Based on the idea that that we are capable of self-organization and that the knowledge of our emotional states contributes to better behavior management, the idea is advocated that such professionals, once they have been well informed and equipped with improved socio-emotional skills, may make their knowledge available in order to avoid the teaching malaise and, consequently, somatoform processes. In that sense, including this knowledge in teacher training may promote health in these future professionals, contributing to eliminate or reduce the risk that they may fall ill again.

Keywords: Teaching profession. Stress. Summation. Socio-emotional aspects.

1 INTRODUÇÃO

Os discursos educacionais, a instauração de novas políticas públicas na área da educação, a pressão da mídia e o surgimento de constantes programas de qualificação podem ser identificados como possíveis causas da crise atual na profissão docente. Acrescentam-se ainda as péssimas condições dos locais de trabalho, a desvalorização da profissão e a sobrecarga de funções dos professores.

Sem dúvida que as demandas advindas desse cenário comumente ultrapassam a capacidade de adequa-

ção desses profissionais, gerando um campo de tensões a partir de vivências de estados emocionais intensos. Isso tem implicações físicas e psicológicas, atingindo não só aspectos profissionais, mas também pessoais desses indivíduos. Desse modo, apesar de um esforço pessoal frente às dificuldades vivenciadas na profissão, ao ser afetado pelos problemas, na intenção de absorver ou elaborar soluções no trabalho, fica vulnerável à somatização, caracterizada pela manifestação de conflitos e angústias psicológicos por meio de sintomas corporais. Essa somatização pode ser consequência do mal-estar docente, uma das

¹ Doutora em Educação, Pós-doutoranda PNPd-CAPES no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, na área de Neurociências e Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

² Fisioterapeuta, especialista em Fisioterapia Traumatológica com ênfase em terapia manual e postural, aluno do curso de Reequilíbrio Somatoemocional no Instituto Barreiros e Vida – Centro de Estudos e Qualidade de Vida – POA/RS.

principais causas de afastamento do trabalho no campo do magistério devido ao estresse intenso no trabalho, o que torna relevante oferecer referencial teórico para a reflexão acerca dessa problemática

2 ESTRESSE E SOMATIZAÇÃO

Numa visão sistêmica, como seres vivos somos capazes de autorreorganização, isto é, de nos (re)organizarmos perante as interações com o meio em que estamos inseridos. Essa reorganização ocorre devido à autopoiese, característica de uma rede viva. Sendo que o termo *auto* significa “si mesmo” e *poiese* significa “criação”, “construção”, a palavra autopoiese pode ser compreendida como “autocriação”. É ela que permite ao sistema vivo produzir-se continuamente a si mesmo (CAPRA, 2006).

Diante de uma situação de desordem, do inesperado, buscamos identificar no engrama, isto é, no conjunto de nossas memórias, uma solução, uma estratégia, um programa a ser aplicado. Trata-se de, num exercício autorreflexivo, buscar a manutenção do indivíduo imerso num ambiente em prol da homeostase (estado de equilíbrio dinâmico), uma vez que podemos ser permeados pelas constantes modificações do meio. Esse movimento interno resulta na adaptabilidade, havendo então um acoplamento estrutural, no qual tanto indivíduo como meio são modificados mutuamente.

No entanto, nem sempre esse conjunto de estratégias já consolidadas é o suficiente para lidar com o novo, o acaso, e o programa (com aquelas estratégias já conhecidas) pode comportar o erro diante da crise. Reações emocionais e comportamentais são recursos pessoais que constituem estratégias para enfrentar fatores estressantes na relação do indivíduo com o mundo e, diante da imprevisibilidade, as estratégias podem ser positivas ou negativas, conforme as consequências que trazem para quem as utiliza.

Desse modo, o estresse acontece quando existe uma discrepância entre as demandas da situação e os recursos dos sistemas biológico, psicológico e social da pessoa, afetando o padrão de respostas comportamentais. Essa afecção multifatorial afeta 90% da população mundial, tendo suas manifestações através de distúrbios psíquicos, físicos e biológicos, causados pela produção demasiada de hormônios, em especial do hormônio esteroide cortisol.

O estresse passa a ser crônico, quando acontece de forma duradoura e contínua, com demandas superiores aos recursos internos e externos disponíveis para li-

dar com elas. Nos anos de 1930, Hans Selye, endocrinologista canadense, foi o primeiro a estudar os efeitos do estresse grave sobre o corpo, asseverando que todos os fatores estressantes exigem adaptação, num movimento em que o organismo deve buscar manter ou recuperar sua integridade e seu bem-estar ao restaurar seu equilíbrio ou homeostase. Essa resposta foi descrita pelo pesquisador como Síndrome de Adaptação Geral (SAG) e envolve três etapas: primeiramente, as *reações de alarme*, período breve de excitação corporal que, quando prolongada, leva à segunda etapa, *de resistência*, estado de excitação moderada, na qual o organismo pode suportar e resistir a outros efeitos debilitantes. Contudo, se os estressores forem duradouros e intensos, o indivíduo entra numa terceira etapa: *a exaustão*. Essa aplicação da SAG colaborou significativamente para explicar os transtornos psicossomáticos (GERRIG; ZIMBARGO, 2005).

A psicossomática adere ao modelo biopsicossocial, no qual a concepção de saúde e de doença sugere que a articulação entre o sistema nervoso, imunológico, os estilos comportamentais, o processamento cognitivo e os fatores ambientais pode desencadear enfermidades. Não há uma concepção dualista da mente-corpo; físico e psique estão interligados. No que diz respeito à psicossomática, experimentos e investigações rigorosas têm mostrado que realmente todos os sistemas orgânicos podem ser influenciados por eventos emocionais. As emoções vivenciadas afetam várias funções do organismo, como frequência cardíaca, alterações no padrão de sono, sudorese e desencadeando inclusive doenças psicossomáticas (COELHO; AVILA, 2007; DAVIDSON; BEGLEY, 2013).

O problema realmente existe. É comum pacientes estressados, com transtornos de ansiedade e/ou depressão, desenvolverem a somatização (ou transtornos somatoformes), pois têm dificuldade de reconhecer que seus estados corporais têm relação com questões psicossociais, sendo muitas vezes resultado da ativação de memórias episódicas num processo de evocação de eventos de vida, bons ou ruins.

Segundo Gerrig e Zimbardo (2005, p. 714), o estresse envolve um “padrão de respostas específicas e não específicas que um organismo dá a eventos-estímulo que perturbam seu equilíbrio e criam demandas à sua capacidade de enfrentamento, ou mesmo a superá-las”. Nessa ação de enfrentamento diante dos estressores, são adotadas respostas físicas e/ou mentais denominadas estratégias de *coping*. São estratégias utilizadas pelos indivíduos para lidar com as situações difíceis de dano, ameaça e desafio, bem como os esfor-

ços cognitivos e comportamentais utilizados para lidar com elementos estressores.

Conforme Lazarus (1994 apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2007, p. 338), o diagnóstico cognitivo das demandas envolve a avaliação inicial (estimativa da gravidade da demanda), secundária (avaliação dos recursos pessoais e sociais disponíveis) e, por fim, se consideram as opções a serem utilizadas. O manejo (*coping*) que ocorre antes do início de um futuro estressor é chamado de manejo antecipatório. A avaliação continua num processo de monitoramento propicia a análise das respostas de enfrentamento ou manejo. Se as primeiras não forem suficientes, o estresse continua e novas respostas precisam ser elaboradas. Desse modo, as avaliações cognitivas afetam a percepção, a forma pela qual se avalia um estressor e, conseqüentemente, irão determinar os estilos de enfrentamento, podendo ser focado no **problema** ou focado nas **emoções**. Quando focado na emoção, através de estratégias passivas, tem como objetivo não dar uma resposta emocional ao estressor, o que inclui estratégias como evitação, minimizando o problema, tentando se distanciar dos resultados do problema, amenizar o sofrimento (ex.: drogas, comer em excesso). Os comportamentos focados na emoção permitem que as pessoas continuem funcionando distante de um alto nível de estresse, mas não impedem que o problema aconteça novamente. O manejo focado no problema envolve resolver o problema e são estratégias adotadas quando o estressor é percebido como controlável e existe apenas um nível moderado de estresse.

Entretanto, apesar de o estresse prolongado causar inúmeros problemas de saúde, a maneira como você avalia o evento, a interpretação subjetiva dos estímulos, faz com que reaja de forma particular e o impacto sobre o corpo também difere. Assim, o enfrentamento está relacionado ao processo pelo qual os indivíduos lidam com demandas internas e externas que pressionam ou superam seus recursos.

3 ESTADOS EMOCIONAIS E MAL-ESTAR DOCENTE

Algumas profissões são reconhecidas como causadoras de grande nível de estresse, sendo de alto risco devido ao envolvimento emocional de seus profissionais na tarefa, gerando desgaste pelo tipo e condições em que a atividade se desenvolve. Até pessoas muito motivadas, que apresentam um comportamento entusiasmado no ambiente de trabalho, ao lidar com uma grande quanti-

dade de pessoas com diferentes comportamentos, sofrem exigência de adaptações emocionais.

Esse estresse emocional, ou esgotamento relacionado ao trabalho, foi denominado por Christina Malasch como Síndrome de *Burnout*, sendo caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução de realizações pessoais, muitas vezes experimentada por trabalhadores em função do alto nível de estresse (GERRIG; ZIMBARGO, 2005).

Quando estudado em relação ao magistério, o termo *Burnout* passa a ser denominado mal-estar docente. A maior parte dos professores busca processar as demandas emocionais da profissão desenvolvendo estratégias quando confrontados com um problema social ou acadêmico. Entretanto, existem aqueles que, mesmo se esforçando, os resultados não atingem suas próprias expectativas. Nessa intenção, surge o estresse laboral crônico, sendo que as reações ligadas ao estresse resultam de um esforço constante de adaptação, em que o professor se reconhece “esgotado”. Na visão de Pocinho e Capelo (2009), isso justifica o fato de, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a docência ser a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional.

Carlotto (2011) destaca que síndrome de *Burnout* é um estresse ocupacional característico de profissões que exigem atitudes de cuidado numa relação de atenção direta, contínua e de forte envolvimento emocional. Nesse caso, os profissionais docentes estão suscetíveis.

No Brasil, a síndrome é reconhecida com a republicação no Diário Oficial da União (D.O.U.), em 18 de junho de 1999, do Regulamento da Previdência Social, na Lei nº 3048/99, como a Síndrome da Doença do Trabalho. No anexo II, que aborda os agentes patogênicos causadores de doenças profissionais ou do trabalho, o item XII trata dos “transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho”. A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) classifica-a no grupo V como Z.73, o estado de exaustão vital relacionado ao trabalho; Z.56, problemas relacionados com o emprego e o desemprego; Z.57, exposição ocupacional a fatores de risco, como o estresse.

Transpondo as considerações até aqui tecidas para a profissão docente, é comum o professor enfrentar problemas de indisciplina, jornada de trabalho tripla, um trabalho elástico, que não acaba na escola e se estende até o ambiente familiar (corrigir tarefas, preparar aulas, etc.), lidar com as necessidades de diferentes alunos, o que pode levar a esgotamento físico, ansiedade e expec-

tativa, depressão, depreciação do próprio eu, estresse permanente e, possivelmente, ao afastamento do trabalho. “É o que acontece na ansiedade ou no estresse, tensão ou medo crônicos que, quando intensos e muito prolongados, podem causar danos físicos (úlceras gástricas) e até a morte do indivíduo por infarto do miocárdio ou acidente vascular encefálico” (LENT, 2008, p. 655).

Tomando como referência os tipos de estressores físicos, de efeito físico direto, como exaustão, horas insuficientes de sono, mialgias, etc.; psicológicos, envolvendo a ativação do sistema nervoso central por mecanismos cognitivos e biológicos que afetam o sistema imunológico e, analisando as condições comuns, a maioria dos ambientes educacionais, o exercício da profissão expõe os professores constantemente aos dois primeiros. O último estressor pode emergir como consequência desses, já que numa situação de estresse prolongado acarreta uma maior liberação de cortisol, influenciando negativamente a imunossupressão e contribuindo assim para que os docentes apresentem mais facilmente quadros infecciosos (JÚNIOR SANTOS et al., 2011).

De acordo com Cruz et al. (2010), perante a necessidade de mobilizar suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas em função de atingir os objetivos educacionais, os professores, influenciados pelas condições de trabalho, podem deparar-se com a hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas e, caso essas não forem recuperadas a tempo, acabam por desencadear sintomas clínicos, o que poderia explicar os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

A emoção é caracterizada por um estado particular de um organismo, que ocorre em situações bem definidas, acompanhado de experiências subjetivas e de manifestações somáticas e viscerais. Na perspectiva de Damásio (2010), o marcador somático envolve o sentimento visceral de intuição que temos quando refletimos sobre um evento e orienta a decisão a tomar.

Trata-se aqui de trabalhar com imagens perceptuais e imagens evocadas. Regiões somatossensitivas produzem um mapa daquilo que está acontecendo no corpo, sendo essas a base para os sentimentos, pois o cérebro constrói os estados emocionais. Desse modo, aquilo que sentimos emerge de um padrão de regiões cerebrais somatossensitivas. Entretanto, os mapeamentos são transitórios e transformam-se rapidamente por meio de influências mútuas e reverberativas do cérebro e do corpo durante a ocorrência de uma situação de sentimento.

Conforme o autor, cada experiência da nossa vida é marcada por algum grau de emoção, e somos capazes de categorizar essas emoções, formando um repertório

emocional tanto no nível mental como no neural. Diante de um estímulo emocionalmente competente, ocorre a ativação de um programa preexistente de emoção, formando a base do estado mental. Por meio de sinais emocionais com carga negativa ou positiva emergem os sentimentos como manifestações mentais da harmonia ou da desarmonia. A evocação de um dado pensamento pode atuar sobre as vísceras, musculatura da face, postura. Representações topográficas são organizadas para experienciar imagens evocadas que são ativadas por dispositivos sensoriais.

Viver uma emoção pode deixar-nos exaustos, cansados, sendo que atinge mental e fisicamente. Todo comportamento exterior que resulta de emoção é composto de movimento, e a linguagem corporal tem grande valor social.

Emerge nessas situações a relevância de entendermos a função mediadora do outro em nossa vida e de nós mesmos na vida do outro. Os processos de pensamento, as emoções, a motivação e a ação são resultado de processos de interpelação linguística, seja verbal e/ou gestual. No ato comunicativo, a construção de um discurso mental e a sua transposição para um discurso verbal geram sensações e memórias e, como consequência, possibilitam que os intérpretes registrem pensamentos e comportamentos. Quer dizer: o simples silêncio pode ter um grande potencial de efeito naquele ou naqueles com quem convivemos (BARROS; CARVALHO, 2012).

Considerando a sala de aula, embora os professores trabalhem com uma coletividade, cada aluno é um componente individual, estabelecendo, quando analisada a interação professor/aluno, inúmeras relações entre duas pessoas. E o professor é comum a todas elas.

Na docência alguns alunos parecem simpáticos, outros não; com alguns grupos a coisa flui, com outros tudo fica bloqueado, etc. Em boa medida, o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 258).

Na realidade, apesar do processo comunicativo se dar de forma visível, perceptível, as bases neurobiológicas estão envolvidas. Para Damásio (2010), os estados emocionais têm base neurobiológica e desempenham uma função de comunicação de significados para o sujeito que é interpelado, bem como para quem interpela, podendo ter também o papel de orientação cognitiva, gerando comportamentos. “As emoções humanas po-

dem ser consideradas resultado da ativação de uma rede neural complexa e elaborada cujo acionamento promove um repertório bastante variado de respostas comportamentais” (LENT, 2008, p. 254).

Para Tardif e Lessard (2012), a escola, além de ser um espaço de interações cotidianas, onde o docente fica exposto a diferentes comportamentos oferecidos por um grupo heterogêneo de alunos, os docentes têm exigências emocionais advindas também de relações com seus pares, pais de alunos, gestores e demais profissionais da escola. Daí, ao vivenciarem em curtos espaços de tempo inúmeros tipos de interações, são sujeitos expostos a constantes adaptações emocionais.

Além das emoções básicas (ira, alegria, tristeza e medo), as emoções ligadas a outras pessoas – amor, ciúmes, inveja, ódio e piedade – e as ligadas à autoestima – êxito/fracasso, culpa/remorso, orgulho e vergonha – também podem ser experienciadas no âmbito do trabalho.

Sentimentos colorem o processo emocional e interferem na tomada de decisão e na interação interpessoal. Os sentimentos são representações mentais de mudanças fisiológicas e, como acontecimentos mentais, têm o poder de chamar a atenção para as emoções de onde provêm e para os objetos que desencadearam essas emoções. Como os seres humanos têm consciência ampliada e *self* autobiográfico, a presença de sentimentos leva o cérebro a manejar de forma extremamente saliente as representações de objetos e situações que causaram a emoção (DAMÁSIO, 2010).

4 DESENVOLVIMENTO DA AUTOPERCEPÇÃO NA DOCÊNCIA

Compreender que na docência existe um *self* a ser considerado é fundamental quando se pensa no mundo do trabalho como lócus de saúde mental, felicidade e bem-estar, no qual o indivíduo identifica parte de seu propósito de vida. Nessa perspectiva, no que tange ao trabalho docente, além de mudanças situacionais no ambiente profissional, como melhores salários, fomentar o desenvolvimento da autoconsciência, estado em que o senso do *self* é o objeto de atenção, tendo implicações para a formação de memórias, crenças e generalizações sobre quem somos, influenciando o autoesquecimento, que nos ajuda a perceber, organizar e interpretar e usar informações sobre o *self*, é essencial (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2007).

Quando se pensa um cenário escolar, varia o que os professores experimentam como estressante, e cada um pode apresentar mecanismos de enfrentamento (*coping*) diferenciados para cada elemento identificado

como estressor, mostrando uma maior ou menor sensibilidade ao estresse gerado na sua profissão.

Um modo interessante do indivíduo se adaptar ao estresse é alterar suas avaliações dos estressores e suas condições autodestrutivas. Como já mencionado, monitorar a forma como está lidando com os estressores permite reavaliar e reestruturar suas cognições sobre esses, desenvolvendo uma consciência maior de seu comportamento. Nesse sentido, ao invés de tentar ignorar o que incomoda, é mais produtivo prestar atenção aos estados emocionais desencadeados. Daí podem então emergir estratégias de manejo que proporcionem resultados positivos, pois, conforme Matthews e Zeidner (2002, p. 337), “um enfrentamento eficaz pode proteger contra perturbações fisiológicas, aflições emocionais e efeitos negativos sobre a saúde [...]”.

Oportunizar o desenvolvimento do autoconhecimento, possibilitando como consequência o autogerenciamento dos estados emocionais, pode ser uma das soluções para amenizar a problemática do mal-estar docente. À medida que essas aprendizagens são estabelecidas nos tornamos mais aptos ou inaptos para um bom convívio de grupo. Se começarmos a conhecer nossas próprias emoções, poderemos desenvolver com o tempo a capacidade de lidar com elas, motivar-nos por uma meta e aprender a saber adiar a satisfação, contendo os impulsos, a fim de reconhecer emoções nos outros para desenvolver atitudes como empatia e altruísmo (GOLEMAN, 2012).

As emoções “[...] desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva [...]” (DAMÁSIO, 2010, p. 128). Paralelamente, a perturbação dos estados emocionais dos professores, diante da possibilidade de ruminação, isto é, de pensar sobre, elaborar e focalizar pensamentos ou sentimentos indesejados, prolongando o humor negativo, esse estado pode influenciar o humor também dos alunos.

[...] as explicações de um docente não somente informam, mas com sua atuação e paralinguagem transmite estímulos que podem vir contribuir para a secreção de neurotransmissores que provocam o entusiasmo, a euforia, o desejo de aprender ou, pelo contrário, o aborrecimento, a desconexão e a falta de interesse (TORRE, 2004, p. 87).

Ainda na perspectiva de Damásio, ao tornarmos os sentimentos conhecidos para o *self* do organismo que os possui, é possível melhorar e amplificar o processo de governar a vida. O que acontece no “sentir” oferece informações significativas sobre o estado do organismo e permite assim correções biológicas mais perfeitas. Os

sentimentos colocam um carimbo nos “mapas neurais” em que se pode ler “preste atenção!”.

Nesse sentido, a exploração de temáticas como a neurociência afetiva na formação docente pode ser considerada. Conhecer como o cérebro funciona nos possibilita otimizar nossas forças e minimizar nossas fraquezas (RATEY, 2002). Ao conhecermos a neurociência, podemos compreender melhor as bases biológicas da percepção pessoal, da cognição social e do comportamento interpessoal (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2007). O conhecimento do órgão não nos desumanizará, ao contrário, segundo Gardner (2005), uma pessoa que conhece sua própria mente tem chance de modificá-la efetivamente, e esse conhecimento pode ser entendido como um empreendimento pessoal.

Outra possibilidade é desenvolver a inteligência emocional nos professores, a qual se caracteriza por reconhecer emoções em si e nos outros, regular emoções fortes, positivas ou negativas, monitorando o repertório e o ritmo das transições dos estados emocionais. Isso colabora para um melhor desempenho dos indivíduos em conduzir suas próprias vidas (GOLEMAN, 2012).

É interessante ressaltar que o gerenciamento comedido das emoções colabora para o equilíbrio comportamental. Para Gazzaniga e Heatherton (2007), essa autorregulação do comportamento oferece condições para os indivíduos iniciarem, ajustarem e terminarem ações a fim de conseguir realizar planos ou objetivos pessoais.

Ao retomar os estudos de John Mayer, Goleman (2012) lembra que sujeitos autoconscientes são aqueles conscientes de seu estado de espírito no momento em que ele ocorre; essas pessoas, evidentemente, são sofisticadas no que diz respeito à sua vida emocional. A clareza com que sentem suas emoções pode forçar outros traços de suas personalidades: são autônomas e conscientes de seus próprios limites, gozam de boa saúde psicológica e tendem a ter uma perspectiva positiva sobre a vida. Quando entram num estado negativo, não ficam ruminando nem ficam obcecadas com isso e podem sair dele rapidamente. Em suma, a vigilância ajuda-as a administrar suas emoções.

Como é possível inferir, aproveitar o componente psicológico para prevenir ou amenizar o potencial dos estressores pode contribuir para evitar as possibilidades de desenvolver a síndrome de *Burnout* e assim evitar adoecer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cuidar e controlar as emoções é fundamental para interrupção dos estímulos estressores, especialmente os

que agem sobre o cognitivo, e quanto mais informações temos, maior a chance de ampliar a percepção e de identificar maiores possibilidades de estratégias a serem usadas. Isso pode contribuir para uma melhor qualidade de vida e saúde física e mental daquelas pessoas que lidam com o estresse emocional em situações no trabalho.

Conhecer não só os limites e o potencial dos outros, mas também seus próprios são comportamentos fundamentais para atender as demandas da profissão docente. Não há como desconsiderar a dimensão afetiva de suas ações, e oportunizar o desenvolvimento da capacidade de adaptação de nossas respostas emocionais (conforme a cultura) torna-se fundamental.

Mas o que dizer sobre os professores? Eles estão preparados? Nessa linha de pensamento, percebem-se necessárias a inserção de disciplinas e a revisão curricular nos cursos de formação docente, bem como a formação continuada com vistas à promoção da temática. Nesse sentido, será então possível oportunizar a esses profissionais aprimorarem competências sociais, ou seja, competências que possibilitam um relacionamento saudável entre as pessoas, tendo como base uma boa administração da dinâmica emocional do espaço em que está inserido, nesse caso, o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BARROS, D. M.; CARVALHO, F. A. H. Os segredos do cérebro. **Cidade Nova**, n. 3, p. 40-41, mar. 2012.
- CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARLOTTO, S. M. Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 27 n. 4, p. 403-410, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/03.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.
- CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev.2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/revista/upload/revistas/r317.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2014.
- CARVALHO, F. A. H. **Reaprender a aprender**: a pesquisa como alternativa metacognitiva. Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.
- DAVIDSON, R. J.; BEGLEY, S. **O estilo emocional do cérebro**: como o funcionamento cerebral afeta sua maneira de pensar, sentir e viver. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.
- COELHO, C. S. L.; AVILA, L. A. Controvérsias sobre somatização. **Rev. Psiq. Clín.**, v. 34, n. 6, p. 278-284, 2007. Dispo-

nível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34n6/v34n6a04.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CRUZ, Roberto Moraes et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, p. 147-160, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GARDNER, H. **Mentes que mudam**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GERRIG, R.; ZIMBARO, P. **A psicologia e a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

JOHNSON, S. **De cabeça aberta: conhecendo o cérebro para entender a personalidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JUNIOR SANTOS, F. et al. A influência do estresse na resposta imunológica. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-133, abr./jun. 2011.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MATTHEWS, G.; ZEIDNER, M. Inteligência emocional, adaptação a situações de estresse e os resultados para a saúde. In: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. **Manual de inteligência emocional: teoria e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, E. **O método 1: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de *coping* e autoeficácia em professores portugueses. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28197/30012>>. Acesso em: 10 out. 2014.

RATEY, J. J. **O cérebro: um guia para o usuário**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TORRE, S. Os pressupostos interdisciplinares de uma aprendizagem integrada para a vida. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencontrar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.