

## Malestar docente y su relación con la práctica docente<sup>1</sup>

### *Teachers upset and its relation to the teaching practice*

Cristianne LOPES<sup>2</sup>

Enrique Martínez LARRECHEA<sup>3</sup>

**Resumen:** Esta investigación ha sido realizada por el Programa de Formación Avanzada en Educación, del Centro de Educación de la Universidad de la Empresa. Tiene como objetivo no únicamente identificar, sino comprender el “malestar docente”, que actúa corroyendo, poco a poco, el ánimo del educador. Ha sido verificado además que la presión estresante sobre el sujeto-profesor adviene de varias situaciones, como valoración de la profesión, cuidado con su formación, condiciones mínimas de trabajo, etc. Los profesores se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados, perjudicando consecuentemente el hacer pedagógico. Es, pues, necesario y urgente una acción efectiva entorno al cuidado con la salud mental del profesor que, complementada por acciones políticas visando mejorías en las condiciones de la enseñanza, puedan, de hecho, garantizar los deseados cambios en la práctica pedagógica y, consecuentemente, en la calidad de la enseñanza.

**Palabras clave:** Profesor. Políticas públicas. Salud docente.

**Abstract:** This research was conducted by the Advanced Training Program in Education, Education Center at the Universidad de la Empresa. It aims not only identifying, but also to understand the teaching discomfort, which acts eroding gradually, the mood of the teacher. It was also verified that the pressure stress on the teacher him/herself comes from various situations, such as the valuation of the profession, developmental care, minimum working conditions, etc. Teachers are unhappy and dissatisfied with the results of their practice which consequently diminishes their pedagogical outcome. Therefore, there is an urgent need for effective action concerning the teachers' mental health care which can be complemented by policy measures aiming at improving the conditions of education field that may guarantee the desired changes in the teaching practice and consequently, the quality of teaching.

**Keywords:** Teacher. Public policy. Teacher health.

## Introducción

Este artículo se refiere al panorama del proceso de trabajo docente, abordando cuestiones de la profesionalización, de la profesión profesor a la función profesor y las implicaciones afectivas de la relación profesor y alumno como coadyuvantes del surgimiento del malestar docente.

La voluntad política de democratizar el acceso a la enseñanza y de invertir en la calidad de la educación brasileira ha dejado huella en las acciones políticas implementadas a partir de la segunda mitad de la década de los 90. Importantes modificaciones fueron propuestas con el objetivo de alcanzar

<sup>1</sup> Parte de este trabajo es parte de la tesis doctoral.

<sup>2</sup> Doctora en la Educación realizado por el Programa de Formación Avanzada en Educación, del Centro de Educación de la Universidad de la Empresa (UDE). Profesora de la Facultad Frassinetti do Recife (FAFIRE).

<sup>3</sup> Decano de la Facultad de La Educación e director de la Universidad de la Empresa (UDE) Montevideo- Uruguay, orientador.

ciertos fines como el aumento de la oferta escolar, el cambio del estilo de gestión y de gerenciamiento (escuelas más autónomas y democráticas), inversiones en nuevas tecnologías, innovaciones pedagógicas, entre otros han sido esfuerzos a nivel del gobierno Federal, Estadual y Municipal. Entretanto, encuestas demuestran que los resultados no son satisfactorios, pues los progresos apuntados fueron insatisfactorios (UNESCO, 2004).

Y todavía podemos destacar que, discute la posición que los profesores vienen ocupando, o sea, el lugar central en los programas gubernamentales sean ellos federales, estaduais o municipales, como agentes responsables por el cambio en los contextos de reforma. En este sentido, la autora afirma que los profesores:

[...] considerados los principales responsables por el desempeño de los alumnos. Ante este cuadro, los profesores se ven, muchas veces, constreñidos a tomaren para sí mismos la responsabilidad del éxito o del fracaso de los programas (OLIVEIRA, 2004, p.132).

Además de las cuestiones relativas a la responsabilidad de los profesores por los resultados de la educación, los docentes se deparan, en la actualidad, con la ampliación de las exigencias de sus actividades profesionales y la falta de condiciones adecuadas de trabajo. La falta de tales condiciones representa para la escuela uno de los innúmeros problemas que la misma tiene que enfrentar, al considerarse que esta falta de condiciones viene provocando enfermedades en los profesores, ya que ellos son las espinas dorsales de este proceso, comprometiendo, a su vez, toda enseñanza y aprendizaje. Gomes (2002) llama la atención del estado en que se encuentra el trabajo en la escuela debido al aumento de enfermedades y alejamiento de estos profesionales por baja médica.

De acuerdo con UNESCO, Brasil es el tercero país miembro de esta entidad que paga los peores salarios a los trabajadores de la educación (BARRETO, 2004). De ahí resulta la necesidad de los profesores trabajaren en más de una escuela y más de un horario, de modo a garantizaren la atención de las necesidades materiales, al que se suma la precariedad de las demás condiciones reservadas para el ejercicio de la profesión. En este sentido, no está de más acordarse de las largas jornadas de trabajo que pueden llegar a ocupar los tres turnos como los de la mañana, tarde y noche; las pequeñas pausas reservadas al descanso; las comidas rápidas y generalmente en lugares sin comodidad; el ritmo intenso de trabajo y las exigencias de un alto nivel de atención y concentración para dar cuenta de las tareas. Corroborando con estos puntos, existen también las presiones ejercidas por la necesidad de usar las

nuevas tecnologías, lo que requiere una adaptación en su internalización y consecuentemente en su acción, casi siempre, sin que haya una preparación previa de los docentes.

Que según Hargreaves (2003, p.107), las imágenes visuales de alta tecnología constituyen una característica vital en la vida de los jóvenes. “Los profesores se están viendo obligados a ser cada vez más competentes en relación con este mundo y la cultura circundante de la imagen. Esto le exige mucho, tanto en términos de conciencia tecnológica como de cambio pedagógico”.

Sin embargo, ha de considerarse, también, las condiciones de las aulas de la mayor parte de las escuelas públicas: espacio limitado, sin aclimatación, con iluminación inadecuada, incómodos y con excesivo número de alumnos. Existe también, la falta en muchas escuelas de un espacio para el recreo, o sea, un área libre para los alumnos circularen, dejándoles muchas veces agitados por esta limitación. La escuela, en general, realiza, al mismo tiempo, actividades extras y intraclase, la utilización del patio en las más diversas actividades, clases de educación física en la pista polideportiva, esta si las escuelas disponen de espacio físico destinado a tales actividades, muchas de las escuelas del Ayuntamiento de la Ciudad de Recife (PCR) en las diversas Regiones Político-Administrativas (RPAs) no disponen de un espacio adecuado para tal fin, lo que resulta en un ambiente en que es extremadamente alta la intensidad de los ruidos y de los barullos, agudizada, aun más, por su falta de protección del ruido que viene de la calle (MELEIRO, 2002). El ruido constante es considerado, hoy, como un factor altamente estresante, que afecta directamente a la salud de los docentes, sin contar con el malestar en su dinámica en el aula, robando la atención de todos. Tales factores vienen contribuyendo, significativamente, para que los docentes sean portadores de disturbios físicos y mentales.

Se deben considerar, también, las propias características peculiares del trabajo docente cuando se materializan en un contexto de trabajo como el referido. El uso intensivo del tracto vocal y de los miembros superiores e inferiores, con el pasar del tiempo, provoca serios desgastes. Según Barreto (2004), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reconoce que estas características favorecen el surgimiento de enfermedades respiratorias y de alteraciones en la voz.

La necesidad del profesor de mantenerse de pie e/o los desplazamientos continuos en el espacio del aula hacen surgir edemas en los miembros inferiores y varices. Aunque no sea preocupación central de las políticas de educación, distintos foros docentes tienen abordado y discutido la cuestión de las enfermedades que alcanzan esta categoría profesional, en general

sintetizada en lo que pasó a llamarse *malestar docente*, *síndrome de burnout* y *estrés del profesor*. Es el malestar que discurre no solo del ejercicio de la profesión, pero también de las condiciones más amplias generadoras del estrés como, inseguridad, baja remuneración, violencia escolar, constreñimientos institucionales, medio social de actuación, jubilación, temas relacionados más detalladamente a la política de empleo y de progresión funcional, jornada de trabajo, falta de tiempo a la parte profesional (elaboración del planeamiento, discusión con el coordinador, construcción de actividades, etc.) y parte personal, o sea, su tiempo libre visando la calidad de vida. Presentando el pensamiento de Hargreaves (2003, p. 121), sobre el tiempo él declara “El tiempo es enemigo de la libertad. [...] El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen y interpretan su trabajo los propios profesores [...]”.

De hecho, para muchos, el trabajo, además de garantizar la subsistencia, es sugerida la posición social a la cual los individuos se encuentran, haciendo con que sean reconocidos por integraren en una determinada categoría profesional. En este contexto, la profesión de profesor, comenta:

[...] la profesión de profesor es una profesión loable, que merece respeto y consideración por la noble misión, de quien la ejerce, de transmitir conocimientos a los alumnos. Infelizmente, ha ocurrido una deterioración de las condiciones de la formación y de la práctica profesional del profesorado en Brasil, hoy tan devaluada en el propio universo académico, en los medios y en la sociedad en general. Diversos trabajos en la literatura mundial enseñan que ser profesor es una de las profesiones más estresantes en la actualidad (MELEIRO, 2002, p. 15).

El acto de educar implica relaciones con los demás. Tales relaciones son experimentadas por medio de los innúmero papeles que los profesores ejercen en su cotidiano, en la medida en que interactúan con sus superiores jerárquicos, con sus colegas, con los alumnos y sus familias, y con la comunidad, además de basarse en relaciones afectivas, el cuidar del próximo. De cara a la precariedad de sus condiciones de trabajo, esta relación es casi siempre tónica y puntual, restringiéndose a los momentos de los cortos intervalos y de fin de jornada, cuando el cansancio no permite contactos más intensos. Las interacciones desarrolladas en tal cuadro constituyen vectores para que se establezcan los problemas, ya antes mencionados, de salud mental y física.

La formación humana busca, primero, dar respuestas a la condición inacabada del propio ser humano y, segundo, como resultado de la primera

condición, a la necesidad de proyectarse, de ir más allá, condicionado por los desafíos impuestos por la existencia. Este proceso puede ser denominado de humanización del hombre, de la mujer y del mundo, en una relación dialógica y dialéctica entre ellos (FREIRE, 2001).

Corroborando con las ideas de Saviani (1992), Morin (2001), enfatiza que los profesores deben redirigir su práctica pedagógica, llevando en consideración algunos saberes esenciales para la educación en este nuevo milenio.

Morin (2001) resalta la necesidad de introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales, culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que le conducen al error o a la ilusión; enseñar los métodos que permitan establecer las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo; reconocer que el ser humano es simultáneamente físico, biológico, psíquico, cultural, social y histórico, y que esta unidad compleja de la naturaleza humana es totalmente desintegrada en la educación contemporánea por medio de las disciplinas; indicar la complejidad de la crisis planetaria, mostrando que todos los seres humanos, confrontados con problemas comunes de vida y de muerte, comparten un destino común. Añade todavía la necesidad de enseñar las estrategias que permitieron enfrentar los imprevistos, lo inesperado y la incerteza, y modificar su desarrollo, en virtud de las informaciones adquiridas a lo largo del tiempo; reconocer la necesidad de la comprensión mutua, en todos los niveles educativos y en todas las edades, para salir del estado bárbaro de incompreensión en las relaciones humanas y considerar el carácter ternario de la condición humana, que es ser simultáneamente individuo / sociedad / especie.

El mismo modo en que la naturaleza del ser humano es inconclusa, la naturaleza profesional es provisoria, o sea, siempre está en proceso de cambio, de reestructuración, siendo en todo momento resignificada exigiendo, por lo tanto, su constante reflexión (FREIRE, 2001).

Sin embargo la formación de los profesores debe, por lo tanto, contemplar los presupuestos arriba mencionados. Normalmente esta formación se da en dos modalidades: formación inicial y formación continuada y las dos necesitan estar articuladas para posibilitar una formación que atienda a las especificidades del "ser profesor".

En la reforma propuesta por los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), la educación fundamentase en cuatro pilares que pueden orientar el profesor. Son ellos (BRASIL, 1998, p. 17):

Aprender a conocer: capacidad de seleccionar, acceder e integrar los

elementos de una cultura general, desarrollar el espíritu investigativo y la visión crítica, o sea, "ser capaz de aprender a aprender a lo largo de toda la vida".

Aprender a hacer: desarrollar la socialización, resolución de problemas y adquisición de una cualificación profesional.

Aprender a convivir con los demás: desarrollar la comprensión del otro, la percepción de las interdependencias, el respeto a los valores de pluralismo, de comprensión mutua y búsqueda de la paz.

Aprender a ser: elaboración del pensamiento autónomo y crítico para poder actuar con responsabilidad en diferentes circunstancias de la vida.

Es obvio que estos objetivos son difíciles de ser puestos en práctica, pero Perrenoud (1999) sugiere la escuela como un centro estimulador de competencias y no como un centro de transmisión del conocimiento, cabiendo a ella decidir qué competencias deben ser desarrolladas por los alumnos, facilitando así la acción docente.

Las competencias profesionales proporcionan, a quien las posee, estabilidad y seguridad para el ejercicio docente cotidiano. Más aún, comprenden conocimientos, habilidades aptitudes y pensamientos estratégicos. De acuerdo con Macedo (2002), no basta solo conocer la materia a ser enseñada, es preciso, entre otras competencias, transformar el saber disciplinar en contenidos que puedan ser accesibles para el alumno.

La educación asume un sentido social real y humano, comprometida con la formación integral del Hombre. En este contexto, vislumbrando esta formación, destaca:

[...] educar significa formar ciudadanos que no están parcelados en compartimentos estancos, en capacidades aisladas. La capacidad de una persona para relacionarse depende de las experiencias vividas, y las instituciones educacionales son uno de los lugares preferentes, en esta época, para establecer vínculos y relaciones que condicionan y definen las propias concepciones de personas sobre sí mismo y sobre los demás. [...] nosotros los profesores podemos desarrollar la actividad profesional sin poner el sentido profundo de las experiencias que proponemos podemos dejarnos llevar por la inercia o por la tradición (ZABALLA, 1998, p. 28).

En esta perspectiva de democratización de la enseñanza, se hace prioritariamente necesario que el profesor asuma una nueva postura, frente al proceso enseñanza-aprendizaje. Postura esta que objetiva una práctica reflexiva, profesional, autónoma y con responsabilidad creciente socio-histórico y cultural, centrando la atención en el aprendizaje, en pedagogías

diferenciadas, dejando claro la mucha responsabilidad que se exigen a los docentes.

Es importante reflexionar que la garantía de una educación de calidad pasa por la comprensión de que formar profesores reflexivos comprende un proyecto humano emancipador, como afirma:

La formación de profesores en la tendencia reflexiva se configura como una política de valoración del desarrollo personal-profesional de los profesores y de las instituciones escolares, una vez que supone condiciones de trabajo propiciadoras a la formación continua de los profesores, en el local de trabajo, en redes de autoformación y en convenios con otras instituciones de formación (GARRIDO, 1999, p. 24).

Tomando como base estas reflexiones, surgen actualmente nuevas competencias profesionales, competencias estas que representan un nuevo horizonte y no apenas una receta a ser seguida ciegamente.

Profundizando la reflexión y pensando el profesor como intelectual transformador (GIROUX, 1997), se entiende que la formación no puede ser limitada a entrenamiento de habilidades técnicas que supuestamente buscan ser preciosas y eficientes en la transmisión optimizada de los contenidos y en el desarrollo de competencias.

En este contexto empieza a delinarse, a partir del referencial de competencia adoptado en Ginebra en 1996, para la formación continua del profesor, un nuevo profesional, con la intención precisa, según Perrenoud (1999, p. 155), de "orientar la formación continua para tornarla coherente con las renovaciones en andamiento en el sistema educativo"

Siguiendo el referencial de Ginebra, ha delineado las nuevas competencias afirmando que:

[...] juzgadas prioritarias por ser coherentes con el papel de profesores y con la evolución de la formación continua, con las reformas de la formación inicial [...] Él es compatible con los ejes de renovación de la escuela: [...] introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, se direccionar para una evaluación más formativa que normativa, conducir proyectos de establecimiento, desarrollar el trabajo en equipo docente y responsabilizarse colectivamente por los alumnos, colocar los niños en el centro de la acción pedagógica, recorrer los métodos activos, a los procedimientos de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y por situaciones-problema, desarrollar las competencias de conocimiento, educar para la ciudadanía (PERRENOUD, 1999, p.12, 13).

Las competencias sugeridas por son las siguientes: las competencias

de referencia: 1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje. 2. Administrar la progresión de los aprendizajes. 3. Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación. 3. Concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación. 4. Involucrar Los(as) alumnos(as) en su aprendizaje y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 6. Participación de la administración de la escuela. 7. Informar e involucrar a los padres. 8. Utilizar nuevas tecnologías. 9. Enfrentarse a los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10. Administrar su propia formación continua (PERRENOUD, 1999, p. 20-21).

Estas nuevas competencias sirven como un hilo conductor para la construcción de una representación coherente, "del ser", profesor y de su evolución, que viene entonces representar un futuro posible y deseable de la profesión.

Pero es importante citar que mismo mostrando este nuevo referencial para la práctica del profesor no significa que a partir de ahí las prácticas sean democráticas y renovadoras, ellas pueden continuar siendo selectivas y conservadoras.

Por lo tanto, los profesores necesitan decidirse por uno de los dos caminos que se presentan: el primero caracterizado por desarrollar actividades pedagógicas y profesionales, que se quedan en su superficialidad, dejándose llevar por la tradición; o el segundo, donde pueden intentar trabajar de forma que las experiencias sean las más positivas posibles, para que haya crecimiento y maduración de los alumnos.

Escogiendo, entonces, la opción de aceptar o no el papel que podemos desarrollar en este crecimiento, evaluando, se nuestra actividad profesional es coherente con el ideal social que soñamos, llevando a entender, para que hoy, una escuela esté preocupada con esta formación ciudadana, es esencial establecer los objetivos educacionales, donde se pueda analizar y redefinir la práctica educativa. Con todo esto expuesto no se puede negar el alto nivel de responsabilidad del profesor.

La literatura contemporánea tiene abarcado diversos aspectos de la vida del profesor y del estrés producido por la acción docente, favoreciendo la comprensión de la articulación que las políticas educacionales tienen entre sí y sus efectos para la salud docente. Estudios realizados por autores del panorama internacional como el español Esteve (1999a, b), el americano Hargreaves (2003), y el portugués Novoa (1999), y nacional como Codo (2002) demuestran que los profesores están sujetos continuamente a una deterioro progresivo de su salud mental, comprometiendo la calidad de la enseñanza y produciendo un contexto de abandono de la profesión.

En un intento de articulación comprensiva de los diversos factores que

contribuyen al estrés notado en la docencia, o, de una forma más global, al malestar docente de los profesores, podemos citar también a los argentino Fanfani (2005); Medina (2006) y el uruguayo Silva (2001) han distinguido dos niveles de análisis del problema, siendo uno de ellos referente a los factores organizacionales que afectan directamente el profesor en su práctica de enseñanza y el otro relativo a factores más genéricos, de naturaleza social.

Esteve (1999a) ha estudiado exhaustivamente los problemas de salud de los docentes de España, en el período de 1982 a 1984, encontrando como causas más importantes de bajas médicas, los diagnósticos de traumatología, genitourinarios y obstétricos y los neuropsiquiátricos. Esta última causa, aun que en tercer lugar, ha representado el segundo lugar en número de días de baja. El autor deja claro que el fenómeno del malestar docente no es, de ninguna manera una peculiaridad del sistema educacional español. Se trata de un fenómeno internacional “que alcanza el conjunto de países de nuestro contexto cultural”(p.11).

Sin embargo, la investigación realizada por Codo (2002), involucrando una muestra de 39 mil trabajadores en educación en todo Brasil, ha identificado que 32% de los individuos han presentado baja implicación emocional con la actividad, 26% se encontraban con agotamiento emocional, siendo la devaluación profesional, la baja autoestima y la ausencia de resultados conseguidos en el trabajo determinante para este contexto. Todavía en este estudio, ha identificado que 11% de la muestra encuestada presentaban un cuadro de despersonalización, pudiéndose decir, en términos prácticos, que 48% de los investigados presentaban *burnout*. Según este autor, *burnout* es un síndrome a través de la cual el trabajador pierde el sentido de su relación con el trabajo, lo que viene a afectar intensamente su salud mental y física.

Inspirados en estos autores, estudios han sido realizados sobre el estrés de la profesión docente como el de Lopes (2004), que analizó la evidencia de *burnout* en profesores de ciencias del 3º y 4º ciclos de la enseñanza fundamental en las escuelas del municipio de Recife-PE. Siendo el mismo citado en la tesis de máster de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE) por la maestra que ha defendido sobre las políticas de valoración del magisterio (MENDES, 2007). Otros estudios buscan identificar el perfil de los profesores brasileños como el de la (UNESCO, 2004). Además de la tesis citada arriba, el área de la psicología y de la salud pública tiene demostrado particular interés por el tema, como identificamos en los trabajos: El Estrés de la Profesora, (LIPP, 2002) y, el Síndrome de *Burnout* y el trabajo Docente, (CARLOTTO, 2002), entre otros.

En las instituciones Escolares la "función profesor" predomina entre los componentes del cuadro docente, constituido por profesionales liberales

que ejercen el magisterio como actividad secundaria.

La profesión de educar tendría todo para ser una actividad placentera, pues es el profesor quien, en última instancia, controla su proceso productivo en el aula. A pesar de tener que cumplir un programa, el profesor posee amplia libertad de acción para crear, definir ritmos, definir la secuencia de las actividades a ser realizadas.

Según Codo (2002, p. 49), el profesor es dueño de su proceso productivo, participando desde el inicio hasta el final de su proceso de enseñanza. Se sabe que todo trabajo implica algún tipo de inversión afectiva por parte de quien lo realiza. En el contexto de la profesión docente, la afectividad es un componente relevante en las relaciones interpersonales entre profesor y alumno.

El trabajo del profesor está directamente conectado al aprendizaje del alumno; por lo tanto, muchos factores son necesarios, tales como: capacidad intelectual y ganas de aprender por parte del alumno, conocimiento y capacidad de enseñar por parte del profesor. Sin embargo, existe un factor que funciona como el gran catalizador "la afectividad". Es imprescindible, según autor, un cambio mutuo en esta relación: el profesor se propone a enseñar y los alumnos se disponen a aprender. Defiende que:

[...] corriente de vínculos de afectividad se va formando, propiciando un cambio entre los dos. Motivación, cooperación, buena voluntad, cumplimiento de las obligaciones dejan de ser tareas arduas para los alumnos. Interés, creatividad, disposición para exhaustivamente sanar dudas, estimular el profesor (CODO, 2002, p. 50).

Se nota la relevancia dada a la afectividad entre alumnos y profesores. La seducción, esta conquista que implica una enorme inversión de energía afectiva, canalizada, en la sincronía de los pasos, en la armonía de los movimientos, hace con que el profesor transfiera sus contenidos y el alumno fije el conocimiento. Es la danza del aprendizaje y los pasos de la enseñanza. Observa que seducir significa "traer a su lado". En realidad, el profesor necesita traer los alumnos para sí, pues se estuvieren contra él, serían como obstáculo a cualquier contenido a ser asimilado. Los profesores necesitan que los alumnos confíen en sí, acrediten que aquel contenido les será útil: es la voz de la seducción, apelando a la afectividad. Este aumento de las exigencias en relación al profesor es bien explicado por autor:

Hay un aumento del proceso histórico de las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole que asuma un número cada vez mayor de responsabilidades. En el momento actual, el profesor

no puede afirmar que su tarea se reduce solo al dominio cognitivo. Además de saber la materia que enseña, se pide al profesor que sea facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo de grupo, y que, además de la enseñanza, cuide del equilibrio psicológico y efectivo de los alumnos, de la integración social y de la educación sexual, etc.; a todo esto puede sumarse la atención a los alumnos especiales integrados en la clase (NÓVOA, 1995, p. 100).

Así como el autor constatamos que además de las exigencias que el profesor tiene que cumplir, estas “nuevas” tareas, se observa que no hubo cambios significativos en la formación de los profesores, siendo así los profesores que enseñan en la red, actuando en la enseñanza fundamental, foco de nuestra investigación, continúan a ser formados de acuerdo con los viejos modelos educacionales, con el currículo aun muy centralizador con la problemática de la relación entre teoría y práctica en su formación.

Sin embargo, la necesidad de cambios en el currículo de las instituciones de enseñanza superior (IES) en el curso de formación de profesores se hace urgente.

¿Lo que pasa cuando el afecto se transforma en trabajo, cuando es parte obligatoria de la inversión del trabajador, en el caso de la actividad docente? La relación entre la subjetividad humana y la objetividad del trabajo supone la existencia de un punto de equilibrio que garantiza que el hombre se relacione con el mundo real, concreto, que reconoce la acción como suya y se reconoce como ser humano, igual a los otros y al mismo tiempo único en su individualidad. Es este equilibrio que permite que el individuo viva en sociedad, cree, produzca y construya su identidad.

Entretanto, menciona Codo (2002), existen determinadas actividades que presentan una mayor propensión de desajuste entre realidad objetiva y mundo subjetivo. Estas actividades son, sin sombra de dudas, aquellas en que la demanda afectiva es mucho mayor: en el caso del profesor, por ejemplo, para que desempeñe su trabajo de forma a lograr sus objetivos, el vínculo afectivo es prácticamente obligatorio, pues inserido en una actividad en la cual el cuidado es inherente, el profesor necesita establecer vínculo afectivo con los alumnos para que la relación de enseñanza y aprendizaje efectivamente ocurra.

Como es un nivel psicológico, el propio individuo no se da cuenta, destaca que:

[...] como este es un sufrimiento mudo [...]. Es que la energía afectiva que no ha encontrado formas de escapar, cuando retorna a su origen, invierte su polaridad. Esto significa que, de hecho, de energía constructiva, pasa a ser negativa, destructiva, en este camino de vuelta. El resultado es el individuo agrediendo a sí

mismo. Los síntomas de este sufrimiento pueden ser notados en todo momento, sea a través de dolores de cabeza, dolor en la espalda, pérdida de la voz, cansancio, irritabilidad, dificultad en establecer relaciones afectivas más profundas, etc (CODO, 2002, p. 59).

Estudios realizados por Gil-Monte y Peiro (1997, p. 19) hacen referencia al estrés laboral en profesiones cuyo objeto de trabajo son las personas. Alertan que cuando las estrategias de enfrentamiento de las situaciones de conflictos no dan buenos resultados, las consecuencias son sentimientos de insatisfacción personal en el trabajo y desgaste emocional.

### **Consideraciones finales**

Es evidente, que los análisis de esta investigación no son definitivos, o sea, conclusivos. Pero, son bastante esclarecedoras, permitiéndonos afirmar que los profesores trabajadores en educación en todo Brasil demuestran aspectos semejantes a los estudios desarrollados en países europeos, de Sudamérica y de América del Norte. Como bien presentado en nuestra revisión de la literatura, donde Esteve (1999a, p. 8) describe que el "malestar docente" no constituye un problema exclusivo del sistema educacional español. Es un fenómeno internacional, cuyos síntomas comenzaron a evidenciarse en el inicio de la década de 80, en los países más desarrollados.

Llevando en consideración un análisis más amplio, la crisis tiene inicio con la gradual disminución de financiación públicas para la enseñanza pública en nuestro país, práctica deliberada del Estado neoliberal que, de forma contundente, deteriora el patrimonio público brasileño, en especial el sistema público de enseñanza, causando serios efectos a la práctica docente como el todo, llevando en consideración el conjunto de esta acción docente y sus repercusiones a los daños sobre el cotidiano de los profesores. Y aun la fragilidad de las acciones de las políticas educacionales emanadas del poder público a lo que se refiere a la práctica docente y la salud de los profesores.

Pudimos también observar que la precariedad del trabajo docente, por su vez, viene siendo un factor determinante para el agravamiento de la situación de la enfermedad de esta categoría, temática presentada en amplia literatura, cuya revisión nos ha proveído el soporte teórico fundamental para el entendimiento del presente estudio.

Los resultados del estudio permitieron también constatar que los profesores tienen una consciencia bastante clara de sus carencias y necesidades, sabiendo distinguir con una nitidez razonable, lo que acrecienta y lo que no satisface en su profesión.

También ha sido verificado que la presión estresante sobre el sujeto-profesor resulta de varias situaciones, como valoración de la profesión, cuidado con su formación, condiciones mínimas de trabajo, etc.

Los profesores se sienten descontentos consigo mismos y insatisfechos con sus resultados, perjudicando, consecuentemente, el hacer pedagógico. Es, pues, necesario y urgente una acción efectiva visada al cuidado con la salud mental del profesor que, complementada por acciones políticas visando mejorías en las condiciones de enseñanza, puedan, de hecho, garantizar los deseados cambios en la práctica pedagógica y, consecuentemente, en la calidad de la enseñanza.

## Referências

BARRETO, M. Os educadores estão doentes. Quem são os responsáveis? **Informativo [do] Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife**. Recife, p.3-8, nov. 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v.7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Os professores perante a mudança social: o mal estar docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FANFANI, E. T. **La condición docente: análise comparada de la Argentina, Brasil, Perú e Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos, 2005.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARRIDO, S. P. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. S. **Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse**. Madrid: Sfnteses Editorial, 1997.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. 123 f.

Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz. 2002.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. 4. ed. Madrid: Morata, 2003.

LIPP, M. (Org.). **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

LOPES, C. L. de C. Investigando o burnout em professores do ensino médio. In: **Representação de professores de ciências sobre formação continuada**: o caso do encontro pedagógico mensal da Prefeitura da Cidade do Recife. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2004.

MACEDO, L. de. Desafios à prática reflexiva na escola. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 4, n.23, set/out. 2002.

MEDINA, J. **El malestar em la pedagogia**: el acto de educar desde outra identidad docente. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2006.

MELEIRO, A. M. A. da S. O stress do professor. In: LIPP, M. (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2002.

MENDES, M. L. M. **A saúde docente no contexto da política de valorização do magistério**: o caso do município do Recife. Recife, 2007. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20 jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórica-crítica**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, J. R. **El malestar docente**: hacia la reconstrucción de la fe perdida. Montevideo: Doble Clic, 2001.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

ZABALLA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Recebido em: 01/07/2011  
Aprovado em: 12/07/2011

**Para referenciar este texto:**

LOPES, Cristiane; LARRACHEA, Enrique M. Malestar docente y su relación con la práctica docente. **Lumen**, Recife, v.20, n.2, p-9-23, jul/dez. 2011.