
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 25 Número 63

19 de junho 2017

ISSN 1068-2341

Estresse Ocupacional em Docentes do Ensino Fundamental de uma Escola no Sul do Brasil: Uma Análise a Partir de uma Perspectiva de Gênero

Marcus Levi Lopes Barbosa

Denise Regina Quaresma da Silva

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto



Ronei Saldanha Lopes

Universidade Feevale

Brasil

Citação: Barbosa, M. L. L., Quaresma da Silva, D. R., Oliveira-Menegotto, L. M., & Lopes, R. S. (2017). Estresse ocupacional em docentes do ensino fundamental de uma escola no sul do Brasil: Uma análise a partir de uma perspectiva de gênero. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(63). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2438>

Resumo: Este estudo analisa os níveis de estresse ocupacional em docentes do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos (Rio Grande do Sul, Brasil). Verifica sua ocorrência por gênero, bem como por idade e tempo de trabalho docente. Trata-se de um estudo quantitativo e transversal. Para avaliar a presença dessa condição nos 50 docentes da amostra, foi utilizado o Inventário de Sintomas de Stress para adultos de LIPP – ISSL (Lipp, 2000). Os resultados apontam que as mulheres estudadas experimentam mais sintomas físicos de estresse em relação aos homens avaliados. Além disso, indicam que o estresse possa ser próprio

da atividade da docência, pois atinge igualmente docentes mais jovens e com mais idade, tanto no início, meio e final da carreira.

Palavras-chave: docentes; gênero e docência; estresse ocupacional

Occupational stress in elementary school faculty members in Rio Grande do Sul: A gender analysis

Abstract: This study examines the occupational stress levels of elementary school teachers in the Municipal Education System of a city in the Vale dos Sinos (Rio Grande do Sul, Brazil), and verifies its occurrence by gender, as well as by age and teaching work time. This quantitative, cross-sectional study evaluates the presence of stress on 50 adults through the LIPP - ISSL Inventory of Stress Symptoms for Adults (Lipp, 2000). The results show that the women in the study experienced more physical symptoms of stress than the evaluated men did. It also indicates that stress may be a characteristic of the teaching activity, since it affects both younger and older faculty members, as well as professors at the beginning, middle and end of their careers.

Keywords: teachers; gender; teaching; occupational stress

Estrés laboral en docentes de la escuela primaria en el sur de Brasil: Un análisis desde una perspectiva de género

Resumen: Este estudio analiza los niveles de estrés en el trabajo de docentes de educación básica en las escuelas municipales de una ciudad en el Vale del Río Sinos (Rio Grande do Sul, Brasil) y verifica su ocurrencia por sexo, edad y tiempo de enseñanza. Se trata de un estudio cuantitativo de corte transversal. Para evaluarla presencia de estrés en los 50 docentes de la muestra, se utilizó el Inventario de Síntomas de Estrés para adultos LIPP - ISSL (Lipp, 2000). Los resultados apuntan que las mujeres estudiadas presentan más síntomas físicos de estrés que los hombres e indican que el estrés puede ser característica de la actividad docente, pues también afecta a los profesores más jóvenes y mayores, sea en el comienzo, mitad y final de la carrera.

Palabras-clave: docentes; género y docencia; estrés laboral

Introdução

Nos últimos anos têm-se assistido, a nível mundial, um aumento progressivo do uso do termo estresse associado a diferentes domínios e áreas de atuação humana. Os meios de comunicação social comprovam diariamente esse fato, retratando o tema nas suas mais variadas facetas. A profissão da docência também revela ser acometida pelo estresse.

Nessa assertiva, este estudo objetiva avaliar os níveis de estresse ocupacional em docentes de uma escola do ensino fundamental da rede municipal de educação de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, Brasil, bem como verificar a ocorrência do estresse ocupacional por gênero nos professoras/es avaliados; identificar a fase do estresse ocupacional em que se estes/as se encontram e avaliar a existência de diferenças significativas entre os grupos de idade e por tempo de trabalho nos níveis de estresse ocupacional.

O termo estresse foi utilizado pela primeira vez em 1926 pelo endocrinologista canadense Selye. Este o caracterizou como as reações a que o organismo se submete quando entra em um estado que exija um esforço para adaptar-se a certas situações, diferentes das habituais ou negativas. Em seus estudos, ele buscou mostrar conceitos e conhecimentos acerca dos efeitos do estresse sobre o corpo da pessoa através da observação de respostas fisiológicas apresentadas diante de diferentes estímulos sensoriais ou psicológicos (Selye, 1984).

Diversos estudos apontam que os efeitos provocados por estes estímulos eram em grande parte das vezes nocivos em quase todos os órgãos, tecidos ou processos metabólicos das pessoas estressadas (Furegato, 2012; Martins, 2007; Selye, 1984).

Lipp (2004) descreve esse estado como um conjunto de reações psicofisiológicas complexas que refletem a dificuldade de o organismo lidar com seu equilíbrio natural. O estresse pode ser influenciado e ocasionado por fatores tanto internos quanto externos. Os fatores externos podem ser descritos como aqueles que se encontram fora do corpo e da mente, distante do controle imediato. Em contrapartida, os fatores internos são mais complexos, pois são de difícil acesso ao observador por serem, muitas vezes, encobertos. São pensamentos, emoções, valores, comportamentos, vulnerabilidades - bio ou psicológicas – inatas ou adquiridas (Lipp, 1996, 2000, 2004).

Dessa forma, para auxiliar no diagnóstico, Lipp (2004) validou, no Brasil, o ISSL – Inventário de Sintomas de Stress para Adultos, instrumento que permite um diagnóstico preciso em relação à presença, fase e causa do estresse.

Além da identificação da presença ou não dessa condição, também vem sendo debatido entre os autores os graus em que ela ocorre. Para Selye (1984), o estresse é formado por três fases. A primeira delas é descrita como fase de alerta, na qual o indivíduo entra em contato com um estressor e seu organismo é levado para situações de emergência, em uma reação de luta ou fuga. A segunda fase é descrita como fase de defesa ou resistência, na qual temos a continuação do agente estressor. Na tentativa de o organismo se adaptar e manter a homeostase interna, ocorre um grande consumo de energia, tornando o organismo vulnerável às doenças. Por fim, a terceira fase, chamada fase de exaustão, estabelece a consequência da falha dos mecanismos adaptativos a estímulos estressantes permanentes e excessivos, tornando o organismo apto a doenças.

Lipp (2000), ao elaborar e padronizar no Brasil o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos, identificou mais uma fase do estresse, denominada de quase-exaustão, inserida entre a fase de resistência e de exaustão. Essa nova fase caracteriza-se por um abatimento da pessoa, o qual permite o surgimento de doenças, embora ainda com menor intensidade do que na fase seguinte. Nesse estágio, é possível que a pessoa leve uma vida ainda aceitavelmente normal.

A ansiedade é um sinal de alerta, indicando eventual perigo iminente. Por outro lado, estimula a pessoa a tomar medidas que ajudem a enfrentar a situação estressante. No entanto, estar sob pressão, ou sob a ação de estímulo persistente, que exige muito esforço físico, mental e emocional no trabalho, pode resultar em menor produtividade, ausências e sentimentos confusos, culminando em consequências orgânicas, psicológicas e sociais. O estresse pode contribuir para o surgimento de várias doenças mais graves, afetando intensamente a vida do indivíduo (Furegato, 2012).

Dentre as doenças psicofisiológicas estudadas que têm o estresse presente em sua ontogênese, como um fator contribuinte ou desencadeador, encontram-se: hipertensão arterial, úlceras, câncer, psoríase, vitiligo, retração de gengivas, depressão, pânico e surtos psicóticos. O estresse não pode ser entendido como a causa dessas doenças, mas sim um agente agravante do problema. Os sintomas organizacionais do estresse incluem elevado absentismo, abandono do emprego em busca de outra profissão, diminuição da motivação e da satisfação, com reflexo no rendimento e na produtividade (Lipp, 1996).

A maneira como os/as docentes lidam com o cotidiano profissional poderá repercutir de forma negativa em sua saúde, produzindo problemas físicos e psicológicos nos mesmos. A síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional apresenta-se como resposta ao estresse ocupacional crônico. É uma doença característica de trabalhadores, que atinge com maior incidência

os profissionais da área de saúde e educação em função de estarem diretamente ligados às relações humanas no trabalho.

O termo *burnout* foi cunhado nos anos 70 por Freudenberg (1974, apud Guimarães & Cardoso, 2004), quando observou nos voluntários com os quais trabalhava um processo gradual de desgaste no humor e/ou desmotivação, além de sintomas físicos e uma total sensação de exaustão. O nome *burnout* tem origem no verbo inglês “*to burn out*”: queimar-se por completo, consumir-se.

A síndrome de *burnout* é um tipo especial de estresse ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa (Reinhold, 2006, p. 64). Assim como o estresse, o *burnout* acomete principalmente profissionais da área das ciências humanas que têm um elevado contato social (García-Villamizar & Freixas-Guinjoan, 2003; Moreno-Jimenez, 2002; Reinhold, 2006).

De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999), o *burnout* consiste na síndrome da desistência, pois nessa situação a pessoa deixa de investir em seu trabalho e nas relações afetivas que dele decorrem. Assim, aparentemente torna-se incapaz de se envolver emocionalmente com o mesmo. Suas características, de acordo com Christina Malasch, são: exaustão emocional – sentimentos muito fortes de tensão emocional que produz uma sensação de esgotamento, de falta de energia e de recursos emocionais próprios para lidar com as rotinas da prática profissional e representa a dimensão individual da síndrome; diminuição da realização pessoal – tendência que afeta as habilidades interpessoais relacionadas à prática profissional, que influi diretamente na forma de atendimento e contato com os usuários, bem como com a organização/escola; e, por último, despersonalização – resultado do desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas, ceticismo, insensibilidade e despreocupação com respeito a outras pessoas, por vezes indiferentes e cínicas (Carlotto, 2002).

A síndrome de *burnout* é um processo gradativo e evolutivo que pode demorar anos ou décadas até que o profissional se sinta impossibilitado de continuar exercendo o seu trabalho (Rossa, 2004). Antes da instalação da síndrome de *burnout*, docentes passam a utilizar mecanismos de defesa para se sobressairerem diante do cotidiano aversivo. Em docentes, é possível notar que finalizam a aula mais cedo, isolam-se do convívio com colegas de trabalho e faltam sistematicamente nas aulas, até que abandonam a profissão pela impossibilidade de exercê-la (Reinhold, 2006).

Estresse Ocupacional em Docentes

Um dos maiores problemas da atualidade é a sobrecarga de trabalho em diversas profissões, que acaba por ocasionar o chamado estresse ocupacional. No Brasil, diversas pesquisas têm tido como foco o estresse ocasionado pelo trabalho. Nakaiama (1997), já na década passada, relatou que 80% dos pacientes que procuravam atendimento médico eram levados em decorrência do estresse, doença que o autor aponta que pode matar, tanto como qualquer outra. Cerca de 20% dos afastamentos do trabalho por parte dos servidores públicos ocorreu em decorrência de transtornos mentais e comportamentais, dentre os quais estão os transtornos relacionados ao estresse. Neste grupo de trabalhadores, a categoria dos professores representa 45,0% do total dos afastamentos do trabalho (Silva, Tomé, Costa, & Santana, 2012).

O estresse ocupacional é um processo que depende das respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais do indivíduo frente aos problemas, de forma que ele tem sido descrito como um desequilíbrio na relação esforço-recompensa (Griep, Rotenberg, Landsbergis, & Vasconcellos-Silva, 2011). Outros autores complementam que o estresse depende da maneira com que cada indivíduo trata suas relações interpessoais além de outros de fatores relacionados à carga e condições de trabalho. Há pessoas que respondem ao estresse ocupacional com robustez, otimismo, autoconfiança, senso de coerência e capacidade de resiliência, sendo esses aspectos de *enestresse*;

enquanto outros respondem com raiva, rancor, frustração, excesso de fadiga, alienação no trabalho e queda de produtividade, e estas são respostas de *distress* ou estresse negativo (Dutra, 2001; Pascoal & Tamayo, 2004; Rossi, Perrewe, & Sauter, 2012).

As percepções e experiências psicossociais do trabalho são diretamente afetadas por questões relacionadas às necessidades do servidor, a aspectos culturais, vivências, ao estilo de vida e percepção de mundo. Ao estudar a relação entre estresse e trabalho, nota-se que esta está vinculada ao ambiente laboral, às condições da organização e às características pessoais do trabalhador. Tal relação também é influenciada por um conjunto de fatores demográficos, econômicos e sociais (Reis, Fernandes, & Gomes, 2010).

Mesmo que o estresse possa emergir no funcionamento normal do dia-a-dia, cada vez mais a associação entre essa doença e o trabalho se faz presente nas pesquisas científicas (Gomes, Silva, Mourisco, Mota, & Montenegro, 2006). Dessa forma, tanto os fatores físicos quanto os psicossociais do trabalhados devem ser respeitados. Segundo estudos de Reis, Fernandes e Gomes (2010), entre os fatores responsáveis pelo estresse no trabalho destacam-se: (i) o baixo controle sobre o trabalho, (ii) a tensão causada pelo ritmo acelerado, (iii) a grande demanda quantitativa e qualitativa, (iv) o impedimento de contatos e conflitos interpessoais, (v) a ausência de apoio social, (vi) a baixa possibilidade de desenvolvimento, (vii) a pressão ocasionada pelo controle automatizado, (viii) as tarefas rotineiras e fragmentadas, (ix) a monotonia e (x) o tédio.

Entre as diversas profissões que chamam atenção nos estudos pela grande prevalência de estresse, destaca-se a docência. São cada vez maiores os números de docentes afastados por doenças ocasionadas pela sobrecarga profissional. A discussão sobre o estresse nestes profissionais foi introduzida na literatura no final da década de 70. Os autores destacavam que as experiências estressantes sofridas por docentes geravam diversos sentimentos negativos como raiva, tensão, frustração, ansiedade e até mesmo depressão (Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

A partir dessa discussão, diversos estudos em diferentes países abordaram o tema como uma preocupante doença, principalmente na década de 90 (Benmansour, 1998; Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Chan & Hui, 1995; Dunham & Varma, 1998; Greenglass, Burke, & Konarski, 1998; Kyriacou, 2000; Pithers & Soden, 1998; Pullis, 1992; Travers & Cooper, 1996; Vandenberghe & Huberman, 1999).

Autores como Gomes, Silva, Mourisco, Mota e Montenegro (2006), Aronsson, Svensson e Gustafsson (2003) e Sann (2003) destacam em seus estudos que a profissão de docência representa uma ocupação de elevado estresse atribuindo causas como a baixa motivação e comportamentos indisciplinados por parte dos alunos, excesso de tarefas a realizar, pressão de tempo e até mesmo conflitos com os colegas e a e a falta de organização escolar.

Reinhold (2001) e Martins (2007) colocam que, de acordo com seus estudos, as principais fontes de estresse estão ligadas a problemas no desenvolvimento sócio-emocional dos alunos, sala numerosa, desinteresse, indisciplina, conversa e/ou brincadeira, capacidade heterogênea dos alunos e falta de apoio dos pais. Destacam, ainda, causas decorrentes do sistema educacional vigente, no qual uma série de condições, normas e regulamentos se impõem em relação ao desempenho do trabalho de docentes.

A experiência de estresse para professores/as deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, autoestima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Mendes, Cruz, & Tamayo, 2004). O/a profissional, seja qual for a área que trabalha, diante da insatisfação e da desmotivação terá na sua atuação uma prática de qualidade empobrecida. Quando nos referimos aos docentes, que estão diante de um tema tão valioso como a educação, esse problema se torna delicado e requer uma atenção especial, isso principalmente por ser uma profissão que trabalha diariamente com um público tão variado (Kyriacou, 2000).

Problemas na docência podem acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento acadêmico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos/as professores/as refletem na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes (Kyriacou, 2000; Kyriacou & Sutcliffe, 1978).

No Brasil, estudos têm demonstrado que grande parte do estresse dos professores no país está associada à renda. Os baixos salários, a precariedade das condições de trabalho, as atribuições burocráticas desgastantes, o elevado número de alunos por sala de aula, o despreparo dos/das docentes diante das novas situações e emergências da época, as pressões exercidas pelos pais dos alunos, gestores escolares e pela sociedade em geral, a violência instaurada nas escolas, entre outros elementos são fatores intervenientes aos profissionais dessa área (Canova & Porto, 2010; Codo, Soratto, & Vasques-Menezes, 2004).

O estado prolongado de estresse atinge diretamente todos os aspectos da qualidade de vida, além de tornar os profissionais pessoas de baixa produtividade e desempenho insatisfatório. Assim, é fundamental que os docentes aprendam a detectar seus estressores, a fim de trazer benefícios para a saúde física e psicológica, pois desta forma poderão utilizar mecanismos de enfrentamento eficientes para a situação estressante e interromper a evolução do processo de estresse (Lipp, 2004).

Docência e Gênero

As designações de gênero se expressam cotidianamente na linguagem de várias formas, inclusive quando nos referimos no masculino ao nos dirigir a grupos que tenham homens e mulheres. Sem perceber, nesta expressão de linguagem estamos ocultando o feminino. Isso ocorre de maneira naturalizada, pois em geral aceitamos sem criticidade esse tratamento.

Nessa assertiva, apontamos que tal ocultação do feminino foi observada nos estudos e textos publicados sobre estresse na docência, pois os/as autores/as encontrados referem-se aos sujeitos de sua pesquisa como “os professores”, mesmo quando ocorre a predominância de mulheres no universo pesquisado. Salientamos que, ao citar os estudos que serviram de aporte teórico para o presente estudo, respeitamos a designação de gênero conforme os/as autores referiram, sem interferir na forma como estes/as denominam a amostra examinada.

Ao examinarmos os estudos envolvendo estresse na docência, buscamos compreender alguns fenômenos que permeiam a profissão docente, analisando-os sob uma perspectiva de gênero. Segundo Scott (1994, p. 13), gênero “é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder”.

Louro (2011) enfatiza que a “fabricação” dos sujeitos ocorre de forma sutil, quase não se percebe, pois são atitudes que estão presentes no discurso de cada dia, nas práticas comuns, nas palavras e gestos.

Em 1941, ao publicar seu livro “Segundo Sexo”, Beauvoir impactou os intelectuais da época ao dizer que não se nasce mulher, torna-se mulher. Constituir-se mulher depende de relações, características, crenças as quais são atribuídas pela sociedade ou construções sócio-históricas produzidas que vão muito além das características corpóreas e psicológicas formadoras da mulher.

Tardif (2002) corrobora com este enunciado quando aponta, em sua pesquisa, que muitas mulheres fizeram sua opção profissional por pertencerem a uma família de professoras. Tal processo, segundo esse autor, é conhecido como “mentalidade de serviço”, peculiar a certas ocupações femininas. Postulamos que esse processo diz respeito à construção subjetiva destas mulheres. Percebe-se a feminilização do ensino, vindo ao encontro com o que Louro (2011) aponta ao dizer que a escola ainda é vista como a extensão do lar. Isto por estar alicerçada no afeto e na confiança, características socialmente dadas como essencialmente femininas. Petersen (1999) descreve o caminho percorrido pelas estudosas da desigualdade entre sexos para chegar aos estudos

de gênero: abandona-se o determinismo biológico que explicava as diferenças entre os sexos, passa-se aos estudos da mulher (tomadas como objeto isolado de análise), posteriormente, aos estudos das mulheres (compreendidas como grupo plural e heterogêneo, mas ainda separado dos homens), até se chegar aos estudos de gênero.

O termo *gender* foi utilizado, inicialmente, por teóricos/as anglo-saxões e traduzido para o português como gênero. A expressão gênero, nesse sentido, é usada para marcar as diferenças entre homens e mulheres. Diferenças que vão além da ordem física e biológica, apontando para dimensões das relações sociais do feminino e do masculino. Segundo Louro (2008, p. 17), “fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura”. Pode-se dizer que isso diz respeito a produtos e efeitos das relações de poder.

Para Meyer (2007), existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade, já que nascemos e vivemos em tempo, lugares e circunstâncias específicos. Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo.

Ou seja, podemos pensar em feminilidades no exercício da docência e da influência que cada grupo social faz em cada período de nossas vidas, sobre cada um/a de nós? Como é compreendido pelo grupo social uma gaúcha que opta por trabalhar como docente? Arriscamos um palpite: espera-se que as mulheres gaúchas, chamadas de prendas, possam ser mulheres que tenham o mundo privado em primeiro plano, conciliando os cuidados da família com uma profissão que permita uma complementação de renda doméstica, como a docência, o que leva a uma dupla jornada de trabalho para as mulheres professoras.

Louro (2011) afirma que diferentes instituições, inclusive a escola, são constituídas de gênero e questiona: “[...] qual o gênero da escola?” (p. 92). A autora afirma que alguns responderiam que a escola é feminina, porque é um lugar preferencialmente ocupado por mulheres, onde a atividade é marcada pelo zelo, pela vigilância e pela educação. Isso evidencia também que as legislações e teorias buscam ressaltar que a docência deve ser uma prática a qual se aproxima das relações familiares, alicerçadas no afeto e confiança. No entanto, há uma contradição, na medida em que a docência acaba sendo apontada no campo científico como uma prática masculina, uma vez que é um lugar onde se lida com o conhecimento, o qual sempre foi considerado uma produção masculina. Dessa forma, mesmo que as mulheres sejam a maioria nas escolas, ainda assim a docência pertence ao universo masculino, já que “[...] a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos, [...] são masculinos” (Louro, 2011, p. 93).

Saffioti (1969, 2011) foi pioneira pois iniciou a discussão sobre a incorporação da mulher ao mercado de trabalho. Apple (1998) é considerado o pioneiro a refletir e defender que o trabalho docente está intrinsecamente ligado às questões de gênero. Para ele, classe, sexo e ensino são indissociáveis.

No Brasil, assim como em outros países, a instituição escolar era masculina, iniciando com a presença dos padres Jesuítas, permanecendo preferencialmente masculina até o início do século XIX. Aos poucos, foi crescendo o número de mulheres no magistério, porém com expectativas e funções distintas dos homens, separados por gênero, recebendo salários diferentes, assim como com objetivos de formação e avaliação também diferentes. Aos homens, eram designadas as disciplinas consideradas mais intelectuais como as ciências, a matemática, a física; às mulheres, os cuidados da alfabetização, as artes, os cuidados da infância (Louro, 2011).

Almeida (1998) afirma que a docência, a qual inicialmente era frequentada por homens, passa a ser desvalorizada, inclusive financeiramente, com a chegada da mulher ao magistério, atribuindo assim o desprestígio da profissão ao “sexo”. As mulheres não precisavam prover suas casas. O

trabalho seria como uma ocupação menos importante para elas, já que cuidar de sua casa seguia sendo sua atividade mais importante. Com o salário menor, ocorre a saída dos homens do magistério. A mulher na docência passa a ser um fato naturalizado, uma vez que para elas não havia maiores problemas: o trabalho docente era visto em segundo plano. A docência não serviria para sustentar a família, era apenas uma forma de a mulher sentir-se realizada pessoalmente e, também, uma forma de fugir das atividades domésticas e das regras impostas naquela época. Outrossim, corroborou com essa situação o fato de que as designações de gênero apontam como características femininas: a fragilidade, docilidade, afetividade, paciência, doação, posto que a escola era vista como a extensão do lar.

Bruschini e Amado (1988) atribuem como um fator que contribuiu para a feminização da docência a suposta “vocação”. Essa ideia pressupõe que a pessoa nasceu para esse ofício, vendo o trabalho como um sacerdócio, precisando dar conta da casa, dos filhos, do trabalho, da elabora o de atividades e das provas em casa, bem como de outras atividades que fazem parte de sua rotina diária. As mulheres passaram, assim, a estarem mais vulneráveis a fatores estressores. Problematicamos essa situa o vocacional da docência, pois sabemos que essa profissão foi historicamente feminizada (Yannoulas, 2011).

Fernandes (2011), utilizando-se de questionários *on-line* e entrevistas semiestruturadas por *e-mail* como instrumentos para coleta de dados com egressos no período de 2005 a 2010 oriundos dos cursos de licenciatura¹ da Faculdade de Forma o de Professores (FFP) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, analisando os dados coletados de 428 questionários *on-line* e 21 entrevistas por *e-mail*, conclui que, entre os sujeitos pesquisados, 70,3% eram do sexo feminino e 29,7% do sexo masculino. 79,2% possuíam entre 20 e 30 anos quando concluíram o curso. Os resultados dessa pesquisa confirmam a feminiza o da profissão docente.

A feminiza o da profissão docente na escola de ensino fundamental marcou um importante momento na existência e na representa o simbólica das mulheres (Yannoulas, 2011). É importante uma reflexão sobre essas percep oes acerca da docência como uma profissão feminina, pois seguramente tal pensamento atravessa muitas dimensões políticas dessas práxis, como os baixos s larios e adoecimento das professoras, entre outras questões (Noronha, 2011).

Grande parte das professoras, principalmente as que têm filhos, descrevem sua profissão “muito” ou “muitíssimo” estressante. A extensa carga horária de trabalho junto à jornada doméstica que assumem faz com que essas mulheres tenham pouco tempo de lazer e descanso. Estaria aumentada, assim, a vulnerabilidade a doenças e problemas ocasionados pelo estresse ocupacional. Esse mesmo estudo aponta que docentes das séries iniciais apresentam mais probabilidade de terem estresse, por atenderem, nessas séries, crianças menores, que requerem maior envolvimento, dentre outros motivos (Reinhold, 2001).

Inferimos que a pesquisa que realizamos se propõe a verificar a ocorrência do estresse ocupacional por g nero nos professores/as avaliados. Para tanto, empregamos, na análise e discussão dos resultados que encontramos, o uso de uma linguagem não sexista, visibilizando a existência de estresse nas docentes desde uma perspectiva de g nero.

Método

Este estudo tem caráter quantitativo, transversal. O delineamento estuda a prevalência de desfechos comuns assim como fatores de riscos associados, adequando-se   tipologia do presente

¹ Cursos de Licenciatura da Faculdade de Forma o de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Pedagogia, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas, História e Letras – Português/Inglês e Português/Literatura.

estudo (Rothman, 1988). O delineamento proposto também é amplamente utilizado em saúde pública tanto para estabelecer a imagem inicial de situações como para avaliar a efetividade de políticas e ações desenvolvidas de maneira rápida e com um custo relativamente baixo (Andrade & Zicker, 1997).

Participantes do Estudo

Participaram deste estudo 50 docentes do ensino fundamental de uma escola da rede pública de uma cidade no Vale do Rio dos Sinos, situado no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Essa cidade foi escolhida intencionalmente, por ser diferente da escolha de outros estudos que avaliam o estresse de professores em grandes cidades (Esteves, 2004; Pereira et al., 2014; Gasparini, Barreto, & Assunção, 2006). As características que atraíram a atenção dos pesquisadores para este estudo foram por tratar-se de uma cidade de pequeno porte (entre 50.000 e 100.000 habitantes), localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, que, embora tenha um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) alto (entre 0,700 e 0,799), possui um IDH – Educação baixo (entre 0,500 e 0,599) (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013). Os/as docentes que participaram deste estudo são 43 (86%) professoras e 7 (14%) professores com idades que variaram de 23 a 52 anos (média = 36,06; D.P. = 6,84). Foram divididos em dois grupos, a saber: com menos de 40 anos (45% da amostra) e com mais de 40 anos (55% da amostra). A experiência profissional também foi avaliada, sendo de 1 a 28 anos de trabalho (média = 10,12; D.P. = 6,37). Quanto a esse fator, os participantes foram divididos em três grupos, a saber: com 5 anos ou menos (26,5% da amostra), de 6 a 10 anos (34,7% da amostra) e de 11 anos ou mais de tempo de trabalho como docente (38,8% da amostra).

Foram incluídos no estudo docentes que trabalhavam com turmas do ensino fundamental e que atuaram há pelo menos um ano em qualquer instituição de ensino, na atividade de professores/as em sala de aula. Foram excluídos do estudo docentes em desvio de função (atuando, por exemplo, na biblioteca, secretaria, direção). Questionários que apresentaram questões rasuradas ou incompletas foram excluídos do estudo.

Instrumentos

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário padronizado e autoaplicável, com questões objetivas e instrumentos válidos. O entrevistado manteve sigilo quanto à sua identificação. Para avaliar a presença de estresse nos docentes, foi utilizado o Inventário de Sintomas de Estresse para adultos de LIPP – ISSL (Lipp, 2000). Esse instrumento fornece uma medida objetiva da sintomatologia do estresse em jovens acima de 15 anos e adultos. O instrumento é formado por três quadros referentes às fases do estresse. O primeiro quadro, composto de 15 itens, refere-se aos sintomas físicos ou psicológicos que a pessoa tenha experimentado nas últimas 24 horas. O segundo, composto de dez sintomas físicos e cinco psicológicos, está relacionado aos sintomas experimentados na última semana. E o terceiro quadro, composto de 12 sintomas físicos e 11 psicológicos, refere-se a sintomas experimentados no último mês. Alguns dos sintomas que aparecem no quadro 1 voltam a aparecer no quadro 3, mas com intensidade diferente. No total, o ISSL apresenta 37 itens de natureza somática e 19 psicológicas, sendo os sintomas muitas vezes repetidos, diferindo somente em sua intensidade e seriedade.

Procedimentos

A coleta de dados foi realizada a partir de dois questionários padronizados e autoaplicáveis, com questões objetivas. Cuidados éticos foram observados, de maneira que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale (número 416.079). Os professores que optaram por participar da pesquisa assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), obedecendo aos princípios de respeito à pessoa, da beneficência e da não-maleficência (Goldim & Gibbon, 2015), todos de acordo com os termos da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (2012). A coleta dos dados ocorreu individualmente. Cada docente foi convidado a dirigir-se a uma sala onde um dos pesquisadores realizou a aplicação dos instrumentos, tomando os cuidados de padronização sugeridos por Pasquali (2003), a fim de não enviesar as respostas.

Análise dos Dados

Os dados obtidos com a aplicação do ISSL foram analisados de acordo com as diretrizes da literatura especializada da área (Pestana & Gajairo, 2003). Inicialmente, são apresentados os resultados relativos às análises descritivas, a saber: de tendência central, de dispersão e de distribuição para a amostra geral; para cada um dos sexos, para os grupos de idade (menos de 35 anos de idade e mais de 35 anos de idade) e para os grupos de tempo de trabalho como docente (até 5 anos; de 6 a 10 anos; mais de 11 anos de trabalho na docência). A seguir são apresentados os resultados relativos às análises comparativas para os grupos mencionados.

Análises Descritivas

Como resultado geral, apontamos a ocorrência de estresse nesta amostra, com base nas normas do ISSL (Lipp, 2000). Analisados os escores obtidos, observou-se que, dos docentes estudados, 26% apresentaram escores que permitem afirmar serem profissionais estressados. Deste grupo de professores/as, 20% localizam-se na fase de resistência e 6% localizam-se na fase de exaustão.

No que diz respeito às análises descritivas para a amostra geral (ver Tabela 1), a única média que se encontra acima do valor limite para estresse é aquela da fase de resistência, indicando que, em média, os/a professores/as apresentam sintomas importantes na fase de resistência. Quanto ao restante dos dados, pode-se observar que há certa homogeneidade entre as medidas de tendência central (média, média aparada a 5%, mediana). Quanto à dispersão, o desvio padrão não ultrapassou o valor nominal da média, indicando a adequação desse parâmetro. Ainda com relação à dispersão dos dados, os valores extremos indicam que, para as escalas do ISSL, houve aderência ao limite inferior (o valor mínimo esperado para as escalas do ISSL é de “0” pontos). Contudo, o valor máximo observado apresentou valores que se afastam do valor máximo esperado (que para as escalas do ISSL é de 15 pontos nas fases de “alerta” e “resistência” e de 23 pontos para a fase de “exaustão”).

Para verificar se os dados aderem à normalidade, utilizou-se o Teste Kolmogorov-Smirnov (K-S). Seus resultados (ver Tabela 1) mostram que as distribuições dos escores do ISSL apresentam resultados mesclados. Alguns aderem à normalidade ($p > 0,05$) e outros não ($p < 0,05$).

Tabela 1

Análises descritivas para a amostra geral, para cada um dos sexos e para os dois grupos de idade

Variável	Tendência Central e Dispersão				Normalidade		
	$M_{(DP)}$	$Min/Máx$	M_{ed}	$M_{5\%}$	$K-S$	gl	p
Geral							
Alerta	3,30 _(2,45)	0 – 9	3,00	3,17	0,149	50	0,008
Resistência	4,20 _(3,23)	0 – 11	4,00	4,08	0,125	50	0,050
Exaustão	3,66 _(3,34)	0 – 11	3,00	3,45	0,178	50	0,000
Sexo masculino							
Alerta	2,42 _(3,04)	0 – 9	1,00	2,19	0,283	7	0,096
Resistência	2,14 _(2,41)	0 – 7	2,00	1,99	0,238	7	0,200
Exaustão	3,00 _(3,65)	0 – 11	2,00	2,72	0,357	7	0,007
Sexo feminino							
Alerta	3,44 _(2,36)	0 – 9	3,00	3,35	0,132	43	0,057
Resistência	4,53 _(3,25)	0 – 11	4,00	4,45	0,123	43	0,098
Exaustão	3,76 _(3,32)	0 – 11	3,00	3,58	0,149	43	0,017
Menos de 35 anos de Idade							
Alerta	3,36 _(2,57)	0 – 9	3,00	3,23	0,193	22	0,033
Resistência	4,27 _(3,13)	0 – 10	4,00	4,14	0,124	22	0,200
Exaustão	3,59 _(3,08)	0 – 11	3,00	3,38	0,167	22	0,113
Mais de 35 anos de Idade							
Alerta	3,25 _(2,41)	0 – 8	3,00	3,16	0,126	28	0,200
Resistência	4,14 _(3,37)	0 – 10	3,50	4,05	0,166	28	0,047
Exaustão	3,71 _(3,58)	0 – 11	2,50	3,51	0,186	28	0,014

Fonte: próprios autores. Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Max = Máximo; $M_{5\%}$ = Média Aparada à 5%; K-S = Kolmogorov-Smirnov; gl = Graus de Liberdade; p = Significância.

Quanto aos resultados para cada um dos sexos (apresentados na Tabela 1), a mesma concordância entre as medidas de tendência central (média, média aparada a 5%, mediana) que se observou na amostra geral se repete. Em todos os três níveis estudados, não se observou nenhuma diferença importante entre as médias nos dois grupos. As médias eram sempre com valores mais elevados para o sexo feminino. Quanto à dispersão, também neste caso, os desvios padrão não ultrapassaram os valores nominais das médias, indicando a adequação do parâmetro. Ainda com relação à dispersão dos dados, os valores extremos indicam que para as escalas do ISSL houve aderência ao limite inferior. Já o valor máximo observado apresentou valores que se afastam do valor máximo esperado. Para verificar se os dados aderem à normalidade, utilizou-se o Teste Kolmogorov-Smirnov (K-S). Seus resultados mostram que as distribuições dos escores do ISSL apresentam resultados mesclados, alguns aderem à normalidade ($p > 0,05$) e outros não ($p < 0,05$).

Os resultados para cada um dos grupos de idade (apresentados na Tabela 1) apresentam a mesma consonância entre as medidas de tendência central (média, média aparada a 5%, mediana) que se observou na amostra geral. Em todas as variáveis estudadas, não se pôde observar nenhuma diferença importante entre as médias nos dois grupos de idade. Quanto à dispersão, também neste caso, os desvios padrão não ultrapassaram os valores nominais das médias, indicando a adequação deste parâmetro. Com relação à dispersão dos dados, os valores extremos indicam que para as escalas do ISSL houve aderência ao limite inferior. O valor máximo observado apresentou valores que se afastam do valor máximo esperado. Para verificar se os dados aderem à normalidade, utilizou-se o Teste Kolmogorov-Smirnov (K-S), seus resultados mostram que as distribuições dos escores do ISSL apresentam resultados mesclados: alguns aderem à normalidade ($p > 0,05$) outros não aderem à normalidade ($p < 0,05$).

Tabela 2

Análises descritivas para os três grupos de tempo de trabalho como docente

Tempo de trabalho como docente	Variável	Tendência Central e Dispersão				Normalidade		
		$M_{(DP)}$	Min/ Máx	M_{ed}	$M_{5\%}$	K-S	Gl	p
Até 5 anos								
	Alerta	2,92 _(2,49)	0 – 9	2,00	2,74	0,259	13	0,017
	Resistência	3,84 _(3,48)	0 – 10	3,00	3,71	0,178	13	0,200
	Exaustão	3,61 _(3,52)	0 – 11	2,00	3,40	0,209	13	0,125
De 6 a 10 anos								
	Alerta	3,00 _(2,34)	0 – 9	2,00	2,83	0,195	17	0,087
	Resistência	3,76 _(3,50)	0 – 11	3,00	3,57	0,179	17	0,149
	Exaustão	3,29 _(2,91)	0 – 9	2,00	3,16	0,201	17	0,066
11 anos ou mais								
	Alerta	3,80 _(2,56)	0 – 8	3,50	3,78	0,131	20	0,200
	Resistência	4,80 _(2,89)	0 – 10	4,50	4,77	0,133	20	0,200
	Exaustão	4,00 _(3,41)	0 – 11	3,00	3,83	0,200	20	0,035

Fonte: próprios autores. Nota: M = Média; DP = Desvio Padrão; Min = Mínimo; Max = Máximo; $M_{5\%}$ = Média Aparada à 5%; K-S = Kolmogorov-Smirnov; gl = Graus de Liberdade; p = Significância.

Quanto aos resultados relativos a cada um dos grupos de tempo de trabalho como docente (apresentados na Tabela 2), a mesma concordância já observada entre as medidas de tendência central (média, média aparada a 5%, mediana) se repete. Em todos os casos, não há nenhuma diferença importante entre as médias nos diferentes grupos de tempo de trabalho. Quanto à dispersão, também neste caso, os desvios padrão não ultrapassaram os valores nominais das médias, indicando a adequação deste parâmetro. Ainda com relação à dispersão dos dados, os valores extremos indicam que para as escalas do ISSL houve aderência ao limite inferior. O valor máximo observado apresentou valores que se afastam do valor máximo esperado. Para verificar se os dados aderem à normalidade, utilizou-se o Teste K-S, cujos resultados mostram que as distribuições dos

escores do ISSL aderem à normalidade ($p > 0,05$). Na verdade, a única exceção ocorre nos sintomas de estresse na fase de alerta no grupo que trabalha há 5 anos ou menos.

Análises Comparativas

A fim de verificar se há diferenças significativas entre distribuições dos dados nos subgrupos por sexo, idade e tempo de trabalho como docente, comparações foram realizadas. Nos três casos, visto que não há adesão à normalidade em todos os níveis da variável independente, optou-se pelo uso de testes não paramétricos. Para a comparação entre os subgrupos de sexo e idade, optou-se pelo Teste *U* de Mann-Whitney (a opção não para métrica ao Teste *t*).

Os resultados (ver Tabela 3) indicam não haver diferenças significativas nas distribuições dos escores obtidos nas três fases avaliadas no teste entre os subgrupos de docentes por sexo e por idade. Ainda assim, um resultado limítrofe chamou a atenção: trata-se da comparação entre os sexos na fase resistência. Essa comparação mostrou um resultado limítrofe (muito próximo da significância adotada neste estudo: $p < 0,05$), indicando a necessidade de uma investigação mais pormenorizada.

Sendo assim, foi conduzida uma nova comparação entre os sexos, mas desta vez comparando as subescalas que compõem a fase de resistência (a saber: Sintomas Físicos e Sintomas Psicológicos). Os resultados obtidos para a subescala Sintomas Físicos ($U = 80,00$; $Z = -1,993$; $p = 0,046$) mostraram que há diferença significativa ($p < 0,05$) entre sexos, sendo que os maiores escores são observados nas professoras do sexo feminino. Os resultados obtidos para Sintomas Psicológicos ($U = 105,50$; $Z = -1,303$; $p = 0,193$) indicam não haver diferença significativa ($p > 0,05$) entre os sexos.

Tabela 3

Comparações para os subgrupos por sexo, idade e tempo de trabalho como docente

Subgrupos Comparados	Variável	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Sexo	Alerta	99,50	-1,438	0,150
	Resistência	82,00	-1,927	0,054
	Exaustão	128,00	-0,634	0,526
Grupos de idade	Alerta	305,50	-0,049	0,961
	Resistência	293,00	-0,295	0,768
	Exaustão	299,00	-0,177	0,859
Grupos de tempo de trabalho como professor		<i>K-W</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Alerta	1,869	2	0,393
	Resistência	1,580	2	0,454
	Exaustão	0,476	2	0,788

Fonte: próprios autores. *U* = Teste *U* de Mann-Whitney; *Z* = *Z* para o Teste de Mann-Whitney, *p* = significância; *K-W* = Teste Kruskal Wallis; *gl* = Graus de Liberdade.

No caso da comparação entre os subgrupos de “tempo de trabalho como docente” (até 5 anos; de 6 a 10 anos; mais de 11 anos de trabalho), optou-se pelo Teste Kruskal Wallis (a opção não paramétrica ao teste ANOVA). Os resultados (ver Tabela 3) indicam não haver diferenças significativas ($p > 0,05$) entre as distribuições dos três grupos de “tempo de trabalho como docente” nos escores obtidos nas três fases avaliadas no teste.

O conjunto das comparações de distribuições parece sugerir que os níveis de estresse dos professores/as não são afetados (ao menos não significativamente) pela idade ou pelo tempo que exercem suas atividades profissionais. No entanto, são afetados pelo sexo, pois os sintomas físicos de estresse da fase resistência são significativamente maiores nas profissionais avaliadas do sexo feminino, em comparação com seus pares do sexo masculino.

Discussão dos Resultados

O conjunto dos resultados obtidos neste estudo revelam algumas nuances interessantes que merecem ser destacadas e discutidas. O primeiro deles diz respeito à parcela de docentes que apresentaram estresse. Considerando os escores individuais, 26% dos docentes sofre dessa condição. Quanto à fase do estresse em que se encontram, 20% da amostra geral encontra-se na fase de resistência, ou seja, cerca de 75% do grupo de docentes.

Quando o grupo de professores/as foi avaliado conjuntamente (amostra geral), a fase do estresse em que o grupo se encontra está em linha com o que se observou nos escores individuais. Já quando a estatística observada é a média, os/as docentes participantes do estudo apresentaram escores que os localizam (como grupo) na fase de resistência. Tais resultados são, em parte, semelhantes aos obtidos por Rossa (2004), que, ao pesquisar 62 professores do Ensino Médio e Fundamental de uma cidade do Interior do Estado de São Paulo, constatou a presença de estresse em 58,1% da amostra. Na maior parte dos casos (72,7%), este estava na fase resistência. Embora a proporção de docentes estressados do interior de São Paulo seja maior, a proporção dos que se encontram na fase de resistência é semelhante nos dois estudos.

A fase de resistência ocorre quando a pessoa automaticamente tenta lidar com os seus estressores de modo a manter sua homeostase interna, provocando um aumento na capacidade de resistência que extrapola o normal. Nessa fase, a busca pela homeostase ocasiona grande utilização de energia, podendo originar a sensação de desgaste generalizado, dificuldades com a memória. É um importante sinal que denuncia que o processo para lidar com a situação estressante ultrapassou a capacidade de suporte da pessoa, entre outras consequências. O processo de estresse é interrompido sem consequência quando ocorre uma adaptação completa e uma adequada resistência ao estressor (Lipp, 2004).

A alta incidência do estresse em docentes indica a presença de um nível significativo e acentuado de tensão, o que pode dar oportunidades à ocorrência de doenças, devido à redução do seu sistema imunológico e suas consequências. Quanto maior o esforço que o indivíduo faz para se adaptar e restabelecer o equilíbrio interior, maior é o desgaste do organismo (Lipp & Malagris, 1995).

Outro resultado interessante a ser discutido é sobre não haver variações significativas entre os diferentes grupos de idade e de tempo de trabalho como docente nos níveis de estresse. Isso possibilita inferir que a profissão produz as sintomatologias de estresse em todos que trabalham nela. Esse resultado vai na direção oposta da afirmação de García-Villamizar e Freixas-Guinjoan, (2003) de que em geral docentes que apresentam maiores riscos ao *burnout* são as/os mais jovens. Levantamos a hipótese de que não é a idade em si, mas a experiência oriunda do tempo de profissão que possibilita o aprimoramento de estratégias de enfrentamento diante de situações adversas para esses/as profissionais, fazendo com que se tornem cada vez menos vulneráveis.

Salientamos que se faz necessário um estudo aprofundado ao pesquisar o tema, pois a literatura não apresenta postulados uniformes. Algumas pesquisas realizadas acerca dos anos de experiência no trabalho indicam que o *burnout* é uma doença crônica que vai se consolidando com o passar do tempo (Carlotto, 2002; Moreno-Jimenez, 2002; Reinhold, 2006; Rossa, 2004).

Cabe, ainda, discutir os resultados relativos à diferença significativa entre os sexos nos Sintomas Físicos de estresse da fase de resistência. Os resultados mostram que as mulheres estudadas experimentam mais sintomas físicos que os homens avaliados. Tal fato precisa ser considerado em futuros estudos. Este resultado corrobora com o que aponta Cipriano (2004), quando infere que docentes do sexo feminino são mais susceptíveis ao estresse, provavelmente, por esse ser um sexo mais exposto a diversos papéis, funções e exigências diante da sociedade. Além disso, as mulheres passam por condições orgânicas exclusivamente femininas que podem modificar a resposta ao estresse, como a tensão pré-menstrual, a gravidez e a menopausa.

Outra análise pertinente, em relação ao adoecimento físico das docentes, parece-nos estar ligado a identidade das mulheres professoras. Neste sentido, para Butler (1990), a identidade como sentimento de si mesmo/a a partir das atribuições dos outros/as, deve ser pensada como o nexo de união e interface entre a posição subjetiva e categorias sócio culturais como gênero, classe, etnia, idade, etc. As identidades não são fixas nem estáveis ou imutáveis, são um efeito performativo de uma permanente reiteração requerida nas relações de poder hegemônicas: nosso destino, nosso poder e nossa vida podem não estar totalmente predeterminadas, mas são indiscutivelmente marcadas pelas relações de gênero, que articuladas ou não com outras determinações sociais, constroem o corpo sexuado de cada um/a, em diferentes contextos e diferentes pesos e importâncias.

Nessa assertiva, a identidade, como uma construção não estável, pode referir-se de modo principal as questões de gênero que performatizam as professoras de cada cultura. No Sul do Brasil, *locus* da pesquisa que apresentamos, ainda é predominante a ideia da mulher professora por vocação, como uma extensão da maternidade. Este sentido da profissão constitui fortemente um nó de sentido de forte adesão social e institucional, de tal forma que torna-se difícil estabelecer, enquanto construção subjetiva, uma feminilidade das docentes como pessoas (Louro, 1999; Yannoulas, 2011).

Postulamos que este fato possa favorecer a aceitação por parte das docentes da dupla ou tripla jornada de trabalho, pois para muitos/as as mulheres professoras não trabalham, efetivamente. Uma das docentes nos confidencia que escuta comentários que revelam o desentendimento do seu cansaço e do adoecimento físico, afinal, ela só dá aulas (sic); outra argumenta que perguntam a ela onde ela trabalha, além de dar aulas. Louro (2011) afirma que a escola ainda é vista como a extensão do lar, por estar alicerçada no afeto e na confiança. Estas designações de gênero que constituem o ofício da mulher professora, parece contribuir para uma identidade docente da mulher mãe vocacionada ao cuidado do outro, sem considerar-se o cansaço destas docentes, afinal, uma vocação não cansa, nem adocece: realiza!

Conclusão

Este trabalho buscou avaliar o estresse em docentes do ensino fundamental de uma escola do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil, onde dados foram colhidos, analisados e discutidos. O conjunto deste processo permite apresentarmos algumas considerações conclusivas, apontando que um em cada quatro docentes avaliados apresentou sintomas de estresse em nível clínico. A maior parte dos identificados com estresse localizava-se na fase de resistência (cerca de três em cada quatro).

Não há diferenças significativas nos níveis de estresse, quando são comparados nos dois grupos de idade (menos de 35 anos e mais de 36 anos). O mesmo acontece nos três grupos de tempo de atividade na docência (com 5 anos ou menos, 6 a 10 anos e de 11 anos ou mais). Conclui-se, portanto, que, na amostra estudada, os níveis de estresse não variam em função da idade e do tempo de trabalho como docente. Ou seja, os resultados no estudo realizado apontam para o fato de que o estresse possa ser próprio da atividade da docência, pois atinge igualmente docentes mais jovens e com mais idade, tanto no início, meio e final da carreira.

O conjunto destes achados constituem importantes subsídios aos profissionais (psicólogos, pedagogos e outros agentes) que estão interessados em trabalhar de forma preventiva com docentes, a fim de evitar as nocivas consequências do estresse nessa profissão. Os achados deste estudo apresentam informações relevantes a respeito de um grupo com maior risco de adoecimento, que são as mulheres que exercem a docência. Isso pode contribuir para a elaboração de estratégias de intervenção que melhor atendam a essas profissionais.

É preciso uma importante reflexão sobre essas percepções acerca da docência como uma profissão feminina, pois seguramente tal pensamento atravessa muitas dimensões políticas destas práxis, como os baixos salários e o adoecimento das professoras, entre outros (Noronha, 2001).

Neste estudo, foi possível observar que muitas mulheres ainda pensam que ser professora é vocação, sendo este fator intensamente marcado e historicamente construído: ser professora é ter uma missão, é ser zelosa, é doar-se em prol do crescimento das pessoas e da sociedade. Segundo Louro (1999), o magistério seria a profissão ideal a ser exercida pelas mulheres, uma vez que não ofereceria riscos à moral feminina. No discurso burguês, deveria ser exercida com amor e abnegação, com valores mais morais que sociais. Portanto, ideal para mulheres.

Essa é uma ideia comum e se faz presente em professoras de diferentes gerações, reforçando um sentimento de determinismo, como se este fosse o seu destino. Desta forma, acabam concedendo ao magistério um caráter missionário, esquecendo a profissionalização dessa atividade e, conseqüentemente, suportando fardos por vezes insuportáveis. Isso possivelmente corrobora para os resultados relativos à diferença significativa entre os sexos nos Sintomas Físicos de estresse da fase de resistência.

Louro (2008) assinala que o argumento para a docência feminina parece perfeito, pois não subverteria a função feminina, mas sim ampliaria, representando-a como uma atividade de amor, de entrega e doação. Só podem ser professoras as que tiverem esta vocação e, por conta disto, suportarem exemplarmente o sofrimento que possa advir desta vocação.

Ainda que este trabalho tenha sido realizado com o rigor que é exigido de um trabalho científico, e que traga importantes indícios sobre as relações entre os sintomas de estresse em docentes do ensino fundamental de escolas públicas, cabe mencionar que este estudo tem limitações. Trata-se de uma amostra restrita a uma região, de modo que os achados deste trabalho devem ser usados com a adequada parcimônia. Portanto, a generalização desses achados é limitada. É recomendável que futuros estudos explorem essas mesmas relações em outras amostras, tais como as de docentes do ensino médio e incluam escolas de outras cidades e regiões do Brasil e do mundo.

Referências

- Almeida, J. S. (1988). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo. UNESP.
- Andrade, A. L. S. S., & Zicker, F. (1997). Estudos de prevalência. In A. L. S. S., F. Zicker (Orgs.), *Métodos de investigação epidemiológica em doenças transmissíveis* (pp. 33-42). Brasília: Organização Pan Americana da Saúde/Fundação Nacional de Saúde.

- Apple, M. (1998). Ensino e trabalho feminino: Uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 14-23.
- Aronsson, G., Svensson, L., & Gustafsson, K. (2003). Unwinding, Recuperation, and Health Among Compulsory School and High School Teachers in Sweden. *International Journal of Estresse Management*, 10(3), 217-234. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.3.217>
- Benmansour, N. (1988). Satisfaction, Stress and Coping Strategies among Moroccan High School Teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 13-33.
- Brasil. (2012). Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- Bruschini, C., & Amado, T. (1988). Estudos sobre mulher e educação. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 4-13.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work estresse, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety Estresse and Coping*, 9(3), 261-275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. London: Routledge.
- Canova, K. R., & Porto, J. B. (2010). O impacto dos valores organizacionais no eestresse ocupacional: Um estudo com professores de ensino médio. *RAM - Revista de Administração Mackenzie*, 11, 4-31. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712010000500002>
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de Burnout eo trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>
- Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15-25. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01128.x>
- Cipriano, D. G. I. (2004). Estresse feminino: efeitos diferenciais do relacionamento afetivo. In M. N. Lipp (Org.), *O Estresse no Brasil: Pesquisas avançadas* (pp.161-168). Campinas - SP: Papirus.
- Codo, W., Soratto, L., & Vasques-Menezes (2004). Saúde mental e trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp. 276-299). Porto Alegre: Artmed.
- Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é Burnout? In W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 237-254). Petrópolis: Vozes.
- Dunham, J., & Varma, V. P. (1998). *Estresse in teachers: Past, present and future*. London, Whurr.
- Dutra, L. H. A. (2001). *A epistemologia de Claude Bernard*. Campinas: Centro de Lógica, Unicamp.
- Esteves, M. F. D. P. (2004). *Stress psíquico em professores do ensino superior privado: um estudo em Salvador-Ba*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. Salvador: UFBA.
- Fernandes, G. B. L. (2011) *Universidade e inserção profissional: um estudo de egressos das Licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores. Rio de Janeiro. UERJ.
- Furegato, A. R. F. (2012). Identifying estresse. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 20, 819-820. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692012000500001>
- García-Villamizar, D., & Freixas-Guinjoan, T. F. (2003). *El estrés del profesorado. Una perspectiva internacional*. Valencia: Promolibro.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção A. A. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(12), 2679-2691. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006001200017>

- Goldim, J. R., & Gibbon, S. (2015). Entre la intimidad personal y relacional: la comprensión de la obra de consentimiento informado en la genética del cáncer en Brasil. *Revista de Genética Comunitaria*, 6(3), 287-293.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1998). Components of Burnout, Resources, and Gender- Related Differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(12), 1088-1106. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01669.x>
- Griep, R. H., Rotenberg, L., Landsbergis, P., & Vasconcellos-Silva, P. R. (2011). Uso combinado de modelos de estresse no trabalho e a saúde auto-referida na enfermagem. *Rev. Saúde Pública*, 45(1), 145-152. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102011000100017>
- Guimarães, L. A. M., & Cardoso, W. L. C. D. (2004). Atualizações sobre a Síndrome de Burnout. In L. A. M. Guimaraes & S. Grubits (Orgs.), *Saúde Mental e Trabalho* (pp. 43-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kyriacou, C. (2000). *Estresse-busting for teachers*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher estresse and burnout - an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Lipp, M. E. N. (Org.) (1996). *Pesquisas sobre estresse no Brasil: Saúde, ocupações e Grupo de risco*. São Paulo: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do inventário de sintomas de estresse para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2004). *O estresse no Brasil: Pesquisas avançadas*. São Paulo: Papirus.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. N. (1995). *Manejo do estresse: Psicoterapia comportamental e cognitiva*. Campinas: Psy II.
- Louro, G. L. (Org.) (1999). *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2008). Mulheres na sala de aula. In M. D. Priore (Org.), *História das mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Contexto.
- Louro, G. L. (2011). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. (12a ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Martins, M. G. T. (2007). Sintomas de estresse em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109-128.
- Mendes, A. M., Cruz, R. M., & Tamayo, A. (2004). Trabalho e saúde no contexto organizacional: Vicissitudes teóricas. In A. Tamayo (Org.), *Cultura e Saúde nas Organizações* (pp. 39-55). Porto Alegre, Artmed.
- Meyer, D. E. E., Klein, C., & Andrade, S. D. S. (2007). Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: Implicações educativas. *Educação em revista (Belo Horizonte)*, 46, 219-239.
- Moreno-Jimenez, B. (2002). A avaliação do Burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. Maringá,. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 11-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100004>
- Nakaiama, M. K. (1997). *A influência da cultura organizacional na predisposição do gerente ao estresse organizacional*. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS.
- Noronha, M. M. B. (2011). *Condições do Exercício Profissional da Professora e os Seus Possíveis Efeitos Sobre A Saúde*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Faculdade de Medicina. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG.

- Pascoal, T., & Tamayo, A. (2004). Validação da escala de estresse no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 45-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100006>
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira, F. É., Teixeira, S. C., Pelegrini, A., Meyer, C., Andrade, R. D., & Lopes, A. S. (2014). Stress Relacionado ao Trabalho em Professores de Educação Básica. Santiago. *Ciencia & Trabajo*, 16(51), 206-210. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492014000300013>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. G. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. (3a ed.). Lisboa: Silabo.
- Petersen, A. (1999). The portrayal of research into genetic-based differences of sex and sexual orientation: A study of “popular” science journals, 1980 to 1997. *Journal of Communication Inquiry*, 23(2), 163-182.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher estresse and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 269-279. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01289.x>
- Pullis, M. (1992). An snalysis of the occupational estresse of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, 17(3), 191-201.
- Reinhold, H. H. (2001). Estresse ocupacional do professor. In M. E. N. Lipp (Org.). *Pesquisas sobre estresse no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco* (pp. 169-194). Campinas: Papirus.
- Reinhold, H. H. (2006). O Burnout. In M. E. N. Lipp (Org.), *O estresse do professor* (pp. 63-80). Campinas: Papirus.
- Reis, A. L. P. P., Fernandes, S. R. P., & Gomes, A. F. (2010). Estresse e fatores psicossociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 712-725.
- Rossa, E. G. O. (2004). Relação entre estresse e burnout em professores de ensino fundamental e médio. In M. E. N. Lipp (Org.), *O estresse no Brasil: Pesquisas* (pp. 131-138). Campinas: Papirus, avançadas.
- Rossi, A. M., Perrewe, P. L., & Sauter, S. L. (2012). *Estresse e qualidade de vida no trabalho. Perspectivas atuais da saúde ocupacional*. São Paulo: Atlas.
- Rothman, K. J. (1988). *Modern Epidemiology*. Boston: Little Brown Press.
- Saffioti, H. (1969). *A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes.
- Saffioti, H. (2011). A Questão da mulher na perspectiva socialista. *Lutas Sociais*, 27, 82-100.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of German secondary school teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 489-500. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147210>
- Scott, J. (1994). Prefácio a “Gender and Politics of History”. *Cadernos Pagu*, 3, 11-27.
- Selye, H. (1984). *The estresse of life*. New York: McGraw Hill.
- Silva, E. F., Tomé, L. A. O., Costa, T. J. G., & Santana, M. C. C. P. (2012). Transtornos mentais e comportamentais: Perfil dos afastamentos de servidores públicos estaduais em Alagoas, 2009. *Epidemiol. Serv. Saúde*, 21(3), 505-514. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742012000300016>
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Travers, C. & Cooper, C. (1996). *Teachers under pressure: Estresse in the teaching profession*. London: Routledge.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784>
- Yannoulas, S. (2011). Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, 11(22), 271-292.

Sobre os Autores

Marcus Levi Lopes Barbosa

Universidade Feevale

marcusl@feevale.br

Professora do Curso de Psicologia e do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale). Mestre e Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS).

Denise Regina Quaresma da Silva

Universidade Feevale / Universidade La Salle

denisequaresmadasilva@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3697-8284>

Professora do Curso de Psicologia e do PPG em Educação da Universidade La Salle e do Curso de Psicologia e do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale) Pós Doutora em Estudos de Gênero. Mestre e Doutora Em Educação (UFRGS).

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto

Universidade Feevale

lisianeoliveira@feevale.br

Professora do Curso de Psicologia e do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale). Mestre e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS).

Ronei Saldanha Lopes

Universidade Feevale

roneilopes@feevale.br

Graduado em Psicologia (Feevale).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 63

26 de junho 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

Gary Anderson New York University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jacob P.K. Gross University of Louisville

A.G. Rud Washington State University

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Aaron Bevanot SUNY Albany

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

David C. Berliner Arizona State University

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider College of the Holy Cross

Henry Braun Boston College

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Casey Cobb University of Connecticut

Steve Klees University of Maryland

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Arnold Danzig San Jose State University

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Linda Darling-Hammond Stanford University

Jessica Nina Lester Indiana University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Chad R. Lochmiller Indiana University

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Christopher Lubienski Indiana University

Larisa Warhol University of Connecticut

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sarah Lubienski Indiana University

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Sherman Dorn Arizona State University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

John Willinsky Stanford University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Rachael Gabriel University of Connecticut

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University