

**ÍNDICE**

<b>MODELOS EXPERIMENTAIS DE PSICOPATOLOGIA: USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS .....</b>	<b>4</b>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO EM SALA DE AULA .....</b>	<b>15</b>
<b>DESENVOLVIMENTO DE GESTÃO EM UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE ATRAVÉS DO COACHING .....</b>	<b>33</b>
<b>ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE UTILIZADA POR GRUPOS DE TRABALHADORES DAS ÁREAS DE METALURGIA, ENFERMAGEM E EDUCADORES .....</b>	<b>52</b>

## EDITORIAL

Este segundo número de 2013, a Revista Psicologia, contempla temas de diferentes áreas da psicologia. Desta forma, por meio das perspectivas das áreas de organizacional, clínica e pesquisa, pretendemos refletir sobre a psicologia que vem sendo construída na atualidade a partir do olhar das diferentes abordagens.

Abre este número o artigo *MODELOS EXPERIMENTAIS DE PSICOPATOLOGIA: USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS*, de Luciana Roberta Donola Cardoso, onde a autora avalia a relação entre exposição a estímulos aversivos e uso de álcool/drogas em sujeitos submetidos a modelos experimentais de psicopatologia. A autora ressalta que a presença de estímulo aversivo pode tornar a droga mais reforçadora e por consequência aumentar a vulnerabilidade para o consumo. Bem como, a exposição a estímulos estressores parece estar associada a um padrão de consumo mais pesado, já que sujeitos experimentais em situação de estresse aumentam o consumo e preferem concentrações mais elevadas de etanol.

No segundo artigo, Renata Torquato e Alessandra Bianchi, *FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO EM SALA DE AULA*, identificam que a maior parte da população estudada considera o tema trânsito importante para trabalhar em sala de aula, contudo não há formação específica para tal tarefa. As autoras discutem o papel do professor para a promoção de um trânsito mais seguro.

No artigo, *DESENVOLVIMENTO DE GESTÃO EM UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE ATRAVÉS DO COACHING*, as autoras Ana Rita Siqueira Lima e Sueli Aparecida Milaré descreveram sobre o desenvolvimento das competências de liderança necessárias para otimizar o desempenho da gestora de um Centro de Saúde, utilizando-se das técnicas de coaching.

Encerrando este número refletimos sobre o estresse em diferentes áreas de atividade laboral, no *ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE UTILIZADA POR GRUPOS DE TRABALHADORES DAS ÁREAS DE METALURGIA, ENFERMAGEM E EDUCADORES*, das autoras Cristiane Silveira Campos, Elaine Cristina Bueno, Mayra Cristina Costa e Angela Coelho Moniz



identificando a prevalência de diferentes fontes de estresse, bem como de diferentes estratégias do estresse utilizado por profissionais em diferentes segmentos de atuação.

A todos uma boa e enriquecedora leitura!

Angela Coelho Moniz  
Coordenadora da Revista Psicologia

## MODELOS EXPERIMENTAIS DE PSICOPATOLOGIA: USO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

*Luciana Roberta Donola Cardoso<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

O presente artigo tem o objetivo de avaliar a relação entre exposição a estímulos aversivos e uso de álcool/drogas em sujeitos submetidos a modelos experimentais de psicopatologia. A presença de estímulo aversivo pode tornar a droga mais reforçadora e por consequência aumentar a vulnerabilidade para o consumo. A exposição a estímulos estressores parece estar associada a um padrão de consumo mais pesado, já que sujeitos experimentais em situação de estresse aumentam o consumo e preferem concentrações mais elevadas de etanol.

**Palavra chave:** modelos experimentais, estímulo aversivo, álcool, drogas.

### **ABSTRACT:**

To evaluate the relationship between exposure to aversive stimuli and alcohol/drug use in subjects undergoing experimental models of psychopathology. The presence of aversive stimuli can make the drug more reinforcing and therefore increase the vulnerability to consumption. Exposure to stressors appears to be associated with a consumption pattern heavy, since experimental subjects under stress increased consumption rather than high concentration of ethanol.

**Keyword:** experimental models, aversive stimulus, alcohol, drugs

---

<sup>1</sup> Grupo Interdisciplinar de estudos de Álcool e drogas (GREA) do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas (IPQ-HC-GREA) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Estudar modelos experimentais de psicopatologia é a tentativa de reproduzir, de forma análoga, em situações específicas e controladas de laboratório, os fenômenos que ocorrem com seres humanos em ambientes não controlados. Esses modelos visam compreender os comportamentos descritos como um distúrbio ou transtorno mental, apresentados pelo sujeito no contexto em que está inserido. Tais modelos são considerados procedimentos ou instrumentos de medida quando os dados obtidos mostram precisão, generalidade dos resultados e similaridade entre o modelo experimental utilizado e os comportamentos emitidos por sujeitos expostos a condições semelhantes (CAPELARI, 2002; GUERRA & SILVA, 2002).

A similaridade entre os comportamentos emitidos por sujeitos experimentais e por humanos deve apresentar uma semelhança topográfica e/ou funcional ao padrão de comportamento observado em ambiente natural e favorecer condições ambientais que aumentariam a probabilidade de ocorrência dessa resposta (CAPELARI, 2002; GUERRA & SILVA, 2002; MUSCAT, PAPP & WILLNER, 1992; WILLNER, 1984).

A probabilidade de emissão de uma resposta ocorre de acordo com a consequência que produziu, ou seja, o estímulo consequente ou o reforço disponibilizado depois de dada resposta, favorecerá ou não a emissão futura da mesma. Assim, o valor reforçador do estímulo (reforço) é observado a partir dos efeitos comportamentais apresentados contingentes a uma resposta operante (MILLENSON, 1967). O valor reforçador do reforço (como o das substâncias psicoativas (álcool e outras drogas) pode ser medido por meio dos modelos de escolha, ou seja, por meio da submissão do sujeito a um esquema de reforçamento concorrente (GARCIA-MIJARES, 2005; HAYDU, 2001). Esse esquema permite a tomada de medidas de pelo menos duas respostas com topografias semelhantes, mas com reforços diferentes que não podem ser efetuadas ao mesmo tempo (CATANIA, 1999). Existem diversas medidas utilizadas para verificar a preferência ou escolha do sujeito quando este é submetido a um esquema concorrente de reforçamento. Essas medidas podem ser por tempo de permanência, taxa ou número de respostas e quantidade de consumo do reforçador disponível (medido em gramas ou mililitros).

## **Tempo de permanência**

Refere-se ao tempo, contado a partir do momento em que o sujeito escolhe uma das alternativas até que ocorra uma resposta de mudança ou que a sessão experimental seja encerrada (BANACO, 1988). O modelo de preferência contextual é um dos modelos de escolha que utilizam o tempo de permanência para medir o valor reforçador do reforço. Nesse modelo os sujeitos são inseridos em uma caixa dividida em dois compartimentos. Em cada lado da caixa é disponibilizado um reforçador diferente (em termos de propriedade ou quantidade). O equipamento mede locomoção e tempo de permanência do sujeito em cada compartimento. Atribui-se maior valor reforçador ao reforço disponibilizado no compartimento em que o sujeito permaneceu por mais tempo (GONÇALVES & SILVA, 1999; SILVA, 2003).

## **Taxa ou número de respostas**

Verifica-se a preferência do sujeito por meio do número ou taxa de respostas emitidas em cada barra para obtenção dos reforços disponíveis, mantendo os esquemas idênticos para cada alternativa. Por exemplo, para verificar o valor reforçador do álcool, submete-se o sujeito a um esquema de reforçamento concorrente com esquemas idênticos em cada uma das alternativas (por exemplo, FR5 FR5). Em uma barra é disponível solução de etanol adocicado e na outra uma solução que não possui essa propriedade (por exemplo, solução de sacarose ou água pura). Ao final da sessão, verifica-se o número (ou taxa) de respostas emitidas em cada uma das alternativas. Dessa forma, afirma-se que o sujeito apresentou preferência por aquela substância em que emitiu maior número de respostas de pressão a barra em detrimento à outra (GONÇALVES & SILVA, 1999; SILVA, GUERRA, GONÇALVES & GARCIA-MIJARES, 2001; PETRY & HEYMAN, 1995; SILVA, 2003).

## **Quantidade de consumo do reforçador disponível**

Verifica-se o consumo, em mililitros ou gramas, do reforço por meio do dispositivo no qual o mesmo é armazenado (por exemplo, a seringa na qual a substância fica alojada). A quantidade consumida para cada substância liberada concomitantemente é comparada. Considera-se com maior valor reforçador aquela substância que o sujeito consumiu em maior quantidade. Por exemplo, disponibiliza-se concomitantemente duas garrafas tipo mamadeira, uma contendo água e a outra contendo solução de etanol. Ao final da sessão mede-se o consumo para cada uma das substâncias. Se o sujeito consumiu mais solução etílica do que água, considera-se a solução etílica com maior valor reforçador (HEYMAN, 1997; SAMSON, PFEFFER & TOLLIVER, 1988; SAMSON, ROEHRS & TOLLIVER, 1982; SANTARÉM, 2001; TOSCANO, 2005).

### **Variáveis que influenciam a eficácia do reforçador**

A privação e a saciação são operações estabelecidas que influenciam o valor reforçador do estímulo. Quanto maior a privação maior a eficácia do reforçador. Quanto maior a saciação menor o poder do reforço.

Estudos vêm mostrando que animais apresentam aumento no consumo da droga após um período de privação. Esse fenômeno foi demonstrado inicialmente por Sinclair e Senter em 1967 ao observarem que imediatamente após um período de privação de álcool os sujeitos apresentavam aumento no consumo seguido por um declínio. Esse aumento no consumo pode ser explicado pelos efeitos fisiológicos que a privação produziu no organismo (ausência da substância no organismo do sujeito (conhecido como sintoma de abstinência)). Além disso, a característica aversiva da privação pode estar associada ao aumento no consumo de álcool entre os sujeitos.

### **Estresse (estímulo aversivo) e consumo de álcool e drogas**

Estudos experimentais mostram que a submissão dos sujeitos a certas condições ambientais ricas de estímulos reforçadores, como inserção de brinquedos, mudanças na gaiola viveiro, fartura de alimento e líquidos e agrupamento de sujeitos no mesmo

ambiente logo após o desmame (enriquecimento social) pode reduzir o efeito dos estímulos estressores, diminuindo a autoadministração de certas drogas, como o álcool (ROCKMAN & GIBSON, 1992; ROCKMAN, GIBSON, & BENARROCH, 1989).

Exposições a situações aversivas, como choque, pinçamento de cauda, nado forçado, separação materna, restrição de comida, ameaça de ataque, desamparo aprendido e estresse crônico moderado têm sido associados ao uso de álcool e outras drogas (CAPLAN & PUGLISI, 1986; REID, HO, TOLLIVER & WOFOWI, 1998, MCKIM, 1996; MICZEK & MUTSCHLER, 1996; VAN ERP, TACHI & MICZEK, 2001).

Sujeitos expostos a estímulos aversivos tendem consumir mais etanol do que aqueles expostos a ambientes enriquecidos (ROCKMAN & GIBSON, 1992; ILVA, BERNARDES & GARCIA-MIJARES, 2005). A diferença entre eles ocorre tanto em função da quantidade de droga ingerida quanto também pelas suas concentrações. Wolffgram (1990) observou que os sujeitos expostos a estímulos aversivos (empobrecimento social) apresentavam preferência (maior quantidade de mililitros ingeridos) por maiores concentrações de solução de etanol (20%) do que os sujeitos expostos ao enriquecimento social (preferência solução de etanol a 5%). Variáveis como variação na intensidade, tipo de estressor utilizado, tempo de exposição ao estímulo aversivo e previsibilidade da apresentação do estímulo pode afetar o consumo e a preferência dos sujeitos (NATELSON, OTTENWELLER, COOK, PITMAN, MCCRTY & TAPP, 1988).

De acordo com Kampov-Polevoy et al., (1996), os animais mais sensíveis a estimulação aversivas tendem a consumir mais álcool e outras drogas do que os menos sensíveis. É importante ressaltar que o álcool age como um depressor do sistema nervoso central, podendo reduzir a sensibilidade a eventos aversivos, diminuindo a influência desses eventos no controle do comportamento (MCKIM, 2007).

Volpicelli, Ulm, e Hopson (1990) investigaram a influência dos efeitos do estímulo aversivo incontrolável (choque) sobre o consumo de álcool. Os autores observaram que após a submissão ao estímulo aversivo os sujeitos consumiam mais álcool do que os sujeitos do grupo controle. Em outro estudo os autores também observaram que mesmo aqueles sujeitos que apresentavam, inicialmente, baixa



preferência por etanol, após serem submetidos a um estímulo aversivo incontrolável aumentavam o consumo dessa substância.

Estudos relacionados ao estresse crônico moderado (CMS) também têm mostrado influência no consumo e na preferência por etanol (BECKLEY & FINN, 2006; SMITH, WILLNER & LITTLE, 1996; SMITH, REMY, SCHREIBER & DE VRY, 1996). No CMS os sujeitos são submetidos a um conjunto de estímulos aversivos moderados incontroláveis por um período longo e ininterrupto de tempo (mínimo 3 semanas e no máximo 6 semanas) (WILLNER, TOWER, SAMPSON, SOPHOKLEOUS & MUSCAT, 1987; WILLNER, 2005). O protocolo de estresse geralmente inclui privação de água e comida; acesso restrito a ração; exposição a uma garrafa vazia de água após período de privação; iluminação contínua; inclinação da gaiola à 45°; odores aversivos; presença de objeto estranho na gaiola; agrupamento de sujeitos na gaiola viveiro; gaiola suja; barulho intermitente e luz estroboscópica. Esses estímulos são apresentados separadamente, de modo que vão se intercalando durante as 6 semanas ininterruptas. A apresentação dos estímulos é cessada apenas duas vezes (durante uma hora) por semana. Nesse momento, os sujeitos são submetidos aos testes de consumo e preferência de líquidos e (em alguns casos) a algum tipo de tratamento (farmacológico ou comportamental) (CARDOSO & BANACO, 2009; WILLNER, 2005).

Interessados em estudar a relação entre consumo de etanol e exposição ao protocolo de estresse, Beckley & Finn (2006) distribuíram os sujeitos (ratos) em dois grupos: grupo controle (sujeitos não foram expostos a nenhum evento estressor) e o grupo experimental (sujeitos foram submetidos ao protocolo de estresse (nove estressores moderados diferentes) durante quatro semanas). Antes de iniciar o protocolo de estresse os sujeitos tiveram uma garrafa tipo mamadeira com uma solução de 10% etanol disponíveis por quatro horas no período da manhã e quatro no período da noite, por duas semanas (período em que se estabeleceu a linha de base). Posteriormente, os sujeitos foram submetidos ao protocolo de estresse. Durante a exposição ao protocolo de estresse os sujeitos do grupo experimental foram distribuídos em dois subgrupos: um subgrupo teve acesso à solução de etanol e o outro subgrupo não teve. Os resultados mostraram que o consumo da solução de etanol aumentou durante as quatro semanas de

exposição tanto em comparação com os sujeitos que não foram submetidos aos estressores quanto em comparação com o próprio consumo anterior (delineamento de sujeito único).

Além do aumento no consumo de solução de etanol, Smith, Remy, Schreiber & De Vry, (1996) observaram que os ratos submetidos ao protocolo de estresse (durante 5 semanas) passaram a preferir (aumento na quantidade de líquido ingerida) solução de etanol em concentrações

## **Conclusão**

Esse estudo mostrou alguns fatores que podem influenciar o uso de álcool e outras drogas, além de diversas pesquisas que mostram a relação entre presença de estímulos aversivos e consumo de substâncias psicoativas. Parece que a presença de estímulo aversivo pode tornar a droga mais reforçadora e por consequência aumentar a vulnerabilidade para o consumo. Além disso, a exposição a estímulos estressores parece estar associada a um padrão de consumo mais pesado, já que sujeitos experimentais em situação de estresse aumentam o consumo e preferem concentrações mais elevadas de etanol. Essas informações podem contribuir para o desenvolvimento de programas de prevenção e tratamento ao uso indevido de álcool e drogas. Intervenções com enfoque no controle e manejo de estresse (situações aversivas), bem como no aumento de situações prazerosas (ambiente enriquecido) podem ser eficientes na prevenção ao uso indevido de álcool e drogas, manutenção da abstinência e na prevenção de recaídas.

## **Referências Bibliográficas**

**BECKLEY E. H. & FINN D. A** (2006). Unpredictable chronic mild stress and voluntary ethanol consumption in inbred mice. *Alcoholism: clinical and experimental research*, 30,6:186-190.

**BANACO, R. A.** (1988). A igualação como resultado da escolha (do experimentador). Tese de Doutorado Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

**CARDOSO, L. R. D & BANACO, R. A.** (2010). Efeito do esquema de intervalo variável no desenvolvimento de anedonia induzida por Estresse Crônico Moderado. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento* (no prelo).

**CAPELARI, A** (2002). Modelos animais de psicopatologia: depressão. Capítulo 3. Sobre o comportamento e cognição: contribuição para a construção da teoria do comportamento, Org Helio Jose Guilhardi, 1ª edição Ed Santo André, ESETec, volume 10: 24-28.

**CAPLAN, M A. & PUGLISI, K** (1986). Stress and conflict conditions leading to and maintaining voluntary alcohol consumption in rats. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 24, 2: 271-280.

**CATANIA, C. A** (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Tradução: Deisy das Graças de Souza et al 4 edição. Porto Alegre: Artes Médicas: 79 - 235.

**GARCIA-MIJARES, M** (2005). Efeito da pré-exposição à dietilpropiona e cafeína sobre o valor reforçador da dietilpropiona. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

**GONÇALVES, F L & SILVA, M T A** (1999). Mecanismo fisiológico do reforço. Capítulo 31, Sobre o comportamento e cognição: psicologia comportamental e cognitiva: do reflexo teórico à diversidade da aplicação. V. 4: 272-280.

**GUERRA, L. G. G. C & SILVA, M. T. A** (2002). Modelos animais de psicopatologia: fundamentos conceituais. Capítulo 22. Sobre o comportamento e cognição: contribuição da teoria do comportamento, Org Helio Jose Guilhardi, 1ª edição Ed Santo André: ESETec, volume 9: 232-235.

**HAYDU, V. B** (2001). Comportamento adjuntivo em humanos: uma análise crítica dos estudos de laboratório. Capítulo 39, Sobre o comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. V. 1: 404 - 412.

**HEYMAN, G. M.** (1997). Preference for saccharin-sweetened alcohol relative to isocaloric sucrose. *Psychopharmacology*, 129:72–78

**ILVA, M. T. A; BERNARDES, A. M. T & GARCIA-MIJARES, M** (2005). Influência do enriquecimento ambiental no consumo de etanol. In: 13o. SIICUSP Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP, Ribeirão Preto.

**KAMPOV-POLEVOY, A. B; KASHEFFSKAYA, O. P; OVERSTREET, D.H; REZVANI, A. H; VIGLINSKAYA, I. V; BADISTOV, B. A.** et al. (1996). Pain sensitivity and saccharin intake in alcohol-preferring and nonpreferring rat strains. *Physiology Behavior*, 59, 4: 683-88.

**MCKIM, W** (1996). Alcohol. Capítulo 6. In McKim, W. *Drugs and Behavior: an introduction to behavioral pharmacology*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 3a edição.

**MACKIM, W. A** (2007). *Drugs and behavior: an introduction to behavior pharmacology*. New Jersey: Prentice Hall, 6a ed.

**MILLENSON, J. R.** (1967). *Princípios da análise do comportamento*. Brasília: Editora Brasília.

**MUSCAT, R., PAPP, M, & WILLNER, P** (1992). Reversal of stress-induced anhedonia by the atypical antidepressants, fluoxetine and maprotiline. *Psychopharmacology*, 109:433-438.

**MICZEK, K.A, & MUTSCHLER, N** (1996). Activational effects of social stress on VI cocaine self-administration in rats. *Psychopharmacology*, 128: 256-264.

**NATELSON, B H; OTTENWELLER, J. E; COOK, J. A; PITMAN, D; MCCRTY, R & TAPP, W.N** (1988). Effect of stressor intensity on habituation of the adrenocortical stress response. *Physiology and Behavior*, 43: 41-46.

**PETRY, N. M. & HEYMAN, G. M** (1995). Behavioral economics of concurrent ethanol-sucrose and sucrose reinforcement in the rat: effects of altering variable-ratio requirements. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 64, 3: 331-359.

**REID MS, HO LB, TOLLIVER BK, WOLKOWITZ OM, & BERGER SP (1998).** Partial reversal of stress-induced behavioral sensitization to amphetamine following metyrapone treatment. *Brain Research*, 42: 783-133.

**ROCKMAN GE, GIBSON JE, & BENARROCH A (1989).** Effects of environmental enrichment on voluntary ethanol intake in rats. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 34, 3:487-90.

**ROCKMAN GE, & GIBSON JE (1992).** Effects of duration and timing of environmental enrichment on voluntary ethanol intake in rats. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 41, 4:689-93.

**SAMSON, H.H, ROEHRS, T. & TOLLIVER, G (1982).** Ethanol reinforced responding in the rat: A concurrent analysis using sucrose as the alternate choice. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 17: 333-339.

**SAMSON, H.H, PFEFFER, A O. & TOLLIVER, G (1988).** Oral ethanol self-administration in rat: models of alcohol-seeking behavior. *Alcoholism: clinical and experimental research*, 12: 591-598.

**SANTARÉM, E. M. M (2001).** O que os estudos sobre comportamento adjuntivo em animais podem nos ensinar a respeito de distúrbios do comportamento. Capítulo 38, Sobre o comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista. V. 1: Santo André: ESETec 395-403.

**SILVA, MTA; GUERRA, LGGC; GONÇALVES, FL & GARCIA-MIJARES, M (2001).** Análise funcional das dependências de drogas. Capítulo 45. Sobre o comportamento e cognição: expondo a variabilidade, Org Hélio Jose Guilardi, 1ª edição Ed Santo André: ESETec, volume 7 : 422-442.

**SILVA, MTA (2003).** Modelos comportamentais em neurociência. Tese de Livre Docência. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 68 -107.

**SINCLAIR, J.D & SENTER, R. J (1967).** Increased preference for ethanol in rats following alcohol deprivation. *Psychonomic Science*, 8, 1: 11-12.

**SMITH, W., S, REMY, M, SCHREIBER, R. & DE VRY, J** (1996). Chronic mild stress causes a decrease in the preference for low ethanol concentrations in male wistar rats. *European Neuropsychopharmacology*, 6, 4: S4.

**SMITH, J W; WILLNER, P & LITTLE, HL** (1996). Chronic mild stress induces a decrease in voluntary intake of 10% ethanol in a four bottle choice paradigm. *British Journal Pharmacology*, 118: 64P.

**TOSCANO, C. A.** (2005). Investigação da relação entre polidipsia induzida por esquema e auto-administração oral de etanol ou sacarose. Dissertação de Mestrado Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia Experimental.

**VAN ERP, A.M. M, TACHI, N & MICZEK, K. A** (2001). Short or continuous social stress: suppression of continuously available ethanol intake in subordinate rats. *Behavioral Pharmacology*, 12: 335-342.

**VOLPICELLI, J. R, DAVIS, M. A. & OLGIN, J. E** (1986). Naltrexone blocks the post-shock increase of ethanol consumption. *Life Sciences*, 38, 9: 841-847

**WILLNER, P** (1984). The validity of animal models of depression. *Psychopharmacology*, 83, 1: 1-16.

**WILLNER, P; TOWER, D; SAMPSON, S; SOPHOKLEOUS S & MUSCAT, R** (1987). Reduction of sucrose preference by chronic unpredictable mild stress, and its restoring by a tricyclic antidepressant. *Psychopharmacology*, 93: 358-364.

**WILLNER, P.** (2005). Chronic Mild Stress (CMS) revisited: consistency and behavioral-neurobiological concordance in the effects of CMS. *Neuropsychobiology*, 52: 90-110.

**WOLFFGRAMM, J** (1990). Free choice ethanol intake of laboratory rats under different social condition. *Psychopharmacology*, 101: 233-239

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO EM SALA DE AULA

*Renata Torquato, Alessandra S. Bianchi<sup>2</sup>*

\*([bianchi@ufpr.br](mailto:bianchi@ufpr.br))

Endereço para correspondência  
Dra. Alessandra S. Bianchi  
Departamento de Psicologia  
Praça Santos Andrade, 50  
Sala 214  
80.020-300  
Curitiba- Paraná  
Brasil

Agradecimentos: À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) que concedeu bolsa de mestrado à aluna Renata Torquato.  
À Thaís Pimentel que contribuiu na coleta e organização dos dados.

### RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a formação dos professores para trabalhar com o tema trânsito. Foram 52 respondentes. Apesar da maioria considerar o tema trânsito importante para trabalhar em sala de aula, não houve formação específica para tal tarefa. Foi discutido o papel do professor para a promoção de um trânsito mais seguro.

**Palavras Chave:** Formação de professores; Segurança no Trânsito; Cidadania

---

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil

## **TEACHERS QUALIFICATION AND THEIR CONTRIBUTIONS TO TRAFFIC EDUCATION IN THE CLASS ROOM**

### **ABSTRACT**

This research investigated whether future teachers, have been prepared to teach about traffic. Although most of the 52 participants consider traffic an important issue to teach in the classroom, they had no specific training to this task. It was discussed the role of the teacher to promote a safer traffic.

**Keywords:** Teachers qualification; Traffic safety; Citizenship

### **Introdução**

A construção de diferentes tipos de sociedade ocorre, principalmente, no processo de educação, por meio da produção e instrução de crenças e idéias, de trocas de símbolos, bens e poderes de um grupo social (Brandão, 1985). A escola é um local privilegiado de mediação entre a criança e a sociedade onde ocorre o aprendizado e transmissão de novos conhecimentos, habilidades, modelos de comportamento, valores morais (Bock, Furtado & Teixeira, 1999; Rozestraten, 2004), o aprendizado sobre a diversidade humana (Osório, 2003) e também a convivência com essa diversidade (Saenger, 2002).

De acordo com o Artigo 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), o principal objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão, por meio da formação de atitudes e valores, bem como o aprendizado da tolerância recíproca necessárias para a vida em sociedade.

Entretanto, conforme Bock et al. (1999) alertam, existe uma tendência de substituição da orientação familiar pela orientação provida pela escola. Muitas vezes as famílias delegam para a escola ensinamentos que deveriam ser aprendidos em casa. Saenger (2002) defende que, apesar do ensino promovido pela escola não dever ser o único responsável pela formação dos sujeitos, há múltiplas oportunidades de contribuir nesse sentido.



Segundo Rozestraten (2004), a meta da educação deve ser a formação de um cidadão que saiba se comportar adequadamente nas diversas situações do nosso cotidiano. Por essa razão, a educação de trânsito poderia auxiliar nessa tarefa. Ainda segundo o autor, outra vantagem da educação de trânsito é a possibilidade de demonstrar para os alunos, de forma prática, que a sociedade funciona bem quando há obediência às normas e sobre a convivência e tolerância com a diversidade (Rozestraten, 2004). Para Hoffmann e Luz (2003), o principal objetivo da educação de trânsito é a formação de um cidadão responsável que respeita as normas do sistema viário.

O trânsito é um fenômeno essencialmente social e necessário de ser aprendido (Rozestraten, 2004). Gandolfo e Waskow (2002) acreditam que a situação atual do trânsito brasileiro pode ser descrita como um reflexo da perda de valores sociais como solidariedade e cooperação. Para modificar essa condição, Marín e Queiroz (2000) consideram necessária a construção de uma nova noção de cidadania que seja fundamentada no respeito mútuo. A escola, portanto, seria um lugar propício para a promoção desse aprendizado por ser um local privilegiado para a construção de organização social (Xavier, 2002). Dentro dessa perspectiva, o professor teria um papel importante para contribuir no processo de socialização da criança para a convivência em sociedade em geral, e no trânsito em particular (Rozestraten, 2004).

Apesar de o Código de Trânsito Brasileiro (Brasil, 1997a) especificar que a educação de trânsito deve ser trabalhado na escola, surge a dúvida se os professores recebem alguma formação para ministrar o tema. Partindo dessa dúvida, este estudo de caráter exploratório, buscou investigar se alunos de licenciatura, que estão se preparando para ser futuros professores, possuem algum tipo formação para trabalhar com a temática trânsito em sala de aula. Também discutiu-se a escola como um local de aprendizagem de valores voltados para a segurança no trânsito e qual poderia ser o papel do professor nesse processo de aprendizagem.

## **Educação de trânsito para crianças**

A educação de trânsito é uma das ações indispensáveis para um trânsito seguro e organizado (Rozestraten, 1988). Ela tem como finalidades a instrução de atitudes compatíveis com a segurança de todos (Vasconcelos, 1998) e o encorajamento da adoção de comportamentos mais seguros nas vias (Honorato, 2009).

Segundo o Código de Trânsito Brasileiro (CTB), a educação de trânsito é um direito de todas as pessoas e deve ser realizado desde a pré-escola (Art. 74, Brasil, 1997a). Um dos modos para sua execução na escola, seria por meio da adoção de um currículo interdisciplinar sobre segurança de trânsito (Brasil, 1997a). Outra forma seria inseri-la como tema transversal, ou inseri-la como disciplina específica. Essa tarefa deveria ser realizada também pelos professores, assim o CTB prevê a adoção de conteúdos relativos à educação de trânsito nas escolas de formação para o magistério, bem como a capacitação de professores para esse fim (Art. 76, Brasil, 1997a).

No mesmo ano da promulgação do CTB, o tema trânsito foi incluído no currículo escolar como tema transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997b), no entanto como temática a ser trabalhada conforme necessidade regional. Os temas transversais se caracterizam por um conjunto de assuntos incorporados nas áreas já existentes no trabalho educativo da escola (Brasil, 1997b). Os critérios adotados para a eleição dos temas, segundo os PCNs (Brasil, 1997b), são:

a urgência social que diz respeito às questões graves que se apresentam como obstáculos para a concretização da cidadania e contribuem para a deterioração da qualidade de vida;

a abrangência nacional, onde as questões devem ser pertinentes a todo o país;

a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, tendo em vista o alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade;

o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social onde os alunos possam desenvolver a capacidade de se posicionar diante das questões que interferem na vida coletiva (Brasil, 1997b).

Dentro dessas possibilidades, o tema trânsito, enquanto tema transversal, é justificado sob todos os critérios, pois:

se faz urgente devido ao grande número de crianças e jovens vítimas de acidentes de trânsito que perfazem 15,4% do total de mortes no trânsito em todo o Brasil (Mello Jorge e Koizumi, 2007);

é de abrangência nacional, pois os índices de acidentes de trânsito são altos em todo Brasil (Mello Jorge e Koizumi, 2007);

tem aspectos possíveis de serem ensinados e aprendidos, desde o fundamental (Rozestraten, 2004) diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas (Brasil, 1997b) considerado também um aspecto da educação ético social, pois delinea um conjunto de valores para a convivência em sociedade (Hoffmann e Luz, 2003).

Na escola, os principais objetivos da educação de trânsito seriam de influenciar o comportamento das crianças no trânsito, bem como informar os pais e responsáveis sobre as habilidades de locomoção das crianças e dos possíveis riscos advindos do trânsito para elas (Elvik, Høye, Vaa e Sørensen, 2009).

As crianças também podem ter um papel ativo no sistema de trânsito, seja enquanto pedestres ou ciclistas, mas não possuem as mesmas habilidades que os adultos. Por essa razão, são um grupo especialmente vulnerável. Elas não têm percepção de risco acurada, são impulsivas, possuem visão periférica limitada, são de difícil visualização por serem pequenas e não sabem avaliar corretamente a velocidade dos veículos (Elvik et al., 2009; Fitzpatrick et al., 2006; Underwood, Dillon, Farnsworth e Twiner, 2007). Todos esses fatores podem aumentar a probabilidade de um atropelamento.

O tipo mais comum de acidente de trânsito envolvendo crianças é quanto elas estão na condição de pedestres (Glad e Midtland, 2000). Pesquisas apontam que a maioria dos atropelamentos ocorrem fora dos locais de travessia adequados (Ulfarsson, Kim e Booth, 2010). Por esse motivo, os programas educativos voltados para as crianças, deveriam focar nelas enquanto atores ativos no trânsito com ênfase no ensino de possíveis situações perigosas de travessia e no treino de comportamentos adequados (Fyhri, Bjørnskau e Ulleberg, 2003).

Várias são as maneiras de realizar a educação de trânsito dentro na sala de aula. Hoffmann e Luz (2003) sugerem que a tarefa do professor deveria ser o exercício de hábitos e atitudes que favoreçam a convivência correta e aceitação das normas sociais.

Rozestraten (2004) propõe que essas tarefas deveriam ser o ensino dos conceitos, das normas, das situações do trânsito e também do ensino prático. Para adolescentes, os temas relativos à segurança de trânsito poderiam aparecer de forma transversal dentro de diversas matérias (Rozestraten, 2004). Para crianças menores, poderia haver o uso de modelos de cidades (Glad e Midtland, 2000; Fyhri et al., 2003), treino no ambiente de trânsito (Elvik et al., 2009) ou combinação de ensino de regras e treino (Berry e Romo, 2006).

Elvik et al. (2009) enfatizam que o ensino do comportamento correto de travessia, não deve se restringir ao ensino de regras de trânsito, focando também no treino em situações reais ou simuladas. Evidências empíricas sobre efetividade do treinamento de travessia e impacto no número de acidentes, apontam uma diminuição de até 20% do número de acidentes com crianças entre 9 a 12 anos e 11% com crianças entre 5 a 9 anos.

Um estudo sobre a efetividade do uso de um modelo de cidade na educação de trânsito entre crianças de 6 anos, demonstrou efeitos positivos, ou seja, as crianças que participaram do treino escolheram maneiras mais seguras de atravessar a rua (Glad e Midtland, 2000). Mais tarde, o mesmo modelo foi utilizado para ensinar crianças a identificarem locais seguros de travessia e também alcançou resultados positivos (Fyhri et al., 2003). Esses estudos demonstram que o uso de modelos pode ser efetivo na educação de trânsito para crianças.

A educação de trânsito voltada para crianças é um tipo especial de educação, pois tem como foco grupos com maturação e habilidades diferentes (Fyhri et al. 2003). Por exemplo, as crianças não têm a mesma habilidade de generalizar informações de uma situação para outra e por essa razão, o professor não deve perder de vista as capacidades de aprendizado da criança de modo que aquilo que foi ensinado tenha impacto significativo no comportamento real no trânsito.

Segundo Saenger (2002) é impossível todos os assuntos importantes serem tratados em forma de disciplina em sala de aula e, pelo trânsito ser um assunto menos tradicional, acaba sendo considerado menos importante. Xavier (2002) também discorre no sentido de que, pelo fato do trânsito não ser considerado tema escolar, a visão é de que não cabe à escola ensiná-lo. Entretanto, o CTB (Brasil, 1997a) já definiu sobre o

*locus* onde trânsito deve ser ensinado, então agora, supõe-se que a discussão deve ser se a escola está preparada e se os professores estão em condições metodológicas para essa responsabilidade.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram dessa pesquisa 52 estudantes: 46% do Ensino de Magistério e 54% de um curso de licenciatura em Letras. Em ambos os cursos, os alunos estavam a um ano de concluí-lo. O grupo de estudantes do curso de Letras foi constituído de 28 participantes, 78,6% do sexo feminino, com idade variando de 19 a 50 anos (média= 25,18 anos, DP= 7,0). 57% da amostra possuía Carteira Nacional de Habilitação (CNH). 68% não exerciam função de professor. Dentre os que eram professores, 53% trabalhavam no ensino fundamental, 12% no ensino médio, 23% no maternal ou educação infantil e 12% em outros lugares (como Centro de Idiomas).

O grupo do Magistério foi constituído de 24 participantes. 91,7% do sexo feminino, com idade variando de 17 a 47 anos (média= 23,17 anos, DP= 9,0). Ninguém possuía CNH. Os 67% que exerciam função de professor, 12,5% trabalhava no ensino fundamental, 4,2% no ensino médio, 50% no maternal ou educação infantil.

### *Instrumentos*

Foi utilizado um questionário aberto, com seis perguntas para atender os objetivos da pesquisa. As perguntas abordavam:

- 1) a importância da educação de trânsito na sala de aula;
- 2) o desenvolvimento de algum trabalho sobre o tema na sala de aula;
- 3) os assuntos relacionados ao tema trânsito que seria interessante trabalhar com os alunos;
- 4) as maneiras que o tema trânsito poderia ser trabalhado na escola;

5) o acesso a alguma formação na área de educação de trânsito nos anos de formação como professor;

6) a formação relacionada a trânsito fora da faculdade ou escola.

#### *Procedimento de coleta de dados*

Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa durante o período de aula. Primeiramente foram explicados os objetivos do estudo e pedido a participação voluntária dos alunos. Aqueles que concordaram em participar, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e preencheram o questionário. Para os menores de 18 anos, o termo foi entregue com três dias de antecedência à coleta de dados e pedido aos responsáveis que autorizassem a coleta de dados. Quando a maioria havia entregue o termo assinado pelos pais, o questionário foi entregue e então preenchido pelos alunos.

#### *Procedimento de análise de dados*

No caso das perguntas abertas foi realizada, independentemente por dois pesquisadores, uma análise das respostas relativas às questões sobre o porquê considerava importante a educação de trânsito na sala de aula; quais os assuntos interessantes e como poderiam ser desenvolvidos junto aos alunos. As respostas similares foram agrupadas gerando categorias que então foram nominadas. As respostas dos participantes poderiam pertencer a mais de uma categoria, podendo o número de respostas ser maior que o número de participantes. Após esse procedimento, os pesquisadores compararam suas respostas.

## **Resultados**

#### *Importância de trabalhar o tema trânsito na escola*

Cinquenta participantes (96% da amostra) declararam achar importante que o tema trânsito seja tratado na escola. As justificativas formaram sete categorias.

A categoria mais frequentemente citada (29%) foi Comportamento. Os participantes indicaram que a escola poderia auxiliar os alunos na tomada de consciência de que existem diferentes papéis no contexto de trânsito e que todos fazem parte dele e que essa consciência deveria ter como foco os comportamentos seguros e corretos no trânsito. A segunda categoria mais citada foi Cidadania (28%), onde a escola é o local para a formação do cidadão, que deveria respeitar e saber conviver com a diversidade. O conhecimento das regras e as consequências do seu desrespeito foram temas apontados em 21% das respostas e o conhecimento dos riscos para evitá-los por 12%. O objetivo de diminuir o número dos acidentes, a informação para pais ou responsáveis e esclarecimento de dúvidas foram as categorias menos citadas (respectivamente com 6%, 3% e 1%).

Apenas dois participantes responderam não achar importante que o tema seja trabalhado na escola. Os relatos a seguir descrevem essas opiniões: “Não sei, me parece que há temas mais relevantes e pouco tempo para ensinar “tudo”” (relato 1). “A pergunta não deveria ser “se” o trânsito deve ser trabalhado em escolas, mas sim, qual contexto ele deve ser trabalhado. (...) Se sim, a abordagem deve ser de qual forma?” (relato 2).

#### *Trabalhos desenvolvidos sobre o tema trânsito*

Somente dois participantes afirmaram já terem desenvolvido algum trabalho sobre o tema dentro da escola. Um deles desenvolveu palestras sobre os sinais de trânsito e outro trabalhou com a representação de uma cidade para ensinar placas e sinais de trânsito.

Dos participantes que indicaram não ter desenvolvido trabalhos com o tema, apenas dois justificaram. Um participante respondeu que não trabalhou, pois sendo professor de inglês, a tema trânsito não fazia parte do currículo. Outro participante respondeu que nunca desenvolveu algum tema relativo a trânsito, pois dá aulas de educação física.

#### *Assuntos sobre trânsito que deveriam ser trabalhados*

Os assuntos que os participantes acreditavam que deveriam ser trabalhados com os alunos foram agrupadas em seis categorias. O ensino das regras e as consequências do seu desrespeito foi o assunto mais frequentemente citado (44%). Ensino dos comportamentos corretos no trânsito foi o segundo assunto mais freqüente citado (21%). Respeito mútuo e estratégias de resolução de conflitos e os modos de evitar os riscos advindos do trânsito foram citados, respectivamente por 17% e 13%. Temas específicos, como direção defensiva e primeiros socorros foram os assuntos menos citados (respectivamente 3% e 2%).

#### *Maneiras de trabalhar o tema trânsito na escola*

Diferentes maneiras de tratar o tema trânsito na escola foram sugeridas pelos participantes, sendo agrupadas em oito categorias. A maioria dos participantes sugeriram aulas práticas, como aulas de campo e passeios (26%). 23% sugeriu atividades lúdicas, como teatro e dinâmicas e 19% sugeriram tratar o tema por meio de discussões, debates ou entrevistas. 17% sugeriram tratar por meio de apresentação de situações reais. Atividades teóricas, uso de materiais didáticos específicos e tarefas de pesquisas foram as categorias menos citadas (respectivamente 7%, 3% e 1%).

Dois alunos do curso de Letras responderam que não poderiam sugerir nenhuma atividade para tratar o tema. Os relatos a seguir descrevem as justificativas: “Não sei, pois não tenho fundamentação teórica sobre isso para passar para os alunos.” (relato 1); “Não tenho idéia, não estou informada sobre esse assunto para ser trabalhado na escola.” (relato 2).

#### *Formação relacionada ao tema trânsito nos anos de escola/faculdade*

Foi investigado se durante os anos de curso (graduação no ensino superior ou normal), o participante teve alguma formação relacionada ao tema trânsito seja por meio de disciplinas optativas ou matérias específicas.



Na turma de Magistério, apenas um participante disse ter tido palestras sobre o assunto, mas não especificou se foram promovidas pela escola em que estudava. Na turma de licenciatura apenas dois participantes afirmaram ter havido algo relacionado ao tema trânsito na sua formação: um escutou um relato de acidente de trânsito e o outro não especificou qual foi a atividade. Um dos participantes descreveu o desejo de ter disciplinas optativas que orientassem sobre como tratar esse e outros temas em sala de aula.

#### *Formação relacionada ao tema trânsito fora da escola/faculdade*

50% dos participantes afirmaram que tiveram alguma formação relacionada ao trânsito fora da escola/faculdade. Dentre esses, a formação de 42% foi por meio das aulas teóricas para a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, 34% por meio de visita ao Departamento de Trânsito nos anos anteriores aos anos de formação, 8% por meio de palestras ou atividades promovidas pela escola no ensino fundamental e/ou médio e 20% citaram outros tipos de atividades

Um participante afirmou que participou de um evento onde o tema foi ministrado: “só quando estava no primário que passaram para os alunos como funcionava o sinal de trânsito, só que na minha cidade não tinha semáforo” (relato 1). Outro participante relatou que “um dia no Detran SP, com 6 anos de idade. Nada significativo” (relato 2).

## **Discussão**

Dois aspectos devem ser discutidos nesse trabalho. O primeiro refere-se a questão da formação de professores e o segundo a forma como a educação para o trânsito pode ser implementada nas escolas.

Quase a totalidade dos participantes consideram o tema trânsito importante para ser trabalhado em sala de aula (96%). Eles percebem que a escola pode ser um local de orientação e ensino dos riscos, dos comportamentos seguros, das regras e da formação de um cidadão que respeita os outros no contexto do trânsito.

Várias foram as maneiras sugeridas sobre como esses assuntos poderiam ser tratados, no entanto, os participante parecem não perceber como atender a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e trabalhar o tema de modo transversal. Uma possível explicação é a falta de formação específica nos anos de preparação para o magistério que os preparem para realizar tal tarefa. Os artigos 74 e 76 do CTB (Brasil, 1997a) deixam de ser contemplados por não haver disciplinas nos cursos de formação para professores. Os próprios participantes admitem que não saberiam como tratar o tema por não terem tido formação para tal.

Para que o professor possa trabalhar com o tema em sala de aula, ele precisa saber o que e como tratar, e isso deve ser aprendido em sua formação. As faculdades que tenham cursos que formem educadores poderiam ofertar disciplinas que buscassem instrumentalizar o futuro professor para tratar com o tema. Cursos e especializações para educadores deveriam ter módulos sobre regras de trânsito, acidentalidade, condições de risco, comportamento seguro, com ênfase nos pedestres e ciclistas.

Os resultados apontam que o tipo mais comum de formação recebida sobre trânsito, ocorreu principalmente por meio das aulas teóricas para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação. Isso pode ter como consequência, a dificuldade dos professores verem como o trânsito pode se encaixar nas matérias ministradas em sala de aula. Outro reflexo poderia ser nos assuntos sugeridos e nos trabalhos desenvolvidos, onde não há ênfase no contexto do pedestre. Somente ensinar placas e sinais de trânsito são assuntos descontextualizados para os alunos. As crianças e adolescentes são pedestres ou caronas em automóveis, e portanto, são os assuntos relacionados à segurança e comportamento de pedestres que deveriam ser mais tratados na sala de aula. Tratando esses assuntos, a educação de trânsito não seria completamente dissociada da realidade do aluno, tendo algum significado sobre o papel que desempenha no trânsito.

Passeios, aulas de campo e uso de modelos de cidade, têm demonstrado serem efetivos como métodos para trabalhar com o tema. Para a educação infantil, se pode fazer uso de maquetes, modelos de cidade e brinquedos para ensinar a criança sobre segurança de trânsito. Entretanto, o professor deve adaptar o conteúdo e a metodologia de modo que os alunos entendam. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que apenas 3% das respostas apontaram o uso de materiais didáticos direcionados a uma

faixa etária que levassem em conta os diferentes processos de maturação e entendimento. Não adequar a informação às características da audiência pode não levar a uma mudança real no comportamento e até mesmo no conhecimento de segurança (Fyri et al., 2003).

Um aspecto importante da educação de trânsito é sua prática. Rozestraten (2004) afirma que o ensino do trânsito não deve ser dissociado da prática. “Não adianta este saber se não for transformado no fazer” (Rozestraten, 2004, p. 33). Pesquisas demonstram que os programas que focam no treino de crianças em ambientes de trânsito (reais ou simulados) são mais efetivos quando comparados àqueles que somente ensinam sobre fatos e regras de trânsito (Berry e Romo, 2006).

Outro aspecto importante é a continuidade do processo de educação de trânsito. Vasconcelos (1998) aponta que ela deve ser um processo contínuo, para que tenha efetividade real. Por exemplo, a escola poderia desenvolver ou utilizar um programa que inicie com o ano letivo e que acompanhe todo o calendário escolar.

Para os jovens é importante que as discussões e atividades sejam motivadoras, de maneira que abordem temas e soluções atuais para a idade (Fyhri et al., 2003). Inúmeras são as maneiras de trabalhar com o tema. Os professores poderiam retirar exemplos atuais na mídia para discutir com os alunos. Aqueles que desejam abordar o tema trânsito dentro da matéria ministrada pode utilizar outras metodologias. Diversos materiais didáticos existem que podem auxiliá-los a inserir o trânsito de forma transversal dentro de diversas matérias como inglês, matemática, história, geografia, artes, música, português, ciências e educação física (ver Rozestraten, 2004; Filipouski et al., 2002). Por exemplo, o professor pode utilizar enunciados das questões das disciplinas clássicas trabalhando com situações sobre a realidade do trânsito e o aluno, enquanto procura resolver a questão, recebe uma informação no enunciado. Justificativas de que o tema não se adequa à matéria ministrada não poderiam mais ser sustentadas.

Um dos aspectos da educação de trânsito na escola é a informação para pais ou responsáveis sobre as condições de risco e os comportamentos de segurança que devem ser encorajados entre os alunos (Elvik et al., 2009). Entretanto, somente 3% das respostas abordaram esse aspecto. A escola pode promover palestras sobre o tema ou

proporcionar atividades que envolvam pais e alunos, como por exemplo, utilizar a semana de trânsito para que os alunos possam fazer exposição de trabalhos e pesquisas sobre trânsito, focando no aspecto social e de segurança.

Apesar da atualidade do tema trânsito, podem existir barreiras dentro da escola para a integração de um programa de educação de trânsito. Segundo Fyhri et al. (2003), as barreiras locais são a falta de um plano sistemático que contemple o tema trânsito, ter outros temas considerados mais urgentes ou importantes e a falta de entusiasmo de professores para trabalhar com o tema na escola. Os autores sugerem que essas são as barreiras mais fáceis de serem resolvidas, e uma das saídas é de responsabilidade dos Órgãos de Trânsito que deveriam se preocupar em tornar o tema trânsito mais atraente para a escola e para os professores.

A escola pode considerar que trânsito não é um tema importante para se tratar na sala de aula, mas atualmente é a terceira causa de morte entre crianças de 5 a 9 anos, a segunda causa entre 10 a 14 anos e a primeira causa de morte entre jovens de 15 a 19 anos (Toroyan e Peden, 2007). Esses dados deveriam mobilizar a direção da escola e os professores para a promoção de programas preventivos entre os alunos. Como Rozestraten (2004) coloca, as crianças morrem no trânsito não por não saberem português, mas por não saberem se comportar no trânsito.

Entende-se que o professor se depara com uma multiplicidade de tarefas. Acrescentar o trânsito como mais uma exigência a ser tratada na transversalidade pode levá-los a se questionarem se a tarefa de educação para o trânsito é responsabilidade deles (Rozestraten, 2000). Entretanto, como foi apresentado anteriormente, a escola é espaço ideal para a prática social, e por isso problemas do cotidiano devem ser tomados como pontos de partida de reflexão escolar (Xavier, 2002). Rozestraten (2004) defende que a meta da educação deve ser a formação de um cidadão que saiba se comportar adequadamente nas diversas situações do nosso cotidiano e que por meio da educação de trânsito se tem a possibilidade de contribuir para esse processo.

Algumas pesquisas apontam que a educação de trânsito não é sempre a forma mais efetiva para modificar o comportamentos no trânsito e diminuir o número de acidentes de forma significativa (Berry e Romo, 2006; Elvik et al., 2009). Por isso é necessária a constrante avaliação dos programas educativos que estão sendo ou que

serão utilizados de modo que alcancem os objetivos desejados (Berry e Romo, 2006). Mesmo que os resultados não sejam imediatos, não se pode afirmar que a educação de trânsito não é importante e, conseqüentemente, não deve ser trabalhada nas escolas. Como hipotetizado por Glad eMidtland (2000), aquilo que é ensinado, pode não apresentar resultados de uma maneira imediata, mas partes do que foi ensinado pode se manter e mais tarde, pela maturação e experiência, contribuir para um entendimento mais rápido do comportamento correto e seguro no trânsito.

### *Limitações*

A presente pesquisa apresenta algumas limitações, como o tamanho da amostra que não abrange o universo total de futuros professores. Entretanto, em pesquisa posterior, dados semelhantes foram encontrados com uma população de 106 professores da rede estadual de ensino da cidade de Curitiba (Maoski, 2009). A maioria dos profissionais entendia que o trânsito era um tema relevante (97% da amostra). 93% dos entrevistados disseram que na escola em que trabalhavam, não havia um projeto de educação de trânsito. Apenas 6,6% dos professores relataram terem sido instruídos durante a sua formação para trabalhar com a temática trânsito. O autor concluiu que a educação de trânsito não ocorre de forma efetiva na rede pública de ensino básico da cidade de Curitiba, apesar de ser obrigatória em todos os níveis de ensino (Maoski, 2009).

Outra possível limitação é o caráter local dos resultados encontrados. Os dados foram coletados somente na cidade de Curitiba e desta maneira devem ser extrapolados com cautela. Apesar disso, é provável que a falta de formação de professores e a falta de um programa de educação de trânsito nas escolas é um fenômeno nacional. Essa é uma hipótese que deve ser verificada em trabalhos futuros.

### *Considerações finais*

Como defendido por Gandolfo e Waskow (2002), a escola deve repensar suas práticas e objetivar o fomento do desenvolvimento de uma consciência crítica como

parte de uma coletividade. Ela deve contribuir mais do que simplesmente o acúmulo de informações (Saenger, 2002).

O professor pode criar e oferecer situações de participação e experiências de aprendizagem sobre o sistema trânsito. Ele deve instigar seus alunos à busca de informações para provocar raciocínio. Assim, é de suma importância que o tema seja tratado nos anos de sua formação para que, mais tarde os futuros professores saibam de que maneira tratar com o tema em sala de aula de modo a atender as leis sobre educação de trânsito e preparar futuros cidadãos.

## Referências

- BERRY, D. S. ; ROMO, C. V.** 2006. Should „Cyrus the Centipede“ take a hike? Effects of exposure to a pedestrian safety program on children's safety knowledge and self-reported behaviors. *Journal of Safety Research*, **37**: 333–341.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T.** 1999. A escola. In: *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo, Saraiva.
- BRANDÃO, C. R.** 1985. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense.
- BRASIL** 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL** 1997a. Código de Trânsito Brasileiro. Lei nº. 9.503, de 23 de setembro de 1997 (1997). Disponível em <http://www.detran.pr.gov.br/> Acesso em 20 abril 2007.
- BRASIL** 1997b. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais. Ética. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, MEC/SEF, 1997.
- ELVIK, R., HØYE, A., VAA, T. ; SØRENSEN, M.** 2009. *The handbook of road safety measures*. (2. ed.) Reino Unido, Emerald.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; SEFFNER, F.; KEHRWALD, I. P.; SCHÄFFER, N. O.** 2002. *Trânsito e educação: Itinerários Pedagógicos*. Porto Alegre, UFRGS.
- FITZPATRICK, K., TURNER, S., BREWER, M., CARLSON, P., ULLMAN, B., TROUT, N., ET AL.** 2006. Pedestrian Characteristics. In Fitzpatrick et al. (eds.). *Improving pedestrian safety at unsignalized crossings*. Transit Cooperative Research Program (TCRP). Washington, Estados Unidos.

- FYHRI, A.; BJØRNSKAU, T.; ULLEBERG, P.** 2003. A model for the future? Traffic education for children with a road environment simulation model. TØI Report 632/2003. Norway, Institute of Transport Economics.
- GANDOLFO, M. A. P.; WASKOW, S. B.** 2002. Educação e trânsito – princípio de conveniência. In: Filipouski, A. M. R.; Seffner, F.; Kehrwald, I. P.; Schäffer, N. O. (eds.) *Trânsito e educação: Itinerários Pedagógicos*, Porto Alegre, UFRGS, p 79 -95.
- GLAD, A.; MIDTLAND, K.** 2000. *Six year old children and crossing of roads. Result of a training experiment*. TØI Report 473/2000. Norway, Institute of Transport Economics.
- HOFFMANN, M. H.; LUZ, S. S.** 2003. A educação como promotora de comportamentos socialmente significativos no trânsito. In: M. H. Hoffmann, R. M. Cruz; J. C. Alchieri (eds.). *Comportamento Humano no Trânsito*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- HONORATO, C. M.** 2009. *O trânsito em condições seguras*. Campinas, São Paulo, Millenium.
- MAOSKI, F.** 2009. *Educação para o trânsito: A perspectiva dos professores das escolas estaduais de Curitiba*. Trabalho de conclusão de curso não publicado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- MARÍN, L.; QUEIROZ, M. S.** 2000. A atualidade dos acidentes de trânsito na era da velocidade: uma visão geral. *Cadernos de Saúde Pública*, **16** (1): 7- 21.
- MELLO JORGE, M. H. P.; KOIZUMI, M. S.** 2007. *Acidentes de trânsito no Brasil: Um Atlas de sua distribuição*. São Paulo, ABRAMET.
- OSÓRIO, L. C.** 2003. Práxis Grupal. O professor como agente catalizador do processo grupal em sala de aula. In: *Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre, ARTMED.
- ROZESTRATEN, R. J. A.** 1998. *Psicologia do Trânsito: Conceitos e processos básicos*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- ROZESTRATEN, R. J. A.** 2000. Novos caminhos para a psicologia do trânsito. *Psicologia ciência e profissão*, **20**(4): 80-85.
- ROZESTRATEN, R. J. A.** 2004. *Psicopedagogia do trânsito*. Campo Grande, UCDB.
- SAENGER, L.** 2002. Trânsito e educação? Pronto! Lá vem mais uma imposição para a sala de aula!. In: Filipouski, A. M. R.; Seffner, F.; Kehrwald, I. P.; ; Schäffer, N. O. (eds.) *Trânsito e educação: Itinerários Pedagógicos*. Porto Alegre, UFRGS, p 43 -59.

**TOROYAN, T.; PEDEN, M.** 2007. *Youth and Road Safety*. Geneva, World Health Organization.

**ULFARSSON, G. F., KIM, S. BOOTH, K. M.** 2010. Analyzing fault in pedestrian–motor vehicle crashes in North Carolina. *Accident Analysis and Prevention* , **42**: 1805–1813.

**UNDERWOOD, J., DILLON, G., FARNSWORTH, B.; TWINER, A.** 2007. Reading the road: The influence of age and sex on child pedestrians' perceptions of road risk. *British Psychological Society*, **98**: 93-110.

**VASCONCELOS, E. A.** 1998. *O que é trânsito*. São Paulo, Brasiliense.

**XAVIER, M. L. M.** 2002. Educação para o trânsito como conteúdo escolar. In: Filipouski, A. M. R.; Seffner, F.; Kehrwald, I. P. ; Schäffer, N. O (eds.). *Trânsito e educação: Itinerários Pedagógicos*. Porto Alegre, UFRGS, p 27-42.



## DESENVOLVIMENTO DE GESTÃO EM UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE ATRAVÉS DO COACHING

Ana Rita Siqueira Lima<sup>1</sup>  
Sueli Aparecida Milaré<sup>3</sup>

### RESUMO

Este estudo identificou e desenvolveu as competências de liderança necessárias para otimizar o desempenho da gestora de um Centro de Saúde em Campinas, São Paulo, com a finalidade de melhorar a efetividade do trabalho em equipe e conseqüentemente a qualidade do serviço prestado à comunidade, utilizando-se das técnicas de *coaching*.

**Palavras-chave:** Liderança; Centro de Saúde; *coaching*.

### ABSTRACT

This study has identified and developed the leadership competences to optimize the manager's performance of a health center in Campinas, São Paulo, aiming to improve the effectiveness of teamwork and therefore the quality service to the community, using the coaching techniques.

**Keywords:** Leadership; Health Center; coaching.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Faculdade de Psicologia.

<sup>3</sup> Psicóloga, Orientadora, Professora Doutora em Coaching. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Faculdade de Psicologia.

## **Introdução**

As instituições de saúde precisam de profissionais mais comprometidos e participativos. Enquanto organizações de outros segmentos vêm crescendo em relação à competitividade e ao dinamismo, a área da saúde está estagnada e um tanto perdida. Os profissionais que trabalham com a saúde sentem falta de um ambiente cooperativo e com possibilidades de crescimento. Para uma real Gestão de Pessoas em Saúde, o papel do líder é fundamental. Seus princípios e motivação trazem para a organização o verdadeiro sentido da palavra comprometimento. Comprometimento é o elemento principal de todo recursos humanos numa empresa e também numa instituição de saúde, que tem como missão ser uma empresa de prestação de serviços de saúde com qualidade. E, para isso, os profissionais precisam estar qualificados e motivados (BERTELLI, 2009).

Para que uma equipe funcione adequadamente é necessário um sistema de gestão eficiente, presente, que saiba identificar as necessidades da unidade e adequar o mesmo de forma a atender à demanda. Portanto, conforme aponta Cotta (2006) é crescente o consenso entre os gestores e trabalhadores do SUS, Sistema Único de Saúde, em todas as esferas de governo, de que a formação, o desempenho e a gestão dos recursos humanos afetam, profundamente, a qualidade dos serviços prestados e o grau de satisfação dos usuários.

O profissional gestor, localizado em uma unidade básica de saúde deve compreender a princípio os eixos norteadores de sua prática no contexto em que se encontra, devendo este dominar a proposta do SUS e do PSF, Programa de Saúde da Família, compreendendo o trabalho em equipe como norteador de sua prática. Deve-se também compreender que o trabalho em equipe vai se constituindo, gestando-se no seu fazer de todo dia, e precisa ser analisado, pois passa por movimentos de dificuldades, de paralisação, de satisfação, enfim, é também um processo de idas e vindas em diversas direções. Ele, o gestor, deve acompanhar e gerenciar tais questões estando presente na resolução de conflitos, oferecendo feedbacks à equipe e liderando o grupo (FORTUNA, 2005) e, para tanto, faz-se necessário ter um perfeito entendimento do conceito de Liderança.

Liderança é o termo utilizado para o exercício da capacidade de influenciar pessoas ou a equipe de trabalho em direção ao alcance dos objetivos, conquistando credibilidade, confiança e aceitação. Segundo Vergara (2003) citado por Borges & Baylão (2010), liderança é a capacidade de exercer influência sobre indivíduos e grupos, para Robbins (1999) liderança é a capacidade de influenciar um grupo em direção à realização de metas.

Liderança para Chiavenato (2005) é definida como uma influência interpessoal, na qual uma pessoa age no sentido de modificar ou provocar o comportamento de uma outra pessoa de maneira intencional, exercida em uma dada situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para consecução de um ou mais objetivos específicos. Diante de mudanças, o líder deve conciliar os interesses da organização ao da equipe de trabalho objetivando um ambiente favorável ao desenvolvimento. Portanto, independente do seu próprio estilo, ser líder implica em saber exercer a liderança e essa se faz no dia a dia, junto à equipe de trabalho. Dentre as modalidades de intervenção profissional existentes para se desenvolver a liderança e consequentemente obter as mudanças desejadas à um gestor de equipe, existe o *coaching*. De acordo Krausz (2007, pág. 26) a *International Coaching Federation (ICF)* define *coaching* como:

Uma parceria continuada que estimula e apoia o cliente a produzir resultados gratificantes em sua vida pessoal e profissional. Por meio do processo de *coaching*, o cliente expande e aprofunda a sua capacidade de aprender, aperfeiçoa seu desempenho e eleva sua qualidade de vida.

Segundo Gallwey (1996), citado por Krausz (2007), *coaching* é liberar o potencial de uma pessoa para que ela maximize o próprio desempenho. É mais ajudá-la a aprender do que ensiná-la. Para Minor (2001), *coaching* é um processo diretivo desenvolvido pelo gestor, a fim de ajudar e orientar um empregado de acordo com as realidades do ambiente de trabalho e ajuda-lo a eliminar os obstáculos para um desempenho profissional ótimo.

*Coaching* é um processo eminentemente ativo de educação continuada, de aquisição/polimento de competências, habilidades, comportamentos e conhecimentos que proporcionam a elevação dos níveis de desempenho, contribuindo para a efetividade da equipe e de toda a organização. Facilita a criação de focos irradiadores de excelência

que tendem a se expandir pelo sistema organizacional como um todo. Contribui para que indivíduos e grupos se transformem, ao impactar suas visões e valores, apoiá-los na reinvenção e remodelação do pensar e agir, mediante um processo participativo e dirigido de aprendizagem. É desse processo que resulta a incorporação de novas habilidades/capacidades que propiciam alcançar o sucesso naquelas áreas nas quais as pessoas ainda não foram tão bem-sucedidas quanto poderiam ser (KRAUSZ, 2007).

O *coaching* permite maior delegação para que o gestor tenha mais tempo de gerenciar versus “fazer por”; aumenta a produtividade quando os empregados sabem quais são as metas e como alcança-las; desenvolve o compartilhamento das responsabilidades de liderança; o reconhecimento positivo e o *feedback* aumentam a motivação e a iniciativa dos funcionários; aumenta a probabilidade de as tarefas serem cumpridas com qualidade; a criatividade e a inovação da unidade aumentam à medida que os empregados se sentem seguros para assumir riscos; aumenta a unidade da equipe devido ao esclarecimento de metas e papéis (MINOR, 2001).

*Feedback* é uma das partes mais importante nas intervenções de *coaching*. O *feedback* não só é o suporte principal de uma orientação cognitiva, mas os dados de comportamentos objetivos são frequentemente usados como o índice de mudança bem sucedida. O líder que se submeteu ao *coaching* para desenvolver suas próprias habilidades está em condições de aplicar os princípios adquiridos para seus subordinados diretos, assim possivelmente aumentando o desempenho de outros membros de suas unidades de trabalho (MILARÉ & YOSHIDA, 2007).

O *feedback* fornecido pelo *coach* ao líder trará impacto nos outros dentro e fora da organização. Ao receber este tipo de *feedback* os líderes aumentam sua autoconsciência, autoestima, evidenciando um princípio subjacente importante ao *coaching*, o aumento da consciência psicológica e social dos executivos, o que por sua vez poderá aumentar a moral, produtividade e lucros (KILBURG 2000; O'NEILL, 2001 citados por MILARÉ & YOSHIDA, 2009).

Assim como o *feedback* e parte dela, a comunicação é um processo determinante no exercício da liderança e de suas relações inter e intradepartamental. O desenvolvimento de competência interpessoal exige a aquisição e o aperfeiçoamento de certas habilidades de comunicação para facilidade de compreensão mútua. Estas

habilidades precisam ser treinadas e praticadas constantemente para maior eficiência de resultados. Entre as principais habilidades de comunicação interpessoal podem ser indicadas a paráfrase, a descrição de comportamento, a verificação de percepção e a descrição de sentimentos, as quais constituem recursos valiosos para o processo de *feedback* útil e do *coaching* (MOSCOVICI, 2004).

Segundo Robbins (2005) entende-se por comunicação o processo de transferência de significados. A partir da transferência de significados entre emissor e receptor, ideias e informações também podem ser transmitidas, porém é preciso que essa mensagem seja compreendida. Portanto a comunicação inclui a transmissão e a compreensão dos significados. O objetivo da comunicação é promover o entendimento entre os membros da equipe, permitindo que uma ideia ou um pensamento consiga, através do estímulo adequado, produzir a ação desejada no receptor, atingindo as metas predeterminadas. Portanto, a comunicação torna-se o meio de relação entre os membros de uma equipe e seu líder.

Atualmente, no setor de saúde, há um consenso da eficácia do trabalho em equipe, porém ainda persiste e predomina uma noção de equipe que se restringe à coexistência de vários profissionais numa mesma situação de trabalho, compartilhando o mesmo espaço físico e a mesma clientela, o que configura dificuldades para a prática das equipes, visto que a equipe precisa de integração para buscar assegurar a integralidade da atenção à saúde. Trabalho em equipe multiprofissional é uma modalidade de trabalho coletivo que é construído por meio da relação recíproca, de dupla mão, entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos profissionais de diferentes áreas, configurando, através da comunicação, a articulação das ações e a cooperação. Também estabelece uma tipologia de trabalho em equipe que não configura um modelo estático, mas a dinâmica entre trabalho e interação que prevalece em um dado momento do movimento contínuo da equipe: equipe integração e equipe agrupamento. No primeiro tipo ocorre a articulação das ações e a interação dos agentes; no segundo, observa-se a justaposição das ações e o mero agrupamento dos profissionais. A tendência para um desses tipos de equipe pode ser analisada pelos seguintes critérios: qualidade da comunicação entre os integrantes da equipe, especificidades dos trabalhos especializados, questionamento da desigual valoração

social dos diferentes trabalhos, flexibilização da divisão do trabalho, autonomia profissional de caráter interdependente e construção de um projeto assistencial comum (PEDUZZI, 2005).

Fortuna (1999) e Fortuna et al. (2005, p. 264) citado por Peduzzi (2005) conceituam o trabalho em equipe como “uma rede de relações entre pessoas, rede de relações de poderes, saberes, afetos, interesses e desejos, onde é possível identificar processos grupais”. As autoras destacam a dinâmica grupal das equipes e propõem o reconhecimento e a compreensão desses processos grupais pelos seus integrantes como forma de construir a própria equipe, concebendo o trabalho em equipe como as relações que o grupo de trabalhadores constrói no cotidiano do trabalho, orquestrado pelo seu líder.

Atualmente, o líder enfrenta com sua equipe as demandas advindas das mudanças da sociedade além das alterações tecnológicas que acontecem em um ritmo vertiginoso. Estudos atuais demonstram que o nível de *stress* profissional tem sofrido um aumento vertiginoso nos últimos anos, principalmente em virtude dos avanços tecnológicos, das inovações na metodologia de trabalho, da competição entre trabalhadores, da sobrecarga de tarefas, da pressão relativa ao tempo de execução das mesmas etc, além de os profissionais terem de se defrontar com problemas específicos de suas áreas de atuação (PARKES apud MALAGRIS, 2004; MARTINS, 2003 citado por CARVALHO & MALAGRIS, 2007).

O profissional de saúde pública é um exemplo de categoria que parece estar submetida à influência de estressores, pois, além de conviver com inúmeros problemas estruturais, tais como falta de infraestrutura e material básico para o trabalho, forte demanda imposta pelos órgãos competentes etc., precisam constantemente estar atentos a seus papéis e ao papel da instituição pública frente ao usuário, na tentativa de atender aos desafios decorrentes da implementação do SUS, como: universalização, regionalização, hierarquização dos serviços, dentre outros. Essa prática profissional exigiu uma série de mudanças para o profissional na ponta deste sistema. Em consequência disso, maior investimento se direciona à adaptação a demandas, fato que muitas vezes leva ao adoecimento físico e mental. Avaliar e acompanhar a saúde desses

profissionais torna-se de extrema relevância para seus gestores (BORGES *et al.*, 2002 citado por CARVALHO & MALAGRIS, 2007).

Diversos conceitos têm surgido objetivando subsidiar e/ou alicerçar a condição descrita como, por exemplo, os conceitos de resiliência e de auto-eficácia. Expressa pela primeira vez por Flach (1991) citado por Barreira & Nakamura (2006), a resiliência funciona como um conjunto de forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessar com sucesso as mudanças num processo contínuo de aprendizado, desaprendizado. Para tanto, faz-se necessário que os processos fisiológicos, ativados pelo estresse, funcionem de tal forma, que o indivíduo se torne resiliente por meio da habilidade de reconhecer a dor, de perceber seu sentido e de tolerá-la até resolver os conflitos de forma construtiva. Ao encontro disso, Conner (1995) citado por Barreira & Nakamura (2006) considera que para o desenvolvimento da resiliência as pessoas devem possuir atributos básicos, tais como: pessoas positivas, focadas, flexíveis, organizadas e proativas e com autoestima positiva; habilidade de dar e receber nas relações com o outro; disciplina pessoal e sentido de responsabilidade; reconhecimento e desenvolvimento de seus próprios talentos; mente aberta e receptiva à novas ideias; interesse; tolerância ao sofrimento; esperança, criatividade e autonomia.

Pessoas com uma forte percepção de autoeficácia experimentam menos estresse em situações que demandam mais esforço pessoal, obtêm a motivação e a persistência para alcançar um determinado objetivo, através de dois processos: os motivacionais, projetados pelo esforço e perseverança, manifestados na conduta, e pelos mecanismos atribucionais de enfrentamento, no manejo da ansiedade e do stress perante situações diversas (BANDURA, 1987, 1989, 1992; BLOSTEIN, 1989 citado por BARREIRA & NAKAMURA, 2006).

De acordo com Barlach, França & Malvezzi (2008), o termo resiliência no contexto do trabalho nas organizações refere-se à existência - ou à construção - de recursos adaptativos, de forma a preservar a relação saudável entre o ser humano e seu trabalho em um ambiente em transformação, permeado por inúmeras formas de rupturas. Coutu (2002) citado por Barlach, França & Malvezzi (2008) aponta três características da pessoa ou organização resiliente: 1) a firme aceitação da realidade; 2)

a crença profunda, em geral apoiada por valores fortemente sustentados, de que a vida é significativa; e, 3) uma "misteriosa" habilidade para improvisar.

Job (2003) descreve os chamados fatores de risco - a organização e as condições de trabalho e os fatores de proteção, aos quais denomina resiliência. Dentre os fatores geradores de sofrimento no trabalho, destacam-se a "pressão e responsabilidade do trabalho, a incapacidade de aceitar as próprias falhas, a falta de tempo para a família, a falta de apoio dos pares e/ou superiores, a falta de reconhecimento, a frustração e a falta de domínio sobre o futuro" (p.168). Dentre os fatores de proteção, ele destaca: autonomia, autoestima, autodeterminação, respeito, reconhecimento, participação da família, amigos, esperança e fé. Para o autor, a resiliência está associada, entre outras, à autoestima, à busca de significado para a vida, à esperança, à preservação da identidade, bem como às crenças individuais e à autoafirmação. Todos estes fatores são itens de atenção do líder em relação à sua equipe. Sua gestão trará um atenuante ou não às condições de trabalho adversas que o mercado hoje proporciona (BARLACH, FRANÇA & MALVEZZI, 2008).

Com tantas solicitações ao líder, seu desenvolvimento se faz como condição necessária de sobrevivência no mercado, independente do local em que trabalha. Torna-se, então, necessário o desenvolvimento das competências essenciais ao líder para garantir seu desempenho adequado. O dicionário Webster (1981, p. 63) citado por Fleury (2001) define competência, na língua inglesa como: "qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa". Essa definição, bastante genérica, menciona dois pontos principais ligados à competência: conhecimento e tarefa. O dicionário de língua portuguesa Aurélio enfatiza, em sua definição, aspectos semelhantes: capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e introduz outro: capacidade legal para julgar pleito.

A competência, segundo McClelland, é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Diferenciava assim competência de aptidões: talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado, de habilidades, demonstração de um talento particular na prática e conhecimentos: o que as pessoas precisam saber para



desempenhar uma tarefa (MIRABILE, 1997 citado por FLEURY, 2001). Competência é entendida como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações (FLEURY, 2001).

Para Resende (2003), os movimentos que colocam em evidência a competência, não são modismos porque possuem requisitos de consistência, aplicabilidade e oportunidade que garantirão sua permanência. O que caracteriza o conceito forte de competência é a ideia subjacente de resultado, o que implica em saber fazer, saber aplicar, saber agir, saber resolver, pois o saber operacionalizado tem como efeito o resultado. Portanto, competência é resultante da combinação de conhecimentos com comportamentos. Tais conhecimentos que podem incluir formação, experiência pessoal e profissional e autodesenvolvimento. Comportamentos que englobam desde as habilidades do indivíduo, o interesse e a vontade de realizar algo. Na era do conhecimento o mercado exige além do conhecimento, o saber fazer, o que define a competência.

Competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade, etc. em resultados práticos. Ter conhecimento e experiência e não saber aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade, de um compromisso, significa não ser competente, no sentido aqui destacado (RESENDE, 2003 p.32).

Na realidade, administrar o potencial humano e o desenvolvimento de competências não é um procedimento simples que se encontra pronto em modelos de liderança. Uma verdadeira gestão de competências pressupõe uma organização aprendiz, com estruturas organizacionais flexíveis, adaptáveis, abertas, onde os postos de trabalho são definidos como um conjunto de atividades dentro de uma missão da empresa (HELD, 1995 citado por MAIOR, 2004). Nessa estrutura, a responsabilidade, as autonomias individuais são estendidas inclusive para a relação cliente-fornecedor. A

capacidade da organização de coordenar e gerenciar as contribuições e competências individuais vai proporcionar o alcance da eficácia coletiva (MAIOR, 2004).

Com base nos conceitos apresentados referentes às exigências atribuídas ao líder de uma equipe e o desenvolvimento das competências identificadas como necessárias ao exercício de gestão de pessoas e através da utilização da estratégia de *coaching*, a liderança acontecerá de forma efetiva, atingindo os objetivos junto à comunidade interna e junto à comunidade externa. Para tanto, propôs-se a gestora do centro de saúde a participação no programa de desenvolvimento de liderança através do *coaching*.

## Metodologia

A participante desse estudo é uma gestora de um Centro de Saúde na cidade de Campinas/ São Paulo. A escolha deste sujeito ocorreu devido à necessidade levantada pela própria gestora em aperfeiçoar as competências: cooperação e trabalho em equipe, desenvolvimento de outros, além de autocontrole (resistência ao stress). Tais competências foram validadas através de um questionário, a partir da observação do dia-a-dia da gestora e da abrangência do exercício de liderança que possui na comunidade e da diversidade de áreas profissionais atuantes sob sua gestão.

As intervenções foram realizadas a partir das técnicas de *coaching* com o enfoque do desenvolvimento do líder-*coach* e foram utilizados textos científicos e livros para o reconhecimento da teoria sobre liderança e *coaching*, com as respectivas reflexões a respeito, questionários de avaliação da prática cotidiana da gestora e de situações favoráveis e desfavoráveis à sua prática e posterior avaliação e elaboração de ações que buscaram atender aos objetivos desse trabalho, além de apresentação em powerpoint.

Foram realizadas dez reuniões distribuídas semanalmente com duração de duas horas ao longo do primeiro semestre de 2012, sendo iniciado pela apresentação do pré-projeto com a finalidade de aprovação para posterior intervenção e avaliação do trabalho realizado. Foi utilizada a metodologia de *Coaching* de Executivos desenvolvida por Milaré (2003).

As intervenções foram conduzidas por uma formanda do nono período do curso de Psicologia da PUC-Campinas e supervisionada por uma professora supervisora, doutora em Psicologia com tese defendida sobre *coaching*.

As atividades realizadas estão descritas na matriz pedagógica abaixo.

Data	Objetivo	Conteúdo	Estratégia	Técnica	Recursos
17/04	Identificar as competências indispensáveis para o desenvolvimento do líder-coach.	Proporcionar reflexão das 5 competências mais importantes para o desenvolvimento do trabalho em equipe.	Definição das competências a serem trabalhadas no plano de desenvolvimento.	Questionário de identificação de competências para o líder-coach.	Folha com o questionário e caneta
24/04	Se apropriar do conceito de resiliência e sua articulação com auto-eficácia, motivação e apoio social. Além de identificar características pessoais relacionadas ao conceito.	Proporcionar reflexão e auto avaliação de seu nível de resiliência.	A participante recebeu o texto para leitura e o questionário para preenchimento.	Artigo: Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos e questionário com base na Escala de Resiliência Job & Job adaptada.	Texto e questionário impressos e caneta
08/05	Levantar nível de resiliência.	Reflexão de suas características pessoais e profissionais relacionadas a resiliência	Discussão do conceito de resiliência e nível de resiliência.	Discussão do material entregue em 24/04	Questionário preenchido e leitura prévia do texto.
15/05	Identificar cooperação e trabalho em equipe.	Refletir por meio do exercício, intenção de agir cooperativamente com os outros e ser parte do grupo.	Exercício de situações de grupo.	Preenchimento do exercício situações de grupo para posterior discussão.	Exercício impresso e caneta.
22/05	Identificar cooperação e trabalho em grupo.	Refletir sobre questões que envolvem flexibilidade e competência pessoal.	Resolução do questionário, levantamento da pontuação e discussão dos resultados.	Aplicação questionário: Flexibilidade e competência pessoal.	Questionário, modo de pontuação, resultados e considerações impressos e caneta.

29-05	Trabalhar questões relacionadas ao desenvolvimento de outros integrantes da equipe.	Tipos de feedback e importância de feedback adequado	Promover discussão a partir da exemplificação teórica do conceito.	Apresentação power point e discussão.	Notebook
05-06	Trabalhar questões relacionadas ao desenvolvimento de outros integrantes da equipe	Promover reflexão sobre como dá e recebe feedback.	Avaliar o conceito e suas práticas como gestora.	Exercícios de feedback	Exercícios impressos e caneta.
12-06	Autocontrole/ Inteligência emocional	Inteligência Emocional na gestão de pessoas.	Aplicação da miniavaliação de inteligência emocional para posterior discussão dos resultados.	Preenchimento da miniavaliação, elaboração da pontuação, discussão dos resultados.	Miniavaliação e pontuação impressos e caneta.
19-06	Autocontrole/ Inteligência emocional	Inteligência Emocional na gestão de pessoas.	Apropriação do conceito.	Leitura do texto: A Inteligência emocional na gestão de pessoas: uma pesquisa exploratória.	Texto impresso.
26-06	Resolução de conflitos e avaliação do trabalho realizado.	Refletir sobre administração de conflitos no trabalho e avaliação.	Discussão de texto e avaliação qualitativa.	Texto: Administração de conflitos (anexo 9) e questionário de avaliação	Texto e questionário de avaliação do coaching impressos

## Discussão dos resultados

Tais reuniões tiveram como objetivo identificar e desenvolver as competências de liderança necessárias para aperfeiçoar uma gestora de um do Centro de Saúde, que trabalha sob o acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho, problemas inerentes ao Sistema Público de Saúde, além de melhorar competências relacionadas a: cooperação e trabalho em equipe como intenção de agir cooperativamente com os outros e ter a intenção genuína de ser parte de uma equipe; desenvolvimento de outros como intenção de propiciar o crescimento e aprendizagem dos outros com um nível de análise apropriado e foco no desenvolvimento sem se basear nos treinamentos formais oferecidos; autocontrole e resistência ao stress como autogerenciamento emocional, evitação de comportamentos negativos quando provocados, aprender a lidar com a hostilidade, saber trabalhar com os outros sob condições estressantes além de saber moderar as tensões, dar feedback positivo e aliviar a tensão.

Para trabalhar em uma instituição de saúde é preciso muito mais que pessoas comprometidas e participativas, o funcionário público, principalmente o responsável pela gestão precisa se envolver por inteiro com a vida da instituição e assumir responsabilidade integral sobre ela.

O cenário do trabalho em posto de saúde é bastante complexo já que sua área de abrangência é extremamente grande para o número de funcionários disponíveis para a realização dos serviços prestados. Como fator complicador o gestor não tem autonomia administrativa e organizacional plena com os funcionários para admissão, demissão, remanejamentos, advertência por falta ou atrasos ou ações relacionadas à infraestrutura e resolução de problemas financeiros, o que compromete a qualidade dos serviços prestados, o trabalho em equipe e o próprio papel do gestor como líder.

Compreendendo o líder-*coach* como um facilitador na aquisição e aprimoramento de competências, habilidades, comportamentos e conhecimentos que proporciona a elevação dos níveis de desempenho de seus liderados contribuindo para a efetividade da equipe e dos serviços prestados de promoção, prevenção e remediação de problemas relacionados à saúde da população é imprescindível uma problematização e discussão política do papel do gestor de instituições públicas de saúde.

Diante de tais questões, foi constatado a necessidade de aprofundamento e discussão de questões relacionadas ao desenvolvimento de resiliência. O tema foi bem explorado e percebeu-se que a participante é uma pessoa positiva, que consegue aprender tanto com as experiências positivas como com as adversidades pessoais e profissionais. É focada, proativa, disciplinada pessoalmente e tem sentido de responsabilidade, é receptiva a novas idéias, tolerante ao sofrimento, criativa e autônoma dentro de suas possibilidades. Para Borges & Baylão (2010). o talento humano passou a ser tão importante quanto o próprio negócio, pois é o elemento essencial para sua preservação, consolidação e o sucesso organizacional.

Para prestar um serviço de qualidade em saúde, é fundamental refletir sobre o papel do trabalho da equipe multiprofissional, são profissionais de várias especialidades e diferentes áreas que precisam construir uma relação recíproca, entre múltiplas intervenções técnicas, comunicação, articulação de ações e cooperação. O trabalho dentro de um Centro de Saúde é dinâmico entre o trabalho e as interações com o público

atendido que é uma população carente de informação e recursos políticos, sociais e econômicos.

Obteve-se com a participante o seguinte resultado para o exercício de flexibilidade e desenvolvimento pessoal: a pessoa desse grau de flexibilidade tem boa probabilidade de agir com propriedade e dar uma resposta adequada em grande parte das situações. Encontra-se em ponto em que pode integrar as várias polaridades, tais como: firmeza e tolerância, falar e ouvir, conceder e exigir, formalidade e informalidade, dominância e condescendência. Assim, mesmo que seja uma pessoa condescendente, se a situação demandar um comportamento dominante poderá tê-lo. Se for uma pessoa formal, poderá ter um comportamento informal. Desse modo, não importam quais sejam suas características pessoais básicas, ela poderá ter comportamentos que lhe permitam ter um desempenho de alto nível numa boa parte de situações. Tem possibilidade de se comunicar melhor, lidar com as situações de tensão e estresse e tratar das questões do relacionamento interpessoal sem perder o foco dos seus objetivos. Tal resultado foi completamente aceito e confirmado pela participante.

O *feedback* é a mais importante ferramenta de um líder e é determinante nos resultados de uma empresa. É através do *feedback* que o líder estimulará às mudanças no comportamento e desenvolvimento de novas habilidades com a intenção de contribuir para o aprimoramento do desempenho individual e do grupo (MILARÉ, 2008). A partir da aplicação do questionário de avaliação de *feedback*, foi possível observar os pontos adequados da participante como escolha de hora e local, técnicas eficientes, descrição de sentimentos, capacidade de ouvir e alguns pontos mais deficitários que necessitam de maior reflexão e aprimoramento como a elaboração de um plano, abordagem específica, foco em comportamentos, *feedback* equilibrado e relevante e estilo eficaz. A participante reconhece a importância do *feedback* e a necessidade do mesmo ser aprimorado e trabalho no dia a dia dentro da instituição. Foi possível perceber também a relevância que alguns *feedbacks* profissionais e pessoais que se recebe e como eles marcam a trajetória de vida e em alguns casos conseguem modificar comportamentos completamente por meio do exercício de *feedback* (MINOR, 2004).

A participante evidenciou que o profissional de saúde pública como uma categoria submetida a diversos fatores estressores já que convivem com inúmeros problemas estruturais como a falta de infraestrutura e material básico para o trabalho e forte demanda imposta pelos órgãos competentes, precisam estar constantemente atentos a seus papéis e ao papel da instituição pública frente ao usuário, na tentativa de atender aos desafios do SUS.

Refletindo sobre a importância do autocontrole e conseqüentemente da utilização da inteligência emocional que segundo Goleman (1998) é entendida como sendo uma capacidade de monitorar os próprios sentimentos e emoções, e os dos outros; fazendo a distinção entre eles e usando esta informação para orientar o pensamento e a ação de uma pessoa. Foi aplicada uma mini avaliação de inteligência emocional (Chinaglia & Galerani, sem data) e posterior leitura de artigo quando a participante pôde refletir sobre algumas áreas fortes que possui, relacionadas ao conceito, mas também a oportunidade de melhorar em outras e então trabalhar com mais coerência.

Assim como 60% dos 45 participantes da pesquisa de discutida por (Chinaglia & Galerani, sem data) afirmam que possuem nível razoável de inteligência emocional. A participante também concorda que é necessário desenvolver melhor as competências de autoconsciência e autogerenciamento, onde poderá reconhecer si mesma e suas emoções para que num segundo momento possa passar a entender as emoções de terceiros e ser empática para com os demais.

Resolução de conflitos foi um tema que não apareceu inicialmente na aplicação do Questionário de identificação de Competências para o líder *coach*, porém a partir dos relatos da participante ficou evidente sua importância. O manejo de situações de conflito é essencial para os integrantes da organização, já que em muitas situações conflituosas, pode surgir oportunidade de crescimento mútuo e de mudança. Os principais fatores que ocasionam divergências dentro da instituição de saúde foram discutidos e a participante teve a oportunidade de reposicionar-se, principalmente ao se analisar que o desejo mais profundo do ser humano é o de ser compreendido, e perceber isto é possibilitar um processo eficaz de comunicação. Sejam eles positivos ou negativos os conflitos podem ser considerados úteis, segundo Nascimento & Sayed (2009). A partir dessa avaliação, considerou-se importante refletir sobre o posicionamento de Carvalho

& Malagris (2007), que enfatizam que a boa saúde física e mental dos profissionais em geral é vital para evitar o absenteísmo e a baixa produtividade, que são associados, muitas vezes, a doenças crônicas do profissional cuidador, que além de exposto ao *stress* também está na mira do *burnout*, cuja consequência pode ser bem desastrosa para sua qualidade de vida e a qualidade de vida do outro.

### Considerações Finais

Durante o programa de *coaching*, buscou-se uma parceria continuada entre estagiária formanda e a participante para estimulá-la e apoiá-la na produção de resultados gratificantes tanto em sua vida pessoal como profissional. Por meio dos *feedbacks* recebidos durante as reuniões e a articulação feita pela participante entre assuntos bastante pessoais e profissionais, acredita-se que foi possível expandir e aprofundar tanto a capacidade da participante, como a da estagiária de aprender e aperfeiçoar seu desempenho pessoal e profissional, elevando assim a qualidade de vida.

Além disso, é importante destacar o papel da supervisão de estágio que forneceu as ferramentas do *coaching* por meio de suas orientações para que o trabalho fosse realizado dessa forma e alcançar seus objetivos profissionais de desenvolver, colocar em prática e apropriar-se das práticas profissionais do psicólogo organizacional em instituições de saúde e aprender a desenvolver a técnica de *coaching* por meio da identificação e desenvolvimento das competências necessárias para otimizar o papel da liderança de um Centro de Saúde. Além de ter o prazer de conhecer um pouco a trajetória pessoal e profissional de uma profissional experiente e admirável como a gestora do Centro de Saúde. Do mesmo modo que observado por Milaré, Hibert e Duarte (2011), as gestões de centros de saúde tem colaborado fortemente para o desenvolvimento de profissionais especializados na área de saúde.

A única dificuldade encontrada durante o desenvolvimento do trabalho foi conciliar as reuniões com a agenda da participante.

Por meio do depoimento da participante foi possível entender que o programa atingiu seus objetivos e a melhoria da qualidade da gestão pode ser percebida pela equipe e pela própria participante. A utilização da estratégia de desenvolvimento de



liderança que é o *coaching* favorece o amadurecimento do profissional através de uma relação face a face, mais próxima que um treinamento tradicional.

Cabe ressaltar que estudos científicos sobre o assunto ainda são raros no meio acadêmico e espera-se que a partir do presente estudo seja estimulada a elaboração de novas produções que evidenciem os ganhos profissionais através de programas de *coaching*.

## Referências Bibliográficas

**ARAUJO, Ane.** *Coach: um parceiro para o seu sucesso*. São Paulo: Editora Gente, 1999.

**BARLACH, L; FRANÇA, ACL; MALVEZZI, S.** O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Interamerican Journal of Psychology*, Porto Alegre, v.42, n° 1, Abril, 2008.

**BARREIRA DD, NAKAMURA.** *Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos*. Aletheia, Canoas, n° 23, junho, 2006.

**BERGAMINI, Cecília Whitaker.** *O líder eficaz*. São Paulo: Atlas, 2006.

**BERTELLI, SB.** *Gestão de Pessoas em Administração Hospitalar*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 2009.

**BORGES, AFB; BAYLÃO, ALS.** Liderança em tempos de mudanças. *Rev. Educação Profissional*. Disponível em

<http://www.mbc.org.br/mbc/uploads/biblioteca/1187383236.2602A.pdf>. Acesso em 16

set.2012.

**CARVALHO L, MALAGRIS LEN.** Avaliação do nível de *stress* em profissionais de saúde. *Estudos e pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v.07, n° 3, Dezembro 2007.

**CHIAVENATO, Idalberto.** *Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier - Ed. Campus, 2005.

**CHINAGLIA, G; GALERANI, J.** A Inteligência Emocional na Gestão de Pessoas: uma pesquisa exploratória. *Revista Inesul*. Disponível em:

[http://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_15\\_1320088206.pdf](http://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_15_1320088206.pdf)

**COTTA, Rosângela Minardi Mitre et al.** Organização do trabalho e perfil dos profissionais do Programa Saúde da Família: um desafio na reestruturação da atenção básica em saúde. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Viçosa - Mg, v. 15, n. 3, p.7-18,

2006. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/pdf/ess/v15n3/v15n3a02.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

**FLEURY, MTLA.** Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*. Curitiba, v.5, 2001.

**FORTUNA, Cinira Magali et al .** O trabalho de equipe no programa de saúde da família: reflexões a partir de conceitos do processo grupal e de grupos operativos. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, abr. 2005 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010411692005000200020&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692005000200020&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692005000200019>.

**GOLEMAN, D.;** Trabalhando com a Inteligência Emocional. São Paulo: Objetiva, 1998.

**KRAUSZ, R.R.** *Coaching Executivo - A Conquista da Liderança*. São Paulo: Nobel. 2007.

**MAIOR, RCS.** As Pessoas e suas competências no desenvolvimento das Organizações. Anais–XVIII Encontro Brasileiro de Administração, 2004.

**MILARÉ, Sueli A.** *Intervenção Breve nas Organizações*. Tese de doutorado. Puc-Campinas. 2008.

**MILARÉ, SA; YOSHIDA, EM.** Intervenção Breve em Organizações: Mudanças em Coaching de Executivos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 717-727, out./dez. 2009. Acesso em 16.set.2012.

**MILARÉ, SA; HILBERT, SN; DUARTE, TAE.;** Desenvolvendo competências em colaboradores da área da saúde. *Boletim de Psicologia*, v.61, n. 135, Julho 2011.

**MILARÉ, SA; YOSHIDA, EM.** Coaching de Executivos: adaptação e estágios de mudança. *Psicologia Teoria e Prática*, v. 09, n. 1, p. 86-99, 2007.

**MILARÉ, SA;** Manual do Programa de *Coaching* Executivo. *Manuscrito*. 2003

**MINOR, M.** *Coaching e Aconselhamento*. Um guia prático para gerentes. Um plano de ação passo a passo para o sucesso. Ed.Qualitymark. 1º Reimpressão. 2001.

**MOSCOVICI, F.** *Desenvolvimento Interpessoal*. 17ª. edição. São Paulo: Editora José Olímpio. 2004.

**NASCIMENTO, EM; SAYED, KME.** Administração de conflitos. Coleção Gestão Empresarial. Capital Humano, 2009.

**PEDUZZI, M.** *Trabalho em equipe*. Fiocruz, 2005. Disponível em [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho em Equipe ts.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho%20em%20Equipe%20ts.pdf) acesso em 28/04/2012.



**RESENDE, Enio J.** *O livro das competências: desenvolvimento das competências*, 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Qualitymark. 2003.

**ROBBINS.** *Comportamento Organizacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1999.

**ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO  
ESTRESSE UTILIZADA POR GRUPOS DE TRABALHADORES  
DAS ÁREAS DE METALURGIA, ENFERMAGEM E  
EDUCADORES**

*Cristiane Silveira Campos  
Elaine Cristina Bueno  
Mayra Cristina Costa  
Angela Coelho Moniz*

*Faculdade de Psicologia do Centro Universitário Padre Anchieta*

**RESUMO**

Este estudo tem por objetivo identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas na busca pelo controle e domínio das situações e adaptações ao estresse dos profissionais que atuam nas áreas de Enfermagem, Metalurgia e Educação. Foi utilizada uma adaptação do Inventário de estratégias de Coping de Folkman e Lazarus (1985).

**Palavras Chaves:** estresse, estratégia de enfrentamento, metalurgia, enfermagem, educação.

**STUDY OF THE STRATEGIES OF COOPING IT USED FOR GROUPS OF  
WORKERS IN THE AREAS OF METALLURGY, NURSING AND  
EDUCATION**

**ABSTRACT**

This study aims to identify the different strategies of confrontation, used in the search for the control and domain of the situations and adaptations to the stress of the professionals who act in the areas of Nursing, Metallurgy and Education. An adaptation of the Inventory of Folkman and Lazarus (1985) will be used as research instrument.

**Key words:** stress, coping, metallurgy, nursing, education.

O stress vem sendo apontado como uma das causas de muitas doenças na sociedade moderna, tais como: hipertensão, infarto agudo do miocárdio, úlcera péptica, alcoolismo, insônia, entre outras (GOLEMAN, 1996; BERNIK, 1997; PELLETIER, 1997; BACHION, 1998, apud AGUIAR 2000). Especialistas acreditam que o estilo de vida é um fator determinante para favorecer ou evitar o estresse, o qual é uma reação do organismo com componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais à necessidade de uma grande adaptação a um evento ou uma situação de importância. Este evento pode gerar estresse negativo ou positivo.

Segundo Lipp (2001), a primeira fase, a do alerta, o organismo se prepara para a reação de luta ou fuga, que é essencial para a preservação da vida. Nessa fase, o corpo e a mente se preparam para a preservação da própria vida. Se o stress continua presente por tempo indeterminado, a “fase de resistência” tem início quando o organismo tenta uma adaptação devido à sua tendência a procurar a homeostase interna. Na “fase de resistência”, as reações são opostas àquelas que surgem na primeira fase e muitos dos sintomas iniciais desaparecem, dando lugar a uma sensação de desgaste e cansaço. Se o estressor é contínuo e a pessoa não possui estratégias para lidar com o stress, o organismo exaure sua reserva de energia adaptativa e a “fase de exaustão” se manifesta, quando doenças sérias aparecem. O organismo precisa entrar em homeostase após uma permanência em alerta para que se recupere. Não há dano em entrar de novo em alerta após a recuperação. Doenças começam a ocorrer se não houve um período de recuperação, pois o organismo se exaure e o estresse fica excessivo devido a algum evento estressor forte demais ou porque se prolonga em excesso.

O ser humano pode atenuar ou tolerar os efeitos danosos do estresse através das **ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO**, também conhecido como *Coping*, definida como sendo os esforços de controle para o domínio das situações e adaptações ao estresse. São pensamento e ações que se utilizam para lidar, modificar e eliminar o evento estressante específico (MONIZ, 2004), BACHION (1998) apud AGUIAR (2000) consideram três grandes classes de mecanismos de ENFRENTAMENTO:

- a) evitamento: adiar o confronto, tentar esquecer, bloquear emoções;
- b) confronto direto: buscar informações, falar sobre o assunto, negociar

alternativas;

c) confronto indireto: atividades filantrópicas e esportivas, tentar justificar os seus erros, culpar outras pessoas.

Segundo SEIDL (2001), podemos classificar as respostas ou estratégias de enfrentamento em duas categorias, de acordo com sua função:

- Enfrentamento focalizado no problema: a pessoa se engaja no manejo, modificação do problema ou situação causadora de estresse, visando controlar ou lidar com a ameaça, o dano ou desafio. São em geral estratégias ativas de aproximação em relação ao estressor, como solução de problemas e planejamento;

- Enfrentamento focalizado na emoção: tem como função principal à regulação da resposta emocional causada pelo estressor com o qual a pessoa se defronta, podendo representar atitudes de afastamento ou paliativas em relação à fonte de estresse, como negação ou esquiva.

Lazarus e Folkman (1984) apud SAVOIA (1999), apresentam sua própria definição de *Coping* como sendo "os esforços cognitivos e comportamentais constantemente alteráveis para controlar (vencer, tolerar ou reduzir) demandas internas ou externas específicas que são avaliadas como excedendo ou fatigando os recursos da pessoa". De acordo com a mesma autora, essa definição distingue os esforços de *Coping* de comportamentos adaptativos automatizados, quando cita mudanças constantes como resposta às necessidades de estímulos específicos. Evita o problema de se confundir a resposta de *Coping* com consequências, quando se define como esforços de controle, permitindo incluir qualquer coisa que a pessoa faz ou pensa, sem considerar esse comportamento como certo ou errado.

Em sua análise de *Coping*, Savoia (1999) avalia as funções de *Coping* para as pessoas e as formas pelas quais elas o utilizam. Ressaltam a diferença entre função e consequência do *Coping*. A função diz respeito ao propósito a que a estratégia serve; as consequências dizem respeito ao efeito produzido pela estratégia. Uma estratégia pode ter a função, por exemplo, de impedimento, mas a utilização dessa estratégia não

resulta, necessariamente, que a situação ameaçadora seja evitada. Em outras palavras, as funções não são definidas em termos de consequências ainda que se possa esperar que determinadas funções venham a ter consequências determinadas. Esses autores dividem o estresse em:

O inventário de estratégias de *Coping* de Folkman e Lazarus (1985) adaptado por SAVOIA (1999) é um questionário que contém 66 itens, englobando pensamentos e ações que as pessoas utilizam para lidar com demandas internas ou externas de um evento estressante específico. Geralmente, o evento é relatado em entrevista, com breve descrição de quem estava envolvido, o local em que se deu o evento e o que aconteceu. A escala consiste em oito fatores: confronto, afastamento, autocontrole, suporte social, aceitação de responsabilidade, fuga e esquiva, resolução de problemas e reavaliação positiva. Cada administração do questionário é centralizada no processo de *Coping* de uma situação particular e não no *Coping* como estilos ou traços de personalidade. A situação é que determina o padrão de estratégias de *Coping* e não variáveis pessoais. Tanto Stone e Neal (1984) quanto Folkman e Lazarus (1985) apresentam essa conclusão (SAVOIA, 1999).

Dentre os vários tipos de situações em que o estresse acomete o indivíduo, uma das mais importantes é o estresse no trabalho. O estresse ocupacional é produto da relação entre o indivíduo e o seu ambiente de trabalho, em que as exigências deste ultrapassam as habilidades do trabalhador para enfrentá-las, o que pode acarretar um desgaste excessivo do organismo, interferindo na sua produtividade. Mas, não podemos descartar o componente individual do estresse ligado à personalidade e ao modo como a pessoa reage, interpreta e sente os acontecimentos de forma particular (SIQUEIRA, 1995; BERNIK, 1997).

Estressores ocupacionais estão frequentemente ligados à organização do trabalho, como pressão para a produtividade, retaliação, condições desfavoráveis à segurança no trabalho, indisponibilidade de treinamento e orientação, relação abusiva entre supervisores e subordinados, falta de controle sobre a tarefa e ciclos trabalho-descanso incoerentes com limites biológicos (Carayon, Smith & Haims, s/d apud Murta,

1999). Essas circunstâncias impõem ao trabalhador uma alta demanda a ser enfrentada. Se o indivíduo apresentar um repertório deficitário de enfrentamento, será, então, desencadeado o estresse ocupacional. Portanto, quanto maior a demanda e menor o controle, mais provável será a ocorrência de estresse e prejuízos à saúde ao trabalhador (CAHIL, 1996; HURREL & MURPHY, 1996; THEORELL, 1999).

Levando em consideração o conceito de stress ocupacional e de ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO supõe-se que determinadas atividades são, por natureza, potencialmente mais estressantes que outras. Assim temos como objetivo identificar as diferentes estratégias de enfrentamento dentro das áreas de saúde, educacional e metalurgia.

#### **OBJETIVO GERAL:**

O presente estudo teve por objetivo identificar as diferentes estratégias de enfrentamento, utilizadas na busca pelo controle e domínio das situações e adaptações ao estresse dos profissionais que atuam nas áreas de Enfermagem, Metalurgia e Educação.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

I. identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos profissionais da área de metalurgia;

I.a. identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos profissionais da área de enfermagem;

I.b. identificar as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos profissionais da área de educação;

II. identificar se há ou não diferenças de estratégias de enfrentamento utilizadas nas diferentes áreas.



## **METODOLOGIA**

### **Participantes:**

A amostra foi composta por 90 adultos (maiores de 18 anos), homens e mulheres, separados por setor de trabalho: 30 profissionais de enfermagem, 30 profissionais de educação e 30 profissionais de metalurgia.

### **Instrumento:**

Utilizamos como instrumento de pesquisa uma adaptação do Inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus (1985), composto por 36 itens relacionados a Enfrentamento do Estresse, onde o sujeito pontuou a frequência com que utiliza as estratégias de enfrentamento.

Foram elaboradas 4 questões abertas a fim de saber qual era a opinião dos participantes a respeito das situações estressoras, as quais eram: (1) Exemplifique as situações em que você se sente mais estressado, (2) O que você costuma fazer para se “livrar” do stress?, (3) O seu ambiente de trabalho é estressante? Por quê? e (4) De 1 a 10, dê uma nota para o nível de estresse diário, ao qual você está exposto.

### **Procedimento:**

A aplicação dos inventários foi feita de forma simples e clara, os aplicadores dos inventários deram as instruções aos sujeitos.

O questionário – foi o Inventário de Folkman e Lazarus (1985) adaptado por SAVOIA (1999), onde os sujeitos participantes assinalaram suas respostas com o “X”.

Os sujeitos responderão a pesquisa à caneta, dadas as instruções, e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os sujeitos tiveram 30 minutos para entregar o Inventário respondido.

A Carta de Informação ao Sujeito de Pesquisa ficou em poder do sujeito participante.

Foi garantido o caráter voluntário - uma relação de participação, respeitando as normas do Ministério da Saúde (1997).

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Nas respostas das perguntas abertas, vinte quatro sujeitos da área de enfermagem consideraram o ambiente de trabalho estressante, para dezenove da área metalúrgica e quatorze da área educacional. A exposição diária ao estresse na área de enfermagem varia de cinco a dez pontos, enquanto que na área metalúrgica, fica entre três e oito e na educação, os maiores valores foram encontrados na faixa de 1 a 5 pontos.

O agente estressor mais mencionado pelos sujeitos da enfermagem, foi a baixa remuneração seguido por não conseguir realizar coisas que e como gostaria, não conseguir resolver situações por falta de colaboração das outras pessoas e por último, pressão no trabalho e problemas que não tem solução. De acordo com o SINDHOSP (Sindicato dos Hospitais, Clínicas, Casas de Saúde, Laboratórios de Pesquisas e Análises Clínicas do Estado de São Paulo) o salário médio do auxiliar de enfermagem é de 530,00 reais, do técnico em enfermagem é de 640,00 reais e do enfermeiro padrão é de 1500,00, confirmando assim a baixa remuneração da classe.

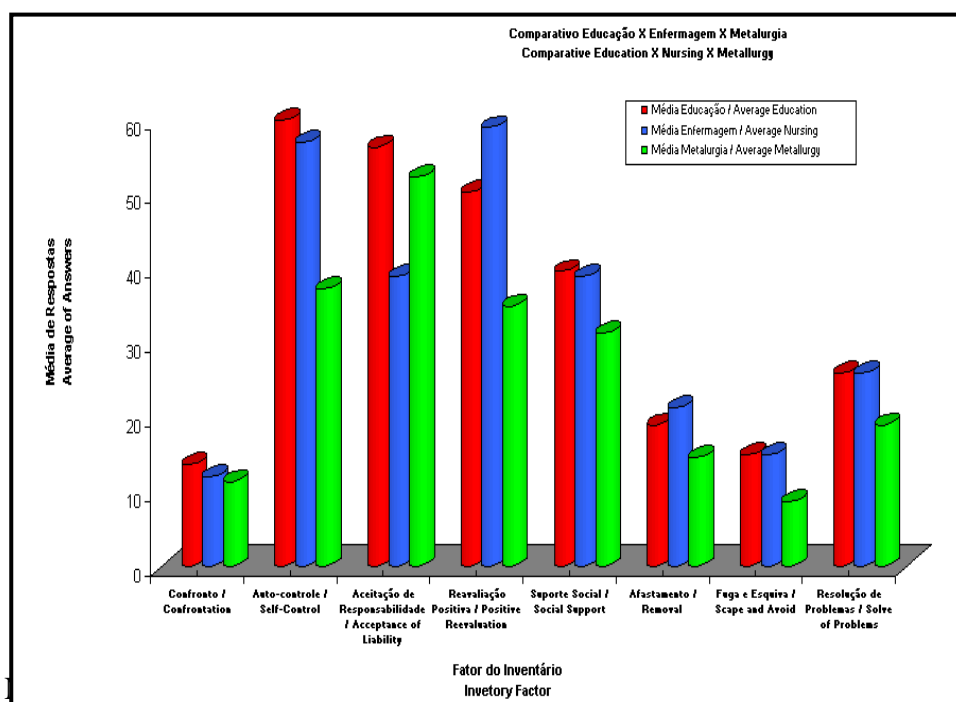
Para os metalúrgicos, o fator mais estressante é a pressão no trabalho, seguido de doenças na família, falta de dinheiro, e problemas familiares. A grande maioria dos metalúrgicos trabalham com máquinas perigosas, ambiente com riscos e quadro de funcionários “enxuto”. Esse profissional tem que produzir de acordo com procedimentos de segurança estabelecidos, utilizando EPI's (Equipamento de Proteção Individual), com uma atenção extrema aos agentes de risco presentes no ambiente, como ruído, calor, radiação não ionizante, vibração e riscos de acidentes. Na maioria das vezes, antes de qualquer atividade, é necessário fazer uma preparação para execução do trabalho com segurança. Tais fatores levam a uma perda de tempo. No entanto, há um ganho expressivo em saúde e preservação da integridade física. Por outro lado, no cotidiano profissional, há uma cobrança de produtividade sem levar em conta todos estes fatores de preparação para um trabalho seguro. Outro fator relevante na perda de produtividade é o afastamento de colaboradores devido a acidentes do trabalho e

doenças ocupacionais. Esses são fatores indicativos de que a área metalúrgica sofre mais com a pressão no trabalho do que outros ramos de atividade.

Na área educacional, o fator que gera mais estresse foi a cobrança por parte da coordenação para o estabelecimento de metas, seguido por acúmulo de tarefas, mau comportamento dos alunos/falta de respeito e falta de tempo para realizar as atividades. No caso da educação, temos que considerar o fator de percepção individual dos alunos, pois o professor tem a meta de passar conhecimento para o aluno, pressupondo-se que este agregue conhecimento. Entretanto, há percepções diferentes que podem acarretar dificuldades de aprendizado, e, conseqüentemente, o distanciamento de metas estabelecidas pela coordenação.

As respostas dos itens do inventário adaptado de Lazarus e Folkman (1985) adaptado por SAVOIA (1999) são apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Comparativo das Estratégias de Enfrentamento



que se caracteriza quando a pessoa aceita a situação, submete-se e faz o que querem que faça. Geralmente, ocorre numa situação em que há conflito com uma pessoa de autoridade. Ex: “Eu fiz o que meu chefe mandou”, “tive que compreender”, “tive que ir”, “tive que obedecer”. Isso pode ser relacionado ao tipo de população investigada, já que na área

metalúrgica predomina a hierarquia autoritária e a exigência de obediência. Esse aspecto pode explicar a maior utilização da estratégia de aceitação, já que muitas vezes, diante dos chefes o “pião” (assim denominado o trabalhador da área produtiva), não encontra outra alternativa que não seja aceitar a situação e submeter-se a ela.

No grupo de enfermagem, predominou a reavaliação positiva. Nesse tipo de trabalho temos situações adversas como o sofrimento decorrente do adoecimento e a proximidade da morte e cabe ao profissional da enfermagem cuidar de indivíduos adoecidos e promover seu bem estar geral (CASSIOLATO, 2003). Em alguns casos, o enfermeiro não alcança sucesso no tratamento de um paciente e com isso podem vir o sentimento de impotência e incapacidade. Diante disso, com a reavaliação positiva de uma determinada situação de fracasso no tratamento o enfermeiro pode extrair experiências positivas aliviando assim a culpa e diminuindo o estresse.

Já na área educacional, encontramos o autocontrole, como maior estratégia utilizada pois como os professores lidam com alunos, eles sempre tem que ter uma conduta ética para a resolução dos problemas, caso contrário, poderão ter reclamações dos pais, diretoria e até ações judiciais.

Os resultados obtidos sugerem a existência de estresse ocupacional nos três ramos de atividades, sendo que a forma de enfrentamento mais utilizadas pelos grupos são as estratégias denominadas construtivas as quais contribuem para a diminuição do estresse sem causar prejuízos de ordem biopsicossociais ao indivíduo.

A apresentação destes resultados foi dividida em respostas as perguntas abertas e respostas aos itens do inventário de Folkman e Lazarus (1985) adaptado por SAVOIA (1999). Em todos os grupos, foram identificadas poucas respostas de afastamento, confronto e fuga e esquivas do estressor.

Na resposta à pergunta “O que você costuma fazer para se livrar do estresse?”, encontramos outras formas de enfrentamento que se enquadram na classe de estratégias de evitamento e confronto indireto, as quais são empregadas para aliviar o estresse (BACHION et al, 1998).

Na metalurgia, as mais utilizadas foram a prática de esportes, conversa com amigos e viagem. Entre os educadores, foram ouvir música, sair com os amigos e

esquecer a situação. Para os enfermeiros, destacou-se ouvir música, conversar e sair com os amigos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apresentados, podemos supor que para o indivíduo vencer, tolerar ou reduzir o estresse, ele utiliza tanto as Estratégias de Enfrentamento proposta por Lazarus e Folkman (1985), quanto para o alívio do estresse, os sujeitos buscam estratégias de evitamento e confronto indireto propostas por Bachion (1998)

Salientamos que apesar da maioria das estratégias utilizadas terem sido construtivas, encontramos algumas ações como “beber cerveja” na área metalúrgica e “ficar sozinho” nas três áreas. Tais ações podem ser classificadas como estratégias não construtivas, pois podem levar ao isolamento social e alcoolismo, além de ser hábitos que podem trazer prejuízos biopsicossociais para o indivíduo causando dependência física e solidão.

Diante disso, temos que considerar que cada área de atuação desses profissionais gera distintos fatores de estresse. Assim, a forma de enfrentamento resultante da interação homem-trabalho pode refletir as peculiaridades dos diversos ramos de atividade, o que nos conduz ao desenvolvimento de estratégias de prevenção específicas para cada segmento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ABREU, R. F.** Stress rouba energia das pessoas e parte do lucro das empresas.

[http://www.infomet.com.br/vista\\_opinioes.php?id=49](http://www.infomet.com.br/vista_opinioes.php?id=49). Acesso em: 25/08/06

**AGUIAR, K. N., SILVA, A. L. A. C., FARIA, K. R., LIMA, F. V., SOUZA, P. R. S. e JEANNA, M. R.** [http://www.fen.ufg.br/revista/revista2\\_2/estress.html](http://www.fen.ufg.br/revista/revista2_2/estress.html). Acesso em:

25/08/06

**ANTONIAZZI, A. S., AGLIO, D. D. D., BANDEIRA, D. R.** O conceito de coping: uma revisão teórica. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X1998000200006&Ing=en&nrm](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000200006&Ing=en&nrm). Acesso em: 25/10/06

**BACHION, M. M. et al.** Estresse, Ansiedade e coping: uma revisão dos conceitos, medidas e estratégias de intervenção voltadas para a prática de enfermagem. In: Revista Mineira de Enfermagem. 2 (1): 33-39, jan-jun .1998.

**BRITTO, E. S., CARVALHO, A. M. P.** Stress, Coping (enfrentamento) e saúde geral dos enfermeiros que atuam em unidades de terapia e problemas renais.

<http://www.usp.com.br> . Acesso em: 28/09/06

Conselhos práticos para os trabalhadores lidarem com o stress no trabalho e as suas causas. <http://agency.osha.eu.int> . Acesso em: 21/08/2006

**FOLKMAN, S. ; LAZURUS, R. S.** If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. Journal of Personality and Social Psychology, v. 48, n. 1, p. 150-70, 1985.

**LIPP, M. E. N.** O percurso do stress: suas etapas. <http://www.estresse.com.br>. Acesso em: 22/08/06

**LIPP, M. N. ; MALAGRIS, L. N.,** O Stress Emocional e seu Tratamento. In Bernard Range (Org) . São Paulo: Artes Medicas. 2001

**MONIZ, A.C. ; HESPANHOL F. R. ; OMISOLO E. R. ;** Coping; Revista Argumento. São Paulo, 2004

**MURTA, S. G. e TROCCOLI, B. T.** Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722004000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000100006). Acesso em: 25/08/06

**PINHEIRO, F. A., TROCCOLI, B. T., TAMAYO, M. R.** Mensuração de Coping no ambiente ocupacional. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000200007&script=sci\\_text](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000200007&script=sci_text). Acesso em: 23/09/06

**SANTOS, R. C.** Psicóloga defende valorização dos profissionais veteranos pela empresa. [http://www.unicamp.br/unicamp\\_hoje/ju/julho2006/ju331pag8b.html](http://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/julho2006/ju331pag8b.html). Acesso em: 25/08/06

**SAVOIA, M. G.** Revista de Psiquiatria Clínica 26 (2). Edição Especial 1999. Artigo: Escala de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (Coping).

[http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r262/artigo\(57\).html](http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/r262/artigo(57).html). Acesso em: 25/10/06