

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado

**SÍNDROME DE *BURNOUT*: um estudo com professores do ensino
médio em uma escola pública inclusiva de Belo Horizonte**

Margaret de Oliveira Lopes

**Belo Horizonte
2011**

Margaret de Oliveira Lopes

SÍNDROME DE *BURNOUT*: um estudo com professores do ensino médio em uma escola pública inclusiva de Belo Horizonte

Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

Linha de pesquisa: Relações de poder e Dinâmica das organizações

Área de concentração: Organização e estratégia

Belo Horizonte
2011

Aos meus dois amores: Dário, meu esposo, e Guilherme, meu filho, que vivem comigo, pelo grande carinho e compreensão nas horas de estresse;
Aos meus amados pais, pela educação que propiciaram para minha formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e inspiração, e por ter me propiciado a luz e a vida nesta grande jornada, conduzindo-me à perseverança para o término do trabalho.

À minha preciosa família, pela preocupação e carinho que recebi de todos durante mais uma conquista importante na minha vida.

À Diretoria do CEFET-MG, em especial, ao setor de C.G.R.H e à Sheila, que durante a realização do curso soube compreender e atender com presteza e de forma responsável o programa que foi implantado para o incentivo à qualificação e permitiu a chegada até a conclusão do curso.

Aos meus colegas de Mestrado e do CEFET-MG, que contribuíram de maneira sutil com todos os trabalhos realizados. Em especial, o grupo formado na sala de aula de mestrado que veio acompanhando-me desde o início das disciplinas: César, Mário Sérgio e Reginaldo, pelo incentivo da entrada no curso de mestrado, pelo fortalecimento nas horas de desânimo e pelo entusiasmo e alegria nos momentos de cada realização.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Honório, meu orientador, por toda a paciência, dedicação, educação, profissionalismo e respeito. Em todos os momentos, fez-se presente para me orientar, acreditando no meu potencial de trabalho. Nos nossos encontros, soube conduzir de maneira serena o conteúdo desta pesquisa, o que foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia, pela sabedoria e entusiasmo nos ensinamentos das disciplinas cursadas, o que me levou ao aprendizado rápido e profundo, necessário para o conhecimento do mestre em Administração.

Aos profissionais da escola em que realizei a pesquisa, cujos professores e diretores mostraram-se prontamente interessados, confiaram no meu trabalho e enriqueceram a minha dissertação.

Estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos.

Inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Cacá Bratke.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo identificar e analisar as dimensões e os fatores associados à incidência da síndrome de *burnout* em docentes que lecionam em uma escola pública inclusiva do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte. Contempla 53 professores. Consiste em uma pesquisa descritiva, que utilizou abordagens quantitativas e qualitativas, com base em um estudo de caso. Na abordagem quantitativa, foi utilizado o questionário Maslach *Burnout Inventory*, originado da pesquisa feita por Christina Maslach e Susan Jackson (1978), e adaptado na pesquisa de Codo (1999). Para o tratamento dos dados quantitativos, foram utilizadas as técnicas univariada e bivariada. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas para o aprofundamento dos dados obtidos na pesquisa quantitativa. Também, foram consultados documentos para a caracterização da instituição de ensino. Em relação às variáveis demográficas e ocupacionais, os resultados evidenciaram que a maior parte dos professores pesquisados é do sexo feminino, situa-se na faixa etária acima de 36 anos, é casada, possui nível de especialização completo, atua no magistério há mais 11 anos, trabalha em dois turnos ou à noite, está na instituição onde leciona há mais de seis anos, possui um regime de trabalho efetivo ou efetivado pela lei 100 e não possui outro emprego em outra instituição. Poucos praticam trabalho voluntário (dentre estes, os que fazem tratamento médico). A maioria recebe entre R\$2.001,00 a R\$2.500,00, porém são poucos os que passam por dificuldades externas ao trabalho. Grande parte pratica atividade física. Na escola pesquisada, o fator da síndrome *burnout* que obteve maior significância, com maior média, foi baixa realização pessoal, sendo que dos indicadores que revelaram maiores níveis de *burnout* nos professores destacou-se cansaço no final da jornada de trabalho e influencia na vida de outros. Na análise bivariada, ficou evidenciado que os professores contratados apresentam menor nível de *burnout* do que professores que são efetivados e concursados (efetivos). Também se constatou que os profissionais com até cinco anos de instituição apresentam menor nível de *burnout* do que profissionais com tempo acima de seis anos. Por conseguinte, os professores com faixa salarial até dois mil reais apresentam maior *burnout* do que o professor com faixa salarial superior, no que se refere à dimensão baixa realização profissional. A análise das variáveis destacadas estatisticamente causou questionamento pelos profissionais da educação inclusiva que foram entrevistados na pesquisa, servindo como base de preocupação em relação à percepção da constatação da síndrome entre a classe trabalhadora. Entre as limitações encontradas para a realização trabalho, aponta-se que novas pesquisas devem emergir com o foco voltado para o estudo qualitativo, uma vez que o resultado da pesquisa realizada revelou significância que deve ser estudada no marco teórico, e não se restringir apenas a estudos em uma única escola pública inclusiva em Belo Horizonte (MG).

Palavras-chaves: *Burnout*. Professores. Escola pública. Ensino inclusivo.

ABSTRACT

The objective of the study was to determine and analyze the dimensions and factors associated with the occurrence of burnout syndrome in teachers at a public inclusive high school in the Belo Horizonte metropolitan area. The study was descriptive and, based on a case study, combined qualitative and quantitative approaches. In the quantitative approach, a questionnaire based on the Maslach Burnout Inventory (MBI), developed by Christina Maslach and Susan Jackson (1978), and later adapted by Codo (1999), was administered to 53 teachers. Analysis of the quantitative data was performed using univariate and bivariate analyses. Subsequently, semi-structured interviews were conducted to supplement the data gathered in the quantitative phase. In addition, documents were analyzed to characterize the institution. The demographics and occupational variables indicated that most teachers were female, over 36 years old, married, had a full specialization degree and over 10 years experience teaching, worked double shifts or at night, have worked at the school for over six years, had tenure or were tenured by Law 100 and did not work at other institutions; few did volunteer work, and some are under medical treatment. Even though most teachers earn between R\$ 2,001.00-2,500.00, few experience difficulties outside their job, and most practice regular physical activity. In the school analyzed, the risk factor for burnout with the highest average was Low Personal Achievement, and other burnout indicators that should also be highlighted were fatigue at the end of the workday, and positive influence in other people's lives. The bivariate analysis showed that contract teachers exhibited fewer burnout symptoms than tenured teachers. The analysis also indicated that teachers with up to five years in the institution had lower burnout levels than those with over six years, and teachers earning up to R\$ 2,500.00 had higher burnout levels than those with higher salaries. The analysis of the significant variables was a cause of concern among respondents because of the realization that burnout is a reality among the working class. The results of the study indicate the need for further qualitative research based on a theoretical framework and not restricted to only one public inclusive school in Belo Horizonte, MG.

Keywords: Burnout, Teachers, Public school, Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo explicativo de *burnout* baseado na psicologia do trabalho. 31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição da amostra, segundo o sexo.....	62
Gráfico 2	Distribuição da amostra, segundo a faixa etária.....	62
Gráfico 3	Distribuição da amostra, segundo o estado civil.....	63
Gráfico 4	Distribuição da amostra, segundo o grau de escolaridade.....	63
Gráfico 5	Distribuição da amostra, segundo o tipo de rede em que o trabalho dos docentes é realizado.....	64
Gráfico 6	Distribuição da amostra, segundo o tempo de atuação no magistério.....	65
Gráfico 7	Distribuição da amostra, segundo o horário de trabalho.....	65
Gráfico 8	Distribuição da amostra, segundo o regime de trabalho.....	66
Gráfico 9	Distribuição da amostra, segundo o tempo de trabalho na instituição.....	66
Gráfico 10	Distribuição da amostra, segundo a realização de trabalho em outras instituições de ensino médio.....	67
Gráfico 11	Distribuição da amostra, segundo a prática de trabalho voluntário.....	67
Gráfico 12	Distribuição da amostra, segundo a utilização de tratamento médico.....	68
Gráfico 13	Distribuição da amostra, segundo a dificuldade externa ao trabalho.....	68
Gráfico 14	Distribuição da amostra, segundo a prática de atividades físicas.....	69
Gráfico 15	Distribuição da amostra, segundo o salário.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Desencadeadores e facilitadores da síndrome de <i>burnout</i>	29
Quadro 2	As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultado dos três níveis de <i>burnout</i> para os fatores exaustão emocional e despersonalização.....	71
Tabela 2	Resultado dos três níveis de <i>burnout</i> para o fator baixa realização profissional no trabalho.....	71
Tabela 3	Caracterização da amostra total, segundo os fatores de <i>burnout</i>	72
Tabela 4	Caracterização da amostra total, segundo o fator exaustão emocional.....	73
Tabela 5	Caracterização da amostra total, segundo o fator despersonalização.....	75
Tabela 6	Caracterização da amostra total, segundo o fator baixa realização profissional.....	76
Tabela 7	Níveis médios dos fatores de <i>burnout</i> na amostra total entre as três categorias de regime de trabalho na empresa.....	79
Tabela 8	Níveis médios dos fatores de <i>burnout</i> na amostra total entre as três categorias do tempo de instituição.....	80
Tabela 9	Níveis médios dos fatores de <i>burnout</i> na amostra total entre as três categorias de faixa salarial.....	81
Tabelas de 10 à 16	Apêndice E	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação dos Pais e Amigos do Excepcional

INES – Instituto Nacional da Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MBI – *Maslach Burnout Inventory*

PASW – Predictive Analytics software

POT – Psicologia Organizacional e do Trabalho

SB – Síndrome de *Burnout*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Objetivos de pesquisa.....	19
1.1.1	Objetivo geral.....	20
1.1.2	Objetivos específicos.....	20
1.2	Justificativa.....	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	<i>Burnout</i> : conceito e principais abordagens.....	22
2.1.1	Abordagem clínica e psicossocial.....	26
2.1.2	Abordagem organizacional.....	27
2.1.3	Abordagem sócio-histórica.....	30
2.1.4	Abordagem da psicologia do trabalho.....	31
2.2	A abordagem psicossocial, de Maslach e colaboradores.....	33
2.2.1	Exaustão emocional.....	35
2.2.2	Despersonalização.....	36
2.2.3	Baixa realização profissional.....	37
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	39
3.1	Educação pública e educação inclusiva.....	39
3.2	O trabalho docente no Brasil.....	46
4	METODOLOGIA	50
4.1	O tipo e o método de pesquisa.....	50
4.2	Unidades de análise e de observação.....	53
4.3	População e amostra.....	53
4.4	Técnicas de coleta de dados.....	53
4.5	Tratamento e análise dos dados.....	55
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	57
5.1	Caracterização da escola participante da pesquisa.....	57

5.2	Análise descritiva das variáveis demográficas e ocupacionais....	61
5.3	Análise descritiva - síndrome de <i>burnout</i> associada aos professores de rede pública inclusiva.....	70
5.4	Análise bivariada.....	78
6	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICE A - Questionário de pesquisa.....	95
	APÊNDICE B - Identificação dos indicadores no questionário.....	99
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista – Diretores.....	100
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista – Professores.....	101
	APÊNDICE E – Tabelas.....	103

1 INTRODUÇÃO

De acordo com França (1987), o termo *burnout* foi utilizado em expressões como: queimar-se, estar acabado, perder o fogo, perder a energia ou queimar-se para fora. Em significado geral, *burnout* é uma expressão originada da gíria inglesa usada inicialmente para referir-se à pessoa que se acabou por excesso de drogas. Para Benevides-Pereira (2002, p. 21), a expressão inglesa foi entendida como o estado daquele “[...] que chegou ao limite por falta de energia, que não tem mais condições de desempenho físico ou mental”.

Para caracterizar a síndrome de *burnout* (SB), bem como o seu construto direto, considerando o fato de que afeta profissionais de diferentes áreas, costuma-se a associá-la a um tipo de resposta a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, constituído por três dimensões interdependentes: exaustão emocional, compreendida pela falta de energia e pelo esgotamento; despersonalização, caracterizada pela desumanização das relações interpessoais, pelas atitudes negativas com as pessoas no ambiente de trabalho e pelo comportamento de distanciamento e isolamento; e baixa realização profissional, sentimento de infelicidade e insatisfação com as atividades laborais, de fracasso e de baixa motivação, aparecendo o desejo de abandono do trabalho (MASLACH; JACKSON, 1981; BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Codo e Menezes (2006) acrescentam que o termo *burnout* foi associado a sentimentos de desânimo e apatia, tendo sido identificados em trabalhadores em contato direto com outras pessoas de modo excessivo. Tal aspecto é acarretado pelo nível de responsabilidade exigido desses profissionais, levando a uma tensão emocional constante, decorrente da atenção dirigida ao trabalho.

O ponto fundamental deste trabalho – a propensão à SB pelos profissionais da área de educação – centra-se no alto grau de influência e de envolvimento do docente em relação à classe discente. Benevides-Pereira (2002) destaca o aspecto crônico do estresse ocupacional oriundo da necessidade que o professor tem de manter

proximidade profissional com o aluno, trazendo-lhe consequências negativas no nível individual e afetando severamente os aspectos profissional, familiar e social.

Outro dado relevante associado aos professores, que também ocorre em outras profissões, como descrevem Moreno-Jimenes *et al.* (2002), prende-se ao fato de a SB não surgir de maneira rápida, sendo caracterizada por uma exaustão gradativa dos próprios recursos emocionais dos indivíduos, em que são frequentes atitudes negativas, como o distanciamento em relação aos alunos, induzindo a uma visão negativa do papel destes profissionais.

Conforme Tardif e Lessard (2008), alguns professores fazem exatamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, enquanto outros se empenham tão profundamente no trabalho que chegam a tomar um tempo considerável de sua privacidade, invadindo as noites e os fins de semana, cumprem atividades com duração mais longas, participam de cursos de aperfeiçoamento e de formação específica e integram associações profissionais, o que compromete a carga horária do docente.

Reis *et al.* (2005) frisam que a categoria docente é uma das mais expostas a situações estressantes, em razão das exigências requeridas pela profissão, que repercutem na saúde física e mental do indivíduo e, paralelamente, no seu desenvolvimento profissional. A partir deste discurso, acrescenta-se que o trabalho docente exige dedicação ao aluno, à família do aluno e à sociedade. Com isso, a sobrecarga atribuída ao professor está presente tanto em professores que trabalham com alunos que requerem necessidades especiais quanto naqueles que trabalham com alunos sem necessidades especiais (REIS *et al.*, 2005).

Naujorks (2002) explicam que essas especificidades somam-se às idiossincrasias da educação inclusiva, que requer currículos, métodos, técnicas de ensino e recursos educativos e organizacionais diferenciados para o atendimento a alunos com necessidades especiais, conforme previsto na lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ao estudar professores do ensino especial, o autor identificou a ocorrência de poucos projetos de formação continuada, elevado número de alunos por turma, problemas na infraestrutura física, trabalhos

pedagógicos isolados, desinteresse dos familiares e desvalorização profissional (NAUJORKS, 2002).

Pessoa (2008) discute que, apesar de os profissionais trabalharem com um ou outro perfil de alunos - especiais ou não -, estes professores se submetem à mesma formação de docente, embora sujeitos a realidade e a contextos diferentes. Diante dessa colocação, a maior proximidade com os conflitos sociais e suas contradições impostas pela sociedade pode estar atribuída à escola pública, pela aceitabilidade e ou preocupação com a formação humanística dos alunos. Tal fato pode estar ligado a uma questão de condição social, já que a situação de inclusão social e econômica pode implicar certo distanciamento das famílias com a escola, propiciando problemas de frequência, de desempenho e, até mesmo, de evasão escolar dos alunos (PESSOA, 2008).

Baseando-se nas considerações até aqui delineadas, pressupõe-se que os sintomas da síndrome de *burnout* podem se agravar nos professores que lidam com alunos especiais, uma vez que o investimento emocional e afetivo pode ser mais acentuado nesta realidade.

Tendo isso em mente, esta dissertação apresenta como cerne do seu desenvolvimento a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: **Como se configuram as dimensões da síndrome de *burnout* no trabalho do docente que atua no ensino público médio inclusivo?**

1.1 Objetivos de pesquisa

Para responder ao problema de pesquisa descrito, são propostos os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo geral

Identificar e analisar as dimensões e os fatores associados à incidência da síndrome de *burnout* em docentes que lecionam em uma escola pública inclusiva do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) descrever e analisar as dimensões da síndrome de *burnout*, segundo Maslach (1997), de acordo com a percepção dos docentes participantes da pesquisa;
- b) correlacionar dados demográficos e ocupacionais dos pesquisados com as dimensões da síndrome de *burnout*;

1.2 Justificativa

Esta pesquisa justifica-se pela carência de pesquisas na área de educação, principalmente a educação inclusiva, com relevância voltada para a síndrome de *burnout*, nos âmbitos individual e organizacional. Pretende-se propiciar contribuições significativas para os profissionais de diversas áreas do trabalho que são afetados, conscientes e ou inconscientemente, pela síndrome de *burnout*, justificando a preocupação e o interesse da comunidade científica e de outras entidades (FERENHOF e FERENHOF 2002), uma vez que dá continuidade aos estudos sobre a síndrome de *burnout* no Brasil, conforme carência apontada por Benevides-Pereira (2002).

A síndrome afeta diversas classes profissionais que trabalham diretamente com o cuidado com pessoas, conforme Maslach e Jackson (1981), sendo que o foco se estende no problema dos profissionais prestadores de ajuda, observando que o

desencadeamento da síndrome de *burnout* se deve ao tipo de relacionamento intensivo exigido no trabalho. Tendo isso em mente, o estudo propicia subsídios suficientes para analisar o problema da síndrome na escola pesquisada, de modo que os resultados possam redundar na recomendação de ações para o tratamento de aspectos físicos e mentais decorrente do exercício docente em escola inclusiva.

Destaca-se o fato de a pesquisa atuar como docentes, presenciando nesta atividade uma diversidade de situações que, segundo Benevides-Pereira (2002), pode levar ao *burnout* e acarreta várias consequências como físicas e pessoais, nos trabalhos sociais e organizacionais, traduzidas por excesso de absenteísmo, alta rotatividade e baixa produtividade, e acidentes de trabalho, que estão apontadas nas considerações teóricas a seguir.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos, incluindo esta Introdução. No segundo capítulo, descreve-se o referencial teórico, contendo conceitos e abordagens sobre o *burnout* e os conceitos da abordagem da psicossocial desenvolvidos por Maslach e colaboradores (1970), enfatizando as dimensões da síndrome de *burnout*. No terceiro capítulo, discorre-se sobre a contextualização da pesquisa, abordando a educação pública inclusiva e o trabalho docente no Brasil. No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia, definindo-se o tipo de pesquisa, os procedimentos de coleta e tratamento dos dados e os passos utilizados para a análise das informações obtidas. No quinto capítulo procede-se análise e interpretação dos resultados da pesquisa; contendo a caracterização da escola inclusiva pesquisada, a análise descritiva das variáveis demográficas e ocupacionais, a análise descritiva da síndrome de *burnout* associada aos professores pesquisados e a análise bivariada. No sexto Capítulo, formulam-se as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, contemplam-se as abordagens conceituais e históricas sobre a síndrome de *burnout*, apresentando seus diversos conceitos na literatura. Assim estão dispostas as principais definições de síndrome, conforme as abordagens apresentadas: clínica e psicossocial, que possibilitaram sua origem; organizacional; sócio-histórica; da psicologia do trabalho; e psicossocial, de Maslach e colaboradores. Todas vieram como contribuição para a compreensão do fenômeno.

2.1 *Burnout*: conceito e principais abordagens

Conforme Schaufeli e Ezzmann (1998), o primeiro autor a utilizar o termo *burnout* foi Brandley, em 1969, no artigo em que utilizava o termo *staff burn-out* para se referir ao desgaste de trabalhadores assistenciais. Em 1974, o psiquiatra americano Freudenberger, analisando o comportamento de funcionários em um serviço alternativo de atendimentos a dependentes químicos, concluiu que, após algum tempo de trabalho, sua motivação, energia e comprometimento com a tarefa que desempenhavam decaíam.

Os estudos sobre a síndrome de *burnout* foram iniciados na década de 1970, em decorrência da ascensão do setor terciário em relação aos outros dois grandes setores da economia: a agropecuária e a indústria. Codo (1999) reconhece que a SB, assim como outros modelos teóricos, pode ter começado por um modismo. Por meio de sua sistematização, são propostos argumentos com base nos quais se pretende explicar questões que envolvem a síndrome, de modo a trazer importantes contribuições para seu estudo, assim como para todo o ambiente que o cerca.

Segundo Maslach *et al.* (2001), uma característica marcante dos trabalhos sobre a síndrome de *burnout* publicados na década de 1970 foi à identificação dos fatores que poderiam estar associados a ela capazes de interferir em sua prevenção ou,

mesmo, na minimização de seus efeitos. Dessa forma, as pesquisas seguiam a abordagem quantitativa, utilizando a aplicação do questionário *Maslach Burnout Inventory* (MBI), elaborado por Maslach *et al.* (1997), para populações numerosas de vários países. Na década de 1980, Maslach e Jackson. (1981) obedeciam aos mesmos critérios empíricos da fase anterior, porém com uma amostragem ainda maior para a avaliação da síndrome.

Ainda na década de 1970, a psicóloga social Christina Maslach aprofundou os estudos sobre emoções no ambiente de trabalho e sobre o modo como o estresse emocional impacta a vida profissional. Comprovou que os trabalhadores que ocupavam cargos em serviços humanos se sentiam sobrecarregados. A esse emergente fenômeno designou *burnout*. Tal estudo apresentou como resultado comum à regularidade de sentimento de exaustão emocional resultante de uma eventual sobrecarga.

Em prosseguimento aos estudos sobre a exaustão emocional, Maslach (1976) descobriu outro elemento importante: a despersonalização do trabalhador. Tal elemento foi identificado como o distanciamento emocional do prestador em relação ao receptor do serviço ou cuidado. Após a descoberta dos conceitos de exaustão emocional e de despersonalização, Maslach e Jackson (1981) identificaram na realização profissional o último elemento para a construção dos três componentes principais de *burnout*: baixa realização profissional. Este elemento foi associado à falta de reconhecimento da organização quanto ao trabalho executado.

A síndrome de *burnout* é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma síndrome de exaustão emocional e de cinismo, cuja ocorrência é frequente entre indivíduos que mantêm elevado contato interpessoal com os receptores do seu trabalho. Envolve dessa forma, professores, profissionais do serviço de saúde e muitas outras profissões que apresentam como função básica o fato de lidar com pessoas, estando diretamente expostos aos seus problemas e dificuldades.

A síndrome de *burnout* apresenta um construto composto por três dimensões, ou subescalas, as quais, na perspectiva de Ramos *et al.* (1998), estão ligadas entre si por uma relação assimétrica, na qual a exaustão emocional desencadeia as outras

duas características. Ou seja, a exaustão emocional afeta a despersonalização e a falta de investimento pessoal no trabalho. Os fatores essenciais da síndrome podem aparecer com intensidades diferentes, ressaltando um componente ou outro, conforme as características individuais e ou situações de estresse vivenciadas.

Em outra abordagem, conforme discorrem Smith e Leng (2003), a síndrome de *burnout* é conceituada como um desequilíbrio entre recursos e demandas, percebido intuitivamente por um indivíduo. Nesse sentido, embora não haja uma definição uniforme para o termo, as características em comum que a SB apresenta podem ser identificadas em diversos trabalhos já publicados, em abordagens distintas ou semelhantes.

Benevides-Pereira (2002), após levantamento sobre estudos de *burnout* no Brasil, considerou as publicações nacionais incipientes em relação às obras realizadas em outros países e que por esse motivo a síndrome de *burnout* é desconhecida da maior parte dos profissionais no país, sendo confundida como estresse ou depressão. Em decorrência desse desconhecimento, é acentuado o preconceito em relação à síndrome, uma vez que a própria pessoa afetada atribui todos os problemas e dificuldades decorrentes do trabalho a aspectos pessoais.

Estudos sobre síndrome têm sido realizados por pesquisadores em populações vinculadas a diversas classes profissionais, como: professores, médicos, dentistas, psicólogos, enfermeiros, agentes penitenciários, comerciários, atendentes públicos, funcionários de departamento de pessoal, telemarketing, advogados, policiais, bombeiros, funcionários controladores de voo e assistentes sociais (HENDRIX, ACEVEDO e HEBERT, 2000; BENEVIDES-PEREIRA, 2002; INOCENTE, 2005).

No que tange à área da Educação, a atividade de docência, objeto deste estudo, Elvira e Cabrera (2004) discorrem sobre a interferência da síndrome de *burnout* nas relações interpessoais do professor, apontando como principais variáveis que afetam o mal-estar docente: sobrecarga de trabalho, comportamento dos alunos, conflitos interpessoais com colegas de trabalho, pais de alunos e seus superiores e problemas advindos das políticas educativas.

Oria (2008) descreve que a falta de autonomia no trabalho, decorrente da estrutura hierárquica da escola, de sua ideologia e de sua filosofia, é um fator que ajuda a conduzir os docentes à síndrome de *burnout*. Aliados a este fator, também são destacados com frequências os conflitos entre as necessidades pessoais e as exigências profissionais. A culpa pela falta de êxito dos estudantes e a incapacidade de planejar e desenvolver um trabalho eficiente de maneira que atenda às necessidades e aos ritmos diferenciados destacam-se como fatores adicionais.

Codo (1999) chama a atenção para o fato de que o trabalho docente deve seguir algumas características distintas, já que precisa ser pensado, planejado e teorizado. Diante da existência de obstáculos para a concretização deste processo, o professor desenvolve sentimentos negativos em relação ao seu fazer pedagógico, principalmente quando não localiza as causas dessa defasagem, tomando para si a culpa de um suposto fracasso profissional (CODO, 1999).

O fato de não conseguir atingir os objetivos aos quais se propõe faz com que o professor desenvolva sentimentos de impotência e de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto sonhou. Para Codo (1999, p. 242), essa situação tende a “[...] levar o docente a uma autoavaliação negativa, em particular com respeito ao próprio trabalho com os alunos, fazendo com que o trabalho perca o sentido”.

Já na década seguinte, além dos estudos que já vinham realizados com os profissionais de serviços humanos e sociais, e com os professores, as pesquisas foram estendidas aos profissionais da computação, a militares e a gerentes, passando a utilizar outros procedimentos metodológicos e ferramentas estatísticas mais sofisticadas (MASLACH *et al.*, 2001).

No âmbito das ciências sociais, que estudam a vida social dos seres humanos, desde o seu início, a SB foi estudada não como uma resposta individual de estresse, mas como uma transição da relação do indivíduo com o ambiente de trabalho. Assim como ocorre até os dias atuais, na parte clínica o foco se concentra nos sintomas do *burnout* e nos assuntos de saúde mental. Porém, no campo das pesquisas sociais o estudo é estabelecido pelas relações entre o provedor, o receptor e o contexto situacional das profissões de serviço (MASLACH *et al.*, 2001).

No mundo inteiro, incluindo o Brasil, o impacto dos fatores estressantes nas profissões que requerem condições específicas de trabalho e com grau elevado de relação com o público, como a do professor, tem sido estudado sob a denominação de “síndrome de *burned out*”, ou “*burnout*”, ou “síndrome do esgotamento profissional” (REIS *et al.*, 2005).

Maslach e Jackson (1981) desenvolveram o conceito de que a síndrome psicológica é definida em resposta a estressores interpessoais crônicos presentes no ambiente de trabalho. Assim, a síndrome de *burnout*, na abordagem psicológica, é entendida como um estado mental negativo desencadeado pelo indivíduo por um intenso estresse laboral. Esta abordagem é apresentada a seguir, juntamente com outras três abordagens, conforme sugerido por Codo (1999, citado por LEITE, 2007).

2.1.1 Abordagem clínica e psicossocial

Conforme o entendimento de que a síndrome de *burnout* parte de uma experiência ou causa individual, Freudenberger (1974) reconhece o estado de esgotamento, a decepção e a perda de interesse pelas atividades no trabalho, decorrentes do contato intenso com pessoas difíceis, problemáticos e necessitados.

Como os conceitos apresentados por Freudenberger (1974) pareciam estar incompletos, Faber (1991) decidiu empreender esforços que corroborassem os estudos de Maslach e Jackson (1981), com foco no problema dos profissionais prestadores de ajuda, observando que o desencadeamento da síndrome de *burnout* se devia ao tipo de relacionamento intensivo exigido no trabalho,

Na análise de Ramos *et al.* (1998, p. 191), *burnout* é um processo contínuo e cíclico, que pode apresentar-se em diferentes níveis de intensidade, de forma que “[...] uma pessoa pode experimentar os três componentes de (exaustão, despersonalização e baixa realização profissional) várias vezes em diferentes épocas de sua vida e no mesmo ou em diferentes trabalhos”.

Desse modo, o sofrimento no trabalho tem sua origem no confronto entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico do indivíduo. O sofrimento no trabalho é entendido como o espaço de luta do sujeito contra o que o empurra para a doença mental; é uma vivência subjetiva, intermediária entre o “bem-estar” e a doença descompensada (DEJOURS, 1993).

De acordo com conceituação de Maslach e Jackson (1981), a síndrome psicológica caracteriza-se pelos três aspectos fundamentais: *burnout* é um processo, e não um estado; destaca como etiologia principal os elementos de trabalho; e trata-se de um construto multidimensional, composto das dimensões exaustão emocional (definida com uma sensação de esgotamento físico e mental); despersonalização (entendida como resposta de negativismo); e baixa realização profissional (sentimento de insatisfação com as atividades laborais, de fracasso e de baixa motivação, que apresenta, com freqüência, o desejo de abandonar o trabalho) (MASLACH; JACKSON, 1981).

2.1.2 Abordagem organizacional

Esta abordagem é destacada pela compreensão da síndrome de *burnout* em um plano interdependente; ou seja, pela associação de fatores existentes no ambiente de trabalho, com características de natureza pessoal. Neste sentido, Cherniss (1980), em pesquisas realizadas sobre o estresse laboral, buscou no contexto das organizações as respostas sobre a natureza da síndrome. Porém, somente após esta abordagem é que entendeu que se tratava de um processo transacional, originado nos planos individual, organizacional e social.

Ainda na perspectiva de Cherniss (1980), pelo plano individual as pessoas com grandes expectativas irreais são os profissionais mais propensos a envolver-se com o *burnout*, acreditando que a propensão se estende às pessoas habilidosas e empáticas, bem preparadas para o trabalho. De outro lado, os planos social e organizacional contribuem para uma cultura específica, que vai se consolidando ao longo do tempo e que afeta a socialização dos trabalhadores que ali atuam.

Conforme a Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), apresentada por Bendassolli e Soball, (2011, p. 6), "[...] o trabalho é a atividade pela qual o sujeito se afirma na sua relação consigo mesmo, com os outros com quem ele trabalha e pela qual colabora para a perpetuação de um gênero coletivo".

De acordo com Codo (2002), é preciso procurar no trabalho questões que evidenciam o esgotamento profissional, que são atividades humanas geradoras de significados.

O local de trabalho é um espaço no qual, processos organizativos são conduzidos visando alcançar a determinados fins. Pessoas, papéis de trabalho, procedimentos técnicos, máquinas e equipamentos, valores, ideologia, cultura, regras, interesses, estruturas de poder e mecanismos de controle dão corpo a esses processos. Além disso, o local de trabalho não é homogêneo, mesmo naqueles processos de trabalho nos quais as prescrições definem conteúdos de tarefas e respectivos postos de trabalho. As pessoas criam vínculos e regras próprias, dão forma e conteúdo aos processos organizativos a partir de práticas de trabalho onde nem tudo é dito, porque a densidade e a textualidade do cotidiano prescindem de nomeação dos atos e dos acontecimentos. Regras tácitas sustentam o conserto das práticas e não são objetos de estranhamento ou questionamento, sendo vividas como naturais. (SATO¹, citado por CODO, 2002, p. 45).

Em consideração aos aspectos transacionais dos planos individual, organizacional e coletivo, Maslach e Leiter (1999) apontam que a centralização da culpa pelo desgaste físico e emocional pode ser atribuída ao indivíduo, por parte tanto das empresas como dos próprios trabalhadores. Por esse motivo, as estratégias de enfrentamento da *síndrome de burnout* aconteciam de forma errônea, por reconhecê-la como fator estritamente individual, não considerando os elementos que envolvem o ambiente organizacional. Nesse sentido, o problema deve ser encarado como coletivo, relacionado a sua prevenção e ao tratamento de todos os aspectos envolvidos no contexto dos indivíduos, nos respectivos ambientes de trabalho. (MASLACH; LEITER, 1999).

A associação do nível individual ao nível coletivo, por sua vez, torna-se fundamental para a estruturação dos valores culturais da organização. Assim, o processo de socialização do indivíduo, de acordo com Tamayo *et al.* (2000), inicia-se com a construção de um processo de identidade conjunta, fazendo com que os valores

¹ SATO, L. Saúde e controle no trabalho: feições de um antigo problema. In: COD, W.; JAQUES, M. G. *Leituras em saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2002.

atribuídos à organização possam ser estudados com base na percepção dos seus trabalhadores.

Nesse sentido, a relação do aspecto organizacional, na percepção dos indivíduos, segundo Borges *et al.* (2002), sinaliza a existência de elementos desencadeadores e facilitadores da síndrome de *burnout*, os quais podem afetar, de forma direta e ou indireta, um ou mais indivíduos no ambiente de trabalho.

Os elementos desencadeadores e facilitadores da síndrome são visualizados no QUADRO 1.

Desencadeadores	Facilitadores
<p>Ambiente físico de trabalho e conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> →Nível de ruído, vibrações e iluminação →Turnos →Riscos e perigos percebidos →Sobrecarga percebida →Previsibilidade percebida das tarefas ou de seu controle 	<p>Variáveis demográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> →Pontuação masculina mais elevada em despersonalização →Variações inconsistentes por gênero →Incidência maior entre jovens →Menor incidência entre casados →Maior incidência em pessoas sem filhos <p>Variáveis de personalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> →Mais propensão entre os empáticos, sensíveis, humanos e idealistas. →Lócus de controle externo →Sentimentos de baixa autoeficácia →Centralidade do trabalho <p>Tipos de estratégias de afrontamento utilizadas.</p> <p>Apoio social.</p>
<p>Relacionados ao desempenho dos papéis, às relações interpessoais e desenvolvimento da carreira.</p> <p>Relacionados à adoção de novas tecnologias e aspectos da estrutura organizacional, incluindo as questões referentes ao acesso ao processo decisório.</p>	

Quadro 1 - Desencadeadores e facilitadores da síndrome de *burnout*.

Fonte: Adaptado de Borges *et al.* (2002, p. 194).

Para Borges *et al.* (2002), considerando os dados do QUADRO 1, a ocorrência da SB no ambiente interno das organizações é também influenciada por diversos fatores, como: excesso de trabalho, diversidade nos processos de trabalho, estrutura

administrativa centralizadora, criação de metas e objetivos incoerentes com a realidade, insuficiência remuneratória, níveis acentuados de supervisão e problemas de comunicação na empresa. Enfim, há uma série de elementos que devem ser considerados para o estabelecimento de políticas justas de saúde e segurança do trabalhador, permitindo o planejamento de ações preventivas para a síndrome em questão e ou qualquer outro mal proveniente do ambiente de trabalho dentro das organizações. (BORGES *et al*, 2002).

2.1.3 Abordagem sócio-histórica

Na perspectiva histórica, a síndrome de *burnout*, para Sarason (1993), foi proveniente das transformações sociais abruptas ocorridas após a Segunda Guerra Mundial. O autor defende, assim, como na abordagem organizacional, que a síndrome não pode ser considerada uma característica individual, e sim um conjunto de características psicológicas que se refletem no perfil de uma sociedade.

O aspecto fundamental a ser considerado neste tópico refere-se à vulnerabilidade dos profissionais atuantes em serviços humanos perante as grandes mudanças sociais e econômicas. O papel social refletido pela caracterização de uma missão distorcida por parte da organização prevalece durante os anos de maior depressão econômica, adquirindo prosperidade apenas no período pós-guerra, em que emergiu um maior profissionalismo. Isso é que tornou o trabalho mais burocrático e sedimentado, em virtude do aumento da demanda por bens e serviços estimulados pelas estruturas governamentais (CASTELLS, 1999).

De outro lado, a inserção do aparato governamental na economia, favoreceu ao trabalho mais burocrático e isolado, aumentando a distância entre o prestador de serviços e o cliente na sociedade. Com o agravamento dos problemas sociais, os profissionais na área de serviços sociais, passaram cada vez mais a agir isoladamente, gerando o aumento dos anseios da sociedade em um ambiente propício ao *burnout*. Por este motivo, a existência de um sistema impessoal e burocratizado não permitiu o desenvolvimento de um trabalho satisfatório, afetando

não apenas os indivíduos, vistos de forma isolada, mas também as estruturas familiares e sociais, assim como o próprio trabalho, como última consequência (LEITE, 2007).

2.1.4 Abordagem da psicologia do trabalho

Para entender a abordagem no que refere à etiologia da síndrome de *burnout*, deve-se levar em consideração a ocorrência da ruptura afeto-trabalho. Neste entendimento, Codo e Menezes (1999) afirmam que todo trabalhador possui algum investimento afetivo, seja na relação com o outro, seja na relação com o produto. Assim, o surgimento de *burnout* nesta abordagem é proveniente de uma cisão entre o trabalho e a relação de afeto (FIG. 1).

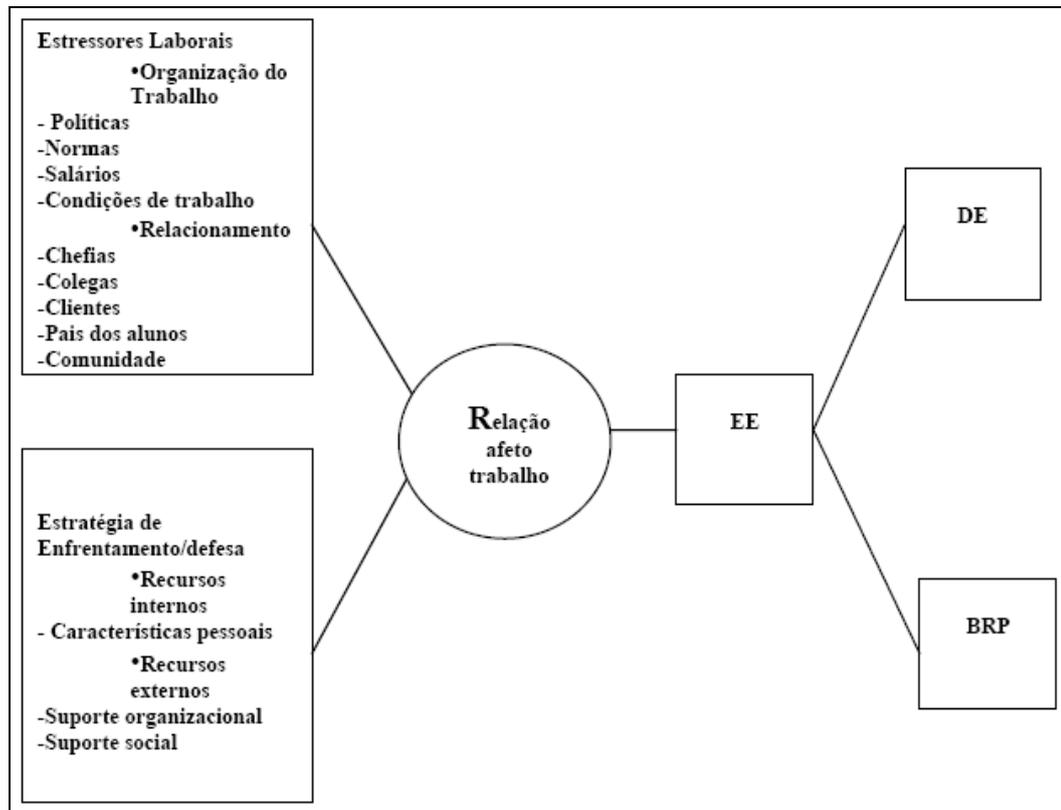


Figura 1 – Modelo explicativo de *burnout*, baseado na Psicologia do Trabalho.

Fonte: adaptado de Leite (2007, p. 48).

Legenda: EE = Exaustão emocional; DE = Despersonalização; BRP = Baixa Realização Profissional.

A constituição dos três pilares para o estudo da síndrome se apresenta como crucial para seu entendimento, ao passo que sua avaliação é tridimensional; ou seja, formada pela exaustão emocional, pela baixa realização profissional e pela despersonalização, em que a exaustão é apontada como elemento central da síndrome, pois é a partir dela que se desencadeia o fenômeno (MASLACH; JACKSON, 1981; ASHFORTH, 1993).

De acordo com Vasques-Menezes (2005), evidencia-se que as dimensões da síndrome de *burnout* despersonalização e a baixa-realização do trabalho se constituem como possíveis atitudes desenvolvidas pelo trabalhador. Assim, na ausência da capacidade de enfrentamento do trabalhador, diante de seus estressores laborais, refletem os sentimentos de baixa realização, por meio da eliminação de si mesmo e da despersonalização, pela eliminação do outro. Em ambos os casos ocorrem à ausência simbólica no trabalho por parte do indivíduo.

Conforme Pedro Demo (2004), a tarefa do professor é cuidar para que o aluno aprenda. O docente deve participar e praticar da atividade coletiva transformadora que faz com que o outro ser humano se disponha a mudar. Não basta apenas ensinar e transmitir aquilo que se sabe, o produto é o outro, esse é o trabalho do docente.

Embora seja o responsável pelo aprendizado dos alunos, o professor se sente desconfortável por não atender as demandas sociais, que requer uma formação com preparação para lidar com situações especiais de seus alunos que exige outro perfil profissional que não a de docente. Ele se sente sobrecarregado por tarefas recebidas da direção da escola onde trabalha, que são alheias à docência; ele enfrenta conflitos familiares porque tem que levar trabalho para casa; ele é apontado como o responsável pelos alunos nada satisfatórios das avaliações educacionais, pois tem que “cuidar para que o aluno aprenda”. LEITE (2007).

Para Soratto e Oliver-Heckler (1999), o professor insiste e tem profunda consciência da importância social do trabalho e não gostaria de mudar de emprego a despeito das dificuldades encontradas e dos baixos salários. Mas quando seus recursos pessoais esgotam, e ele se sente que não é mais capaz de “afetar” o seu aluno,

perdeu o prazer de fazer com que o aluno aprenda, é possível que ele entre em estado de *burnout*.

Conforme Espinosa (2007), citado por Bendasolli e Soboll (2011, p.36),

[...] a vitalidade do ser está em sua condição de perseverar no seu ser (o *conatus*), mas isso não se efetiva por meio de um isolamento, que aniquila os seres como parte de um coletivo que contém uma problemática que supera o indivíduo. (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011 p.36)

Para Bendasolli e Soboll (2011), o trabalho é a capacidade de estabelecer engajamentos em uma história coletiva, na constituição da experiência laboral, com um coletivo que, ao mesmo tempo, compartilha saberes e conta com a contribuição dos trabalhadores para renovar experiências.

De acordo com Clot (2006a, p. 74),

[...] o trabalho é a demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história coletiva cristalizada em gêneros sociais em geral suficientemente equívocos e discordantes para que cada um deva dar sua própria contribuição e sair de si. [...] no trabalho o sujeito é de fato a consequência obrigatória de uma tradição que o domina.

Leite (2007, p. 49) afirma que “[...] o *burnout* para todo trabalho envolve cuidado, atenção, dedicação, responsabilidade e doação [...]”. Enfim, uma série de atitudes que remetem a uma carga afetiva intensa, as quais são imprescindíveis no trabalho de cuidar de alguém ou algo, estando presentes a todo o momento. Nesta visão, é criada a condição de um cenário propício ao desenvolvimento da síndrome, com base em trabalhos abarcados pelas relações humanas, como é o caso da atividade de docência, que demanda diversos tipos de desempenho e dedicação (LEITE, 2007).

2.2 A abordagem psicossocial, de Maslach e colaboradores

Neste tópico, são apresentados os conceitos sobre a síndrome de *burnout* a partir da sistematização dos estudos de Maslach (1976), em que, com base no empirismo

científico, o problema da síndrome vem ganhando a atenção dos estudiosos ao longo dos anos.

Na abordagem psicossocial, desenvolvida por Maslach (1976), o termo *burnout* é conceituado como a síndrome da desistência e da exaustão emocional, que constitui uma reação à tensão emocional crônica gerada pelo contato direto e excessivo com outros seres humanos. A síndrome de *burnout*, no entanto, de acordo com Lipp (1981), manifesta-se quando os recursos pessoais dos profissionais são perdidos ou não são suficientes para responder às demandas de maneira satisfatória. Considerada como uma resposta ao estresse laboral crônico, a SB afeta o bem-estar físico e emocional do indivíduo, de forma a deixá-lo exausto, podendo, assim apresentar sintomas físicos de estresse.

Com base nesta perspectiva, Ramos *et al.* (1998) apontam que os três componentes essenciais do *burnout* estão ligados entre si por uma relação assimétrica, na qual o esgotamento emocional desencadeia as outras duas características. Ou seja, a exaustão emocional mobiliza a despersonalização e a falta de investimento pessoal no trabalho. Assim, os fatores essenciais do *burnout* podem aparecer com intensidades diferentes, ressaltando um ou outro aspecto, conforme a situação de estresse e as características individuais.

Em outra menção, a síndrome do *burnout* caracteriza-se por três dimensões: “[...] a exaustão emocional; a despersonalização das relações interpessoais; e a falta de envolvimento pessoal no trabalho” (CODO, 1999, p. 238). Em acréscimo a esta relação, aponta-se o contato direto com pessoas que, em muitos casos, estão em situação de sofrimento. A síndrome caracteriza-se pela identificação e pelo envolvimento afetivo, em que, devido ao alto grau de tomada de decisões e à intensidade com que esses fatores ocorrem, são responsáveis pelo esgotamento emocional de profissionais que têm como atividade principal o cuidado com as pessoas.

2.2.1 Exaustão emocional

A síndrome de *burnout* afeta em maior proporção as profissões de contato intensivo e direto com outras pessoas, exaurindo, por esse motivo, todos os recursos psicológicos destes trabalhadores. Dessa forma, o que evidencia a exaustão emocional é o fato de o profissional sentir que não tem mais energia e que está esgotado. Como resultado da demanda psíquica proveniente da relação interpessoal estabelecida ocorre o desgaste do vínculo afetivo, fazendo com que esse profissional não seja mais capaz de responder à intensidade do nível psicológico exigido por sua profissão (MASLACH; JACKSON; ACHWAB, 1997).

Para Dejours (1993, p. 154), a fadiga é tanto física como psíquica, pois “[...] não há fadiga física que não tenha uma tradução psíquica”. Assim, com os recursos psicológicos e físicos do profissional exauridos, ele percebe a exaustão emocional como sentimento de incompetência, o qual é ampliado a outras esferas do seu convívio.

O trabalho, no entanto, aufere uma função psíquica extremamente importante para a saúde global do indivíduo, que Dejours (2000, p. 98) caracteriza como fonte de prazer e/ou de sofrimento: “[...] pode causar infelicidade, alienação e doença mental, mas também pode ser mediador da autorrealização, da sublimação e da saúde”. Em continuidade a essa abordagem, o trabalho é considerado equilibrante e fonte de prazer quando possibilita a descarga das tensões psíquicas advindas do cotidiano; ou seja, quando permite ao sujeito um espaço para a utilização da sua criatividade e, ainda, o desenvolvimento de atitudes espontâneas (DEJOURS, 2000).

De outro lado, na maioria das situações de trabalho predominam a submissão, a falta de liberdade e a imposição de padrões estabelecidos pela organização do trabalho. Nestas condições, o trabalho resulta no bloqueio da descarga psíquica, levando o sujeito à fadiga e à exaustão física e mental. As pressões decorrentes da organização do trabalho atuam sobre o funcionamento psíquico, comparando a fadiga à exaustão emocional e aos sintomas físicos que acompanham o quadro da síndrome do *burnout*, tendo seu epicentro no confronto do sujeito com as relações

hierárquicas, de controle e de comando, nos padrões de execução e na divisão das tarefas (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

Outro aspecto importante se refere ao fato de que a fadiga em si não é um mecanismo defensivo, mas é uma evidência do confronto do sujeito com a organização do trabalho. A função da defesa neste caso é de evitar o total esgotamento do indivíduo diante da fadiga, estando, desta forma, diretamente relacionada com a despersonalização das relações interpessoais (DEJOURS, 1999; TAMAYO, 1997).

2.2.2 Despersonalização

A despersonalização ocorre quando o vínculo afetivo é substituído por um vínculo racional, conduzindo à desumanização das relações interpessoais. Assim, é manifestada pelas atitudes negativas com as pessoas no ambiente de trabalho e pelo comportamento de distanciamento e isolamento, sendo percebida como endurecimento afetivo e insensibilidade em todas as outras dimensões do seu convívio. A despersonalização foi identificada como uma defesa do indivíduo diante da ansiedade originária da estruturação das relações sociais de trabalho, minimizando os efeitos da confrontação com situações causadoras de sentimentos ambíguos. Cria-se, em muitos casos, apatia em profissionais que atuam em contato direto com pessoas, pela diminuição da sensibilidade ao sofrimento e de outras necessidades oriundas de determinados tipos de trabalho (MENZIES, 1969).

Em uma perspectiva mais atual, a despersonalização pode ser definida como a estratégia defensiva do individualismo, mobilizada diante das condições de trabalho, da negação do sofrimento do trabalhador, dos colegas e do próprio sofrimento no trabalho, conduzindo à falta de envolvimento pessoal, que é a terceira característica fundamental do conceito interpessoal da síndrome do *burnout* (MASLACH; JACKSON; ACHWAB, 1997).

Tomando por base a característica da despersonalização, Dejours (1999) explana sobre a existência de uma dimensão temporal e espacial em relação ao sofrimento

no trabalho, em que são articulados dados da história do indivíduo, do contexto atual, do ambiente profissional e do espaço das relações familiares do trabalhador. Assim, a percepção do sofrimento do outro (paciente ou profissional) implica, de acordo com Dejours (1999, p. 63), a consciência de seu próprio sofrimento, mobilizando as defesas do sujeito. “[...] o sofrimento pode ser negado ou subestimado através de uma estratégia defensiva chamada individualismo”. Posto isso, a não percepção do sofrimento alheio é resultado da intolerância do indivíduo em constatar seu próprio sofrimento, resultando na desumanização de suas relações sociais e de trabalho.

2.2.3 Baixa realização profissional

Segundo Maslach (2001), a baixa realização profissional no trabalho, também chamada de “ineficácia”, caracteriza-se por um sentimento de infelicidade e de insatisfação com as atividades laborais, de fracasso e de baixa motivação, aparecendo o desejo de abandono do trabalho. Esse sentimento de baixa realização profissional afeta a produtividade do trabalhador, dificultando o contato com outras pessoas, interferindo no entrosamento de realização das metas e dos objetivos da organização.

Dejours (2000) considera a baixa realização profissional como mecanismo de defesa do indivíduo contra o falta de reconhecimento da organização. Nesta consideração, a falta de entendimento quanto à maneira de ajustar o trabalho efetivamente realizado com formalização da descrição das atividades conduz à degradação das relações sociais, causando imobilidade do trabalhador, pelos sentimentos de insatisfação e de desesperança, tendo como consequência o individualismo, proveniente da falta de comprometimento com o trabalho.

Por meio do reconhecimento, a organização pode transformar o sentido do trabalho no nível individual, pois, ao ser reconhecida a qualidade de um trabalho bem executado, ocorre a reconstrução da identidade do sujeito com os objetivos da organização. Em outras palavras, o reconhecimento pela contribuição do ajuste na

defasagem entre o trabalho real e o trabalho prescrito constitui-se em uma compensação simbólica, capaz de possibilitar, ao mesmo tempo, a emancipação e a sociabilização do sujeito. Porém, de acordo com Dejours (2000, p. 35), “[...] o reconhecimento raramente é conferido de modo satisfatório, o que acarreta um sofrimento que desestabiliza o referencial em que se apóia a identidade”.

Leite (2007) reforça a baixa realização profissional como consequência da perda do investimento afetivo, tendo como efeito a diminuição na produtividade do profissional, o que o leva a uma autoavaliação negativa, refletindo sentimentos de insatisfação e infelicidade por parte do indivíduo.

Pelo lado do profissional docente em relação à baixa realização profissional, paradoxalmente, são destacadas as transformações ocorridas na política educacional brasileira, em que as mudanças oriundas dos modelos pedagógicos ocasionaram a ampliação do papel do professor. “O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade” (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 191).

Oliveira (2003) questiona a demanda de atividades distintas por parte do docente, com base no fato de que a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários ao desempenho do seu novo papel. Tal questionamento, no entanto, não se refere apenas à dedicação demandada em sala de aula e ou às necessidades que são requeridas pela sociedade, mas também e, sobretudo, à necessidade inicial de sua própria qualificação.

Ainda sob o aspecto da organização escolar, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) observam que as condições de trabalho do profissional docente tendem a mobilizar suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção. O aumento excessivo na demanda das funções psicofisiológicas de um indivíduo, por sua vez, pode desencadear transtornos mentais, implicando o afastamento, real ou simbólico, do profissional com o seu trabalho, gerando como última consequência problemas de ordem psicossocial.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevem-se considerações acerca da educação pública e da educação inclusiva e do trabalho do docente no Brasil, pontos que servem como referência para o trabalho desenvolvido com docentes na unidade escolar participante da pesquisa. A inserção deste tópico no trabalho de pesquisa prende-se ao estabelecimento da atividade de docência em relação aos portadores de necessidades especiais, bem como ao próprio contexto na qual essa relação está inserida. Para um melhor entendimento no tópico, apresentam-se o histórico da educação pública e inclusiva no Brasil e a atividade de docência nas escolas públicas do Brasil.

3.1 Educação pública e educação inclusiva

Este tópico apresenta a educação pública e a educação inclusiva no Brasil. Aborda, também, parte do histórico e a inserção da educação inclusiva no contexto do ensino regular e público com uma trajetória de marco e movimento que até hoje percute no ajustamento de melhorias e de aceitação.

Admitindo-se o pressuposto de um alto índice de repetência e de evasão escolar em escolas públicas, para Sbrana (2005), existe uma diferença fundamental de interferência na dinâmica da organização da rede pública que está ligada à dependência do governo, fato que diminui a autonomia e as iniciativas dos profissionais, uma vez que, são tolhidos pela vigência da legislação.

Conforme Sanches (2002), a situação do ensino apresenta-se de forma oposta, observando que o professor da rede pública possui maior autonomia e liberdade de ensino, pelo aumento dos vínculos estabelecidos entre os professores e a escola. Nesta mesma abordagem, o maior problema do ensino na rede pública se relaciona à questão dos recursos humanos. O professor da rede pública, principalmente o da

rede pública inclusiva, não se sente valorizado. Talvez, a existência de amparo por uma permissividade legal faz aumentar o número de licenças, remoções e faltas. Em decorrência, ocorrem o excesso de substituições e a rotatividade de professores em sala de aula, prejudicando o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos (SANCHES, 2002).

Ao criticar-se a atual situação da educação brasileira, habitua-se a focar determinados pontos tratando-os como fatores determinantes do caos educacional. Estes pontos são: total descaso dos governantes com a educação, escassez de verbas para o ensino público, salário defasado dos professores e estrutura curricular inadequada, entre outros. O estudo Burke e colaboradores (1996), apontam uma relação estreita entre *burnout*, sobrecarga de trabalho e conflito de papéis. Segundo Esteve (1999), o absentismo trabalhista, o abandono da profissão e as doenças psicossomáticas são também evidenciadas como algumas consequências que têm acometido professores de todos os níveis de ensino.

Gomes (2002) explica que as exigências da sociedade contemporânea não correspondem ao que a educação brasileira pode oferecer, configurando um estado crônico de incapacidade para responder às diversas procuras de ensino. De acordo com a autora, diante da insuficiência de recursos materiais e humanos, vive-se um processo de dificuldade na rede pública de ensino: número insuficiente de escolas e professores, grande aumento no número de alunos em sala de aula, ausência de materiais pedagógicos e de equipamentos coletivos essenciais e falta de manutenção para os que já existem, além de insuficiência de infraestrutura e de materiais (GOMES, 2002).

Para a inclusão de portadores de necessidades especiais na rede regular, o requisito mais importante é a formação do professor, pois este é o fator chave para que o objetivo seja alcançado. Haverá necessidade de sua preparação para que se tenha progresso e um bom aproveitamento. Para Glat (2002), somente a lei não garante a imediata aplicação da proposta, existem muitas barreiras que atrasam a implantação da política de inclusão nas escolas. Uma das principais é a falta de preparo dos professores para receber em sala de aula tais alunos. A própria Lei de

Diretrizes e Bases (LDB) reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão ao estabelecer, em seu artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (GLAT, 2002, p.25).

De acordo com Kassir (1999), desde a década de 1960, quando foi redigido o primeiro documento oficial na legislação brasileira, o atendimento ao aluno com necessidade especial segue as propostas possíveis de enquadramento do aluno especial na educação regular. Após o golpe de 1964, a partir da primeira Constituição estabelecida no novo regime, em 1967, estava disposto o estabelecimento dos planos nacionais de educação. A Emenda Constitucional de 1969 estabeleceu a sua execução, bem como a dos Planos Regionais de Desenvolvimento.

Conforme Bueno (1999), a educação inclusiva no Brasil apresenta um contexto com muitas dificuldades e pouca aceitação por parte da sociedade. Inicia-se, assim, um histórico de preocupação com a questão da deficiência apenas partir do século XIX, quando, por iniciativa de europeus e norte-americanos, promovem-se ações isoladas para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Somente décadas mais tarde é que a educação especial passa a ser integrada às políticas públicas de educação, tornando-se uma modalidade de ensino chamada de “educação dos excepcionais”. Dessa forma, a educação especial, a exemplo do que ocorreu em outros países, surgiu no Brasil em momento posterior ao ensino regular (BUENO, 1999).

Kassar (1999) sustenta que a valorização do progresso das ciências naturais criou espaço para a difusão de ideias sobre o movimento natural da sociedade. Com isso, apareceram as contribuições à educação brasileira, com implicações nas implementações das ações relacionadas à educação especial. O atendimento a pessoas com deficiências no Brasil foi propriamente iniciado na época do Império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em

1854 (atual Instituto Benjamin Constant); e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES).

O Instituto Pestalozzi, criado em 1926, foi primeira instituição particular especializada no atendimento de crianças com deficiência mental, método este ampliado a outras instituições atuais, que, de acordo com Kassar (1999, p. 22), “[...] seguem as mesmas características do caráter filantrópico original atendendo parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas”.

A educação especial, de acordo com Mantoan (2001), está dividida em três fases distintas, organizadas de forma cronológica nos seguintes períodos: de 1854 até 1956; de 1957 até 1993; e de 1993 até os dias atuais. O primeiro período apresenta como marco a intervenção de setores da sociedade, caracterizando uma educação exclusivamente privada, sem contar com nenhum investimento público. A segunda fase foi marcada pelos investimentos públicos, de âmbito nacional. Por último, a partir de 1993, a inclusão no ensino regular é adotada pela esfera pública, bem como pela continuidade da “educação especial” em escolas especiais (MANTOAN, 2001).

Outra consideração importante em relação à educação inclusiva, de acordo com Mantoan (2001), é identificada no convívio militar, em que generais e coronéis, entre outros de postos elevados, envolveram-se diretamente na questão, permanecendo o apoio em favor da educação especial até os dias atuais.

Com a garantia da educação às pessoas com deficiência, foram necessários para a ampliação da educação inclusiva mais espaços e pessoas trabalhando com a educação especial. Surgiu, assim, a primeira Associação dos Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a qual foi estendida por várias cidades. Neste contexto, Silva (1995) discorre que desde a criação da APAE existe a preocupação em seguir um modelo de associação que se desenvolva em rede nacional com as características iniciais do movimento em favor da criança especial. Mantoan (2001) expõe que a APAE foi concebida tendo como parâmetro a organização da *National Association for Retarded Children*, dos Estados Unidos da América, tendo atingido a meta de criar mais de mil unidades da APAE por todo Brasil.

Em paralelo ao modelo descrito, foram iniciados movimentos para a inclusão escolar na década de 1980 por parte de alguns pais e profissionais. Esses movimentos infiltraram-se no ambiente tanto de trabalho como no escolar, fazendo com que o portador de necessidades especiais viesse a assumir algum espaço social (MANTOAN, 2001).

Segundo Kassir (1999), ainda existem muitas resistências por parte tanto das organizações como da sociedade em geral, ao passo que alguns pais e até mesmo profissionais ligados à educação especial, posicionam-se desfavoráveis à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e, mesmo, no mercado de trabalho, pelo mero receio da não socialização ou inadequação ao espaço comum. De acordo Oliveira (2002), a educação inclusiva se caracteriza como uma maneira de incluir os portadores de necessidades especiais ou com distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus graus, pois nem sempre a criança que é portadora de necessidades especiais (deficiente) apresenta distúrbio de aprendizagem, ou vice versa. Então, todos os alunos são considerados portadores de necessidades educativas especiais (OLIVEIRA, 2002).

É necessária uma postura crítica diante da discussão acerca da educação atual, pois é preciso situar a importância da educação em relação aos desafios e às incertezas e pensar em educação inclusiva e sua prática como um dos maiores desafios de hoje. O atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais está na *Constituição Brasileira*, no art. 208, que estabelece como diretrizes da Educação Especial: apoiar o sistema regular de ensino para a inserção das pessoas com necessidades especiais; e dar prioridade a projetos institucionais que envolvam ações da integração (GLAT, 2002).

Para essas crianças especiais, é necessário desenvolver uma prática educacional mais específica, no sentido de ampliar suas capacidades. Para cada necessidade especial é enfatizado um tipo de cuidado no trabalho educativo. Segundo Oliveira (2002), as crianças portadoras de necessidades especiais (como as auditivas e as visuais) devem ser educadas de modo especial, considerando-se até que ponto esta interfere na aprendizagem da criança. Quando a necessidade especial é do tipo integrativa ou intelectual, como no caso de portadores de deficiência mental, a

aprendizagem da criança ficará defasada. Deste modo, fica determinado por lei que a Educação Especial seja oferecida na rede regular de ensino, ocasionando modificações nos estabelecimentos de ensino e no sistema educacional de uma maneira geral (OLIVEIRA, 2002).

Para Oliveira (2002a), o contato que as pessoas têm com outras formas de pensar e agir coloca-as diante de mudanças e alterações na constituição da sociedade, implicando mudanças também na constituição psíquica do homem. A educação inclusiva levará à transformação da representação da criança e do jovem sobre a necessidade especial, pois, educando e crescendo junto com os “diferentes”, compreenderá a heterogeneidade, já que o trabalho é sempre voltado para a homogeneidade. A diversidade humana é o eixo ético do ser humano, é difícil falar de ética com alguém totalmente diferente de você. E esta vivência a escola tem que propiciar ao cidadão, senão não é escola (OLIVEIRA, 2002a).

De acordo com a *Declaração de Salamanca* (1994)², citada no Projeto Incluir (2006)³, o princípio fundamental da educação inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Nessa perspectiva, as escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades de todos os alunos adaptarem-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando respostas educacionais adequadas, por meio de currículo flexível, boa organização escolar, diversificação de recursos e entrosamento com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Conforme Salvador (2000), a escola deve possuir infraestrutura que atenda os portadores de necessidades especiais para acessibilidade e bem-estar do aluno, de maneira a adquirir e a desenvolver capacidades que lhes permitam atuar e interagir com outros e com o contexto, de maneira construtiva, o que a maioria das escolas não possui necessitando-se de investimento na parte tanto de recursos materiais quanto de recursos humanos, preparando, assim, os professores para o processo de

² Declaração de Salamanca, (1994), acordo firmado pelo Brasil em Jomtien, Tailândia em 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre a Educação para todos (1990), que define princípios que orientam a política e a prática em educação inclusiva.

³ Projeto Incluir, (2006), curso de Atualização para profissionais da educação da rede pública de Minas Gerais “Inclusão: Fazendo a Diferença na Educação”. Ministrado no ano de (2009), pela Universidade Católica de Minas Gerais, através da Puc Minas Virtual.

inserção inclusiva progressiva e, conseqüentemente, alcançando o bom relacionamento e atendendo às diferenças e às necessidades de cada aluno (SALVADOR, 2000).

A inclusão desses alunos na rede regular de ensino não significa apenas a sua permanência junto com os demais e nem estão sendo negados a estes serviços especializados, mas sim a quebra de paradigmas educacionais possibilitando a eles, desde que respeitadas as suas diferenças, o seu desenvolvimento e a sua na sociedade com a quebra de preconceitos.

Esclarecem Glat *et al.* (2004):

A deficiência é uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas, sobretudo pelas conseqüências psicossociais, especialmente o tipo de interação ou relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais. (GLAT *et al.*, 2004, p. 56).

Apesar das propostas governamentais, muito ainda deve ser feito para a formação e preparação dos docentes para uma educação inclusiva que traga resultado no trabalho pedagógico.

A inclusão deve ser conseqüência de uma escola de qualidade, que seja capaz de perceber cada aluno como único e importante. Porém, percebe-se que as crianças portadoras de necessidades especiais que fazem hoje da escola inclusiva reforçam a falência do sistema escolar e sua má gestão, verificada pela escassez de formação adequada do professor e pela infraestrutura física precária, entre outros fatores. (GLAT, 2002).

Outra dificuldade prende-se à falta de relacionamento da escola com a família. A escola ainda encontra-se, muitas vezes, fechada à comunidade para a discussão da perspectiva inclusiva. Essa, entre tantas outras situações inadequadas no sistema brasileiro escolar, tem representado apenas a abertura das portas das escolas para a educação inclusiva (RAYMUNDO, D. C. R.; ROCHA, M. S.; GERA, A. A. S. *et al.*, 2008).

3.2 O trabalho docente no Brasil

Carlloto (2002) afirma que o professor assume muitas funções e possui papéis contraditórios. Ele tenta lidar com papéis sociais e emocionais dos alunos e com conflitos decorrentes das expectativas dos pais, dos estudantes, dos administradores e da comunidade em geral. O excesso de atividades burocráticas faz com que ele sintam-se desrespeitado, principalmente, para desempenhar tarefas desnecessárias e não relacionadas à profissão.

De acordo com Silva (2002), os docentes fazem parte de um cenário de mudanças em sua formação e profissão. Assumem novas qualificações e aperfeiçoamentos que tentam aproximar a sua devida valorização. As exigências têm sido apresentadas pela sociedade em função das mudanças aceleradas do contexto no meio social inserido.

Dessa forma, entende-se que a vida particular do professor não está desvinculada de sua vida profissional nem da instituição onde atua nem do contexto social mais global. Pensando assim, o trabalho docente se compõe de um conjunto de ações que são desempenhadas pelo professor.

Mizukami (2002, p. 153) afirma:

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por elas.

Portanto, o profissional contextualizado apresenta sua cultura e sua concepção de mundo de modo individualizado.

De acordo com Pimenta (2005), a formação dos profissionais da educação, além de fornecer a habilitação legal para o exercício da docência, espera que o curso realmente forme o professor.

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005, p. 17).

Outro tema relevante prende-se à da formação contínua dos professores, que deve ser incentivada já no ensino superior, em que eles têm sua formação inicial. Porém, esta formação não deve terminar ao fim da graduação; ela precisa ser constante, periódica, obtendo lugar durante toda a carreira profissional do docente, objetivando o desenvolvimento e a melhoria da profissão docente. Também, consideram-se as várias dificuldades enfrentadas por estes profissionais que ocorrem praticamente logo após sua formatura, muitas delas perdurando até a aposentadoria destes professores (NUNES, 2000).

Além da questão salarial, Rivero (2004) descreve outros obstáculos gravíssimos que podem também apontar o *burnout* no profissional da educação atual como: indisciplina e violência dentro da sala de aula, crianças com problemas familiares, comportamentais graves, imposição de métodos pedagógicos ultrapassados, preconceitos sexuais, étnicos e sociais, desvalorização da profissão docente (em contradição às menções feitas no artigo 67º, constantes do Título VI da LDB/96), desmotivação, depressão (o docente, muitas vezes, tem crise de identidade, sentindo-se incompetente para realizar o seu trabalho em função da imagem ruim que a sociedade tem do que é ser professor), condições de trabalho precárias (escolas sem infra-estrutura) e falta de incentivo para especialização no que se refere à educação de crianças com necessidades especiais (o docente, geralmente, não tem preparo para trabalhar com estas crianças) (RIVERO 2004).

De acordo com Mello (1987), aos professores sempre é atribuída a culpa quando algo dá errado: se os alunos são malcriados e fazem muito barulho, é o professor que não tem autoridade nem rigidez; e se os alunos não aprendem o problema, é por incompetência do professor. Se, mais do que ensinar, cabe ao professor fazer o aluno a aprender, espera-se que ele seja competente para a tarefa (MELLO 1987).

Conforme Tardif e Lessard (2008), a estrutura organizacional para os professores não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro, em que seu trabalho é executado; "[...] ela constitui uma fonte de tensões e de dilema próprios desta profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais". (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 79).

Embora essas tensões e dilemas sejam considerados formais e variarem de acordo com o contexto escolar e as situações concretas, em verdade, todos os docentes se confrontam com elas e precisam considerá-las em seu trabalho cotidiano: "[...] ensinar é atuar ao mesmo tempo com grupos e com indivíduos, é perseguir fins imprecisos e, ao mesmo tempo educar e instruir, etc." (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 28).

Professores são convocados a resolver, ou tentar resolver, os dilemas que aparecem no próprio ambiente organizacional.

O QUADRO 2 aponta alguns destes dilemas na organização escolar.

A escola persegue fins gerais e ambiciosos.	Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores.
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios.	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores.
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares, etc.).	O processo deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória, e não voluntária.
O professor trabalha com coletividades: os grupos as classes.	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo.
O professor trabalha em função de padrões gerais.	Ele deve considerar as diferenças individuais.
O professor cumpre uma missão moral de socialização.	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos).
A escola e a classe são ambientes controlados.	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente a influência dos professores.
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem.	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhes dão sentido.
A ordem da classe já é dada, definida pela organização.	Também é uma ordem construída, por definir, que depende da iniciativa de professores e alunos.
O docente apenas executa.	O docente goza de certa autonomia.

Quadro 2 - As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar.

Fonte: Tardif e Lessard (2008).

Tais características constituem tensões internas à profissão, devido à própria natureza da profissão de docentes de cuidar do outro.

Enfim, estes são apenas alguns obstáculos enfrentados pelos profissionais de educação. Dessa forma, cabe a toda a sociedade e aos governantes em geral lançar um novo olhar para estas questões. Não se pode culpá-los pelo caos da educação brasileira, nem apenas a falta de recursos financeiros. Mas devemos também nos atentar para uma modificação estrutural, a começar dos cursos que formam professores, estendendo-se a todos os problemas enfrentados por tais profissionais (MELLO, 1987).

4 METODOLOGIA

Este capítulo contempla a exposição do desenvolvimento metodológico da pesquisa; ou seja, a instrumentalização dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos tomados na investigação do fenômeno (CERVO e BERVIAN, 2004).

De acordo com as considerações até então apresentadas e com o objetivo geral proposto de analisar as dimensões e os fatores associados à incidência da síndrome de *burnout* em docentes de uma escola pública inclusiva do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte, discorre-se neste capítulo sobre os seguintes aspectos metodológicos utilizados na realização deste estudo: abordagem e tipos de pesquisa; unidade de análise e de observação; população e amostra; técnicas de coleta de dados; e tratamento e análise dos dados.

4.1 O tipo e o método de pesquisa

A natureza desta pesquisa é descritiva, recorrendo-se às abordagens quantitativa e qualitativa, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola da rede pública do ensino médio inclusivo na região metropolitana de Belo Horizonte.

A pesquisa descritiva é definida por Silva e Menezes (2000) como aquela que objetiva descrever as características de determinado fenômeno ou população ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Na pesquisa descritiva, a observação, o registro, a análise e a correlação de fatos, fenômenos e variáveis ocorrem sem a interferência do pesquisador, que busca conhecer com maior precisão possível a frequência com que um fenômeno acontece, sua natureza, suas características e sua relação e conexão com outros fenômenos (CERVO; BERVIAN, 2004). Interessou a esta pesquisa identificar e analisar os fatores associados à síndrome de *burnout* apontada nos professores de uma escola inclusiva de ensino público médio em Belo Horizonte.

Em complemento, Mattar (1999) chama a atenção para a inter-relação com o problema de pesquisa, ao assegurar que a adoção da pesquisa descritiva ocorre quando o objetivo do estudo é descrever as características de grupos, fazendo estimativa em determinada população sobre a proporção de elementos com determinadas características ou comportamentos, tendo ainda como função descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis.

A pesquisa quantitativa, de acordo com Vergara (2009), faz uso de procedimentos estatísticos para a interpretação dos dados. Ou seja, esta abordagem é utilizada quando se intenta garantir a precisão dos resultados, de modo a evitar distorções de análise e de interpretação, possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências a serem feitas. (VERGARA 2009).

Bryman (1989) já havia realizado a distinção entre os dois métodos, argumentando que na pesquisa quantitativa o pesquisador já apresenta conceitos previamente estruturados sobre a realidade a ser estudada, enquanto que na investigação qualitativa a reflexão teórica do pesquisador acontece no decorrer ou quase no final do processo de coleta.

Ainda sobre a distinção dos métodos de investigação, para Richardson (1999), a pesquisa de abordagem quantitativa, em princípio, difere-se da natureza qualitativa pelo emprego de instrumentos estatísticos como base do processo de análise de um problema.

Para Strauss e Corbin (1998), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Este tipo de investigação, de acordo com Strauss e Corbin (1998, p. 11), refere-se à pesquisa sobre: “[...] a vida das pessoas; experiências vividas; comportamentos; emoções; sentimentos; bem como sobre o funcionamento organizacional e os fenômenos culturais”.

Richardson (1999) afirma que a abordagem qualitativa apresenta-se para o pesquisador como uma forma adequada para entender profundamente a natureza

de um fenômeno social, principalmente quando se utiliza a entrevista como técnica de coleta de dados.

Silva e Menezes (2000, p. 20) ressaltam a existência de “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. De outro lado, discorrem que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados dizem respeito, basicamente, à abordagem qualitativa, não exigindo o uso de métodos e técnicas estatísticas. Nessa visão, o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, em que o pesquisador é o instrumento-chave do processo de investigação, que atribui, pela análise das informações coletadas, os devidos significados.

O caráter quantitativo desta pesquisa remeteu à aplicação de questionários aos professores de uma escola pública inclusiva de ensino médio localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. A opção da abordagem de caráter qualitativo nesta pesquisa deveu-se à intenção de aprofundar a análise dos dados colhidos por meio de questionário na fase quantitativa da pesquisa. Ressalte-se que, para os fins qualitativos, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas.

O estudo de caso, por sua vez, foi adotado como meio de subsidiar a investigação empírica, que, pela observação de um fenômeno atual, permite a descrição das características peculiares da população da pesquisa (YIN, 2010). A sua aplicação nesta pesquisa é adequada, devido ao fato de permitir observar com amplitude e profundidade a percepção dos professores a serem pesquisados quanto ao sentimento de *burnout* na profissão.

Godoy (2006, p. 124) afirma que estudos de caso

[...] adotam enfoque indutivo no processo de coleta e análise de dados onde o estudo de caso descritivo apresenta um relato detalhado de um fenômeno social que envolva, por exemplo: sua configuração; estrutura; atividades; mudanças no tempo e relacionamento com outros fenômenos [...]

Outra consideração em relação ao estudo de caso, ainda na visão de Yin (2010), refere-se à permissão de uma estratégia flexível de pesquisa, uma vez que oferece ao pesquisador a possibilidade de utilizar inúmeras técnicas de levantamento de dados, objetivando ampliar a interpretação das informações obtidas.

4.2 Unidades de análise e de observação

A unidade de análise desta pesquisa foi composta por uma escola inclusiva de ensino médio da rede pública localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. A unidade de observação foi composta por professores que atuam nesta instituição de ensino, a direção e especialista em educação desta instituição.

4.3 População e amostra

Participou deste estudo a população de professores que atuam na escola pesquisada. Nesse caso, aplicou-se o questionário a 88 professores, sendo que 53 responderam ao instrumento de coleta de dados, entre eles efetivos, efetivados e contratados que atuam diretamente com o público discente. Do total de respondentes ao questionário, foi escolhida uma quantidade de três professores de cada categoria para fins de aplicação de entrevista, segundo critérios de intencionalidade e de saturação no que se refere ao conteúdo dos depoimentos colhidos (VERGARA, 2009).

4.4 Técnicas de coleta de dados

Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados: documentos disponibilizados pela instituição, questionário e entrevista semiestruturada. Verifica-se, assim, a

possibilidade de compreensão do fenômeno em sua totalidade, pois a variedade de técnicas de levantamento de dados permite a análise das informações nesse âmbito.

A coleta de dados contemplou na primeira fase: análise dos documentos internos, objetivando ampliar a contextualização e a descrição da escola; e levantamento das informações sobre a organização do trabalho dos professores e de outras informações que possibilitaram a caracterização do papel ocupado por eles. Nesta fase, foram realizadas entrevistas com o vice-diretor e especialista em educação, de maneira a definir o cotidiano e as dificuldades dos professores em seu ambiente de trabalho. Essas informações serviram de auxílio para a análise dos resultados quantitativos e qualitativos do estudo.

Na segunda fase da coleta de dados, foi aplicado aos docentes o instrumento de coleta elaborado por *Maslach; Jackson (1981)*, o “*Maslach Burnout Inventory*” (*MBI*), adaptado por (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999). Trata-se de um questionário autoaplicável constituído de três subescalas: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho, complementado por variáveis demográficas e ocupacionais.

A subescala, ou dimensão, *exaustão emocional* possui nove itens e permite acessar os sentimentos de estar emocionalmente sobrecarregado e exausto pelo trabalho. A dimensão *despersonalização* possui cinco itens, mede aspectos de insensibilidade ou impessoalidade do profissional no trato com outros indivíduos. Quanto mais elevado os índices nestas duas dimensões, maior o nível da síndrome de *burnout*. Os oito itens da subescala *baixa realização pessoal no trabalho* permitem acessar sentimentos de competência e sucesso no trabalho. Em contraste com as demais subescalas, um baixo índice nesta dimensão representa um alto nível da síndrome de *burnout* (MASLACH; JACKSON, 1981).

Cada item das três subescalas é avaliado de 1 a 5, de acordo com a frequência com que o professor sente cada situação apresentada na questão que lhe é formulada. O número 1 indica que o profissional “nunca” passa por determinada situação; o número 2, “raramente”; o número 3, “algumas vezes”; o número 4, “frequentemente”; e o número 5, “sempre”.

Na elaboração do roteiro de entrevista da pesquisa, conforme sugerido por Minayo (1998), foi dada atenção à linha da investigação que privilegia o delineamento do objeto e a elaboração de questões não tendenciosas, de forma a contribuir para a emergência de visões dos entrevistados. Os resultados mais significativos das escalas encontrados nos questionários serviram de base para a construção das questões que foram compostas pelo roteiro de entrevista. Assim, os temas propostos no inventário da síndrome de *burnout* (MBI) nortearam as entrevistas, atentando-se para a análise das dimensões contempladas nesse instrumento: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional no trabalho, objetivando fazer com que os professores verbalizassem tais aspectos, investigando também as estratégias defensivas utilizadas no exercício da profissão.

4.5 Tratamento e análise dos dados

Para analisar o estudo da síndrome de *burnout* e suas dimensões no que se refere aos dados quantitativos, inicialmente, procedeu-se a uma análise exploratória, com o objetivo de caracterizar a amostra dos informantes. Para isso, foram utilizadas distribuições de frequências para as variáveis demográficas e ocupacionais, e gráficos. Medidas descritivas (média, desvio-padrão, mediana e *quartis*) foram empregadas para os indicadores referentes aos fatores de *burnout*.

Para a avaliação de diferenças entre as características demográficas e os fatores de *burnout* dos professores pesquisados, foram adotados testes não paramétricos (MALHOTRA, 2001), pois a suposição de normalidade para estes fatores foi violada. Para as variáveis, *sexo*, *escolaridade*, *atividades profissionais* e *atividades físicas*, possuem somente duas categorias, foi adotado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* para a comparação dos valores centrais entre as categorias. Já para as variáveis, *faixa etária*, *estado civil*, *tempo de atuação como professor*, *regime de trabalho*, *tempo na instituição* e *faixa salarial*, que possuem três categorias, foi adotado o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*, que permite a comparação múltipla de k tratamentos ou categorias. No teste de *Kruskal-Wallis*, a hipótese nula é a de que não há diferença entre as medianas das categorias; e a hipótese

alternativa é a de que há pelo menos uma diferença significativa entre as categorias ou tratamentos estudados.

Os dados da pesquisa foram tratados por meio do programa estatístico PASW, versão 18, e no *Microsoft Excel 2007*. Em todos os testes estatísticos utilizados, foi considerado um nível de significância de 5%. Dessa forma, são consideradas associações estatisticamente significativas aquelas cujo valor p foi inferior a 0,05.

No caso das entrevistas, as quais foram gravadas e, posteriormente, transcritas, os dados foram tratados mediante a análise do conteúdo, tendo em vista os depoimentos colhidos com os entrevistados. Sobre esta consideração, Bardin (1977) aborda a utilidade da análise de conteúdo no tratamento de informações obtidas por meio da comunicação oral (entrevista) e da escrita como técnica que permite a análise racional e transparente das opiniões e conteúdos das mensagens. Critérios de repetição e relevância nos relatos foram abordados na análise do conteúdo das entrevistas (FRANCO, 2008), buscando-se escolher trechos dos depoimentos que pudessem servir de ilustração aos resultados quantitativos mais significativos apurados. Os trechos escolhidos foram mantidos na sua essência, para fins de preservação da forma como cada entrevistado se expressava.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os resultados da pesquisa com o tema "Síndrome de *Burnout*", realizada com docentes em uma escola pública inclusiva do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte. Divide-se em quatro seções. Na primeira, apresenta-se caracterização da escola inclusiva participante da pesquisa. Na segunda, abordam-se os resultados referentes ao perfil da amostra, apurados por meio do questionário (APÊNDICE A), que correspondem à análise descritiva das variáveis dos dados demográficos e ocupacionais. Na terceira, procede-se à análise e comparação descritiva da escala da síndrome de *burnout* aplicada aos professores. Na quarta, apresenta-se a associação entre a síndrome de *burnout* (*exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional*) com as variáveis demográficas e ocupacionais dos pesquisados.

5.1 Caracterização da escola participante da pesquisa

O objetivo desta seção é caracterizar a escola de ensino inclusivo participante desta pesquisa. É importante descrevê-la, para conhecer o sistema e o ambiente onde os professores pesquisados, unidade de observação deste estudo, praticam suas atividades de ensino inclusivo. A unidade de análise desta pesquisa contempla uma escola inclusiva de ensino médio da rede pública localizada na região metropolitana de Belo Horizonte.

Para a caracterização da instituição de ensino pesquisada, foram coletadas informações documentais relacionadas a: tempo de existência da escola, número de alunos e turnos, número de professores e funcionários, e recursos físicos e materiais. Também foi realizada entrevista com o vice-diretor e especialista em educação, com o objetivo de coletar informações quanto aos seguintes aspectos: trabalho docente, acréscimos necessários que a instituição deve adotar para o modelo de educação média pública inclusiva, disponibilidade de recursos humanos e materiais para o desempenho dos docentes numa instituição de ensino médio

público Inclusivo, carga de trabalho dos docentes numa escola com ensino médio público inclusivo, o que leva alguns docentes a se afastarem da sala de aula, formação acadêmica do docente, influência nas relações pessoais e interpessoais dentro da instituição de ensino médio público inclusivo, capacitação e atualização profissional oferecidas por uma Instituição de ensino público inclusivo, metas alcançadas e metas ainda não realizadas para a instituição de ensino público inclusivo, cumprimento das metas pelo corpo docente e discente na instituição de ensino público inclusivo e apoio psicopedagógico disponibilizado no auxílio ao trabalho dos docentes numa Instituição de ensino médio público inclusivo. Antes de coletar informações, foi necessário esclarecer sobre a síndrome de *burnout* e comentar sobre os seus fatores: *exaustão emocional*, *despersonalização* e *baixa realização profissional*.

A escola pública de ensino médio foi criada por meio do Decreto-Lei 1514, de 12/12/1945. E funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo à demanda de diversos bairros de Belo Horizonte e de cidades da região metropolitana, com predominância de alunos da região do Barreiro. Orgulha-se de ter desenvolvido de forma coletiva uma proposta política pedagógica alicerçada no desenvolvimento das capacidades individuais e de grupo, incluindo todo o corpo docente e discente. Em horário extraturno, oferece cursos de Informática, Libras e de aprofundamento dos estudos. Reúne 1.840 alunos matriculados no ensino médio, assim distribuídos: manhã 715, tarde, 675 e noite, 450. Do total, 73 são surdos, 8 são cegos, 3 apresentam baixa visão, 1 é surdo-cego e 1 tem mobilidade reduzida. Há também alunos com déficit de aprendizagem, mas não existe uma contagem específica desses alunos, já que eles estão incluídos em turmas regulares.

A escola possui, aproximadamente, 150 funcionários, sendo 1 diretor, 3 vice-diretores, 17 ajudantes de serviços gerais, 9 secretários, 4 especialistas da educação básica, que atuam como supervisores/orientadores, 63 professores regentes em sala de aula e 15 professores designados substituindo os profissionais afastados por licença médica e/ou curso. Estão em ajustamento funcional 10 professores, que apóiam na administração e na área pedagógica e 7 intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Há 1 professora itinerante, que auxilia no

pedagógico na tradução (*Braille*) das atividades para alunos com necessidades visuais e que faz o elo da escola com a Escola Estadual São Rafael (antigo Instituto São Rafael). Há também 1 guia-intérprete e 1 instrutor de LIBRAS, que atende uma aluna (surdo-cega).

Todos os professores possuem nível superior completo, sendo que a grande maioria tem especialização *lato sensu*; 1 tem mestrado concluído e outro tem doutorado concluído, 1 está afastado de um cargo, cursando mestrado, e 1 está terminando o mestrado em 2011. A maioria dos ajudantes de serviços gerais possui ensino fundamental incompleto e poucos, ensino médio completo.

Quanto à parte estrutural, o prédio da escola não está adaptado fisicamente para receber alunos cadeirantes e/ou com mobilidade reduzida. A escola não possui material pedagógico necessário para trabalhar os conteúdos programáticos das diversas disciplinas com os alunos cegos, surdos e surdos-cegos. Isso torna o trabalho do docente bastante difícil e cansativo. Em entrevista, o vice-diretor revelou a insatisfação em relação a este aspecto:

[...] Quando cheguei aqui, em 2001, logo de cara me colocaram numa turma para trabalhar com uma turma de primeiro ano, uma de segundo e uma de terceiro ano com deficientes auditivos, embora eu não [...] nunca tenha trabalhado com esse perfil de alunos. Eu não tinha trabalhado ainda. Então, eu tive que aprender aos poucos como lidar com essa situação, que é uma situação completamente nova para mim. Todos os professores que trabalham na instituição, eles vivenciam a mesma situação, que no decorrer da sala de aula a gente vai trabalhando com o aluno, e o próprio deficiente, vai [...] vai, pedindo: "Professor, faça dessa forma. Eu não [...] "E os próprios alunos adotam esse deficiente. Sempre tem em cada turma, algum ou alguns alunos que adota esse deficiente. Eles alertam: "Professor, pra esse aluno tem que ser assim. Para esse aluno tem que seguir dessa forma. Pra esse aluno, o senhor tem que seguir outro caminho melhor para ele". Então, a gente vai assimilando isso aos poucos. Ou seja, o profissional aprende junto com os discentes como trabalhar essa nova situação, tá. Essa turma é mista. E ainda, tem um detalhe interessante que eu não disse, que é fazer, arranjar uma maneira com que o conteúdo flua atendendo às duas partes tão distintas, entendeu. E tem um detalhe: cada turma tem um ritmo diferente, cada turma com deficiente, tem um ritmo diferente. Nem sempre a gente consegue avançar tanto quanto de uma turma a outra [...].

Outra característica da escola pública analisada nesta pesquisa refere-se ao fato de ela propiciar condições para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma eficiente, desde que esteja de acordo com a comunidade na qual está inserida. Ainda é importante ressaltar que há uma preocupação com a adoção de

um projeto inclusivo de ensino de modo que a formação do indivíduo aconteça de maneira autônoma, criando possibilidades de reflexão e, principalmente, de ações voltadas para o seu próprio desenvolvimento de forma responsável e coerente. Assim, por meio da entrevista realizada com o especialista em educação da escola, constatou-se que,

[...] Os acréscimos que acontecerão a partir de agora na educação inclusiva estão sempre voltados para educação inclusiva, dando suporte. Como esta escola é uma escola que sempre optou pela, pelo fato de incluir estes os alunos, então está procurando também adaptar, melhorar cada vez mais este trabalho, dando suporte e apoio. É, tem que ser [...] dar o suporte [...].

A escola estadual inclusiva participa do projeto "Escola Referência", desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, atendendo, desde o ano de 1998, alunos com necessidades especiais, característica que a diferencia das demais instituições públicas de ensino do estado de Minas Gerais, vista como escola referência. Segundo o vice-diretor,

[...] essa escola, que eu saiba, é a única aqui em Belo Horizonte que faz esse trabalho de escola estadual pra alunos, que inclui os dois perfis de alunos. É uma escola que oferece condições nunca vistas em qualquer outro lugar. É uma escola muito bem, muito bem intencionada e muito voltada para este trabalho [...].

Em última colocação sobre a caracterização da escola pesquisada, são apresentados os diversos projetos que ela desenvolve: Projeto Incluir, que também conta com a parceira PUC-Minas e Secretaria do Estado de Educação; Jovem de Futuro, que desde 2008 mantém parceria com o Instituto Unibanco e outras instituições; Bic-Júnior, Café Científico e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior, projeto do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais que oferece bolsas para pesquisas de alunos da escola estadual, proporcionando aos participantes maior contato com as áreas de seu interesse, como Física, Química e Arquitetura.

No que tange aos docentes, a respeito da disponibilidade de recursos humanos e materiais para o desempenho na instituição, a entrevista constatou que a escola sempre teve, desde sua mudança para a inclusão, profissionais fornecidos pela Secretaria de Educação para dar suporte ao professor na sala de aula.

Afirma o vice-diretor:

[...] Olha, sempre tivemos na escola o profissional que dá suporte ao professor em sala de aula, ou seja, o interprete, né, em sala de aula. No caso dos surdos, deficientes auditivos, sempre tivemos este profissional [...] Agora, no quesito recursos, sempre tem faltado, sempre alguma coisa. Às vezes em termo de material, às vezes em termo de profissional, em disponibilidade de se montar material. Mas a deficiência maior que nós observamos foi na questão do deficiente visual. O aluno de deficiência auditiva sempre tem estado a contento. A escola sempre ganhou. Este profissional sempre existiu [...]

Em relação à carga horária docente, ficou evidenciado que o profissional desdobra-se no que tange a horas de trabalho. Existe um acréscimo de trabalho devido à exigência do próprio sistema, que leva o professor a ter que trabalhar em excesso, quer seja na mesma escola ou em dois ou três cargos, para ter melhores condições humanas salariais. Isso é confirmado na fala do especialista em educação:

[...] Poderia diminuir a carga horária dessa pessoa que trabalha com a inclusão, pra ela ter um tempo maior com esse aluno, uma dedicação maior pra ele. Poderia pensar em alguma coisa no sentido de dar, não um privilégio, mas dar uma carga horária mais flexível, alguma coisa pra atender melhor esse aluno. Eu acho que caminha pra isso, né. A carga horária do docente é 18 horas/aula. Pra atender aluno especial, fica pesado [...].

A próxima seção introduz a descrição do perfil dos participantes pesquisados, com base na análise de dados demográficos e ocupacionais.

5.2 Análise descritiva das variáveis demográficas e ocupacionais

Integra esta pesquisa uma amostra de 53 professores de uma escola pública estadual de ensino médio inclusivo, composta por 25 do sexo masculino (47,2%) e 28 (52,8%) do sexo feminino (GRÁF. 1). A maior parte do sexo feminino pode estar fundamentada por ser a profissão de docência relacionada com a extensão do trabalho doméstico. Segundo Louro (2000), a mulher tem a natureza maternal, associada ao cuidado pelas crianças. A figura feminina relaciona-se com alguns tributos que são necessários para o aprendizado, como: carinho, paciência, dedicação e zelo pelo discente no magistério.

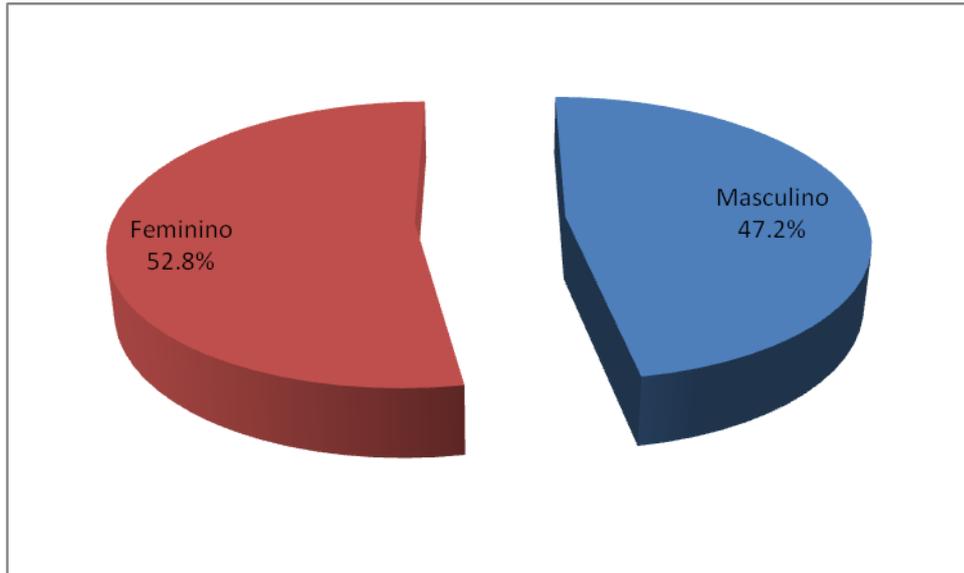


Gráfico 1 - Distribuição da amostra segundo o sexo.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em termos de faixa etária, a maior parte dos professores pesquisados (GRÁF. 2) tem idade acima de 36 anos (62,3%). Compõem o percentual restante: 20,8% com idade de 31 a 35 anos e 17% com idade de 25 a 30.

A amostra evidencia que a maioria dos docentes pesquisados é experiente, o que facilita a transferência do conhecimento acumulado ao longo do período de trabalho com os discentes.

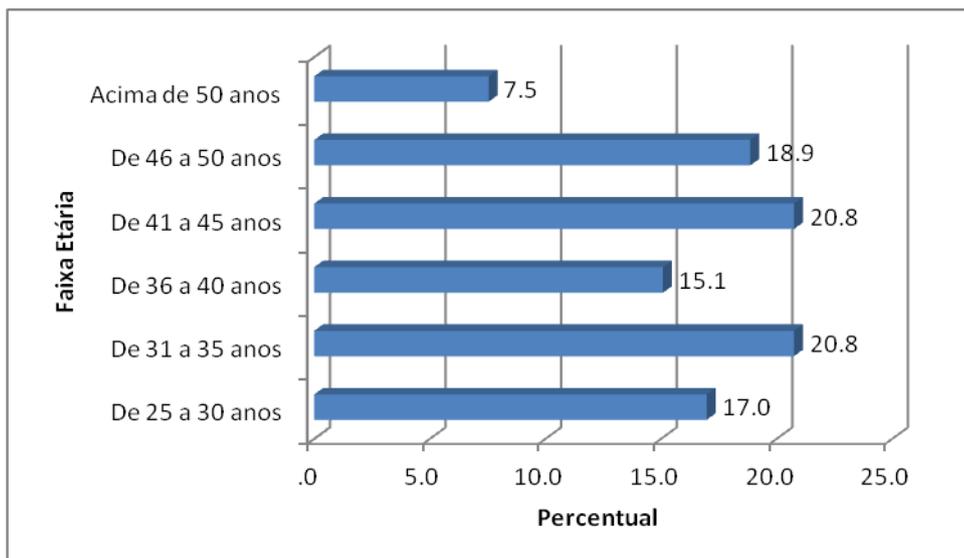


Gráfico 2: Distribuição da amostra segundo a faixa etária.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao estado civil (GRÁF. 3), 32,1% são casados, 24,5% são solteiros e 43,4% pertencem à categoria “Outros”.

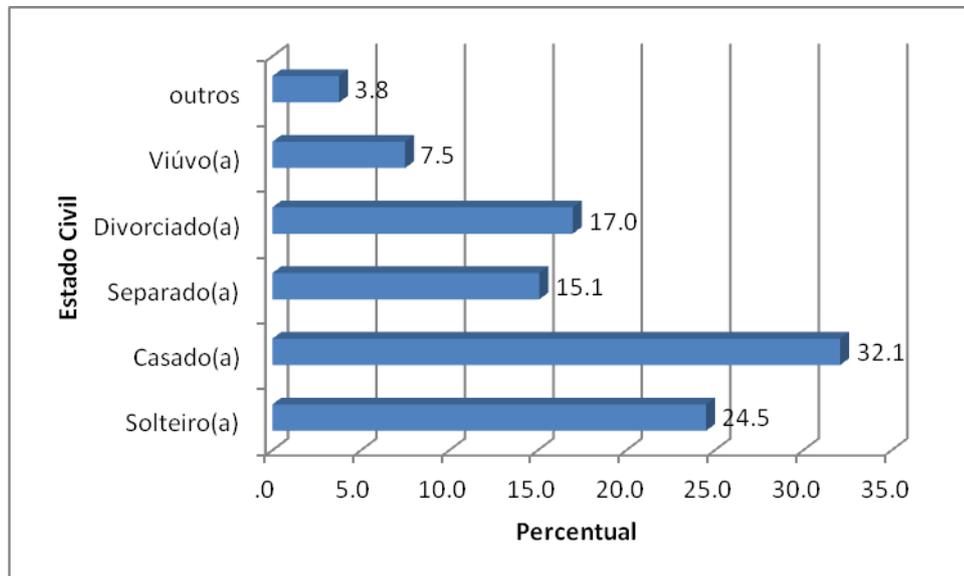


Gráfico 3 - Distribuição da amostra segundo o estado civil.
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao grau de escolaridade dos respondentes (GRÁF. 4), 21 (39,6%) possuem ensino superior completo; 43,4%, especialização completa; e 17%, especialização incompleta.

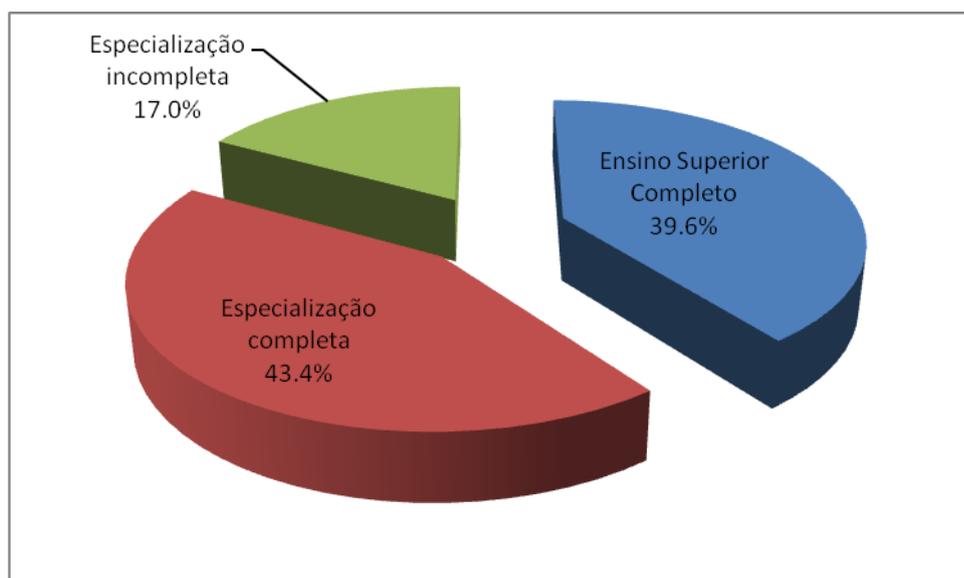


Gráfico 4 - Distribuição da amostra, segundo o grau de escolaridade.
Fonte: Dados da pesquisa.

A formação acadêmica influi na qualidade do trabalho prestado. Em entrevista, o vice-diretor e também professor de Física, ilustra esta afirmativa:

Um profissional com a formação acadêmica muito boa, seguro de si, que domina o seu conteúdo, ele é um profissional mais seguro e mais incisivo em sala de aula. Ele consegue se impor com mais facilidade perante os alunos. Normalmente, o profissional com uma formação acadêmica deficiente ele é inseguro em sala, e o aluno percebe, o aluno percebe [...].

Em termos de realização de atividades profissionais relacionadas à educação (GRÁF. 5), 58,5% dos professores trabalham em uma instituição de ensino médio pública inclusiva e 41,5% trabalham em uma instituição de ensino médio pública inclusiva e particular.

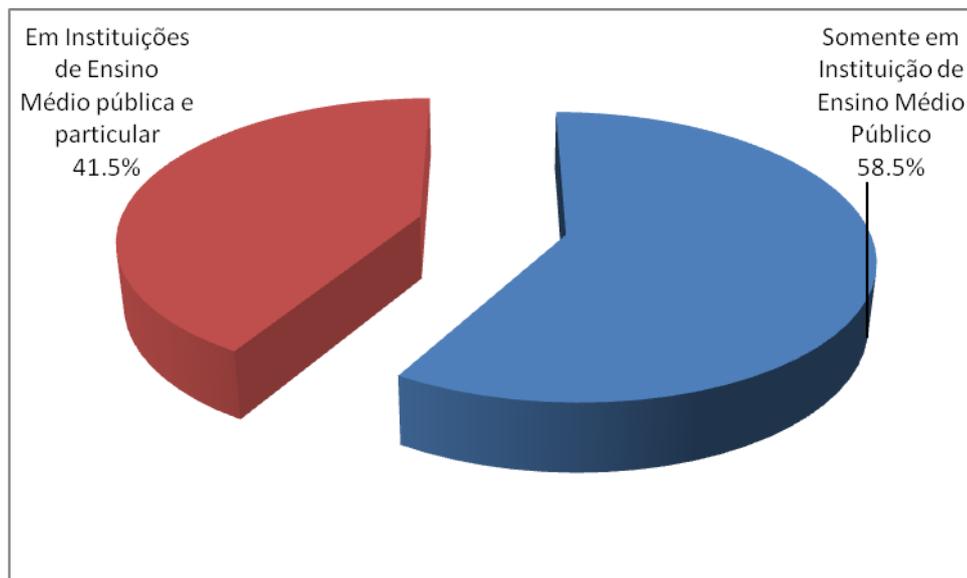


Gráfico 5 - Distribuição da amostra, segundo o tipo de rede em que o trabalho dos docentes é realizado.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao tempo de atuação no magistério (GRÁF. 6), 64% dos professores atuam no cargo há mais de 11 anos; 22,6%, de 1 a 5 anos; e 13,2%, de 6 a 10 anos. Este resultado denota que os professores com mais tempo no magistério possuem maior experiência na profissão, o que facilita a relação professor-aluno e demonstram mais confiança e segurança na troca de conhecimento.

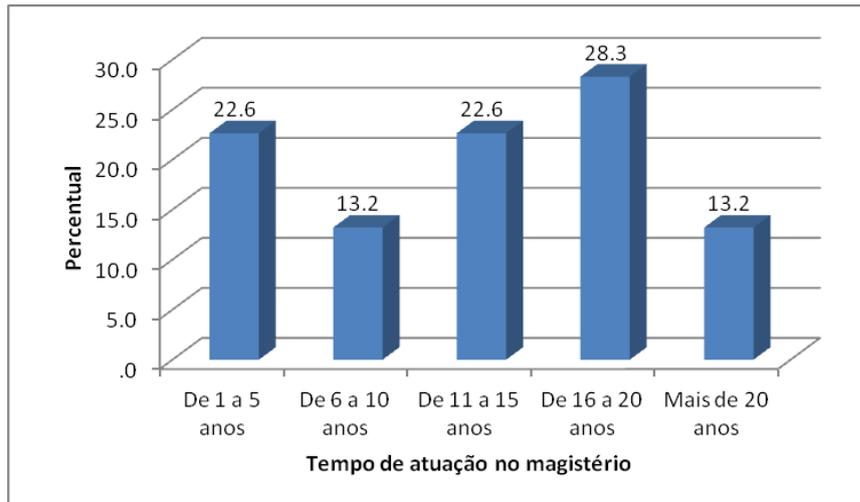


Gráfico 6 - Distribuição da amostra, segundo o tempo de atuação no magistério.
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao horário de trabalho (GRÁF. 7), 34% dos professores trabalham em dois turnos ou à noite; 18,9%, no turno da manhã; e 13,2 à tarde ou nos três turnos. Em relação ao tempo de trabalho, a maioria dos professores necessitam de trabalhar pelo menos dois turnos para melhorar a fonte de renda, que possivelmente acarretará aumento na carga de trabalho.

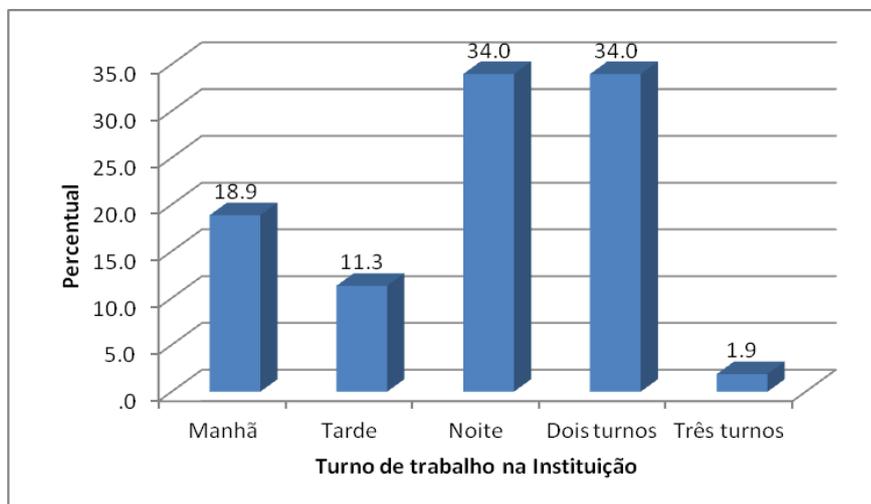


Gráfico 7 - Distribuição da amostra, segundo o horário de trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao regime de trabalho (GRÁF. 8), 60,4% dos professores são efetivos, sendo 34% dos efetivados pela lei 100/2007⁴; e 39,6% trabalham como contratados ou contratados em substituição.

⁴ Lei 100/2007, instituída em 5 de novembro de 2007, regulariza a situação jurídica criada pelos incisos IV e V do artigo 7 da referida lei (BRASIL, 2007). Lei que acolheu os docentes no sistema previdenciário para efeito de se aposentadoria e concedeu o voto e a participação em todos os cargos existentes na instituição. Mas os profissionais não se tornaram efetivos, e sim efetivados, pois a função de efetivo é somente por meio de concurso público (BRASIL, 2007; VILELA, 2010).

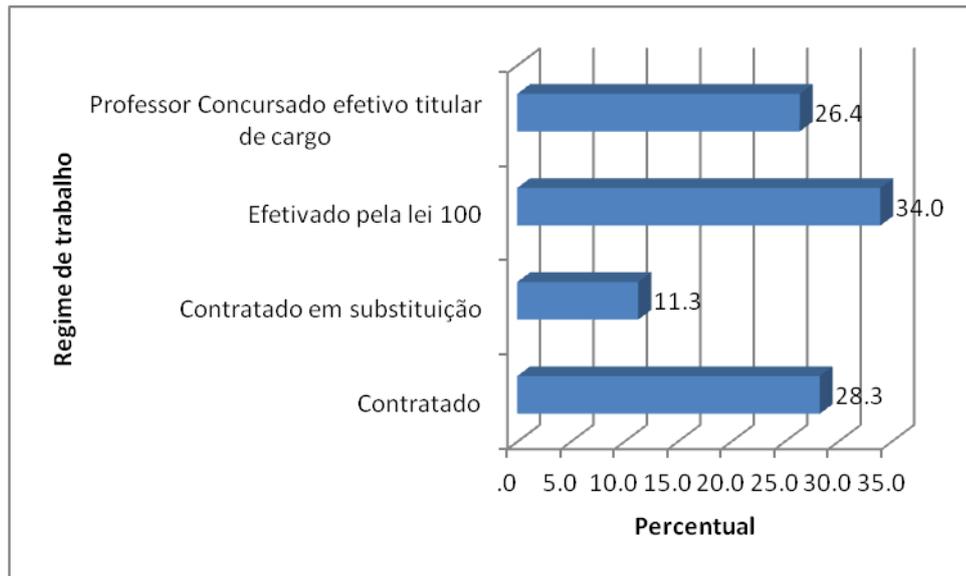


Gráfico 8 - Distribuição da amostra, segundo o regime de trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao tempo de trabalho na instituição (GRÁF. 9), 58,5% dos professores amostrados trabalham na escola de 6 anos para cima, tempo suficiente para o introjetarem a filosofia da instituição; 28,3%, de 1 a 5 anos; e 13,2%, há menos de 1 ano.

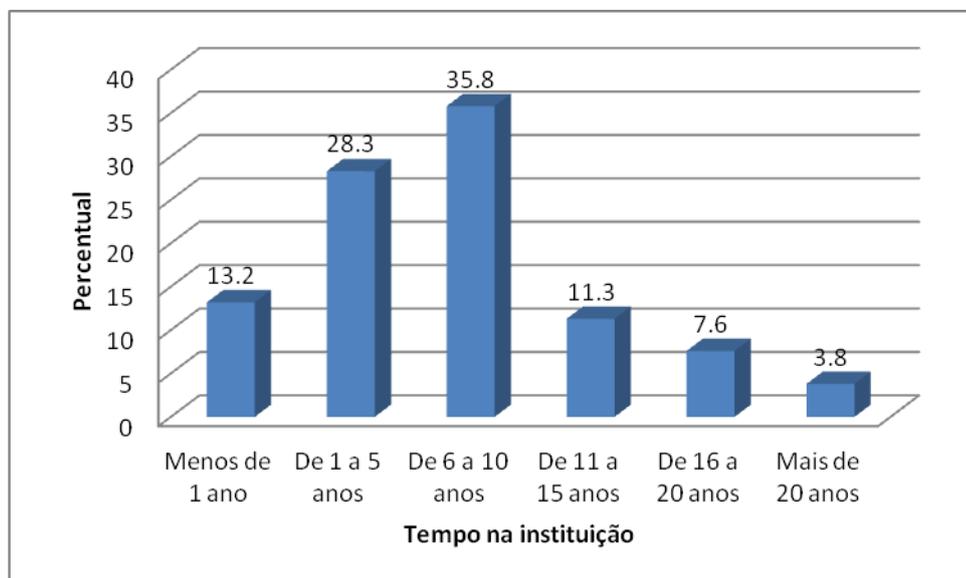


Gráfico 9 - Distribuição da amostra, segundo o tempo de trabalho na instituição.
Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apontaram que 60,4 dos respondentes amostrados (GRÁF. 10), não possuem outro emprego em outras instituições de ensino médio, enquanto 39,6%, que possuem.

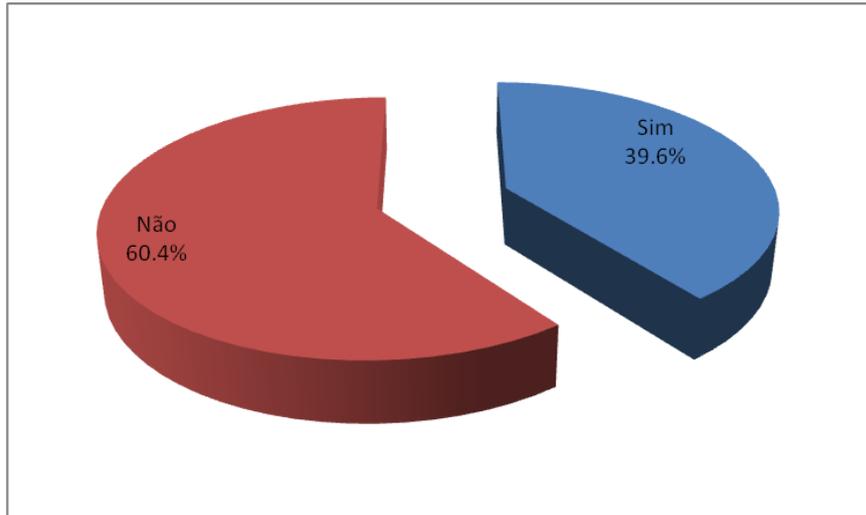


Gráfico 10 - Distribuição da amostra, segundo a realização de trabalho em outras instituições de ensino médio.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à prática de trabalho voluntário (GRÁF. 11), 66,0% dos professores não praticam o trabalho voluntário e 34,0% praticam.

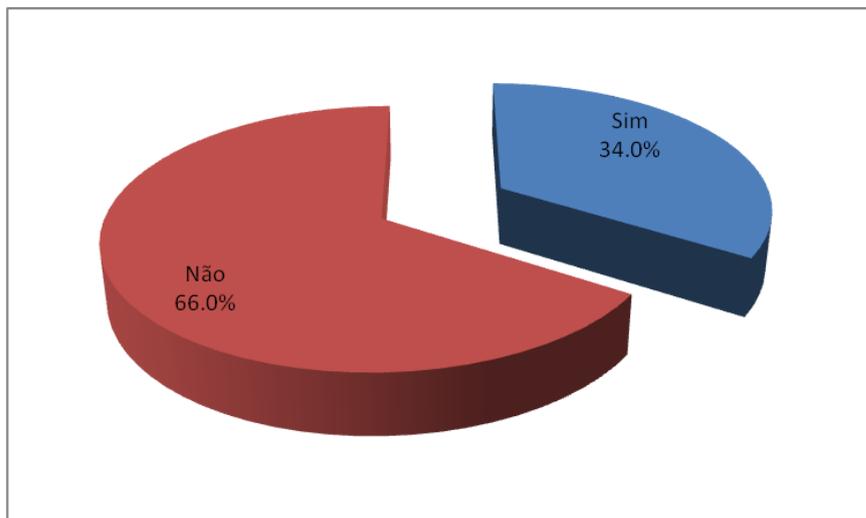


Gráfico 11 - Distribuição da amostra, segundo a prática de trabalho voluntário.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando a representatividade da amostra (GRÁF. 12), 92,5% dos professores entrevistados não fizeram nenhum tipo de tratamento médico nos últimos meses.

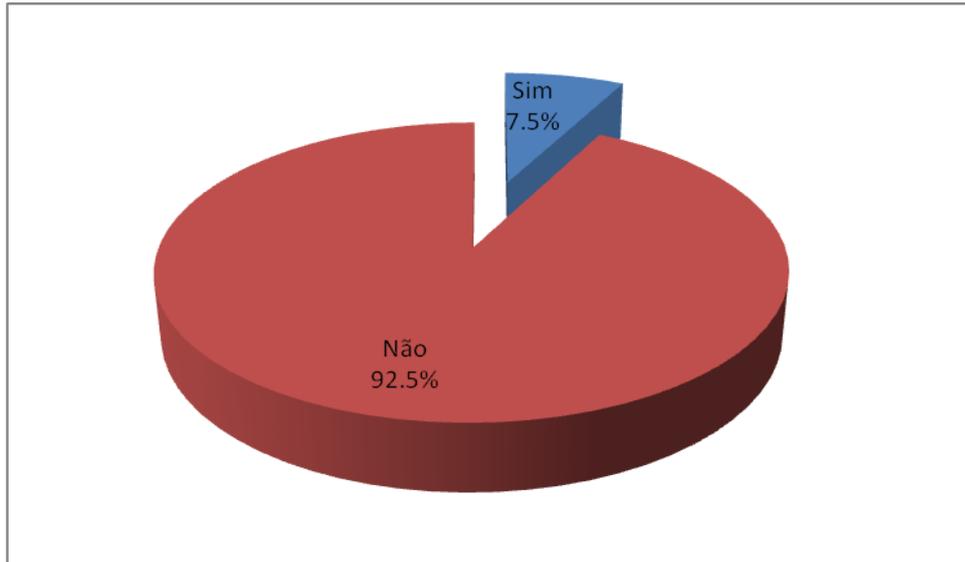


Gráfico 12: Distribuição da amostra, segundo a utilização de tratamento médico.
Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apontaram que 92,5% dos professores (GRÁF. 13), não apresentaram dificuldade externa no trabalho, contra 7,5% que revelaram.

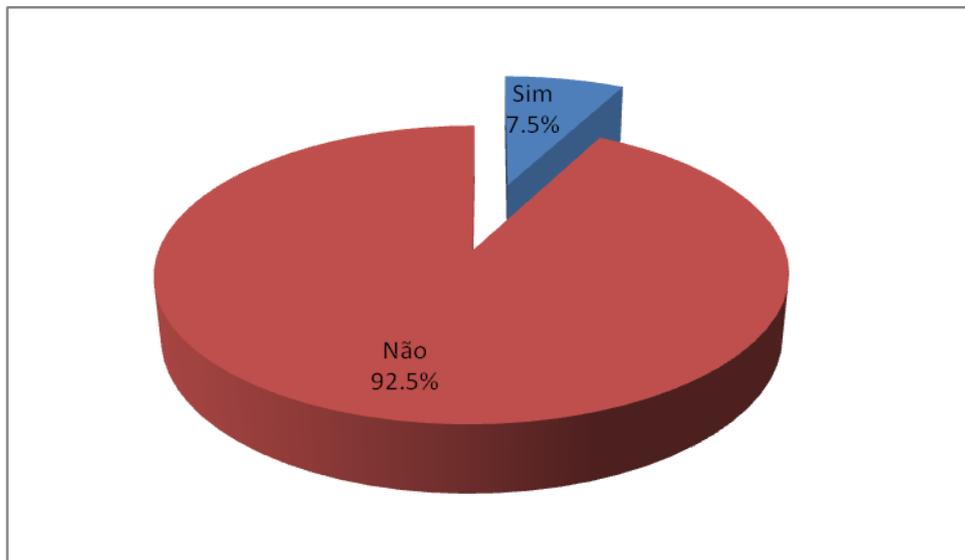


Gráfico 13 - Distribuição da amostra, segundo problemas externos ao trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às atividades físicas (GRÁF. 14), 52,8% praticaram atividades físicas no último mês, 47,2% que não praticaram.

Este resultado denota vitalidade por parte da maioria e que, mesmo com acúmulo de trabalho o profissional consegue conciliar um horário/tempo para praticar atividades físicas, devido à necessidade de estar bem com a saúde para desempenhar o seu trabalho.

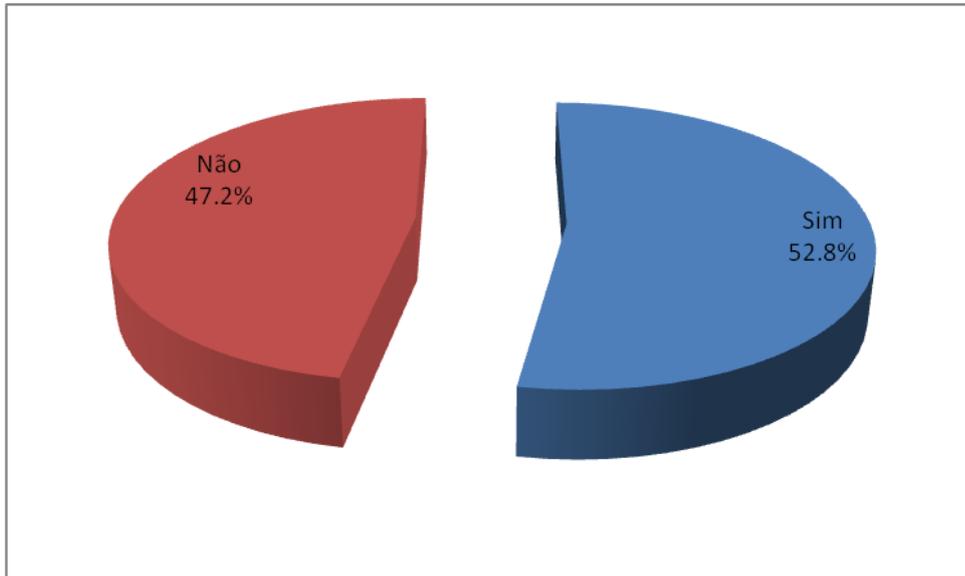


Tabela 14 - Distribuição da amostra, segundo a prática de atividades físicas.
Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados do (GRÁF. 15), apontam que 67,9% dos professores recebem salário entre R\$1.000,00 e R\$2.500,00, contra apenas 32,1% que recebem acima de R\$2.500,00. Fica evidenciado que a maior parte dos professores é mal remunerada. Isso ocasiona a procura de outro emprego para manter um padrão de vida equilibrado, acarretando aumento da carga horária trabalhada.

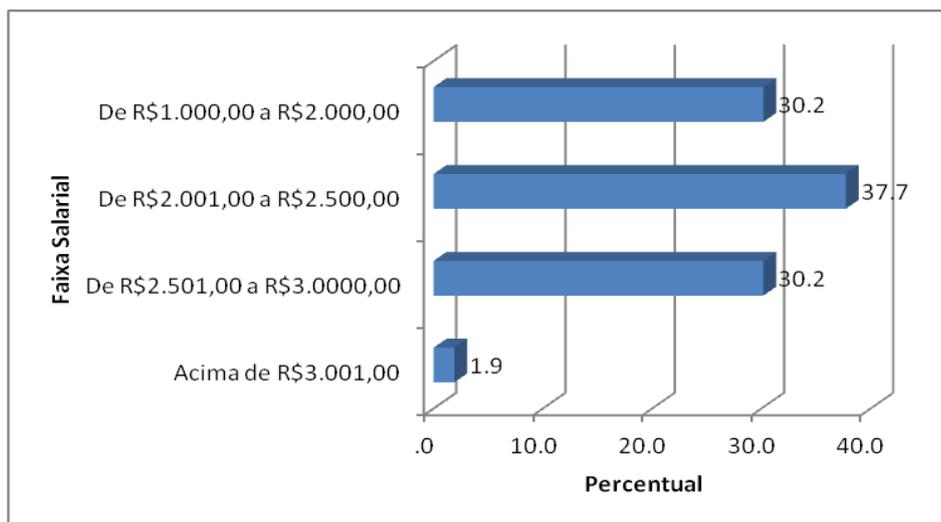


Gráfico 15 - Distribuição da amostra segundo o salário.
Fonte: Dados da pesquisa.

A realização da pesquisa coincidiu com a época de fim de greve na escola. Constatou-se, então, a indignação, evidenciada nas entrevistas realizadas, por parte do professor, especialmente em relação ao salário injusto pago no ensino médio,

cuja exigência menor para a investidura no cargo é a formação de graduação no cargo pretendido, que demanda tempo e dinheiro.

A insatisfação é refletida no seguinte depoimento:

[...] O professor, ta, é [...] assim, na posição de que “Pra que que eu vou fazer isso se eu não recebo? Pra que? [...] Vamo fingir [...] Cê entendeu?” E isso é muito comum. Mas é comum assim até demais. Porque eu conheço gente que não é pra aposentar, não tá pra aposentar, falta muitos anos, e fala assim: Não, eu num vou ficar trabalhando, não. Eu não ganho pra isso: Cê entendeu? Não é pouca, não; é muita gente que fala [...] (Entrevistado 5)

Em síntese, considerando a representatividade da amostra pesquisada, pode-se deduzir que, em termos demográficos e ocupacionais, a maior parte dos professores é do sexo feminino, com idade acima de 36 anos, casadas, com especialização completa, trabalha apenas na instituição de ensino médio pública e possui mais de 11 anos de magistério, trabalha em dois turnos ou à noite e está na instituição há mais de 6 anos, é efetiva ou efetivada pela lei 100, não possui outro emprego em outra instituição, não pratica trabalho voluntário, não faz nenhum tipo de tratamento médico, não passa por dificuldades externa no trabalho, pratica atividade física e recebe entre R\$2.001,00 e R\$2.500,00.

5.3 Análise descritiva - síndrome de *burnout* associada aos professores de rede pública inclusiva

Nesta seção, descrevem-se os fatores e os indicadores de *burnout* para a amostra total. Para efeito de apresentação, procurou-se agrupar estes indicadores em três fatores: *exaustão emocional*, *despersonalização* e *baixa realização profissional*.

Quanto aos fatores pertencentes ao *burnout* e aos seus respectivos significados, destacam-se as seguintes:

- a) *Exaustão emocional* – resultante da combinação das questões II.1, II.2, II.3, II.4, II.5, II.6, II.7, II.8 e II.9 do questionário;
- b) *Despersonalização* – resultante da combinação das questões II.10, II.11, II.12 e II.13 do questionário;

- c) *baixa realização profissional* – resultante da combinação das questões II.14, II.15, II.16, II.17, II.18, II.19, II.20, II.21 e II.22 do questionário;

Tendo em vista que o instrumento utilizado para a coleta de dados foi composto, basicamente, por escalas de resposta do tipo *Likert* de cinco pontos, as TAB. 1 e 2 mostram o crivo de resultados para os três níveis da síndrome de *burnout*.

A TAB. 1 apresenta a interpretação das escalas *exaustão emocional* e *despersonalização*, considerando que quanto maior a média apontada pelo pesquisado em cada afirmação maior o nível de *burnout*, e vice-versa. Valores acima de 3 tendem a elevar a importância do *burnout* e valores abaixo de 3 representam uma tendência de baixa importância ao *burnout*.

Tabela 1 - Resultado dos três níveis de *burnout* para os fatores exaustão emocional e despersonalização

Resultado	Interpretação do Resultado
Entre 1,00 a 2,99	Nível baixo de <i>burnout</i>
Entre 3,00 a 3,99	Nível mediano de <i>burnout</i>
Entre 4,00 a 5,00	Nível elevado de <i>burnout</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A TAB. 2 apresenta a interpretação da escala de *baixa realização profissional*, considerando que quanto menor a média apontada pelo entrevistado em cada afirmação maior o nível de *burnout*, e vice-versa. Valores acima de 3 tendem a baixar a importância do *burnout* e valores abaixo de 3 representam uma tendência de elevar à importância do *burnout*.

Tabela 2 - Resultado dos três níveis de *burnout* para o fator, baixa realização profissional

Resultado	Interpretação do Resultado
Entre 1,00 a 2,99	Nível elevado de <i>burnout</i>
Entre 3,00 a 3,99	Nível mediano de <i>burnout</i>
Entre 4,00 a 5,00	Nível baixo de <i>burnout</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A TAB. 3 apresenta o resultado da síndrome de *burnout* em uma amostra total para os três fatores sob análise.

Tabela 3 - Caracterização da amostra total, segundo os fatores de *burnout*

Fator de <i>Burnout</i>	Medidas Descritivas				
	Média	Des.Padr.	P25	Mediana	P75
Exaustão emocional	3.27	0.26	3.11	3.33	3.44
Despersonalização	3.01	0.41	3.00	3.20	3.50
Baixa realização profissional	3.00	0.28	2.63	2.88	3.00

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos fatores de *burnout* em relação à amostra total, constatou-se uma situação de nível mediano de *burnout* com os fatores *exaustão emocional* e *despersonalização* dos informantes, uma vez que os escores obtidos apresentaram uma média entre 3,00 a 3,99. No entanto, ocorreu uma situação de nível alto do *burnout* com o fator *baixa realização profissional* nos professores pesquisados na escola pública inclusiva, uma vez que o escore obtido apresentou uma média entre 1,00 a 2,99, (TAB. 3). Isso se deve ao fato de o professor trabalhar em excesso, buscar outras fontes de renda e sobrecarregar-se como meio de sobrevivência, conforme depoimento de um professor entrevistado na escola pesquisada:

[...] Inicialmente, com o próprio sistema de educação, com o próprio sistema de educação, né [...] Inicialmente porque é [...] além da gente realizar o trabalho na escola, dentro da sala de aula, a gente também leva, leva maior parte deste trabalho ainda para nossas casas. E, aí, o final de semana que a gente tem para dedicar à família, a você, se dedicar ao lazer, nós estamos nos dedicando às tarefas escolares, ao trabalho [...]. (Professor. 4)

Dejours (2000) considera a baixa realização profissional um mecanismo de defesa do indivíduo contra a falta de reconhecimento da organização. Nesta consideração, a falta de entendimento quanto à maneira de ajustar o trabalho efetivamente realizado com a formalização da descrição das atividades conduz à degradação das relações sociais, causando imobilidade do trabalhador, por conta dos sentimentos de insatisfação e de desesperança, tendo como consequência o individualismo, proveniente da falta de comprometimento com o trabalho. Segue um depoimento de um professor entrevistado que ilustra a realidade da docência:

[...] Essa questão da sala de aula é um conjunto, que eu digo assim: ele trabalha em mais de um lugar. A pessoa, o professor, trabalha em mais de um lugar. Ele tem vários alunos, e quando ele vai avaliar, assim, a questão da saúde, financeira, não tem um retorno legal, não. Então, isso aí vai pesando no sentido que ele pode ter um desgaste emocional, assim, um afastamento [...]. (Professor 2)

A seguir, apresentam-se os resultados dos indicadores de cada fator de *burnout* dos professores da amostra total. Para sintetizar as informações de cada indicador, utilizaram-se a média e a mediana como medidas de tendência central. Para a medida de dispersão, utilizaram-se o desvio-padrão e o intervalo interquartil (P_{25} e P_{75}). As TAB. 4, 5 e 6 mostram os resultados dos fatores *exaustão emocional*, *despersonalização* e *baixa realização pessoal* no trabalho, respectivamente.

A TAB. 4 apresenta o resultado dos escores relativos ao fator *exaustão emocional* para uma amostra total.

Tabela 4 - Caracterização da amostra total segundo o fator *exaustão emocional*

Exaustão Emocional	Medidas Descritivas				
	Média	Des. Padrão.	P25	Mediana	P75
Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente na vida de outros.	4.49	0.64	4.00	5.00	5.00
Sinto-me cansado(a) ao final da jornada de trabalho.	4.25	0.68	4.00	4.00	5.00
Meu trabalho deixa-me exausto(a).	3.49	0.78	3.00	4.00	4.00
Sinto-me esgotado(a) emocionalmente devido ao meu trabalho.	3.34	0.85	3.00	3.00	4.00
Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.	3.13	0.81	3.00	3.00	4.00
Eu lido eficazmente com os problemas dos alunos.	2.89	0.97	2.00	3.00	4.00
Posso entender com facilidade o que sentem meus alunos.	2.72	0.89	2.00	3.00	3.00
Quando levanto-me pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho, sinto-me cansado(a).	2.66	0.73	2.00	3.00	3.00
Creio que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.	2.49	0.80	2.00	2.00	3.00

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere às variáveis em relação o fator *exaustão emocional*, para a amostra total, a maioria dos seus indicadores revela uma situação de nível mediano de *burnout* nos professores, uma vez que os escores obtidos apresentaram média de 3,00 a 3,99.

Entretanto, observa-se na TAB. 4 que dois indicadores de *exaustão emocional* evidenciaram uma situação elevada de *burnout*, com médias acima de 4,00, Os dados revelaram que os profissionais apresentaram alto nível de *burnout* nos

indicadores “cansaço no final da jornada de trabalho” e “influência positiva do trabalho na vida de outros”. Esses dados se confirmam na fala a seguir:

[...] oh, o que eu vi aqui é isso aí. É verdade mesmo [...] Acaba a aula agora, todo mundo chega: [...] “nossa! Que cansaço! [...]” É *o mais estranho*. E ainda tem que agüentar a tarde, agüentar a noite, né, e mais uma jornada ainda [...] eee [...] Mais estranho porque, às vezes, ele vem, já é como diz, percebendo o cansaço, mas vai insistindo. Tá vindo, num tá largando de lado o trabalho, e não [...] Mas chega uma hora que pifa, né [...]. (Entrevistado 6)

Considerando que o indicador “cansaço no final da jornada de trabalho” apresentou destaque como de maior escore na escola pesquisada, a seguir, apresenta-se o relato do vice-diretor, que é professor de Física nesta escola.

[...] Percebo um trabalho, um trabalho de certa forma cansativo. Cansativo no seguinte aspecto: porque o profissional faz o máximo para atender essa, essa demanda, embora ele, antecipadamente, não tenha se preparado para isso. É [...] não tem um preparo. Todos, desde 2001, que eu entrei nessa escola, né, dando aula de Física, sempre trabalhei com uma, ou duas, ou três turmas de deficientes, ou visuais ou auditivos, embora eu nunca tenha tido um preparo para trabalhar com esses alunos. Então, juntamente com eles, foi um aprendizado pra mim. Eu tive que aprender como lidar com essa situação lidando com a situação, vivenciando isso na sala. Nunca foi dado um curso de capacitação. Diferencia da situação vivenciada pelo profissional dessa escola quando eu cheguei aqui, em 2001. Logo de cara, eu fui colocado numa de turma de 1º, uma 2º e uma de 3º ano com deficientes auditivos, embora eu nunca tenha trabalhado com isso, com esse perfil de aluno. Eu nunca tinha trabalhado ainda. Então, eu tive que aprender aos poucos como lidar com essa situação, que era uma situação completamente nova pra mim. Todos os professores que trabalham na Instituição eles vivenciam a mesma situação [...]. (Entrevistado 2)

Para Borges *et al.* (2002), a ocorrência da síndrome de *burnout* no ambiente interno das organizações é também influenciada por diversos fatores, como: excesso de trabalho, diversidade nos processos de trabalho, estrutura administrativa centralizadora, criação de metas e objetivos incoerentes com a realidade, insuficiência remuneratória, níveis acentuados de supervisão e problemas de comunicação na empresa.

De acordo com Silva (2002), os docentes fazem parte de um cenário de mudanças em sua formação e profissão. Assumem novas qualificações e aperfeiçoamentos e tentam aproximar a sua devida valorização. As exigências têm sido apresentadas pela sociedade em função das mudanças aceleradas do contexto no meio social inserido.

Conforme Tardif e Lessard (2008 p. 79), a estrutura organizacional para os professores não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro onde seu trabalho é executado; "[...] ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprios desta profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais".

A TAB. 5 abaixo representa a amostra total a respeito dos indicadores do fator *despersonalização*.

Tabela 5 - Caracterização da amostra total segundo o fator *despersonalização*

Fator Despersonalização	Medidas Descritivas				
	Média	Des.Padrão.	P25	Mediana	P75
Creio que estou trabalhando em demasia.	3.89	0.87	4.00	4.00	4.00
Sinto-me frustrado em meu trabalho.	3.17	0.78	3.00	3.00	4.00
Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que exerço este trabalho.	2.51	0.85	2.00	3.00	3.00
Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente.	2.51	0.80	2.00	3.00	3.00

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito às variáveis em relação ao fator *despersonalização*, constatou-se uma situação de nível baixo a mediano de *burnout*, uma vez que quase todos os escores obtidos apresentaram media abaixo de 3,99 (TAB. 5).

Segundo Tardif e Lessard (2008), alguns professores empenham-se profundamente no trabalho e fazem exatamente o que é previsto pela organização escolar, enquanto outros chegam a tomar um tempo considerável, invadindo sua privacidade, às noites, os fins de semana, participam de atividades com duração mais longas, cursos de aperfeiçoamento e de formação específica, associações profissionais. Tudo isso acarreta a carga horária do docente, fator que contribuiu para o resultado da pesquisa, que apontou que o professor trabalha em demasia, indicador que esteve próximo a apresentar um nível elevado de *burnout*. A ilustração do entrevistado evidencia a afirmação:

[...] Você cai no trabalho [...] no trabalho demasiado [...] porque pra você manter um trabalho diferenciado, pra você ter inovação e tudo, cê tem que buscar, e você num tem tempo pra isso. Então, você tem o excesso do trabalho. Se você quer ser vital, cê tem que trabalhar. Cê nem consegue [...] Cê vai cair sempre na rotina, né, repetir sempre a mesma coisa. Se ocê não trabalhar em demasia, você não consegue ser vital e [...] *não tem jeito* [...] Eu enxerguei esse resultado dessa forma, entendeu [...]. (Professor 9)

A TAB. 6 apresenta os *escores* referentes ao fator *baixa realização profissional no trabalho*, com destaque para cinco indicadores que apresentaram nível elevado de *burnout*.

Tabela 6 - Caracterização da amostra total, segundo o fator baixa realização profissional

Fator Baixa Realização Profissional	Medidas Descritivas				
	Média	Des. Padr.	P25	Mediana	P75
Sinto-me com muita vitalidade.	4.08	0.76	3.50	4.00	5.00
Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.	3.32	0.87	3.00	3.00	4.00
Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.	3.15	0.95	2.00	3.00	4.00
Sinto que os alunos culpam-me de alguns de seus problemas.	3.04	0.71	3.00	3.00	3.50
Posso criar facilmente uma atmosfera relaxada para os meus alunos.	2.94	0.93	2.00	3.00	4.00
Trabalhar diretamente com pessoas causa-me estresse.	2.87	0.65	3.00	3.00	3.00
Sinto-me estimulado(a) depois de trabalhar em contato com os alunos.	2.75	0.98	2.00	3.00	3.00
Sinto-me no limite de minhas possibilidades.	2.49	0.78	2.00	2.00	3.00
Realmente não me preocupo com o que ocorre com alguns alunos.	2.42	0.77	2.00	2.00	3.00

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito às variáveis em relação ao fator *baixa realização profissional*, para a amostra total constatou-se uma situação tendendo para nível elevado de *burnout*, uma vez que a maioria dos escores obtidos apresenta media abaixo de 2,99 (TAB. 6), com destaque para o indicador “Realmente não me preocupo com o que ocorre com alguns alunos”, que apresentou uma situação entre os indicadores de nível elevado de *burnout* por parte dos informantes (média de 2,42). Isso é um indicativo de baixa realização no trabalho, uma vez que o discente é a mola propulsora da atividade docente.

O depoimento de um professor evidencia a dificuldade atual de se lidar com o aluno (discente), que a cada dia se torna mais autoritário e indisciplinado. Isso pode levar o profissional docente ao distanciamento e à indiferença para conseguir que a sua aula flua normalmente:

[...] Aí é que a gente estressa mais ainda. E este estresse também pode ser devido de tentar ajudar a melhorar, o que não está a seu alcance e não consegue. E, então, você estressa. E a gente percebe que eles chegam aqui com estas individualidades. E, em relação ao conteúdo, o conteúdo de alguns é o mínimo. Ele chega ao primeiro ano do ensino médio com deficiência total, de matemática, de linguagem e interpretação [...] E aí? [...] Graças a Deus, eu não posso reclamar. Nunca fui agredida fisicamente. E quantos de nós já foram agredidos! Verbalmente, nem se fala! Todo dia e toda hora [...] (Professor 4)

Esta Outra entrevista também aponta a insatisfação do docente em relação à profissão. Cita o aluno como um dos fatores causadores de estresse.

[...] essa baixa realização profissional é porque os professores se sentem, na realidade, bastante desamparados por quase todos, por vários segmentos [...] Há desvalorização profissional, falta de [...] de uma boa educação... falta de tempo pra se dedicar e aperfeiçoar mais [...] O próprio [...] a própria atividade dele [...] E, o professor só está sendo cobrado. Quando ele procura estímulo, o estímulo que ele encontra é tão pouco, porque o estresse que o aluno causa no professor é muito maior do que o estímulo que ele recebe [...] (Entrevistado 8)

Em outra visão, o professor entrevistado, comenta sobre a baixa valorização profissional:

[...] eu ainda vejo algumas coisas que o estado faz que a maioria não enxerga. Por exemplo (é a minha visão) o estado, ele não vai ter dinheiro, ele não tem dinheiro pra te pagar, mas você tem que sugar deles, outras coisas. Num espera dinheiro, que o dinheiro não vai vir. Então, como é que eu vejo isto? Por exemplo, se surge a oportunidade de você fazer curso onde estado paga pra você, cê vai. Tem de buscar, porque é isso que ele vai te oferecer. Eu vivi isto. Teve um tempo que eu fiz um curso que o pessoal falou assim: Ah, [...] bobeira. "Cê vai trabalhar de graça pro estado". E é o que eu pensei assim: "Pois é, mas conhecimento nunca é de mais" [...]. (Professor 9)

De acordo com Freudenberger (1974), o estado de esgotamento, decepção e perda de interesse pelas atividades no trabalho decorrente do contato intenso com pessoas difíceis, problemáticos e necessitados conduz o indivíduo para um quadro de síndrome de *burnout*.

Porém, conforme Bendassolli e Soball, (2011, p. 6), "[...] o trabalho é a atividade pela qual o sujeito se afirma na sua relação consigo mesmo, com os outros com quem ele trabalha e pela qual colabora para a perpetuação de um gênero coletivo". Considerando esta afirmação o resultado evidenciou que o professor com toda a baixa autoestima apontada, ainda possui vitalidade, apesar de está trabalhando em demasia, destaca-se outro relato de um professor da escola que ilustra este resultado enquanto vitalidade:

[...] a gente tem essa vitalidade, sim, para fazer um trabalho diferenciado, um trabalho interdisciplinar, um trabalho de sair, de passear, de ir ao teatro, de ir ao museu, de ir num asilo, de ir numa empresa, e sempre buscando vida, buscar algo fora e trazer para cá, e não só esta mesmice, porque esta mesmice cansa, cansa e corta a vitalidade da gente. Então, quando a gente sai, sai lá pra fora com eles é diferente. A gente se sente viva, e eles se sentem vivos. E outro contexto. A gente se sente feliz, eles sentem felizes, tudo se caminha bem. Mas, infelizmente, o sistema não nos dá esta oportunidade [...]. (Professor 3)

5.4 Análise bivariada

Esta seção objetiva realizar associações, identificar e analisar as variáveis demográficas e ocupacionais com a incidência dos três fatores da síndrome de *burnout*, a partir de testes estatísticos não paramétricos (*Mann-Whitney* e *Kruskall-Wallis*), dada à violação da condição de normalidade da amostra. Deve-se observar que os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95%) e os valores de p-valor em negrito indicando diferenças significativas.

Ao analisar os fatores da síndrome de *burnout*, em associação com as variáveis demográficas e ocupacionais, observou-se que ocorreram diferenças significativas em relação às categorias de: regime de trabalho na empresa, tempo de instituição e faixa salarial. Nas demais variáveis não ocorreram diferenças significativas, conforme pode ser observado no APÊNDICE E.

A TAB. 7 mostra o resultado da análise comparativa dos níveis médio dos fatores de *burnout* na amostra total entre as três categorias de regime de trabalho na empresa.

Tabela 7 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as três categorias de regime de trabalho na empresa

Fatores de <i>Burnout</i>	Regime de trabalho na empresa	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	Contratado e em substituição	3.22	0.027*	Pelo menos 1 grupo diferente
	Efetivado pela lei 100	3.33		
	Professor Concursado efetivo titular de cargo	3.44		
Despersonalização	Contratado e em substituição	3.20	0.966	Todos iguais
	Efetivado pela lei 100	3.20		
	Professor Concursado efetivo titular de cargo	3.30		
Baixa realização profissional	Contratado e em substituição	2.88	0.523	Todos iguais
	Efetivado pela lei 100	2.94		
	Professor Concursado efetivo titular de cargo	2.81		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *kruskal-Wallis*.

Comparando-se os grupos de regime de trabalho quanto aos fatores de *burnout* na amostra total, conforme se observa na TAB. 7, apurou-se diferença significativa em relação ao *fator exaustão emocional*, que apresentou um valor-p de 0.027*, superior a 0,05. Neste fator, os indivíduos contratados apresentam menor nível de *burnout* do que os sujeitos efetivados e concursados. Existe uma discordância em relação ao resultado apresentado por parte da maioria entrevistada, conforme apontado no depoimento de professor:

[...] Eu discordo, porque eu acho que a mesma responsabilidade que ele tem eu também tenho dentro de sala de aula. Então, aí no caso, eu não concordo. Se ele se sente cansado com relação a isso, ahm [...] vamos dizer assim, a mesma responsabilidade que ele tem em assumir o cargo dele, eu também tenho em assumir o meu. Os papéis são os mesmos. Então, não vejo porque a diferença [...] (Professor 5)

Outra entrevista também denota pensamento contrário do ponto de vista em relação ao fato de os efetivados e concursados se sentirem mais exauridos emocionalmente. Conforme apurado nas entrevistas, todos os profissionais estão propensos sujeitar-se ao *burnout*, indiferente de sua categoria funcional. Segue o depoimento abaixo:

Olha, eu acho que esta exaustão emocional, independe de cargo, se é efetivo, se é designado, se é contratado, eu acho que não tem nada a ver

uma coisa com a outra, com cargo ocupado. A realidade é uma só: a oportunidade para cada um de nós é pouca, é falha. Cada um tenta atender, dentro da sua expectativa. Todo mundo trabalha de mais, mas nem sempre trabalhar demais. Vai ter o resultado que você esperava. (Professor 3)

A TAB. 8 mostra o resultado dos níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as três categorias de tempo de instituição

Tabela 8 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as três categorias do tempo de instituição

Fator de <i>Burnout</i>	Tempo de instituição	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	até 5 anos	3.22	0.041*	Todos iguais
	De 6 a 10 anos	3.33		
	acima de 11 anos	3.39		
Despersonalização	até 5 anos	3.20	0.356	Todos iguais
	De 6 a 10 anos	3.40		
	acima de 11 anos	3.20		
Baixa realização profissional	até 5 anos	2.94	0.563	Todos iguais
	De 6 a 10 anos	2.88		
	acima de 11 anos	2.81		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Kruskall-Wallis*.

Comparando-se os grupos de tempo de instituição quanto aos fatores de *burnout* na amostra total, conforme se observa na TAB. 8, apurou-se diferença significativa em relação ao *fator exaustão emocional*, que apresentou valor-p de 0.041*, superior a 0,05. Neste fator, os professores com até cinco anos de instituição apresentam menor nível de *burnout* do que os professores com tempo acima de seis anos de trabalho na instituição. Os professores efetivos titulares do cargo com mais de onze anos na escola se sentem mais exaustos, cansados. Este cansaço não se deve somente ao desempenho de trabalho em sala de aula; deve-se também à soma das múltiplas atividades e dos diversos papéis desempenhados na instituição. Até mesmo o baixo salário pode ser causa do desgaste físico e mental. Sobre o desempenho em sala de aula, um entrevistado diz:

[...] tem professores que já estão há mais anos na educação. Já não preparam mais aulas, já não inovam mais suas aulas. Aí, tudo bem. Fica cansado, cai na monotonia, cai na rotina e talvez acha pensar: "Será que não é ele? Será que não sou eu que tenho que mudar minha maneira de dar aula, inovar minha didática?". Às vezes, nem é o aluno. Ele também "tá" cansado de ver todo dia a mesma aula, a mesma coisa, blá-blá-blá-blá. Da mesma forma que o professor se sente cansado, o aluno também sente.

Igual eu vejo aluno reclamando que às vezes a aula é cansativa, que é só de falatório [...]. (Professor 7)

Explica Mizukami (2002, p. 153):

Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por elas.

O tempo pode, sim, influenciar no quadro de *burnout* no profissional, mas depende de como cada um vivencia este contexto.

A TAB. 9 demonstra a análise comparativa do *burnout* e as três categorias de faixa salarial pesquisadas na escola de ensino inclusivo.

Tabela 9 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as três categorias de faixa salarial

Fator de <i>Burnout</i>	Faixa salarial mensal bruto	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	De R\$1.000,00 a R\$2.000,00	3.28	0.762	Todos iguais
	De R\$2.001,00 a R\$2.500,00	3.28		
	De R\$2.501,00 a R\$3.0000,00	3.33		
Despersonalização	De R\$1.000,00 a R\$2.000,00	3.10	0.267	Todos iguais
	De R\$2.001,00 a R\$2.500,00	3.20		
	De R\$2.501,00 a R\$3.0000,00	3.40		
Baixa realização profissional	De R\$1.000,00 a R\$2.000,00	2.69	0.026*	Pelo menos 1 grupo diferente
	De R\$2.001,00 a R\$2.500,00	3.00		
	De R\$2.501,00 a R\$3.0000,00	2.75		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de Kruskal-Wallis.

Comparando-se os grupos de faixa salarial quanto aos fatores de *burnout* na amostra total, conforme se observa na TAB. 9, apurou-se diferença significativa em relação ao *fator baixa realização pessoal no trabalho*, que apresentou um valor-p de 0.026*, superior a 0,05. Neste fator, os indivíduos com faixa salarial até R\$2.000,00 apresentam maior nível de baixa realização profissional do que os sujeitos com faixa salarial superior, conforme aponta resultado de entrevista com professor:

[...] O docente não sente a mínima vontade de fazer alguma coisa melhor. Eu sinto que cada vez mais ele vai trabalhar menos, fazer menos por aquilo ali, entendeu? Então, assim, a aula tá se tornando cada vez mais simples e gasta menos tempo em produção de trabalho do que ficar aí se esforçando e fazendo uma aula melhor [...] (Professor 6)

A pesquisa apontou que os professores com os salários mais baixos são que mais sentem a baixa realização no trabalho. Entretanto, mais da metade não concorda com a afirmativa, ressaltando que o salário não modifica de acordo com o tempo ou a classe e que todos estão envolvidos no mesmo bojo de pouca valorização profissional e baixos salários. A baixa realização pessoal decorre da não valorização total do profissional da área de Educação, e não de casos isolados. Um depoimento ilustra essa realidade:

[...] Um trabalho também que não tá tendo nenhum retorno financeiro, cada dia mais a gente se sente angustiado, cobrado, é o financeiro. Não precisa nem contar. Não é pouco, é pouquíssimo. Somos muito mal remunerados. Também, com a má remuneração, automaticamente, você tem o quê? A baixo-estima, a baixo-estima de ser mal remunerado. Uma baixa-estima no trabalho, uma baixa-estima que você vai levando pra sua casa. E, então, o que acontece é uma desmotivação. A questão de gostar do trabalho, gostar de dar aula, de gostar de ser professor. A gente não pode ficar só no gostar. Tem que ter a valorização, uma valorização, valorização pessoal, profissional, e também a valorização remuneratória, porque fica difícil. Cobra, cobra, cobra, a cada dia a mais do professor. [...] (Professor 5)

Outro depoimento de mais um professor:

[...] O baixo salário é uma realidade que é causada pela desvalorização do profissional. Cê sabe que o profissional da educação, de uns anos pra cá, o que foi orgulho de muito pai, até umas certas décadas, de cinquenta, sessenta, ter um filho professor hoje não é, porque ele tá tão desvalorizado que até a própria família ignora [...] Tanto é que as escolas, as escolas de formação de professores, tão todas, tão quase todas fechando as portas [...] Ou, pelo menos, não fechou, mas reduziu muito [...] Não tem mais o mesmo nível que ela tinha [...] (Professor 7)

De qualquer modo, a realização da pesquisa coincidiu com a época de fim de greve na escola. Por isso, nas entrevistas realizadas, evidenciou-se o desabafo em relação ao salário injusto recebido pelo professor de ensino médio. Investimentos no cargo ou na formação educacional demandariam tempo e dinheiro, e a instituição não parece se interessar por isso. Um relato ilustra esse contexto:

[...] O professor na sala de aula, o cansaço, os alunos conversando, aí gera isso tudo. Devido a outros incentivos, a gente não tem. Se tivesse um bom salário, ficaria apenas em uma instituição, onde daria mais ênfase naquilo e teria, talvez, um maior sucesso. Deveria ter mais um incentivo profissional. Às vezes, até mesmo por parte da instituição e não há [...]. (Professor 4)

Enfim, o professor da rede pública, principalmente o da rede pública inclusiva, não se sente valorizado. E, talvez, a existência de amparo a uma permissividade legal faz aumentar o número de licenças, remoções e faltas. Em decorrência, ocorre o excesso de substituições e de rotatividade de professores em sala de aula, prejudicando o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos (SANCHES, 2002).

6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo central identificar e analisar as dimensões e os fatores associados à incidência da síndrome de *burnout* em docentes que lecionam em uma escola pública inclusiva do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte. Para a realização deste objetivo, foi consultado o referencial teórico que aborda questões sobre a síndrome de *burnout*, como conceitos, abordagens e, especificamente, a abordagem de Maslach e colaboradores. Ainda, preocupou-se em buscar uma contextualização sobre a educação pública inclusiva e o trabalho docente no Brasil.

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso descritivo, recorrendo-se a abordagens quantitativa e qualitativa. As unidades de análise e observação foram os professores e diretores de uma escola de ensino médio inclusivo localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. Foram coletados 53 questionários na pesquisa quantitativa. Na qualitativa, foram pesquisados três professores de cada categoria (contratado, efetivado e efetivo). Para aprofundamento dos dados quantitativos, foram pesquisados um vice-diretor e um especialista em educação.

Os dados secundários foram coletados com instrumento de acesso aos documentos internos da instituição. Quanto aos dados primários, foram utilizados questionários compostos de duas partes, a saber: dados demográficos e ocupacionais dos respondentes e a escala de *burnout* de Maslach, o *Maslach Burnout Inventory*, (*MBI*), conforme adaptação de Codo e Menezes (1999). Os dados foram tratados mediante as técnicas estatísticas univariada e bivariada. Para este tratamento, utilizou-se a distribuição de frequência de todos os itens que compõem o questionário na análise univariada. Neste tratamento, foram utilizadas medidas de posição amostral (média e mediana) e medida de dispersão dos dados intervalos (P_{25} e P_{75}) e desvio-padrão. Na análise bivariada, foram utilizados testes não paramétricos, pois a suposição de normalidade destes dados foi violada.

Quanto aos dados coletados, a maioria dos professores caracteriza-se por ser do sexo feminino, com idade acima de 36 anos, casada, com especialização completa, trabalha apenas na instituição de ensino médio pública, possui mais 11 de magistério, trabalha em dois turnos ou à noite e está na instituição há mais de seis anos, é efetiva ou efetivada pela lei 100, não possui outro emprego em outra instituição, não pratica trabalho voluntário, não faz nenhum tipo de tratamento médico, não vivencia problemas externos ao trabalho, pratica atividade física e recebe entre R\$2.001,00 a R\$2.500,00.

Em relação à síndrome de *burnout*, os dados revelaram um índice mediano, com alguns indicadores voltados para níveis elevados de exaustão emocional e a maioria sinalizando para nível elevado de baixa realização profissional, apontando para a existência do *burnout*. Estes dados foram percebidos como diferenciadores no contexto da educação inclusiva, conforme a natureza e a forma de organização do trabalho do professor no ambiente escolar, o que aponta na literatura como profissão que está propícia ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*.

A análise bivariada apurou diferenças significativas na amostra total, ao considerar os fatores da síndrome de *burnout* em associação com as variáveis demográficas e ocupacionais, notadamente em relação às categorias de regime de trabalho na empresa, tempo de instituição e faixa salarial. Baseando-se nos resultados quantitativos mais relevantes, foram realizadas entrevistas, para se verificar o que poderia ter levado a esses resultados significativos. Seguem-se algumas considerações.

Em relação à categoria “regime de trabalho na empresa” a maioria dos entrevistados discordou do resultado quanto ao fator de o professor concursado (efetivo) titular do cargo se sentir mais exausto emocionalmente do que as outras duas categorias: efetivado pela lei 100 e contratados. Nas argumentações, foi mencionado que todas as categorias funcionais possuem o mesmo desgaste de sala de aula e estão submetidas ao mesmo perfil de alunos de uma escola pública inclusiva. Conforme Leite (2007, p. 49), a “validade de *burnout* para todo trabalho envolve cuidado, atenção, dedicação, responsabilidade e doação”. Enfim, uma série de atitudes que

remetem a uma carga afetiva intensa, as quais são imprescindíveis no trabalho de cuidar de alguém ou algo, estando presentes todo momento (LEITE, 2007).

Quanto ao tempo de trabalho na instituição, ficou evidenciado de forma unânime que professores com mais de 11 anos de instituição se sentem mais exaustos emocionalmente do que aqueles com menos tempo de casa. Pois, todos os entrevistados percebem que quanto mais tempo na carreira de professor, principalmente do ensino inclusivo, maior será a possibilidade de ter um desgaste físico e emocional, devido à desvalorização da profissão destinada ao professor.

O terceiro destaque é a faixa salarial, fator considerado crucial para o desenvolvimento do *burnout*, visto que os profissionais com os salários mais baixos são os que mais se ressentem da baixa realização no trabalho, percebendo-se desvalorizados e propensos a sentirem os sintomas da síndrome de *burnout*.

Pôde-se constatar na pesquisa que os objetivos específicos foram alcançados, uma vez que os resultados apontaram para a incidência da síndrome de *burnout* em docentes da área de Educação que lecionam em uma escola da rede pública inclusiva de Belo Horizonte. Isso se deu devido à descrição e análise das dimensões de *burnout*, segundo Maslach (1997), e à correlação dos dados demográficos e ocupacionais dos pesquisados com as dimensões da síndrome e o aprofundamento das dimensões da análise por meio de entrevistas realizadas com uma parte dos professores que responderam ao questionário aplicado. A combinação das abordagens quantitativa e qualitativa nesta pesquisa pode ser considerada uma contribuição para os estudos realizados sobre a temática explorada nesta dissertação.

A pesquisa apresentou algumas limitações. Por exemplo, quanto ao tamanho da amostra participante, que não atingiu o total de professores da escola, e quanto à impossibilidade de generalizar os achados para outras instituições, uma vez que o método de pesquisa se tratou de um estudo de caso.

Sugere-se a extensão da pesquisa em outras instituições de ensino inclusivo, contemplando além da síndrome de *burnout*, outros temas, como: estresse

ocupacional, qualidade de vida no trabalho e comprometimento, que podem contribuir para uma melhor visão do comportamento humano em uma organização.

Quanto aos professores, os dados obtidos alertam para o cuidado com a saúde, uma vez que o profissional comprometido com a síndrome de *burnout* tende-se a diminuir seu rendimento e profissionalismo. Sugere-se para futuras pesquisas que as estratégias defensivas ao sofrimento no trabalho sejam exploradas, principalmente no que se refere aos aspectos do trabalho que causam exaustão emocional.

REFERÊNCIAS

ASHFORTH, B.E; LEE, R.T. Letter to the editor. *Journal of Health and Human Resources Administration*, New York: Plenum, Canadian Journal of Administrative Sciences, 1993.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Presses Universitaires de France. Edições 70, 1977.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *O estado da Arte do Burnout no Brasil – Conferência no I Seminário Internacional sobre Estresse e Burnout*. Curitiba, 2002.

BORGES, L. O. *et al.* A Síndrome de Burnout e valores organizacionais: um estudo comparativo em hospitais universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 1 n. 15, p. 189-200, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a20v15n1.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2011.

BRANDLEY, H.B. *Community-based treatment for young adult offenders*. *Crime and Delinquency*. [S.l.: s.n.], p. 359-370, 1969.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências*. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm>. Acesso em: 6 mar. 2005.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRYMAN, Alan. *Research methods and organization studies*. London: Unwin Hyman, London, 1989.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. *A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers*. *Human Relations*; p. 187-200, 1995.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de *Burnout* e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. Tradução de Roneide Venâncio Majer; atualização para 6. ed. (2003): Jussara Simões – A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Pearson Pratices Hall, 2004.

CHERNISS, C. *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger, 1980.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CODO, W. *Educação, carinho e trabalho*. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W. Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em saúde mental. In: JACQUES, M.G.; CODO, W. (Orgs.), *Saúde mental e trabalho: leituras*. Petrópolis: Vozes, 2002

CODO, W; MENEZES, I. V. O que é *Burnout*? In: CODO, W. (Org.). *Educação: carinho, e trabalho. Burnout: a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W; MENEZES, I. V. Educar, Educador. In: W. Codo (org.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 37–47. 2006a.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

DEJOURS, C. *Conferências brasileiras: identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho*. São Paulo: Fundap - EAESP/FGV, 1999.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C. *Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas, 1993.

DEMO, P. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ELVIRA, J. A. M.; CABRERA, J. H. Estrés y burnout en professors. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. v. 4, n. 3, p. 597- 621, 2004.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ESPINOSA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 424 p.

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

FABER, B. A. *Crisis in Education – stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco, Oxford: Jossey – Bess Publishers, 1991.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. *Burnout em professores*. *EcooS - Revista Científica*. v. 1, n. 4, p. 131-151, 2002.

FRANÇA, H. H; A síndrome de *burnout*. *Revista Brasileira de Medicina*, v. 44, p. 197-199, 1987.

FREUDENBERGER, H. J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, n. 30, p. 159-165. 1974.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa [online]*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p.22-27, 2002.

GLAT, R; Auto-defensoria – movimento de auto-determinação e autonomia das pessoas com deficiência mental. 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, 9. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte/MG, 2004. Disponível em CD-Rom.

GODOY, A. M. G; Recursos hídricos no Brasil. Enaber, IV. *Anais ...* 14 a 17 de setembro de 2006.

GOMES, L. *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites* Dissertação (Mestrado em psicologia) - Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

HENDRIX, A. E.; ACEVEDO, E. O.; HEBERT, E. An examination of stress and burnout in certified athletic trainers at division I - A universities. *Journal of Athletic training*, v. 2, n. 35, p. 139-144, 2000.

KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

LEITE, N. M. B. *Síndrome de Burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MOORI, Roberto; MARCONDES, Reynaldo; AVILA, Ricardo. *Qualidade de Serviços aos Clientes: estabelecimento de ??????*

MANTOAN, M. T; Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo, 2001.????

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, v. 1, n. 52, p. 397-422, 2001.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. *Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa*. Tradução de Martins M. S. Campinas: Papyrus, 1999.

MASLACH, C. JACKSON, S. E.; ACHWAB. *The Thruth about Burnout*. San Francisco: Jossey – Bass, 1997.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced *Burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, ano 2, v. 2, p. 99-113, 1981.

MASLACH, C. Burned-out. *Human Behaviour*. USA, New Jersey, v. 5, p. 16-22, 1976.

MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENZIES, I. El funcionamiento de los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad: informe de un estudio del servicio de enfermeras de um hospital general. In: MENZIES, I.; JAQUES, E. *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad*. Buenos Aires: Hormé, 1969.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUUFSCAR, 2002.

MORENO-JIMENES, B. *et al. Avaliação do Burnout em Professores. Comparação de Instrumentos: CBP-R e MBI-ED*. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 1, n. 7, p. 11-19, Maringá, 2002.

NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: Indicadores de stress em professores. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, Rio grande do Sul. v. 20, p. 117-125, 2002.

NUNES, Cely S. C. *Os sentidos da formação contínua de professores*. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

ORIA, V. M. O. *Propuesta preventivo dinámica del profesorado com malestar docente*. Documento eletrônico, 2008. Disponível em: <http://perso.wanadoo.es/ipsa/articulos/Malestar_Docente.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

PESSOA, F. L. *Vínculos organizacionais: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes pública e particular*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, F. *et al.* Síndrome de desgaste profissional: *Burnout*. *Mapfre Medicina*, v. 3, n. 9, p. 189-196, 1998.

RAYMUNDO, D. C. R. *et al.* *A Formação do Profissional da Educação na Atualidade e o Caso da Educação Inclusiva no Brasil*. [S.l.]: Uni-FACEF, 2008.

RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvio (Orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Edusc, 2004.

REIS, E. J. F. B. *et al.* Trabalho e distúrbios psiquiátricos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista. *Caderno de Saúde Pública*, v. 5, n. 21, p. 1480-1490. Rio de Janeiro: set-out, 2005.

RICHARDSON, Roberto. *Pesquisa Social*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PROJETO INCLUIR. *Caderno de texto para a formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais*. p. 20 e 21; 33 à 37.

SANCHES, M. H. F. *Efeitos de uma estratégia diferenciada dos conceitos de matrizes*. Dissertação (Mestrado em educação matemática) UNICAMP, São Paulo, 2002.

SARASON, S.B. *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?* San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1993.

SCHAUFELI, W. R.; ENZMANN, D. *The Burnout Companion to Study & Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis. 1998.

SILVA, N. S. *Escola Rural Versus a Urbana: estudo psicossocial sobre a qualidade de ensino*. (turmas de 4ª séries de escolas paraibanas). Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M; *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SMITH, D; LENG, G. W. Prevalence and Source of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*; p.203-218. 2003.

SORATTO; OLIVER-HECKLER; Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, W. (Coord.) *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2 ed. London: Sage Publications, 1998.

TAMAYO, A.; MENDES, A. M.; PAZ, M. G. T. Inventário de valores Organizacionais. *Revista Estudos em psicologia*, v. 2, n. 5, p. 289-317, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a02v05n2.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

TAMAYO, M. *Relação entre a Síndrome do Burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos em Brasília*. Dissertação Mestrado em psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASQUES-MENEZES, I. *A contribuição da psicologia clínica na compreensão de burnout: um estudo com professores*. Tese Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso planejamento e métodos*. 4 ed. São Paulo: Bookman, 2010.

APÊNDICE A - Questionário de pesquisa

Dados demográfico-ocupacionais

PARTE I

Prezado(a) professor(a):

Meu nome é Margaret de Oliveira Lopes. Gostaria que respondesse ao questionário abaixo. Suas respostas serão sigilosas e farão parte da minha dissertação de mestrado. O objetivo da minha pesquisa é encontrar fatores associados à síndrome de *burnout* nesta escola.

Certo de seu apoio, desde já agradeço pela participação.
Um abraço.

NÃO SE IDENTIFIQUE

Data: ____/____/____
Idade: ____anos

1) Assinale as questões abaixo com um 'X', marcando apenas uma alternativa.

1.1 Sexo: () Masculino 1.2 () Feminino

2) Faixa etária:

- 2.1 () De 25 a 30 anos
- 2.2 () De 31 a 35 anos
- 2.3 () De 36 a 40 anos
- 2.4 () De 41 a 45 anos
- 2.5 () De 46 a 50 anos
- 2.6 () Acima de 50 anos

3) Estado civil:

- 3.1 () Solteiro(a)
- 3.2 () Casado(a)
- 3.3 () Separado(a)
- 3.4 () Divorciado(a)
- 3.5 () Viúvo(a)
- 3.6 () Outros

4) Qual o seu grau de escolaridade?

- 4.1 () Superior completo
- 4.2 () Especialização completa
- 4.3 () Especialização incompleta

5) Sobre a realização de atividades profissionais relacionadas à educação, seu trabalho de professor é realizado:

5.1 () Somente em Instituição de Ensino Médio Público

5.2 () Em Instituições de Ensino Médio pública e particular

6) Tempo de atuação no magistério:

6.1 () Menos de 1 ano

6.4 () De 11 a 15 anos

6.2 () De 1 a 5 anos

6.5 () De 16 a 20 anos

6.3 () De 6 a 10 anos

6.6 () Mais de 20 anos

7) Turno de trabalho nesta Instituição:

7.1 () Manhã

7.4 () Dois turnos

7.2 () Tarde

7.5 () Três turnos

7.3 () Noite

8) Regime de trabalho nesta Instituição

9) Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?

8.1 () Contratado

9.1 () Menos de 1 ano

8.2 () Contratado em substituição

9.2 () De 1 a 5 anos

8.3 () Efetivado pela lei 100

9.3 () De 6 a 10 anos

8.4 () Professor Concursado

9.4 () De 11 a 15 anos

efetivo titular de cargo

9.5 () De 16 a 20 anos

9.6 () Mais de 20 anos

10) Há quanto tempo você atua como professor?

____anos____meses

11) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

____anos____meses

12) Trabalha em outras Instituições de Ensino Médio?

12.1 () Sim

12.2 () Não

13) Você pratica algum trabalho voluntário?

13.1 () Sim

13.2 () Não

14) Em relação à sua saúde: Nos últimos meses você fez algum tipo de tratamento ou utilizou alguma terapia?

14.1 () Sim

14.2 () Não

Qual(is)_____

15) Nas últimas semanas/dias você tem passado por dificuldades ou problemas externos ao seu trabalho?

15.1 () Sim

15.2 () Não

16) Você tem praticado alguma atividade física regular no último mês (ou últimos meses)?

16.1 () Sim. Quantas vezes por semana_____ 16.2 () Não

17) Faixa salarial mensal bruto

17.1 () De R\$1.000,00 a R\$2.000,00 17.3 () De R\$2.001,00 a R\$2.500,00

17.2 () De R\$2.501,00 a R\$3.000,00 17.4 () Acima de R\$3.001,00

PARTE II

MBI-ED – Maslach Burnout Inventory

Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado em relação a seu trabalho. Indique qual a frequência (de 1 a 5) que descreveria melhor seus sentimentos, conforme as indicações abaixo.

1- Nunca 2- Raramente 3- Algumas vezes 4- Frequentemente 5- Sempre

No		1	2	3	4	5
1	Sinto-me esgotado(a) emocionalmente devido ao meu trabalho.					
2	Sinto-me cansado(a) ao final da jornada de trabalho.					
3	Quando levanto-me pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho sinto-me cansado (a).					
4	Posso entender com facilidade o que sentem meus alunos.					
5	Creio que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.					
6	Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.					
7	Eu lido eficazmente com os problemas dos alunos.					
8	Meu trabalho deixa-me exausto(a).					
9	Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente na vida de outros.					
10	Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que exerço este trabalho.					
11	Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente.					
12	Sinto-me frustrado em meu trabalho.					
13	Creio que estou trabalhando em demasia.					

14	Realmente não me preocupo com o que ocorre com alguns alunos.					
15	Trabalhar diretamente com pessoas causa-me estresse.					
16	Posso criar facilmente uma atmosfera relaxada para os meus alunos.					
17	Sinto-me estimulado(a) depois de trabalhar em contato com os alunos.					
18	Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.					
19	Sinto-me no limite de minhas possibilidades.					
20	Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.					
21	Sinto que os alunos culpam-me de alguns de seus problemas.					
22	Sinto-me com muita vitalidade.					

(Tradução de Codo, 1999, p. 244).* A palavra *clientes* foi substituída por *alunos*.

APÊNDICE B - Identificação dos indicadores no questionário

Quanto aos fatores pertencentes ao *burnout* e seus respectivos significados, destacam-se as seguintes:

- Exaustão emocional – resultante da combinação das questões II.1, II.2, II.3, II.4, II.5, II.6, II.7, II.8 e II.9 do questionário;
- Despersonalização – resultante da combinação das questões II.10, II.11, II.12 e II.13 do questionário;
- Baixa realização profissional – resultante da combinação das questões II.14, II.15, II.16, II.17, II.18, II.19, II.20, II.21 e II.22 do questionário.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista - Diretores.

ENTREVISTA COM DIRETORES E ESPECIALISTAS DE ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INCLUSIVO

- 1) O fato de a Instituição oferecer o ensino médio público inclusivo (ensino para discentes especiais), como você percebe o trabalho docente?
- 2) De acordo com sua percepção quais são os acréscimos necessários que esta instituição deve adotar para o modelo de educação média pública inclusiva?
- 3) Qual a sua visão a respeito da disponibilidade de recursos humanos e materiais para o desempenho dos docentes numa instituição de ensino médio público Inclusivo?
- 4) O que você pensa da carga de trabalho dos docentes numa escola com ensino médio público inclusivo?
- 5) Em sua opinião o que leva alguns docentes afastarem da sala de aula?
- 6) Como você percebe o fato "a formação acadêmica do docente influencia nas relações pessoais e interpessoais dentro da instituição de ensino médio público inclusivo".
- 7) Qual o seu entendimento a respeito da capacitação e da atualização profissional oferecida por uma Instituição de ensino público inclusivo?
- 8) Fale um pouco das metas alcançadas e das metas ainda não realizadas para esta instituição de ensino público inclusivo.
- 9) Como você percebe o cumprimento das metas pelo corpo docente e discente numa instituição de ensino público inclusivo?
- 10) Quais são os apoios psicopedagógicos disponibilizados para o auxílio do trabalho dos docentes numa Instituição de ensino médio público inclusivo?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista - Professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES

Esta entrevista visa complementar e dar mais subsídios aos questionários aplicados. A finalidade é para completar minha dissertação ao Mestrado Acadêmico em Administração na faculdade Novos Horizontes. Sua participação é de real importância. Esta entrevista é estritamente acadêmica e será mantido total sigilo. Agradeço sua colaboração!

- 1) Os resultados da pesquisa apontaram que os professores da instituição vivenciam a baixa realização pessoal como um indicativo de *burnout* no trabalho. Qual é a sua opinião sobre isso?
- 2) Os resultados da pesquisa apontaram uma tendência vivenciada de *burnout* pelos professores dessa instituição, em relação aos fatores exaustão emocional e despersonalização. Como você percebe esta tendência?
- 3) A pesquisa revelou que os professores apresentam um alto nível de *burnout* no indicador cansaço no final da jornada de trabalho. O que você pensa sobre isso?
- 4) A pesquisa revelou que os professores dizem que se sentem com muita vitalidade, mas se queixam de estar trabalhando em demasia. O que você pensa a respeito dessa contradição?
- 5) Os resultados mostram que trabalhar com pessoas causa estresse nos professores. O que você pode dizer sobre isso?
- 6) A pesquisa mostrou que o professor concursado efetivo titular do cargo se sente mais exausto emocionalmente do que as outras duas categorias. Qual a sua opinião a respeito dessa afirmativa?
- 7) Na pesquisa constatou que os professores com mais de 11 anos de instituição se sentem mais exaustos emocionalmente do que aqueles com menos tempo de casa. Qual é a sua visão a respeito desse fato?

- 8) Ficou evidenciado na pesquisa que os professores com os menores salários são os que mais sentem a baixa realização pessoal no trabalho. Qual é a sua opinião a respeito desse sentimento na profissão?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE E - Tabelas

Tabela 10 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as duas categorias de sexo

<i>Burnout</i>	Sexo	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	Masculino	3.22	0.388	Mascul. = Femin.
	Feminino	3.33		
Despersonalização	Masculino	3.20	0.425	Mascul. = Femin.
	Feminino	3.40		
Baixa realização Profissional	Masculino	2.88	0.147	Mascul. = Femin.
	Feminino	2.88		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: - As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de Mann-Whitney.

- Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

- Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95%)

Tabela 11 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as três categorias da faixa etária

<i>Burnout</i>	Faixa Etária	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	até 35 anos	3.22	0.071	Todos iguais
	De 36 a 45 anos	3.33		
	acima de 46 anos	3.33		
Despersonalização	até 35 anos	3.20	0.298	Todos iguais
	De 36 a 45 anos	3.40		
	acima de 46 anos	3.30		
Baixa realização profissional no trabalho	até 35 anos	2.88	0.917	Todos iguais
	De 36 a 45 anos	2.88		
	acima de 46 anos	2.88		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: - As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de Kruskal-Wallis.

- Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

- Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95%)

A TAB. 12 mostra o resultado dos níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as duas categorias da escolaridade.

Tabela 12 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as duas categorias da escolaridade

<i>Burnout</i>	Escolaridade	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	Ensino Superior	3.33	0.840	Todos iguais
	Especialização	3.33		
Despersonalização	Ensino Superior	3.20	0.390	Todos iguais
	Especialização	3.30		
Baixa realização profissional	Ensino Superior	2.88	0.632	Todos iguais
	Especialização	2.88		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: - As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Mann-Whitney*.

- Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

- Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95%).

Tabela 13 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as três categorias do estado civil

<i>Burnout</i>	Estado Civil	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	Solteiro(a)	3.22	0.852	Todos iguais
	Casado(a)	3.22		
	Outros(a)	3.33		
Despersonalização	Solteiro(a)	3.20	0.155	Todos iguais
	Casado(a)	3.20		
	Outros(a)	3.40		
	Solteiro(a)	3.00		
Baixa realização profissional	Casado(a)	2.88	0.579	Todos iguais
	Outros(a)	2.88		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: - As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *kruskal-Wallis*

- Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

- Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95%).

Tabela 14 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as três categorias do tempo de atuação como professor

<i>Burnout</i>	Tempo de atuação como professor	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	até 5 anos	3.28		
	De 6 a 15 anos	3.22	0.160	Todos iguais
	acima de 16 anos	3.33		
Despersonalização	até 5 anos	3.30		
	De 6 a 15 anos	3.20	0.212	Todos iguais
	acima de 16 anos	3.40		
Baixa realização profissional no trabalho	até 5 anos	2.94		
	De 6 a 15 anos	3.00	0.575	Todos iguais
	acima de 16 anos	2.88		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: - As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Kruskal-Wallis*

- Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

- Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95%).

Tabela 15 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as duas categorias de atividades de trabalho

<i>Burnout</i>	Atividades Profissionais	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	Somente em Instituição de Ensino Médio Público	3.22	0.392	Todos iguais
	Em Instituições de Ensino Médio pública e particular	3.33		
	Somente em Instituição de Ensino Médio Público	3.20	0.446	Todos iguais
Despersonalização	Em Instituições de Ensino Médio pública e particular	3.20		
	Somente em Instituição de Ensino Médio Público	2.88	0.494	Todos iguais
	Em Instituições de Ensino Médio pública e particular	2.88		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: - As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Mann-Whitney*

- Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

- Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95%).

Tabela 16 - Níveis médios dos fatores de *burnout* na amostra total entre as duas categorias de atividades físicas

<i>Burnout</i>	Prática atividades físicas	Resultados		
		Mediana	P-valor	Conclusão
Exaustão emocional	Sim	3.33	0.886	Todos iguais
	Não	3.33		
Despersonalização	Sim	3.20	0.625	Todos iguais
	Não	3.20		
Baixa realização profissional	Sim	2.94	0.428	Todos iguais
	Não	2.88		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: - As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Mann-Whitney*

- Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

- Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95%).