

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração

Mestrado

**A SÍNDROME DE *BURNOUT* E O TRABALHO DE PROFESSORES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mariana Cristina Silva

Belo Horizonte

2013

Mariana Cristina Silva

**A SÍNDROME DE *BURNOUT* E O TRABALHO DE PROFESSORES
DE UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações.

Área de concentração: Organização e Estratégia

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

Belo Horizonte

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

S586s Silva, Mariana Cristina
A Síndrome de Burnout e o trabalho de professores de uma escola pública mineira do ensino fundamental. / Mariana Cristina Silva. – Belo Horizonte: FNH, 2013.
105 f.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração

1. Burnout. 2. Docência. 3. Ensino fundamental. I. Honório, Luiz Carlos. II. Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. IV. Título.

CDD: 158.723

ATA DE DEFESA



Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **MARIANA CRISTINA SILVA**

Matrícula: 770473


LINHA DE PESQUISA: RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA DAS ORGANIZAÇÕES

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Luiz Carlos Honório

TÍTULO: **A SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

DATA: 15/10/2013

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Luiz Carlos Honório
ORIENTADOR
Faculdade Novos Horizontes


Prof. Luciano Zille Pereira
Faculdade Novos Horizontes


Prof. Dr. Antônio Luiz Marques
UFMG

DECLARAÇÃO REVISOR DE PORTUGUÊS

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da Dissertação de Mestrado, área de concentração: Organização e estratégia, de autoria de **Mariana Cristina Silva**, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Honório, apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: "**A SÍNDROME DE *BURNOUT* E O TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL**", contendo 104 páginas.

Dados da revisão:

- Aspectos linguísticos
- Aspectos textuais

Belo Horizonte, 25 de setembro de 2013.

Prof.(a): Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista

Assinatura: _____



Dedico a presente dissertação a mim mesma, como uma árdua conquista pessoal e profissional, e, também, a todos aqueles que, de alguma forma, venham a encontrar, nesta, referência e utilidade para seus estudos, dando continuidade à temática, construindo novos conhecimentos e contribuindo com a disseminação das produções científicas.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos por DEUS, já que Ele me deu forças e colocou pessoas tão especiais no meu caminho, sem as quais certamente não teria dado conta!

Aos meus pais, Elcio e Graça, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e me acharam A MELHOR de todas, mesmo não sendo. Isso só me fortaleceu e me fez tentar, não ser A MELHOR, mas a fazer o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional! Amo vocês!

Ao meu querido esposo, companheiro e amigo, Adaury, por ser tão importante e presente na minha vida. Sempre a meu lado, me incentivou e me fez acreditar que posso mais que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter participado da realização do meu sonho!

Ao meu outro amor, meu filho Otávio, que esteve presente todo este tempo, me apoiando e dizendo que eu ia conseguir. Obrigada pela paciência, compreensão e pela ausência principalmente nos finais de semana, enfim, conseguimos!

Aos meus enteados, Amanda e Ygor, pelo apoio, incentivo e por acreditarem no meu trabalho. Obrigada por terem participado da realização do meu sonho!

Aos meus irmãos, Mayara, Márcio e Marcos Paulo, meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!

Aos meus familiares, tios, primos, sobrinhos, cunhados, sogros, e aos meus amigos, especialmente aos meus compadres Luiz Carlos e Geralda, que vibraram comigo, desde a aprovação na prova, e sempre fizeram “propaganda” positiva a meu respeito. Obrigada pela força!

Agradeço também a meus amigos do Mestrado, especialmente a Carlos e Flavian, pelo incentivo e apoio. Foi bom poder contar com vocês! Obrigada pelo carinho!

A minha amiga, Solange, por só querer o meu bem e me valorizar tanto como pessoa. Obrigada pela amizade!

Ao meu orientador e professor Dr. Luiz Honório, é claro, que acreditou em meu potencial de uma forma que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Sempre disponível e disposto a ajudar, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do mestrado para absorver algum tipo de conhecimento. Fez-me enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, mas vidas humanas... Você não foi somente orientador, mas, em alguns momentos, conselheiro, pai e amigo. Você foi e é referência profissional e pessoal para meu crescimento acadêmico. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar tanto em mim!

A todos os professores da escola participante da pesquisa, em especial à Geralda, que cooperaram espontaneamente para este trabalho. É por causa deles que esta dissertação se concretizou. Vocês merecem meu eterno agradecimento!

A todos os professores e funcionários da Faculdade Novos Horizontes, especialmente Fernando Coutinho, Luiz Honório e Talita Ribeiro, com ensinamentos, orientações e amizade, que me ajudaram ativa ou passivamente neste projeto. Vocês também foram referenciais para mim!

Às funcionárias de Pós-graduação da Faculdade Novos Horizontes, em especial à minha querida Bia, pela disponibilidade, simpatia e gentileza. Obrigada pela ajuda!

Finalmente, gostaria de agradecer à Escola de Ensino Fundamental por abrir as portas para que eu pudesse realizar este sonho que era a minha DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Proporcionaram-me mais que a busca de conhecimento técnico e científico, uma LIÇÃO DE VIDA.

Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

Deus abençoe a todos vocês.

“A maior descoberta da minha geração é que qualquer ser humano pode mudar de vida mudando de atitude”.

William James

RESUMO

Professores, nos dias de hoje, estão mais submetidos a vários estressores no contexto de trabalho que, se insistentes, podem levar à síndrome de *burnout*, fenômeno este composto por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional, tendo em vista as perspectivas teórico-empíricas de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). Tem por objetivo o presente estudo analisar aspectos pertinentes às dimensões da síndrome de *burnout* em professores de uma escola pública de Contagem - MG. Foram entrevistados 10 professores de Ensino Fundamental. A pesquisa é descritiva, de abordagem qualitativa, recorrendo ao estudo de caso como método. Os instrumentos utilizados foram: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. No primeiro momento, foi realizado um levantamento documental, cujo objetivo foi contextualizar a escola na qual os professores trabalham e levantar outras informações que possibilitaram a caracterização do papel ocupado pelos docentes. Já no que diz respeito à síndrome, adaptou-se o *Maslach Burnout Inventory* a um roteiro mais amplo de questões, que permitiram aos entrevistados falar livremente de sua vida pessoal e profissional. Os dados foram tratados utilizando-se como base a Análise de Conteúdo. A partir do tratamento dos dados coletados, emergiram subcategorias relacionadas ao contexto de trabalho (organização do trabalho, condições do trabalho e relações socioprofissionais) e à síndrome de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional). As subcategorias associadas à categoria organização do trabalho em ordem de importância e frequência foram: sobrecarga de trabalho, falta de suporte institucional e perfil do novo aluno. Quanto à categoria condições do trabalho, as subcategorias emergidas foram: boas condições da estrutura física, disponibilidade dos instrumentos de trabalho e local de risco. Já para a categoria relações profissionais, destacaram: livre comunicação com os supervisores, deterioração das relações com colegas de trabalho e ciúmes entre os colegas de trabalho. Já para a síndrome de *burnout*, no que se refere à categoria exaustão emocional, as subcategorias observadas foram: desgaste físico e mental, desejo de abandono da profissão e respostas a situações cotidianas. Para a categoria despersonalização, as subcategorias apontadas pelos entrevistados foram: mau comportamento dos alunos, desmotivação dos professores e falta de reconhecimento da profissão. Quanto à categoria baixa realização profissional, foram constatadas as subcategorias: autoestima baixa e falta de apoio familiar do discente. Os resultados revelaram o predomínio das três dimensões de *burnout* na percepção dos docentes entrevistados, apontando para um risco da síndrome de *burnout* na instituição pesquisada. Quanto à adoção de possíveis intervenções no ambiente interno, os resultados apontam para a necessidade de: apoio psicológico, apoio da instituição, grupos de discussões com o intuito de desenvolver estratégias de enfrentamento da síndrome, entre outros. Já para o ambiente externo da escola, observou-se a necessidade de estratégias, como: apoio familiar do docente, propostas de formação pessoal do docente possibilitando identificar suas dificuldades e facilidades que podem contribuir para aprimorar as relações de apoio aos docentes e evitar o desenvolvimento da síndrome de *burnout* e o enfrentamento para aqueles já acometidos pela síndrome.

Palavras-chaves: Docência. Ensino Fundamental. Professores. Síndrome de *Burnout*.

ABSTRACT

Teachers, now a days, are more subject to various stressors in the context of work that, if repeated, may lead to burnout syndrome, this phenomenon composed of three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment, having a view of perspectives theoretical-empirical Maslach, Schaufeli and Leiter (2001). Aims the present study to analyze relevant aspects the dimensions of burnout syndrome in teachers in a public school of Contagem - MG. We interviewed 10 teachers of Elementary Education. The research is descriptive qualitative approach, using the case study as a method. The instruments used were: documentary research and semi-structured interviews. First, a survey was carried out documentary, whose objective was to contextualize school in which the teachers work and raise other information that allowed the characterization of the role occupied by teachers. Already on the syndrome, it has adapted the Maslach Burnout Inventory a roadmap more broad issues, who have enabled the interviewees, speak freely of their personal and professional lives. The data were processed using as a basis the analysis of content. of the treatment of the data collected, emerged subcategories related to the context of work (organization of work, working conditions and socio-economic relations) and the syndrome of burnout (emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment). The subcategories associated with the category of work organization in order of importance and frequency were: work overload, lack of institutional support and profile of the new student. Regarding the category of work conditions, the subcategories emerged were: good conditions of physical structure, availability of the instruments of labor and workplace risk. Already for the category professional relations, highlighted: free communication with supervisors, deterioration of relations with work colleagues and jealousy between work colleagues. Already for the burnout syndrome, with regard to emotional exhaustion, the subcategories observed were: physical wear and mental desire to abandon the profession and responses to everyday situations. For category depersonalization, the subcategories identified by respondents were: bad behavior of students, demotivation of teachers and lack of recognition of the profession. Regarding the category low professional achievement, were found the subcategories: low self-esteem and lack of family support the learner. The results revealed the predominance of the three dimensions of burnout in teachers' perception of interviewees, pointing to a risk of burnout syndrome in researched institution. Regarding the adoption of possible interventions in internal environment, the results point to the need to: psychological support, support the institution, discussion groups with the aim of developing strategies for coping with the syndrome, among others. Already for the external environment of the school, it was observed that the need for strategies, such as: family support the teacher, proposals for training teaching staff allowing us to identify their difficulties and facilities that can contribute to improve the relations of support for teachers and avoid the development of burnout syndrome and the coping for those already affected by the syndrome.

Key words: Teaching. Elementary Education. Teachers. Burnout Syndrome

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
MEC	Ministério da Educação
NEEC	Núcleo de Ensino e Extensão Comunitária
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI	Projeto de Educação em Tempo Integral
RPS	Regulamentação da Previdência Social
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil dos entrevistados.....	62
QUADRO 2 – Descrição das categorias e subcategorias.....	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Objetivos de Pesquisa	20
1.1.1 Objetivo Geral.....	20
1.1.2 Objetivos Específicos	20
1.2 Justificativa.....	21
2 AMBIÊNCIA DA PESQUISA.....	23
2.1 Educação pública e o trabalho do docente no Brasil	23
2.2 Características da escola pesquisada.....	28
3 REFERENCIAL TEÓRICO	32
3.1 Conceitos e principais abordagens sobre a síndrome de <i>burnout</i>	32
3.2 A abordagem de Maslach e colegas sobre a síndrome de <i>burnout</i>	35
3.3 O mal-estar docente.....	37
3.4 Estudos sobre <i>burnout</i> de professores	40
4 METODOLOGIA	55
4.1 O tipo, a abordagem e o método da pesquisa	55
4.2 Unidades de análise e sujeitos da pesquisa.....	57
4.3 Coleta de dados.....	57
4.4 Análise dos dados.....	59
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
5.1 Caracterização do perfil.....	62
5.2 Análise de Conteúdo – Contexto de Trabalho e Síndrome de <i>Burnout</i>	63
5.2.1 Contexto de trabalho.....	64
5.2.1.1 Organização do trabalho	64
5.2.1.2 Condições de Trabalho.....	67
5.2.1.3 Relações socioprofissionais	70
5.3 Síndrome de <i>Burnout</i>	73
5.3.1 Exaustão Emocional	73
5.3.2 Despersonalização	77
5.3.3 Baixa Realização Profissional.....	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES	101

APÊNDICE A - Entrevista sobre o contexto do trabalho.....	101
APÊNDICE B - Entrevista sobre as dimensões do <i>Burnout</i>.....	103
APÊNDICE C - Termo de consentimento para a pesquisa.....	105
ANEXOS	106
ANEXO I.....	106
ANEXO II.....	108

1 INTRODUÇÃO

A síndrome do *burnout* é conhecida como um conjunto de sintomas que provocam o desgaste no trabalho. É vista como um dos efeitos mais notáveis do desgaste profissional (BALLONE, 2005). Para Trigo *et al.* (2007), o trabalho é uma atividade que pode ocupar grande parte do tempo de cada pessoa e de seu convívio social. Segundo Dejours (1992), o trabalho nem sempre proporciona realização profissional, ao contrário do que se pensa, pode causar insatisfação e até exaustão.

Segundo Ballone (2005), o termo *burnout* é composto por *burn* (queima) e *out* (exterior), ou seja, queimar-se para fora. A expressão é originada da gíria inglesa usada inicialmente para referir-se à pessoa que se acabou por excesso de drogas¹ (FRANÇA, 1987). Já para Trigo *et al.* (2007), essa expressão é denominada como aquilo que parou de cumprir sua função por incontestável escassez de energia, ou seja, é aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite, com grande perda em seu desempenho físico e/ou mental.

Codo e Vasques-Menezes (1999) acrescentam que a expressão *burnout* foi vinculada a sentimentos de desânimo e apatia, tendo sido identificados em trabalhadores em contato direto de modo excessivo com outras pessoas. Tal aspecto é acarretado pelo nível de comprometimento demandado desses profissionais, levando a uma condição emocional constante, que decorre da atenção dirigida à ocupação.

Para Maslach *et al.* (2001), *burnout* é um fenômeno psicossocial, um adoecimento, que surge como resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos em situações de trabalho. A síndrome de *burnout* para Sávio (2008), vem sendo atualmente considerada como uma depredação da qualidade de vida do assalariado, tendo em vista seu encadeamento para a saúde física e mental.

¹ Ver mais em: FERENHOF, I.A.; FERENHOF, E. A. *Burnout* em Professores. **Revista Científica – Centro Universitário Nove de Julho**. Eccos, v.4, n.1, p. 131-151, São Paulo, 2002.

O modelo proposto por Maslach e colaboradores é o mais declarado e muito utilizado por parte dos pesquisadores devotados ao estudo de *burnout*. O modelo evidencia o mérito das particularidades do trabalho como fatores causantes da síndrome de *burnout* e é avaliado como um evento composto de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

A exaustão emocional é distinguida pela ausência ou carência de energia e uma sensação de enfraquecimento emocional. A despersonalização acontece quando o trabalhador passa a tratar os clientes, os colegas e toda a organização de forma distante e impessoal, ou seja, como objetos. Já na baixa realização profissional, ocorre uma tendência do trabalhador a se autoavaliar de forma negativa, normalmente se sentindo infeliz ou insatisfeito com seu crescimento técnico, passando a sentir-se menos competente e menos capaz de se envolver com as pessoas ao entorno, sejam elas colegas de ofício ou clientes. Então, a síndrome de *burnout* se caracteriza pela presença de sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Pessoas ou pacientes portadores da síndrome de *burnout* têm o espírito corroído pelo desânimo, a vontade de realizações reduzida lentamente, até atingir os gestos mais banais, minimizando as conquistas, dando lugar ao mesmo incômodo cotidiano, por mais distinto que seja o dia a dia de trabalho (CODD; VASQUES-MENEZES, 1999).

A síndrome de *burnout* tem acometido várias profissões, mas tem seu foco de pesquisa principalmente na área de saúde e ensino por envolverem atividades de intenso contato com indivíduos (MASLACH; JACKSON, 1985; MASLACH; LEITER, 1997). No caso de sua ocorrência em docentes, este fato tem concebido grande atenção e cuidado não só por parte da sociedade científica internacional, mas também de entidades governamentais, empresariais, educacionais e sindicais no Brasil (JASIULIONIS, 2009).

A política educacional brasileira, especificamente no Estado de Minas Gerais, vem passando por mudanças importantes que se veem refletidas na micropolítica das

escolas, como: Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), que propõe aperfeiçoar o exercício profissional dos docentes nos níveis Fundamental e Médio, o projeto Escola de Tempo Integral, cuja principal proposta é melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, o projeto Acelerar Para Vencer e o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa que procuram proporcionar a tranquilidade e as condições básicas de educabilidade no ambiente escolar para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça (MINAS GERAIS, 2011).

Entretanto Mariano e Muniz (2006, p. 2) afirmam que o “cenário educativo brasileiro ainda apresenta quadro deficitário no que se refere às questões relacionadas à saúde dos professores e às condições de trabalho, formação e prática profissional docente do ensino público”.

A categoria docente é uma das mais expostas às situações de pressão no trabalho, o que repercute na saúde física, mental e no desenvolvimento profissional do professor (REIS *et al.*, 2005). Já para Paiva (1999), pode-se lidar de forma diferente com a pressão sofrida no ambiente de trabalho, alguns indivíduos transformam a pressão em estresse e outros, em desafio. O trabalho docente exige dedicação constante ao aluno, à família do aluno e à sociedade. O professor quer seja da rede pública ou da rede privada de ensino, sente-se sobrecarregado em função de uma série de variáveis que envolvem a rotina escolar, a sua vida privada e as políticas governamentais que regem o setor. Diversos fatores estão associados ao desgaste do docente. Jin *et al.* (2008) identificaram seis fontes de estressores diariamente presentes no exercício da profissão do docente: i - o comportamento dos alunos; ii - a pressão proveniente dos diretores e supervisores; iii - a grande demanda curricular as tarefas; iv - extraclasse; v - a sobrecarga de trabalho e; vi - a falta de reconhecimento.

Ao se tratar especialmente da escola pública, os problemas são ainda mais sérios. Ferenhof e Ferenhof (2002) apontam o desprezo do poder público do Estado como um dos fatores que abalam a natureza da escola. Segundo os autores, esse descaso pode ser demonstrado por meio da sujeira, grafiteagem, violência física, psicológica e desrespeito à função docente, o que favorece o adoecimento dos

professores do ensino público. Muitos professores têm uma jornada de trabalho superior a oito horas, em função das políticas públicas adotadas pelo setor. Além disso, os fatores organizacionais também afetam diretamente os interesses dos professores, tais como: salários considerados inadequados; decisões que interferem na rotina de trabalho; falta de autonomia; comunicação ineficiente; acúmulo de tarefas; precário suporte organizacional e cobrança por resultados. Todos esses fatores trazem preocupações e angústias à vida do docente (TRIGO *et al.*, 2007).

Ao relacionar a atividade docente com a síndrome de *burnout* no que se refere ao contexto vivenciado pelos professores de escolas públicas, os problemas são ainda mais sérios, devido ao descaso das autoridades do Estado e a outros fatores, tais como: violência física e psicológica e desrespeito à função docente, o que favorece o adoecimento dos docentes (CARLOTTO, 2002; LAPO; BUENO, 2003; SILVA; HONÓRIO, 2010).

De modo geral, para Wood e McCarthy (2002), professores expostos à síndrome de *burnout* enxergam o seu cotidiano profissional instável e totalmente sem sentido, contrastando com o que tinha como prioridade no início de sua carreira. Esse fenômeno atinge tanto o indivíduo quanto o ambiente educacional como um agente de interferência nas relações interpessoais do professor, levando-o a um processo de fadiga, cinismo, alienação, frieza, problemas de saúde e desejo de abandono da profissão (JASIULIONIS, 2009).

Segundo Farber (1991), as manifestações de *burnout* em professores podem ser divididas em sintomas individuais (distúrbios do sono, fadiga, sentimentos de alienação, impaciência, baixa autoestima, cinismo, absenteísmo, entre outros) e profissionais (abandono da profissão, deterioração das relações socioprofissionais, desgaste físico e mental, sobrecarga, conflitos na relação professor-aluno, entre outros). Em geral, os professores passam a se sentir física e emotivamente acabados, exaustos, normalmente encontram-se irritados, ansiosos, enfurecidos ou tristes.

Todavia, para Jasiulionis (2009), a profissão docente é trilhada por fatos e acontecimentos, tais como: crescimento profissional e plano de carreira que ganham

significância na carreira do professor. Esses acontecimentos contribuem para a efetivação do progresso profissional. Analogamente, na medida em que surge um avanço na carreira do professor, as atitudes e comportamentos desse profissional podem motivar altos níveis de pressão, interferindo diretamente em sua prática pedagógica e em sua vida cotidiana.

Nessa perspectiva, é oportuno compreender o cotidiano profissional do docente e a relação que o professor estabelece com o seu trabalho, vinculando as dimensões da síndrome de *burnout* à trajetória pessoal e profissional do exercício de sua atividade. Tendo isso em mente, esta dissertação apresenta como âmbito do seu desenvolvimento a seguinte questão norteadora da pesquisa: **como se configuram as dimensões da síndrome de *burnout* no trabalho de professores do Ensino Fundamental Público?**

Para melhor delimitar o foco desta pesquisa, serão apresentados nos próximos subcapítulos desta introdução os objetivos e as justificativas da escolha do tema pesquisado.

1.1 Objetivos de Pesquisa

Para responder à pergunta norteadora da pesquisa descrita, foram propostos os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo Geral

O trabalho teve como objetivo geral analisar aspectos pertinentes às dimensões da síndrome de *burnout* em professores de uma escola pública de Ensino Fundamental de Contagem, MG, tendo em vista as perspectivas teórico-empíricas de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001).

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever a trajetória profissional e o contexto atual de trabalho dos participantes da pesquisa;

- b) Descrever as três dimensões da síndrome de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional no trabalho), de acordo com a percepção dos pesquisados;
- c) Identificar os mecanismos de defesa utilizados pelos pesquisados para lidar com a manifestação de *burnout* no trabalho.

1.2 Justificativa

Para Lopes (2011), o estudo sobre o tema em questão pretende propiciar contribuições significativas para os profissionais de diversas áreas do trabalho, que são afetados consciente 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).

No Brasil, há alguns estudos sobre síndrome de *burnout* em professores (CODO, 1999; CARLOTTO, 2002; SILVA; CARLOTTO, 2003; LAPO; BUENO, 2003; MALLAR; CAPITÃO, 2004; ASSIS, 2006; CARLOTTO; CÂMARA, 2007; LEITE, 2007; JASIULIONIS, 2009; BATISTA *et al.*, 2010; SILVA; HONÓRIO, 2010; LOPES, 2011) porém, ao verificar o tema no Brasil, em escolas públicas na região metropolitana de Belo Horizonte, foram identificados poucos trabalhos realizados em escolas de ensino fundamental localizadas em bairros de periferia, com destaque para os estudos de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) e Silva e Honório (2010).

O ambiente escolar reúne uma série de características e situações que possibilitam o surgimento da síndrome de *burnout* em professores. Observar a ocorrência de situações causadoras da síndrome de *burnout* possibilita encontrar dados próximos à realidade dos professores de escolas públicas no Brasil, especificamente de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, deseja-se e espera-se que as conclusões possam promover reflexões sobre maneiras de evitar o surgimento de *burnout* e sobre formas de enfrentamento para aqueles profissionais já acometidos pela síndrome, contribuindo para novos estudos e perspectivas, principalmente, para as escolas públicas da região de Contagem, MG.

Enfim, este estudo evidencia-se como oportuno e atual devido a vários fatores, tais como: descaso da autoridade, violência física, psicológica, desrespeito à função docente etc., que estão levando grande parte dos profissionais de educação à exaustão e a várias doenças psicossociais, como a síndrome de *burnout*. Este fenômeno é uma doença silenciosa dos dias atuais, que merece ser discutida, analisada, pesquisada e avaliada, e suas conclusões poderão subsidiar reflexões e conscientizar a sociedade e os gestores sobre sua importância no impacto que acarreta no desempenho das funções dos professores e na sua produtividade.

A dissertação está dividida em seis capítulos, incluindo esta introdução, que contextualiza o tema, a problemática, os objetivos e a justificativa da pesquisa. O segundo capítulo está destinado à ambiência da pesquisa. No terceiro capítulo, descreve-se o referencial teórico apontando conceitos e principais abordagens sobre a síndrome de *burnout* desenvolvidos por Maslach e colaboradores (1997), discorre-se também sobre o mal-estar docente e estudos recentes sobre *burnout* de professores. No quarto capítulo, apresenta-se a metodologia, definindo todo o caminho metodológico, tais como: o tipo de pesquisa, os sujeitos pesquisados e os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados. No quinto capítulo, apresenta-se a descrição e análise dos resultados e no sexto e último capítulo, segue a conclusão da pesquisa. As referências, anexos e apêndices completam a dissertação.

2 AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevem-se exposições fundamentadas acerca da educação pública e do trabalho docente no Brasil, pontos estes que serviram como alusão para o trabalho desenvolvido com os docentes na unidade escolar participante da pesquisa. Para um melhor entendimento do próximo capítulo, apresenta-se um breve histórico da educação pública no Brasil.

2.1 Educação pública e o trabalho do docente no Brasil

Consentindo-se com o pressuposto de Andrade, Nunes, Farah Neto e Abramovay (2004) de que há no Brasil um alto índice de desmotivação e um crescente nível de evasão registrado entre os professores, constata-se que há um desgaste do profissional da área. Ao criticar a atual situação da educação brasileira, habitua-se a enfocar certos pontos tratando-os como fatores determinantes do caos educacional. Esses pontos são: total descaso dos governantes em relação à educação; escassez de verbas para o ensino público; salário defasado dos professores; estrutura curricular inadequada entre outros (LOPES, 2011).

De acordo com Brasil (2012), o país investe 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, segundo levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), porém esse percentual ainda é insatisfatório em investimento educacional. Diante do fato, foi aprovada, pelo Congresso Federal, uma nova meta de investimento público de 10% do PIB, que faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE), para ser atingida no prazo de 10 anos.

A conquista do aumento de investimento público educacional, entretanto, não significa um aumento imediato da verba para a educação e muito menos que essa verba realmente será destinada aos seus devidos fins. Contudo, Municípios, Estados e União terão que buscar novas fontes de recursos e rever a contribuição de cada um nessa conta para que a meta saia do papel para que a educação brasileira possa melhorar consideravelmente. Segundo pesquisado:

O PNE estabelece 20 metas educacionais que o País deverá atingir no prazo de 10 anos. Além do aumento no investimento em educação pública, o plano prevê a ampliação das vagas em creches, a equiparação da remuneração dos professores com a de outros profissionais com formação superior, a erradicação do analfabetismo e a oferta do ensino em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas. A proposta aprovada pela Câmara segue agora para avaliação e votação no Senado Federal (BRASIL, 2012).

Para Lapo e Bueno (2003), o enfraquecimento dos vínculos com a profissão docente é resultado da ação conjunta de muitos fatores geradores de problemas, dificuldades e insatisfações, acumulados ao longo da carreira. Para Carlotto e Moraes (2010), uma sociedade que se transforma com grande velocidade, impõe constantes mudanças e adaptações aos docentes, principalmente na forma de ensinar e educar, na busca por titulações e por contínuo desenvolvimento individual e profissional. Esses autores dizem ainda que os professores se sentem insatisfeitos por não darem conta das exigências que lhes são feitas no campo conhecedor, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela dificuldade de apoio dos pais que passam para os docentes a responsabilidade de educar. Eles complementaram argumentando que os docentes sofrem pelas más condições do ensino público, pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários recebidos.

Já Gomes (2002) aponta que o quadro da educação no país apresenta uma condição já agravante de inaptidão para conseguir realizar tudo o que a sociedade atual exige e que a educação brasileira não pode oferecer respostas às diversas demandas de ensino. Para a autora, isso acontece não apenas pela insuficiência, mas por um processo de precarização da rede pública de ensino, com número insuficiente de escolas; ausência de materiais pedagógicos e de equipamentos coletivos essenciais; ou falta de manutenção dos existentes; insuficiência de infraestrutura e de recursos materiais etc.

Gomes (2002) ainda completa dizendo que o desenvolvimento de precarização encontra-se também no crescente descrédito e na falta de qualificação social, biológica e psicológica dos docentes, por meio dos baixos salários e da

desvalorização de suas atividades exercidas, na falta de um ambiente de trabalho favorável a práticas que viabilizem investimentos para possibilitar o julgamento e o reconhecimento do trabalho.

A profissão do professor tem sofrido mudanças que interferem drasticamente no seu papel deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente (PASCHOALINO, 2010). Dessa forma, professores muitas vezes são convocados a resolver, ou tentar resolver, os dilemas que aparecem no próprio ambiente organizacional.

Para Monteiro e Soares (2009), voltando o olhar para o ambiente educacional e para toda a conjuntura econômica, política, social e cultural em que o ensino se encontra, percebe-se que há uma discrepância e uma sobrecarga alta sobre os seus agentes e em especial sobre os docentes. Dejours (1992) destaca que as circunstâncias que o docente vivencia e a pressão que sofre em algumas tarefas específicas têm transformado as experiências laborais e seus sentidos, fatos estes que causam danos psicológicos aos sujeitos. Para ele, a docência é um ofício de dor. Os desgastes sofridos pelo docente tanto físicos quanto mentais originados pelas imposições contínuas desse exercício profissional conduzem, certamente, a colisões, em termos de bem-estar e saúde para grande parte dos profissionais.

Carlotto (2002) afirma que a educação é vista atualmente como um negócio rentável. A sociedade, generalizando, nota uma imagem negativa relacionada a essa nova forma de ensino, com desprestígio de todos os que dela fazem parte, confirmando que o *status* da docência e de outras profissões vem caindo nos últimos anos, o que tem colaborado para o avanço do *burnout* nessa classe profissional.

Diante dos estudos realizados por Krentz (1986), as escolas foram constituídas sob a tutela da Igreja com o objetivo de disseminar ao povo (camadas populares) a leitura das sagradas escrituras, sendo a atividade de ensinar de responsabilidade do clero. Para o autor:

A necessidade de convocar colaboradores leigos fez com que fosse instituída a realização de uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, o que deu origem ao termo professor: pessoa que professa a fé e fidelidade dos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos (KRENTZ, 1986, p. 12-16).

Segundo adiciona Carlotto (2002), nessa perspectiva, o professor era caracterizado como uma figura estratégica, o protetor de uma ordem cujo sistema de menção era inviolável e cujas regras sociais e econômicas eram validadas pelas normas e valores religiosos.

Moura (1997), nessa mesma linha, aborda que essa concepção incorporou ao longo do tempo um olhar da prática educacional de que o docente possui vantagens, com alto índice de qualificação e de independência que o coloca no campo do trabalho intelectual contra o trabalho manual.

Carlotto (2002) afirma que o professor assume multifunções e possui papéis contraditórios. Ele assume papéis sociais e emocionais ao lidar com alunos e com conflitos decorrentes das expectativas dos pais, dos administradores da instituição e da comunidade em geral. Esse excesso de funções burocráticas faz com que o docente se sinta desrespeitado, principalmente, para desempenhar papéis dispensáveis e sem relação com a profissão (LOPES, 2011).

De acordo com Lopes (2011), sempre é atribuída a culpa aos professores quando algo dá errado: se os alunos são respondões, mal-educados e fazem muita bagunça dentro da sala de aula, é o professor que não tem autoridade, pulso forte e nem rigidez; e se os alunos não aprendem o problema, é culpa do professor, que não soube explicar devidamente, ou seja, foi um incompetente. Se, mais do que ensinar, cabe ao professor fazer o aluno aprender, espera-se que ele tenha competência para a tarefa.

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma das mais tormentosas, com forte influência de aspectos que acarretam a síndrome de *burnout*. Essa manifestação, que alcança docentes de

países diversos, carrega um caráter contagioso mundial, que excede as barreiras nacionais (CARLOTTO; MORAES, 2010). É considerado um dos agravos ocupacionais de caráter psicossocial mais importante na sociedade atual (SALANOVA; LLORENS, 2008).

Supõe-se que a síndrome de *burnout* é mais propícia de ocorrer na categoria de docentes (do que em outras profissões), iniciando-se com um sentimento de inquietação, que aos poucos aumenta à medida que o prazer de ensinar/lecionar vai desaparecendo. Trata-se de um processo que, no decorrer do tempo, vai se transformando, começa com pequenos indícios de alerta, mas, se esses sinais não forem entendidos a tempo, podem levar o docente a um sentimento de pânico diante da ideia de ter que ir para o ambiente escolar, trabalhar e lecionar, recordando que essa síndrome não acontece de repente (LOPES, 2011).

Segundo Romeu (1987), os obstáculos no campo da educação brasileira são mais sérios em relação à escola pública do que em relação à particular. A precarização do trabalho docente no âmbito público, de acordo com Ferenhof e Ferenhof (2002), se deve ao contínuo descaso do Estado, envolvendo as más condições de trabalho, a violência física e psicológica, o cerceamento do direito do cidadão-professor de ir e vir, o desrespeito à profissão docente, entre outros.

Observa-se que os tempos mudaram, o ensino mudou, a escola mudou e o professor, como efeito, também se viu incitado a realizar mudanças. “Estas transformações supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles” (ESTEVE, 1999, p. 31). Nesse mesmo sentido, Silva e Carlotto (2003) evidenciam que as constantes mudanças ocorridas no sistema público de educação não raras vezes acarretam nos professores sentimentos de mal-estar e fraqueza. O ofício geralmente é executado sob alguns fatores potencialmente estressores: baixos salários, escassez de recursos dentro da instituição, salas superlotadas, tensão na relação aluno-professor, sobrecarga de trabalho, falta de segurança no ambiente ocupacional.

Estudos realizados por (Codo, 1999; Carlotto, 2002; Ferenhof e Ferenhof, 2002; Andrade *et al.*, 2004; Leite, 2007) entre outros apontam que é perceptível a diferença dos problemas e dificuldades enfrentados pelos professores das escolas públicas em relação àqueles vivenciados pelos professores de escolas particulares.

Atualmente, a profissão docente está se caracterizando como uma profissão alvo de vários estressores psicossociais existentes no seu contexto de trabalho. Até então, antigamente, a atividade docente era entendida como uma profissão vocacional de grande satisfação pessoal e profissional e hoje tem dado lugar ao professor sobrecarregado de tarefas pedagógicas e administrativas, com menos tempo para executar o trabalho, lazer e convívio social etc. No caso do trabalho docente na rede pública, podem-se somar ainda os baixos salários e as precárias condições de trabalho (LEITE; SOUZA, 2007).

2.2 Características da escola pesquisada

A Secretaria de Estado de Educação inaugurou a Escola Estadual Alfa (nome fictício) – Núcleo de Ensino e Extensão Comunitária em 21 de Julho de 1989. A escola de Ensino Fundamental está localizada num bairro de periferia no município de Contagem. O Núcleo de Ensino e Extensão Comunitária (Nec) foi um dos programas de grande importância implantado pelo Governador Newton Cardoso em dezenas de municípios de Minas Gerais. Para Luiz (2010), a história da escola,

confunde-se um pouco com a própria história da localidade onde se insere, denominada popularmente como “Filemom”, paisagem tipicamente onde se construiu posteriormente o conjunto Parque das Mangueiras, com destaque para os remanescentes da antiga Fazenda de Filemon de Matos. Anteriormente denominada Escola Estadual Santa Maria/Mangueiras, a Escola foi inaugurada no dia 21 de agosto de 1989, objetivando, na época, atender a crescente demanda educacional dos bairros do entorno, e certamente foi um marco na humanização deste espaço inicialmente rural (LUIZ, 2010).

Como já citado, a escola está inserida em um bairro de periferia e o seu público é composto por moradores do bairro e das comunidades do entorno. A escola possui 16 salas de aula, campo de futebol, quadra de tênis, quadra de vôlei, quadra de futsal, laboratório de ciências, sala de vídeo, biblioteca, pátio, cantina e um espaço muito amplo para as recreações dos alunos. Quanto ao quadro administrativo, a

escola possui uma diretora, uma supervisora pedagógica, uma secretária e um assistente.

No início de suas atividades educacionais, a escola tinha mais de 1500 alunos, porém, devido a problemas administrativos, a escola parou de ofertar o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e hoje apenas funciona de 5º ao 9º ano. Atualmente a escola possui 235 alunos incluindo duas turmas do Projeto de Educação em Tempo Integral (Proeti).

Para o ano de 2013, a escola atenderá a alunos de 6º ao 9º ano e alunos do Proeti. O programa tem por objetivo disponibilizar espaços e propostas socioeducativos que proporcionem o desenvolvimento integral e a interação da comunidade estudantil por meio da realização de experiências inovadoras na área do esporte e lazer, possibilitando a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social. Os trabalhos já realizados com os alunos do Proeti são: trabalhos de campo, atividades manuais, pintura em tecido, reciclagem, xadrez, aulas de futsal etc.

O Proeti é direcionado para os alunos da rede pública de ensino, com a finalidade de oportunizar, a esses alunos, uma formação em tempo integral, complementando o desenvolvimento de suas potencialidades e propiciando condições de maior participação e integração no contexto social. Considerando a região na qual a escola está inserida, o programa é de suma importância, por se tratar de um bairro de periferia.

Entre outros programas de cunho social que a escola oferece, destaca-se o Neec, que em 2002 disponibilizou uma escolinha de futsal com o objetivo de proporcionar às crianças carentes do entorno da escola o acesso ao futebol. Já em 2007 em parceria com a Escola Técnica de Formação Gerencial (Etfg) SEBRAE-MG, localizada em Contagem, foi oferecido um curso de informática básica de 40 horas para alunos carentes da escola pesquisada. Os jovens da Etfg – Contagem são voluntários. Eles ministram aulas e auxiliam os participantes nos exercícios propostos.

De acordo com os preparadores do curso básico de informática oferecido aos alunos da escola pesquisada, o objetivo do Projeto de Inclusão Digital é preparar jovens que não têm acesso às tecnologias da informação para que possam adquirir competências e habilidades em Informática e obter maior oportunidade no mercado de trabalho.

A escola que faz parte da rede estadual de Minas Gerais é avaliada constantemente pelo Estado. Uma das formas de avaliação é o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) que tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. O programa avalia alunos que se encontram no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

O último relatório apresentado à escola, o Proeb 2011 avaliou a proficiência e a participação dos alunos, ou seja, o número de alunos inscritos e a evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho. Diante desses indicadores do ano de 2011, a escola pesquisada está abaixo da média em todos os indicadores com uma diferença de 21,7%. O desejável é que a escola se encontre no padrão recomendado de 225 pontos e não no qual está atualmente (176,7 pontos) no intermediário.

O Ministério da Educação (MEC) também trabalha com indicadores que medem o desempenho das escolas estaduais em todo o Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é medido a cada dois anos, calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não seja repetente no ano e frequente a sala de aula.

O resultado do Ideb busca representar a qualidade da educação a partir da observação de dois aspectos: o fluxo (progressão ao longo dos anos) e o desenvolvimento dos alunos (aprendizado). Para esses indicadores, a escola pesquisada em 2011 ficou com a nota de 4,6 para o fluxo, o qual diz que, a cada 100

alunos, 2 não são aprovados e, já para o aprendizado, a nota da instituição é 4,66 para Português e Matemática. Diante da meta estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação, a escola conseguiu bater a meta, porém, se comparada com a média da rede estadual de Minas Gerais, a escola está 23% abaixo para o 5º ano.

Para alcançar as metas propostas pela instituição junto aos indicadores, os professores recebem uma carga maior de atribuições fugindo da função central de professor, que é a de conceber junto aos alunos conhecimento a partir de informações. O docente é parte de um todo que contribui para posicionar os discentes em sintonia com as exigências de seu tempo, com as necessidades da sociedade em que ele se insere, enfim, tem como objetivo favorecer a formação do cidadão para uma sociedade melhor.

A efetividade dessa missão exige diversas habilidades do docente, fixa pré-requisitos à instituição, ao discente e à sociedade. A escola tem a atribuição de reconhecer e respeitar o professor, dando-lhe condições satisfatórias de trabalho e remuneração. Do discente, deseja-se um comportamento condizente com o ambiente educacional. E, da sociedade, a complacência de que a educação tem muitas facetas e nem todas elas são tarefas do professor.

Observou-se, na escola pesquisada, que as alterações e as novas exigências do profissional de educação provocaram muitas pressões sobre o mesmo, tais como: professora que atua como secretária de comissão de avaliação de desempenho, ou que trabalha como tesoureira da escola, trata de questões financeiras e de prestação de contas, além de exercer sua função profissional, a de lecionar. Há professores com funções bem diferentes, como ajudante de cantina (na preparação e para servir o lanche dos alunos), bibliotecária e há também professores que fazem de tudo um pouco, consertam portões, trocam lâmpadas, fazem reparos em geral. Desse modo, o professor se encontra sobrecarregado para exercer sua profissão com qualidade e contribuir na construção do conhecimento necessário para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, composto de quatro seções, encontram-se os principais argumentos teóricos que dão sustentação a este estudo. Na primeira, apresentam-se conceitos e principais abordagens sobre a síndrome de *burnout*. Na segunda, conceitua-se primeiramente a síndrome de *burnout* de acordo com Maslach e apresentam-se as três dimensões propostas pela autora para a compreensão do construto: exaustão emocional; despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. Na terceira, caracteriza-se o mal-estar vivenciado pelos docentes, em que há um desgaste emocional que leva ao desencanto pela profissão que, conseqüentemente, remete à um ambiente propício ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Na quarta e última seção, apresentam-se estudos sobre *burnout* de professores.

3.1 Conceitos e principais abordagens sobre a síndrome de *burnout*

A palavra *burnout* resulta do inglês, *to burn out* – queimar por completo. Sendo assim, a síndrome de *burnout* também é entendida e reconhecida por esgotamento profissional. Considera-se a síndrome como uma das formas mais graves do desgaste profissional, em que o mesmo é provocado por sentimentos de exaustão, de pressão, de frustração, de incapacidade, de sofrimento, que levam o profissional a sentir-se culpado por não realizar o trabalho como o desejado e por trazer esse mal-estar e todo o estresse para dentro de casa. Esses são alguns dos aspectos que vão consumindo física e emocionalmente o professor, que pode passar a ficar irritadiço e depressivo (ANGELINI, 2011). Como aponta Codo (1999, p. 238):

Burnout foi o nome escolhido; em português, algo como 'perder o fogo', 'perder a energia' ou 'queimar (para fora) completamente (numa tradução mais direta). É uma síndrome por meio da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. [...] Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros (CODO, 1999, p. 238).

Conforme dizem Schaufeli e Enzmann (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 Freudenberg ainda definiu a expressão *burnout* como falhar, desgastar-

se ou sentir-se exausto devido às excessivas exigências de energia, força ou recursos, ao analisar os profissionais que trabalhavam diretamente com usuários de drogas.

Apesar de ter sido Bradley² (1969) e Freudemberger³ (1974) os primeiros a conceberem o conceito de *burnout*, foi a pesquisadora Christina Maslach que, na década de 1980, definiu a síndrome de uma maneira pertinente. A definição firmada por Maslach (1982) na perspectiva de Carlotto e Moraes (2010, p. 2) é "síndrome de fadiga emocional, despersonalização e de uma autoestima reduzida, que pode ocorrer entre indivíduos que trabalham em contato direto com clientes ou pacientes".

Carneiro (2010) explica que *burnout* é uma síndrome, ou seja, uma doença do trabalho, que se dá na disparidade da percepção individual entre esforço e reconhecimento, consequência provocada por agentes individuais, organizacionais e sociais.

Para Codo e Vasques-Menezes (1999), a síndrome de *burnout* é a desistência de quem ainda está lá. Enrolado e preso em uma situação de trabalho que não pode mais suportar, mas que também não pode abandonar, é como se fosse uma relação de amor e ódio, um círculo vicioso. O profissional arma involuntariamente uma retirada psicológica, um modo de desistir do trabalho apesar de permanecer na função, algo subjetivo (CARNEIRO, 2010).

Burnout é o resultado do desgaste crônico típico do dia a dia do trabalho, principalmente quando neste contexto existem demasiada pressão, conflitos, escassez de retribuições emocionais e pouco agradecimento (HARRISON⁴, 1999 citado por CARLOTTO; MORAES, 2010). Para Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a síndrome de *burnout* é caracterizada como um fenômeno psicossocial que acontece como uma reação crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de

² BRADLEY, H.B. Community-based treatment for young adult offenders. **Crime and Delinquency**. v.15, p. 359-370, 1969.

³ FREUDENBERGER, H.J. Staff *Burn-Out*. **Journal of Social Issues**, v. 30, p. 159-165, 1974.

⁴ HARRISON, B.J. Are you to *burn out*? **Fund Raising Management**, v. 30, n. 3, p. 25-28, 1999.

trabalho. Ela se constitui de três dimensões: exaustão emocional; despersonalização e baixa realização profissional (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

No Brasil, segundo Benevides-Pereira (2003), o primeiro estudo científico tendo a síndrome de *burnout* como tema, ocorreu apenas dezessete anos após o trabalho de Freudenberg (1974). E a partir da década de 1990, com a abundância de trabalhos científicos nesse campo do conhecimento é que a síndrome passa a ser incluída no rol de doenças profissionais estabelecidas pela Regulamentação da Previdência Social (RPS). Contudo, a identificação da doença por parte dos profissionais da saúde é ainda limitada, tratando os pacientes como portadores de depressão ou estresse e, portanto, vinculando a doença a características pessoais e não relacionadas ao trabalho.

De acordo com Silva e Almeida (2003), *burnout* é um termo que tem sido usado com frequência para conceituar aquela situação do ambiente do trabalho em que uma pessoa sob forte pressão contínua não pode mais se relacionar adequadamente. Para os autores, frequentemente, o *burnout* tem atacado profissionais que prestam assistência direta a pacientes ou que lidam com pessoas dependentes de cuidados. Dentre os grupos mais afetados por essa síndrome, citam-se: professores, médicos, enfermeiros e psicólogos. O fenômeno do *burnout* pode ser identificado em resposta à exposição crônica a ambientes marcados por cobranças e mudanças.

Em resumo, a síndrome de *burnout* atinge o contexto educacional e influencia nos resultados pedagógicos esperados pelas instituições, levando os profissionais a um método alienante, de cinismo, apatia, cansaço, problemas de saúde e uma vontade imensa de abandonar a profissão. De acordo com Codeiro *et. al.* (2003), a síndrome de *burnout* ocasiona repercussões negativas importantes no sistema educacional, especialmente nos alunos e na qualidade da aprendizagem.

3.2 A abordagem de Maslach e colegas sobre a síndrome de *burnout*

A síndrome de *burnout* foi pesquisada pela psicóloga social Christina Maslach na década de 1970, após estudos sobre as emoções no ambiente de trabalho. A autora observou que os profissionais que ocupavam cargos em serviços humanos se sentiam sobrecarregados, assim designando esse fenômeno como *burnout*. Tal estudo apresentou como resultado comum a regularidade de sentimento de exaustão emocional resultante de uma eventual sobrecarga. A síndrome é entendida por Maslach e Jackson (1981) como um conceito multidimensional que envolve três dimensões: exaustão emocional; despersonalização e baixa realização profissional.

De modo geral, o indivíduo não começa um trabalho apresentando a síndrome de *burnout*, advertem (MASLACH; LEITER, 1997). De início, apresentam envolvimento e prazer, sendo esses sentimentos gradativamente substituídos por sentimentos de aborrecimento, ansiedade, raiva e falta de realização, em decorrência de fatores estressores associados ao ambiente e à organização do trabalho. O indivíduo imagina estar vivenciando uma crise de âmbito individual, desse modo, parece que a exaustão emocional é o primeiro sintoma da síndrome a ser experimentado (SILVA; HONÓRIO, 2010).

A exaustão emocional se caracteriza por um sentimento de desgaste, um esgotamento emocional, uma ausência de energia, sendo sua maior justificativa a carga excessiva de trabalho. A mesma ocorre em situações em que os profissionais sentem que não conseguem doar mais de si mesmos em nível afetivo, que chegaram ao seu limite, que se sentem completamente esgotados. Percebem no fim a energia e os recursos emocionais próprios, resultados da proximidade intensiva com os problemas. Dessa forma, o que evidencia a exaustão emocional é o fato de esse profissional não ser mais capaz de responder à intensidade do nível psicológico exigido por sua profissão, como resultado da demanda psíquica proveniente da relação interpessoal estabelecida ocorrendo o desgaste do vínculo afetivo (MASLACH; JACKSON; SCHWAB, 1997).

Na exaustão emocional, os indivíduos não conseguem dar mais de si. Toda a energia e recursos emocionais parecem estar exauridos, falta esperança ou crença

que seus objetivos serão alcançados. O indivíduo sente que os problemas que lhe são apresentados são muito maiores que os recursos que têm para resolvê-los, isto é, sentem-se sem saída. Essa dimensão é caracterizada por sentimentos de fadiga, cansaço e falta de energia para permanecer em seu trabalho (MASLACH *et al.*, 2001).

A despersonalização é caracterizada por sentimentos e atitudes negativas, de cinismo, de frieza. Isso ocorre quando as pessoas tratam os outros do seu ambiente de trabalho de forma impessoal, ou seja, como se fossem objetos – endurecimento afetivo, "coisificação" da relação (MASLACH; JACKSON; SCHWAB, 1997). Assim, a despersonalização foi identificada como uma defesa do profissional 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 (LOPES, 2011). No que tange à despersonalização, o indivíduo começa a manifestar comportamentos hostis e críticos voltados às pessoas, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso.

Segundo comenta Soboll (2002), a despersonalização incide quando o vínculo afetivo é substituído por um vínculo lógico, gerando a desumanização das relações interpessoais. 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; SCHWAB, 1997).

Segundo Maslach (2001), a baixa realização profissional no trabalho é também conhecida por "ineficácia", demonstrada por um sentimento de infelicidade e de insatisfação com as atividades laborais, de fracasso e de baixa motivação, por não criar um clima agradável em seu trabalho, por não acreditar que pode conseguir coisas valiosas em seu ofício, por não manejar seus problemas emocionais com calma, surgindo, assim, 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. A baixa realização profissional caracteriza-se por uma tendência à 'evolução negativa' no trabalho, uma vez que prejudica a habilidade para realização do trabalho e o apoio, ou a proximidade com outros do mesmo ambiente de trabalho ou com usuários do trabalho, bem como com a organização. Para Carlotto e Moraes (2010), o profissional começa a fazer uma avaliação negativa de si mesmo, presumindo-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, experimentando um declínio no sentimento de competência e na sua capacidade de interagir com as pessoas, sejam elas clientes, pacientes, alunos ou colegas de trabalho.

Para Lopes (2011), 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. O surgimento da síndrome de *burnout* é um processo paulatino e cumulativo, com incremento progressivo em termos de severidade (DELGADO *et al.*, 1993), seu desenvolvimento pode levar anos, até mesmo décadas (RUDOW, 1999).

Benevides-Pereira (2002), corroborando o modelo adotado por Maslach, reafirma os três fatores multidimensionais para a síndrome de *burnout* em estudo com professores. Para a autora, professores que padecem com a síndrome de *burnout* sentem-se sempre exaustos, do ponto de vista tanto emocional quanto físico. As próximas seções teóricas discutem a profissão docente e os reflexos sobre a sua atividade.

3.3 O mal-estar docente

A atual organização da sociedade regida por valores mais mercantis e menos humanos tem levado a uma inversão de valores movida pelo alcance de metas, maiores índices de produtividade, competitividade acirrada etc. Esses tais valores desencadeiam sintomas como a fadiga, distúrbios do sono, estresse, levando inclusive, ao consumo de bebidas e drogas. A síndrome de *burnout*, portanto, tem

surgido nesse contexto, como “resultado de um desencontro entre a característica do trabalho e a característica da pessoa que o realiza” (ASSIS, 2006, p. 22).

Educar é um ato, em geral, expressivamente desgastante, com resultados notáveis na saúde física, mental e no cumprimento do exercício profissional dos professores (REIS *et al.*, 2006). Diversos estudos têm dado visibilidade aos fatores de risco e processo de adoecimento do professor (CODO, 1999; GOMES, 2002; NEVES; SILVA, 2006; MARIANO; MUNIZ, 2006; GASPARINI; BARRETO, ASSUNÇÃO, 2006; NORONHA; ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2008).

Para Lapo e Bueno (2003), durante muito tempo, os problemas e as dificuldades relacionadas à educação eram direcionados aos alunos (dado o discurso da relevância e centralidade no processo de ensino-aprendizagem). Entretanto, não havia um olhar especial para os docentes tanto quanto para o discente que apresentava relevância no processo de ensino-aprendizagem. No início da década de 1980, surgem, especialmente na Europa, alguns debates sobre o contexto educacional e os obstáculos relacionados à profissão docente, a qual não seduz um número razoável de jovens para substituir os docentes que se aposentavam. Apenas nessa fase, as práticas pedagógicas e a imagem do docente passam a ganhar um maior cuidado, pois:

Os professores e a temática de sua formação levaram um tempo maior para ocupar espaços mais privilegiados, tanto no âmbito das políticas educacionais como no das agendas de pesquisa ... quando as práticas de ensino começaram a receber maior atenção e foram complementadas, progressivamente, por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor (LAPO; BUENO, 2003, p. 66).

Na visão de Esteve (1999), o termo 'mal-estar docente' é utilizado desde 1957 e relacionado à docência, indica as consequências contínuas e duradouras de aspecto negativo que de alguma forma afetam a personalidade do professor como efeito das circunstâncias psicológicas e sociais em que desempenha a docência.

As mudanças resultantes da conjuntura atual do país, ou seja, da sociedade, fazem com que o professor seja desafiado a pensar sobre suas responsabilidades, papéis, organização e práticas, pois novos desafios são expostos dia a dia ao seu trabalho

pedagógico. Portanto, “assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento” (ESTEVE, 1999, p. 38).

Picado (2009) vem abordar e ampliar nesse sentido, pois questiona que há de se pensar em um fato anterior ao exercício da profissão docente, ou seja, na escolha do ofício, pois pode estar diretamente relacionado ao desenvolvimento da profissão, em razão de que várias vezes, ser professor não é propriamente uma escolha, é uma das possibilidades de se fazer no início da vida profissional, antes de ser o que realmente se aspira. O descontentamento na docência é resultado de um estado emocional negativo (RAMOS, 2004; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; PICADO, 2009), criado no ambiente de trabalho e caracterizado como um dos resultados do mal-estar docente, conceito, que para Picado:

Surgiu na literatura pedagógica com o intuito de resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social. Esta expressão emprega-se para descrever os efeitos permanentes e negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada e outros fatores (PICADO, 2009, p. 2).

De acordo com Ramos (2004), o mal-estar docente refere-se a sentimentos de desestímulo, tristeza, insatisfação, descontentamento, desmotivação ou desencanto que emergem nos docentes por causa dos obstáculos encontrados em seu ambiente de trabalho e se relaciona a aspectos como: falta de responsabilidade; empenho ao trabalho desenvolvido (já que o docente está desanimado para desenvolver e aperfeiçoar seu trabalho); vontade de abrir mão da docência; absenteísmo; fadiga; ansiedade; desgaste; pressão e até depressão. Analogamente, o mal-estar do professor pode, segundo Ramos (2004, p. 108):

Manifestar-se ainda por meio de diversos sintomas situados em diferentes planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crônica, perda de peso, insônias, úlceras ou distúrbios intestinais, menor resistência a infecções, etc.); comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool e drogas, falta de empenhamento profissional); emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de entusiasmo e envolvimento profissional, etc.); cognitivo (diminuição da autoestima, dificuldade de tomada de decisão, etc.) (RAMOS, 2004, p. 108).

Para Andrade (2012), os professores vivenciam incessantemente o conflito entre a função de educador e a de difusor do conhecimento. É exigido que os docentes se adequem às constantes mudanças sociais, inovem os programas de ensino e os materiais didáticos, tendo assim uma sobrecarga de trabalho, estando sujeitos à pressão constante do tempo. Esse autor ainda diz que:

Aliado a isso, há os problemas que envolvem a profissão, como indisciplina discente, desvalorização salarial, violência no trabalho, falta de condições para o desempenho de suas tarefas, aumento das exigências e expectativas sociais e que contribuem para o aparecimento do mal-estar docente (ANDRADE, 2012, p. 68-69).

Para Andrade (2012), o meio que o docente encontra para enfrentar esse dia a dia aversivo pode reproduzir de forma negativa e causar problemas psicológicos e físicos aos professores. Além disso, afirma que neste contexto não é só o docente que sai prejudicado de forma direta, os discentes também são afetados pelo mal-estar dos professores, vários conteúdos são passados de qualquer forma sem a devida atenção e quando há a perspectiva de reposição, a mesma é realizada às pressas e quando é feita.

3.4 Estudos sobre *burnout* de professores

Para Assis (2006), o trabalho do professor e os fatos do dia a dia escolar têm sido alguns dos assuntos mais abordados por pesquisadores de diversas áreas, que apreensivos com o destino da educação tentam achar prováveis meios para a compreensão e intervenção dos problemas que assolam a escola como um todo.

Os estudos sobre a síndrome de *burnout* no Brasil e também em outros países avaliam o impacto de determinadas condições estressoras sobre profissões que carecem de condições de trabalho únicas, com grau elevado de ligação com o público, como a do professor (REIS *et al.*, 2005). Assim, a síndrome de *burnout* em professores vem recebendo crescente atenção por parte de pesquisadores, tendo em vista que sua severidade entre os profissionais de ensino coloca a atividade docente como uma das profissões de alto risco (CARLOTTO; MORAES, 2010).

Os estudos nacionais (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999; CODO *et al.*, 1999; SILVA; CARLOTTO, 2003; LAPO; BUENO, 2003; OGEDA; *et al.*, 2003; MALLAR; CAPITÃO, 2004; ASSIS, 2006; LEITE, 2007; CARLOTTO; CÂMARA, 2007; JASIULIONIS, 2009; BATISTA *et al.*, 2010; SILVA; HONÓRIO, 2010; LOPES, 2011) que abordam a síndrome de *burnout* e o trabalho do professor trazem contribuições para a assimilação do que acomete o docente no processo de adoecimento em seu ambiente de trabalho. Para melhor entender esse processo, o autor a seguir pormenoriza tais estudos.

Lopes (2011) traz à tona, em seu estudo, as dimensões e os fatores associados à ocorrência da síndrome de *burnout* em docentes que lecionam em uma escola pública inclusiva do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte. O trabalho foi realizado com 53 docentes e utilizou como instrumento de pesquisa o questionário *Maslach Burnout Inventory*, originado da pesquisa feita por Maslach e Jackson (1981) e adaptado na pesquisa de Codo (1999). De acordo com os resultados da pesquisa, a dimensão da síndrome de *burnout* que apresentou maior relevância foi a baixa realização pessoal, sendo que, dos indicadores que evidenciaram maiores níveis de *burnout* nos docentes, destacou-se o cansaço no final da jornada de trabalho. O autor ainda diz que:

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* (LOPES, 2011, p. 85).

Diante de outras análises realizadas na mesma pesquisa, Lopes (2011) pôde constatar por meio do questionário aplicado aos professores separados por categoria (contratado, efetivado e efetivo) que docentes com menor tempo de carreira apresentaram menor índice de *burnout* do que profissionais com mais tempo de serviço, assim como os docentes com baixos salários apresentaram maior nível de *burnout* em relação ao professor com faixa salarial superior, no que se refere à dimensão baixa realização profissional. Ao final do trabalho, a autora sugere que os dados obtidos pela pesquisa devem servir de alerta para o cuidado

com a saúde do professor, uma vez que o profissional acometido com a síndrome de *burnout* tende a diminuir seu rendimento e profissionalismo.

Já Batista *et al.* (2010) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a prevalência da síndrome de *burnout* nos professores da primeira fase do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba. De acordo com os dados levantados pela pesquisa, observou-se que mais de 30% dos docentes indicaram alto nível de exaustão emocional e mais de 40% apresentaram baixo nível de realização profissional. O estudo de Batista *et al.* (2010) associou as três dimensões da síndrome de *burnout* com as variáveis sociodemográficas e laborais, com o objetivo de apontar razões que de alguma forma podem prevenir ou motivar a síndrome de *burnout* na população investigada. O estudo aponta como algumas dessas intervenções, as circunstâncias que o docente vivencia durante o trabalho, tais como: infraestrutura precária; gestão escolar e frequência de incidentes violentos. Para Assis (2006), não se restringem apenas às agressões físicas, mas também e, particularmente, às psicológicas. Analogamente, Batista *et al.* (2010) apontam que se o professor não dá conta de administrar de forma coerente essas interdições, ou seja, se ele não consegue firmar um vínculo afetivo com os discentes de forma a manter o êxito de sua atividade de trabalho, o sofrimento psíquico poderá vir à tona sob a forma da síndrome de *burnout*.

Batista *et al.* (2010) sinalizam a importância de mediações que operem sobre as variáveis laborais e psicossociais que provocam o avanço desse adoecimento ocupacional. Os autores, ao final do trabalho, sugerem que o Estado e a própria instituição podem juntos subsidiar meios de facilitar a sociedade escolar na busca de uma qualidade de vida no trabalho melhor e, conseqüentemente, oferecer à comunidade um trabalho eficiente e qualificado.

Silva e Honório (2010) trazem em seu estudo uma pesquisa descritiva com o objetivo de apontar em que medida as três dimensões da síndrome de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional) afetam o trabalho de professores no ambiente escolar público situado em locais de altos índices de violência, na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. A

pesquisa foi realizada em doze escolas e buscou descrever os principais sintomas fisiológicos e psicológicos decorrentes da docência nesse contexto.

Os resultados da pesquisa de Silva e Honório (2010) indicaram que a dimensão exaustão emocional é a que mais afeta o docente da rede pública em Belo Horizonte. Os professores apresentaram níveis de médio a muito alto e foi verificada uma correlação positiva entre a violência e a insegurança com os níveis dessa dimensão 'exaustão emocional'. O envolvimento emocional pessoal no trabalho apresentou nível de médio a alto. Foram levantados sintomas fisiológicos e psicológicos frequentes entre os docentes, sendo que desânimo foi o mais citado pelos professores, seguido de depressão e sentimentos de pânico, respectivamente.

Os resultados levantados durante a pesquisa de Silva e Honório (2010) demonstraram que os problemas de comprometimento da saúde do docente que opera em recintos de insegurança e índices expressivos de violência vêm sendo formados de maneira silenciosa e gradativa corroborando estudos semelhantes realizados com pessoas responsáveis pelo cuidado de outras.

Concluindo o estudo de Silva e Honório (2010), os resultados identificadores do nível da síndrome de *burnout* evidenciaram a dimensão exaustão emocional como o primeiro sintoma a ser experimentado pelo docente, confirmando estudo de Maslach e Leiter (1997). Em seguida, de acordo com o estudo realizado, apresentaram de modo gradual as dimensões despersonalização e baixo envolvimento pessoal no trabalho, como a última dimensão sendo normalmente utilizada como mecanismo de defesa para a manutenção da saúde e do equilíbrio do professor.

O estudo de Jasiulionis (2009) teve como propósito investigar os fatores associados às dimensões da síndrome de *burnout* em uma amostra de professores de escolas da rede pública estadual de ensino em Sumaré, São Paulo. Foi realizado um estudo transversal nessa mesma amostra de professores durante o intervalo de junho e agosto de 2008. Como instrumento, foi utilizado o inventário de *burnout* de Maslach e aplicado um inquérito com questões profissionais sociodemográficas, cujas

variáveis procuraram se associar com as dimensões que compõem a síndrome de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional).

Foram pesquisados 386 professores no total, e foi possível compreender, com base no resultado da pesquisa, que é preocupante a presença da síndrome de *burnout* entre os professores da educação básica. Afinal, de acordo com Leite (2007), essa fase escolar acompanha um período crucial da formação do indivíduo. É quando a relação aluno-professor é fundamental para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando.

De acordo com os resultados da pesquisa de Jasiulionis (2009), as dimensões da síndrome de *burnout* estão ligadas a vários fatores associados à rotina de trabalho e a algumas variáveis demográfico-pessoais. Assim, o desejo de desistir da profissão e o fato de passar por dificuldades externas ao trabalho estão associados às três dimensões da síndrome. O apoio da direção da escola aos docentes foi relacionado à dimensão realização profissional, já o ser “pai” apresentou-se como fator de proteção para a dimensão despersonalização, e praticar alguma atividade física relacionou-se com as dimensões exaustão emocional e baixa realização pessoal no trabalho. As associações estão mais presentes nos assuntos relacionados ao próprio trabalho do que nas questões envolvidas com as variáveis demográfico-pessoais, demonstrando sinais de que realmente a síndrome de *burnout* é um problema na relação do indivíduo com o ambiente de trabalho (MASLACH *et al.*, 2001), embora não deixe de ter conexão com outras variáveis.

O estudo de Leite (2007), intitulado Síndrome de *Burnout* e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica, trouxe grande significância para a área de pesquisa da síndrome de *burnout* ao fazer associação entre as relações sociais no trabalho e as dimensões da síndrome.

Dentre as variáveis da relação social, o estudo focou suporte social e conflito trabalho-família com cada uma das dimensões de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional). O suporte social manifestou-se como auxílio importante para o docente conseguir minimizar os elementos presentes na sua realidade de trabalho. O estudo de Leite (2007) vem situando a

profissão docente entre os grupos ocupacionais de risco no que se refere à predisposição ao avanço da síndrome de *burnout*. O conflito trabalho-família aparece como agente estressor com capacidade de aumentar os índices de *burnout*, alcançando todas as suas dimensões.

Como resultado da pesquisa, Leite (2007) levantou hipóteses relacionadas às variáveis preditoras de suporte social e de conflito trabalho-família com as dimensões de *burnout*, confirmando que, embora essas associações ocorram, as variáveis envolvidas mantêm certa independência funcional, o que pode possibilitar estratégias diferenciadas para tratamento e prevenção dos sintomas que manifestam essa relação. O suporte social emergiu como recurso fundamental para o docente conseguir abrandar os fatores presentes no seu contexto de trabalho. No sentido oposto, o conflito trabalho-família surge como agente estressor capaz de aumentar os níveis de *burnout*, atingindo todas as suas dimensões. A autora conclui, em seu estudo, a importância da relação entre o suporte social recebido dos pares como estratégia de defesa e proteção para minimizar as expectativas em relação ao discente, bem como suas expectativas de êxito profissional. O suporte social também reduz as demandas do dia a dia de trabalho que poderiam estar influenciando no domínio da família.

Já o estudo de Carlotto e Câmara (2007) propôs reconhecer os preditores da síndrome de *burnout* em mais de 500 professores de várias instituições educacionais da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. De acordo com o resultado levantado, as variáveis relacionadas ao trabalho prevalecem no modelo explicativo de *burnout* em professores. As variáveis pesquisadas que intervêm nas dimensões da síndrome de *burnout* são as características do cargo e satisfação no trabalho. Pode-se notar que, em professores de ensino superior, a variável de maior relevância para a dimensão exaustão emocional foi a satisfação com o pagamento. É uma relação direta, pois à medida que o salário aumenta, aumenta sua satisfação e, conseqüentemente, diminui seu sentimento de desgaste.

Segundo Lampert (1999), se comparar os professores universitários aos docentes de escola de ensino básico a fundamental, os docentes de ensino superior têm

maiores benefícios como salários superiores e melhores condições de trabalho. Indo ao encontro de Lampert (1999), Carlotto e Câmara (2007) acreditam que a formação acadêmica em termos de titulação e experiência profissional exige maiores investimentos por parte dos docentes universitários e ressaltam que, quando criam expectativas que não são deferidas, os mesmos passam a elevar o seu grau de desgaste emocional. O estudo destaca que essa situação está mais presente nos docentes mais jovens e de menor tempo de carreira, que possivelmente possuem maiores expectativas.

Outra variável que foi identificada durante a análise dos resultados que está relacionada à dimensão “despersonalização”, foi a carga horária de pesquisa em que o professor orienta alunos em suas monografias, normalmente sem experiência, domínio sobre tal assunto e conhecimento dos resultados atingidos pelo trabalho. De acordo com Carlotto e Câmara (2007), o docente de ensino superior logo no início de sua carreira busca, dentre outros vários aspectos, o reconhecimento acadêmico.

No estudo de Carlotto e Câmara (2007), a satisfação com o crescimento profissional indicou o maior percentual explicativo da dimensão de baixa realização profissional num sentido oposto, ou seja, os professores universitários, à medida que investem no avanço da carreira acadêmica e quando alcançam a satisfação com esse processo de crescimento, apresentam altos índices de realização profissional, diferente dos professores não universitários, que, por possuírem menor reconhecimento social (Farber, 1991), voltam-se para pontos motivacionais, justificados pelo fato de estarem mais próximos de gestores escolares, e, conseqüentemente, recebem maior *feedback* institucional.

De acordo com Moreno, Garrosa e Benevides-Pereira (2003, p.32), “os aspectos sociais, econômicos e culturais não são secundários ao problema do *burnout*, são intrínsecos ao mesmo”. Níveis similares de *burnout* entre duas populações não indicam uma estrutura interna de *burnout* similar, uma vez que os fatores etiológicos e preditivos, assim como suas conseqüências, podem ter configurações desiguais. Foi observado, durante o estudo de Carlotto e Câmara (2007), que os grupos estudados (professores universitários e não universitários) possuem peculiaridades

mesmo sendo ambos da mesma categoria profissional. É possível encontrar dados históricos dentre as obras pesquisadas pelas autoras (Byrne⁵, 1991; Dillon; Tanner⁶, 1995) que demonstram que a construção da profissão docente é diferenciada no contexto brasileiro, já que docentes do ensino superior possuem uma representação social de maior *status* que professores de escolas de ensino básico a fundamental.

Já Assis (2006), com base nos estudos de Christina Maslach, traz uma análise da perspectiva social-psicológica que compreende a síndrome de *burnout* como o resultado mais provável de desgaste físico, psicológico e emocional, motivados por um desequilíbrio entre o indivíduo e o seu trabalho. A autora realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa com três professoras das séries iniciais de uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Um dos objetivos do estudo foi identificar se havia ou não a presença das dimensões da síndrome de *burnout* nos relatos das professoras. Após a realização da pesquisa e o levantamento dos dados, pôde-se afirmar que as três professoras participantes apresentaram sintomas de exaustão emocional, revelando indícios de que a síndrome de *burnout* pode estar presente no seu dia a dia de trabalho, o que pode levar a um processo de adoecimento. Já no que se refere à despersonalização, a pesquisa não apresentou dados relevantes diante das falas das professoras participantes. Em relação à dimensão baixa realização profissional, notou-se, de acordo com as falas das pesquisadas, que todas apresentaram os sintomas dessa dimensão.

Assis (2006) assegura, perante os resultados levantados, que não se pode afirmar que as docentes possuem a síndrome de *burnout*, pois apresentaram baixa frequência nas dimensões exaustão emocional e despersonalização e alta frequência na dimensão realização profissional, porém, pode-se observar que ambas apresentam formas diferenciadas de compreensão e intervenção da realidade vivenciada na profissão docente. Analogamente, a autora sugere, aos docentes e aos demais participantes desse contexto educacional, que é preciso compreender a existência de fatores profissionais e pessoais, tais como: condições

⁵ BYRNE, B. *Burnout*: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. **Teaching & Teacher Education**. v.7, p. 197-209, 1991.

⁶ DILLON, J. F.; TANNER, G. R. Dimensions of career *burnout* among educators. **Jornalism & Mass Communication Educator**, v.50, p. 4-14, 1995.

precárias de trabalho; baixos salários; sobrecarga de atividades; realização de tarefas domésticas; o cuidado com os filhos; a falta de lazer e de tempo para estar com a família respectivamente, enfatizando que, em conjunto, esses fatores podem levar o docente ao adoecimento e, assim, apresentarem com maior relevância a síndrome de *burnout* (ASSIS, 2006).

Já o estudo de Mallar e Capitão (2004) trouxe um novo questionamento ao verificar a validade concorrente entre as dimensões dos instrumentos *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e o *Personal Views Survey* (PVS). O estudo foi realizado com 56 professores que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais. O estudo tinha por objetivo identificar se os docentes apresentavam-se com *hardiness* (construção da personalidade associada a situações estressantes) e, conseqüentemente, sem *burnout* ou não. Com base nos estudo de Kobasa (1979), os autores compararam dois grupos que, expostos ao estresse provocado pela mudança de seus empregos, reagiram diferentemente. Um grupo precisou de amparo, já o outro reagiu bem, demonstrando nenhuma diferença à adversidade e, pelo contrário, apresentou-se de forma mais saudável e robusta. Essas pessoas foram intituladas como *hardy personality* ou simplesmente *hardiness*, personalidade resistente.

Verificou-se que cinco docentes do total participante manifestaram-se como portadores de *hardiness* e não apresentaram *burnout*. De acordo com Mallar e Capitão (2004), com base nos resultados, confirma-se a veracidade do MBI, pois os dados detectados na pesquisa demonstraram uma relação direta entre cansaço emocional e despersonalização e uma relação inversa entre essas duas e a baixa realização pessoal. Verificou-se, também, a validade concorrente dos dois instrumentos, porém os autores sugerem maiores estudos sobre esses dois instrumentos de pesquisa.

Lapo e Bueno (2003) realizaram um estudo entre 1990 e 1995, no qual buscaram investigar a questão do absenteísmo do magistério público na rede de ensino, com o intuito de assimilar de que modo isso acontece ao longo da vida acadêmica dos docentes. Chegaram à conclusão de que os professores estavam abandonando a profissão, por baixos salários, condições precárias, descontentamento no emprego

e o descrédito profissional. Segundo as autoras, o processo acontece lentamente, por meio de uma série de mecanismos pessoais e institucionais que os professores aplicam até aproximar-se da renúncia definitiva.

É necessário destacar que as relações no contexto escolar têm sido lesadas devido às diversas cobranças direcionadas ao professor. Para Leite e Tassoni (2002), na interação docente-discente, há uma conexão muito complexa em que as atitudes, a comunicação, os gestos e as percepções tanto do professor quanto do aluno se afetam diretamente. Nas palavras desses autores:

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos [...] O que se diz, como se diz, em que momento e por que da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por que afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, por meio de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente (LEITE; TASSONI, 2002, p. 125).

Os autores Codo e Vasques-Menezes (1999) indicam a 'afetividade' como um dos componentes mais essenciais para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Para os mesmos, estabelecer o vínculo afetivo entre o docente e os discentes requer bastante investimento de energia afetiva de ambas as partes. É necessário, então, que haja, ao mesmo tempo, professores empenhados a ensinar e alunos prontos para aprender. É provável deduzir, portanto, que, se isso não acontece, não existe um processo efetivo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999), percebe-se que o firmamento desse vínculo afetivo pode experimentar diversas interferências, muitas vezes, infalíveis e bastante prejudiciais à realização do exercício profissional desse educador.

Lapo e Bueno (2003) afirmam que o evento da síndrome de *burnout* é provocado por vários fatores e sustentado tanto pela instituição como pela comunidade e pela sociedade em geral. As autoras reconhecem que, à medida que maiores proporções desse fenômeno se tornam abrangentes, maiores serão os danos à profissão do magistério, ou seja, do comprometimento com o trabalho; da convicção na importância do ensino para todos; da presença de valorização da atividade

docente por parte de todos (alunos, pais dos alunos, sociedade e da própria instituição); enfim, de tudo o que é relativo ao bem-estar docente. As pesquisas sobre a síndrome de *burnout* relacionada às variáveis socioprofissionais, demográficas, etc., têm buscado apreender e descrever a síndrome, aclamando a atenção para os resultados negativos que dela decorrem não só para os docentes como para os discentes e para a sociedade.

Ogeda *et al.* (2003) constataram a presença das três dimensões da síndrome de *burnout* em uma pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Campo Largo, Paraná, com 353 docentes. Os resultados demonstraram que em 42% dos docentes foi possível afirmar que há presença da dimensão exaustão emocional, pois os mesmos com frequência sentem-se esgotados psicologicamente devido ao seu dia a dia de trabalho.

Já considerando os diversos sintomas da despersonalização do total dos pesquisados, 33% dos professores perdem o sono e asseguram que normalmente ou sempre estão com pouca capacidade de concentração. Com relação à dimensão baixa realização profissional, as autoras perceberam que quase metade dos docentes pesquisados afirma que é grande o esforço para trabalhar o dia todo. Destes, 59 docentes se sentem irritados e com vontade de abandonar o trabalho, como já observado em outros estudos (ESTEVE, 1999; LAPO; BUENO, 2003; JASIULIONIS, 2009).

O estudo de Ogeda *et al.* (2003) concluiu que, no corpo docente pesquisado, muitos manifestam sinais que se aproximam de alguns aspectos da síndrome de *burnout*. Essa constatação vai ao encontro de Carlotto (2002), ao afirmar que a austeridade do *burnout* entre os profissionais de ensino já é, atualmente, maior que a dos profissionais de saúde, o que dispõe o magistério como uma das profissões de alto risco.

Em 2003, Silva e Carlotto realizaram uma pesquisa com professores da rede pública, com o objetivo de analisar se o gênero determina disparidades relevantes nos níveis e no processo da síndrome de *burnout*. O estudo também procurou evidenciar associações das dimensões do *burnout* com variáveis demográficas,

laborais e comportamentais. Utilizaram praticamente a mesma proporção de professores do sexo masculino, totalizando 31 e do sexo feminino, 30. O resultado obtido por meio do levantamento dos dados indica a não existência estatisticamente significativa entre os grupos nas dimensões e níveis de *burnout*, porém verificou-se a ocorrência de associação diferenciada nos dois grupos entre as dimensões de *burnout* e determinadas variáveis demográficas, profissionais e comportamentais.

Para os autores, a questão do gênero e idade pode ter uma relação direta com o fenômeno *burnout*. Para eles, professores com idade inferior a 40 anos apresentam maior risco de incidência, provavelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão, ou seja, os jovens precisam aprender a lidar com as demandas do trabalho, sem criar tantas expectativas para que no futuro próximo a frustração não apareça e com isso o desgaste emocional (MASLACH, 1982) e, por essa razão, podem apresentar maiores níveis da síndrome. Já os professores com idade superior a 40 anos, segundo demonstra as autoras, parecem já ter desenvolvido a decisão de permanecer na carreira, demonstrando menos preocupação com os estressores ou com os sintomas pessoais relacionados à pressão ou desgaste. Pode-se perceber que os mesmos conseguem criar uma barreira a essas expectativas não alcançadas, como uma proteção.

Carlotto (2002) pesquisou em um grupo de professores de ensino superior o nível de *burnout* e sua associação com determinadas variáveis demográficas, profissionais e fatores de estresse percebidos no trabalho. O estudo procurou também possível associação de *burnout* com o nível de satisfação no exercício profissional. Foram 280 professores participantes, de uma instituição privada. Recorreu-se também ao questionário elaborado por Maslach e colaboradores como instrumento de pesquisa. Os resultados demonstraram que a maioria desses professores sentiu pelo menos uma vez ao ano, um desgaste profissional, levando à presença da dimensão exaustão emocional. Em relação à dimensão despersonalização, esta não teve relevância, pois os docentes indicaram baixa frequência de referências de endurecimento emocional no relacionamento com outras pessoas. Para o sentimento de baixa realização profissional, o nível obtido revelou que, em algumas vezes ao ano, os professores possuem uma sensação de não estarem realizados profissionalmente.

Ferenhof e Ferenhof (2002) realizaram um estudo em várias escolas, totalizando oito, variando entre os níveis da alfabetização ao ensino médio e escola especial, que buscou investigar as três dimensões da síndrome de *burnout*: exaustão emocional, despersonalização e realização profissional. De acordo com o resultado da pesquisa, vários professores apresentaram uma das dimensões da síndrome de *burnout*, a 'despersonalização', o que significa que a forma de tratar as pessoas ao redor era realizada por esses profissionais de forma fria e os indivíduos eram igualados a objetos. Mostraram também 'baixa realização pessoal no trabalho', o que se deve, de acordo com o ponto de vista dos autores, às condições físicas das escolas, à ameaça de violência física e psicológica, às pressões, à realidade política educacional que não prestigia a profissão docente.

Codo e colaboradores (1999) realizaram um estudo pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho Universidade de Brasília (UNB) entre 1996 e 1998, para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CUT), constituindo 1440 escolas de todos os estados brasileiros com 52.000 professores participantes. O objetivo da pesquisa era abordar as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores da educação no Brasil, ou seja, qual o nível de *burnout* em professores da área de ensino básico da educação pública, nacionalmente.

Os resultados apresentados pelos autores alertaram para o fato de que 48% do total de docentes participantes sofriam com algum sintoma das três dimensões da síndrome de *burnout* e que pelo menos um a cada quatro educadores sofria de exaustão emocional. Vale ressaltar que parte dos aspectos levantados durante a pesquisa foram publicados em forma de livro em 1999, sob o título: Educação, carinho e trabalho: *burnout*, a síndrome da desistência do educador.

Diante dos resultados da pesquisa de Codo e Vasquez-Menezes (1999), pode-se concluir que:

[...] existe, um outro professor habitando nossas lembranças: um homem uma mulher, cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar um professor que desistiu. O que nos interessa são esses professores que desistiram: entraram em *burnout*. Mas continuam na escola e na sala de aula (CODO; VASQUEZ-MENEZES, 1999, p. 237).

Segundo Codo (1999), essa síndrome em professores se distingue como síndrome da desistência do educador, a qual se revelou em professores que estavam licenciados provisoriamente, em outros que já haviam abandonado a profissão e também em outros que ainda continuavam na docência, tentando diminuir os danos do passado, a culpa, a decepção, a amargura e a angústia por meio da reestruturação profissional e pessoal, na expectativa de desfazer a situação e melhorar as interações e a afetividade. Tarefa árdua, mas não impossível.

Quanto à desistência do educador, esta simboliza a impossibilidade da realização do seu ideal de trabalhar e progredir na vida, de sua vontade por encontrar um lugar ao sol, de realizar um projeto de vida que contempla a sua identificação com o exercício profissional educativo (CODO, 1999).

O estudo de Etzion (1987) vem ao encontro do estudo realizado por Friedman⁷, 1991, citado por Carlotto (2002), que também identificou que, quanto maior a capacidade técnica do docente, ou seja, quanto mais velhos, menores eram os índices do *burnout*. Já para Iwanicki e Schwab (1982); Woods (1999), mais importante que os anos de prática de docência é o nível de ensino que o docente trabalha. Educadores de nível fundamental e médio indicavam mais gestos negativos em relação aos discentes e menor constância de percepções de desenvolvimento profissional se comparados aos professores do ensino infantil.

De acordo com Orsi (2006), os professores integram um dos grupos de profissionais que são mais afetados pela síndrome de *burnout*, pois as circunstâncias em que labutam acabam ajudando para esgotar suas energias no decorrer do ano letivo. Toda essa situação adversa se expressa pelo sentimento de impotência diante da realidade habitual, laboral e pessoal, arraigando o nível de desestímulo e renúncia profissional.

Percebe-se que a síndrome de *burnout* é entendida como um esgotamento profissional e envolve três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e

⁷ FRIEDMAN, I. A. High and low *burnout* schools: school culture aspects of teacher *burnout*. **Journal of Educational Research**, v. 84, n. 6, p. 325-333, 1991.

baixa realização profissional. Para Delgado (1993), a síndrome de *burnout* ocorre por meio de um processo paulatino e cumulativo, levando o indivíduo a uma consequência de problemas de ordem psicossocial, como o mal-estar docente, por exemplo. Para Andrade (2012), o mal-estar docente é percebido no ambiente em que o professor atua, sendo uma resposta a esse dia a dia aversivo que pode reproduzir de forma negativa e causar problemas psicológicos e físicos aos docentes. Assim, os estudos realizados sobre a síndrome de *burnout* em professores no Brasil vêm recebendo crescente atenção por parte dos pesquisadores. Dentre as pesquisas, pode-se destacar que fatores como: tipo de instituição (municipal, estadual e privada), nível de ensino (básica, fundamental, médio e superior) tempo de serviço, faixa salarial, plano de carreira, localização, rotina de trabalho, relações sociais no trabalho, desequilíbrio entre o indivíduo e o trabalho, capacidade técnica, absenteísmo, condições precárias, descrédito profissional, gênero, idade podem levar o docente a um processo de adoecimento no trabalho e a desenvolver a síndrome de *burnout*. O estudo entre as variáveis psicossociais, sociodemográficas, demográfico-pessoais e laborais e a síndrome de *burnout* podem contribuir para diagnosticar onde há maior probabilidade de os docentes serem acometidos pela síndrome e assim desenvolver mecanismos para o não surgimento ou defesa da doença.

4 METODOLOGIA

A metodologia diz respeito a processos ordenados, sistemáticos e racionais, que o pesquisador escolhe para a realização de seu estudo, obtendo, dessa forma, resultados mais eficazes, conseguindo com isso desenvolver de forma ordenada a investigação e, por conseguinte obter bons resultados com a pesquisa (VERGARA, 2009).

É preciso esclarecer que metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 1989). Portanto, este capítulo detalha o percurso metodológico que foi empreendido para a realização desta dissertação: a caracterização da pesquisa, as unidades de análise e os sujeitos da pesquisa, as técnicas de coleta de dados, e o tratamento e a análise dos dados.

4.1 O tipo, a abordagem e o método da pesquisa

A natureza deste estudo pode ser caracterizada como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, recorrendo ao estudo de caso como método. O estudo foi realizado em uma escola da rede pública do ensino fundamental na cidade de Contagem, MG.

Na pesquisa descritiva, a observação, o registro e a análise de fatos, fenômenos e variáveis ocorrem sem a interferência do pesquisador, que busca conhecer com maior precisão possível a frequência com que o fenômeno acontece, sua natureza, suas características e sua relação e conexão com outros fenômenos (CERVO; BERVIAN, 2004).

Para Vergara (2009), a pesquisa descritiva é aquela que expõe características claras e bem delineadas de determinada população ou fenômeno, para isso, envolve técnicas padronizadas e bem estruturadas de coletas de seus dados e vai além da simples identificação da existência de relações entre variáveis e busca determinar algo maior na natureza dessa relação. Nesta investigação, foi realizada uma

pesquisa descritiva, expondo características da síndrome de *burnout* em professores da escola pesquisada.

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. Esse 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”. Como afirma (GODOY, 1995, p. 21) “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Para Flick (2004), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

Assim, nesta pesquisa, buscou-se, por meio da abordagem qualitativa, identificar o comportamento dos atores (docentes) que, conforme critérios de acessibilidade, aceitaram participar da pesquisa e responderam às entrevistas semiestruturadas propostas sobre as situações específicas vividas por eles em seu ambiente de trabalho, ou seja, na escola participante.

Ressalta-se que a abordagem do estudo de caso tem sido utilizada por muitos anos em diferentes áreas do conhecimento em que se faz o estudo exaustivo de um caso para fins de diagnóstico, estudo, tratamento ou acompanhamento. Esse método serve para responder a perguntas 'como' e 'por que' (YIN, 2010), de modo a permitir uma análise profunda e exaustiva de uma determinada realidade, de maneira a possibilitar o seu profundo e detalhado conhecimento (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1992). Para Triviños (1992), esse tipo de estudo se qualifica como um dos mais relevantes para a pesquisa qualitativa.

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

4.2 Unidades de análise e sujeitos da pesquisa

Na concepção de Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2004), para definir a unidade de análise, é necessário escolher se o que interessa no estudo é uma organização, um grupo, diferentes subgrupos em uma comunidade ou determinados indivíduos. Para Godoi, Bandeira-de-Mello e Silva (2006, p. 128), “uma vez que se tenha estabelecido o caso a ser estudado, torna-se importante definir a unidade de análise, ou seja, estabelecer as fronteiras de interesse do pesquisador”. Para o caso proposto, a unidade de análise se constituiu de uma escola pública do Ensino Fundamental de Contagem/MG.

Os sujeitos da pesquisa foram dezoito docentes (população de docentes da escola referida) que foram convidados a participar do processo de entrevista, destes, dez professores aceitaram participar. Os mesmos exercem sua atividade laboral nesta instituição pública de ensino localizada na cidade de Contagem/MG. A escola se encontra num bairro de periferia e está com duas professoras afastadas com o diagnóstico de depressão, fato que também serviu de referência para que o estudo fosse realizado.

4.3 Coleta de dados

Para a coleta dos dados, primeiramente, foi realizado um contato com a direção da instituição de ensino, quando foi apresentado o objetivo do estudo a fim de obter a autorização e o apoio para a aplicação do instrumento.

A princípio, a coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento documental, cujo objetivo foi contextualizar a escola na qual os professores

trabalham e levantar outras informações que possibilitaram a caracterização do papel ocupado pelos docentes. Para Yin (2010), as informações documentais são relevantes a todos os tópicos do estudo de caso. Para ele, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados, ao se realizar estudos de caso. Os documentos utilizados para este fim foram: atestados; carta de afastamento; folha de ponto; entre outros documentos disponibilizados pela direção da escola.

Posteriormente, realizou-se a entrevista semiestruturada que teve como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuíam às questões e situações relativas ao tema de interesse (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006). Os dados foram coletados por meio de conversas informais (conversas no cafezinho, no corredor, etc., que serviram para complementar o trabalho) na escola, seguidas de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental, abordando a trajetória profissional, o contexto do trabalho e os elementos da síndrome de *burnout*, presentes no *Maslach Burnout Inventory* (MBI), quais sejam: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). As questões pertinentes ao contexto do trabalho se basearam no conteúdo do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (Itra), de Mendes e Ferreira (2007), que avalia a organização do trabalho, as condições em que ele se realiza e as relações socioprofissionais. O roteiro completo pode ser visto nos apêndices A e B, ressaltando-se, mais uma vez, que ele foi elaborado por meio de uma adaptação do MBI e do Itra, que são inventários aplicados a pesquisas de natureza quantitativa.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e transformadas em documentos escritos para serem analisados de acordo com o objetivo proposto neste estudo. Foram realizadas entrevistas individuais, seguindo um roteiro semiestruturado com perguntas abertas a respeito do objeto de estudo, o que permitiu obter dados comparativos entre os diversos sujeitos entrevistados, percebendo como eles compreendem o assunto abordado (BOGDAN, BIKLEN; 1994). Segundo Sampieri; Collado e Lucio (2006), as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro, e

o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões, com a finalidade de obter maior informação sobre os temas desejados.

No que diz respeito à síndrome, adaptou-se o *Maslach Burnout Inventory* a um roteiro mais amplo de questões, que permitiram aos entrevistados falar livremente de sua vida pessoal e profissional. Minayo (1998) sugere que, na elaboração do roteiro de entrevista da pesquisa, seja 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 das visões dos entrevistados.

4.4 Análise dos dados

Segundo Yin (2010), a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo. Para o mesmo autor, analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente muito difícil, pois as estratégias e as técnicas não têm sido muito bem definidas.

Para o trabalho proposto, foi utilizado como base para o tratamento dos dados a Análise de Conteúdo. Collis e Hussey (2005) abordam a análise de conteúdo como um método formal para a análise de dados qualitativos. Grande parte dos autores que abordam o conceito da Análise de Conteúdo (AC) refere-se a ela como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma clara e precisa produzir inferências sobre o conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC, o texto é um meio de expressão do sujeito, no qual o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Para Bardin (2008), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para ela, a AC não se trata apenas de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. A análise dos

dados transcorreu por meio do agrupamento das opiniões individuais sobre as seguintes categorias de análise: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Opiniões sobre o contexto do trabalho dos entrevistados também foram colhidas, notadamente no que se refere à organização do trabalho, às condições em que ele se realiza e às relações socioprofissionais estabelecidas no ambiente ocupacional. As subcategorias apresentadas na análise de resultados emergiram do conteúdo dos depoimentos colhidos com os entrevistados.

Bardin (2008, p. 153) aborda que a análise de conteúdo pode ser aplicada “a discursos diretos (significações manifestas) e simples”. Definidas as categorias diante de determinado assunto, pode-se chegar ao núcleo de sentidos e, assim, no caso desta pesquisa, esse núcleo foi a representação social do trabalho dos docentes a serem entrevistados. Bardin (2008) comenta que:

É preciso esclarecer ainda que a análise de conteúdo se distingue da análise documental, pois o objetivo da análise documental é a “representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” enquanto que a análise de conteúdo é a “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2008, p. 40-41).

O ponto de partida para a realização da análise de conteúdo em primeiro momento aconteceu por meio da divisão do material (entrevistas) em unidades levando em consideração o sistema de categorias guiado pela teoria do contexto de trabalho e da síndrome de *burnout*. Por meio desse sistema de categorias, foram determinados os aspectos a serem filtrados do material.

No segundo momento da análise de conteúdo, houve a redução do material por meio da forma de sumarização de tal maneira que sobraram apenas os conteúdos essenciais relacionados às categorias, estabelecendo recortes do material com base nos critérios preestabelecidos pela teoria.

Logo, emergiram diversas subcategorias, tendo sido selecionadas para fins de análise as que se expressaram com maior frequência nos relatos apresentados pelos docentes, recorrendo-se a critérios de repetição e relevância para interpretação do conteúdo das entrevistas (FRANCO, 2008). Finalmente, buscou-se

escolher trechos dos depoimentos dos entrevistados que pudessem ilustrar a categoria e subcategoria de análise. Os trechos escolhidos foram mantidos na sua essência, para fins de preservação da forma como cada entrevistado se expressou.

Após verificação da análise parcial do material para certificar que não havia mais possibilidade de novas subcategorias, foi realizada uma revisão das mesmas e iniciou-se a interpretação e avaliação do material.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo a apresentação e discussão dos principais resultados provenientes da pesquisa. Na primeira seção, caracteriza-se o perfil dos sujeitos pesquisados. Na segunda seção, é feita a análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os sujeitos, visando compreender o fenômeno da síndrome de *burnout*.

5.1 Caracterização do perfil

O Quadro 1 demonstra o perfil dos docentes que foram entrevistados, ressaltando que os sujeitos foram identificados pela inicial “E” e o número referente a cada professor participante da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES					
Identificação	Fonte de Dados				
	Sexo	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Atuação no Magistério
E01	Fem.	41 anos	Casada	Superior mais especialização	22 anos
E02	Masc.	33 anos	Solteiro	Superior Completo	01 ano
E03	Fem.	52 anos	Solteira	Superior Completo	17 anos
E04	Fem.	50 anos	Divorciada	Superior Completo	17 anos
E05	Masc.	39 anos	Solteiro	Superior Completo	15 anos
E06	Fem.	29 anos	Casada	Superior mais especialização	08 anos
E07	Masc.	46 anos	Casado	Superior Completo	21 anos
E08	Fem.	28 anos	Solteira	Superior Completo	02 anos
E09	Fem.	58 anos	Solteira	Superior Completo	40 anos
E10	Fem.	52 anos	Casada	Superior Completo	30 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, no Quadro 1, que dos professores participantes da pesquisa, a maioria é do sexo feminino, com idade média de 43 anos, sendo que a maioria dos

professores se encontra na faixa de 40 a 58 anos. Com relação ao estado civil, a maioria é solteira e, no que diz respeito à titulação, a maior parte possui curso superior completo com somente dois professores possuindo um curso de especialização. Quanto ao tempo de magistério, a maioria dos entrevistados atua na docência há mais de 15 anos.

5.2 Análise de Conteúdo – Contexto de Trabalho e Síndrome de *Burnout*

Para a análise dos resultados, foram empregadas 6 categorias, três associadas ao contexto de trabalho (Organização do trabalho; Condições do trabalho e Relações socioprofissionais) e três associadas à síndrome de *burnout* (Exaustão emocional; Despersonalização; e Baixa realização profissional). Dessas categorias, emergiu uma série de subcategorias, tendo-se revelado as mais relevantes para os entrevistados, conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Descrição das categorias e subcategorias

	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Contexto do Trabalho	Organização do trabalho	Sobrecarga de trabalho Falta de suporte institucional Perfil do novo aluno
	Condições do trabalho	Boas condições da estrutura física Disponibilidade dos instrumentos de trabalho Local de risco
	Relações socioprofissionais	Livre comunicação com os superiores Deterioração das relações com colegas de trabalho Ciúmes entre os colegas de trabalho
Síndrome de <i>Burnout</i>	Exaustão emocional	Desgaste físico e mental Desejo de abandono da profissão Resposta às situações cotidianas
	Despersonalização	Mau comportamento dos alunos Desmotivação dos professores Falta de reconhecimento da profissão
	Baixa realização profissional	Autoestima baixa Falta de apoio familiar do discente

Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor compreensão, a análise de conteúdo de cada categoria foi disposta de forma detalhada a seguir, levando-se em consideração as subcategorias pertinentes.

5.2.1 Contexto de trabalho

Nesta dimensão, são analisados os aspectos referentes à organização do trabalho, às condições do trabalho e às relações socioprofissionais.

5.2.1.1 Organização do trabalho

Nesta categoria de análise, após o levantamento dos dados, foi apontado como subcategorias a sobrecarga de trabalho, a falta de suporte institucional e o perfil do novo aluno.

No que se refere à sobrecarga de trabalho, observou-se nos relatos que essa subcategoria está relacionada em ordem de importância, ou seja, da maior frequência para a menor frequência, ao ritmo de trabalho, à fiscalização do trabalho e ao tempo disponível para a preparação das aulas. Os relatos a seguir ilustram essa situação de sobrecarga:

[...] porque realmente professor, não trabalha só aqui na escola, tem o tempo em casa. Então, são duas, três horas, é duas, três horas a mais do que na escola, planejar, elaborar provas [...] (E08)

[...] mas é pesado, não dá, acaba que você fica sobrecarregado com uma série de situações e circunstâncias que querendo ou não você tem que dar nota no final do semestre [...] Para os trabalhos às vezes eu fico até madrugada, mas eu chego e entrego pra não ter motivos de problemas [...] (E05).

Os trechos acima transcritos reforçam Silva (2006) quando a autora afirma que uma das dimensões de *burnout* se relaciona à quantidade de trabalho imposto, levando em conta a sobrecarga de tarefas e a pressão de tempo para execução. Malagris (2004) constatou que as recentes pesquisas divulgam que o excesso de carga de trabalho aliado à ausência de tempo para executar podem desenvolver perda no desempenho cognitivo, aumento da fadiga e da reatividade fisiológica.

Quanto à falta de suporte institucional, os depoimentos evidenciaram que se revela uma dificuldade para a garantia da qualidade do ensino e que a organização deixa a desejar devido ao quadro de funcionários reduzido. Esse resultado se reflete no depoimento dos professores quando eles dizem que:

[...] eu acho que a escola deixa muito a desejar em termos de organização, em termos de suporte [...] Eu acho que poderia ser mais organizado, eu acho que falta muito da direção, tanto da direção tanto da questão pedagógica porque ela fica muito sobrecarregada, porque ela não faz serviço pedagógico ela apaga incêndio (E05)

[...] falta uma equipe de apoio, então ao mesmo tempo a gente tem de ser tudo. Não tem uma ajuda que você possa contar. Então você além de ser professora, é tudo! A gente se vira, tem que se virar com tudo, resolver problema [...] Se tivesse uma equipe de apoio, um pedagógico, ou mesmo um apoio [...] Eu me sinto muito sozinha (E09)

Diante do efeito da globalização, intensificaram-se as transformações sociais, educacionais e pedagógicas, provocando uma mudança na profissão docente. Devido a esse constante crescimento, com todas as modificações da organização do trabalho escolar e em especial do trabalho docente, os professores são colocados como os responsáveis pelo desempenho dos discentes, da instituição e do sistema, porém o que se percebe é que os professores não estão conseguindo acompanhar o ritmo das mudanças sociais (LAPO; BUENO, 2003).

De acordo com Nóvoa (1995), com essa situação em que as mudanças exigem cada vez mais dos docentes, em que o papel principal deixa de ser lecionar para atribuir outras e novas funções, cria-se uma crise da identidade desse professor, que se explana por meio dessa dicotomia entre o que o docente idealiza para o ensino e a realidade concreta do ensino.

Já no que diz respeito ao perfil do novo aluno, verificou-se que esse aspecto está associado às mudanças nas relações professor-aluno; alunos indisciplinados e/ou desinteressados; violência dentro e fora dos muros escolares, como afirmaram os professores abaixo:

[...] eu acho que fica muito a desejar, por causa da disciplina, do jeito de ser dos alunos hoje. A gente dá quarenta, trinta e cinco minutos de aula e o restante eu considero desperdiçado, porque o ritmo do trabalho é sempre quebrado. Fulano, vai sentar por favor! Fulano, fica calado! Pega o caderno! Pega o livro! Não vai fazer? o que está acontecendo? E isso quando é num clima assim [...] amigável. Porque às vezes eles estão num dia assim, agitados, aí eles te xingam, falam palavrão, aí a gente também perde o controle [...] você ter que chamar atenção o tempo todo, eles não têm foco de vir para a escola para estudar (E01)

[...] mas o meu aluno é totalmente desinteressado [...] os nossos alunos não têm uma análise crítica, uma postura crítica (E03)

Nesse sentido, pode-se relacionar a associação dessas mudanças nas relações professor-aluno aos pensamentos de Esteve (1999), quando confirma que vários fatores que advêm das modificações educacionais recentes estão colaborando para o mal-estar do professor, dentre eles: intensificação das cobranças em relação ao docente, aumento da incoerência no exercício da profissão, transformações de expectativas em relação à área educacional, alterações dos conteúdos curriculares, oscilações nas relações docente-discente, desintegração do trabalho docente etc.

Diante da situação, Mariano e Muniz (2006) asseguram que a atividade escolar nos tempos atuais tem causado dano diretamente à execução da atividade docente, acarretando tensões em sua prática diária. Esse quadro fica mais sério quando somado a outros problemas, como: falta de disciplina, dificuldade de aprendizado e barreiras para a prática da docência, entre outros. A soma de todos esses fatores favorece o processo de adoecimento dos docentes.

Gasparini *et al.* (2006) também confirmam que as condições de trabalho, ou seja, as conjunturas sob as quais os professores lecionam, que incitam as capacidades físicas, cognitivas e afetivas para alcançar os objetivos da produção escolar, podem produzir uma sobrecarga de trabalho. E se não ocorrer tempo hábil para o processo de recuperação, são atizados ou acelerados os sintomas clínicos acometendo a saúde do professor.

Além dessas subcategorias, consideradas como mais relevantes pelos entrevistados, o grupo também permitiu a observação de subcategorias menos importantes, que estiveram relacionadas ao contexto social associado ao tipo de público que a escola recebe, dado que a mesma se encontra em uma região de periferia de Contagem/MG, e à falta de suporte da família do discente, que infelizmente não consegue acompanhar o cotidiano escolar do filho, principalmente no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, passa a responsabilidade para os docentes e para a instituição.

5.2.1.2 Condições de Trabalho

A análise dos depoimentos dos professores pesquisados revelou que, quanto às condições de trabalho, foram evidenciadas como subcategorias as boas condições da estrutura física, a disponibilidade dos instrumentos de trabalho e o local de risco. Essas subcategorias emergiram dos relatos da entrevista e se encontram em ordem de importância (da maior frequência para a menor).

No que se refere às boas condições da estrutura física da escola, os docentes participantes da pesquisa revelam satisfação com o que a instituição oferece quanto ao espaço físico ao considerá-lo adequado para a realização das tarefas. Conforme percepção dos professores a respeito:

[...] espaço físico eu acho, eu tenho o privilégio de estar numa escola que é muito grande, com muita diversidade, quadras, nós temos quatro quadras, um campo de futebol e material à vontade, isso aí eu não posso questionar (E07).

O espaço é adequado. É arejado, adequado, as salas são muito arejadas. A iluminação é boa e as salas são muito arejadas (E06).

Os depoimentos acima reforçam a importância de a escola propiciar um ambiente físico adequado para a realização das tarefas, incentivando os docentes a usarem toda a sua criatividade para aproveitar da melhor forma todo o espaço oferecido.

A infraestrutura educacional é um dos elementos essenciais no resultado do processo ensino-aprendizagem da educação como um todo. E quando essa questão básica não é suprida, ou mesmo desprezada, além de provocar nos professores certo descontentamento e desconforto para a prática do seu trabalho, os deixam de “mãos atadas” para o efetivo exercício do ensino. A estrutura está relacionada às condições físicas, no que tange à atividade em si, a educação propriamente dita e aos meios disponíveis para um trabalho mais confortável, menos desgastante, mais prazeroso e conseqüentemente mais produtivo, além de mais saudável para o profissional (ODELIUS; BATISTA, 1999, p. 161).

Quanto à disponibilidade dos instrumentos de trabalho, os relatos demonstraram que ela está adequada e isso decorre de uma boa gestão, de uma escola preocupada

com a qualidade do ensino. Esse resultado é encontrado nos depoimentos dos professores quando eles dizem que:

[...] aqui nessa escola a gente tem com fartura, principalmente: equipamento, *data show*, aqui se eu não me engano tem dois *notebook*. Se a gente quiser reproduzir, aqui tem uma sala de vídeo bacana pra eles. Então, em termos disso, ainda tem um armário só de jogos, Enfim, isso a gente tem com fartura, não tenho nada a reclamar (E06).

[...] o diretor empenha para ter o material, tudo que você precisa [...] vou fazer um projeto assim, assado, preciso disso, aí eles estão sempre dispostos a adquirir se a escola não tiver. Então, eu acho que é bem adequado, quanto a isso eu acho que é bem tranquilo (E01).

Os trechos acima transcritos corroboram Freire e Sebastião (2009), quando afirmam que a determinação dos espaços e instrumentos que serão aplicados em cada aula, tarefa do dia a dia de todos os docentes, indiferente de sua área de conhecimento, compõe uma das etapas do planejamento. A instituição nesse aspecto não deixa a desejar, pelo contrário, disponibiliza todos os recursos necessários para a realização das atividades. Os relatos acima vão ao encontro de Bracht (2003, p. 39), segundo o qual “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

Já no que diz respeito ao local de risco, verificou-se que esse aspecto está associado à localização geográfica, perfil dos alunos e comunidade do entorno. A escola fica localizada em um bairro de periferia de Contagem/MG. Quando questionados a respeito da localização da escola, os professores se manifestaram conforme relatos abaixo:

[...] é uma coisa que a gente até, segurança interna não, a gente tem medo porque a gente tá num local que ele é considerado um local de risco. Aqui é um bairro, lá em cima é considerada uma favela e a gente não tem a estrutura, porteiro, por exemplo, a gente não tem. Se a gente tem algum problema a gente tem que está sempre recorrendo à patrulha da polícia militar (E01).

[...] você vê que é uma comunidade muito carente, que está no entorno de muitos grupos violentos, é porque é uma região de periferia, é uma região de risco (E03).

Nesse sentido, o ambiente escolar deixou de representar um local seguro e protegido, passando a incorporar a violência do cotidiano e do entorno das

instituições de ensino. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) descrevem um aumento constante da violência nas instituições escolares em níveis globais e associam tal fenômeno à globalização e à exclusão social. A violência no Brasil tornou-se um estado social grave, e essa conjuntura tem reflexos terríveis no trabalho, sendo uma fonte importante de estresse nas escolas (GASPARINI *et al.*, 2006).

Carlotto (2010) assevera que os docentes não pertencem a um grupo homogêneo, pois incluídas nessa categoria há diversas atribuições, desafios, demandas e recompensas, dependendo do contexto de trabalho. Tais aspectos, como localização geográfica, salário, instrumentos para o exercício da profissão, perfil da clientela, expectativa de pais e comunidade, entre outros, expressam-se de forma diferente, podendo-se configurar em incentivos ou em estressores importantes.

Ferenhof e Ferenhof (2002) explanam sobre o ambiente escolar, ressaltando que o sujeito-professor encontra-se estremecido por diversos fatores, entre eles: descaso das autoridades do Estado, sujeira, grafiteagem, grupos marginais, restrição do direito de cidadão do professor, violência física e psicológica, medo e aceitação diante do contexto de marginalidade dentro e fora da escola e falta de respeito à função docente. Os professores percebem seus atributos pessoais enfraquecerem, assim, adoecem e entram em síndrome de *burnout*.

Outras subcategorias consideradas menos importantes pelos entrevistados também foram levantadas, como a segurança para trabalhar. Em relação a essa questão, mesmo sendo localizada numa área de risco, os professores explanaram, em alguns depoimentos, que o extramuro, ou seja, o que acontece fora dos portões da escola não atrapalha o dia a dia das aulas. Além disso, a subcategoria recursos limitados também foi identificada em menor relevância, quando questionados sobre o quadro de funcionários da instituição.

5.2.1.3 Relações socioprofissionais

Nesta categoria de análise, foi evidenciada uma relação tumultuada entre os próprios professores. Verificou-se que as subcategorias emergidas desta categoria estão relacionadas às relações entre os profissionais, indiferentemente de cargo e posição e do que acontece dentro do ambiente acadêmico, envolvendo livre comunicação com os superiores, deterioração das relações com colegas de trabalho e presença de ciúmes entre eles, em ordem de importância.

Quanto à livre comunicação com os superiores, observou-se nos relatos o quanto os docentes estão satisfeitos com a relação que estabelecem com a direção da instituição. Esse resultado está associado à abertura da direção e da coordenação para com os docentes e se reflete nos depoimentos dos professores quando eles dizem que:

[...] as melhores possíveis porque eu tenho muito contato com a direção, supervisão, todas as vezes que a gente precisa de alguma informação, todas são imediatamente atendidas, não tem nada que bloqueia a gente a acessos de informações aqui na escola (E07)

[...] esse acesso à diretoria, coordenação é bem acessível mesmo, elas estão presentes, perguntam se estão precisando de alguma coisa. É, não tem problemas não (E08)

Os relatos acima demonstram que, para um bom relacionamento profissional entre a direção e o corpo docente, é de suma importância o diálogo. Lima (1993) ressalta a importância da direção da instituição no sentido de desenvolver a inclusão dos agentes, assegurando que, além do papel burocrático exercido pela direção escolar, esta tende a contribuir cada vez mais para a atuação pedagógica, que se declara por meio do treinamento contínuo do corpo docente, da renovação de propostas pedagógicas e da promoção de intercâmbio com os pais. Nesse aspecto, a organização não deixa a desejar, pois os professores se sentem à vontade para falar sobre seus problemas e soluções do dia a dia, ou seja, há a liberdade de expressão.

Nesse contexto, Dejourns (2004) relata que as circunstâncias de trabalho não podem ser explicadas como experiências de momentos individuais, porque, geralmente, trabalha-se para outros, colegas, clientes, chefes e subordinados. O exercício da

profissão não é somente uma atividade, mas também uma relação social, que se divide em um mundo representado por relações de desigualdade, de poder e de dominação.

Percebe-se que a relação entre chefia e subordinados na organização pesquisada é satisfatória, porém, quando se refere à deterioração das relações com colegas de trabalho, os docentes pesquisados declaram-se insatisfeitos, pois as más relações impedem a realização satisfatória das tarefas. Na percepção dos professores a respeito das relações socioprofissionais com os pares, foi relatado que:

[...] tem gente ali que eu nem converso, vou ser sincero com você, porque assim, é um cara que chega e não dá bom dia, é um cara que chega e não conversa, é um cara que chega e só olha pra si! É um cara que tá sempre colocando defeito, defeito de aluno, o defeito é sempre do sistema, mas não se enxerga que ele pode melhorar que ele pode mudar de rumo, que ele pode dar outro passo para outra direção, que sempre reclama das coisas, então esse tipo de pessoa eu nem chego, eu nem chego pra conversar. (E05).

[...] você começa a observar o teatro, dá muita encenação, aí eu falei assim, infelizmente, ô meu deus, mas eu vou ter que fazer uma coisa que eu não gostaria já que é uma coisa de sobrevivência e eu tenho que entrar no jogo, então eu vou começar a representar e eu começo. Porque é o que você vê. Porque às vezes não tá nem passando conteúdo. Nada, nada. Vai lá cumpre o horário, mas aqui ele dá a impressão que tá tudo ok. Então é muita encenação e muita falsidade, não há união dos grupos. Cada um quer defender o seu. (E03).

Os trechos acima apontam que a relação entre os docentes está abalada, isso está associado à formação de 'grupinhos', o que impede o convívio mais amplo entre os mesmos. Quem confirma esse pensamento por meio de seus estudos é Dejourn (1992) quando evidencia que o trabalho também pode ser fonte de sofrimento quando a relação entre o indivíduo e a organização do trabalho está bloqueada; quando o profissional usa o máximo de si para um melhor aproveitamento e aprimoramento pessoal e profissional, uma vez que se aprende com as vivências do cotidiano, seja com seus colegas de trabalho, seja com discentes e familiares, passando a se sentir desgastado e sem alternativas de ver sua realidade de forma a promover o prazer.

O princípio da cooperação e solidariedade revela a possibilidade intitulada pela organização para que indivíduos e estruturas relacionem socioprofissionais no trabalho

que contribuam para crescimento pessoal, vivências coletivas e afetividade. Essas relações socioprofissionais se traduzem nas interações entre superiores e subordinados e dizem respeito às trocas entre os próprios colegas de trabalho. Portanto, é necessário respeitar a hierarquia, buscar um relacionamento saudável com os pares, tratar bem clientes, usuários e consumidores (ESTEVE, 1999).

No que diz respeito à presença de ciúmes entre eles, os docentes associam essa subcategoria à vaidade de cada professor, à busca por regalias e favorecimento e a estar sempre em destaque junto à direção. Esse resultado se reflete no depoimento dos professores quando eles dizem que:

[...] vejo às vezes apenas um ciúme, se fosse o fulano não teria tomado essa atitude, como foi com o beltrano tá tomando a atitude assim e assado. (E01).

[...] é extremamente prejudicial não só para a atividade docente, como para o corpo discente da escola também. Eu acho que essa disputa por vaidades ela não leva a lugar nenhum, aliás, ela leva a decadência do ensino (E02).

[...] Algumas pessoas são favorecidas, mas eu não sei te falar o motivo. Percebo um favorecimento maior pra essas pessoas. Eu acho que a regra é pra todas. Sim, tudo bem com relação a não ter feito no caso do projeto, mas eu acho que não se aplica, uma regra deve ser aplicada a todos. Por exemplo, tem uma professora que faltou dois dias, três dias e as faltas não foram computadas e outra que já faltou e teve a falta computada. Então é meio injusto, eu acho que tem que se aplicar a todos ou não faz pra ninguém, é o certo. Fica meio injusto (E08).

A presença de ciúmes entre os professores pode corroborar as constatações de Dejours (1992) quando aborda o individualismo, que pode ser considerado como uma forma de defesa a vivências de sofrimentos. O fato de os professores perceberem que existem ciúmes, favorecimento e choque dentro da relação entre os pares, ou seja, dentro da escola pode levá-los a procurarem, cada vez mais, a prática do trabalho individual, na tentativa de se esquivarem de atritos e conflitos entre os colegas.

Além dessas subcategorias, consideradas como relevantes pelos professores pesquisados, o grupo também permitiu a observação de subcategorias menos importantes, por exemplo, associadas à disputa profissional, não obstante os professores possuírem o mesmo cargo, pois são funcionários do Estado. Também surgiu a subcategoria integração e cooperação entre os colegas que está associada

à realização de projetos interdisciplinares dentro da escola com apoio e supervisão da direção.

5.3 Síndrome de *Burnout*

Nesta dimensão, são analisados aspectos referentes às dimensões de *burnout*, isto é, exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional.

5.3.1 Exaustão Emocional

A análise dos depoimentos dos professores pesquisados revelou que as principais subcategorias que caracterizam a categoria exaustão emocional, por ordem de importância, associam-se a: desgaste do docente tanto físico quanto emocional, desejo de abandono da profissão e respostas às situações cotidianas.

No que se refere ao desgaste físico e mental, observou-se nos relatos dos entrevistados que essa subcategoria está relacionada ao excesso de demandas, tais como: titulações, novos conhecimentos, carga de trabalho, etc. Os respondentes manifestaram frustração, incapacidade quanto à dimensão exaustão emocional. Os relatos abaixo ilustram a percepção dos professores:

[...] quando eu comecei a perceber que eu estava [...] que eu senti aquela [...] impotência, vamos dizer assim de ser professor, eu tive um desgaste físico, eu senti uma vez [...] cheguei em casa e deitei e não consegui levantar pra trabalhar no outro serviço e não fui. Não consegui mesmo, não é assim uma coisa pensada, eu cheguei, deitei e não consegui. O desgaste físico maior que eu tive, foi aí que eu percebi que tinha que procurar um médico, porque eu nunca fui de faltar, eu não tenho nenhuma falta. Então, eu comecei a não querer ir trabalhar, eu ia por obrigação, então quando eu chegava no meio do caminho do serviço eu já ia chorando, chegava na escola chorando e não tinha como subir pra sala e a vice-diretora dava um jeito de me acalmar pra depois eu subir. (E04)

[...] vai te deteriorando como ser, como pessoa, isso afeta não só sua vida profissional como a sua saúde fisicamente, emocional, como sua saúde social, afeta tudo. (E03)

Os trechos acima corroboram Maslach (1993) quando este afirma que a exaustão emocional é definida como uma resposta ao estresse ocupacional crônico, representada por sentimentos de exaustão física e emocional. O profissional sente

que está sendo sobrecarregado com excesso de exigências, além da carga tensional e da redução nos seus recursos emocionais.

Moreno-Jimenez *et al.* (2002) relacionam a exaustão emocional ao grau de cansaço físico e mental. Essa dimensão é caracterizada pela diminuição da energia, que leva o profissional a não se doar mais, porque não consegue devido ao desânimo e à sobrecarga de trabalho físico e mental. Apontam ainda que os docentes, depois de um intenso contato com os discentes, observam desgaste de suas energias emocionais e informam que não conseguem trabalhar com o mesmo desempenho e energia que demonstravam no início de suas carreiras.

Pode-se concluir que vivências desfavoráveis de trabalho trazem resultados negativos para o bem-estar do indivíduo. Sem esquecer as características individuais, pode-se afirmar que o ambiente possui um papel importantíssimo para a saúde mental do profissional. Maslach e Leiter (1999) reiteram esse pensamento quando concluem que:

[...] o desgaste físico e emocional nos trabalhadores diz mais sobre suas condições de trabalho do que sobre eles mesmos. Ao contrário da opinião popular, não é o indivíduo, mas a empresa que precisa mudar, especialmente em relação ao atual ambiente de trabalho (MASLACH; LEITER, 1999 p. 40).

Já no que diz respeito ao desejo de abandono da profissão, os depoimentos evidenciaram que isso decorre do acúmulo de tarefas, sobrecarga, pressão no trabalho, maiores cobranças, decorrência do desgaste físico e mental sofrido pelos docentes. Esse resultado se reflete no depoimento dos professores quando eles dizem:

[...] desejo sair da educação, porque eu não me vejo por muitos anos porque se eu continuar aqui vou acabar adoecendo. E tem pouco tempo que eu estou na educação e já estou cansada imagina quem tem muitos anos. Então eu não desejo continuar na educação. Eu já estou mudando os meus projetos de vida. Não quero continuar (E07).

[...] Eu já desejei algumas vezes, devido a esse contexto de educando, que te desrespeita, que fala palavrão dentro da sala de aula, o próprio contexto social já me levou a pensar assim, eu vou largar tudo e vou procurar outra coisa pra fazer, porque eu vou me desgastar menos e talvez ganhar mais (E01).

[...] já pensei em abandonar, inclusive eu cheguei a pedir exoneração [...] Sabe quando você olha pra trás e não vê nenhuma perspectiva de vida, de melhora (E03).

Nesse sentido, Ferenhof e Ferenhof (2002) comentam que, para o professor, a decisão de abandonar o ensino é muito difícil, pois o trabalho educacional lhe favorece (ou deveria favorecer) outras gratificações, que não as de valor monetário. Esse sentimento desenvolve a tendência de uma 'evolução negativa' no trabalho, abalando a habilidade do profissional e a disposição de servir às necessidades dos discentes. Além disso, o contato e o relacionamento com os indivíduos usuários do trabalho ficam lesados, alunos e professores, administrativo, enfim, toda a organização.

Quanto à resposta às situações cotidianas, verificou-se que essa subcategoria está relacionada às estratégias para amenizar o desgaste dentro do ambiente educacional, como afirmaram os professores abaixo:

[...] eu tento escrever, eu custei a me adaptar a isso, eu tenho uma planilha e às vezes eu começo a escrever o nome deles, de quem tá conversando [...] porque ali eu vou controlando e quando eu estou escrevendo parece que aquela impulsividade minha tá indo para ali, para a planilha. Depois eu pego a minha agenda e vejo aqueles dias que eu estava mais atacada até minha letra é diferente. É um artifício meu, é uma fuga minha. Porque não é gritando com adolescente, não é xingando, não é colocando pra fora de sala de aula que você vai resolver o problema, não é dessa forma. Aí acabou eles começam a baixar a guarda. É uma forma de que eu estou penalizando, mas eles não sabem quem. Eles ficam assim: ah é eu, ah não é. Ah é eu, ah não é. Então é uma fuga minha porque as vezes para eu não desgastar mais ainda (E06).

[...] esperar silêncio para poder falar, contar até cem, contar até mil se for preciso, geralmente eu espero, eu sento, eles conversam comigo e eu não respondo, espero mesmo até eles ficarem calados, porque se eu começar, eu já experimentei gritar, bater em mesa e isso os agita mais. Então, eles ficam mais agitados e eu mais nervosa, então, geralmente, eu fico lá sentada, com a cara bem ruim para eles esperando silêncio, contando até mil. Na hora que eles fazem silêncio eu recomeço a minha fala. Foi a estratégia que eu consegui para me desgastar menos (E09).

O fato de os professores buscarem estratégias individuais para diminuir o impacto das situações do dia a dia corrobora o pensamento de Gil-Monte e Peiró (1997) quando ressaltam algumas estratégias para o enfrentamento da síndrome de *burnout*: estratégias individuais, interpessoais, grupais e organizacionais. As individuais estão associadas ao desenvolvimento da assertividade, já quanto às

interpessoais e grupais, os autores relacionam ao apoio social por parte dos colegas de trabalho e superiores. Com relação às estratégias organizacionais, as empresas precisam incrementar programas de prevenção da síndrome de *burnout* com o intuito de construir um ambiente mais prazeroso de se trabalhar. No caso dos professores relatados, as estratégias são individuais.

Maslach e Leiter (1997) também comungam quando diz respeito às intervenções preventivas da síndrome e ainda complementam que “não é a pessoa, mas o desequilíbrio entre a pessoa e o ambiente de trabalho que é crítico” (p. 101). Os autores ainda discorrem que não basta cuidar do profissional, mas sim prevenir o aparecimento da síndrome. Estratégias organizacionais podem surtir efeito nessa direção.

Sugere-se que a utilização de estratégias decorre de inúmeros fatores, por exemplo: percepções desajustadas, descontentamento com real trabalho que executa diariamente, incremento de estratégias de coibição (menor contato pessoal), desejo de abandono da profissão, esgotamento, estresse, ansiedade e sentimento de culpa diante da incapacidade de obter bom resultado no ambiente educacional (ESTEVE, 1999).

Diante dos relatos citados, pode-se perceber que os docentes estão vivenciando situações em que há o sentimento de que já não podem dar mais de si mesmos, e compreendem que a energia e os recursos emocionais próprios se esgotam, devido à proximidade diária com as adversidades do ambiente escolar. Quando esses sentimentos de impotência se tornam mais frequentes, ou seja, crônicos, os profissionais de educação julgam-se impossibilitados de uma doação integral aos discentes (MONTEIRO, 2000).

Nesta categoria, foi possível verificar outras subcategorias de menor relevância, tais como a não colaboração dos alunos, associada à bagunça e desinteresse. Emergiu também a vontade de passar o aprendizado, porém estes fatores impedem os professores de irem adiante, pois eles temem vivenciar frustração caso os objetivos não sejam alcançados.

5.3.2 Despersonalização

Nesta categoria de análise, foi evidenciado um descontentamento dos docentes em relação ao contexto educacional, o que acaba gerando sentimentos de cinismo, frieza com os pares, comportamentos hostis, docentes sem vocação etc.. As subcategorias emergidas dessa dimensão em ordem de importância, ou seja, da maior frequência para a menor frequência, são: mau comportamento dos alunos, desmotivação dos professores e falta de reconhecimento da profissão.

No que se refere ao mau comportamento dos alunos, observou-se nos relatos que essa subcategoria está associada ao comportamento hostil, indisciplina, desinteresse e o novo perfil do discente, que é um aluno desmotivado, muitas vezes, não tem suporte familiar e, conseqüentemente, sem perspectiva de futuro. Os relatos abaixo ilustram a percepção dos professores:

[...] o que eu tenho que trabalhar de conteúdo eu acho que fica muito a desejar, por causa da indisciplina, do jeito de ser dos alunos hoje. A gente dá quarenta, trinta e cinco minutos de aula e o restante eu considero desperdiçado, porque o ritmo do trabalho é sempre quebrado. Fulano vai sentar, por favor! Fulano fica calado! Pega o caderno! Pega o livro! Não vai fazer? O que está acontecendo? E isso quando é em um clima amigável [...] porque às vezes eles estão num dia assim, agitados, aí eles até xingam, falam palavrão, aí a gente também perde o controle (E1).

[...] os alunos xingavam ela (a diretora) e eu assim eu ficava constrangido com aquilo porque assim, é muito deprimente ver os alunos mandarem tomar naquele lugar e xingando sem possibilidade nenhuma de defesa (E05).

Os trechos acima transcritos corroboram Gomes (2002) que assegura que os professores não apresentam mais sentimentos positivos em relação aos seus alunos e desenvolvem cinismo, sentimentos e atitudes negativas. Há um distanciamento do corpo discente devido até mesmo ao novo perfil do aluno, que força de várias maneiras a adaptação do docente a um novo contexto educacional, ocasionando uma desmotivação entre os professores. O comportamento hostil dos discentes faz com que os docentes fiquem atrás de suas mesas, desarmonizando-os com pressões psicológicas, endurecimento afetivo, 'coisificação' da relação. O contexto atual indica uma mudança da clientela nos últimos anos, associando essa questão ao contexto social atual (alterações na economia e na política, violência social) e às

mudanças das estruturas familiares de grande parte dos alunos. Os professores caracterizam sua clientela com perspectivas de vida limitadas e cujo comportamento denota falta de respeito com os mestres e autoridades, ausência de interesse nos estudos e de reconhecimento do valor da educação e do educador.

Nesse mesmo pensamento, Kyriacou (2003) e Cruz, Scherer e Peixoto (2004) afirmam que, entre os agentes estressores que levam à síndrome de *burnout*, encontram-se o comportamento hostil dos alunos, as precárias condições de trabalho, a falta de tempo para a realização de todas as tarefas escolares, o excesso de atividades, a difícil relação com os colegas de trabalho, pela falta de apoio, os baixos salários e a desvalorização da profissão. Reconhece-se que esse conjunto de fatores deve conduzir os docentes a vivenciarem sentimentos e atitudes negativas que culminam no tratamento impessoal com as pessoas que fazem parte do ambiente ocupacional. Tais sentimentos e atitudes configuram um mecanismo de defesa para minimizar os efeitos que se mostram ansiogênicos para os docentes (MALSACH; JACKSON; SCHWAB, 1997).

Já no que diz respeito à desmotivação dos professores, os depoimentos evidenciaram que esse desânimo é devido à falta de apoio da direção, principalmente quando o assunto é relação professor-aluno, além da falta de apoio e reconhecimento da família do discente, que transfere a responsabilidade de educar para os professores, conforme relatado por três professores:

[...] não. Aqui não tem motivação nenhuma, só os alunos que estão certos [...] por exemplo, hoje uma aluna me chamou de burra, mandei sair da sala de aula [...] a coordenação pediu pra ela voltar como se não fosse nada. Então isso acaba desestimulando a pessoa. Eu falei na minha sala de aula não entra porque aqui quem manda sou eu. Eu vou pedir pra chamar o pai, mas eu não sei se vou ser atendida (E08).

[...] a falta de compromisso desses alunos. Eu acho que isso é o que mais desmotiva a gente (E07).

[...] eu fiquei hoje chateada, mais uma vez, então não tem estímulo nenhum... tem que vim e não tem nenhum estímulo. É só o aluno que é objetivo aqui, é só o aluno que prevalece (E06).

Nesse sentido, atitudes como vandalismo, ataques a docentes, violência entre os discentes, contexto precário das instituições, plano de carreira, baixo salário, não

reconhecimento e falta de reconhecimento do profissional da educação resultam em condições degradantes do trabalho, proporcionando ao educador desestímulo, renúncia profissional e, conseqüentemente, um esgotamento emocional (ESTEVE, 1999).

Esse comportamento é explicado por Carlotto (2002) que preconiza que a síndrome de *burnout* dá-se devido a uma tensão crônica motivada por uma extensa exposição a manifestações estressantes de forma que essa interação acaba em uma baixa percepção do valor profissional por parte do externo (instituição, sociedade e alunos) e do próprio docente.

A desmotivação, além de outros aspectos, como ansiedade, irritação, cinismo, endurecimento afetivo e descomprometimento com os resultados, é um dos vários sintomas que o docente pode experimentar durante a fase da despersonalização. Conforme Codo e Vasquez-Menezes (1999, p. 242), “a despersonalização ocorre quando o vínculo afetivo é substituído por um racional”.

Para Teixeira *et. al.* (2012), os problemas provenientes da síndrome de *burnout* não se limitam apenas à vida profissional, mas também à vida pessoal e familiar do indivíduo. No contexto escolar, os resultados desses problemas recaem diretamente no desempenho do docente na medida em que o mesmo altera sua postura dentro de sala, minimizando, por exemplo, a explanação da matéria, ficando com frequência sem motivação, dando aula de maneira mais rígida e fria, convivendo e tratando seus discentes de forma negativa e se distanciando emocionalmente dos mesmos, além de indicarem um elevado nível de absenteísmo, podendo chegar até a desistir da profissão docente (ZARAGOZA, 1999). Do ponto de vista pessoal, é relevante salientar que o docente em *burnout* deixa de ter também o interesse por seus afazeres domésticos, assim como o interesse em formas de lazer e a motivação para interagir com os familiares e amigos.

Na pesquisa realizada por Leite (2008) com mais de oito mil docentes da rede pública no nível de educação básica em Brasília, diagnosticou-se que a síndrome de *burnout* ataca principalmente professores que defendem um ideal e que criam altas

expectativas em relação aos frutos do seu trabalho. Na incapacidade de alcançá-los, acabam desesperançados consigo mesmos e com a carreira.

Já no que refere à falta de reconhecimento, verificou-se que esse aspecto está associado à não valorização do educador seja pela sociedade, seja pelos alunos, colegas de trabalho ou organização. Esse resultado se reflete no depoimento dos professores quando eles dizem que:

[...] eu comecei na zona rural, a professora lá, era um médico, a gente era médico, a gente que dava o catecismo na Igreja, na Capelinha. Então os pais, colocava na gente, aquela responsabilidade, mas aquele retorno de valorizar, hoje em dia a gente não tem valor, o professor não tem valor. Trata a gente como se fosse assim, um ninguém. Além da falta de respeito, fala palavrão, xinga, a gente pede, não obedece, os valores estão acabando mesmo [...] porque foram perdendo assim os valores. Há tempos atrás a gente recebia inúmeras cartinhas, eu andava com uma sacolinha de bala na bolsa de tanto que eles colocavam na minha mesa, tipo surpresa com cartãozinho. Era uma gratificação. Agora hoje, por exemplo, entrega de resultado, dois pais, chegaram perto de mim e me agradeceram, dois de vinte e quatro, você entendeu!? Se for esperar gratificação deles, dos pais não tem, os alunos não aprenderam isso (E10).

[...] eu sou a professora da sala e eu quero ser respeitada e valorizada. Às vezes você pensa, eu sou professora, educadora, possuidora do saber, eu quero ser valorizada como professora, quero ser respeitada, eu tô ali naquela função dedicando e não tenho o reconhecimento. É frustrante (E08).

[...] não, atualmente eu não sinto motivação nenhuma, eu venho porque eu não tenho outra saída, porque se eu pudesse eu passava direto, eu não tenho nenhuma motivação mas isso já não é questão da escola ou da administração. Eu não consigo trabalhar com adolescente mais (E03).

Os relatos acima transcritos reforçam Vasques-Menezes e Codo (2006) quando afirmam que um motivo relevante para a incidência da síndrome de *burnout* está ligado, sobretudo, à falta de reconhecimento. A depreciação da profissão professor, seja ela por parte da instituição, dos discentes, seja ela por parte da própria sociedade, é considerada como um dos maiores agentes para a incidência do *burnout*. Quem confirma esse pensamento por meio de suas pesquisas são Esteve (1999) e Codo (2006), quando atestam que os problemas emocionais como estresse e *burnout* são oriundos do desgosto do dia a dia ao qual o docente se submete no relacionamento com seus discentes. Além disso, são citados o excesso de carga de trabalho burocrático, a falta de reconhecimento, as más condições do trabalho docente, a perda de autonomia, o contexto socioeconômico e as condições de vida

dos discentes como os principais fatores que atingem os professores (LANDINI, 2006).

Diante de tal situação, o professor passa a desenvolver atitudes negativas, faz críticas em relação aos alunos, prevalece o cinismo ou dissimulação afetiva. O insucesso do trabalhador é conferido a todos esses aspectos, podendo adoecer e até desistir da profissão (CARLOTTO, 2002).

Além dessas subcategorias, outras menos expressivas foram mencionadas pelos professores: adaptação ao novo contexto educacional, que está associada às grandes mudanças e exigências da sociedade em relação ao campo da educação; professores sem vocação exercendo a docência e a falsidade entre os professores, o que contribui para um ambiente de trabalho nada saudável.

5.3.3 Baixa Realização Profissional

A análise dos depoimentos dos docentes pesquisados revelou que os principais aspectos que caracterizam a baixa realização profissional associam-se à autoestima baixa e à falta de apoio familiar do discente. Essas subcategorias estão relacionadas abaixo em ordem de importância, ou seja, da maior frequência para a menor frequência.

No que se refere à autoestima baixa, os depoimentos evidenciaram que isso decorre de sentimentos negativos sobre seu comportamento que refletem em insegurança no exercício da função, conforme se observa nos relatos abaixo:

[...] em função de resultados negativos a gente começa a se autoindagar, a se autoquestionar, a gente pergunta pra gente mesmo qual foi a falha. Onde eu errei? Se foi na minha metodologia? Se foi na minha forma de me relacionar com os alunos ou se isso partiu do próprio aluno? Ou da própria infraestrutura que de repente pode não ser adequada para o processo de desenvolvimento de aprendizagem, que automaticamente prejudica o docente e o discente dentro da instituição (E02).

[...] depois de dez anos eu fui ficando, assim, desmotivada, parecia que eu entrava na sala de aula e eu sentia que os alunos não queriam aprender [...] é [...] eu queria mostrar pra eles como que fazia, mas eu sentia que eu não estava fazendo a coisa certa, que eu não estava ajudando os meninos a aprender, eu sentia isso. É como se a culpa fosse minha. Aí eu fui ficando desmotivada, arrumando, eu comecei a arrumar outras coisas pra dar pros

meninos pra ver se era minha culpa, se era por minha causa ou se era por causa deles. Mudei de tipo de atividade, fui mudando o jeito de dar aula, mudando tudo [...] (E04).

Nesse sentido, pode-se perceber que a baixa autoestima pode influenciar no desempenho do docente e nos resultados educacionais, pois o professor que a vivencia não acredita no seu desempenho, acha que não está fazendo tudo que poderia realizar, que não é bom o bastante e, com isso, todos saem perdendo, ele, os alunos, a organização e a sociedade. Essa ideia é reforçada por Souza (2000) que afirma que a atitude do docente em relação ao discente será fator crucial para o autoconceito da criança, porque os sentimentos que um aluno possui sobre si mesmo derivam em grande parte dos comportamentos que o professor mantém em relação a ele.

Para Monteiro (2000), a dimensão da síndrome de *burnout* associada à baixa realização profissional atinge de forma crucial o dia a dia do docente. Grande parte dos professores, quando entram para a educação, têm por único objetivo levar os alunos ao acesso à informação e conhecimento, contribuindo para o crescimento intelectual e para o resgate da autoestima. Por esse e vários outros motivos, quando os docentes percebem que não conseguem mais contribuir para o desenvolvimento dos discentes, os educadores ficam vulneráveis, frágeis e propensos à depressão. Já para Matos (1999), o sentimento de estar bem no serviço é resultante da segurança emocional que consiste em perceber-se valorizado, do reconhecimento do desempenho profissional e também, na dimensão social, do sentir-se integrado à equipe e comprometido com os objetivos e resultados.

No que se refere à falta de apoio familiar do discente, verificou-se que esse aspecto está associado à pouca importância dos estudos para os pais, já que muitos transferem a responsabilidade do sucesso do filho quanto à aprendizagem para a escola, como afirmaram os professores abaixo:

[...] não temos suporte da família, poucos pais vêm na escola. Transferem pra cá a responsabilidade de educar! Isso é [...] hoje a educação é mais do professor do que dos pais e da família. Então, tem esse problema da família e do perfil do aluno que nós estamos recebendo, acaba sendo um contexto, é um conjunto, é tudo. (E07)

[...] o maior incômodo, atualmente é a ausência da família na escola, na vida do filho. A família não apoia os filhos, com nada, com tarefa nenhuma que a gente vai fazer, se pede um objeto reciclado, a família, se for pra, ajudar, a ajuda da família, nada a gente consegue. Não acontece. Nada, porque eles acham que lugar de criança é na escola, é. Essa frase eles levam radicalmente, a escola que se vira, a escola tá lá, você toma conta. A responsabilidade é da escola, toda da escola, toda e eles ficam o dia inteiro. A maioria fica o dia inteiro, tempo integral de sete as cinco da tarde, a minha turma, então [...] parece que eles estão lavando as mãos mesmo. Levou pra escola e pronto. A escola ensina, educa, faz o papel dos pais, estão transferindo para o professor e o professor tá perdendo aquele papel dele que é ensinar, a didática mesmo. Então tá ficando essa defasagem. (E10)

[...] os pais são completamente ausentes, minha turma que é considerada turma de criança, última turma da escola, os pais não frequentam pra nada. Não busca aluno no portão, não vem trazer nem buscar, eles estão soltos [...] eu não tenho assim, nem o que falar deles, porque eles não participam de nada. (E06)

Os relatos acima mencionados reforçam que o apoio da família no processo de aprendizagem do aluno é fundamental para os propósitos educativos da escola. Essa ideia é reforçada por Varani e Silva (2010) quando dizem que a integração e o relacionamento da família com a escola permitem que todos os envolvidos nessa relação saiam ganhando, sejam eles docentes, discentes, sejam eles pais, gestores, funcionários e comunidade escolar.

De acordo com Paro (2008), para que essa integração e relação aconteçam, é preciso que a escola ofereça condições propícias aos pais para que participem da administração e das tomadas de decisões no que se refere aos alunos e que a escola disponibilize momentos de diálogo, convivência e inclusão na vida escolar e ocasione a extensão da função educativa para a família, pois só assim todos terão os requisitos necessários para influir nas ações e objetivos da escola.

A presença efetiva da família no processo educativo da criança é fundamental, pois supre a satisfação das necessidades emocionais e sociais dos filhos. Quem confirma esse argumento é Symanski (2001, p. 53) ao dizer que “uma instituição não substitui uma família, mas, com atendimento adequado, pode dar condições para a criança e o adolescente desenvolverem uma vida saudável no futuro”. Seagoe (1978, p. 6) contribui para essa discussão, dizendo que: “ensinar é propiciar situação que permita ao educando modificar o seu comportamento de determinado modo”.

Estudos realizados por Carlotto (2010) apontam que professores de escolas públicas apresentam maior exaustão emocional, maior despersonalização e menor sentimento de realização profissional, com essas dimensões decorrendo das más condições de trabalho, do perfil hostil do aluno, do não reconhecimento pelo trabalho realizado e da falta de apoio das famílias dos alunos.

Além dessas subcategorias, outras menos relevantes emergiram, evidenciando um paradoxo no exercício da docência: perda da autonomia, o que está relacionado ao novo contexto social e ao perfil do aluno; e liberdade para mudar a metodologia, para fins de prender a atenção dos alunos que, por diversos motivos, se mostram desinteressados.

Diante dos resultados encontrados, foi possível perceber que, em função das subcategorias emergidas do contexto do trabalho, existe uma propensão ao desenvolvimento da síndrome de burnout na instituição pesquisada, porque se percebe que há uma sobrecarga de trabalho, os professores sentem falta de um suporte institucional, o aluno possui um perfil complicado, o risco é muito alto, há um desgaste físico e mental, uma deterioração das relações com os pares, os professores pensam em abandonar a profissão, o comportamento dos alunos é inadequado, os professores se sentem desmotivados e que não são reconhecidos, não há apoio da família, a autoestima dos docentes é baixa e eles utilizam mecanismos de defesa para responder às situações do dia a dia.

As subcategorias do contexto do trabalho podem antever as subcategorias que denotam a exaustão emocional, que fazem os professores utilizarem como mecanismo de defesa o não envolvimento com o trabalho (baixa realização profissional) e a utilização da despersonalização como válvula de escape para a perspectiva da existência do sofrimento no trabalho docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar aspectos pertinentes às dimensões da síndrome de *burnout* na percepção de professores de uma escola pública de Contagem - MG. Nessa perspectiva, partiu-se do princípio de que a precarização, o contexto atual e as condições vivenciadas pelos docentes poderiam contribuir para o surgimento da síndrome de *burnout*. Assim, este capítulo tem por objetivo apresentar algumas conclusões, com base nos dados colhidos, que possibilitaram responder aos objetivos da pesquisa: analisar aspectos pertinentes a partir das três perspectivas da síndrome de *burnout* de acordo com a percepção dos pesquisados; descrever a trajetória profissional e o contexto atual de trabalho dos participantes da pesquisa; descrever as três dimensões da síndrome de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional no trabalho), de acordo com a percepção dos pesquisados; identificar os mecanismos de defesa utilizados pelos pesquisados para lidar com a manifestação de *burnout* no trabalho.

Para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa, realizou-se um estudo de caso descritivo de caráter qualitativo com dez professores que lecionam para alunos do Ensino Fundamental da escola pública pesquisada, localizada em um bairro de periferia. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. No primeiro momento, foi realizado um levantamento documental, cujo objetivo foi contextualizar a escola na qual os professores trabalham e levantar outras informações que possibilitassem a caracterização do papel ocupado pelos docentes. Posteriormente, realizou-se a entrevista semiestruturada que teve como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuíam aos aspectos pertinentes ao fenômeno investigado.

Os dados foram coletados por meio de conversas informais na escola, seguidas de entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Fundamental, abordando o contexto do trabalho e as dimensões da síndrome de *burnout* tendo em vista o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), quais sejam: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional (MASLACH; SCHAUFELI;

LEITER, 2001). Já as questões pertinentes ao contexto do trabalho se basearam no Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (Itra), de Mendes e Ferreira (2007), que avalia a organização do trabalho, as condições em que ele se realiza e as relações socioprofissionais a ele pertinentes.

O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo das opiniões dos docentes recorrendo-se a critérios de repetição e frequência dos relatos, sendo que subcategorias deles emergiram e foram agrupadas às categorias do contexto do trabalho e da síndrome de *burnout*. O contexto de trabalho foi analisado por meio das categorias associadas à forma como ele se organiza, às condições em que se realiza e às relações socioprofissionais dele decorrentes, enquanto que a exaustão emocional, a despersonalização e a baixa realização profissional foram as categorias de análise da síndrome de *burnout*.

No que se refere à organização, as subcategorias que emergiram dos relatos dos entrevistados se associaram à sobrecarga de trabalho, à falta de suporte institucional e ao perfil do novo aluno. A análise dessas subcategorias evidenciou que o ritmo de trabalho é intenso, a fiscalização é excessiva, existe pouco tempo para a preparação das aulas, as dificuldades aparecem para garantia da qualidade de ensino, o quadro de funcionários é reduzido, os alunos são indisciplinados e/ou desinteressados e a violência ocorre dentro e fora dos muros escolares.

Quanto às condições do trabalho, as subcategorias que emergiram dos relatos dos docentes revelaram boas condições da estrutura física para a realização das tarefas e a disponibilidade de instrumentos para esse fim, apesar de o local em que elas acontecem ser considerado de risco, uma vez que a escola está situada em uma região de periferia.

Já para as relações socioprofissionais, as subcategorias que emergiram dos relatos dos entrevistados associaram-se à livre comunicação com os supervisores, à deterioração das relações com colegas de trabalho e à existência de ciúmes entre os pares profissionais. A análise dessas subcategorias evidenciou a satisfação dos docentes quanto à relação que estabelecem com a direção da instituição no tocante à abertura da direção e da coordenação para a livre comunicação para com os

docentes. Todavia, apurou-se a ocorrência de relações deficientes entre os docentes que se expressam por sentimentos de vaidade, competição e favorecimento de uns em detrimentos de outros.

No que se refere à exaustão emocional, a primeira categoria de análise da síndrome de *burnout*, as subcategorias que emergiram dos relatos dos entrevistados relacionaram-se ao desgaste físico e mental, ao desejo de abandono da profissão e ao modo como os docentes respondem às situações cotidianas. Essas subcategorias apontaram o excesso de demandas no exercício da função, a manifestação de frustração por parte dos docentes, o acúmulo de tarefas, a sobrecarga, a pressão no trabalho, a cobrança excessiva e a busca por estratégias para amenizar o desgaste dentro do ambiente educacional.

Quanto à despersonalização, as subcategorias que se manifestaram dos depoimentos denotam que esse sentimento decorre do mau comportamento dos alunos, da desmotivação dos professores e da falta de reconhecimento da profissão. O descontentamento dos docentes em relação ao contexto educacional, o comportamento hostil do discente, a indisciplina e desinteresse do aluno, o desânimo dos docentes, a falta de apoio da direção na relação professor-aluno, a falta de reconhecimento por parte da família do discente e a desvalorização do educador pela sociedade, alunos, colegas de trabalho e organização, foram os aspectos mais comentados pelos docentes que os levam a adotarem a despersonalização como válvula de escape para fazer frente à precarização do trabalho.

Já em relação à baixa realização profissional, as subcategorias que emergiram da análise foram a autoestima baixa e a falta de apoio familiar do discente. A análise dessas subcategorias evidenciou os sentimentos negativos dos docentes quanto ao seu comportamento em sala de aula, à insegurança no exercício da profissão, à pouca importância que o estudo representa para os pais e à responsabilidade pelo insucesso de aprendizagem do aluno que eles transferem para a escola e para o professor.

De um modo geral, os professores participantes da pesquisa apresentaram, por meio da entrevista, formas diferenciadas de percepção e compreensão diante da prática vivenciada na profissão de professor. Mesmo possuindo algumas particularidades semelhantes e de estarem atuando profissionalmente no mesmo ambiente educacional, os docentes sinalizam-nos sensações que se evidenciam únicas no que diz respeito à profissão como escolha, ao relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho, com os discentes, com os familiares destes e com toda a organização. Os sentimentos de cada professor proporcionaram a compreensão de diferentes possibilidades de análise dos acontecimentos no ambiente escolar e, ainda, de como cada docente desenvolve estratégias e recursos para o enfrentamento dos problemas no contexto de trabalho.

Tendo em vista os relatos dos entrevistados, é necessário comentar algo sobre a importância de a instituição se posicionar para resolver os problemas relacionados à saúde ocupacional de seus professores. É papel da instituição zelar pelos docentes e perceber tais manifestações antecipadamente para assim desenvolver formas de evitar o aparecimento e/ou desenvolvimento da síndrome de *burnout*. É preciso um olhar especial da escola para com os seus docentes, considerando que a análise dos dados revelou deficiências significativas no contexto de trabalho dos entrevistados no que se refere ao modo como ele se organiza e às relações socioprofissionais que ali se estabelecem, bem como evidências de que as dimensões da síndrome de *burnout* são percebidas pelos pesquisados.

A pesquisa realizada contribuiu para a ampliação de estudos sobre a Síndrome de *Burnout*, fundamentalmente para o fato de ela ter implicado o trabalho de docentes que atuam em escolas contornadas pela violência. Outro ponto que merece ser destacado foi a transformação de inventários quantitativos para a avaliação da saúde ocupacional em questões que pudessem ser investigadas em uma perspectiva qualitativa. Esse procedimento permitiu um olhar mais profundo sobre as condições de trabalho dos docentes, tendo sido possível evidenciar aspectos que confirmam a precarização das atividades que realizam, situação tal que pode conduzi-los ao agravamento da síndrome de *burnout*.

Diante das precauções teóricas e metodológicas para a realização deste estudo, alguns fatores limitadores requerem ser evidenciados em relação aos caminhos metodológicos adotados na pesquisa. Apesar de a quantidade de docentes entrevistados se mostrar satisfatória para os objetivos propostos pela pesquisa, não foi possível contar com a participação de todos os professores da instituição pesquisada. Por essa razão, os resultados aqui apresentados e discutidos dizem respeito apenas ao grupo de docentes pesquisados. Além disso, acredita-se ser necessário realizar estudos com professores de outros níveis de ensino e de outras instituições, tanto públicas quanto particulares, para que se possa ter elementos que ampliem não só o conhecimento a respeito do fenômeno investigado, como também novas possibilidades de intervenção na realidade relatada por essa pesquisa.

No caso específico da pesquisa realizada, os resultados apontam para a necessidade de intervenções na escola pesquisada, tais como: grupos de discussões para desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da síndrome de *burnout* com os professores já acometidos e na prevenção dos outros; apoio psicológico; apoio da instituição; apoio familiar do discente; investimento em propostas de formação pessoal docente, possibilitando que este tenha condições de conhecer e compreender suas dificuldades e facilidades, numa perspectiva de construção e desenvolvimento do “ser professor”.

É preciso que o professor tome consciência do seu papel como uma pessoa ativa e corresponsável tanto pelo seu próprio desenvolvimento profissional, quanto pelo desenvolvimento de seus alunos. Porém, transformar o fazer cotidiano não é responsabilidade somente dos profissionais. É necessário investir na formação continuada destes, sem culpabilizá-los pelo conformismo, pela apatia que reina no dia após dia. Acreditamos que se esses professores tiverem oportunidades de refletir, expressar suas emoções, sentimentos, discutir sobre suas práticas, eles estarão mais bem instrumentalizados para uma atuação que tenha como um de seus objetivos a sua qualidade de vida e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, permitir ao professor que experimente novas descobertas, novos desafios, que adentre pela escola como um espaço que é seu, que confronte os seus

sentimentos e pensamentos com os do outro poderá contribuir para que esse profissional perceba e intervenha de forma adequada diante de suas dificuldades na realização de seu trabalho.

Compreender, portanto, que existem fatores profissionais (como condições precárias de trabalho, baixos salários, sobrecarga de atividades e envolvimento emocional com os alunos e seus familiares) e pessoais (a realização de tarefas domésticas, o cuidado com os filhos, a falta de lazer e de tempo para estar com a família) que, em conjunto, podem levar o professor ao adoecimento, leva ao entendimento da necessidade de uma intervenção mais efetiva em seu processo de formação.

Nesse sentido, é preciso que psicólogos, docentes e demais profissionais da Educação, que atuam direta ou indiretamente na escola, viabilizem momentos e espaços de discussões e análises dos elementos que compõem as práticas pedagógicas e psicológicas no âmbito educacional, contribuindo, assim, para a promoção da qualidade de vida do professor e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do processo educativo. Além disso, faz-se necessário que a elaboração e o desenvolvimento das políticas educacionais possam ter uma compreensão mais ampliada sobre os aspectos que envolvem o trabalho docente, como também sobre a pessoa do professor que o exerce.

Almeja-se que os resultados desta pesquisa possam alicerçar novas reflexões, discussões e possíveis intervenções tanto no ambiente interno da escola, contribuindo para pensar de forma diferente e aprimorar as relações de apoio da instituição aos docentes, por exemplo, quanto no ambiente fora da escola, ou seja, a sociedade e o governo que decide os rumos das políticas educacionais no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRADE, E. R., et al. **Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2004.
- ANDRADE, L. V. Mal-estar e atividade docente: um estudo com professoras de educação infantil. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n.1, v.21, p. 65-82, jan./abr. 2012.
- ANGELINI, R. A. V. M. Burnout: a doença da alma na educação e sua prevenção. **Rev. psicopedagogia**. 2011, vol.28, n.87, p. 262-272.
- ASSIS, F. B. **Síndrome de burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais**. 2006. 146 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.
- BALLONE, G. J. Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolares. In. **PsiquWeb**, Internet, revisto em 2005. Disponível em< <http://www.psiqweb.med.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 19ª ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.
- BASTOS, A. V. B. O ofício acadêmico: singular ou plural? **Rev.O&S**, v. 14, n. 43, out./dez. 2007.
- BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; AUGUSTO, L. G. S. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.13, n. 3, p. 502-512, 2010.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (org.) O Estado da arte do burnout no Brasil. **Revista Eletrônica Interação Psy** – Ano 1, n.1, ago, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, A. B; CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout e fatores de estresse em estudantes de um curso técnico de enfermagem**. Aletheia, v. 19,p. 45-56, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 48, p.69-89, agosto 2003.

BRASIL, Agência. Meta de 10% do PIB para educação exige novas fontes de recursos. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 29 jun. 2012. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-06-27/meta-de-10-do-pib-para-educacao-exige-novas-fontes-de-recursos.html>>. Acesso em: 29 jun. 2012.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto & Contexto-Enfermagem**. v. 15 n. 4 . Florianópolis out./dez. 2006.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout em professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Canoas, Brasil. 2002.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 499-505, 2007.

CARLOTTO M. S.; MORAES. Síndrome de Burnout e fatores associados em professores de escolas públicas e privadas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 30, n. 79, São Paulo, Brasil, 2010.

CARNEIRO, R. M. **Síndrome de burnout: um desafio para o trabalho do docente universitário**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) - Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica Anápolis, Brasil, 2010.

CASTILHO, C. S. ; REGO, T.C. . Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo. In: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação** - João Pessoa/ PB, 2008.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 2004.

CODEIRO, J.A.C; GULLÉN, I.G; GALA-LEÓN, F.J.L; LUPIANI, M.G.; BENÍTEZ, A.G.; GOMES A.S. **Prevalencia del síndrome de burnout en los maestros: resultados de una investigación preliminar**. *Psicologia* (7)1. Grupo Investigador en Psicología de la Salud – Universidad de Cádiz, 2003.

CODO, W. (coord). **Educação: carinho e trabalho- Burnout, a síndrome da desistência do educador**. 2ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é burnout? In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRUZ, M. R.; SCHERER, C. G.; PEIXOTO, C. N. Estresse ocupacional e cargas de trabalho. In: SARDÁ JR.; JAMIR, J.; LEGAL, E. J.; JABLONSKI JR.; SÉRGIO, J. **Estresse: conceitos, métodos, medidas e possibilidades de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília. MEC, 2000.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DEJOURS, C. Entre sofrimento e reapropriação: o sentido do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.) **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Paralelo 15 / Editora Fiocruz, 2004.

DELGADO, A. C., FUENTES, J. M. B., QUEVEDO, M. P. A., SALGADO, A. R., SÁNCHEZ, A. C., SANCHEZ, T. S., VELASCO, C. A., & YELA, J. R. B. **Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docencia**. Caesura, v. 2, p. 47-65, 1993.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto. Porto Editora, 1997.

ETZION, D. Burning out in management: a comparison of woman and men in matched organizational positions. **Israel Social Science Research**, v. 5, n. 1 e 2, p. 147-163, 1987.

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

FARBER, B. A. **Crisis in education – stress and burnout in the american teacher**, San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1991.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. Burnout em Professores. ECCOS – **Revista Científica – Avaliação e Mudanças** – Centro Universitário Nove de Julho. Eccos, v. 4, n. 1, p. 131-151, São Paulo, 2002.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRANÇA, H. H. **A síndrome de burnout**. RBM- Revista Brasileira de Medicina, 1987.

FREIRE, E. S.; SEBASTIÃO, L. L. **A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso**. Revista Pensar Prática, v. 12, n. 3, 2009.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL-MONTE, P.; PEIRÓ, J. M. (1997). **Desgaste psíquico en el trabajo: El Síndrome de Quemarse**. Madrid: Editorial Síntesis.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.2, mar./abr., 1995, p.57-63.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. 2002, 123p. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2002.

GUGLIELMI, R. S., & TATROW, K. **Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis**. Review of Educational Research, v.68, n. 1, 1998.

HONÓRIO, L. C.; SILVA, L. V. Síndrome de burnout no trabalho de professores de escolas públicas de periferia. In SANT'ANNA, Anderson; KILIMNIK, Zélia. **Qualidade de Vida no Trabalho – Abordagens e Fundamentos**. São Paulo: Elsevier, 2010. p. 258-277.

IWANICKI, E. F.; SCHWAB, R. L. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, v. 41, p. 1167-1174, 1982.

JASIULIONIS, H. **Estudo dos fatores associados às dimensões da síndrome de burnout em uma amostra de professores de escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Sumaré, SP, Brasil**. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Unicamp. Campinas, 2009.

JIN, P.; YEUNG AS; TANG, T.; LOW, R.; **Identifying teacher at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress**. Journal of Psychosomatic Research. 2008; 65, p. 357 – 362.

KOBASA, S. C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 37, n. 1, p.1-11, 1979.

KRENTZ, L. (1986). **Magistério: vocação ou profissão?** Educação em Revista, 3, 12-16.

KYRIACOU, C. El estrés en la enseñanza. Revisión histórica y estado actual. 2003. In: GARCÍA-VILLAMISAR, D.; GUINJOAN, T. Freixas (Eds.). **El estrés del profesorado** – Una perspectiva internacional (pp. 39-59). Valencia: Promolibro, 2003.

LAMPERT, E. **Universidade, docência e globalização**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LANDINI, S.R. **Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor**. 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/professor_trab_saude.pdf. Acesso em: 12 fev. de 2011.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-68, Mar. 2003.

LÉDA, D. B. **“Correndo Atrás”**: As repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. 2009. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario>. Acesso em: 14 jul. 2012.

LEITE, N. M. B. **Síndrome de Burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica**. 2007. 168 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

LEITE, M de P.; SOUZA, A. N. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil** - Estado da Arte. São Paulo: Fundacentro/Unicamp, 2007.

LEITE, S. A.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversa**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

LIMA, E. C. A. S. **A escola e seu diretor: algumas reflexões**. In: O papel do diretor e a escola de 1º grau, pp. 117-124, Série Ideias, 12. São Paulo: FDE, 1993.

LOPES, M. O. **Síndrome de Burnout: um estudo com professores do ensino médio em uma escola pública inclusiva de Belo Horizonte**. 2011. 106 f. Dissertação. (Mestrado em Administração) - Faculdade Novos Horizontes. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

- LUIZ, F. C. **Colóquio de estudos metropolitanos**: projeto LETRAS – levando a educação a transformar a realidade ambiental e social. 2010. Disponível em: <<http://podemosfazerpossivel.blogspot.com.br/2010/11/coloquio-de-estudos-metropolitanos.html>>. Acesso em: 10 dez. 2012.
- MALLAR, S. C.; CAPITÃO, C. G. Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade. **Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 19-29, 2004.
- MARIANO, M. S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 76-88, 2006.
- MASLACH, C.; JACKSON, S.E. **The Measurement of Experienced Burnout** – Journal of Occupational Behavior, v. 2, n. 2, p.99-113, 1981.
- MASLACH, C. **Burnout**: the cost of caring. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall. 1982.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. **Burnout in organizational settings**. Applied Social Psychology Annual, 5, 133-153, 1984.
- MASLACH, C. Burnout: A multidimensional perspective. Em W.B.Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), **Professional burnout**: Recent developments in theory and research (pp.19-32). New York: Taylor & Francis, 1993.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The truth about burnout**: how organization cause, personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho**: Fonte de prazer ou desgaste? Campinas: Papyrus, 1999.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; LEITER M. P. Maslach Burnout Inventory. In: Zalaquett, C.P.; Wood, R.J. **Evaluating Stress**: A Book of Resources. The Scarecrow Press: Inc. Lanham, Md. e London, p.191-217, 1997.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; SCHWAB, R. L. **Maslach Burnout Inventory** - Educators Survey. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 1997.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. **Job Burnout**. Annual Review of Psychology, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.
- MATOS, M. S. **Teorias e Práticas da Formação**. Porto: Edições Asa, 1999.
- MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento - ITRA: Instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. In Mendes, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MERAZZI, C. Apprende à vivre les conflits: une tâche de La formation des enseignants. **European Journal of Teacher Education**. v. 6, n. 2, p. 101-106, 1983.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social** — teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Projetos Estruturadores**. 2011. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/422-programa-de-desenvolvimento-profissional-pdp>. Acesso em: 02 Dez. 2012.

MONTEIRO, Z. H. M. **Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para saúde do professor**. 2000. 204 f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

MONTEIRO, A. M.; SOARES, L. S. L. A saúde em questão: A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologado Artigos**. 2009. Disponível em: <<http://artigos.psicologado.com/psicopatologia/saude-mental/a-saude-em-questao-a-sindrome-de-burnout-e-o-trabalho-docente#ixzz1zi63PhEo>>. Acesso em: 27 mai. 2012.

MORENO, B. J.; GARROSA, E. H.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. Estudios transculturales del burnout. Los estudios transculturales Brasil-España. **Encuentros de Psicologia Social**, v. 1, n. 1, p. 31-34, 2003.

MORENO-JIMENEZ, B. E. T. A. L. **A avaliação do burnout em professores: comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2002.

MOURA, E. R. G. **Saúde mental e trabalho: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS**. 1997. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

NEVES, A. M. C. Ética, tecnologia e sociedade. In: GRINSPUN, MÍRIAM P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica** – desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NORONHA, M. M. B.; ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. O Sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, MG. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008.

NÓVOA, A. **O Passado e o Presente dos Professores**. Profissão Professor. Organização de António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação, Vol. 3, 2.^a Edição, pp. 13- 34. Porto: Porto Editora. 1995.

ODELIUS, C. C.; BATISTA, A. S. . Infraestrutura das escolas públicas . In: Wanderley Codo. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. 1 ed. Petrópolis - Brasília: Vozes - CNTE, UnB, v. 1, p. 161-173, 1999.

OGEDA, C. R. D. et al. Burnout em professores: a síndrome do século XXI. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 2, n. 1, 2003.

ORSI, R. T. T. G. **Síndrome de burnout em professores: um estudo de caso em uma escola da rede estadual de educação – Região da Grande Florianópolis / SC**. 2006. 68 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC, Brasil. 2006.

PAIVA, K. C. M. **Qualidade de vida no trabalho e Stress de profissionais docentes: uma comparação entre o público e o privado**. 1999. 185 f. Dissertação. (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1999.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PRADO, D. **O que é família**. (Coleção Primeiros Passos). 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981

PASCHOALINO, J. B. Q. A complexidade do trabalho docente na atualidade. SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais II...** 2010.

PICADO, L. Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **O portal dos psicólogos**. 2009.

RAMOS, S. (In)Satisfação e Stress na Profissão Docente. **Interações**, n. 6. p. 87-130, 2004.

REIS, E. J. F. B., et al. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, p. 229-253. 2006.

REIS, E. J. F. B., et al. Trabalho e distúrbios psiquiátricos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Caderno Saúde Coletiva**, p. 1480-1490. 2005.

ROMEU, S. A. **Escola: Objetivos organizacionais e objetivos educacionais**. São Paulo: EPU, 1987.

RUDOW, B. Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. em VANDERBERGUE, R. & HUBERMAN, M. A. (Eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research** . Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SALANOVA, M.; LLORENS, S. Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. **Papeles del Psicólogo**, v. 29, n. 1, p. 59-67, 2008.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2006.

SÁVIO, S. A. El **Síndrome del Burnout**: un proceso de estrés laboral crónico. Hologramática. Buenos Aires, n.V, v.8, p.121-138, 2008.

SCHAUFELI, W.; ENZMANN, D. **The burnout companion to study and practice a critical analysis**. Londres: Taylor & Francis, 1998.

SEAGOE, M. V.. **O processo de aprendizagem e a prática escolar**. 2 ed. v. 107. SP: Companhia Editora Nacional, 1978.

SILVA, A. M. M.; ALMEIDA, G. O. A Relação do Burnout com o Comprometimento Afetivo dos Trabalhadores para com a Empresa. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PIBIC/UFRRJ. **Anais... ANPAD**, 2003.

SILVA, G. N; CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout**: um estudo com professores da rede pública. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. v. 7, n. 2, 2003.

SILVA, M. E. P. Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. [online]. v. 6, n. 1, p. 89-98, jun. 2006.

SILVA, G. M. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: um estudo com professores de rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 2, p. 145-153, dez. 2003.

SOBOLL, L. A. P. **A face oculta da síndrome do Burnout nos profissionais de enfermagem**: uma leitura a partir da psicodinâmica do trabalho, 2002. Disponível em: <<http://WWW.anpad.org.br/evento.php?acad...cód...>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

SOUZA, A. M. de L. **Avaliação no cotidiano da sala de aula da primeira série do ensino fundamental**: um estudo etnográfico. 2000. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2000.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TEIXEIRA, L. R.; DIAS, A. C.; SILVA, J. L. L. Discussão sobre as causas da Síndrome de Burnout e suas implicações à saúde do profissional de enfermagem. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe**, España y Portugal. Ano 12, v. 12, n. 2, p. 144-159. Chia, Colombia, Agosto 2012.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Revista de Psiquiatria Clínica**. [online]. São Paulo: 2007, v. 34, n. 5, p. 223-233.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W. O que é burnout? In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009

ZARAGOZA, J. M. E. **O Mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

WOOD, T. & MCCARTHY, C. **Understanding and preventing teacher burnout**. Eric Digest. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. 2002.

WOODS, P. Intensification and stress in teaching. Em Vanderbergue, R. e Huberman, M. A. (Eds.) **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 115-138, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista sobre o contexto do trabalho

Dados sociodemográficos

Idade:

Estado Civil:

Tem filhos:

Formação profissional:

Função:

Tempo de magistério:

Contexto de trabalho:

A1) Organização do trabalho:

1- Como você vê seu trabalho de professor (a), exercendo sua atividade profissional na EPMEM? Fale sobre seu ritmo de trabalho.

2- Quanto ao tempo disponível para a realização das tarefas, qual é a sua opinião? Os resultados disso, como são cobrados?

3- Como é feito o planejamento do trabalho? De que forma as pessoas que realizam as tarefas participam do planejamento?

4- Como você lida com a fiscalização de seu trabalho e com a cobrança por desempenho? Você desenvolveu alguma estratégia para conviver com essa situação? Se sim, quais foram?

A2) Condições do trabalho:

5- Relate o ambiente físico de seu trabalho e explique por que você o considera adequado ou não para a realização das tarefas.

6- No quesito “segurança das pessoas”, quais são as condições oferecidas pela EPMEM?

7- Em relação aos instrumentos e equipamentos utilizados em seu trabalho (sala de aula, espaço para dinâmicas e recreações, etc.), qual é a sua opinião? E quanto ao material de consumo?

A3) Relações socioprofissionais:

8- Como você percebe a divisão de tarefas? O que é feito para que elas sejam definidas com clareza?

9- Como acontece a integração e cooperação entre os colegas de trabalho? Você vê disputa entre os profissionais no seu ambiente de trabalho? Comente isso.

10- Como é a comunicação entre os subordinados e a chefia? Como é o seu acesso às informações que você precisa para executar suas tarefas?

APÊNDICE B - Entrevista sobre as dimensões do *Burnout*

Exaustão emocional

1. Você já experimentou algum sentimento de desgaste, um esgotamento emocional ou até mesmo uma falta de energia no seu trabalho? Como foi isso? Descreva essa situação?
2. Você já desejou ou deseja abandonar o trabalho? Você consegue dar um exemplo que comprove isso?
3. Os problemas que lhe são apresentados são muito maiores que os recursos que possui para resolvê-los. Você concorda ou discorda dessa afirmação? Justifique.
4. Você utiliza algum recurso ou estratégia para se desgastar menos em sala de aula? Qual(Quais)?

Despersonalização

5. Como você se sente em relação aos outros colegas do seu ambiente de trabalho? Cite um exemplo vivenciado por você.
6. Você percebe em você mesmo (a), sentimentos de cinismo, frieza com relação aos seus colegas de trabalho? Conte uma situação vivenciada por você, em que isso lhe tenha acontecido.
7. Que tipos de comportamentos hostis você já experimentou ou experimenta no seu ambiente de trabalho? Como seria essa hostilidade?
8. Você utiliza alguma estratégia para se defender de situações causadoras de sentimentos ambíguos no seu ambiente de trabalho?

Baixa realização profissional

9. Que tipos de incômodos você experimenta no seu trabalho?

10. Você se sente motivado no seu trabalho? Você percebe essa realidade no dia a dia? Comente.

11. Há alguma situação na realização de suas atividades laborais que lhe deixou ou deixa insatisfeito(a)? Relate essa experiência.

12. Como você se autoavalia quanto ao desenvolvimento profissional?

APÊNDICE C - Termo de consentimento para a pesquisa

Caro professor,

Gostaria de poder contar com sua colaboração para a realização da pesquisa, que tem como título “A síndrome de *burnout* e o trabalho de professores de uma escola pública mineira do ensino fundamental”, e que será desenvolvida nesta instituição por mim, Mariana Cristina Silva (marianaotavio@gmail.com; (31) 8611-2365), aluna do Programa de Mestrado em Administração, da linha Relações de Poder e Dinâmica das Organizações, sob a orientação do Professor Dr. Luiz Carlos Honório, docente da Faculdade Novos Horizontes – MG.

Os objetivos da referida pesquisa são: (I) – Identificar nos relatos de professores a existência ou não das dimensões da síndrome de *burnout* (Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho) em seu cotidiano profissional a partir dos sintomas apontados por Christina Maslach no Maslach *Burnout* Inventory (MBI); (II) – Relacionar a existência ou não dessas dimensões às trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais de cada professor, buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento dos mesmos. Informo que tanto a instituição como os professores participantes são livres para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem correr o risco de discriminação ou represália por parte da pesquisadora além de não ter despesas ou ônus para participar deste estudo. Acrescento, ainda, que os dados coletados serão utilizados para publicação científica, respeitando a não identificação pessoal dos participantes segundo a Resolução do Código de Ética da pesquisa com seres humanos, Resolução 196, de 10 de outubro de 1996. Para mais informações, o telefone do comitê de ética em pesquisa da Faculdade Novos Horizontes é (31) 3293-7000.

Atenciosamente,

Mariana Cristina Silva

Pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO I - *Maslach Burnout Inventory (MBI)*

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

(Continua)

Nº		1	2	3	4	5
1	Sinto-me esgotado emocionalmente devido ao meu trabalho.					
2	Sinto-me cansado ao final da jornada de trabalho.					
3	Quando levanto-me pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho sinto-me cansado.					
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.					
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.					

ANEXO I - *Maslach Burnout Inventory (MBI)*

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

(Conclusão)

Nº		1	2	3	4	5
16	Posso criar facilmente uma atmosfera relaxada para os meus alunos.					
17	Sinto-me estimulado 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.					

Fonte: Tradução de Codo (1999, p. 244).

Nota: A palavra clientes foi substituída por alunos.

ANEXO II - Quadro de sintomas da síndrome de *Burnout*

FATORES	SINTOMAS
Exaustão Emocional	Sentimento de não poder dar mais.
	Sentimento de que os problemas que lhes são apresentados são muito maiores do que os recursos de que dispõe para resolvê-los.
	Falta de esperança.
	Crença de que seus objetivos no trabalho não serão alcançados.
	Sentimento de que o trabalho exige demais de si mesmo.
	Baixa autoestima profissional, caracterizada por sentimentos de impotência e insuficiência.
	Sente-se esgotado, cansado, sem energia, de forma persistente.
	Pouca importância dada ao trabalho.
	Sentimentos de frustração e insatisfação relacionados ao trabalho.
	Pouca motivação, poucos interesses e ideais.
	Sentimento de desgaste e esforço ao lidar com as pessoas de sua clientela.
Despersonalização	Sentimento de não querer dar mais.
	Sentimento de relacionar-se com pessoas de sua clientela como se fossem objetos.
	Distanciamento emocional.
	Sentimento de perda da sensibilidade para com os problemas apresentados pela clientela (a partir do exercício do trabalho).
	Adoção de atitudes e comportamentos mecânicos, burocratizados.
	Problemas de relacionamento com colegas.
	Evita contatos físicos e emocionais com colegas e clientes.
	Presença de atitudes cínicas em relação ao trabalho, organização e clientes (a partir do trabalho).
	Ausência de confiança relativa à organização, colegas e clientes.
Envolvimento Pessoal no Trabalho	Apresenta motivação, interesse, ideais.
	Possui estímulo, acreditando naquilo que faz e no que poderá vir a realizar.
	Lida bem com os problemas apresentados pela clientela, facilitando a emergência de um bom ambiente de trabalho.
	Possui sentimento de querer ajudar ou realizar pouco mais do que aquilo que já vem fazendo.
	Procura envolver-se no trabalho, de forma a dar solução aos problemas.
	É capaz de colocar-se no lugar do outro, sensibilizando-se com sua problemática e procurando soluções para suas dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora.