



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

FERNANDA BERNARDES DE ASSIS

**SÍNDROME DE BURNOUT: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE O
TRABALHO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE ADOECIMENTO
DE TRÊS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS**

**UBERLÂNDIA
2006**

FERNANDA BERNARDES DE ASSIS

**SÍNDROME DE BURNOUT: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE O TRABALHO
DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE ADOECIMENTO DE TRÊS PROFESSORAS
DAS SÉRIES INICIAIS**

Universidade Federal de Uberlândia

Instituto de Psicologia

2006

FERNANDA BERNARDES DE ASSIS

**SÍNDROME DE BURNOUT: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE O TRABALHO
DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE ADOECIMENTO DE TRÊS PROFESSORAS
DAS SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Orientadora: Professora Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa.

Uberlândia

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU - Setor de
Catalogação e Classificação - mg / 06/06

- A848s Assis, Fernanda Bernardes de, 1978-
Síndrome de Burnout : um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais / Fernanda Bernardes de Assis. - Uberlândia, 2006.
136 f.
Orientador: Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.
1. Trabalho – Aspectos psicológicos - Teses. 2. Burnout (Psicologia) - Teses. 3. Satisfação no trabalho - Teses. 3. Edu – cadores – Saúde emocional - Teses . I. Costa, Lúcia Helena Ferreira Mendonça. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.944

Fernanda Bernardes de Assis

Síndrome de Burnout: Um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Uberlândia, 08 de maio de 2006.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Wilson Pagotti – UNITRI

Profa. Dra. Célia Vectore - UFU

Às professoras, mulheres, esposas e mães, que apesar de todas as condições adversas, ensinam e aprendem cotidianamente.

AGRADECIMENTOS

A prof. Dra. *Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa* pelo apoio, compreensão, amizade e respeito, que sempre fizeram parte de sua conduta nas orientações deste trabalho;

A professora Dra. *Maria José Ribeiro*, que mesmo sem saber, me inspirou para o ingresso na área de Psicologia Escolar.

Aos professores *Célia Vectore e Antônio Wilson Pagotti* pelas valiosas sugestões que deram ao exame de qualificação;

As prof. *Agda Terezinha Fontes, Célia Vectore, Cláudia Araújo Cunha, Eleonora Estela Rezende Toffoli e Sílvia Maria Cintra da Silva*, pelas contribuições teóricas e práticas durante a graduação e o curso de mestrado;

A prof. *Gercina Santana Novais*, por acreditar no meu potencial e por oportunizar experiências significativas na minha formação profissional e pessoal.

A prof. *Jorgetânia da Silva Ferreira*, companheira de algumas lutas;

Às colegas de mestrado, *Cíntia Gomide Tosta e Ana Lúcia Costa e Silva* pelo apoio durante esta caminhada;

À *Anamaria*, pessoa especial e amiga com quem sempre compartilhei as angústias, as alegrias, as dificuldades e as conquistas não só no Curso de Mestrado, mas também na vida pessoal;

À *Olenir Maria Mendes* por sua atenção e colaboração na construção do projeto de pesquisa;

Aos meus pais, *Pedro e Leila*, pelo estímulo, carinho e companheirismo.

A minha irmã, *Taciana*, pessoa que tanto amo e que sempre esteve ao meu lado.

Ao *Edimilson*, meu amor-amigo e maior incentivador de meus projetos profissionais e pessoais.

A diretora da “Escola Cor de Rosa” e a todos os seus profissionais, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A *Maria Aparecida de Araújo* pela revisão deste trabalho.

“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou... Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma....”

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa e teve como abordagem de análise a perspectiva Social-Psicológica, que compreende a Síndrome de Burnout como o resultado mais provável do desgaste físico, psicológico e emocional promovidos por um desequilíbrio entre o indivíduo e o seu trabalho. Dessa forma, objetivamos com esta investigação: (I) – Identificar nos relatos de professoras a existência ou não das dimensões da Síndrome de Burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixo 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 professora, buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento das mesmas. Participaram da pesquisa três professoras das séries iniciais de uma escola municipal da cidade de Uberlândia-MG. O registro dos dados foi baseado em entrevistas informais na escola e duas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com cada professora. Para a primeira entrevista foi elaborado um roteiro, exclusivamente para este estudo, subdividido em cinco pontos principais: 1) dados sócio-demográficos como: idade, sexo, estado civil, filhos, formação profissional, função na escola e tempo de magistério; 2) Contexto familiar na infância das professoras; 3) História escolar; 4) Início da profissão e o cotidiano profissional atual e 5) Cotidiano pessoal extra-escolar. O segundo roteiro de entrevista foi baseado nas questões do Maslach Burnout Inventory (MBI). A partir da análise de conteúdo pudemos verificar que as três professoras apresentam todos os sintomas de Exaustão Emocional, revelando, portanto, indicadores de que esta dimensão de burnout pode estar presente em seu cotidiano de trabalho, o que poderá acarretar um processo de adoecimento. No entanto, observamos que nas falas de duas das três professoras colaboradoras desta pesquisa, os sintomas desta dimensão são mais evidentes. No que se refere à Despersonalização, consideramos que os sintomas desta dimensão praticamente não estão presentes nas falas das professoras e por isso, estes não foram levados em consideração para a análise dos dados desta pesquisa. Com relação ao Envolvimento Pessoal no Trabalho, observamos que as professoras, apresentam em suas falas, todos os sintomas desta dimensão. Isso significa que não podemos afirmar que as professoras têm a Síndrome de Burnout, já que para isso teriam que apresentar altas frequências em exaustão e despersonalização e uma baixa frequência em envolvimento pessoal no trabalho. As condições precárias e o excesso de trabalho, a falta de lazer, os baixos salários, os conflitos no trabalho e entre o trabalho e a família são fatores que causam os sentimentos de insatisfação, desmotivação e frustração, o que nos retrata condições de uma realidade escolar pouco estimulante para a rotina de trabalho docente num ambiente coletivo. Remete-nos, portanto, à discussão sobre a importância de que o psicólogo e os demais profissionais, que trabalham direta ou indiretamente no espaço educacional voltem seu olhar para o professor enquanto pessoa, investindo em sua saúde emocional e promovendo um espaço para que ele possa expressar-se enquanto um ser que está se constituindo, que está em formação, podendo assim, prevenir o adoecimento deste profissional.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout, Perspectiva Social-Psicológica, professor.

ABSTRACT

This is a qualitative research and is based on the social psychological approach in which burnout syndrome is considered the most likely result from the physical, mental and emotional weakening caused by instability between the individual and his/her job. Its goals include: 1) identifying, based on teachers' account, burnout syndrome dimensions (emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment) in their daily professional activities according to the symptoms described in Maslach Burnout Inventory; 2) understanding factors that can contribute or not to the sickening process of these teachers, by relating the existence or non-existence of such dimensions to their personal, professional, and academic background. Three female teachers from a municipal elementary school in Uberlândia (MG) took part in this research. Data were collected through informal interviews in the school and also two semistructured audio-taped interviews with each teacher. The first interview was conducted following a list of topics made exclusively for this research and divided into five main points: 1) sociodemographic information such as age, sex, marital status, number of children, position in the school, professional education, and teaching experience; 2) teachers' family and childhood; 3) school history; 4) first days as a teacher and current professional daily life; 5) everyday life out of school. The second list of topics to be covered in the interview was based on Maslach Burnout Inventory. The content analysis enabled us to verify emotional exhaustion symptoms in the three teachers, suggesting the presence of such burnout dimension in their daily professional activities and an imminent sickening process. We noted, however, that symptoms of this dimension appear more frequently in the account of two teachers. With regard to depersonalization dimension we consider that its symptoms do not appear frequently in the teachers' account. That is why they were excluded from our data analysis. In relation to the lack of personal accomplishment dimension, we noted its symptoms in all teachers' account. We are not allowed, however, to say these teachers have burnout syndrome because it implies high rates of emotional exhaustion and depersonalization and low rates of lack of personal accomplishment. Work precarious conditions, overwork, lack of leisure, low wages, work conflicts and conflicts between work and family cause the feeling of dissatisfaction, demotivation, and frustration. Also, it shows a school reality little stimulating to the teaching routine in a place where many people work. Such scenario lead us to the discussion on the importance of psychologist and other professionals who work in the educational setting directly or indirectly considering the teacher as a person. This means to invest in his/her emotional health, create a space where he/she may express themselves as human beings who are not completely developed and, so, prevent them of getting sick.

Key words: burnout syndrome, social psychological approach, teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. SÍNDROME DE BURNOUT: O PROCESSO DE ADOECER	
PELO TRABALHO.	19
1.1 - Burnout: histórico, conceitos e processos	23
1.2 - Perspectivas teóricas da Síndrome de Burnout	32
1.3 - A perspectiva Social-Psicológica como abordagem teórica deste estudo.....	33
2. SÍNDROME DE BURNOUT: O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO DE	
ADOECIMENTO DO PROFESSOR.....	39
2.1 - Algumas considerações sobre a constituição do ser professor	42
2.2 - Burnout e trabalho docente: Alguns estudos.....	44
3. NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO	
3.1 – A identidade da pesquisa	64
3.2 – Delimitando a questão e o campo da pesquisa	66
3.3 – Apresentando a escola e as participantes da pesquisa	67
3.4 – Procedimentos para o registro dos dados	71
3.5 – Procedimentos para a análise dos dados.....	74
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	
4.1 – Para além dos muros da escola: o mundo das professoras	76
4.2 – O cotidiano do trabalho na escola: Com a palavra, as professoras.....	81
4.2.1 – Sentimentos em relação ao trabalho	81
4.2.2 – O cotidiano do trabalho com as pessoas.....	92
4.3 – Os sintomas e as dimensões da Síndrome de Burnout identificados no cotidiano de trabalho das professoras	102
5 . SÍNDROME DE BURNOUT: O TRABALHO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES	
DE ADOECIMENTO DAS PROFESSORAS	112

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
7 . REFERÊNCIAS	130
8. APÊNDICES	143
9. ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

A história desta pesquisa vem sendo construída ao longo de uma trajetória de muitos aprendizados, o que torna impossível nos referirmos a ela sem mencionar o percurso realizado para chegar até a sua elaboração.

As experiências na área de Psicologia Escolar nos despertaram para várias inquietações em relação ao contexto educacional, à sala de aula e também ao cotidiano profissional de professores. Desde o curso de graduação em Psicologia, muitas preocupações em relação aos acontecimentos da escola, geravam alguns questionamentos. Nas práticas realizadas tínhamos como principais temas de interesse as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, a formação e o cotidiano docente e as interações professor-aluno.

Essas inquietações se fizeram mais concretas no momento em que o trabalho e as vivências junto aos professores, aos alunos e aos funcionários propiciaram a oportunidade de conhecer a realidade do espaço escolar como campo de atuação rico de possibilidades, de interpretações e de intervenções do psicólogo. As atividades em escolas públicas na cidade de Uberlândia - MG nos possibilitaram, como graduanda, perceber os vários fatores que determinam as formas de elaboração e de desenvolvimento do processo educativo, dentre eles o que se refere à política, à economia e à cultura do país.

O insucesso escolar, a indisciplina, a agressividade, o desinteresse e a apatia dos alunos sempre apareciam como temas de discussões e ações. O que percebíamos, no entanto, era que juntamente com todos os problemas que afligiam a escola de maneira geral, apareciam também as dificuldades do professor em lidar com as situações inesperadas e conflituosas. As atitudes e os comportamentos deste profissional se destacavam, portanto, desde o início, como uma das preocupações centrais do nosso trabalho, já que em nossa opinião este se constitui parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem.

Buscávamos encontrar juntamente com aqueles que vivenciavam cotidianamente os problemas, ou seja, os pais, os professores e os alunos, os caminhos que pudessem levar à solução dos conflitos na sala de aula, que muitas vezes não eram resolvidos, mas sim esquecidos e até mesmo encaminhados para outros profissionais, como por exemplo, o psicólogo, para que as atividades pudessem ter continuidade.

Observávamos que neste cotidiano escolar as possibilidades de intervenção do professor, diante dos acontecimentos na sala de aula, eram definidas no dia-a-dia, junto aos alunos e à medida que as situações iam ocorrendo. Sobre isso Ribeiro (2003, p. 156) afirma:

“... todos os professores encontram no dia-a-dia da sala de aula situações que não podem ser definidas a priori, e que exigem improvisação e habilidade pessoal para serem enfrentadas. As experiências vividas, sobretudo nestas situações são formadoras, permitindo aos professores desenvolver disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe permitirão justamente enfrentar as limitações e os imponderáveis da profissão, o que exige uma capacidade de se comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com as outras pessoas”.

No entanto, percebíamos o quanto essas habilidades pessoais e profissionais, que são exigidas pela profissão docente, tornavam-se difíceis de ser adquiridas. Havia uma grande dificuldade de enfrentamento dos conflitos por alguns professores e nos chamava à atenção as atitudes e os comportamentos destes perante tais situações, pois na maioria das vezes, eles ficavam bastante irritados e demonstravam desmotivação ao falar de seu trabalho, não conseguindo apresentar novas propostas para a sua atividade profissional.

Observávamos que os docentes evidenciavam suas angústias, seus medos e inseguranças. Seus sentimentos, na maioria das vezes, não eram explicitados pela fala, mas seus pedidos de ajuda tornavam-se claros através de suas ações. Suas atitudes eram de rejeição e desprezo em relação ao aluno considerado incapaz e suas expressões eram de que não havia mais solução. Era freqüente ver pais e mães nas escolas, chamados para ouvir que os seus filhos não se comportavam bem e que, além disso, não conseguiam aprender. Eram chamados para ouvir também que os professores não estavam conseguindo lidar com aquela situação.

Em conversas informais com os professores notávamos a insatisfação com a profissão que realizavam. Alguns declaravam abertamente o desejo de abandoná-la, outros demonstravam essa insatisfação de forma mais sutil através das tentativas diárias nos jogos de azar, numa perspectiva de ascender economicamente para abandonar definitivamente a profissão docente; outros realizavam vendas de produtos diversos na tentativa de complementar o salário e ainda havia aqueles que trabalhavam em outros locais.

Essa realidade se fez mais presente no contato diário com as escolas onde realizamos alguns estágios e onde ocorria um grande número de doenças das mais diversas ordens, a constante falta dos docentes e os pedidos de licença médica. Além disso, o trabalho de alguns se mostrou repetitivo e rotineiro, muitas vezes sem preparação alguma. Os possíveis motivos para isso poderiam se encontrar na dupla e, às vezes tripla jornada de trabalho de alguns professores, que não dispunham de tempo e nem disposição para preparar aulas interessantes para os alunos e para si mesmo. Alguns educadores demonstravam desmotivação para o

trabalho, falta de entusiasmo em responder às perguntas de seus alunos, desprazer em dar aula, dificuldade de estabelecer um vínculo afetivo com seus educandos. Nessa perspectiva, Carvalho (1999, p. 214) afirma que:

“Em face das dificuldades e desafios de um vínculo afetivo com os alunos, ampliadas pelas condições concretas de exercício da docência num sistema escolar, estruturalmente excludente, é muito compreensível que uma parcela de professores e professoras recuem e busquem um distanciamento psicológico, exibindo certa frieza ou segura frente aos alunos e ao trabalho docente, numa postura que pode significar tentativas de preservar sua auto-estima, sua vida pessoal e até mesmo sua saúde e seu equilíbrio psíquico. Essa atitude não é sinônimo de descompromisso ou mediocridade, embora possa combinar-se com estas características”.

Reafirmando Mendes (2002), necessitamos compreender e intervir na realidade de trabalho do professor, que de certa forma ocupa um lugar especial diante da população. Suas atividades quase sempre vêm atreladas às características pessoais de benevolência, vocação, assistência e dedicação, o que torna estes profissionais mais predispostos a conflitos, estresse e a Síndrome de Burnout, quando comparados a outros que não carregam tal estigma. Esta última se refere a um fenômeno atual, que incide sobre essa população e é ainda pouco referendado na produção científica do Brasil, mas já estabelecido internacionalmente como um grande problema psicossocial.

Os problemas psicossociais e físicos do professor relacionados ao seu trabalho têm sido estudados e caracterizados em pesquisas nacionais e internacionais que apontam para o adoecimento deste profissional, foco central de nossa investigação. Podemos citar os estudos de Codo (1999); Esteve (1999) e Carlotto (2002), que enfatizam a importância de investigarmos essa realidade mais atentamente. Porém, a necessidade de se voltar a atenção para a saúde do professor requer primeiramente uma definição do que se entende por este termo.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2000), o conceito de saúde não vem como um objetivo, mas como a fonte de riqueza da vida cotidiana. Trata-se de um conceito positivo que acentua os recursos sociais e pessoais, assim como as aptidões físicas. Portanto, o conceito de saúde como bem estar transcende à idéia de formas de vidas sadias para alcançar um estado adequado de bem estar físico, mental e social, um grupo deve ser capaz de identificar e realizar suas aspirações, satisfazer suas necessidades e mudar ou adaptar-se ao meio ambiente. Para a OMS, uma boa saúde é o melhor recurso para o progresso pessoal, econômico e social, e uma dimensão importante da qualidade de vida.

Sendo assim, os fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, de meio ambiente, de conduta e biológicos podem intervir a favor ou contra a saúde.

Bleger (1992) define saúde dentro de um sentido mais amplo, de bem estar geral e ainda de utilização e aproveitamento dos recursos internos e externos para o enfrentamento dos problemas. Para Contini (2000), essa conceituação implica uma modificação das práticas atuais, que restringem a saúde, caracterizando-a apenas como ausência de doenças. A autora afirma ainda que é preciso ter uma visão sistêmica de saúde, compreendendo que os modos de vida das pessoas estarão completamente relacionados às possibilidades de uma vida saudável ou não.

Nesta perspectiva, entendemos a escola como um dos importantes espaços de convivência entre professores, alunos e demais funcionários e, mais ainda, como uma das instituições que tem o papel de propiciar um bom desenvolvimento intelectual, emocional e social para todos e, com isso, possibilitar que ocorram interações orientadas para a promoção da saúde no contexto escolar e fora dele.

No entanto, o que se tem evidenciado nas escolas são profissionais e estudantes em constantes conflitos em suas interações. O que se percebe é um desencontro entre os desejos, as atitudes e os objetivos destas pessoas, o que em nossa opinião não permite que o processo de ensino-aprendizagem seja instrumento de promoção de saúde, mas ao contrário, torna-se o elemento desencadeador de um mal-estar¹, de um desgaste emocional e de um abandono da busca de soluções conjuntas para os acontecimentos cotidianos.

Especificamente no que se refere aos professores e aos alunos, percebemos que estes estabelecem um contato cotidiano intenso, em que os problemas e os conflitos podem gerar uma série de tensões emocionais. Por isso, acreditamos que as interações entre esses sujeitos no cotidiano educacional e a relação que o docente estabelece com o seu trabalho, de uma forma mais ampla, devem ocupar lugar de destaque nas pesquisas que envolvem o dia-a-dia da escola, como também as suas problemáticas, afinal como afirmam Gatti, Espósito e Silva (1998, p. 258): “... Qualidade passa necessariamente e, sobretudo, pelas pessoas enquanto seres interacionais, mais do que sob aspectos técnicos abstratos. Estes só tomam vida com e pelas pessoas agentes”.

¹ A expressão “mal-estar docente” refere-se aos “efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que este exerce a docência”. (ESTEVE, 1999)

Acreditamos que o estudo da Síndrome de Burnout² pode se dar no contexto de trabalho do professor, pois por definição esta doença é o resultado do processo de desgaste físico, psicológico e emocional vivenciado por este profissional e seus sintomas podem levar o indivíduo a sentir-se exaurido emocionalmente a ponto de não se importar mais com o seu trabalho ou com aqueles que usufruem dele, não acreditando mais nas mudanças e não buscando os recursos internos e externos para a solução do problema.

Tomando o professor como principal colaborador de nossa investigação, entendemos que o seu cotidiano profissional se constitui num dos elementos mais importantes para analisarmos a existência ou não das dimensões da Síndrome de Burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização, Baixo Envolvimento Pessoal no Trabalho), pois o dia-a-dia junto às crianças, a intensidade dos acontecimentos, o contato direto e constante com os problemas e conquistas, tanto dos alunos quanto dos colegas, podem ser bastante desgastantes tanto em nível físico quanto psicológico e emocional.

Diante disso, a presente investigação se faz necessária. Partindo de uma perspectiva Social-Psicológica de análise da Síndrome de Burnout, que tem como suas maiores representantes as autoras Christina Maslach e Susan Jackson (1971), entendemos que as condições ambientais de trabalho associadas às características de personalidade podem levar o indivíduo a adquirir a doença.

A pesquisa que ora apresentamos envolveu, portanto, a temática Síndrome de Burnout e sua relação com o cotidiano profissional docente e objetivou: (I) – Identificar nos relatos de professoras a existência ou não das dimensões da Síndrome de Burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixo 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 professora, buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento das mesmas.

Para a realização deste estudo tivemos como colaboradoras três professoras de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG (Escola Cor de Rosa)³, que atuam no mínimo há três anos nesta mesma instituição, lecionando para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Utilizamos como instrumentos para o registro dos dados: entrevistas informais na escola, diários de campo e duas entrevistas semi-estruturadas com cada professora.

² Termo em inglês, significando algo como “perder o fogo” ou “queimar para fora completamente”. (CODO, 1999)

³ Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios para preservar o anonimato dos participantes.

Nosso interesse em focalizar a Síndrome de Burnout a partir do cotidiano profissional das professoras representa, sobretudo, uma contribuição aos estudos sobre esta doença, acreditando que os resultados desta investigação poderão oferecer ao docente, aos psicólogos e aos profissionais da educação que atuam, direta ou indiretamente, na escola, elementos de análise das práticas pedagógicas e psicológicas, contribuindo assim, para a promoção da qualidade de vida do professor e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do processo educativo. Aliado a isso, visamos contribuir para que a elaboração e a implementação das políticas educacionais possam ter uma compreensão mais ampliada sobre os aspectos que envolvem o trabalho docente, como também a pessoa do professor que o exerce.

Nesta perspectiva, estruturamos nosso trabalho em seis partes: na introdução, objetivamos proporcionar ao leitor uma idéia acerca da temática em termos do objetivo traçado e das questões que nos afligiam. No capítulo I, buscamos fazer um breve histórico da Síndrome de Burnout, apresentando alguns conceitos sobre a doença. No capítulo II, procuramos fazer uma relação entre o cotidiano do trabalho do professor e a possível aquisição da Síndrome de Burnout.

No capítulo III, apresentamos nosso percurso metodológico, buscando subsídios para a compreensão dos caminhos percorridos em nossa trajetória de pesquisa, tentando, na medida do possível, ordená-las na seqüência lógica das decisões e ações que a comportaram. Incluímos também a apresentação da escola em que os registros foram realizados, o primeiro contato com a escola e a participação das professoras.

No capítulo IV, organizamos a apresentação e a análise dos dados da pesquisa. No capítulo V, procuramos fazer uma discussão destes dados. Como última etapa, elaboramos as considerações possíveis sobre a temática de nosso estudo. Ao final, apresentamos nossas referências bibliográficas e, na seqüência, os apêndices e anexos, que nos apoiaram na trajetória desta pesquisa.

CAPÍTULO I

SÍNDROME DE BURNOUT: O PROCESSO DE ADOECER PELO TRABALHO

Vida

A vida são deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas! Quando se vê, já é sexta-feira... Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê, passaram-se 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado... Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.

Seguiria sempre em frente e iria jogando, pelo caminho, a casca dourada e inútil das horas...

Dessa forma eu digo, não deixe de fazer algo que gosta devido à falta de tempo, a única falta que terá, será desse tempo que infelizmente não voltará mais.

Mário Quintana

A sociedade contemporânea tem enfrentado grandes transformações sociais, culturais e políticas. Em consequência disso, têm ocorrido os inúmeros avanços tecnológicos, a aceleração do ritmo de trabalho, a globalização da economia, o aumento da competitividade, entre outros. Segundo Amâncio (2005), vivemos numa sociedade bastante estressada devido a fatores como recessão econômica, insegurança local e global, mercado de trabalho em crise, além da cobrança por resultados cada vez mais rápidos e eficazes, o que não permite que tenhamos tempo e espaço para pensar.

Carlotto e Gobbi (2000) afirmam que essas mudanças têm afetado de forma bastante preocupante o bem-estar físico e mental dos trabalhadores, que se vêem inseguros e ansiosos diante da atual conjuntura, em que suas maiores preocupações se voltam para as recompensas extrínsecas, como o salário, ficando as recompensas intrínsecas, como o senso de

comunidade, em segundo plano. Com isso, esses profissionais se tornam mais predispostos ao adoecimento muitas vezes devido ao isolamento social e à necessidade de competição imposta pelas condições de trabalho.

Nessa mesma perspectiva, Capitão (1998, p. 20) afirma que há um certo terrorismo que ameaça os trabalhadores de todos os setores. Para a autora, “trata-se de uma ameaça com objetivo certo possibilitando que milhares de pessoas acordem e durmam sobressaltadas, pois a única coisa que de fato possuem, sua força de trabalho, pode ser dispensada a qualquer momento”.

O significado do trabalho é apontado por Volpato et al (2003) como um conceito que vem sendo construído historicamente e que possui atualmente, na sociedade capitalista, um sentido que pode ser tanto positivo quanto negativo. Ao fazer o resgate dessa historicidade, Silva (2000) afirma que a palavra trabalho vem do latim “tripalium”, referindo-se a um instrumento de tortura para punições de indivíduos que, ao perderem o direito à liberdade, eram submetidos ao trabalho forçado. A autora aponta ainda que, do ponto de vista religioso, o homem foi condenado ao trabalho porque Adão e Eva constituíram o pecado. O trabalho seria então, o castigo destinado a ambos pelo erro cometido.

Segundo Kanaane (1994), do ponto de vista psicológico, o trabalho provoca diferentes graus de motivação e satisfação, principalmente, quanto à forma e ao meio no qual se desempenha a tarefa, ou seja, a partir do momento que o indivíduo passa a fazer parte de um contexto organizacional, atuam sobre ele diferentes variáveis modificando seu estado pessoal, seu trabalho, sua saúde e suas relações sociais.

Dejours (1992) comenta que, do confronto entre o indivíduo com uma história de vida singular, e a organização do trabalho (divisão do trabalho, conteúdo da tarefa, organização hierárquica, responsabilidades), que possui uma “injunção despersonalizante”, surge o sofrimento mental.

Para Codo, Sampaio e Hitomi (1993) a organização do trabalho exerce uma ação específica sobre o indivíduo e forte impacto se dá no psiquismo do mesmo. A partir de certas condições, pode surgir um sofrimento fruto do choque entre a história pessoal (projetos, necessidades, esperanças e desejos) e uma organização de trabalho que não os reconhece. Esse sofrimento de natureza psíquico-mental inicia quando o indivíduo não pode realizar mudanças em sua tarefa a fim de adaptá-la às suas necessidades fisiológicas e psíquicas. A relação homem-trabalho fica bloqueada.

Percebemos uma contradição própria implicada no conceito e na prática do trabalho, pois, ao mesmo tempo em que significa sofrimento, culpa e castigo, simboliza uma

necessidade não só financeira, como também de realização pessoal. Para Silva (2000), o homem tem encontrado dificuldades em dar sentido à vida se não for por sua atividade profissional. Nesse sentido, trabalho significa necessidade e razão de vida, ou seja, sem ele o indivíduo não tem identidade, não se firma enquanto sujeito. O indivíduo é, portanto, a sua profissão. Sobre isso, Codo e Gazotti (1999, p. 52) afirmam:

“Através do trabalho o homem, na relação com o objeto, entra em contato com o mundo real, concreto, descobre-se igual a outros homens, identificando-se enquanto ser humano. Ao mesmo tempo, dotado de sua subjetividade, ele vai se diferenciar de outros seres humanos e construir a sua individualidade. Se por um lado ele compartilha da história da espécie humana, por outro ele também desfruta de uma história individual, que é diferente e única. Suas vivências, experiências, frustrações, afetos e desafetos; tudo isso é levado pelo trabalhador para a relação com o trabalho”.

Para reafirmar essas considerações nos valem as palavras de Codo, Sampaio e Hitomi (1993, pg. 59) que afirmam não ser possível compreendermos o homem sem considerar a o seu trabalho, pois se assim o fizéssemos, o estaríamos considerando apesar de sua própria vida. Sendo assim, para estes autores: “... o homem produz sua própria existência na medida em que trabalha, arquitetando a estrutura social com suas próprias mãos, a mesma estrutura que lhe servirá de habitat; o homem é o meio ambiente do homem”.

Diante desta afirmação, podemos dizer que o trabalho é essencial à vida do indivíduo. Investe-se grande parte da existência na preparação e na dedicação a ele. Porém, como afirma Dejours (1992), o trabalho nem sempre possibilita crescimento, reconhecimento e independência profissional, pois muitas vezes causa problemas de insatisfação, desinteresse, irritação e exaustão.

Com isso, percebemos uma mudança bastante acentuada no mundo laboral, em que o homem estabelece uma nova relação com o trabalho. Este não possui apenas a condição enobrecedora e gratificante, podendo também ser fonte de insatisfação e desconforto. Dejours (1994) salienta que, se um trabalho pode ser livremente escolhido ou organizado, este se torna um meio de relaxamento, de prazer e de alegria, configurando-se num trabalho equilibrante, ou seja, que permite vias de descargas psíquicas mais adaptadas às necessidades do indivíduo. Se ao contrário, o trabalho não permite a canalização da energia psíquica, esta se acumula, tornando-se fonte de tensão e desprazer, isto é, a carga psíquica cresce até que aparecem a fadiga, a astenia, e a partir daí a patologia, o trabalho fatigante.

Nos dias atuais, o local de trabalho tem se configurado num ambiente em que os valores econômicos têm prevalecido sobre os valores humanos. Temos vivenciado conflitos

constantes e um distanciamento entre as pessoas. Para Mallar e Capitão (2004), o desenvolvimento globalizado, a tecnologia, a robotização, a falta de humanidade e a escassez de contatos afetivos entre as pessoas dentro dos ambientes de trabalho têm gerado grandes e inevitáveis problemas ao indivíduo.

Sobre isso, Silva (2000) salienta que as organizações de modo geral têm como suas maiores preocupações e metas a produtividade e a qualidade dos serviços ou produtos prestados, esquecendo-se, na maioria das vezes, que o trabalhador é um ser humano e que precisa ser considerado como tal. Segundo a autora, disso decorrem a insatisfação, a desmotivação, a fadiga, os distúrbios do sono, o alcoolismo, o estresse e a Síndrome de Burnout.

Maslach e Leiter (1999) apontam que a Síndrome de Burnout ou o desgaste físico e emocional tem surgido como resultado de um desencontro entre a natureza do trabalho e a natureza da pessoa que o realiza. Para os autores, esse desgaste dos trabalhadores é um problema do ambiente de trabalho e ocorre em função de sua má organização. Maslach e Leiter apontam como fatores propiciadores do problema: o excesso de trabalho, a falta de controle, a falta de recompensa, a falta de união, a falta de equidade e conflito de valores no ambiente de trabalho. Para Carlotto (2003a), o bem-estar físico e mental dos trabalhadores tem sido afetado por esses fatores, o que pode levar ao aparecimento do estresse ocupacional e da Síndrome de Burnout.

Diante disso, nosso interesse pelo professor e pela relação que este estabelece com o seu trabalho torna-se relevante, haja vista que este profissional tem se deparado com vários estressores comuns ao ambiente escolar e ao seu fazer pedagógico, que podem levá-lo à Síndrome de Burnout, foco central de nosso estudo. Para obtermos uma melhor compreensão sobre essa doença, elaboramos um texto sobre o seu histórico, principais conceitos e abordagens de análise.

1.1 - Burnout: Histórico, conceitos e processos.

O conceito de Burnout surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 70, para explicitar o processo de degradação na qualidade do atendimento e, conseqüentemente, nos cuidados e atenção profissional oferecidos pelos trabalhadores da área da saúde de algumas instituições.

Carlotto e Gobbi (2000) afirmam que os primeiros estudos sobre a Síndrome de Burnout foram feitos a partir de experiências pessoais dos autores, estudos de casos, estudos exploratórios, observações, entrevistas ou narrativas baseadas em programas e populações específicas. Carlotto e Câmara (2004) salientam que as primeiras pesquisas sobre a doença tiveram como objetivo o estudo das emoções e as maneiras de lidar com elas, desenvolvido com profissionais que tinham como característica principal do seu trabalho o contato direto com outras pessoas (trabalhadores da área da saúde, serviços sociais e educação), pois se percebia que o estresse emocional e alguns sintomas físicos possivelmente se manifestavam como resultado deste trabalho.

Ao fazer um resgate histórico, França (1987) relata que tudo começou com o médico e psicanalista Herbert Freudenberger, que teve uma vida profissional bastante conturbada e permeada por conflitos, frustrações e dificuldades que o levaram à exaustão física e emocional. Segundo Ferenhof e Ferenhof (2002), em 1974, Freudenberger investigou as causas do sofrimento demonstrado por profissionais que trabalhavam diretamente com pacientes usuários de drogas e constatou que esses trabalhadores compartilhavam dos mesmos sintomas que os pacientes “cuidados” por eles: sentiam-se exaustos, sem vontade para ir ao trabalho e com a sensação de impotência diante das poucas transformações nas pessoas que atendiam. Estes eram chamados de “Burnouts”, significando que não ligavam mais para qualquer coisa, exceto as drogas.

Assim, o termo Burnout começou a ser utilizado por Freudenberger em 1974 para definir um sentimento de fracasso e exaustão causado pelo excessivo desgaste de energia e recursos de alguns profissionais como médicos e enfermeiros, por exemplo. Posteriormente, em 1977, Christina Maslach e Susan Jackson deram continuidade aos estudos sobre a doença. Portanto, a esses autores têm-se creditado a propagação e o interesse que se seguiu no meio científico a partir dos seus artigos e pesquisas nos anos 70.

Corroborando tal idéia, Carlotto e Câmara (2004) afirmam que a cientificidade dos estudos sobre o Burnout só foi possível a partir de 1976, pois foi nessa época que se

construíram os modelos teóricos e os instrumentos, que possibilitaram a compreensão mais ampliada sobre o sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização. Segundo as autoras, a psicóloga social Christina Maslach foi uma pesquisadora pioneira nos estudos com profissionais de serviços sociais e de saúde, entendendo que as pessoas com Burnout apresentavam atitudes negativas e um distanciamento pessoal.

Benevides-Pereira (2000) afirma que com o passar do tempo e com o aprofundamento dos estudos, o conceito de Burnout veio se modificando e passou a ter protagonismo no mundo do trabalho na medida em que veio explicitar grande parte das conseqüências negativas dos inúmeros impactos das atividades ocupacionais no trabalhador e deste nas organizações de modo geral.

Ao fazer um estudo sobre o estado da arte do Burnout no Brasil, Benevides-Pereira (2003) apresenta um levantamento importante sobre as razões do surgimento de pesquisas sobre esta síndrome em âmbito nacional. Segundo a autora, a primeira publicação ocorreu em 1987, quando França (1987) discorre sobre a Síndrome de Burnout na Revista Brasileira de Medicina. Na década de 90, as primeiras teses e outras publicações alertam alguns profissionais sobre os riscos da doença e esta passa a ser incluída na Regulamentação da Previdência Social, no que se refere aos Agentes Patogênicos de Doenças Profissionais.

Segundo Carlotto e Gobbi (2000), o interesse por este campo aumentou devido a três fatores, apontados por Perlman e Hartman (1982). São eles: - a importância e a necessidade da melhoria da qualidade de vida das pessoas e as modificações no conceito de saúde pela Organização Mundial de Saúde (OMS); - o aumento da demanda e das exigências da população com relação aos serviços sociais, educativos e de saúde; - a conscientização dos pesquisadores, órgãos públicos e serviços clínicos com relação ao fenômeno do Burnout, que passou a ser visto como muito mais complexo e grave do que se pensava.

Apesar disso, Benevides-Pereira (2003) afirma que ainda hoje essa doença é pouco conhecida pela maior parte dos profissionais, o que a autora avalia como uma situação grave, haja vista que para se fazer uma intervenção é preciso conhecer a doença no sentido de orientar, diagnosticar e encaminhar soluções para o problema. Segundo Benevides-Pereira (2000), ainda há um profundo desconhecimento sobre a Síndrome de Burnout, pois em função do despreparo dos profissionais, a pessoa em Burnout é tratada como em estresse ou depressão, o que não beneficia, pois nesta perspectiva, entende-se que tanto a causa quanto a solução estão relacionadas a componentes pessoais e não ao ambiente de trabalho.

De acordo com Mendes (2002), comumente ouvimos indivíduos dizendo em seus locais de trabalho, em suas casas ou no âmbito social, que estão estressados e cansados e que

gostariam de fazer algo diferente ou tirar férias prolongadas. Para o autor, estes sentimentos são expressos por fazerem parte já do senso comum e serem compartilhados e aceitos pelas pessoas. Trocam-se idéias a respeito, propõem-se mudanças na rotina de trabalho, início de exercícios físicos ou maior dedicação ao lazer e à diversão, ou ainda a ingestão de vitaminas. Autores como Benevides-Pereira (2002) e Farber (1991) afirmam que esta é uma concepção errônea, pois o indivíduo acredita tratar-se apenas de uma crise momentânea e que ele é o único responsável pela resolução desta crise. Tentativas de mudança acabam mal sucedidas predispondo o indivíduo ao burnout.

Sobre isso, Mendes (2002) afirma que o desânimo, a falta de motivação e interesse e o descaso em relação ao trabalho foram e ainda são tratados por muitas pessoas como “preguiça” ou “dissimulação”. Para o autor, isso faz com que o trabalhador lute contra o Burnout, pois o interpreta como um fenômeno de ordem pessoal, ampliando seu esgotamento e seu sentimento de desistência não só do trabalho como também da própria vida.

Apesar disso, a Síndrome de Burnout tem sido estudada por pesquisadores de diversas áreas e tem sido considerada como uma das conseqüências mais sérias e preocupantes do estresse ocupacional ou profissional. Este termo é utilizado para designar um desgaste entre os trabalhadores e o seu trabalho. A palavra Burnout é uma composição de burn = queima e out = exterior, sugerindo assim que a pessoa consome-se física e emocionalmente, passando a apresentar um comportamento agressivo e irritadiço. Nas palavras de Mendes (2002, p. 1), temos que o Burnout é “... um termo da cultura anglo-saxônica e pode ser traduzido para o português como apagar-se ou queimar-se, lembrando de certo modo, a imagem de uma vela ou fogueira apagando-se lentamente”.

O indivíduo, ao se inserir no contexto de trabalho, está exposto a todos os tipos de demandas que podem afetá-lo, seja no âmbito pessoal seja no âmbito profissional. É o que afirmam as autoras Mallar e Capitão (2004), que acreditam na necessidade de termos como tarefa primordial no campo da pesquisa e da intervenção, a preocupação em investigar e conhecer a saúde geral e mental dos trabalhadores, o processo de adoecimento que os têm acometido como também as relações entre certas doenças e as características do trabalho.

O Burnout é conceituado por Santa-Rita (2002) como uma resposta ao estresse laboral crônico e que, portanto, não deve ser confundida com o estresse, uma de suas causas. Ferenhof e Ferenhof (2002) afirmam que é importante se fazerem algumas diferenciações e esclarecimentos quanto aos conceitos de estresse e Burnout. Os autores salientam que o estresse apresenta um quadro de esgotamento do indivíduo, com interferência em sua vida pessoal e não necessariamente no trabalho.

Segundo essa perspectiva, o estresse é um processo temporário de adaptação que compreende modificações físicas e mentais. Para Benevides-Pereira (2002, p. 17) “o estresse tem a função de ajustar a homeostase e de melhorar a capacidade do indivíduo, para garantir-lhe a sobrevivência ou a sobrevida”. O estresse pode possuir então, tanto um caráter positivo quanto negativo na vida do indivíduo.

Amâncio (2005) afirma que o estresse é uma das reações do corpo a situações extremas, que em determinados momentos é necessário e nos ajuda a superar problemas do dia-a-dia nos fornecendo mais adrenalina, atenção e desempenho superior à média. Para o autor, o problema começa quando o estresse, que só é benéfico em curtos períodos de tempo, se prolonga, chegando às últimas conseqüências devido ao ritmo de vida e trabalho acelerado, podendo resultar na Síndrome de Burnout. Para compreendermos a diferença entre os dois conceitos, nos valem da definição de Codo (1999, p. 237), que afirma que:

“... o Burnout é uma resposta ao stress laboral crônico, que envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho. É uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. Já o estresse não envolve tais atitudes e condutas. É um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho”.

Farber (1991) afirma que burnout não deve ser confundido com estresse, pois se tratam de conceitos diferentes. Mendes (2002) afirma que os autores que defendem a Síndrome de Burnout como algo diferente do estresse, alegam que a primeira caracteriza-se por atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, enquanto a segunda aparece como um desfalecimento pessoal que interfere na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho.

O Burnout é definido por Roazzi et al (2000) como o resultado de um stress exagerado no ambiente de trabalho, que corresponde a uma atitude de não conseguir mais o que se quer, o que torna o trabalhador apático, cínico com as pessoas atendidas por ele, além de apresentar um mau-humor excessivo e uma irritação constante e cotidiana. Os autores afirmam que a síndrome pode ser verificada quando as expectativas individuais a respeito de uma determinada situação do trabalho, desiludidas por uma realidade que não a corresponde, deixam o lugar a um sentimento de fracasso, impotência e desespero.

De acordo com Maslach (1993), o papel temporal e relacional de burnout o diferencia do estresse, pois esta base relacional está alicerçada na tensão emocional e nas formas de enfrentamento que o trabalhador utiliza nas diversas situações de trabalho. Byrne (1993) aponta a síndrome como a etapa final das incansáveis tentativas mal sucedidas do indivíduo de solucionar o estresse proveniente de condições negativas na execução do trabalho. Segundo Maslach e Jackson (1986), a Síndrome de Burnout é diferente do estresse, mas decorre dele. As autoras definem o Burnout como uma resposta ao estresse laboral crônico, cujos sintomas são caracterizados por sinais de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional em decorrência de uma má adaptação do indivíduo a um trabalho prolongado, altamente estressante e com grande carga mental.

Com relação a isso, Maslach e Leiter (1999) afirmam que nos dias atuais o desgaste físico e emocional é proveniente do local de trabalho, no qual pode ocorrer um desencontro entre a natureza deste e as características da pessoa que o realiza. Portanto, o Burnout está diretamente ligado ao trabalho e é em função de sua má organização que a doença se instala.

Alguns autores (MASLACH e LEITER (1999); CODO (1999); MASLACH, SCHAUFELI e LEITER (2001); CARLOTTO (2001); CARLOTTO e GOBBI (2000) e BENEVIDES-PEREIRA (2002)) apontam para o fato de que alguns profissionais estão mais propensos à aquisição da Síndrome de Burnout em função das características próprias do seu trabalho. Os profissionais mais afetados pela doença são, segundo esses autores, os que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, principalmente quando a atividade que realizam é considerada de ajuda, como por exemplo, médicos, enfermeiros e professores.

Carlotto e Gobbi (2000) salientam que os estudos sobre o Burnout tiveram início com profissionais dos serviços de saúde, ou seja, aqueles que pela natureza do seu trabalho necessitavam manter contato direto e constante com outras pessoas. Atualmente, algumas observações já se estendem a todos os profissionais que interagem de forma ativa com pessoas, que cuidam e/ou solucionam problemas dos outros, que obedecem a técnicas e métodos mais exigentes, fazendo parte das organizações de trabalho submetidas a avaliações. Como fatores associados à Síndrome de Burnout podemos encontrar nesse tipo de atividade: a pouca autonomia no desempenho do trabalho, problemas de relacionamento com a chefia; problemas de relacionamento com colegas e clientes; conflito entre o trabalho e a família, sentimento de desqualificação, falta de cooperação de equipe, entre outros.

Os profissionais da educação, da saúde, policiais e agentes penitenciários são apontados por Codo e Vasques-Menezes (1999) como clientela de risco, pois estes

profissionais têm um contato excessivo com outros seres humanos, particularmente, quando estes estão preocupados ou com problemas, por isso requerem cuidados e atenção constante, exigindo muita dedicação. Segundo o informe da Organização Internacional do Trabalho (1981, p. 123):

“Um número crescente de estudos realizados em países desenvolvidos mostram que os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito das dificuldades materiais e psicológicas associadas ao seu trabalho. Essas dificuldades, além de chegarem a afetar a saúde do pessoal, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão”.

Diante disso, é fato que alguns profissionais, dentre eles o professor, têm apresentado desânimo, cansaço e exaustão emocional em relação à atividade profissional que realizam. Codo (1999) afirma que são pessoas que se sentem bem em qualquer outro lugar, menos no local de trabalho. Quando pensam em se levantar de manhã para começar uma nova jornada, entram em processo de sofrimento. O que antes era fonte de prazer, agora se apresenta como fonte de angústia e de insegurança. Um dos sintomas ou atitudes que denotam a presença da Síndrome de Burnout é a perda do interesse em sua relação com o trabalho, de forma que tudo que é relacionado ao trabalho deixa de ter importância e qualquer esforço pessoal parece ser inútil.

Maslach e Leiter (1999) definem as profissões orientadas para o ser humano, tais como serviços sociais, assistência médica e educação como profissões de alto contato, isto é, as que envolvem muito contato pessoal. Segundo os autores, esse tipo de trabalho realizado exige muita dedicação e envolvimento, podendo levar a conflitos potenciais ou reais com colegas, pacientes, alunos e outros. Os autores afirmam, portanto, que o desgaste físico e emocional se apresenta como uma resposta aos problemas apresentados pela pessoa do trabalhador, que procura se distanciar, mesmo que simbolicamente, daquilo que lhe causa sofrimento.

Segundo Alvarez e Fernandes (1991), o estudo da incidência ou prevalência dos sintomas de burnout nas profissões pode nos ajudar a compreender a natureza da etiologia ou nexos do adoecimento. As ocupações assistenciais são as mais afetadas, pois estão fundamentadas na filosofia humanística e a discrepância entre expectativas e a realidade contribui para o nível de estresse que tais profissionais experimentam. Outro fator citado pelos autores é o longo tempo dedicado aos clientes que frequentemente se encontram em situações dramáticas gerando, com isso, uma relação interpessoal provida de frustração, medo, tensão emocional.

Na perspectiva Social – Psicológica de Maslach e Jackson (1986), escolhida para a análise dos dados deste estudo, o Burnout é entendido como um processo de adoecimento que acomete o trabalhador devido a fatores de ordem pessoal, que, aliados às condições do contexto de trabalho, podem levá-lo a se sentir emocionalmente exausto, agindo com indiferença e cinismo diante das pessoas que precisam dele e ainda, reduzindo o seu envolvimento com o trabalho. Por isso, esta investigação se propõe a verificar a partir da perspectiva Social Psicológica de Maslach, a existência das dimensões da Síndrome de Burnout no cotidiano profissional de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, visa também relacionar a existência dessas dimensões às trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais das mesmas, buscando compreender os fatores que podem contribuir para seu o adoecimento.

Silva (2000) afirma que, ao contrário do que se pensa, o trabalho que motiva e gratifica, quando realizado com afinco, exige esforço, capacidade de concentração, de raciocínio, implicando desgaste físico e/ou mental, atuando diretamente na qualidade de vida. Nesse sentido, Dejours (1994) esclarece que a subjetividade da relação homem-trabalho tem muitos efeitos concretos e reais, mesmo se eles são descontínuos, como por exemplo: o absenteísmo, as greves e até mesmo algo que o autor denomina de “presenteísmo”, que significa um engajamento excessivo do trabalhador a uma determinada tarefa. Mendes (2002) aponta que as pesquisas demonstram que os profissionais altamente motivados, que reagem ao cansaço e estresse no trabalho, se dedicando mais às suas atividades, são alvos de burnout. Afirma ainda que outros estudos indicam que pessoas com características de personalidade aparentemente adequadas, quando em contato direto com determinados ambientes de trabalho, desenvolvem a síndrome.

Sobre isso, França (1987) afirma que os profissionais das áreas de ciências humanas são os mais afetados pelo Burnout, pois seu trabalho se orienta par o contato direto com o sofrimento de outras pessoas e que, além disso, essas atividades têm um alto contingente de elementos imponderáveis e um peso emocional muito intenso. O autor salienta que esses aspectos característicos de atividades profissionais orientadas para a ajuda, se constituem em elementos estressores do trabalho e aliados a certas características da personalidade de alguns indivíduos, podem levar ao Burnout. Aponta, ainda, como traços de personalidade propensos ao Burnout, o indivíduo que, geralmente é competente, altamente responsável, com grande energia, está sempre disposto a colaborar com os outros, tem uma necessidade muito grande de vencer e ser reconhecido e mostra dificuldade para relaxar sem certo sentimento de culpa, entre outros.

Segundo Benevides-Pereira (2002), a Síndrome de Burnout se caracteriza pela presença de sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos.

Os sintomas físicos compreendem a sensação de fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares e gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais e alterações musculares nas mulheres. Dentre os sintomas de ordem psíquica, temos a falta de atenção, alterações de memória, falta de concentração, sentimento de alienação, de solidão, de insuficiência, impaciência, desânimo, desconfiança e paranóia. Os sintomas comportamentais se expressam pela falta ou excesso de escrúpulos, irritabilidade, agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldade de aceitação de mudanças, perda de iniciativa, aumento de consumo de substâncias como, por exemplo, o tabaco e o álcool, entre outros. Como sintomas defensivos, podemos encontrar a tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda do interesse pelo trabalho ou pelo lazer e cinismo.

Ainda com relação aos sintomas, Ballone (2002) afirma que existe um quadro de evolução da Síndrome e que este merece uma maior atenção por: 1) ser um processo insidioso, ou seja, a evolução do quadro é paulatina e pouco a pouco os sintomas vão surgindo, oscilando com intensidade variável; 2) existir uma tendência em negá-la. A própria pessoa se nega a aceitar as diferenças que os outros observam nela, portanto, a síndrome é notada primeiro pelos companheiros; 3) existir uma fase irreversível.

De acordo com esse autor, esse quadro evolutivo tem quatro níveis de manifestação: 1º) falta de vontade, ânimo ou prazer de ir trabalhar; 2º) dores nas costas, pescoço e coluna; 3º) começa a deteriorar o relacionamento com os colegas. Pode haver uma sensação de perseguição, aumenta o absenteísmo e a rotatividade, podendo aparecer doenças psicossomáticas, tais como alergia, psoríase, picos de hipertensão, etc. Nesta etapa se começa a automedicação, que no princípio tem efeito placebo, mas logo em seguida, requer doses maiores. Neste nível também se tem verificado um aumento de ingestão alcoólica; 4º) esta etapa se caracteriza por alcoolismo, drogadição, idéias ou tentativas de suicídio, podem surgir doenças mais graves tais como câncer, acidentes cardiovasculares etc. Ballone afirma que durante esta etapa, ou antes, dela, nos períodos prévios, o ideal é afastar-se do trabalho.

Ruiz et al (1997) afirmam que existem várias fases do Burnout. Segundo os autores, no princípio, as demandas laborais excedem os recursos materiais e humanos dos profissionais, conseqüência de um sobre-esforço em que o sujeito manifestaria sinais de ansiedade, fadiga, irritabilidade, assim como uma redução das metas laborais, diminuição da responsabilidade pessoal e decréscimo do altruísmo profissional. Abel e Sewel (1999)

afirmam que as conseqüências do Burnout incluem diminuição da satisfação no trabalho, redução da motivação e decréscimo nas metas a serem atingidas.

Segundo Amâncio (2005), o modelo de progressão do Burnout é composto pelas seguintes etapas: a fase do idealismo e entusiasmo, com expectativas excessivas a respeito do trabalho; fase de progressivo estancamento e queda a respeito das expectativas iniciais; decepção e frustração e, por fim, a fase de apatia, ou seja, atitudes negativas frente ao trabalho.

Maslach e Schaufeli e Leiter (2001) pontuam que, nas várias definições do Burnout, embora com algumas questões divergentes, todas encontram no mínimo cinco elementos comuns: 1) existe a predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; 2) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; 3) os sintomas de Burnout são relacionados ao trabalho; 4) os sintomas manifestam-se em pessoas “normais” que não sofriram de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; 5) a diminuição da afetividade e desempenho no trabalho ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos.

Podemos afirmar, com base nos estudos de Freitas (2004, p. 124), que os sintomas da Síndrome de Burnout são comuns às pessoas que adquirem a doença. No entanto, o autor nos alerta para o fato de que nem todos os sintomas estão presentes em todos os casos, pois esta configuração dependerá de fatores individuais como predisposição genética, experiências sócio-educacionais; fatores ambientais como o local de trabalho ou até mesmo condições ambientais das cidades; e o estágio em que o indivíduo se encontra no processo de desenvolvimento da síndrome. Com relação aos professores, Esteve (1999) salienta que é muito importante esclarecer que as repercussões psicológicas da doença são qualitativamente variáveis e operam de forma distinta conforme diversos fatores, como por exemplo, a experiência do professor, seu status sócio-econômico, seu sexo e o tipo de instituição em que ele ensina, entre outros.

França (1987) aponta que o processo de Burnout é insidioso e que no início a pessoa não consegue identificar o que sente, identificando apenas um mal-estar físico e/ou mental indefinido e de curso progressivo. De acordo com Rudow (1999), o processo de burnout é individual e pode levar anos e até mesmo décadas para surgir efetivamente.

Para Mallar e Capitão (2004), nem sempre o profissional submetido cronicamente a situações estressantes no ambiente de trabalho responde com grave quadro de esgotamento ou Burnout, pois estratégias diferentes e mais eficazes de enfrentamento ao estresse podem significar maior resistência e menor sofrimento para as pessoas. Desse modo, as formas de

enfrentamento da doença podem ser expressas sob diferentes atitudes e sintomas e estão relacionadas ao contexto de trabalho e à personalidade do indivíduo. Cada pessoa expressa o desgaste físico e emocional de forma única.

Sabemos que um dos resultados negativos do desgaste físico e emocional refere-se ao fato de que conforme as pessoas ficam mais estressadas e recebem menos apoio em suas vidas pessoais, elas se tornam ainda menos capazes de lidar com os problemas do trabalho. Os indivíduos que estão nesse processo de desgaste estão sujeitos a largar o emprego, tanto psicológica quanto fisicamente. Eles investem menos tempo e energia no trabalho, só fazem o que é absolutamente necessário e faltam com frequência. Além de trabalhar menos, não trabalham tão bem. Segundo Maslach e Leiter (1999), o trabalho de alta qualidade requer tempo e esforço, compromisso e criatividade, mas o indivíduo desgastado já não está disposto a oferecer isso espontaneamente. Portanto, a queda na qualidade e na quantidade de trabalho produzido é o resultado profissional do desgaste.

Numa perspectiva mais geral, Ferenhof e Ferenhof (2002) definem a Síndrome de Burnout como uma dos grandes problemas psicossociais que estão a afetar profissionais de diversas áreas. Para Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 237), esta síndrome compreende “... um estado crônico de desânimo, de apatia, de despersonalização”. Maslach e Leiter (1999, p. 34) afirmam que “o desgaste físico e emocional é o índice de descolamento entre o que as pessoas são e o que elas têm de fazer”. Segundo esses dois autores, ele representa uma erosão dos valores, da dignidade humana, do espírito e da vontade. É um mal que se espalha gradual e continuamente, através do tempo, jogando as pessoas numa espiral descendente da qual é difícil sair”. Apresentamos em seguida, algumas perspectivas teóricas de análise da Síndrome de Burnout.

1.2 – Perspectivas teóricas da Síndrome de Burnout

A temática Síndrome de Burnout assume muitas definições, dependendo da concepção teórica adotada. Carlotto (2002) afirma que esta síndrome tem sido abordada ao longo de seu processo de construção a partir de quatro perspectivas, a saber: clínica, organizacional, sócio-histórica e Social - Psicológica.

A concepção clínica tem como seu maior representante o psicanalista Herbert Freudenberger (1974), que entende a síndrome como um estado e não como um processo.

Essa perspectiva orienta seus estudos à etiologia, aos sintomas, à evolução clínica e ao tratamento. Para ele, a exaustão era resultado do trabalho intenso sem a preocupação de atender às necessidades do indivíduo. Nessa configuração, o Burnout é entendido como uma síndrome que ocorre em função da atividade laboral, porém por características individuais.

A concepção organizacional é representada por Cary Cherniss (1980), que enfatiza as características organizacionais como desencadeadoras do Burnout. Cherniss procurou compreender, a partir dessa perspectiva, como o funcionamento da organização e seu ambiente cultural afetam as pessoas em seu trabalho. Este autor defende que as três dimensões da síndrome (exaustão emocional, despersonalização e baixo envolvimento pessoal no trabalho) representam três mecanismos de enfrentamento usados contra o estresse, a frustração e o trabalho monótono.

A concepção Sócio-histórica foi abordada por Seymour Saranson em 1983, que enfatizou o impacto da sociedade como determinante do Burnout, mais que questões individuais e organizacionais. Pontua esta perspectiva que o atual modelo de sociedade está baseado em valores profissionais orientados para o desenvolvimento de ocupações voltadas ao atendimento de outras pessoas. Dessa forma, ocupações voltadas para a ajuda e o desenvolvimento de outro ser humano, que se aproximam de uma perspectiva comunitária, são incompatíveis com os valores predominantes na sociedade atual.

A concepção Social - Psicológica, abordagem escolhida para a análise dos dados desta pesquisa, foi introduzida por Christina Maslach (1971), a partir de estudos que identificaram ser o ambiente de trabalho, principalmente as características relacionadas ao trabalho que o sujeito desenvolve, o elemento desencadeador do Burnout. O estresse relacionado ao papel desempenhado pelo sujeito, em algumas situações, provocado pela sobrecarga de trabalho, foram aspectos bastante valorizados em suas investigações. Atualmente, a definição mais aceita do Burnout é a fundamentada nesta perspectiva.

1.3 – A perspectiva Social-Psicológica como abordagem teórica deste estudo

Na concepção Social - Psicológica entende-se que as raízes do desgaste físico e emocional estão muito além do indivíduo, se estendendo ao local de trabalho. Nesse sentido, acreditamos que a explicação de Maslach e Leiter (1999, p. 56) sobre o processo de Burnout é fundamental, pois os autores afirmam que “... o desgaste físico e emocional não resulta de

uma predisposição genética para o mau humor, de uma personalidade depressiva ou de uma fraqueza geral. Não é causado por falha de caráter ou falta de ambição. Não é um defeito de personalidade ou uma síndrome clínica. É um problema ocupacional”.

Percorrendo a mesma linha de raciocínio, Silva (2000) afirma que cada indivíduo tem uma maneira particular de vivenciar os fatos, as situações e os acontecimentos do local de trabalho e que as diferenças individuais são essenciais para a análise de um processo de adoecimento. No entanto, afirma que ocorre uma interação dinâmica entre a pessoa, o local de trabalho e a organização e que, esta interação nem sempre é adequada e tranqüila, podendo levar muitas vezes a um desencontro entre o que o indivíduo deseja fazer e o que a organização permite que ele faça. Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 238) afirmam que é nesse desencontro que a Síndrome de Burnout se instala fazendo com que o profissional “... perca o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) definem a síndrome como um conceito multidimensional que envolve três dimensões: exaustão Emocional: falta ou carência de energia e um sentimento de esgotamento emocional. Ocorre quando o indivíduo percebe não possuir mais condições de despendar a energia que o seu trabalho requer; os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Percebem esgotada a sua energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os próprios problemas e os de outras pessoas; despersonalização: caracteriza-se por tratar clientes, colegas e organização como objetos. Apresenta-se como uma maneira do profissional se defender da carga emocional derivada do contato direto com o outro. O vínculo afetivo é substituído por um racional, em que se desencadeiam atitudes insensíveis, prevalecendo o cinismo e a dissimulação afetiva, ou seja, o indivíduo cria uma barreira para não permitir a influência dos problemas e sofrimentos alheios em sua vida; ocorre o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho, endurecimento afetivo, “coisificação” da relação; falta de envolvimento pessoal no trabalho: há uma tendência do trabalhador auto-avaliar-se de forma negativa, ocorrendo uma sensação de insatisfação da pessoa com ela mesma e com a execução de seus trabalhos, derivando daí, sentimentos de incompetência e de baixa auto-estima. Esses três componentes são o resultado de um processo gradual de desgaste físico e emocional, que é sentido tanto em nível pessoal quanto profissional.

Maslach e Leiter (1997) salientam que a pessoa não inicia um trabalho apresentando burnout, mas que apresenta engajamento e satisfação, sendo que, gradualmente estes

sentimentos são substituídos por sentimentos de aborrecimento, ansiedade e raiva e pela falta de realização. A pessoa acredita estar vivendo uma crise, que é de âmbito pessoal. Com isso, parece estabelecer-se a Exaustão Emocional como primeiro elemento da síndrome. Como defesa à dor do querer e não conseguir despendar mais energia, o indivíduo desenvolve um afastamento psíquico e emocional da clientela e de suas relações, podendo atingir inclusive suas relações sociais. Trata-se mais especificamente do elemento despersonalização. Certo distanciamento emocional presente no sintoma de despersonalização pode ser adequado para manter a saúde do indivíduo. De acordo com vários autores, a situação se agrava quando somada ao aspecto Exaustão Emocional, a Despersonalização leva ao comprometimento do desempenho e sensação de incompetência estabelecendo-se assim, a redução do sentimento de realização profissional ou ainda Baixo Envolvimento Pessoal no Trabalho.

Mendes (2002) afirma que para desenvolver a síndrome, o indivíduo não precisa passar necessariamente por todas as fases. Segundo o número de fases que atravessa, pode se distinguir entre processo agudo e processo crônico. Nesse sentido, Maslach e Leiter (1999) propõem o modelo em que os estressores laborais levam à Exaustão Emocional, que promove Despersonalização, surgindo então o Baixo envolvimento pessoal no trabalho. Nesta concepção, Exaustão Emocional é o elemento central de caracterização da síndrome.

Baseada nos achados de Maslach e colaboradores, Carlotto (2004) confirma que na perspectiva do Burnout como processo, a primeira dimensão a manifestar-se é a da Exaustão Emocional, geralmente relacionada às excessivas demandas provenientes do exercício do trabalho. Como estratégia defensiva, surge o afastamento psicológico do profissional em relação à sua clientela, emergindo então, como fase ou dimensão subsequente, a Despersonalização ou desumanização. Como última fase ocorre a Baixa realização profissional evidenciando o declínio no sentimento de competência e êxito.

Ruiz et al (1997) afirmam que os três componentes, habitualmente denominados cansaço emocional, despersonalização e Inadequação pessoal constituem uma definição mais operativa da síndrome. Não obstante, estes podem vir acompanhados de outras alterações cognitivas como depressão, problemas de concentração e de memorização; de ordem fisiológica como cefaléias, hipertensão, asma e de hábitos de risco para a saúde como o consumo de tabaco e outras substâncias, condução imprudente e outros comportamentos como absentéismo laboral.

Silva (2000) afirma que essas dimensões aparecem quando falham as estratégias funcionais de enfrentamento que o sujeito pode empregar e se comporta como elemento mediador entre o estresse percebido e suas conseqüências. Para essa autora, o Burnout é uma

experiência subjetiva relacionada ao trabalho, pois agrupa sentimentos e atitudes negativas, que implicam alterações, problemas e disfunções psicofisiológicas com conseqüências nocivas para a pessoa e para a organização.

Nessa perspectiva, a idéia de Sarriera (2005) sobre o conceito de saúde nos oferece alguns esclarecimentos sobre a orientação teórica de nossa investigação. De acordo com esse autor, é preciso compreender o conceito de saúde como um construto multidimensional que envolve a dimensão externa e a dimensão interna em íntima e constante relação. Dessa forma, o ambiente ou contexto onde vivemos, representado pelo grupo social ao qual pertencemos, estabelece normas, crenças, sobre o que é normal e patológico, como também sobre suas formas de ser e de relacionar-se. Concomitantemente a esse processo, estão as dimensões internas que o autor denomina de corpo ou dimensão biológica e a dimensão psicossocial, constituindo um organismo como uma unidade integrada. Sarriera (2005, p. 1) conclui dizendo: “Na interação do sujeito com o contexto, o comportamento humano se manifesta de forma saudável ou doentia”.

Nesta perspectiva, a Síndrome de Burnout não se refere a um problema apenas do indivíduo, mas a uma má organização da relação entre o ambiente de trabalho, as características pessoais do profissional em questão e a natureza da atividade que desenvolve, ou seja, os aspectos individuais associados às condições e relações de trabalho formam uma constelação que propiciaria o aparecimento de fatores multidimensionais da síndrome, quais sejam: Exaustão Emocional, a Despersonalização e a Reduzida satisfação pessoal no trabalho. Esta forma de compreensão do processo de adoecimento que tem acometido profissionais que lidam com o sofrimento alheio e que tem como função principal o cuidado, a atenção e a dedicação possibilitam uma análise mais ampliada de todos os aspectos que estão envolvidos na origem e desenvolvimento da doença.

Acreditamos que esta perspectiva nos leva à compreensão de que o sofrimento causado pelo hiato estabelecido entre aquilo que se quer e aquilo que se pode realizar no local de trabalho, leva o indivíduo a reagir de uma forma negativa se afastando de forma real ou simbólica daquilo que lhe faz sofrer. As autoras Christina Maslach e Suzan Jackson (1971) apresentam uma forma mais abrangente de compreensão da Síndrome de Burnout, pois consideram não só os aspectos individuais, mas também os ambientais, que no nosso entender, envolvem as condições materiais e físicas do ambiente profissional e principalmente as relações interpessoais estabelecidas no local de trabalho como fontes fundamentais para o desenvolvimento da doença. Por isso, Burnout neste trabalho será considerado como um

processo e a análise e a discussão dos resultados desta pesquisa basear-se-ão nestas considerações.

Maslach Burnout Inventory (MBI) – O instrumento que mede os níveis de burnout

O MBI é um instrumento composto por 22 itens, onde o sujeito responde a uma escala de tipo Likert de sete pontos. Após a orientação inicial descrita pelo inventário, são apresentadas alternativas que variam da condição de “nunca” (0), até a intensidade de “todos os dias” (6), com que o indivíduo experimenta as situações descritas em cada item. O MBI é composto por três fatores que são denominados como esgotamento emocional (EE), despersonalização (DE) e envolvimento pessoal no trabalho (EP).

Dentre os instrumentos utilizados para a investigação do burnout, o MBI é o mais utilizado, independentemente das características ocupacionais da amostra e de sua origem. Segundo Mendes (2002), há dez anos o MBI de Maslach e Jackson destaca-se como instrumento mais eficaz. Sua validação e normalização para o uso no Brasil foram feitas por Maurício R. Tamayo (1996- 1998), do Laboratório de Psicologia do Trabalho, LTP/UnB.

A partir da elaboração do MBI, burnout passa a ser conceituado de forma mais padronizada, como uma síndrome caracterizada por sentimentos de esgotamento emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Mendes (2002) assinala que as três dimensões do MBI não foram construídas, teoricamente, antes da elaboração do próprio questionário, e, sim, foram conceituadas depois de sua elaboração como resultado de sua análise fatorial. Quanto à interpretação das pontuações, o autor observa que, nas dimensões esgotamento emocional e despersonalização, alta pontuação corresponde a elevado grau de burnout; na dimensão envolvimento pessoal no trabalho, baixas pontuações correspondem a elevado grau de burnout. Logo, segundo o MBI, o indivíduo com a Síndrome de Burnout apresenta pontuações altas em esgotamento emocional e despersonalização e pontuações baixas em envolvimento pessoal no trabalho.

Maslach e Jackson (1986) apontam no manual do MBI sugestões para elencar as dimensões de forma separada, pois ainda não é claro o peso de cada uma delas no conjunto dos elementos que a compõem. Quanto ao diagnóstico, burnout e suas dimensões são reconhecidas como variáveis contínuas e as pontuações dos indivíduos são classificadas mediante um sistema de percentuais para cada escala. Os indivíduos acima do percentil 75 encontram-se em grau alto; entre percentil 25 e 75, grau médio; abaixo de 25, grau baixo.

Segundo Maslach e Jackson (1981), pode-se também abordar as graduações obtidas através de dois aspectos: a intensidade e a frequência. De acordo com Iwanick (1983), na primeira, o grau baixo é representado pela presença de fadiga, inquietação, frustração e irritação. Já o grau máximo está vinculado à presença de doenças e somatizações de caráter crônico. Quanto à frequência, o grau mínimo está associado ao aparecimento esporádico dos sintomas, enquanto o grau máximo corresponde à sintomatologia permanente no cotidiano do indivíduo.

CAPÍTULO II

SÍNDROME DE BURNOUT: O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO DE ADOECIMENTO DO PROFESSOR

Paciência

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não pára
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência
Será que é tempo que me falta para perceber?
Será que temos esse tempo para perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara (tão rara)*

Lenine e Dudu Falcão

Os contextos social, econômico e político em que vivemos exigem que tenhamos condutas um tanto contraditórias na luta pela sobrevivência. Atualmente, nossas certezas se transformam a cada momento em dúvidas e conflitos, o que nos deixa sem referência para agir, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Essa realidade tem levado alguns trabalhadores ao adoecimento. Quando trabalhamos diretamente na prestação de serviços ou produtos a outros seres humanos percebemos que as relações interpessoais e afetivas se intensificam a tal ponto que não há como fugir de um relacionamento mais próximo e exigente com relação à dedicação e ao envolvimento com o trabalho e com as pessoas que usufruem dele. Codo e Gazotti (1999) afirmam que todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho.

Esses mesmos autores acreditam que a lógica capitalista, que rege a maior parte da economia mundial atual, limita a relação do homem com o seu trabalho, pois esta é permeada

por uma infinidade de mediadores como o salário, a técnica, a hierarquia, a burocracia e as normas. Na visão de Codo e Gazotti, isso faz com que o trabalhador tenha que objetivar a sua atividade para poder concretizar o seu trabalho. Porém, existem atividades em que a demanda por afeto se choca com a realidade objetiva, o que pode provocar um desajuste pessoal e profissional para o trabalhador. Hoje, como resultado de um tempo de mudanças econômicas, o desgaste físico e emocional tornou-se mais abrangente e é uma questão importante. Benevides-Pereira (2002) afirma que o desequilíbrio na saúde do profissional pode trazer conseqüências na qualidade de vida, nos serviços prestados e no nível de produção do indivíduo.

Segundo Maslach e Leiter (1999), quando há um desequilíbrio entre o indivíduo e o seu emprego, o trabalhador se sente sobrecarregado, ou seja, tem que fazer muito, em pouco tempo e com poucos recursos. Em suma, tem que ir muito além de seus limites humanos. Como fatores que podem contribuir para esse desgaste físico e emocional do trabalhador, esses autores apontam: 1) O ritmo acelerado de trabalho, que se agrava muito mais quando os trabalhadores têm outro emprego para conseguir suprir suas necessidades e as de sua família; 2) A falta de controle sobre o trabalho, ou seja, o indivíduo apenas executa o que os outros elaboram e não tem a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões ou resolver problemas; 3) A falta de recompensa pelo trabalho realizado, incluindo aqui não só o salário, mas também o reconhecimento social; 4) A falta de união, em que as pessoas não conseguem mais manter um contato positivo entre si; 5) A falta de equidade no local de trabalho, em que há uma desigualdade no tratamento e nas recompensas entre as pessoas; 6) O conflito de valores, que ocorre quando há um desequilíbrio entre as exigências do trabalho e os princípios pessoais do trabalhador.

De acordo com Mendes (2002, p. 17), os estímulos estressores ligados à atividade laboral são muitos e podemos de forma simplificada relacioná-los da seguinte forma: sobrecarga (denotada pela urgência do tempo), responsabilidade excessiva, falta de apoio e expectativas excessivas próprias ou de pessoas que o cercam; falta de estímulos – tédio; solidão ou falta de solicitações de sua capacidade potencial; ruídos, alterações de sono; falta de perspectivas; mudanças constantes determinadas pela organização, por adições a novas tecnologias, mudanças devido ao mercado e mudanças auto-impostas, além das questões ergonômicas que podem comprometer o organismo nas dimensões física e mental. O referido autor afirma que “o desgaste físico e emocional a que as pessoas estão submetidas em seu ambiente de trabalho e na execução de suas tarefas é bastante significativo na determinação

de transtornos relacionados ao estresse, como é o caso das depressões, transtornos de ansiedade, fobias, distúrbios psicossomáticos e burnout”.

Ao voltarmos nossa atenção para o trabalho do professor, sujeito central de nossa investigação, esses problemas assumem dimensões potencializadas, pois além de se deparar com as dificuldades apontadas acima, a docência exige o contato direto e diário com os alunos, com as preocupações e com os problemas vivenciados por eles dentro e fora da escola, fazendo com que o professor tenha que compartilhar com seus educandos muito mais do que uma relação de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma relação de afeto e de cuidado.

Há autores, como Lowenstein (1991), que apontam os professores como os mais propensos à Síndrome de Burnout quando comparados aos demais profissionais, tendo em vista que esta ocupação envolve o interagir com as pessoas num ambiente emocionalmente carregado. Com relação a isso, Farber (1991) afirma que, do ponto de vista público, a categoria sofre muitas críticas, é extremamente cobrada em seus fracassos e raramente reconhecida por seu sucesso. Para o autor, mesmo que esta seja uma tendência de todas as profissões, nenhuma categoria tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral nas últimas duas décadas como a de professores.

Diante disso, os objetivos deste estudo foram à luz da perspectiva Social - Psicológica: (I) – Identificar nos relatos de professoras das séries iniciais, a existência 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; (II) – Relacionar a existência dessas dimensões às trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais de cada professora, buscando compreender os fatores que pudessem contribuir para o processo de adoecimento das mesmas.

O cotidiano escolar está permeado de significados, afetos, opiniões e olhares que, aliados às características de personalidade do docente, podem ou não levá-lo a adquirir a Síndrome de Burnout. Sendo assim, o desgaste físico e emocional pode ou não ocorrer em função do grande envolvimento e dedicação que este profissional tem que despender para a realização de sua atividade. Sendo assim, acreditamos ser importante tecer algumas considerações sobre a nossa compreensão da constituição do ser professor, do cotidiano escolar e das possibilidades de adoecimento deste profissional.

2.1 - Algumas considerações sobre a constituição do ser professor

Tornar-se professor é um caminho que começa muito antes do ingresso na faculdade. Segundo Fontana (2003), todos os fatos, as situações e os acontecimentos familiares, políticos, econômicos, sociais e históricos vão delineando no indivíduo as marcas, as transformações e os percursos que o levaram à escolha e à permanência na profissão. Portanto, a compreensão da formação do docente na perspectiva do desenvolvimento profissional, articulando a dimensão pessoal, profissional e coletiva apresenta-se como fundamental para todo o processo educativo.

Sendo o professor o principal colaborador de nossa investigação, não podemos deixar de apontar nosso entendimento sobre como se constitui este profissional no seu cotidiano de trabalho. De acordo com Guerra (2003), acreditamos que, embora a atuação docente só possa se constituir de fato através dos cursos de preparação para o magistério, a formação e o cotidiano de trabalho docente envolvem tanto conhecimentos quanto o reconhecimento social, sendo permeados ao mesmo tempo por questões intelectuais e práticas. Diante disso, tanto os saberes necessários à prática educativa quanto o enfrentamento dos problemas apresentados no dia-a-dia da escola são adquiridos tanto pela formação básica quanto pela experiência.

A partir disso, podemos compreender que a vida profissional não está desvinculada da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto social mais global. Desse modo, acreditamos que o trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor. Nessa perspectiva, Mizukami (2002, p. 153) afirma que os “Professores geram quadros referenciais ao longo de suas interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de forma que as novas concepções resultantes não são nem inteiramente determinadas pelo contexto, nem inteiramente escolhidas por elas”.

O professor de que se fala é, portanto, um profissional contextualizado, que tem sua cultura e sua concepção de mundo. Dessa forma, a escolha pela carreira do magistério, como também por trilhar os caminhos da educação e de todos os seus desafios e realizações vêm acompanhadas das experiências e vivências cotidianas. Em relação a isso, Cunha (2000) ressalta que a constituição de professores é um processo contínuo que envolve toda a sua história de vida e sua vida como um todo.

Sendo assim, as formas de elaboração da condição profissional vêm permeadas pelas especificidades da vida de cada um (FONTANA, 2003). Pode-se afirmar, portanto, que o que

é ensinado aos alunos, a forma de se relacionar com eles, as crenças, os valores, as normas e até mesmo os conteúdos programáticos assumem dimensões diferenciadas dependendo da maneira como o docente percebe o mundo, os acontecimentos e as pessoas.

Neste processo, entender como vai se configurando a pessoa/professor exige compreender como foram e são vivenciadas essas experiências profissionais e também as pessoais e, além disso, conseguir estabelecer uma interrelação entre essas duas dimensões, compreendendo o cotidiano profissional e a vida pessoal como elementos de um processo de aprendizado, ao mesmo tempo individual e coletivo. É nesta perspectiva que Sacristán (1991) afirma que a prática pedagógica rege-se ao mesmo tempo por decisões individuais e coletivas, sendo o papel dos professores e a sua autonomia o resultado de configurações históricas e sua prática condicionada pelo sistema educativo e pelas instituições escolares.

Assim como Sacristán (1991), acreditamos que para conhecer os reais e concretos problemas que têm acometido a profissão docente e as possibilidades de adoecimento do professor é preciso considerá-lo como um profissional limitado pelas condições e restrições do seu trabalho, mas, que ao mesmo tempo reage, tendo comportamentos alternativos para que a continuidade deste seja garantida. Para reafirmar essas considerações, utilizamo-nos das palavras de Cunha (2002, p. 68) que diz: “O jeito de ser de que cada um de nós, o estilo profissional e a personalidade são formados pela pressão exercida por sistemas normativos tais como: a economia, a política, a cultura, etc. Porém, essa pressão não se exerce sobre algo inerte, pelo contrário, o sujeito humano transforma-se constantemente”.

Dessa forma, nossa investigação procurou pautar-se no entendimento de que o professor é um profissional ativo e participante no seu ambiente de trabalho. Para Arroyo (2000, p. 12): “Olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica”.

Acreditamos que a investigação sobre o cotidiano profissional do professor e a compreensão sobre as suas possibilidades de adoecimento requerem o entendimento de que não há um único caminho a ser trilhado na profissão docente. Por mais que o ingresso no campo da educação seja semelhante, os indivíduos que optam por trabalhar como professores vivem de maneiras diferenciadas, moram e trabalham em locais diversos e por isso não é possível idealizar um modelo de atuação profissional que valha para todos. Ribeiro (2003) esclarece que para entender o trabalho do professor é preciso então, que se tenha como princípio, a idéia de que este profissional é sujeito da própria prática, sendo capaz de transformar os acontecimentos e estabelecer uma forma singular de compreender e vivenciar a profissão docente.

Entendemos que o adoecimento pode ser uma das formas de expressão da insatisfação com a profissão e do desgaste emocional, físico e psicológico que tem acometido professores na forma da Síndrome de Burnout em suas dimensões Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixo Envolvimento Pessoal no Trabalho. Conforme salienta Soratto e Pinto (1999, p. 282), “O fator nocivo do trabalho não está na dedicação, no empenho, mas nas condições, na organização e na relação com o trabalho. Problemas nestas três ordens podem provocar carga mental mesmo que a quantidade de trabalho e o número de horas trabalhadas sejam bastante razoáveis”.

Nesse sentido, procuramos apontar alguns estudos que relacionam a Síndrome de Burnout e o trabalho docente na tentativa de compreender como pode se dar o processo de adoecimento dos professores, independentemente do nível de ensino com que trabalham.

2.2 – Burnout e trabalho docente: Alguns estudos

A primeira imagem que temos ao pensar sobre o cotidiano escolar é a de algo em constante movimento. Ou seja, os diferentes atores que ali se encontram não estão estáticos ou inertes, mas ao contrário criam formas de compreensão e intervenção sobre os fatos do dia-a-dia. Assim como Cunha (2000), acreditamos que a escola é um espaço para onde convergem as mais diversas formas de se pensar e agir sobre o processo educacional, principalmente no que se refere à riqueza das relações inter e intra-subjetivas.

O trabalho docente e os acontecimentos do cotidiano escolar têm sido alguns dos temas mais estudados por pesquisadores de diversas áreas, que preocupados com os rumos da Educação de maneira geral tentam encontrar possíveis caminhos para a compreensão e intervenção dos problemas que afligem a escola como um todo. De acordo com D’ Ambrósio (1998, p. 239): “... o tempo da escola e o tempo da sociedade são distintos. A educação enfrenta em geral grandes problemas. O problema mais crítico se refere ao professor, sob vários aspectos”.

Lapo e Bueno (2003) reconhecem que o fenômeno da Síndrome de Burnout é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela comunidade e pela sociedade em geral. Essas autoras afirmam que na medida em que esse fenômeno de proporções cada vez mais abrangentes diz respeito e afeta aquilo que é crucial ao exercício da profissão do magistério, ou seja, o envolvimento com o trabalho; a crença na

importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e a da sociedade; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço; enfim, de tudo o que se refere ao bem-estar do professor, as pesquisas têm procurado apreender e descrever esse fenômeno, chamando a atenção para as conseqüências que dele decorrem não só para os professores como para os alunos e para a sociedade.

Segundo Esteve (1999), as pesquisas realizadas sobre as condições nas quais se exerce a docência comporta, necessariamente, um enfoque interdisciplinar. Para esse autor, deparamo-nos com trabalhos de investigação que de uma perspectiva psicológica falam-nos do estresse dos professores ou do aumento da ansiedade entre eles. Nesses trabalhos, os problemas psicológicos detectados acabam se relacionando de forma mais ou menos direta, com as condições sociotrabalhistas, em que se exerce a docência. Outras pesquisas adotam um enfoque sociológico. Interessam-se pelas mudanças que surgiram, nos últimos anos, nas expectativas sociais que se projetam sobre os professores e nas variações introduzidas em seu ambiente profissional. Com freqüência, as investigações que adotam esse enfoque terminam seu estudo social sobre os problemas atuais da profissão docente, relacionando-os com as conseqüências que deles advêm para os indivíduos que a exercem: professores afetados pela violência nas aulas, esgotamento físico ou efeitos psicológicos.

Em nossa investigação sobre os estudos que relacionam a Síndrome de Burnout e o trabalho docente, encontramos algumas pesquisas nacionais e internacionais, que trazem contribuições bastante relevantes para a compreensão do processo de adoecimento que pode acometer o professor em seu ambiente de trabalho. Para compreender esse processo, procuramos apontar as principais características do trabalho docente como também as conseqüências, que, segundo pesquisadores da área, podem advir dessa síndrome.

Estudos de Abraham (1993) relatam que muitas pessoas, ao iniciarem o trabalho como professor, apresentam-se bem equilibradas, com vida pessoal estável e organizada, concluindo que o ambiente de trabalho é responsável pelo adoecimento do indivíduo. Jesus (1996) ressalta que houve um aumento da percentagem de professores com sintomas de mal-estar, pois antigamente não havia tão alto grau de insatisfação, nem estresse ou exaustão. Esse mesmo autor também salienta que é um fenômeno da sociedade atual, fruto das mudanças sociais presentes na última década.

De acordo com Maslach e Jackson (1981), os estudos com docentes demonstram que a pontuação média no MBI e em outras escalas são mais altas que as apresentadas por profissionais da saúde e sociais. Este fator os coloca como população de risco. O professor

depara-se com muitos agentes estressores comuns ao ambiente acadêmico e ao seu fazer. Como reações de enfrentamento, podem surgir tentativas não adaptativas (isolamento social, falta de investimento no trabalho, por exemplo) que podem deteriorar sua vida pessoal e profissional e culminar no prejuízo social em larga escala.

Carlotto (2003, p. 14) considera que a ocorrência de Burnout em professores é atualmente um problema social de extrema relevância e por isso vem sendo estudada em vários países. Para a referida autora, independentemente do nível de ensino de atuação do professor, todos dividem frustrações similares: pressão do tempo, classes com grande número de alunos, excessivas demandas burocráticas, falta de suporte administrativo e exercício de vários papéis. Em suas palavras afirma: “... Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia no trabalho, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão”.

É possível apontar, com base nos estudos de Esteve (1999), alguns fatores que podem levar o professor ao adoecimento. Estes são subdivididos pelo autor em secundários e principais. Os primeiros dizem respeito à ação indireta na atuação do professor, se referindo às condições ambientais do exercício da docência e influenciando a imagem que este tem de si próprio e do seu trabalho profissional, provocando a emergência de uma crise de identidade que pode levar à autodepreciação pessoal e profissional. São eles: a modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; o contexto instável em que o docente exerce o seu trabalho; o desempenho de papéis contraditórios; a modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento e a imagem do professor. Os fatores principais se referem àqueles que interferem diretamente na ação docente, limitando-a e gerando tensões de caráter negativo em sua prática cotidiana. São eles: recursos materiais e condições de trabalho, violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor. O termo “mal-estar docente” é utilizado pelo autor para resumir o conjunto de reações dos professores aos efeitos permanentes de caráter negativo desses fatores principais e secundários que afetam o seu trabalho.

Carlotto (2002) afirma que de fato, podemos verificar uma mudança bastante acentuada no que se refere ao trabalho docente. Há um tempo atrás vivíamos uma situação diferente com relação a este profissional. Enquanto alunos ou mesmo como professores presenciamos situações e momentos de valorização e cuidado com estes profissionais. Sob a ótica do reconhecimento social desta profissão, identificamos que já houve um tempo em que

ser professor era motivo de orgulho não só para o próprio indivíduo, mas também para a sua família, pois a profissão docente era considerada uma vocação ou um sacerdócio. Haguette (1991) afirma que nos tempos antigos o professor detinha certa autonomia e controle sobre o seu trabalho, sendo por isso considerado como profissional e muitas vezes como autoridade.

Apesar de todo o prestígio que a profissão docente algum dia vivenciou, podemos dizer que atualmente, assistimos a um processo de deterioração na imagem da educação, da escola e do professor. Carlotto (2003) nos alerta para o fato de que a conjuntura econômica, política e social atual é outra e com isso, o ensino, a escola e o professor são vistos de forma totalmente diferentes. Segundo a autora, a Educação que temos hoje se encontra totalmente imbuída da crença neoliberal de que é preciso chegar a um produto e de que este necessita ser de qualidade. Conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem, torna-se mero coadjuvante na dinâmica social e escolar. Assim, os aparatos tecnológicos cada vez mais avançados e sofisticados são utilizados como alternativas na disputa pelo mercado educacional, visto como negócio rentável e como regulador de todas as relações.

Podemos verificar isso no próprio papel que a escola tem assumido atualmente, qual seja o de oferecer bons serviços à sua maior clientela: os alunos e seus familiares. Carlotto (2003) faz alusão aos modelos de gestão empresarial que a instituição educacional tem adotado na sua conduta cotidiana e afirma que o processo de expansão da escolarização, que passou de um caráter elitista para um caráter popular ocorreu num momento em que a escola pública não conseguiu sustentar esse processo. Sobre isso, Esteve (1999) afirma que o sistema educacional de modo geral, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais e que, quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então as demandas sociais já são outras. Hipólito (1991) afirma que essa expansão do ensino propiciou o aparecimento de novos e complexos problemas qualitativos, fazendo ao longo dos anos desaparecer a figura do professor autônomo e provocando o aparecimento do professor assalariado.

Apesar de a escola pública estruturar-se em um processo de funcionamento diferenciado do ensino privado, não podemos deixar de considerar as grandes influências deste sobre o desenvolvimento daquela. Para citar um exemplo, podemos fazer referência à organização social do trabalho do professor, que separa a concepção e o planejamento da tarefa, da sua execução. Sua atividade torna-se fragmentada, sem o controle sobre o conteúdo a ser ministrado.

Observamos então, que as mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas tiveram e têm grandes influências sobre as formas de elaboração e de execução do processo educativo. Hoje, o professor e a família não são mais os únicos e exclusivos agentes de socialização, pois, segundo Esteve (1999), tanto a instituição educacional quanto a familiar concorrem com outros meios de comunicação, que permitem aos alunos questionar as informações oferecidas pelo professor a qualquer momento. Não podemos negar, portanto, que no contexto de trabalho do professor existe certa instabilidade, o que impõe a este profissional o desempenho de papéis contraditórios.

O estudo de Burke e colaboradores (1996) demonstra que existe uma relação estreita entre o burnout, a sobrecarga de trabalho e o conflito de papéis. Carlotto (2002) afirma que o professor assume muitas funções e possui papéis muitas vezes contraditórios. Além disso, tem que lidar com aspectos sociais e emocionais dos alunos, e ainda com conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade. Para a autora, o excesso de tarefas burocráticas tem feito com que os professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à sua profissão. Soratto e Pinto (1999, p. 284) enfatizam que “... a carga mental é característica do trabalho fragmentado, alienado, incapaz de ser portador de prazer para quem o realiza...”.

Lowenstein (1991) aponta como principais causas que levam os docentes a desenvolverem a Síndrome de Burnout: a falta de reconhecimento social, as relações impessoais inadequadas, classe com muitos alunos, falta de recursos, isolamento, medo da violência, falta de controle sobre a sala de aula, ambigüidade de funções, pouca oportunidade de promoção e falta de suporte e apoio.

Gomes (2002) afirma que as exigências da sociedade contemporânea não correspondem ao que a Educação brasileira pode oferecer, configurando um estado crônico de incapacidade para responder às diversas demandas. De acordo com essa autora, paralelamente à insuficiência de recursos materiais e humanos, vivemos um processo de precarização da rede pública de ensino, o que pode ser verificado pela quantidade insuficiente de escolas, diminuição no número de professores/as e ao mesmo tempo um aumento no número de alunos que se matriculam, ausência de equipamentos coletivos essenciais ou falta de manutenção dos existentes; insuficiência de infra-estrutura e de materiais, entre outros. Diante disso, Gomes aponta algumas conseqüências para os professores como o abandono da profissão e a aquisição de doenças diversas.

O absentismo trabalhista, o abandono da profissão e as doenças psicossomáticas também são evidenciados por Esteve (1999) como algumas das conseqüências mais sérias que têm acometido professores de todos os níveis de ensino. Esse autor afirma que essas atitudes do professor revelam tentativas de acabar com a tensão derivada do exercício docente. Em suas palavras:

“... se a implicação pessoal é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca disso, despersonaliza-se o magistério e as relações com os alunos tornam-se mais superficiais, mas o professor se defende da tensão com essa mesma renúncia. A atuação na sala de aula torna-se mais rígida, o professor procura não implicar o que pensa ou sente, reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivem”.

Segundo o estudo de Burke e Greenglass (1995), as condições de trabalho consideradas como causadoras da Síndrome de Burnout na escola são as seguintes: - pouca possibilidade de ascensão profissional; - baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; - reduzidos salários; - sobrecarga de trabalho; - conflito de papéis; - ambigüidade no que se deva realizar dentro do trabalho; - exigência de muito envolvimento com o aluno e burocratização do trabalho.

O estudo de Pedrabissi, Rolland e Santinello (1993) intitulado: Stress and Burnout among teachers in Italy and France procurou mostrar possíveis diferenças entre os níveis de Burnout em dois grupos de professores de uma escola de educação básica e outra de ensino médio na Itália (299) e na França (217). Utilizando o Maslach Burnout Inventory (MBI) como um questionário, os pesquisadores constataram que existe uma influência cultural bastante significativa nos níveis de burnout nos grupos relacionada à idade. As dez maiores fontes do Burnout nos docentes apontadas pelos pesquisadores foram: insatisfação e comportamento indisciplinado dos alunos, falta de oportunidades de ascensão na carreira profissional, baixos salários, más condições de trabalho, turmas excessivamente grandes, pressões de tempo e prazos, baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão; conflitos com colegas e superiores, rápidas mudanças na exigências de adaptação dos currículos.

Farber (1991) divide as manifestações do burnout em professores em sintomas individuais e profissionais, destacando, entretanto, que estas questões são de difíceis generalizações e descrições universais. Segundo o autor, em geral os professores sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão freqüentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. As frustrações emocionais peculiares a este fenômeno podem levar a sintomas

psicossomáticos como insônia, úlceras, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso de álcool e medicamentos, incrementando problemas familiares e conflitos sociais.

O autor afirma ainda que nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos freqüente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso dos alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares dos alunos também são freqüentes, bem como o desenvolvimento de uma visão depreciativa com relação à profissão. O professor mostra-se auto-depreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la.

Sobre as causas do abandono do magistério, podemos citar a pesquisa de Lapo e Bueno (2002), que investigaram como se constituiu o abandono do trabalho docente por ex-professores efetivos da rede estadual de ensino de São Paulo, tentando identificar quais os determinantes da evasão de professores e quais os fatores que estão presentes neste processo.

Nos resultados da pesquisa, as autoras encontraram como aspectos relevantes: sobrecarga de trabalho, falta de apoio dos pais dos alunos, sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, a concorrência com outros meios de informação e de cultura, os baixos salários, a impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, excesso de burocracia e falta de apoio e reconhecimento do trabalho por instâncias superiores, escassez de recursos materiais e a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho. Constataram ainda, diferentes formas de abandono da profissão docente, dizendo que antes do abandono definitivo de um trabalho “que não é mais fonte de prazer e equilíbrio” os indivíduos utilizam “diferentes mecanismos de evasão” que servirão de “válvulas de escape” para as pressões que a pessoa está exposta. Estes são chamados de “abandonos temporários” (as faltas, as licenças curtas e as licenças sem vencimento), que se caracterizam segundo autoras, por um distanciamento físico e psicológico do trabalho.

Esteve (1999) aponta como repercussões mais freqüentes do adoecimento do professor: 1. sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas sociais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar; 2. desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado; 3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas; 4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); 5.

Absentismo trabalhista como mecanismo de cortar a tensão acumulada; 6. Esgotamento, cansaço permanente; 7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa; 8. Estresse; 9. Depreciação do Ego; 10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental; 11. Neuroses reativas; 12. Depressões.

Os estudos de Gatti (2000) apontam uma das falhas mais importantes e que tem gerado grandes problemas para o cotidiano escolar: a desconsideração do professor enquanto pessoa. A autora afirma que apesar de alguns esforços, que já começam a ser empreendidos na transformação desta concepção, tanto na formação inicial, como na formação continuada e principalmente no contexto de trabalho, ainda existe pouco investimento na pessoa do professor, geralmente desvinculando as dimensões pessoal e profissional do exercício de sua atividade. Segundo Gatti, esta forma de compreensão sobre o trabalho do professor vem sendo construída ao longo da história da profissão docente, que está relacionada ao contexto atual de desvalorização e adoecimento do trabalhador da educação.

Reafirmando Gatti, Espósito e Silva (1998), podemos dizer que há uma falta de incentivos para a capacitação do docente em relação ao como fazer em sala de aula, prevalecendo um olhar restritivo na formação do educador, o que reflete a falta de políticas que realmente valorizem o trabalho docente. Nesse sentido, é preciso voltar a atenção para a pessoa do professor no seu cotidiano escolar, passando a compreender o seu trabalho a partir dos aspectos pessoal e profissional e, além disso, a analisar o contexto sócio-afetivo que permeia o exercício do magistério.

Pesquisas citadas por Burke e Greenglas (1989) relacionam burnout a fatores como: diminuta autonomia para participar na gestão do trabalho, reduzida possibilidade de desenvolver uma carreira, burocratização das tarefas e trabalho, ambigüidade de papéis, sobrecarga de tarefas e pouca remuneração.

Como podemos verificar, todo o processo de formação dos professores, como também as idéias e representações a respeito da carreira do magistério vêm sendo construídas ao longo da história de mudanças e transformações da sociedade de maneira geral. Essas transformações têm gerado implicações para a imagem social e para os valores atribuídos à profissão docente. Esse processo histórico foi segundo Esteve (1995) o grande responsável pela desilusão atual em relação à Educação como promessa de um futuro melhor e conseqüentemente pela desvalorização do trabalho do professor. Em relação a isso, Gatti (2000, p. 60) afirma que “...a idéia de que o professor é um profissional – um engenheiro de mentes, quem sabe? – cujo, trabalho é de crucial importância nas sociedades humanas, parece encontrar dificuldade em se consolidar na representação social de seu papel”.

De acordo com Silva (2002), os professores fazem parte de um cenário de mudanças na sua formação. As reformas educacionais, políticas, econômicas e os acontecimentos sociais têm direcionado sua vida e sua história. Nos últimos anos tem-se acentuado uma mudança significativa na rotina de trabalho dos profissionais da educação. Estes assumem novas atribuições sem contrapartida para a qualificação e o aperfeiçoamento do corpo docente e sua devida valorização. Esteve (1999) afirma que novas exigências têm sido apresentadas pela sociedade como um todo em função da acelerada mudança do contexto social em que se exerce o ensino. Segundo esse autor, isso gera no professor certo desconcerto e grandes dificuldades para atender às diversas demandas e ainda lidar com a crítica social por isso.

Neste cenário, podemos afirmar que estamos em um momento de reafirmação da dimensão do trabalhador qualificado, detentor de um saber específico, de um saber necessário no trabalho de ensinar e educar, insubstituível, porém descaracterizado, desencantado, resistente às ameaças de abandono (ARROYO, 2000). Em consequência disso, presenciamos a insegurança, que perpassa as atitudes de recusa e ceticismo do professor em relação às novas políticas de reformas educativas, que geralmente o responsabilizam pelos problemas, sem que sejam avaliadas as condições em que suas atividades são realizadas.

Nacarato, Varani e Carvalho (1998) afirmam que hoje temos assistido a uma verdadeira tensão entre as condições impostas pelas políticas educacionais, ou seja, a perda da autonomia e as pressões resultantes do modelo econômico, político e social e os grupos de professores que resistem das mais diversas formas. As autoras salientam que os professores vivenciam sete tensões no cotidiano do seu trabalho.

A primeira delas se refere às suas relações de trabalho. Atualmente, as relações no âmbito escolar se tornaram muito conflituosas e o indivíduos têm encontrado grandes dificuldades em elaborar novas alternativas de convivência minimamente respeitadas. Percebemos que após a formação inicial e o ingresso na carreira do magistério, o professor vive um processo solitário na busca de soluções para os problemas da escola. Geralmente, encontramos neste espaço, um controle e uma limitação institucional que impedem os docentes de mudarem seu comportamento perante o trabalho ou de pelo menos procurar ajuda, pois os conflitos são vistos em sua maioria como insolucionáveis e principalmente como sendo de ordem pessoal, ou seja, cada um é responsável por cumprir com o seu trabalho e por resolver os “seus” problemas.

Esteve (1999) afirma que existem algumas limitações institucionais que interferem freqüentemente na atuação prática dos professores. Para esse autor, a atuação prática do professor tem uma forte dependência do âmbito institucional em que ele ensina, sem que,

individualmente, seja capaz de modificar essas limitações. Nesse sentido, Fontana (2000, p. 107) nos questiona: “Quem na escola acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise de seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?”. Como consequência da falta do suporte afetivo, Vasques-Menezes e Gazotti (1999, p. 261) afirmam:

“... a fragilidade emocional ocasionada pela falta de apoio provoca grande sofrimento e o reflexo desse sofrimento não fica restrito à vida privada. O trabalhador ao se sentir sem alternativa para a divisão de suas dificuldades, anseios e preocupações mais pessoais, aumenta sua tensão emocional no trabalho”. Segundo os autores, isso pode causar o sofrimento psíquico e o isolamento por parte do indivíduo”.

A segunda tensão a que o professor está submetido, diz respeito aos graves problemas do insucesso e da evasão escolar. Estes têm sido atribuídos à má preparação dos professores, que geralmente assumem parte da responsabilidade pelos resultados insatisfatórios no que se refere à aprendizagem dos alunos. Notamos que os professores têm sido alvo de muitas críticas e têm sido responsabilizados pelos insucessos da educação como um todo. As análises dos fracassos da escola, apesar de terem sido por muito tempo centradas na pessoa do aluno e nas suas configurações familiares, têm tomado uma perspectiva de culpabilização dos docentes, configurando mais uma vez uma análise falha e fragmentada, pois responsabiliza apenas uma das partes pelo insucesso da relação de ensino e aprendizagem.

Neste cenário, em que o professor é desvalorizado por não atender e, mais ainda, por prejudicar os alunos, são poucas as perspectivas de análise que tratam de questões muito mais profundas e fundamentais, como por exemplo, por que é que o trabalho docente acontece dessa forma, como e para quê o profissional tem sido formado. O campo acadêmico é que teoriza sobre o caminho e o conteúdo da profissionalização docente, sobre o que o professor deve fazer, mas a grande dúvida é sobre o que os formadores de professores estão fazendo para formar profissionais mais críticos e investigadores.

Há uma exigência com relação ao professor para que este compreenda o processo de desenvolvimento de seus alunos, que faça a relação entre a teoria e a prática, que proporcione momentos enriquecedores aos seus educandos, mas não se considera a sua formação profissional e pessoal. Com relação a isso, Gonçalves e Gonçalves (1998) afirmam que há uma idealização do docente e do seu processo de formação, porém pouco se compreende

sobre a sua profissionalização, como esta se situa, as suas implicações, suas dimensões e seus desafios.

A terceira tensão a que se referem as autoras é o resultado de uma imposição do sistema burocrático de ensino, que geralmente sobrecarrega o professor tanto no aspecto pedagógico quando no registro de documentos a serem preenchidos como diários, preparação e correção de provas, trabalhos, entre outros. Segundo Esteve (1995), o docente, diante dessa pressão, vem realizando uma atividade fragmentada, não conseguindo cumprir tantas e diferentes tarefas simultaneamente. Isso lhe acarreta alienação, privações de convívio, problemas sociais, angústia e autocobrança constante.

Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (1999, p. 255) afirmam que uma das grandes conseqüências disso tudo é o estabelecimento de um conflito entre o trabalho e a família, ou seja, “O trabalho exige tanto a ponto de não sobrar tempo para se dedicar à família, na percepção do trabalhador”. Esses dois âmbitos de sua vida influenciam-se mutuamente, fazendo com que o indivíduo sinta que o trabalho rouba-lhe um tempo que poderia estar sendo dedicado à família e vice-versa. No caso da existência desse sentimento por parte do trabalhador, os autores apontam como conseqüência um aumento significativo dos fatores Exaustão Emocional e Despersonalização. Para os autores, esse sentimento tem uma relação muito grande com as questões estruturais da vida familiar, como por exemplo, quem assume as responsabilidades domésticas, como e se são divididas as tarefas de casa e os cuidados com os filhos.

Sobre o trabalho docente são exercidas inúmeras formas de controle. Entre elas, Nacarato, Varani e Carvalho apontam os mecanismos que predeterminam os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação que orientam o trabalho do professores. Esta seria a quarta tensão vivenciada pelo professor no cotidiano do seu trabalho.

A quinta tensão refere-se à disparidade entre o projeto político do governo e o professor, que se constrói a cada dia, ou seja, o professor com suas utopias, desejos e responsabilidades curriculares, geralmente não atendidos em função da precária estrutura oferecida a ele.

A sexta tensão diz respeito também a uma contradição, pois há uma incompatibilidade entre as exigências com relação ao professor e as condições de formação e de trabalho, que não contribuem para o atendimento às demandas direcionadas ao docente. Soratto e Pinto (1999) afirmam que diante do fato de ter que se desdobrar em dois turnos, trabalhar com turmas muito grandes e ainda da impossibilidade de dar a necessária atenção para todos os alunos, o professor acaba por não conseguir cumprir as três exigências básicas do seu

trabalho: controle sobre a situação, qualidade nas relações interpessoais e investimento afetivo. O resultado disso, segundo os autores é, sem dúvida, a Exaustão Emocional, que se expressa pelo total esgotamento, pela perda de energia e pelo desânimo total.

E, por último, temos a contradição entre a realidade da escola, que como já se sabe é bastante difícil e limitante e a idéia do professor como aquele sujeito capaz de oferecer soluções aos desencantos e desilusões com relação ao espaço escolar. Sabemos que essa contradição provoca no docente, dentre outros sentimentos, o de impotência para atender à expectativa coletiva provocada por uma imagem que não tem suporte real.

Observamos que no espaço escolar existem inúmeras contradições e, por isso, os professores se sentem inseguros quanto a suas ações, mas infelizmente não têm sido oferecidos a estes, o espaço e a oportunidade necessários para esclarecer suas dúvidas e expressar as inquietações que o atormentam. Segundo Cavaco (1995, p. 158), "... isso gera uma atitude de desconfiança e os indivíduos começam a se autolimitar. O que é mais grave, diz a autora, "...é que os sentimentos e as atitudes negativas ficam ocultos nas rotinas das salas de aula e nos vários espaços da escola, provocando efeitos na maioria das vezes desagradáveis, como a necessidade de voltar a responsabilidade dos problemas para si mesmo".

Carlotto (2003) afirma que, com isso, se estabelece uma tendência ao trabalho individualista, que não permite ao professor confrontar e transformar aspectos estruturais de seu trabalho. Esta intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos, pois ao ter que arcar com essa sobrecarga, vê reduzido seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupo, participação de cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação e favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional.

Diante da realidade apontada por Nacarato, Varani, Carvalho (1998) e outros autores, entendemos que é preciso nos atentar para o fato de que o trabalho do professor tem assumido um caráter bastante negativo diante dos problemas enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar.

Carlotto (2002) afirma que no dia-a-dia da atividade docente, o professor está submetido a diversos estressores psicossociais, que podem estar relacionados tanto à natureza de suas funções quanto ao contexto institucional e social do local de trabalho. Segundo a autora, a Síndrome de Burnout pode ser o resultado do contato excessivo e persistente com esses estressores. Carlotto afirma que o Burnout na educação é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a

todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais como políticas educacionais e fatores sócio-históricos.

É importante ressaltar que as interações no contexto escolar têm sido prejudicadas devido às inúmeras cobranças direcionadas ao professor. Leite e Tassoni (2002, p. 125) afirmam que nas interações professor-aluno há uma relação bastante complexa em que as ações, as falas, os gestos e as percepções de ambos se influenciam 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 quê da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê 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, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente”.

Segundo Mahoney e Almeida (2002), no cotidiano escolar, professor e aluno estão em constante interação, pois o ensinar e o aprender são processos interdependentes. O educador e o educando constituem um par unitário, indivisível na análise do que ocorre em sala de aula. Além disso, eles estabelecem entre si uma relação emocional/afetiva, que interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Miranda & Miranda (1995) acrescentam que quando o indivíduo se entrega a uma relação interpessoal é impossível sair ileso dessa relação. Assim, a transformação constante, e o afeto são produtos dessa díade. Esse afeto é elemento essencial para que a aprendizagem ocorra além da antecipação das capacidades intelectual e de comunicação e transmissão de conhecimento. Segundo os autores, o envolvimento da emoção, da história nesta relação direta com o outro, coloca este trabalho numa dimensão suscetível e delicada, que envolve investimento e custos, desde os níveis mais concretos, até os mais abstratos.

Codo & Vasques-Menezes (1999) apontam a afetividade como um dos elementos mais importantes e necessários para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. De acordo com esses autores, o estabelecimento do vínculo afetivo entre professor e alunos exige grande investimento de energia afetiva de ambas as partes. É preciso, então, que existam, ao mesmo tempo, professores decididos a ensinar e alunos motivados a aprender. É possível concluir, portanto, que se isso não ocorre, não há um processo efetivo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com Codo & Vasques-Menezes (1999), percebemos que o estabelecimento desse

vínculo afetivo pode sofrer inúmeras interferências, muitas vezes determinantes e bastante prejudiciais à realização do trabalho escolar.

Batista (2002) aponta como algumas dessas interferências, as condições de trabalho inadequadas, tais como infra-estrutura precária, gestão escolar autoritária e episódios de recorrência de violência. Estas, no nosso entender, não se restringem somente às agressões físicas, mas também e, principalmente, às psicológicas. Para esta autora, se o professor não consegue administrar de forma adequada essas interdições, ou seja, se ele não consegue estabelecer um vínculo afetivo com os alunos de forma a assegurar o êxito de sua atividade de trabalho, o sofrimento psíquico poderá vir à tona sob a forma da Síndrome de Burnout.

O professor encontra-se sem energia emocional, física e psicológica para atender à demanda de seus alunos e da escola de maneira geral. Acreditamos que isso pode trazer sérias conseqüências para a saúde do docente, para o seu corpo e para a sua expressividade. Se o professor sente-se inseguro, descrente e desmotivado para realizar o seu trabalho, as interações cotidianas da sala de aula e na escola serão para ele motivo de sofrimento, e por isso poderão levá-lo ao adoecimento e mais especificamente, à Síndrome de Burnout. Esta se expressa nas três dimensões Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho.

Vasques-Menezes e Gazotti (1999) salientam que a Exaustão Emocional nada mais é que a expressão do sofrimento em nível afetivo. Ao sentir-se exaurido emocionalmente, o indivíduo acaba por não ter mais esperança quanto às mudanças de seu trabalho, acreditando que os seus objetivos não serão alcançados. Apesar de todo o seu empenho e dedicação, o indivíduo sente que os problemas que lhes são apresentados são muito maiores do que os recursos de que dispõe para resolvê-los.

Isso pode ser notado por meio de alguns comportamentos reais e concretos, mas que muitas vezes não são percebidos pelo docente como alguns dos sintomas do adoecimento. Esteve (1999, p. 62) afirma que ao se sentir afetado pelas condições e restrições de seu trabalho, o docente se utiliza "... da inibição e do recurso da rotina no cotidiano das aulas, tendo uma atuação mais rígida, procurando não implicar o que pensa ou sente. Além disso, existe de sua parte uma ansiedade nociva e desajustada que pode interferir no processo pedagógico".

A Despersonalização é apontada por Vasques-Menezes e Gazotti (1999) como o resultado dessa falta de alternativas, o que faz com o que trabalhador esgotado, angustiado procure meios de não sofrer com a situação, afastando-se daquilo que lhe causa dor. Os autores afirmam que apesar de gostar muito do que faz e de não querer perder o vínculo com

o trabalho, o indivíduo provoca inconscientemente um endurecimento afetivo, se tornando insensível aos problemas do dia-a-dia e às demandas. Diante disso, o Envolvimento Pessoal no Trabalho fica afetado, já que não há mais razões para acreditar na atividade ou na sua profissão que realiza. Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (1999, p. 259) consideram que:

“...a ilusão do professor é que através do endurecimento afetivo-emocional sofreria menos. Essa “alienação” afetiva não resolve e traz um sentimento amargo de distanciamento emocional. Amargo porque toda atividade do professor se faz através da mediação afetiva. Negando essa mediação, esfriando a relação de trabalho, a baixa auto-estima profissional se apresenta e reforça a exaustão emocional já existente”.

Esteve (1999) propõe um modelo compreensivo do adoecimento do professor, que entende que uma determinada combinação de fatores pode conduzir este profissional a um estado de ansiedade ou a uma série de repercussões negativas que afetam sua personalidade, resultando no “esgotamento docente”. Segundo esse autor, este último pode ser traduzido de três maneiras: - a dos professores que deixam de atuar com qualidade porque sua personalidade fica afetada; - a dos professores que se inibem e rotinizam o seu trabalho profissional como mecanismo de defesa ante as condições em que exercem o magistério; - a dos professores que não acabam de traçar uma linha clara de atuação, operando com uma conduta flutuante, impregnada de contradições, que não acaba de responder às transformações exigidas pela mudança do contexto social do magistério.

O modelo proposto aponta a inibição e o recurso da rotina como duas das reações globais com as quais os professores respondem às dificuldades acumuladas, tanto no contexto próximo à aula, como no contexto social em que exercem a docência. Este grupo de professores não está satisfeito com seu trabalho nem motivado para realizá-lo e tende a reduzir ao mínimo seu esforço, considerando sua dedicação ao magistério simplesmente como um meio de subsistência e procurando não se auto-implicar nele, inclusive mediante o reconhecimento explícito de que não se identifica com o trabalho que realiza e nem com a profissão que exerce. Esse grupo de professores poderia ser definido, simultaneamente, pela falta de recursos para obter êxito nas situações de magistério. Sua insegurança, só se traduz em uma atuação rígida na qual, frequentemente, o autoritarismo vem somar-se à rotina como meio de cortar um contato pessoal mais acessível com os alunos, que poderia implicá-los pessoalmente com o trabalho que realizam.

Muito próximos a essa postura, contempla-se no modelo proposto, os professores que respondem às dificuldades do magistério na sala de aula e o contexto social com uma conduta

hesitante, cheia de contradições. Esperança e desesperança, dedicação e momentos de abandono, desejo de chegar até os alunos e cortes na comunicação, voluntarismo e incapacidade para manter o esforço vão se suceder intermitentemente. A insatisfação como reação subjetiva será o único elemento claro de identificação desse grupo, cuja motivação e esforço no trabalho vão variar, seguindo o ritmo das vicissitudes do magistério. Além disso, podemos encontrar nesse grupo tanto professores com recursos suficientes para realizar bem seu trabalho, mas que não deseja implicar-se a fundo em fazê-lo, quanto professores que, sem recursos para dominar completamente as situações que enfrentam, tentam fazer somente o imprescindível para a realização da atividade.

Em uma pesquisa de campo exploratória realizada no município de Duque de Caxias, Estado do Rio de Janeiro, Ferenhof e Ferenhof (2002) procuraram verificar a presença ou não da Síndrome de Burnout em professores. Participaram da pesquisa 71 professores do Ensino Fundamental e médio, em escolas sorteadas, num estudo qualitativo a partir de questionários fechados. Segundo os pesquisadores, os 71 docentes das 8 escolas apresentam transtornos mentais. Cem por cento apresentam o fator despersonalização elevado e “coisificam” as pessoas, os alunos, os colegas, a direção, o Estado, o mundo. Os autores concluem que nessas condições o professor não consegue realizar suas atividades e que seria demais exigir que o fizesse num contexto com tantos problemas e prejudicial à sua sanidade mental.

Gomes (2002) procurou compreender a dinâmica da relação trabalho/saúde dos professores do ensino médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, focalizando sua atenção na análise dos fatores que contribuem para a sobrecarga, visando revelar também que tipos de movimentos são feitos pelos professores e professoras para instaurar novas normas de saúde diante de suas condições adversas de trabalho. Por meio de entrevistas, a pesquisadora constatou que a “sobrecarga de trabalho” está relacionada às dificuldades enfrentadas diante das diversidades e variabilidades associadas ao trabalho, dentro e fora da escola, frente ao quadro atual da Educação.

A pesquisa de campo revelou ainda que a atual situação dos professores é limitante, apesar de ainda deterem uma certa autonomia e flexibilidade, o que possibilita uma movimentação em busca da instauração de novas normas de saúde e regulações na atividade de trabalho, como a utilização da criatividade. Entretanto, as limitações implicam na redução das possibilidades de manobra que faz com que os resultados exigidos sejam alcançados ao custo de danos à saúde.

Ogeda et al (2005) em pesquisa realizada com 353 professores da rede municipal de ensino de Campo Largo, analisaram, a partir de respostas a questionários, a presença das três

dimensões da Síndrome de Burnout: Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho. Os resultados revelaram que do número total de professores, 149 sentem-se esgotados emocionalmente com frequência devido ao seu trabalho, 16 sentem-se sempre, e somente 21 não sentem esgotamento emocional. Dos mesmos entrevistados, 151 afirmam que o trabalho os deixam exaustos e embora muitos professores sintam esgotamento emocional e exaustão, somente 49 frustram-se em seu trabalho, sendo que a maioria está realizada.

Dentre os vários sintomas da despersonalização dos 353 professores, 57 sempre ou freqüentemente tornaram-se insensíveis com as pessoas. Cerca de 117 professores perdem o sono e afirmaram que frequentemente ou sempre estão com pouca capacidade de concentração. Com relação à baixa realização profissional, as pesquisadoras notaram que 147 professores afirmam que é grande o esforço para trabalhar o dia todo com pessoas; 59 se irritam e sentem vontade de abandonar o trabalho e 8 nunca se realizaram nesta profissão. Dos 353 professores entrevistados, 301 sentem-se competentes ao realizar seu trabalho, 274 nunca pensaram em abandonar a profissão, no entanto cerca da metade, afirma que trabalhar com pessoas exige muito esforço.

Ogeda et al (2005) concluíram, portanto, que no corpo docente do município de Campo Largo, muitos professores apresentam indícios que se aproximam de alguns aspectos da Síndrome de Burnout. Devido à sua formação, seu envolvimento, a responsabilidade social de seu trabalho, sua própria consciência e visão de mundo tendem, portanto, a torná-los mais sensíveis e expostos à exaustão emocional, refletindo-se obviamente, em sua prática e no desempenho de seus alunos.

Como podemos verificar, as características que envolvem o trabalho do professor nos levam, desse modo, a identificar os docentes como alguns dos profissionais mais propensos a adquirir a Síndrome de Burnout. Carlotto (2002) afirma que a severidade do burnout entre os profissionais de ensino já é, atualmente, superior à dos profissionais de saúde, o que coloca o magistério como uma das profissões de alto risco.

A pesquisa realizada por Codo e colaboradores (1999) abordou as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores da educação no Brasil. Os resultados alertam-nos para o fato de que 48% dos 52.000 educadores de 1440 escolas de todos os Estados brasileiros sofrem com algum sintoma da Síndrome de Burnout e que pelo menos um a cada quatro professores sofre de exaustão emocional.

Delcor et al (2004) também tiveram como objeto de estudo as condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

Num questionário auto-aplicado foram coletadas informações de 250 professores de dez escolas. Os instrumentos utilizados foram o Job Content Questionnaire (JQC) e o Self Reporting Questionnaire (SRQ), por meio dos quais se destacaram as características do trabalho docente, tais como o ritmo acelerado de trabalho, a criatividade e as relações com as pessoas do trabalho. As queixas mais frequentes de saúde estavam relacionadas à postura corporal, à saúde mental e a queixas relacionadas à voz. Além disso, foi evidenciada a existência de longos períodos de intensa concentração em uma mesma tarefa e volume excessivo de trabalho como fatores que podem afetar a saúde dos professores. Os resultados sugerem relação entre a prevalência de desgaste físico, mental e emocional e algumas características do trabalho docente.

Em relação a professores universitários do ensino privado, podemos citar a pesquisa de Carlotto (2002), que buscou verificar o nível de Burnout em um grupo de professores universitários, sua associação com determinadas variáveis demográficas, profissionais e fatores de estresse percebidos no exercício profissional. Também procurou identificar possível associação de burnout com o nível de satisfação no trabalho. Participaram do estudo 280 professores de uma universidade privada. Todos exerciam suas funções em atividade de ensino, pesquisa e extensão. Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: - questionário para o levantamento de dados demográficos, profissionais e fatores de estresse percebido; - Maslach Burnout Inventory (MBI); - questionário de satisfação no trabalho para detectar o nível de satisfação no trabalho.

Os resultados demonstraram que a maior parte destes profissionais informou sentir desgaste profissional “algumas vezes ao ano”; quanto às dimensões da síndrome, a Exaustão Emocional apresenta-se mais alta, indicando a existência de desgaste emocional algumas vezes ao mês. Na despersonalização, o índice médio obtido foi mais baixo, indicando baixa frequência de referências de endurecimento emocional no relacionamento interpessoal. Com relação ao sentimento de baixa realização profissional, o índice obtido demonstrou que o trabalho vem sendo percebido somente “algumas vezes ao ano” como elementos de não realização profissional.

Outro trabalho realizado por Carlotto (2004) com professores universitários objetivou identificar a existência de associação entre as dimensões de Burnout e características de cargo. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa o MBI e a sub-escala de característica do cargo do JDS - Job diagnostic Survey. Participaram da pesquisa 280 professores e os resultados evidenciaram associação negativa entre as dimensões de Burnout e características do cargo. A exaustão emocional evidenciou associação com identificação com a tarefa,

autonomia e potencial motivacional do cargo. A despersonalização associou-se com significado e identificação com a tarefa, autonomia e potencial motivacional do cargo e baixa realização profissional com significado da tarefa, autonomia, feedback do cargo e potencial motivacional.

Silva e Carlotto (2003), em pesquisa intitulada: Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública, objetivou analisar se o gênero estabelece diferenças significativas nos níveis e no processo da Síndrome de Burnout em professores de escolas da rede pública. Também procurou identificar associações das dimensões do Burnout com variáveis demográficas, laborais e comportamentais. Foi utilizado como instrumento de pesquisa o MBI e um questionário elaborado especificamente para este estudo para as demais variáveis. Os participantes se constituíram em 31 homens e 30 mulheres. Os resultados obtidos indicam não existir diferença estatisticamente significativa entre os grupos nas dimensões e níveis de Burnout; no entanto, verifica-se a ocorrência de associação diferenciada nos dois grupos entre as dimensões de Burnout e determinadas variáveis demográficas, profissionais e comportamentais.

Autores como Daniel Smith e Goh Wai Leng (2003) investigaram os níveis de Burnout em professores de Educação Física de uma escola de ensino médio de Singapura e identificaram algumas condições de trabalho específicas relacionadas ao Burnout. O Work Environment Questionnaire (WEQ) elaborado por Fejgin, Ephraty e Bem-Sira em 1995 foi aplicado a 74 professores e procurou avaliar a relação entre Burnout e as dimensões psicológica, estrutural-física e burocrática. Os níveis de Burnout foram acessados por meio de um inventário compilado por Pines e Aronson (1981). Foi encontrado que professores de educação física de Singapura experenciam apenas um nível moderado de Burnout. Eles percebem as dimensões psicológica, estrutural-física, social e burocrática como fatores que contribuem significativamente para o adoecimento do professor. Contudo, não foi encontrada nenhuma relação significativa entre os aspectos demográficos como idade, raça, estado civil, tempo de magistério ou nível educacional e o Burnout nos professores.

Millicent H. Abel e Joanne Sewell (1999) realizaram estudo sobre o estresse e os sintomas do Burnout em 51 professores de uma escola rural de ensino médio e em 46 professores oriundos de 11 escolas urbanas da Geórgia e da Carolina do Norte – Estados Unidos. Utilizando o MBI (Maslach Burnout Inventory) como instrumento, os pesquisadores encontraram como resultados que os professores das escolas urbanas experenciam significativamente mais estresse que os das escolas rurais por causa das precárias condições de trabalho e dos conflitos nas relações com colegas e alunos.

Conforme já salientamos, o envolvimento afetivo no processo de ensino e aprendizagem é intenso e no cotidiano educacional percebemos que essa intensidade das interações juntamente com os problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula, da escola de maneira geral, além da desvalorização política e econômica do trabalho docente tem afetado este profissional, gerando uma auto-imagem negativa, um sentimento de desânimo, a irritação, o cansaço, a exaustão e a instabilidade profissional, o que pode trazer sérias conseqüências para a saúde do professor e para o seu trabalho.

No capítulo III, apresentamos o nosso percurso metodológico, discorrendo sobre a identidade da pesquisa, a delimitação da questão e do campo de investigação, a participação das professoras e os procedimentos para o registro e análise dos dados.

CAPÍTULO III

NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 – A identidade da pesquisa

Por muito tempo a pesquisa quantitativa, em que os números e o controle dos sujeitos ou das situações a serem investigados são imprescindíveis para que se garanta a fidedignidade dos resultados, foi considerada como válida e, ainda, como única forma de se fazer pesquisa. Aranha e Martins (1986, p. 180) afirmam que nessa perspectiva “... a ciência é considerada o único conhecimento possível e o método das ciências da natureza o único válido, devendo, portanto, ser estendido a todos os campos da indagação e atividades humanas”.

Dentro dessa proposta, alguns requisitos são exigidos para que a realização da pesquisa seja fiel ao seu objeto de estudo e para que não haja interferências no resultado. Luna (1997, p. 27) aponta três aspectos, que segundo ele, não podem ser desconsiderados na realização de uma pesquisa: “a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitem obter informação necessária para respondê-la e a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida”. O autor afirma ainda que sem isso, a pesquisa se torna frágil.

No entanto, concordamos com Franco (1988, p. 77), quando afirma que:

“... a simples presença dos mesmos (refere-se aos três aspectos essenciais à pesquisa apontados por Luna) nada diz acerca da postura teórico-metodológica do investigador. Para avaliação dessa postura é necessário analisar como o pesquisador delinea, monta, arruma, ou seja, concebe sua investigação o que, por sua vez, reflete uma determinada concepção de realidade, de Ciência e de conhecimento científico”.

Essa afirmação denota a principal idéia que pairava no início dos anos sessenta e mais especificamente nos anos setenta quando começaram a tomar força os estudos ditos qualitativos. O que significa dizer que uma pesquisa é qualitativa? Quais as suas características?

Podemos dizer que uma pesquisa qualitativa se caracteriza por uma liberdade investigativa. O investigador está livre para observar, descrever e interpretar dados da vida

comum, das ações mais rotineiras e cotidianas, do mundo de significados que as pessoas de determinado local ou cultura dão às suas práticas. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1991, p. 49) afirmam que “A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Dessa forma, o pesquisador que se propõe a realizar um trabalho que preze pelo tratamento qualitativo de seus dados, deve estar atento a todos os acontecimentos, falas, gestos, impressões, interpretações e interações do dia-a-dia, que podem ser utilizados na construção e na análise de sua pesquisa.

Diante desta observação, consideramos importante ressaltar alguns princípios da pesquisa qualitativa que nortearam nossa investigação, pois consideramos necessário fazer uma justificativa de nossa opção metodológica bem como dos instrumentos utilizados para o registro e análise dos dados, pois somente, a partir disso, pudemos conduzir nosso trabalho de maneira esclarecedora, cuidadosa e atenta.

Visando investigar o cotidiano de trabalho docente à luz da perspectiva Social-Psicológica, tivemos como objetivos: (I) – Identificar nos relatos de professoras 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 professora, buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento das mesmas.

Entendemos, então, que a pesquisa qualitativa é a abordagem mais adequada para este tipo de investigação. Nesta perspectiva, tivemos contato com autores, que consideramos bastantes relevantes para a elaboração e a condução de nosso percurso metodológico. Dentre eles, apontamos Rey (2002, p. 48), que afirma: “A abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, para o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle”. E, ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-51): “A pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nessa mesma linha de pensamento encontramos Rezende (1997, p. 296) que nos fala sobre a relação sujeito-objeto na construção do conhecimento, afirmando que “... a noção de

objeto surge como um correlato de sujeito e uma não se entende sem a outra. Onde há um sujeito de conhecimento, há também um objeto de conhecimento, mesmo quando esse objeto é o próprio sujeito”.

Acreditamos que essas idéias puderam ser concretizadas em nosso campo de investigação e nos possibilitaram criar uma relação sincera e estabelecer um diálogo aberto e flexível, considerando as professoras não apenas como sujeitos de mais uma pesquisa, mas ao contrário, como pessoas, que precisavam ser respeitadas em todos os aspectos de sua vida pessoal e profissional. Tivemos como uma de nossas preocupações o estabelecimento de um vínculo afetivo com as professoras-colaboradoras, como também com as demais pessoas da escola, para que o processo de investigação não se tornasse motivo de insatisfação. Portanto, para a concretização desta pesquisa com base na perspectiva qualitativa, utilizamos como técnicas de investigação: observações; entrevistas e diários de campo.

3.2 – Delimitando a questão e o campo de pesquisa

Nosso interesse pelo ambiente da escola é justificado pela certeza de que este espaço nos oferece uma riqueza de possibilidades e desafios. As ações são engendradas por uma série de fatores referentes ao próprio indivíduo, à instituição em que trabalha ou estuda e à sociedade na qual se insere e, portanto, são referentes a um contexto permeado por questões singulares e únicas, que não devem ser desconsideradas em uma investigação que paute pela análise dos detalhes e das minúcias. Por isso, a escola é uma realidade híbrida, que permite ao pesquisador diversas condições de análise e compreensão dos fenômenos educativos. Em relação a isso, Chizotti (2001, p. 87) afirma que:

“... há um interesse crescente pelas atividades do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou na sala de aula, e por todo sentido que as pessoas dão ao concerto de práticas e de comportamentos, prenes de significado social e político e de grande relevância para as ciências humanas e para a educação”.

Dentre os profissionais da escola, podemos dizer que o professor se apresenta como um importante colaborador para as pesquisas que têm como foco o cotidiano escolar e suas problemáticas. Sua vida, sua profissão, seus problemas, suas conquistas, enfim, os modos de

viver e compreender os acontecimentos, são considerados por nós como de extrema relevância para as áreas da Psicologia e da Pedagogia, que estão sempre interligadas no trabalho com as questões do dia-a-dia da escola. A esse respeito, Duarte (2002, p. 143) afirma “... alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora”.

Devido às condições atuais de exercício da docência, que como já se sabe são precárias e muitas vezes desumanas, o cotidiano profissional do professor torna-se elemento de grande preocupação, como podemos verificar nos estudos de autores como Maslach e Leiter (1999), Codo (1999) e Carlotto (2002), dentre outros, que têm evidenciado a Síndrome de Burnout como o resultado de um processo de adoecimento deste profissional no cotidiano do seu trabalho.

O que se pretendeu com essa investigação, portanto, foi, a partir da perspectiva Social-Psicológica, identificar nos relatos de professoras a existência ou não das dimensões da Síndrome de Burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização e Falta de Envolvimento pessoal no trabalho) em seu cotidiano profissional, relacionando-a às trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais e buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento das docentes.

3.3 - Apresentando a escola e as participantes da pesquisa

A escola onde realizamos a pesquisa, Escola Cor de Rosa⁴, foi escolhida por já conhecê-la previamente e devido à proximidade com nossa residência e local de trabalho. O primeiro contato foi feito com a diretora da instituição e, após uma conversa a respeito do tema a ser investigado e de como este seria conduzido metodologicamente, pudemos tranquilizá-la quanto ao retorno de nossa investigação e quanto à forma de participação das professoras. Explicamos que estas seriam ativas e participativas na construção dos dados, e que suas opiniões e percepções sobre o seu cotidiano, ocupam lugar de destaque na mesma.

Buscamos, então, identificar três professoras que estivessem lecionando para as séries iniciais do Ensino Fundamental, por considerarmos o fato de que o contato destas com seus

⁴ Nome fictício.

alunos é mais intenso e constante devido a uma maior permanência em sala de aula, ou seja, as professoras ministram a maior parte do conteúdo e, portanto, ficam mais tempo com as crianças. Estabelecemos, ainda, que as participantes deveriam atender aos critérios: (1) Ter pelo menos três anos de exercício profissional na mesma instituição, por entendermos que após esse tempo, estas já tivessem estabelecido um vínculo maior com a instituição, bem como um conhecimento mais ampliado da dinâmica de funcionamento da escola; (2) Demonstrar interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Em nossa conversa com a diretora sugerimos, então, que fosse feita uma apresentação da proposta para todo o grupo de professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas ela nos disse que este seria um processo muito demorado e, assim, resolvemos que ela faria a mediação entre nós e aquelas professoras que contemplassem os critérios definidos. Após alguns dias, obtivemos a informação de que as professoras Linda, Rita e Alice⁵ haviam consentido em participar da pesquisa.

O primeiro encontro com as professoras ocorreu na Escola Cor de Rosa. A diretora nos apresentou e nos deixou em sua sala para conversarmos. Explicamos às docentes a nossa proposta e falamos também sobre a importância da parceria e do diálogo entre nós. Acordamos com elas sobre os dias, locais e horários das entrevistas e que teríamos dois momentos para a realização das mesmas com cada professora. Elas não se opuseram e pediram que estas se realizassem em suas residências devido a uma maior tranquilidade e disponibilidade para nos receber, pois não teríamos tantas interferências como na escola.

Explicamos para as professoras quais seriam nossas ações, a partir de então, ou seja: inicialmente, faríamos algumas entrevistas informais na instituição para conhecer a sua dinâmica de funcionamento de modo geral e como segundo momento da pesquisa, faríamos duas entrevistas com cada professora. Após o aceite da diretora e das professoras, como também da assinatura dos termos de consentimentos, iniciamos as visitas à escola.

A história da instituição é marcada pela implementação do funcionamento em quatro turnos, pela denominação diferenciada das turmas e pelo sinal de entrada e saída dos alunos. Para conhecermos um pouco da Escola Cor de Rosa e propiciarmos um panorama geral desse contexto pedagógico realizamos observações e entrevistas informais com alguns funcionários, professores e gestores da escola.

Localizada num bairro periférico da cidade de Uberlândia-MG, a instituição pública municipal atende 2550 alunos, é a única do bairro e funciona em quatro turnos, trabalhando

⁵ Os nomes das professoras são fictícios para resguardar o anonimato das participantes.

com a formação de alunos do Ensino Fundamental e Médio. No total, possui 190 profissionais, entre professores e demais funcionários. É uma escola ampla e arejada, com dois pavimentos e estruturada fisicamente com: salas de aula, refeitório, banheiros, biblioteca, secretaria, sala de supervisoras, sala de direção, sala de vice-direção e sala dos professores. Esta última sala possui uma mesa grande, alguns bancos e vários armários para que os docentes possam guardar os seus materiais. Existe ainda uma quadra de esportes, sem cobertura, onde as crianças realizam as atividades de Educação Física; um pátio grande, onde se localiza também um palco de alvenaria para a apresentação de atividades artísticas.

O funcionamento da escola em quatro turnos surgiu devido à necessidade da comunidade. Segundo a diretora, no final do ano de 2001, a escola se deparou com uma situação complicada, que era atender à demanda das crianças que estavam fora da escola. A Secretaria Municipal de Educação sugeriu que fosse aberto um anexo. Foi feito, então, um contato com uma instituição próxima à escola e seus representantes se propuseram a ceder o espaço para que esse anexo pudesse ser viabilizado.

Os dois últimos meses do ano de 2001 foram destinados à preparação, à realização de matrículas das crianças, que normalmente eram do primeiro ano. No entanto, quando as atividades foram retomadas no começo do ano letivo de 2002, a negociação não foi realmente efetivada, o que dificultou a distribuição das crianças em outras escolas devido à falta de vagas. A Secretaria Municipal de Educação sugeriu, então, que a escola estruturasse o atendimento, dividindo os três turnos em quatro. Portanto, a partir de 2002, a instituição já começava a funcionar em quatro turnos, nos seguintes horários: 7h às 11h (1º turno); 11h às 15h (2º turno); 15h às 19h (3º turno); 19h às 22:35h (4º turno).

Apesar de estarem respondendo a uma necessidade da comunidade, alguns funcionários da instituição verbalizaram que o funcionamento da escola em quatro turnos não foi o melhor caminho para solucionar o problema da falta de vagas nas escolas, pois além do grande número de funcionários e alunos, aqueles não têm tempo para descansar e até mesmo se alimentar entre um turno e outro, pois o espaço de tempo é muito reduzido.

Para responder à grande demanda dos alunos e também dos professores, a direção e a equipe pedagógica têm uma linha de trabalho única, porém que se diferencia de acordo com as circunstâncias, com a situação de cada profissional e de cada turno.

Em função do grande número de alunos, o número de professores também é elevado. São 190 pessoas, porém muitos desses profissionais possuem dois cargos e alguns ainda fazem dobra (trabalham em outro turno por contrato). Portanto, na realidade, a escola possui

204 cargos, entre auxiliares de serviços gerais, oficiais administrativos, secretários, professores e administração.

Pedagogicamente, a escola trabalha com diversos projetos, que visam a participação dos alunos e dos professores na elaboração de trabalhos que estimulem as discussões sobre cidadania, sexualidade, preservação da natureza, entre outros. Para o trabalho com os temas transversais (definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)), os professores e os gestores iniciaram estudos para promover algumas mudanças estruturais na escola. Após isso, foram proporcionados alguns momentos de diálogos com as crianças para o levantamento de dados, que se converteriam em temas que elas gostariam de trabalhar e estudar. Com a mudança de perspectiva sobre os projetos, o eixo central da escola não é mais os conteúdos, mas sim os temas transversais, como por exemplo: a ética, o meio-ambiente, a pluralidade cultural, a saúde. A partir desses temas é que os conteúdos são trabalhados.

Quanto à formação do professor para o trabalho com os temas transversais, notamos certa dificuldade na continuidade das discussões, pois há uma rotatividade muito grande de professores na escola, isso torna difícil a existência de uma formação efetiva. Com isso a equipe pedagógica procura ter uma fundamentação teórica sobre o tema para poder instrumentalizar o professor para esse trabalho. Mesmo com essa dificuldade, existem momentos de discussões e estudos e, sempre que é preciso, os alunos são liberados mais cedo para que o professor tenha tempo de se qualificar. Quanto à adesão dos professores aos projetos, percebemos que, apesar de poderem optar por participar ou não, todos têm se envolvido.

Comumente vemos nas escolas a identificação das turmas por letras ou números. No entanto, na escola Cor de Rosa, as salas são identificadas pelos valores que a instituição trabalha, como por exemplo: justiça, cooperação e fraternidade, dentre outros. Outro aspecto diferenciado que chama a atenção é o fato de o sinal que indica o início e o término das atividades ser uma música.

3.4 – Procedimentos para o registro dos dados

O registro dos dados foi baseado em entrevistas informais na escola e duas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com cada professora. A primeira teve como objetivo conhecer as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional das docentes e a segunda visou identificar em seus relatos a presença ou não das dimensões da Síndrome de Burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho) em seu cotidiano profissional. Além disso, utilizamos diários de campo para a anotação de impressões, sentimentos e percepções da pesquisadora e, ainda, para auxiliar no registro de fatos relevantes para a nossa pesquisa.

Para a primeira entrevista elaboramos um roteiro⁶ que abordou os aspectos sócio-demográficos e a trajetória pessoal, acadêmica e profissional de cada professora. Este roteiro foi elaborado exclusivamente para este estudo e se constituiu de 39 perguntas, que foram subdivididas em cinco pontos principais: 1) dados sócio-demográficos como: idade, sexo, estado civil, filhos, formação profissional, função na escola e tempo de magistério; 2) Contexto familiar na infância das professoras; 3) História escolar; 4) Início da profissão e o cotidiano profissional atual e 5) Cotidiano pessoal extra-escolar.

Visando identificar nos relatos das professoras, a existência ou não das dimensões da Síndrome de Burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho), foi elaborado o segundo roteiro de entrevista baseado nas questões do Maslach Burnout Inventory (MBI)⁷. Estas serviram de subsídios para a elaboração de perguntas que contemplassem os fatores Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho. Este instrumento, criado pelas pesquisadoras Maslach e Jackson (1976), é um questionário para ser respondido através de uma escala de tipo Likert de 7 pontos, indo de “0” como “nunca” a “6” como “todos os dias”. De seus 22 itens, 9 são relativos à dimensão “Exaustão Emocional (EE), 5 à Despersonalização (DE) e 8 à “Realização Profissional (RP). Segundo o instrumento, considera-se em Burnout uma pessoa que revele altas pontuações em EE e DE associadas a baixos valores em RP (BENEVIDES-PEREIRA, 2002). O MBI é, portanto, um instrumento utilizado para medir o nível de Burnout dos indivíduos.

O MBI é usualmente utilizado em forma de questionário e com um grande número de pessoas. Numa perspectiva mais quantitativa, os questionários de auto-informe têm sido os

⁶ Vide apêndice I.

⁷ Vide anexo I.

mais utilizados para a avaliação do Burnout e, dentre eles, o MBI (Maslach e Jackson, 1981, 1986, 1996) vem sendo o mais empregado em todo o mundo, traduzido e adaptado a diversos idiomas. Segundo Benevides-Pereira (2002), entre as pesquisas indexadas no Psychological Abstracts, de sua totalidade, 59,7%, utilizam-se do MBI ou são estudos sobre este.

Apesar das grandes contribuições dos estudos que utilizam o MBI para a identificação e caracterização da Síndrome de Burnout em trabalhadores de diversas áreas, acreditamos que, para compreender o cotidiano profissional do professor e as possibilidades de adoecimento deste, é preciso entrar em contato direto com ele, investigando não só o que faz, mas o que pensa sobre o que faz. É preciso, então, ouvir o que o profissional tem a dizer sobre a sua atividade, sobre a sua vida e, ainda, sobre como se sente em relação ao seu trabalho. Desta forma, entendemos que um roteiro de entrevista, elaborado a partir do MBI, nos possibilitou investigar nossa temática de estudo com maior detalhamento. Neste sentido, o segundo roteiro de entrevista foi subdividido, seguindo a divisão original do MBI, em três itens principais: Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento pessoal no trabalho. Os itens do MBI serviram como diretrizes norteadoras para investigar a existência ou não das dimensões de burnout no cotidiano profissional das professoras. No entanto, ao invés de apresentarmos o instrumento em forma de questionário, utilizamos as afirmações deste para elaborar questões sobre os três itens supracitados.

Para obtermos uma melhor compreensão sobre a elaboração do segundo roteiro de entrevista, apresentamos um quadro com a forma original do Maslach Burnout Inventory (MBI) e as perguntas que elaboramos a partir dos fatores Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho.

Quadro I – Questões originais do MBI e perguntas elaboradas a partir deste instrumento para a segunda entrevista.

EXAUSTÃO EMOCIONAL	
Questões originais do MBI	Perguntas elaboradas para a entrevista
- Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.	- Ao final de um dia de trabalho como você se sente?
- Eu me sinto como se estivesse no meu limite. - Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho. - Eu me sinto frustrado com o meu trabalho. - Eu me sinto esgotado com o meu trabalho.	- Como você se sente em relação ao seu trabalho? - O que o seu trabalho significa para você?
- Trabalhar diretamente com pessoas me deixa estressado. - Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um esforço para mim.	- Para você, como é trabalhar diretamente com pessoas? - Como você se sente ao lidar com seus alunos? - Existe alguma coisa que te deixa irritada em relação aos seus alunos? O que você faz? - Você utiliza algum recurso ou estratégia para se desgastar menos em sala de aula? Qual (ais)?
- Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.	- Quando você se levanta de manhã para trabalhar, como você se sente?
ENVOLVIMENTO PESSOAL NO TRABALHO	
Questões originais do MBI	Perguntas elaboradas para a entrevista
- Eu me sinto cheio de energia.	- Fale sobre seus ideais com relação ao seu trabalho?
- Eu me sinto estimulado após trabalhar lado a lado com a minha clientela.	- Como você se sente após trabalhar lado a lado com seus alunos? - Existe algo que te motiva com relação aos seus alunos? O quê?
- No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma. - Eu trato de forma adequada os problemas da minha clientela. - Eu posso entender facilmente o que sente a minha clientela acerca das coisas.	- Existem problemas no dia-a-dia do seu trabalho? Que tipos de problemas são esses? Como você se sente em relação a eles? - Como você lida com os problemas emocionais de seus alunos? E de seus colegas?
- Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através de meu trabalho.	- Como você sente e percebe as atividades que tem realizado no seu trabalho?

- Eu tenho realizado coisas muito importantes neste trabalho.	
DESPERSONALIZAÇÃO	
Questões originais do MBI	Perguntas elaboradas para a entrevista
- Eu sinto que os clientes me culpam por alguns de seus problemas.	- Em sua opinião como os alunos te vêem? Como você acha que eles se sentem com relação a você?
- Eu sinto que eu trato alguns dos meus clientes como se eles fossem objetos.	- Como você se relaciona com seus alunos? - Como você se relaciona com seus colegas?
- Eu acho que eu me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.	- Desde que começou a trabalhar como professora, alguma coisa mudou com relação ao seu trabalho? O quê? A que você atribui essas mudanças?
- Eu acho que esse trabalho está me endurecendo emocionalmente. - Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus alunos.	- Você estabelece algum tipo de contato físico com seus alunos ou colegas? De que tipo? - Que tipos de demandas seus alunos causam em você? Como você recebe essas demandas?

As duas entrevistas foram realizadas individualmente, em dias diferentes e nas residências das professoras a fim de garantir a privacidade e uma maior tranquilidade para as participantes e para a pesquisadora. Tiveram uma duração aproximada de duas horas cada e foram gravadas em áudio. As professoras puderam discorrer mais livremente sobre a sua vida profissional, construindo e reconstruindo suas narrativas. Procuramos deixá-las mais à vontade para estabelecer as relações entre os acontecimentos da vida profissional e privada, como também o tempo que dispensaram às suas narrativas.

3.5 - Procedimentos para a análise dos dados

A análise das entrevistas é resultado de um processo de ir e vir ao material empírico. Para tanto, procedemos da seguinte forma:

(1) Com as duas entrevistas transcritas e revisadas, realizamos uma primeira leitura global dos dados na qual buscamos compreender os modos pelos quais cada professora se posicionava frente aos temas propostos pelas questões investigadas.

(2) Na primeira entrevista, nossa opção foi a de compor um texto que pudesse apresentar a relação entre a vida pessoal e profissional de cada professora para que juntamente com as informações obtidas na segunda entrevista, pudéssemos compreender o trabalho docente e as possibilidades ou não de adoecimento.

(3) Com base nas respostas das professoras, às questões da segunda entrevista, realizamos uma análise de conteúdo de suas falas, procurando identificar nestas os sintomas⁸ da Síndrome de Burnout apontados por Maslach (1976) no MBI;

(4) A partir da presença e da frequência dos sintomas, procuramos fazer uma correspondência com suas respectivas dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho.

(5) Como última etapa, procuramos relacionar a existência ou não das dimensões da Síndrome de Burnout às trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais de cada professora, buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento destas.

⁸ Vide anexo II.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e a análise dos dados desta pesquisa foram organizadas em três blocos: (1) Apresentação das informações obtidas na primeira entrevista, que buscou conhecer a trajetória pessoal, acadêmica e profissional de cada professora; (2) Análise em conjunto das repostas das professoras à segunda entrevista, que procurou compreender o cotidiano do trabalho destas na escola; (3) Com base no item anterior, procuramos identificar nos relatos das professoras a presença ou não das dimensões da Síndrome de Burnout (Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho) a partir dos sintomas apontados por Maslach no MBI (Maslach Burnout Inventory).

4.1 – Para além dos muros da escola: o mundo das professoras

Linda

Linda é professora, atua há cinco anos na Escola Cor de Rosa, em dois turnos sequenciais, respectivamente terceira e sexta séries do Ensino Fundamental. Possui graduação em Pedagogia. Atualmente com 40 anos, é casada e tem três filhos. Natural do Ceará veio para a cidade de Uberlândia aos seis anos de idade, onde reside até hoje. Em seu relato, diz que, juntamente com seus seis irmãos, teve uma infância difícil, pobre e sem muitos recursos. Seu pai trabalhava em serviços gerais e sua mãe era dona de casa. Sua relação com os pais era tranqüila, porém estes eram mais fechados e seu pai, especificamente, era autoritário.

Em relação à sua história escolar, relata que sempre foi boa aluna e sempre se destacou, apesar de ter começado a estudar com nove anos de idade. Segundo ela, isto se deu porque a família era pobre demais e não tinha incentivo do pai, que achava que os estudos não eram necessários. Além disso, ela sempre morou na periferia da cidade, o que dificultava o acesso à escola. Sua trajetória acadêmica iniciou-se enquanto aluna de escola pública e permaneceu por toda a sua história escolar, pois fez o curso de Pedagogia em uma universidade pública e, atualmente, trabalha também em uma escola pública municipal. No que se refere à relação com os seus professores, diz que sempre estabeleceu bons vínculos e uma aproximação positiva com eles.

Em relação ao percurso construído para chegar a ser professora, como também aos motivos que a levaram à escolha desta profissão, Linda afirma que antes do curso de Pedagogia fez três anos de Serviço Social. Porém, faltando apenas um ano para ser formar, desistiu, porque não era o que queria e, além disso, era um curso pago e tinha pouco retorno financeiro. Diante disso, Linda fez outro vestibular, desta vez para Pedagogia. O fato de ser tímida a incomodava e este curso era, em sua opinião, uma forma de enfrentamento desta dificuldade, mesmo que, para tanto, tivesse que se forçar a um comportamento mais extrovertido e autônomo. Além disso, ajudar os filhos nas tarefas de casa também foi apontado como um problema e que ela tinha a expectativa de resolver com o ingresso na faculdade. Como fatos marcantes de sua história escolar, a professora aponta a formatura e os seminários, que a deixavam muito nervosa e insegura, em função de sua timidez.

Após o curso de Pedagogia, Linda ficou um tempo sem trabalhar, mas logo começou como professora e afirma que, apesar de gostar muito do que faz, o retorno que recebe é muito pouco, em termos financeiros. Desde que se formou exerce a função de professora, mas já exerceu várias atividades profissionais não relacionadas e anteriores ao magistério, entre elas: auxiliar de escritório, telefonista e auxiliar de empacotamento. Atualmente, além de trabalhar como professora, vende roupas na escola e em outros locais. Segundo Linda, este é um meio para complementar a renda familiar.

Linda ingressou na profissão docente com um contrato na mesma escola municipal onde trabalha até hoje. Segundo ela, este contrato foi renovado e logo depois veio o concurso e assim continuou. Ao falar sobre o início da profissão, relata fatos que a marcaram negativamente não só no seu primeiro dia de aula, mas no seu primeiro ano como professora, como o fato de ser inexperiente, de ter ficado com uma turma considerada muito difícil em função das demandas dos alunos, que extrapolavam às de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso fez com que Linda pensasse seriamente em desistir da profissão na qual acabara de ingressar, mas mesmo assim continuou a trabalhar como professora.

A professora diz que nunca se afastou do trabalho por um período mais longo e que só falta em casos de extrema necessidade. O abandono da profissão é algo cogitado por Linda. A docente tem o desejo de morar no exterior para trabalhar em outra função. Além disso, pensa em ter um comércio, uma loja para trabalhar com vendas de roupas, pois acredita que terá uma renda financeira maior. Ela afirma que o seu salário complementa o orçamento da casa.

A rotina diária da professora parece ser comum à de muitas mulheres que trabalham em mais de um turno. Tem que cumprir com os afazeres domésticos, preparar aulas e ir para a escola às 10h da manhã, retornando na maioria das vezes, às 20h. Geralmente, no final de

semana, são realizadas as tarefas que não puderam ser feitas durante a semana. Para conseguir cumprir com as atribuições que ela assumiu, Linda tem que se abdicar de algumas atividades que gosta de fazer ou mesmo relegá-las a segundo plano, como por exemplo, dormir durante o dia.

Linda faz apenas caminhada como atividade física. Porém, não a realiza de forma regular. Em relação às suas atividades do final de semana, a professora afirma que, às vezes, vai à casa de alguma colega e vai à missa quando seu marido está em casa, porque ele trabalha viajando. A professora diz que sua atual situação financeira não permite que ela saia muito de casa.

Rita

Rita é professora há 16 anos e há sete trabalha na Escola Cor de Rosa, atuando em dois turnos seqüenciais, respectivamente primeira e sexta séries do Ensino Fundamental. Possui graduação em Matemática. Atualmente, tem 38 anos, é divorciada e não tem filhos. A professora é natural da cidade de Guimarães - MG, onde morou até os vinte e cinco anos de idade. Mora em Uberlândia há treze anos, local onde se casou. Considera que teve uma infância normal, pois brincava muito com as crianças que moravam perto de sua casa, mas também era muito dedicada aos estudos. Tem sete irmãos e afirma que tinha um bom relacionamento com os pais. Sua mãe era dona de casa e seu pai trabalhava em fazendas.

Segundo Rita, o seu percurso escolar foi tranqüilo, pois nunca teve dificuldades de acesso à Educação. Aos seis anos de idade, ingressou na escola, pois gostava muito de estudar. Além disso, diz que sempre foi muito boa aluna. Sempre estudou na mesma escola, da primeira série até terminar o magistério. Posteriormente, fez faculdade em Uberlândia, e afirma que se empenhava para ser a primeira aluna e se sentava na primeira carteira. Segundo a docente, sua relação com os seus professores sempre foi muito boa, pois recebia elogios e incentivos em tudo o que fazia.

A decisão por trilhar os caminhos da Educação não foi escolha sua, mas com certeza a permanência na profissão docente foi um caminho trilhado por ela. A escolha pelo magistério partiu de uma amiga já professora, que não concordou com sua opção pelo curso de Contabilidade. Por ser uma das primeiras alunas da sala, Rita foi influenciada a mudar o seu destino quando resolveu atender ao pedido da amiga. No entanto, ela mesma não sabia o que queria fazer. Após isso, começou a gostar da profissão e continuou a se qualificar na área.

Terminado o magistério, Rita foi até a prefeitura de sua cidade fazer sua inscrição para dar aulas em uma das duas escolas da cidade. Quando veio para Uberlândia, fez o concurso da prefeitura e foi aprovada. A docente atua há treze anos em escolas municipais da cidade de Uberlândia.

Seu primeiro dia como professora não foi algo tão marcante, pois a escola onde começou ainda não estava em funcionamento e os professores ficaram durante cinco meses estudando e elaborando materiais. A professora disse não ter acontecido nenhum fato marcante que chamasse sua atenção no início de sua profissão.

Rita foi para a Escola Cor de Rosa, porque morava em um bairro próximo a esta. Além do magistério, a professora teve uma única experiência profissional quando trabalhou como vendedora em uma loja de sua cidade, antes de ser docente. Afirma ainda que nunca se afastou do trabalho por um período mais longo e que só falta em casos de extrema necessidade. Quanto ao abandono da profissão, Rita diz que nunca pensou nesta possibilidade, porque apesar de ser um trabalho estressante, gosta do que faz, afirmando que nada a faria desistir de ser professora. Diz, ainda, que tem muitos amigos e que se relaciona muito bem com eles, mas que gostaria de ser mais extrovertida, sair, passear e conversar mais.

Ao descrever um dia de sua vida, Rita afirma que além do trabalho na escola, faz todo o serviço doméstico. Sai de casa pela manhã e retorna no final da tarde, prepara as aulas, corrige trabalhos e descansa um pouco para recomençar as atividades no outro dia. No final de semana, organiza a casa e as roupas e quando tem um tempo gosta de bordar e costurar como forma de ocupar a mente. Como atividade física, Rita afirma que faz musculação numa academia próxima à sua residência.

Alice

Alice trabalha há cinco anos na Escola Cor de Rosa, atuando em dois turnos sequenciais, respectivamente primeira e quinta séries do Ensino Fundamental. Fez magistério, Estudos Sociais e Geografia. Além disso, tem pós-graduação Lato Sensu em Sistema Sócio-Econômico. Atualmente tem 50 anos, é casada e tem dois filhos. Tem vinte e quatro anos e oito meses de magistério e se aposenta no ano de 2006. Nasceu na cidade de Prata - MG, mas com um mês de idade foi para Ituiutaba. Aos sete anos mudou-se para Uberlândia com seus pais e seus sete irmãos. Afirma que foi uma criança muito feliz, pois teve uma família muito unida e equilibrada. Sua relação com seus pais foi muito boa. Seu pai era analfabeto, sabia

apenas escrever o próprio nome. Exerceu a profissão de carroceiro e depois montou uma fábrica de muros pré-fabricados. Sua mãe fez até a quarta série do Ensino Fundamental e era funcionária pública, foi merendeira de escola por muitos anos.

A professora relata sua história escolar, fazendo todo o percurso construído por ela. Fez o magistério em um grupo escolar de Uberlândia, depois foi para uma escola estadual da mesma cidade. Parou de estudar porque não conseguiu ser aprovada na quinta série. Posteriormente fez o curso supletivo e continuou seus estudos até chegar a ser docente.

Enquanto aluna, Alice diz que sempre foi dedicada, mas também muito brincalhona, pois gostava muito de conversar e de ter amigos. Quando já estava adolescente começou a trabalhar como doméstica durante o dia e estudar à noite, mas tinha outras perspectivas profissionais. Alice diz que nunca teve nenhum problema de acesso à escola e que a sua relação com os seus professores sempre foi muito boa, porque sempre levou tudo muito na brincadeira.

Alice afirma que sempre quis ser professora. Quando aprendeu a escrever, escrevia no guarda-roupa e em todos os lugares da casa. Alice e os sete irmãos sempre tiveram o incentivo dos pais para estudar e, principalmente, sua mãe fez com que ela e suas cinco irmãs estudassem. Todas são professoras já aposentadas.

Ao chegar ao primeiro magistério, foi convidada para substituir uma professora durante dez dias. No ano de 1983 prestou concurso para a prefeitura de Uberlândia, sendo aprovada em primeiro lugar. Atualmente, além da atividade docente, a professora Alice também trabalha com vendas de produtos cosméticos para complementar o seu salário.

Alice diz que nunca se afastou do trabalho por um tempo maior a não ser no período em que tirou licença gestação e no mês de dezembro do ano de 2004, em que acompanhou seu marido em algumas cirurgias. O abandono da profissão já foi cogitado pela professora, mas foi algo passageiro. Isso ocorreu em função de um aluno, com o qual a professora não conseguia estabelecer um bom relacionamento e o cotidiano na escola tornara-se, para ela, um motivo de insatisfação, pois tinha que lidar com situações de conflito com o aluno. Porém, com o tempo, afirma que conseguiu superar suas dificuldades e assim permaneceu na profissão sem maiores problemas. Alice afirma que hoje nada a faria desistir do seu trabalho.

Atualmente, a professora se define como uma pessoa resolvida, muito amada e que viveu grandes emoções. Por isso, se sente feliz e realizada não só profissionalmente, mas também como mãe e como esposa. Alice afirma que é uma pessoa de bem com a vida.

Sua rotina diária também envolve o trabalho na escola e os afazeres domésticos, porém, Alice afirma que divide estes últimos entre ela, os filhos e o marido para não se sobrecarregar. A professora trabalha nos períodos manhã e tarde e tem uma folga por semana. Seu final de semana é dividido entre o cuidado da casa e da família e o lazer. Todo domingo, Alice se reúne com as irmãs para conversar e tomar um chá. Segundo ela, isso a faz sentir-se renovada, pois já é uma tradição de família.

A professora afirma que já teve problemas de voz por causa do trabalho e, atualmente, está fazendo terapia com uma psicóloga em função de alguns problemas de saúde do marido e conflitos com o filho mais novo. Ultimamente tem feito exercício físico na academia.

4.2 – O cotidiano do trabalho na escola: Com a palavra, as professoras.

Ao fazermos uma análise da segunda entrevista⁹, reunimos as perguntas em duas temáticas. A primeira, *Sentimentos em relação ao trabalho*, se referiu às questões que tinham como eixo comum o trabalho; a segunda, *O cotidiano do trabalho com as pessoas*, teve como diretriz norteadora o relacionamento interpessoal no dia-a-dia da escola. A seguir, apresentamos os itens que compõem essas temáticas, representados nas falas das professoras, procurando compreender o cotidiano profissional das mesmas. Esta análise possibilitará identificar a existência ou não dos sintomas e respectivas dimensões da Síndrome de Burnout, que será apresentada no próximo capítulo.

4.2.1 – Sentimentos em relação ao trabalho

Reunimos nesta temática as falas das professoras que retratam os sentimentos ao se levantar pela manhã e ao final de um dia de trabalho; em relação ao ser professora; as dificuldades e facilidades do trabalho; os problemas do dia-a-dia na escola; o significado do trabalho docente; as percepções sobre as atividades que realizam na escola; os ideais com

⁹ Vide apêndice B

relação ao trabalho; os sentimentos em relação à escola onde trabalham e as mudanças no trabalho como professora.

Sentimentos ao se levantar pela manhã para ir ao trabalho

Linda: “Eu gosto de ir, eu sou bastante responsável, eu sei que eu tenho que ir, eu vou, vou bem, mas eu acho que eu iria melhor se eu tivesse um salário melhor, se eu tivesse mais incentivo. Você não tem incentivo nenhum para trabalhar. Como professora você trabalha porque você gosta mesmo. É mais uma vocação do que uma profissão, porque você não ganha pelo que você faz. Trabalha muito e não tem salário, não tem nada, não tem nenhum incentivo”.

Rita: “... normal, tranqüila. Eu penso em ter mais um dia de trabalho bom, peço que tenha um bom dia, porque você nunca sabe o que vai acontecer, mas eu peço que seja um dia bom. Eu me sinto feliz por ter um trabalho, por ter mais um dia pela frente”.

Alice: “Eu me sinto bem de ir para um lugar que eu gosto, porque eu acho que o profissional tem que gostar daquilo que ele faz. Eu me sinto bem, eu gosto de ir para o meu trabalho, de estar com os meus alunos”.

Observamos nas falas das professoras, a presença de algo comum: o fato de gostarem de realizar o trabalho na escola. No entanto, no caso de Linda percebemos que, apesar de afirmar que gosta de ir para o seu local de trabalho, a professora apresenta um sentimento de desvalorização salarial, não se sentindo incentivada ou recompensada pelo esforço que faz. Rita e Alice, ao contrário, apresentam-se motivadas e satisfeitas com relação ao seu trabalho, afirmando que se sentem bem ao se levantar pela manhã para ir para a escola.

Sentimentos ao final de um dia de trabalho

Linda: “Cansada, muito cansada. Cansada e com a sensação assim: será que valeu? Eu não sei, porque esse ano eu estou achando muito difícil. Então, além do cansaço, você sente que os meninos não querem, a minha turma é muito difícil, muito, mas muito difícil em todos os aspectos, os meninos são fraquinhos demais, então você tem que fazer uma ginástica danada. Então, você se sente impotente você quer fazer alguma coisa, mas você não pode fazer nada, você não pode contar com nada”.

Rita: “Muito cansada. Chego aqui em casa, eu já custo a chegar, deito, durmo um pouquinho para depois eu recomeçar as atividades, porque se não, não dá.

Eu me sinto cansada, às vezes frustrada, angustiada, tem dia que te dá aquela coisa ruim, tem vezes que eu até choro. Às vezes eu tento nem pensar, eu tento rezar, ler alguma coisa, dormir”.

Alice: “Isso é muito relativo. Tem dia que eu me sinto realizada, quando eu conquistei alguma coisa com os alunos, que eu alcancei um objetivo e tem dias que às vezes eu me sinto frustrada, principalmente na alfabetização. É aí que às vezes eu me sinto frustrada, porque você consegue com a maioria e às vezes ficam dois ou três ali coitadinhos que têm dificuldades de aprendizagem. Às vezes a gente não consegue alcançar os objetivos da gente com os alunos, aqueles com dificuldades especiais, que você teria que trabalhar com eles um trabalho diferenciado. Às vezes você não tem condições porque a sala está muito cheia e você é uma só, você tem que dar atenção para trinta, trinta e cinco alunos”.

Observamos nestes trechos de falas, que ao se referirem aos sentimentos que têm ao final de um dia de trabalho, Linda e Rita apresentam cansaço. Linda o associa à sensação de não ter alcançado os seus objetivos, ao desinteresse e às dificuldades dos alunos e, além disso, ao sentimento de impotência, como conseqüência de uma discrepância entre querer realizar algo mais e não poder concretizar esse desejo. No caso de Rita, percebemos que apesar de se referir ao cansaço como conseqüência de um dia de trabalho, a professora o associa aos sentimentos de frustração e angústia referentes aos acontecimentos nas salas de aula. Na fala de Alice, podemos observar que a frustração também aparece como resultado do não alcance de seus objetivos. No entanto, a docente aponta como fatores motivadores desta as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos e a falta de condições materiais e humanas para a realização de um trabalho diferenciado com estas crianças.

Sentimentos em relação ao ser professora

Linda: “Eu gosto do que eu faço, mas não me sinto bem em relação ao salário, à questão salarial, às condições de trabalho, que não são fáceis, eu trabalho longe. Então eu acho um trabalho muito difícil”.

Rita: “Me sinto feliz, quase, quase realizada, não totalmente, porque igual aquele dia eu te disse que eu nunca tinha me arrependido de ter abraçado essa profissão, mas tem dia que acontecem algumas coisas. Parece que os meninos estão apáticos, parece que eles não têm interesse, ficam passeando, agitados, aí tem dia que você fica um pouquinho desanimada. Aí, eu sinto muita frustração, parece que aquilo que você tentou fazer, que você ficou o dia inteiro programando não deu certo, não sei parece que não agradou, que não motivou, que não chamou a atenção e não ajudou a crescer em nada, eles não têm um pingão de interesse”.

Alice: “Eu me sinto uma profissional realizada. Eu, graças a Deus, eu sou uma profissional realizada, eu me sinto realizada, porque quando eu olho para trás e vejo que hoje eu encontro com alunos meus, que eu alfabetizei e eles estão cursando Medicina, Engenharia e quase todos em universidade pública. Hoje eu tenho alunas minhas que são minhas colegas, estão na Pedagogia, são professoras também”.

Os sentimentos de Linda em relação a ser professora revelam que, apesar de gostar do que faz, sente-se desvalorizada pelo salário que recebe e pelas condições de trabalho que lhe são oferecidas. Em sua fala, percebemos que o desânimo e o desgaste emocional estão presentes na realização de seu trabalho. Assim como Linda, Rita também afirma que se sente feliz com a docência, mas o desânimo e a frustração são apontados por ela como conseqüências dos comportamentos de apatia, de falta de interesse e de agitação dos alunos em sala de aula, o que segundo a professora, a faz ter sentimentos de impotência e insuficiência quanto às atividades programadas. Ao contrário de Linda e Rita, podemos notar na fala de Alice, sentimentos que revelam a realização e o orgulho quanto à atividade profissional que realiza, sentindo-se recompensada quando encontra ex-alunos e percebe que estes chegaram à universidade.

Dificuldades e facilidades do trabalho

Linda: “Bom, a dificuldade é você ter que se desdobrar, você ter que trabalhar dois turnos, porque o salário que você ganha em um só não dá, então você acaba não fazendo as duas coisas bem feitas como você gostaria de fazer. E agora facilidade, que facilidade? Eu acho que não tem, facilidade não tem não, tem? Tem não, ainda não pensei se tem não... as quatro horas, talvez seja isso, um turno de quatro horas, quatro horas e pouco não é uma coisa que te cansa muito, talvez seja isso”.

Rita: “A facilidade eu acho que é o apoio que você encontra por parte das pessoas superiores. A dificuldade eu acho que é a falta de material, por exemplo, na época de hoje, não tem uma internet, que a gente possa usar, o nosso salário não dá para ter um computador em casa, não dá para você por uma internet e os meninos também tinham que ter acesso, então os únicos materiais que eles têm disponíveis são livro, caderno, lápis, borracha e o esforço da gente em procurar alguma coisa diferente para levar para eles. Eu acho que falta um investimento maior, no caso aqui, da prefeitura nessa parte aí, falta muito material mesmo, porque a estrutura da escola é boa, você encontra apoio, pelo menos eu, sempre que eu preciso de alguma coisa, eles estão prontos para ajudar”.

Alice: “A dificuldade eu acho que são as muitas vezes que a gente tem muita coisa para os alunos, para mostrar fora, para sair, aí eu vejo a dificuldade

financeira. O município ele não dá verba, não tem uma verba disponível para o professor fazer um trabalho de campo com os alunos. Então muitas vezes o aluno gostaria de fazer, o professor tem a intenção de fazer, mas nós não podemos tirar do nosso bolso. Eu acho que essa é uma das dificuldades, de você querer realizar alguma atividade com os alunos e faltar recurso, essa eu acho que é uma grave, porque a direção da escola nos apóia, o que ela pode fazer, ela faz. Quanto às facilidades é que eu sempre recebo ajuda de conhecidos meus. Os de primeira à quarta, no dia da criança, muitas vezes eu não tenho dinheiro para fazer o bolo, porque sempre eu dou no dia da criança, uma lembrancinha para cada um. Sempre as pessoas falam: vou te ajudar, você gosta. E geralmente as minhas irmãs me ajudam muito, elas fazem o bolo, porque eu não tenho é tempo de fazer. Então a facilidade que eu tenho é em nível pessoal”.

Observamos que para Linda o fato de ter que trabalhar em dois turnos se revela como uma dificuldade para a garantia da qualidade de suas atividades. No caso de Rita e Alice, destacamos a presença de algo semelhante: o fato de apontarem como dificuldade do trabalho a falta de investimento por parte do governo local, tanto em termos de materiais didáticos como em relação a verbas, que poderiam ser destinadas aos trabalhos em ambientes externos à escola. No que diz respeito às facilidades também notamos que Linda se diferencia das outras professoras, pois aponta o fato de trabalhar apenas quatro horas por turno como algo que facilita o seu trabalho. Rita e Alice apontam o apoio que recebem da direção da escola como uma facilidade para a realização de seu trabalho, afirmando que sempre que precisam, recebem ajuda.

Sentimentos em relação aos problemas do dia-a-dia do trabalho

Linda: “... eu não posso ficar presa só no meu trabalho da escola, eu tenho que ficar fazendo alguns bicos, porque o meu salário não dá e os projetos exigem demais de gente. Então eu tenho que ficar indo atrás de um monte de coisa para a escola e um monte de coisa para sobreviver mesmo. Tudo você tem que estar criando muito, então eu acho que é um empecilho na minha vida, porque junta a dificuldade dos meninos e você tem que trabalhar aquelas dificuldades aliadas àquele projeto específico, que você não foi treinada, que você não foi preparada, então é difícil conciliar tudo isso. Então eu não vejo solução, eu acho difícil, eu estou descrente. Todo dia você tem que ficar procurando coisas novas, eu tenho que me desdobrar. Eu tento não desanimar, mas eu me sinto prejudicada, porque eu acho que eu não faço o trabalho que eu poderia fazer, porque tem tanta coisa por trás”.

Rita: “... parece que as mães não confiam no seu trabalho, parece que a criança não soube explicar, uma coisa bem ruim, porque você está fazendo tudo aquilo com o maior carinho, com o maior interesse, aí de repente chega e fala: ah, a tia

não fez isso, não fez aquilo, parece que o que você fez não foi levado em conta, foi só levado aquilo que aconteceu, que ela nem sabe direito”.

Alice: “... é onde que às vezes frustra que a gente trabalha tanto e a gente quer trabalhar e às vezes as pessoas não nos dão condições de deslocamento. Eu acho interessante quando eles falam aí tudo pela solidariedade e não vêem que o trabalhador está passando por tudo isso”.

Quanto aos sentimentos em relação aos problemas do dia-a-dia do trabalho, observamos que cada professora se refere a um aspecto diferente do exercício da profissão docente. Linda novamente refere-se ao baixo salário, às precárias condições materiais e humanas que lhe são oferecidas e às exigências dos projetos da escola como fatores que contribuem para o seu desgaste, fazendo com que ela tenha que se desdobrar para conseguir conciliar as necessidades dos alunos, e as suas necessidades de sobrevivência e mesmo assim ainda sente que não consegue fazer o trabalho que gostaria. No caso de Rita, percebemos que a relação entre ela e as famílias dos alunos se revela um pouco conflituosa, já que não se sente valorizada pelos pais dos alunos pelo interesse, carinho e dedicação dispensados a estes. Assim como Linda, Alice também aponta como problema o fato de não ter condições adequadas de trabalho.

O significado do trabalho docente

Linda: “Bom, é o que eu queria fazer, eu não imaginei que fosse tão sofrido. Eu gosto do que eu faço, eu acho uma profissão nobre, digamos assim, mas eu não imaginei que fosse ser tão desgastante, eu me desgasto muito mesmo. A questão da escola ser muito longe da minha casa, a questão salarial, que pesa mesmo, que tem dia que você tem vontade de desanimar mesmo, já pensei de largar, de abandonar, porque é uma coisa que não tem valor, que nesse país não tem valor. Eu acho que ninguém vive de fantasia, eu já pensei de largar, mas eu fico protelando isso, mas é aquela coisa que não me leva a lugar nenhum, eu não preciso esperar nadinha dessa minha profissão, nadinha”.

Rita: “Ai, significa a minha realização pessoal. Eu acho que não ter um trabalho é muito triste, você levantar todo dia de manhã, saber para onde você vai, ter aquilo para você fazer todo dia, você vê que você está trabalhando em função de alguém e de você mesma, porque seria uma vida muito sem sentido, se eu não tivesse um trabalho. Então o meu trabalho significa para mim dignidade, realização”.

Alice: “Olha, significa uma realização pessoal, uma realização financeira também, porque eu dou muito valor ao meu trabalho porque é de lá que eu tiro a minha sobrevivência. Então é muito importante, eu acho que é uma das coisas

mais importantes da minha vida, que é o meu trabalho, que é de onde eu tiro o sustento da minha família. É uma realização pessoal, eu me sinto uma pessoa realizada, porque eu faço aquilo que eu gosto”.

O significado do trabalho docente para Linda revela sentimentos que se contradizem, pois apesar de afirmar que gosta do que faz e que esta profissão é a que ela queria seguir, sente muito desgaste tanto emocional quanto físico, em relação à distância de sua residência até a escola, à questão salarial, que muitas vezes a faz pensar em abandonar o magistério, pois se sente desvalorizada tanto social quanto financeiramente, o que a faz não ter esperanças de mudanças. Ao contrário de Linda, Rita e Alice revelam que se sentem realizadas com relação ao trabalho docente, afirmando que este tem importância fundamental em suas vidas, tanto em nível financeiro quanto pessoal e social.

Percepções sobre as atividades que realizam na escola

Linda: “Eu acho que lá não funciona muito você ficar criando muita coisa diferente, porque eles não estão acostumados com isso. Então se você leva alguma atividade mais lúdica, eles acham que é hora de brincar, é hora de bagunçar, então eu procuro fazer algumas atividades que eles acham que estão brincando, mas mais sérias. Eu não consigo lidar muito mesmo com essa coisa de ficar brincando para eles aprenderem, porque eles distorcem muito”.

Rita: “Às vezes bem, às vezes mal, não sei parece que vai e vem, um dia está bem, outro dia está mal. Uma atividade o menino recebe ela melhor, o outro não. As atividades práticas eles gostam mais, mas às vezes eles constroem alguma coisa, o prazer deles é construir, mas eles não estão entendendo aquilo que estão fazendo. Tem atividade que a gente gosta mais de realizar, tem aquela que é mais farra, tem aquela que é mais chata. Eu me sinto melhor realizando a atividade prática”.

Alice: “Às vezes, eu me sinto desatualizada, apesar de que eu procuro, eu vou em todos os encontros oferecidos, cursos que eu tenha condições de ir, eu vou para me inteirar, mas às vezes é interessante que quando eu percebo, eu falo: opa, isso aqui está meio ultrapassado, vamos mudar isso aqui. Ainda bem que eu tenho essa percepção, porque, às vezes, a gente vê o professor que não consegue muita coisa, porque ele fica na mesma coisa”.

Ao observarmos as falas descritas acima, podemos apontar algo semelhante para Linda e Rita. As percepções das duas professoras sobre as atividades que realizam expressam a

desmotivação e a frustração devido ao fato de os alunos não compreenderem os objetivos das atividades propostas. No entanto, para Linda verificamos que isso se deve ao fato de se sentir despreparada para compreender e conduzir o processo de aprendizagem por meio de atividades lúdicas. Já para Rita, percebemos que há certa instabilidade nos resultados das atividades que propõe. Para ela, apesar dos alunos gostarem de realizar a atividade prática, não conseguem compreender o que estão fazendo. No caso de Alice, constatamos uma diferença em relação à Linda e à Rita, pois apesar de em alguns momentos se sentir desatualizada, acredita que as atividades que realiza em sala de aula são de qualidade e sempre está procurando se atualizar para realizar um bom trabalho.

Ideais com relação ao trabalho

Linda: “Que um dia eu possa largar esse trabalho. Que um dia eu possa sair disso, que eu possa ter outra renda, porque eu vivo nadando, nadando e morrendo na praia. É uma coisa que não te leva a lugar nenhum, é um salário que eu não posso nunca pensar que eu vou ter um carro tirado do meu salário, que eu vou poder fazer uma viagem de férias. Se você perguntar: Você vai fazer especialização nessa área? Não, não vou, eu formei, fiz meu curso, mas não fiz até hoje especialização, mestrado, doutorado e nada porque eu acho que não vale a pena, conhecimento por conhecimento, não é por aí, eu acho que a gente tem que ser realista, eu acho que a gente estuda, trabalha porque visa algo melhor para a sua vida”.

Rita: “Ah, eu pretendo a hora que passar esse tumulto da vida, estudar mais um pouco, crescer. Sei lá, eu acho que eu pretendo dar aula em uma universidade um dia. Eu procuro dar o melhor de mim e conseguir o máximo que eu puder dos meninos e de mim mesma”.

Alice: “Olha, eu ainda queria estudar. Às vezes quando eu estou dando uma aula, que tem um assunto que eu não estou muito a par, então eu vou procurar, vou procurar saber, vou atrás, então eu falo: nossa, eu queria estudar para eu passar isso tudo para os meninos. Às vezes, eu me sinto ansiosa, mas, às vezes cansada também. Eu acho que por causa do tempo e da idade, aí você começa a acomodar, você fala: ah, eu não vou mexer com isso não, porque eu já estou aposentando, para que eu vou estudar? Às vezes eu me sinto ansiosa nesse sentido, porque eu falo: ah não, eu vou deixar isso agora para o povo que está novo, porque eu também não quero ficar um museu dentro da escola. O meu ideal, eu acho que eu até já alcancei, porque eu iniciei e vou terminar uma coisa que eu comecei. Às vezes é só nesse sentido assim, que às vezes eu gostaria de ter estudado muito mais para poder passar para os alunos”.

Os ideais de Linda com relação ao trabalho se restringem à concretização do desejo de abandonar a profissão, apresentando-se pouco motivada, sem interesse de continuar

trabalhando como professora. Além disso, a professora não pretende se qualificar na área, pois acredita que não há reconhecimento nem financeiro e nem social. Em sua fala, podemos perceber o quanto está insatisfeita com a remuneração que recebe e o quanto se sente sem estímulo para trabalhar. Ao contrário de Linda, Rita e Alice expressam a necessidade de continuar estudando. Porém, as duas professoras têm objetivos diferenciados. Rita pretende avançar os estudos para poder chegar a ser professora em uma universidade. No caso de Alice, esta necessidade refere-se ao fato de sentir-se desatualizada, procurando participar de cursos para realizar bem o seu trabalho. Ao mesmo tempo, a ansiedade e o cansaço aparecem como conseqüências da idade e do tempo de serviço, fazendo com que ela entenda que já alcançou o seu ideal.

Motivos da permanência na profissão

Linda: “Bom, eu preciso em primeiro lugar, preciso. É o que eu fiz, é o que eu procurei e é interessante você ver que está sendo útil, que alguém está aprendendo, assim é muito gratificante quando você chega no final do ano e vê que tantos aprenderam tanto. Porque você vê, você vai acompanhando o ano todo, você vê a atividade deles do começo até o final, então assim, você vê o tanto que desenvolve e isso é gratificante”.

Rita: “Acho que é só o gostar mesmo, porque às vezes você chega em casa triste com o desinteresse dos alunos. Tem aqueles dias que você chega na última aula, aqueles meninos cansados, aí você fica bem chateada. Tem também o salário que é um pouco desmotivante, mas essa parte aí a gente não pode nem pensar e nem entrar, porque se você for olhar por esse lado aí você desmotiva mesmo”.

Alice: “Quando eu consigo alcançar os meus objetivos, que eu vejo que os meninos assim, que você conversa com eles e que eles mudam. Eu sempre faço essa observação com os de primeira série, quando eles entram, quando eles começam a escrever: tia, eu te amo! No começo do ano, você vê que as calças deles estão compridas, chega no final do ano está faltando um tanto e que eles crescem não só no tamanho, mas intelectualmente também, porque eles debatem”.

Quanto aos motivos que fazem com que as professoras permaneçam no magistério, é interessante notarmos que as falas de Linda e Alice se assemelham quando afirmam que se sentem motivadas pelo progresso pessoal e intelectual dos alunos. No entanto, Linda refere-se primeiramente à necessidade financeira e em segundo plano coloca a alegria e a gratificação

de contribuir para o desenvolvimento das crianças. Já para Alice, o fator motivador de sua permanência na profissão diz respeito ao fato de conseguir alcançar a maior parte de seus objetivos, como por exemplo, a mudança no comportamento dos alunos. Ao contrário, de Linda e Alice, Rita aponta como principal fator motivador o fato de gostar de ser professora, dizendo que o salário e o desinteresse dos alunos a desmotivam e que por isso prefere nem pensar sobre essas questões.

Sentimentos em relação à escola onde trabalham

Linda: “Eu gosto de trabalhar lá, eu acostumei muito lá, talvez pelas pessoas. O que eu não concordo muito lá são os projetos, o que você não pode falar muito e o que seria um ou dois reclamar. Todo mundo reclama nos bastidores, mas na hora de falar mesmo, ninguém fala, então eu também não vou falar, porque se não eu vou ser o bode expiatório. Eu acho o convívio com as pessoas bom, lá tem umas pessoas boas de relacionar e a direção não pega muito no pé, talvez pelo fato de ser uma escola muito grande. Se bem que também eu sinto essa necessidade, eu já vi muitos colegas lá reclamando dessa frieza lá da direção em relação aos professores, você encontra com a diretora, com a vice-diretora nos corredores, elas nem te cumprimentam, é como se não te conhecesse, então é muito fria essa relação lá, mas com os colegas normalmente é bom, mas também não tenho problemas com eles, eu só acho que deveria ser diferente, eu acho que os superiores deveriam nos tratar melhor, eu acho que a gente merece mais carinho”.

Rita: “Acho que eles são democráticos, te ouvem, te entendem, valorizam o seu trabalho, te elogiam, te incentivam. Lá você tem liberdade, sem ter aquele medo, aquele receio da pessoa te levar a mal, te entender mal e te punir por aquilo, porque às vezes falam assim que não tem punição, que tem liberdade de expressão, mas tem lugar que não tem não. Lá eu me sinto com liberdade. Pelo menos aquelas pessoas que coordenam a gente tem aquela afinidade, então isso já não te deixa frustrada, você tem aquela abertura, aquela liberdade, aquela vontade de estar lá e de se dar bem com todos”.

Alice: “Eu me sinto bem, eu acho que elas têm assim o lado humano muito bom da direção da escola, eu acho que elas são abertas, elas negociam, porque às vezes você amanhece indisposta, você não vai ao médico, então se você chegar e falar, elas não são assim totalmente rígidas, porque tem direção que é assim, ela não foi, corta o ponto, sem saber o que é que foi, o que é que aconteceu. Então nesse ponto eu acho que elas são abertas, claro que com aquele funcionário que é responsável, porque toda regra tem exceção”.

É importante notar que os sentimentos em relação à escola onde trabalham foram avaliados pelas três professoras quanto às relações interpessoais. No caso de Linda, podemos

observar que sua fala se diferencia das outras duas professoras, pois apesar de afirmar que tem um bom relacionamento com os colegas, sente-se, ao mesmo tempo insegura para falar dos problemas que a afligem, como por exemplo, os projetos a serem desenvolvidos, e sem o suporte material e emocional necessário para a realização das atividades. Em sua fala, podemos verificar o quanto gostaria de ser notada e tratada com mais respeito e carinho pela direção da escola. O que não observamos nas falas de Rita e Alice, que afirmam gostar do trabalho na instituição. Rita sente-se acolhida e livre para dizer o que pensa sem correr o risco de ser punida. Além disso, sente-se valorizada, pois recebe elogios e incentivos por parte da direção. Alice sente que a direção da escola compreende os seus problemas e tem um lado humano ao lidar com suas necessidades.

Mudanças no trabalho como professora

Linda: “Eu melhorei muito, eu sinto que eu aprendi muito mesmo, porque eu tenho só cinco anos de magistério. Então me comparando com a época que eu comecei eu estou bem melhor, eu me sinto bem melhor mesmo, eu acho que eu faço um bom trabalho. Não alcanço os objetivos, todos nunca”.

Rita: “Eu acho que a cada dia a gente vai crescendo um pouquinho, você vai aprendendo coisas novas. No início, você é muito inexperiente, ensina as coisas de forma errada, tentando acertar, com medo de uma coisa, com medo de outra, mas aí você vai crescendo. Eu acho que muda tudo para melhor, porque as coisas também mudam todos os dias e se você não tentar procurar se adaptar”.

Alice: “A cada ano a gente cresce, a cada ano você vai aprimorando mais aquilo que você dá. Por exemplo, eu vejo que o primeiro ano que entrei dentro da sala de aula, eu fazia o primeiro magistério, eu apanhei até, mas o outro ano é experiência, a cada ano você vai mudando aquilo que não deu certo, você vai fazendo novas tentativas e você vai aprimorando o que dá certo”.

No que se refere às mudanças no trabalho como professora, podemos observar que as três professoras referem-se à profissão docente como fonte de aprendizagem, pois afirmam que têm aprendido muito com a experiência, melhorando a cada ano que realizam o seu trabalho na escola. Linda afirma que acredita realizar um bom trabalho, apesar de não conseguir alcançar todos os seus objetivos. Rita tem uma visão muito positiva das mudanças, acreditando que é necessário se adaptar a elas para realizar um bom trabalho. Alice está

sempre tentando criar alternativas para o que não dá certo e aprimorar aquilo que teve um bom resultado.

4.2.2 – O cotidiano do trabalho com as pessoas

Nesta temática, reunimos as falas que se referiam aos sentimentos das professoras com relação ao contato cotidiano e ao relacionamento direto e constante com os colegas, com os alunos e seus familiares, a saber: o trabalho direto com as pessoas, sentimentos ao lidar com os alunos, as demandas dos alunos, motivações com relação aos alunos, atitudes que toma com relação aos problemas apresentados pelos alunos e pelos colegas, a visão e os sentimentos dos alunos sobre a professora, o relacionamento da professora com os alunos e com os colegas, o contato físico com os alunos e com os colegas e os recursos e estratégias para se desgastar menos em sala de aula.

O trabalho direto com as pessoas

Linda: “É difícil, porque não envolve só o seu trabalho, tem sentimento, tem mais um monte de coisa nessa relação. É bem difícil, você lidar com pessoas é difícil. Eu acho difícil essa relação, porque os alunos hoje em dia, eles não têm respeito pelo professor, pela pessoa mesmo. Se não fosse a professora que estivesse ali na frente, fosse qualquer outra pessoa, eu tenho certeza que também seria da mesma forma. Eles não te respeitam como ser humano, então não tem mais essa educação que vem lá do berço”.

Rita: “Complicado, cada um tem uma cabeça, aquilo que você pensa, não é o que a pessoa pensa, aquilo que você acha que está certo não é o que ele quer, não é o que ele deseja, que ela acha que está certo. Então é difícil você agradar. Os meninos nem tanto, mas os pais mais ainda”.

Alice: “Eu acho que a relação humana, isso aí faz parte da vida. E eu acho que tudo é uma troca de experiência, eu aprendo com eles, eles aprendem comigo. É interessante que a gente aprende muito com os alunos. Então a gente faz uma interação professor-aluno ali, que é a troca de experiências, do tempo. Trabalhar com pessoas para mim é muito importante, eu gosto”.

Trabalhar diretamente com pessoas é um processo difícil tanto para Linda quanto para Rita. Ambas as professoras revelam que lidar com os alunos e com seus familiares envolve

questões que extrapolam o ambiente da sala de aula. Para Linda, a docência não envolve apenas o trabalho propriamente dito, mas também sentimentos. Em sua fala, notamos que ela se sente desrespeitada pelas crianças e isso a faz sentir que apesar de seu esforço, o desgaste não pode ser evitado. Rita afirma ser difícil agradar a todos. Em sua fala, percebemos que esse sentimento é vivenciado muito mais em relação aos pais do que propriamente aos alunos ou aos colegas. Alice, ao contrário, gosta de trabalhar diretamente com pessoas, afirmando que se sente bem, pois acredita que há uma troca entre ela e os alunos, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo.

Sentimentos ao lidar com os alunos

Linda: “Bom, alunos todos eles têm suas particularidades, cada um é diferente. Então, é assim, a gente se envolve emocionalmente com eles, a gente sente falta quando sai um, mesmo aqueles que te dão trabalho. Eles te cativam, eu gosto de todos os meus alunos, mesmo aqueles que me dão muito trabalho, a gente acostuma, é meio mãe deles”.

Rita: “Com os de primeira à quarta eu me sinto mais mãe, professora, amiga, tudo, porque você vê um sorrisinho diferente, não tem aquela malícia. Agora os de quinta à oitava não, é diferente, porque eles já têm uma malícia, em volta deles tudo os incentiva a terem aquela rebeldia de adolescentes”.

Alice: “... emoção, prazer, sabe. Eu gosto de entrar na sala de aula e ver cada um diferente. Cada um tem uma formação diferente e você juntar tudo ali, de repente você é um grupo, você trabalhar aquele grupo. Então eu me sinto realizada, eu sinto muito prazer”.

Observamos nos trechos de fala descritos acima alguns aspectos comuns entre as três professoras, pois todas apresentam sentimentos positivos em relação aos alunos, afirmando que há um envolvimento emocional com estes, expresso pelo sentimento de exercer o papel de mãe dentro da sala de aula. Além disso, as três professoras apontam o fato de que os alunos têm particularidades, ou seja, se diferenciam no modo de ser e agir. Linda afirma que mesmo os alunos que “dão muito trabalho” a cativam. Rita percebe que os alunos mais novos retribuem de forma mais explícita o seu esforço, o que faz com que ela se sinta recompensada. Ao lidar com seus alunos, a professora Alice diz sentir-se emocionada quando entra em contato com as particularidades de cada um sentindo-se realizada com o que faz.

As demandas dos alunos

Linda: “Eles precisam de mãe, de psicólogo, de médico, de tudo, então você nem sabe o que você faz primeiro, o que você acode primeiro, é cada questão difícil, é menino difícil demais, é menino abandonado, é menino de toda natureza. Então todo tipo de demanda eles têm. Aí, o que eu consigo fazer, eu faço, agora tem coisas que fogem ao seu controle, aí a gente procura fazer encaminhamentos”.

Rita: “Os pequeninhos eu acho que eles querem mais carinho, aquilo que falta em casa, mas eles têm muita vontade de aprender também, é aquela necessidade e parece que com eles você se realiza mais, porque você vê os meninos crescerem, tem como você controlar. Agora, os grandes, ah os grandes, eu acho que eles não têm muito interesse, eles não pedem muito, a gente é que tem que empurrar mesmo, a gente é que tem que falar: você está precisando disso. O que eles querem mesmo é conversar, levar a coisa assim mais fácil”.

Alice: “Tem uns que querem conhecimento, outros já querem ouvir a gente falar, aconselhar, falar do dia-a-dia para a vida deles, uma orientação. Aí, eu faço um pouquinho de cada coisa, aí eu falo: nós estamos aprendendo também, isso também é uma aula, mas é uma aula diferente. Muitas vezes o aluno está perto de nós, está pedindo socorro e a gente não está percebendo e eu observo muito os meus alunos. Eles passam tudo de casa para a gente, tem hora que a gente tem até que podar, porque eles vêm eles contam brigas dos pais, dos irmãos, dos avós”.

Notamos que Linda diferencia-se das outras duas professoras quanto às demandas dos alunos, pois afirma que se sente sobrecarregada e, ao mesmo tempo, sem saber o que fazer perante tantos problemas apresentados em sala de aula e na escola como um todo. Além disso, a professora diz que faz apenas o que consegue e encaminha os problemas que fogem ao seu controle. Rita e Alice, ao contrário, compreendem as demandas de seus alunos e as recebem bem, tentando ser flexíveis no atendimento às necessidades destes. No caso de Rita, percebemos, em sua fala, que ela se sente mais realizada ao trabalhar com os pequenos pela vontade que estes têm de aprender e também pela facilidade de controlar seus comportamentos. Alice consegue entender a diferença entre atender uma demanda pela aprendizagem do conteúdo e a necessidade de uma orientação para a vida, dizendo que observa muito os seus alunos, buscando entender seus pedidos de ajuda dentro da sala de aula.

Motivações com relação aos alunos

Linda: “Com relação a eles, é quando eu vejo que eles estão progredindo, você vai vendo bem lentamente mesmo, aquele progresso, então tem uns que quando começou eu fiquei descabelando, porque todo ano quando você começa é aquela crise, aí quando você vai vendo que tem melhoras, é gratificante. Pelo menos isso tem que ter né”.

Rita: “Aqueles meninos bons quando chegam em sala, levam alguma novidade e dizem: professora, eu vi isso na televisão, aquilo que você explicou ontem passou, aquilo que eu não entendi porque é que acontece aquilo, então existe muita coisa boa”.

Alice: “... eu acho que o interesse deles, quando eu entro na sala de aula, que eu vejo que eles querem saber, quando tem algum ponto chave que eles falam: professora vamos voltar, fazer assim. O que me motiva também, igual, por exemplo, essa semana, eu estava dando aula, eu estava passando uma atividade para eles, aí a supervisora passou na porta, ela voltou de novo, aí ela falou: Alice faz favor aqui. Aí eu fui lá, ela falou assim: como é que você consegue com esses meninos aqui, porque eu já vim aqui hoje dois horários e eles não ficaram quietos, a professora gritou tanto aqui e não conseguiu, eu passei aqui eles estavam quietos, eu voltei eles estavam quietos, eu tenho que te elogiar. Aí eu peguei, chamei ela e falei para os meninos: olha, vocês estão recebendo elogios e a sala realmente os meninos são muito agitados, mas é igual eu te expliquei, a gente tem que ter uma proposta também para eles, então quando o professor não tem uma proposta legal, que não prende a atenção, não prende mesmo”.

Linda afirma que as motivações que tem com relação aos alunos estão relacionadas ao caminhar destes quanto ao processo de aprendizagem durante o ano. As falas de Rita e Alice assemelham-se, pois apontam o interesse dos alunos quanto ao aprendizado do conteúdo como algo que as motivam na realização de seu trabalho. Rita sente-se motivada ao perceber que existem alguns alunos interessados no que ela tem para oferecer, quando questionam sobre algum conteúdo visto ou que ainda será estudado. As motivações de Alice também referem-se ao interesse dos alunos e à vontade que eles têm de aprender. Além disso, os elogios que recebe por parte da supervisão com relação ao seu trabalho em turmas muito agitadas e que não se comportam bem com os outros professores são apontados por ela como incentivo para a realização de seu trabalho.

Atitudes que tomam com relação aos problemas apresentados pelos alunos

Linda: “Eu vou lidando com eles como eu posso, é jogo de cintura, cada dia você faz uma coisa, porque não tem jeito de fugir dos problemas, tem que coisa que eu até acho que eu não sou obrigada a tolerar. Tem menino que eu acho que não tem jeito, porque eles não têm família, e eu acho que eu não sou obrigada a tolerar, ensinar as coisas que o pai dele não alertou, largou, a mãe também não quis, largou, eu tenho que agüentar aquilo ali, eu acho que eu não tenho não”.

Rita: “Ah não, isso aí eu procuro, primeiro a gente pergunta, conversa, faz uma sondagem, você passa para a supervisora, para a supervisão, eu até procuro depois saber o que aconteceu com ele, mas aí eu deixo para o pessoal que toma conta dessa parte”.

Alice: “Quando eles estão muito irritados, tudo que você propõe, eles rejeitam, você vai olhar, você analisa, às vezes a tristeza também, eles ficam parados. Cada pessoa é uma reação, uns às vezes fazem a atividade, outros não fazem nada e querem bagunçar, você vai analisar, o problema está na família”.

Podemos observar que as três professoras, cada uma a seu modo, procuram compreender e intervir nos problemas apresentados pelos alunos. Percebemos também que Linda e Alice apontam o fato de as famílias não participarem da vida escolar dos filhos como causa de alguns comportamentos negativos em sala de aula. Além disso, Linda e Rita avaliam que os problemas apresentados pelos alunos em sala de aula não são de sua responsabilidade e apesar de procurarem perguntar e conversar com eles, acabam fazendo encaminhamentos para a supervisão. Ao contrário dessas professoras, as atitudes de Alice com relação aos problemas dos alunos revelam que há um envolvimento com o seu trabalho, tentando compreender e, muitas vezes, intervir nos conflitos.

Atitudes que tomam com relação aos problemas apresentados pelos colegas

Linda: “Bom, até que apareça coisa melhor, eu compartilho. O que você pode fazer mais, eu não posso dizer: não, fulano, graças a Deus pelo menos você tem esse emprego. Um salário mínimo é muito triste, você formar, você fazer faculdade, você fazer vestibular para você ganhar trezentos e onze reais por mês, é muito vergonhoso”.

Rita: “Quando a gente chega a saber, eles já se afastaram, aí a gente pergunta. Eu acho que todo mundo já tem aquilo de não ficar falando muito dos problemas, então a gente fala: nossa, fulano está faltando muito. Aí o outro fala: não, é porque aconteceu isso e isso. Então a gente nem fica sabendo direito, quando você fica sabendo é porque já aconteceu e ele não está indo na escola”.

Alice: “Às vezes, a pessoa está do lado da gente ali, ela está com tanto problema e a gente não pára para ouvir. Às vezes, a gente precisa do abraço, o colega está ali precisando e a gente só vai perceber a hora que ele cai. Às vezes se você pára para ouvir as pessoas, a situação muda, porque às vezes as pessoas não têm apoio e às vezes falar é muito bom, você botar para fora e às vezes as pessoas guardam isso tudo para dentro e vai ficando, tornando aquela angústia, aquela angústia e a gente não tempo para ouvir o colega, mas eu sou muito de conversar e falo: opa, o que é que está acontecendo com você? E eu converso rindo e falo: isso aí vai passar”.

Cada professora toma uma atitude diferenciada quanto aos problemas apresentados pelos colegas. Linda acredita que não pode fazer mais do que compartilhar as dificuldades destes, apresentando novamente insatisfação com relação ao salário e sentindo-se desvalorizada. Rita revela em sua fala que há uma falta de comunicação na escola até mesmo pela falta de tempo. Além disso, não se envolve nos problemas alheios, porque todos já têm a cultura de não falar deles. Alice, ao contrário das outras professoras, procura ajudar, pois acredita ser importante oferecer seu apoio e sua escuta com o objetivo de auxiliar na busca de uma solução para os problemas dos colegas.

A visão e os sentimentos dos alunos sobre as professoras

Linda: “Eles me vêem como brava, como enjoada, eles me acham chata. Tem aqueles que são mais carinhosos, mas como os meus alunos esse ano, eles são todos maiores, é menino já repetente, então você tem que ficar de cima mesmo, então eu não dou muita chance de ficar brincando porque se deixar aí que não aprende mesmo. Então eles me acham enjoada. Eu não sou chata com eles, eu sou exigente com eles, mas eles não me acham exigente, eu tenho certeza que eles não têm esse conceito, eles me acham enjoada mesmo”.

Rita: “Às vezes, a gente acha que vêem como amiga, mas a maioria dos alunos te vê como inimiga, porque você cobra muito. Eles não percebem que a gente quer o bem deles. Tem hora que eles vêem o professor como amigo, depende do estado deles como é que está, se eles estão bem ou se estão mal”.

Alice: “Eu vou te passar o que eles falam. Eles falam assim: ah professora, a senhora é tão boa professora, a senhora fala e a gente entende. Eles me acham,

às vezes, assim boa professora, mas que eu exigo muito, eles me acham muito exigente. Eu acho que é o que eles sentem. No início do ano, quando eles me conhecem, eles me acham chata. No início do ano eles falam: ih, aquela dali, lá vem a professora chata, lá vem. Aí no final do ano a relação deles, o conceito deles já é outro, eles falam: não, mas é o jeito dela”.

Linda e Rita apresentam opiniões semelhantes sobre a visão e os sentimentos que os alunos têm sobre elas. As duas professoras afirmam que por exigirem um comportamento responsável quanto às atividades propostas, os alunos as percebem como inimigas ou pessoas enjoadas. Afirmam, porém, que este conceito não condiz com a realidade, pois, na verdade preocupam-se com o desenvolvimento dos alunos e por isso são exigentes. Alice, também afirma que os alunos a vêem como uma professora exigente, mas que isso vai sendo modificado à medida que começam a conviver. A professora entende, que num primeiro momento a forma como conduz as atividades causa certo receio nos alunos, mas que com o tempo eles começam a compreender sua forma de atuação em sala de aula.

O relacionamento com os alunos

Linda: “Eu me relaciono bem. Nada de muita brincadeira, mesmo porque não é de mim ficar brincando muito, eu levo muito a sério aquilo que eu faço e eu tento fazer eles levarem também, então eu não fico brincando muito não e lá se você brincar muito eles relaxam, então você tem que ter mais pulso firme mesmo, eu não sou muito de ficar rindo, mas eu trato todos eles bem, eu procuro esclarecer as dúvidas. Apesar de que lá se você dá muita abertura para eles perguntarem, não rende, eu não sei se eles têm aquelas dúvidas mesmo ou se eles aproveitam para enrolar o tempo, então de vez em quando tem que estar cortando”.

Rita: “Acho que eu tenho um bom relacionamento, converso muito, mas aí têm aqueles que se interessam mesmo só pelo conteúdo e tem aqueles que você tem que procurar outras alternativas, tem aqueles que nem assim você agrada direito porque faltou o pré-requisito, então se ele não aprendeu lá atrás, ele não consegue levar para a frente. Eles não têm interesse, às vezes eles tentam, fazem alguma coisa, vão nas costas do outro, mas não aprendem não”.

Alice: “Ah, eu acho que eu me relaciono como a mãezona. A supervisora até falava com relação aos de primeira série: você parece uma galinha arrepiada, porque você quando estufa a veia do pescoço, sai debaixo, que você põe os pintinhos tudo debaixo da asa, porque eu defendo os meus alunos e não admito que ninguém fale deles, não admito mesmo”.

As três professoras acreditam que têm um bom relacionamento com os alunos. Porém, observamos que cada uma estabelece um tipo de vínculo diferenciado com estes. Linda tenta separar o lúdico da aprendizagem por acreditar que há uma incompatibilidade entre os dois e também pela falta de recursos pessoais e profissionais para lidar com brincadeiras em sala de aula. No caso de Rita, percebemos que a professora procura compreender as necessidades de seus alunos, buscando alternativas para aqueles que ela acredita não ter condições para a aprendizagem. Alice relaciona-se com seus alunos, exercendo o papel de mãe, ou seja, defendendo-os daquilo que acredita estar afetando-os negativamente.

O relacionamento com os colegas

Linda: “Eu me relaciono bem, mas o que me desanima muito é que é uma classe muito desunida. Eu acho que deveria parar tudo, que parasse um ano, mas todo mundo é muito medroso. Todo mundo reclama, reclama, mas ninguém pára, ninguém faz nada, então eu fico sem perspectiva, o resto da vida vai ser assim, porque para o resto da vida tem aqueles que acham que está muito bom, porque trabalham pouco, porque são só quatro horas, mas não dá, não é assim que eu acho que tem que ser”.

Rita: “Eu me relaciono bem. A gente tem aquela amizade, eu construí não foi nem um relacionamento de trabalho, foi aquela amizade mesmo”.

Alice: “Muito bem. Às vezes, eu tenho a língua muito grande e solta, então quando eu vejo as coisas erradas, eu fico dando umas indiretas, porque eles chegam, às vezes assim revoltados com determinado aluno e às vezes, eu fico pensando e falo: você tem que ver que nós estamos num lugar onde só tem problemas, as famílias desestruturadas e muitas vezes o aluno tem o professor como referencial, como porto seguro dele, então você tem que conquistar a confiança do aluno e o professor não faz isso, ele vai bater de frente com o aluno e você não deve fazer isso. Mas ali na escola nós somos um grupo muito coeso, tanto de manhã quanto à tarde. Eu me relaciono bem. É muito bom o ambiente com os colegas. Eu acho que existe a união, entre os colegas lá, a gente pára, conversa, apesar de que eu não tenho dificuldades para me relacionar com pessoas. Eu, a pessoa que não combina comigo é porque não combina com ninguém, não combina com muita gente. Eu me dou muito bem em relação ao pessoal, os serviços, todo mundo”.

Podemos observar nas falas acima, que apesar de afirmarem que têm um bom relacionamento com os colegas, Linda e Alice têm algumas ressalvas quanto a estes. No caso de Linda, há um certo desânimo quanto ao fato de fazer parte de uma classe que considera desunida. Para ela, os colegas de profissão não reivindicam os seus direitos como deveriam e,

por isso, não tem perspectivas de mudança dessa situação. Alice tem críticas quanto à falta de reflexão de alguns colegas sobre o próprio comportamento dentro da escola. Apesar disso, a professora acredita que trabalha com um grupo bastante coeso e unido. O que não observamos em Rita, que afirma que conseguiu construir um vínculo de amizade com os colegas. Em suas palavras podemos perceber que ela não apresenta problemas quanto a isso.

O contato físico com alunos e colegas

Linda: “Não muito, não sou assim. Isso também é da minha natureza, nem com os meus filhos, com colega, com ninguém. Eu sou mais na minha, não sou muito de ficar abraçando, beijando”.

Rita: “Tem aquele que te dá um abraço, te beija. Os pequeninhos sim, porque sempre na entrada, na saída estão te abraçando, te beijando, mas os maiores são mais arredios, mas conversam muito, procuram perguntar as coisas. É recíproco, acontece tanto de um lado quanto de outro, porque uma coisa assim unilateral não tem como. Tem aquele aluno mais arredio, então eu deixo ele na dele, porque às vezes se você for procurar, acaba piorando a situação”.

Alice: “Beijo, abraço, eles vêm põem a mão no meu ombro, quando a gente sobe a rampa e desde o início eles sempre põem a mão no meu ombro, as meninas vêm, me abraçam na cintura, passam a mãozinha assim. Então eles ficam assim tudo me beijando, me beijando, tem hora que eu até falo assim: ó, vocês não me babem não, porque eles vêm te beijar e eu beijo eles também, os de primeira série na saída eu beijo, beijo na entrada e falo: seja bem-vindo, hoje vai ser um dia diferente, hoje nós vamos aprender uma coisa nova que nós vamos utilizar. Com os colegas, é só assim pegar na mão e às vezes é só um oi mesmo. É interessante que eu nunca tinha feito essa análise não. Só quando a gente deixa de trabalhar junto que quando encontra fala: oi tudo bem e aí tem os beijinhos de lá, outros de cá, mas não tem isso não. Isso às vezes até faz falta”.

Ao contrário de Rita e Alice, Linda não dá oportunidades para o estabelecimento de um contato físico com os alunos e com os colegas. Segundo a professora esse comportamento não se restringe a estes, mas se estende aos filhos e às outras pessoas com quem convive. O que não observamos para as outras duas professoras, que afirmam que o contato físico com os alunos é algo bastante presente em seu cotidiano profissional, pois procuram aproximar-se das crianças, retribuindo o carinho que recebem destas. Já com os colegas, Rita e Alice se diferenciam. A primeira afirma que mantém um contato físico com estes, dizendo que sempre os cumprimenta com um sorriso ou um abraço. No caso de Alice, percebemos que, apesar de

não evitar contatos físicos e de até mesmo acreditar que estes fazem falta, a professora diz que isso não é comum de acontecer.

Recursos e estratégias para se desgastar menos em sala de aula

Linda: “Faço de conta que não está acontecendo nada, procuro esquecer, procuro me tranquilizar, procuro eu mesma me confortar, porque se você levar tão a sério aquelas coisas que acontecem você cansa muito, é muito desgastante o trabalho do professor”.

Rita: “Às vezes quando você entra você nem pensa, já começa a levar a coisa assim naturalmente, aí quando você vê já está estressada, aí eu dou uma paradinha e falo: opa, não pode ser assim, mas na maioria das vezes você não consegue se conter. Eu procuro um equilíbrio, procuro pensar muito, meditar, ler alguma coisa, conversar com eles. Às vezes está acontecendo alguma coisa, eu falo: não, vamos dar uma paradinha, mando ele dar uma saída, às vezes mando lavar o rosto, sem falar para ele ir para a diretoria ou para outro lugar. Chego em casa, às vezes vou para a academia, vou fazer uma caminhada, deito, fecho os olhos, fico ali parada”.

Alice: “... às vezes um vídeo, uma reportagem interessante, quando você programa uma aula diferente, que às vezes você não vai falar muito, que você vai ouvir depois você fala. Eu sempre uso o recurso o seguinte: eu sempre dou uma aula expositiva e a outra eu dou de exercício para eu falar menos, para que eu possa não me desgastar muito”.

Percebemos que as professoras diferenciam-se quanto aos recursos e estratégias utilizados para não se desgastarem em sala de aula. Linda utiliza a indiferença quanto aos comportamentos que a deixam irritada, fingindo que não está acontecendo nada, procurando esquecer-se e tranquilizar-se como forma de não se cansar tanto. No caso de Rita, apesar de afirmar que na maioria das vezes não consegue se conter, percebemos que a professora utiliza o recurso da conversa com a turma, procurando restabelecer o seu equilíbrio. Além disso, em casa faz atividades físicas e procura relaxar para tentar não pensar sobre os problemas da escola. Já Alice afirma que para não se desgastar muito em sala de aula, procura ser flexível nas atividades que propõe, buscando preservar a sua voz e a sua energia emocional.

Foi possível identificar nas falas que descrevemos a predominância de determinados assuntos que revelam como as professoras sentem-se com relação ao seu trabalho e ao lidar cotidianamente com as pessoas da escola (alunos, pais e colegas). Como assuntos comuns às três professoras, encontramos a insatisfação quanto ao salário e às condições de trabalho, mas

também o fato de gostarem de realizar o trabalho docente, avaliando que apesar de difícil, o desejo de permanecer na profissão está presente.

No entanto, para cada docente há assuntos que predominam de forma diferenciada. No caso de Linda destacamos a necessidade de se preservar emocionalmente, não permitindo muitas aproximações com alunos ou colegas; a docência como um trabalho difícil e sem valor; o cansaço com relação aos alunos, considerados difíceis e sem condições para a aprendizagem; a possibilidade simbólica e, ao mesmo tempo, real do abandono da profissão; as tentativas de ser indiferente aos acontecimentos da sala de aula que mais a aborrecem; o sentimento de não poder falar o que pensa e a “frieza” da direção da escola.

A relação conflituosa com os familiares dos alunos, como também o desinteresse destes são assuntos de maior predominância nas falas de Rita. Para Alice, apontamos o fato de se sentir uma profissional realizada; a boa relação com os alunos, com os colegas e com a direção da escola e o fato de ser uma pessoa aberta ao diálogo e às inovações como assuntos que se destacam em suas falas. A seguir, detalharemos os sintomas e as dimensões da Síndrome de Burnout identificados nestas falas.

4.3 – Os sintomas e as dimensões da Síndrome de Burnout identificados no cotidiano de trabalho das professoras.

Avancemos na análise das falas descritas, procurando identificar, a partir destas, os sintomas e as respectivas dimensões da Síndrome de Burnout presentes ou não no cotidiano profissional das professoras. O que podemos depreender de suas falas? As docentes apresentam sintomas característicos de burnout? O que pode expressar a existência desses sintomas e suas respectivas dimensões no cotidiano profissional das colaboradoras da pesquisa?

Buscando apreender os sintomas e as dimensões da Síndrome de Burnout apontados por Maslach (1976) no MBI, que poderiam estar presentes ou não nestas falas, procuramos fazer uma análise de conteúdo destas, relacionando, na medida do possível, cada frase a um sintoma correspondente de Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho. Após isso, fizemos a contagem do número de vezes em que estes sintomas aparecem nas falas das professoras. Como podemos observar na tabela abaixo.

TABELA I – Número de vezes que os sintomas da Síndrome de Burnout aparecem nas falas das professoras

Exaustão Emocional	Número de vezes que aparecem		
	Linda	Rita	Alice
Sentimento de não poder dar mais.	11	16	6
Sentimento de que os problemas que lhe são apresentados são muito maiores do que os recursos de que dispõe para resolvê-los.	47	35	38
Falta de esperança.	31	3	2
Crença de que seus objetivos no trabalho não serão alcançados.	7	6	4
Sentimento de que o trabalho exige demais de si mesmo.	83	13	2
Baixa auto-estima profissional, caracterizada por sentimentos de impotência e insuficiência.	6	4	11
Sente-se esgotado, cansado, sem energia, de forma persistente.	5	5	1
Pouca importância dada ao trabalho.	39	5	---
Sentimentos de frustração e insatisfação relacionados ao trabalho.	70	29	24
Pouca motivação, poucos interesses e ideais.	39	5	11
Sentimento de desgaste e esforço ao lidar com as pessoas de sua clientela.	122	106	15
Despersonalização	Linda	Rita	Alice
Sentimento de não querer dar mais.	9	9	---
Sentimento de relacionar-se com pessoas de sua clientela como se fossem objetos.	---	---	---
Distanciamento Emocional.	---	10	---
Sentimento de perda de sensibilidade para com os problemas apresentados pela clientela (a partir do próprio trabalho).	---	---	---
Adoção de atitudes e comportamentos mecânicos, burocratizados.	---	---	---
Problema de relacionamento com colegas.	---	---	---
Evita contatos físicos e emocionais com colegas e clientes.	18	6	---
Presença de atitudes cínicas em relação ao trabalho, organização e clientes (a partir do trabalho).	---	---	---
Ausência de confiança relativa à organização, colegas e clientes.	15	---	---

Envolvimento Pessoal no Trabalho	Linda	Rita	Alice
Apresenta motivação, interesses, ideais.	52	102	145
Possui estímulo, acreditando naquilo que faz e no que poderá vir a realizar.	18	59	136
Lida bem com os problemas apresentados pela clientela, facilitando a emergência de um bom ambiente de trabalho.	4	45	45
Possui sentimento de querer ajudar ou realizar pouco mais do que já vem fazendo.	6	31	67
Procura envolver-se no trabalho de forma a dar solução aos problemas.	13	29	51
É capaz de colocar-se no lugar do outro, sensibilizando-se com sua problemática e procurando soluções para suas dificuldades.	---	29	29

De acordo com a perspectiva Social - Psicológica, o burnout é um processo e tem como primeiro estágio a Exaustão Emocional, seguindo-se a este a Despersonalização e depois o Baixo Envolvimento Pessoal no Trabalho.

Neste sentido, apresentamos a seguir uma análise dos sintomas das dimensões Exaustão Emocional e Envolvimento Pessoal no trabalho, procurando apontar os modos pelos quais estes se apresentam nos relatos das professoras. No que diz respeito à dimensão Despersonalização, não faremos a análise dos sintomas apresentados por Linda e Rita, já que não se mostraram tão evidentes para estas professoras.

Exaustão Emocional

Segundo Maslach, Schaufelli e Leiter (2001), a Exaustão Emocional é representada pela situação na qual os trabalhadores, mesmo querendo, percebem que já não podem dar mais de si afetivamente. É uma situação de total esgotamento físico ou mental. De acordo com os mesmos autores, esta dimensão é o eixo central de burnout e a manifestação mais óbvia desta síndrome complexa. Em função da sobrecarga de trabalho, das precárias condições de trabalho e das demandas afetivas direcionadas excessivamente para o

trabalhador, este desenvolve um sentimento de esgotamento. Codo e Vasquez-Menezes (1999) afirmam que o professor nesta situação sente-se totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos.

Segundo o Maslach Burnout Inventory (MBI), a Exaustão Emocional é representada pelo (a): sentimento de não poder dar mais; sentimento de que os problemas que lhe 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 auto-estima 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.

Com relação ao *sentimento de não poder dar mais*, destacamos as falas das professoras que representam o sentimento de não conseguirem fazer mais do que já vêm fazendo pelos alunos, pelos pais destes e pela escola como um todo, ou seja, aquelas que revelam um sentimento de não conseguirem doar-se mais emocional ou afetivamente. Esse sintoma é expresso pelas três professoras. Porém, para Linda e Rita este aparece de forma bem mais evidente do que para Alice. Frases como “... tem dia que você tem vontade de desanimar mesmo...”; “... já pensei de largar...”; “... eu não posso ficar presa só no meu trabalho da escola...” nos apontam que o fato de não conseguirem atender às demandas, faz com que as professoras vejam o desânimo e/ou o abandono da profissão como saídas possíveis. No caso de Alice, apesar do desejo de querer fazer algo mais, o sentimento de não poder dar mais está presente em seu cotidiano de trabalho e é revelado pela sensação de já ter cumprido os seus objetivos enquanto professora.

Apontamos também a presença do *sentimento de que os problemas que lhe são apresentados são muito maiores do que os recursos de que dispõe para resolvê-los*. Esse sintoma é evidenciado nas falas das três professoras por expressões como: “... você não pode fazer nada...”; “... você não pode contar com nada...”; “... eu acho que eu não faço o trabalho que eu poderia fazer, porque tem tanta coisa por trás...”; “... você não tem condições porque a sala está muito cheia e você é uma só...”; “... então você vai pegar esses materiais, eles estão com problemas...”. No caso de Linda, há um sentimento de falta de apoio e de limitações diante das exigências que extrapolam as condições que têm para a resolução dos problemas. Isso leva a professora à conclusão de que não há saída diante das dificuldades, ou seja, a um

sentimento de falta de recursos para a resolução dos problemas. Este sintoma também está presente para Rita, que apesar de fazer tentativas para motivar, agradecer e ajudar seus alunos, percebe que seus recursos ainda são insuficientes para que as crianças aprendam o conteúdo. No caso de Alice, os problemas que se apresentam em seu cotidiano estão relacionados ao baixo salário, ao transporte casa/escola, às condições precárias dos materiais disponíveis na instituição e à superlotação das salas de aula. A resolução desses problemas torna-se difícil, já que os recursos disponíveis não atendem às suas necessidades enquanto professora.

Destacamos a *falta de esperança* nas falas que revelam certa descrença e ausência de perspectiva de que os problemas que se apresentam no dia-a-dia da escola tenham alguma solução. Apesar de este sintoma estar presente nas falas das três professoras, este é bem mais evidente para Linda, que o expressa por frases como: “... eu não preciso esperar nadinha dessa minha profissão...”; “... então eu não vejo solução...”; “... eu estou descrente...”; “... então eu fico sem perspectiva...”; “... o resto da vida vai ser assim...”.

O *sentimento de que o trabalho exige demais de si mesmo* é destacado nas falas das três professoras. Porém, Linda expressa esse sintoma de forma mais evidente do que Rita e Alice quando afirma ter o sentimento de realizar um trabalho difícil e de ter que fazer um esforço além de seus limites para atender às exigências da docência, tais como: criatividade, dedicação e disponibilidade de tempo, o que a leva ao cansaço e ao desgaste. Frases como: “...os projetos exigem demais da gente...”; “...então você tem que fazer uma ginástica danada...”; “...eu acho um trabalho muito difícil...”; “...então é uma coisa que te cansa muito...” são as mais representativas deste sintoma em sua fala.

Podemos afirmar que *Pouca importância dada ao trabalho* também é um sintoma que praticamente está presente apenas nas falas de Linda, que se refere à docência como uma profissão sem valor e que não oferece retorno nem financeiro e nem social. Isso é expresso pela professora por frases como: “... que não seja um professor não, que ele vai se dar mal...”; “... é uma coisa que não tem valor, que nesse país não tem valor...”; “... é aquela coisa que não me leva lugar nenhum...”.

Os *sentimentos de frustração e insatisfação relacionados ao trabalho* são representados nas falas das três professoras por expressões como: “eu não imaginei que fosse tão sofrido”; “eu não imaginei que fosse ser tão desgastante”; “... é aí que às vezes eu me sinto frustrada, porque você consegue com a maioria e às vezes ficam dois ou três ali coitadinhos que têm dificuldades de aprendizagem...”; “... eu me sinto cansada, às vezes frustrada, angustiada, tem dia que te dá aquela coisa ruim, tem vezes que eu até choro...”. Novamente, este sintoma é expresso de forma mais evidente nas falas de Linda do que de Rita e Alice.

Pouca motivação, poucos interesses e ideais são sintomas que estão presentes nas falas das três professoras. Porém, para Linda estes se destacam de forma mais evidente, seguindo-se a ela Alice e depois Rita. Destacamos nas falas de Linda, frases como: “você não tem incentivo nenhum para trabalhar”; “é mais uma vocação do que uma profissão, porque você não ganha pelo faz”; “trabalha muito e não tem salário, não tem nada, não tem nenhum incentivo”. O desinteresse e a ausência de ideais também podem ser destacados em expressões como: “que um dia eu possa largar esse trabalho”; “que um dia eu possa sair disso, que eu possa ter outra renda”; “porque eu vivo nadando, nadando e morrendo na praia”; “é uma coisa que não me leva a lugar nenhum”.

Em *Sentimentos de desgaste e esforço ao lidar com as pessoas de sua clientela*, destacamos as falas que revelam o envolvimento emocional com os alunos, o que abarca suas demandas pessoais e familiares que extrapolam as condições das docentes para atendê-las, fazendo com que se sintam desgastadas emocionalmente. Este sintoma aparece um número maior de vezes nas falas de Linda e Rita, que afirmam: “...além do cansaço, você sente que os meninos não querem...”; “...a minha turma é muito difícil, muito, mas muito difícil em todos os aspectos...”; “...os meninos são fraquinhos demais...”; “...é difícil, porque não envolve só o seu trabalho, tem mais um monte de coisa nessa relação, tem sentimento...”; “...eles precisam de mãe, de professora, de psicólogo, de médico, de tudo...”; “...você nem sabe o que faz primeiro...”. No caso de Alice, este sintoma não aparece significativamente em suas falas se comparada às outras duas professoras.

Podemos considerar que “Crença de que seus objetivos no trabalho não serão alcançados”, “Baixa auto-estima profissional, caracterizada por sentimentos de impotência e insuficiência” e “Sentimento de estar esgotado, cansado, sem energia, de forma persistente” não aparecem de forma significativa para as três professoras. Por isso, optamos por não detalhá-los. A seguir, discorreremos de forma mais detalhada sobre os sintomas da dimensão *Envolvimento Pessoal no Trabalho*.

Envolvimento Pessoal no Trabalho

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) afirmam que o Envolvimento Pessoal no Trabalho é a antítese positiva do burnout, ou seja, se o trabalhador apresenta altos níveis de Exaustão Emocional e Despersonalização juntamente com baixos níveis de Envolvimento Pessoal no Trabalho, pode-se afirmar que se encontra com burnout. Se, ao contrário, o indivíduo apresenta baixos níveis de exaustão e despersonalização e um alto nível de envolvimento, o indivíduo não se encontra com burnout.

O Envolvimento Pessoal no Trabalho caracteriza-se pelos seguintes sintomas: apresenta motivação, interesses e 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 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. O Baixo Envolvimento Pessoal no Trabalho, que também pode significar Baixa realização pessoal no Trabalho, ocorre quando o professor não consegue atingir os objetivos aos quais se propõe, trazendo um sentimento de impotência e de incapacidade pessoal para realizar algo que tanto sonhou. Apresentamos em seguida, um detalhamento dos sintomas apontados pelo MBI, como também uma relação com as falas das professoras.

Em “*Apresenta motivação, interesses e ideais*” procuramos destacar o gosto pelo trabalho, o sentir-se bem ao ir para a escola e a responsabilidade em realizar as atividades o melhor que podem. As falas mais representativas deste sintoma são: “Eu gosto de ir para a escola”; “... eu quero fazer alguma coisa...”; “... eu procuro fazer o da escola o melhor que eu posso...”; “... eu gosto do que eu faço...”; “eu me sinto uma profissional realizada. As três professoras apresentam este sintoma. Porém, este aparece mais vezes nas falas de Alice, depois Rita e depois Linda. Podemos concluir, portanto, que Alice sente-se mais motivada e interessada no que se refere ao seu trabalho, do que as outras duas professoras.

O sintoma *Possui estímulo, acreditando naquilo que faz e no que poderá vir a realizar* foi expresso, nas falas das professoras, pela valorização do trabalho e pela crença na utilidade deste. Novamente, observamos que apesar de Linda e Rita apresentarem este sintoma, a professora Alice revela-se mais estimulada no que se refere à realização de seu trabalho, quando afirma: “... trabalhar com pessoas para mim é muito importante, eu gosto...”; “... e a

gente quer trabalhar...”; “... olha, eu sinto emoção, prazer... eu gosto de entrar na sala de aula e ver cada um diferente...”.

Destacamos as frases que revelam a compreensão e a intervenção quanto aos conflitos e problemas apresentados pelos alunos no dia-a-dia do trabalho na escola como aquelas que expressam o sintoma *Lida bem com os problemas apresentados pela clientela, facilitando a emergência de um bom ambiente de trabalho*. Podemos observar neste item a significativa diferença na frequência com que este sintoma aparece nas falas das três professoras. Observamos que, em relação a Linda, Rita e Alice conseguem lidar melhor com os problemas que se apresentam a elas, pois as duas docentes expressam em suas falas o quanto gostam de estar com seus alunos, percebendo que não só ensinam, mas que também aprendem com eles, de forma a acreditarem que sempre estão trocando experiências, facilitando assim, a emergência de um bom ambiente de trabalho, já que consideram seus alunos, como pessoas que também têm algo a ensinar. As frases que mais representam esse sintoma são: “... acho que isso aí são coisas do dia-a-dia que acontecem mesmo, uma criança com a outra sempre acontece um atrito, sempre tem aquela briguinha...”; “... não tem ninguém que consegue assimilar tudo o que foi aprendido durante o ano... porque a maneira de um entender é diferente do outro, às vezes um tem mais facilidade, o outro não tem...”; “... às vezes até um colega ajuda o outro, porque às vezes a linguagem deles, um colega passar para o outro, ele entende melhor do que a minha...”; “... eu acho que a relação humana, isso aí faz parte da vida e eu acho que tudo é uma troca de experiência, eu aprendo com eles, eles aprendem comigo...”.

Constatamos que as professoras apresentam também o sintoma “*Possui sentimento de querer ajudar ou realizar pouco mais do que já vem fazendo*”, quando afirmam que tentam ajudar os alunos em suas dificuldades escolares e familiares, procurando alternativas para o enfrentamento destas. Comparando as falas das três professoras, podemos apontar que em relação a Rita e Alice, este sintoma não aparece significativamente para Linda. Rita e Alice apresentam este sintoma quando afirmam que tentam ajudar os seus alunos e que sempre estão dispostas a mudarem suas metodologias de ensino para que eles possam entender os conteúdos. Além disso, as duas docentes revelam que acreditam no potencial de seus alunos, dizendo que é preciso atrair sua confiança, mostrando caminhos alternativos para eles. Encontramos em suas falas, frases que revelam esse sintoma de envolvimento, tais como: “... tem aqueles alunos que você tem que procurar outras alternativas...”; “...eu tento conversar muito, converso muito...”; “...eu procuro levar poemas, mando eles procurar charadas, coisas

engraçadas...”; “...quando a gente não consegue, a gente procura retomar...”; “...mas sempre a gente está voltando, está sempre voltando, tentando...”; “...eu tento trabalhar de outra forma, buscar outros meios para ver se a gente chega a algum lugar...”; “...e que se não tiver legal para eles que a gente vai mudar a forma para eles entenderem, que eu estou lá para ajudar...”.

Para identificar o sintoma “*Procura envolver-se no trabalho de forma a dar solução aos problemas*”, procuramos apontar as falas que revelam certo envolvimento das professoras na resolução de problemas que ocorrem tanto na sala de aula quanto na escola de modo geral, podendo constatar que para Linda este sintoma aparece bem menos do que para as outras duas professoras, sendo que Alice apresenta-se mais envolvida do que Rita. Este sintoma pode ser expresso por frases como: “... a gente procura encaminhamento, chama o pai...”; “... eu vou lidando com os problemas como eu posso...”; “... é jogo de cintura, cada dia você faz uma coisa...”; “... eu tento, não desanimo...”; “... é interessante porque eu converso muito com os meus alunos...”;

Em “*É capaz de colocar-se no lugar do outro, sensibilizando-se com sua problemática e procurando soluções para os seus problemas*”, evidenciamos as falas que demonstram a capacidade de se colocar no lugar dos alunos, compreendendo suas particularidades e procurando dar soluções para as dificuldades das crianças, e, ainda, proporcionando um espaço de ajuda entre elas, entendendo que isso pode facilitar a aprendizagem do conteúdo. Para Rita e Alice, observamos que esta capacidade está presente quando elas afirmam: “...aí você tem que esperar uns dez minutos, conversar um pouquinho, esperar acalmar, porque se não tiver concentração, não tem aprendizagem...”; “...tem uns que querem conhecimento, outros já querem ouvir a gente falar, aconselhar, falar do dia-a-dia para a vida deles, uma orientação...”; Às vezes, eu analiso cada um deles e esses que vão para fazer bagunça mesmo, eles bagunçam porque eles não sabem...”. Não encontramos nas falas de Linda nenhuma frase que revele este sintoma.

Diante das análises realizadas, podemos verificar que as três professoras apresentam todos os sintomas de Exaustão Emocional, revelando, portanto, indicadores de que esta dimensão de burnout pode estar presente em seu cotidiano de trabalho, o que poderá acarretar um processo de adoecimento. No entanto, podemos observar que nas falas de Linda e Rita, os sintomas desta dimensão são mais evidentes do que nas de Alice.

No que se refere à Despersonalização, consideramos que os sintomas desta dimensão não aparecem com frequência alta nas falas de Linda e Rita, sendo que para Alice estes nem mesmo aparecem. Podemos verificar que para Linda e Rita o “Sentimento de não querer dar

mais” está presente em suas falas, sendo que o “Distanciamento emocional” é observado apenas nas falas de Rita. Além disso, o sintoma “Evita contatos físicos e emocionais com colegas e clientes” aparece mais para Linda em relação a Rita e “Ausência de confiança relativa à organização, colegas e clientes” aparece apenas para Linda.

Com relação ao Envolvimento Pessoal no Trabalho, podemos observar que as três professoras apresentam todos os sintomas desta dimensão, sendo que Alice apresenta indicadores mais elevados de envolvimento, seguindo-se a ela Rita e depois Linda. As professoras revelam, portanto, o envolvimento com o trabalho, demonstrando motivação e sentimento de querer ajudar, procurando resolver os problemas que se apresentam a elas no dia-dia da escola. Porém, a frequência com que os sintomas desta dimensão aparecem para Alice é muito maior do que para as outras duas professoras, o que denota maior envolvimento pessoal no trabalho para Alice.

Sendo assim, apesar de as professoras apresentarem, em suas falas, os sintomas da dimensão Exaustão Emocional, demonstram também os sintomas de Envolvimento Pessoal no Trabalho. Isso significa que não podemos afirmar que as professoras têm a Síndrome de Burnout, já que, para isso, estas teriam que apresentar altas frequências em exaustão e despersonalização e uma baixa frequência em envolvimento pessoal no trabalho. No entanto, nossos resultados apontam a presença de indicadores de Exaustão Emocional para as três professoras, sendo que para Linda e Rita estes são mais evidentes, ao contrário de Alice, que se apresenta mais motivada e estimulada com relação ao seu trabalho. Desse modo, podemos dizer que a dimensão Exaustão Emocional está presente apenas no cotidiano profissional da professora Linda, que se comparada às outras duas professoras apresenta-se mais exausta e menos envolvida com relação ao trabalho docente.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão sobre a possível relação entre a existência ou não das dimensões da Síndrome de Burnout e as trajetórias pessoal, acadêmica e profissional de cada professora, buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento destas.

CAPÍTULO V

SÍNDROME DE BURNOUT: O TRABALHO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES OU NÃO DE ADOECIMENTO DAS PROFESSORAS

Segundo Codo (1999), a Síndrome de Burnout é o resultado do processo de desgaste físico, psicológico e emocional que ocorre entre o trabalhador e o seu trabalho e deve ser compreendida, segundo a perspectiva Social-Psicológica como o resultado de sintomas que podem levar o indivíduo a se sentir exaurido emocionalmente a ponto de não se importar mais com o seu trabalho ou com aqueles que usufruem dele, não acreditando mais nas mudanças e não buscando os recursos internos e externos para a solução dos problemas. Dessa forma, entendemos que o desgaste físico e emocional é fruto de inúmeras exigências diárias do trabalho, da família e de tudo que se encontra entre eles. Sem condições para atender a todas as demandas, o trabalhador sente-se sem energia e entusiasmo para a dedicação e o compromisso que o seu trabalho exige.

Baseando-nos nestas considerações propomo-nos, neste capítulo, a fazer uma comparação entre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional, o cotidiano do trabalho na escola e os sintomas e as dimensões de burnout identificados nas falas das professoras, procurando compreender os fatores de sua vida pessoal e profissional, que aliados, podem ou não levá-las ao adoecimento.

Ao fazermos uma comparação entre as três professoras colaboradoras de nossa pesquisa, pretendemos relacionar a existência ou não das dimensões da Síndrome de Burnout, já apontadas no capítulo anterior, às trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais de cada docente, buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento das mesmas. Por isso, procuramos fazer uma relação entre as características pessoais e os percursos escolares e profissionais, que as professoras foram construindo ao longo do tempo de magistério, pois concordamos com Fontana (2000, p. 105) quando afirma que “... não somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos”.

As histórias das professoras nos revelam uma série de acontecimentos marcantes em suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Ao fazermos uma análise de suas falas podemos apontar alguns elementos evidenciados por elas, importantes para o entendimento de seu cotidiano, como também de suas possibilidades ou não de adoecimento, apontando para

possíveis intervenções ou medidas preventivas junto à atuação destes profissionais. Isso acarretaria uma melhoria na qualidade de vida, e, conseqüentemente, da educação.

Com relação ao tempo de magistério, apesar de Linda não ser a mais jovem das três professoras, é a que tem menos tempo de atuação como docente. Ela está no início da carreira, já que tem cinco anos de exercício da profissão. Rita já se encontra numa fase mais estável da profissão, pois atua há 16 anos. Alice já está no final da carreira docente, podendo se aposentar no ano de 2006. Isso se revela importante no entendimento de alguns dos fatores que podem acarretar o adoecimento, pois segundo Esteve (1999), as repercussões psicológicas da Síndrome de Burnout são qualitativamente variáveis e operam de forma distinta conforme diversos fatores, e dentre eles, está a experiência do professor.

Segundo Mendes (2002), pesquisas ainda não conclusivas apontam resultados, de que pessoas com mais idade apresentam menor grau de burnout. Zabel e Zabel (1982) demonstram que indivíduos com mais idade quando comparados aos mais jovens, desenvolvem melhores estratégias de enfrentamento e estabelecem expectativas profissionais mais reais. Para Cherniss (1983), a idade do indivíduo está relacionada com a quantidade de experiência acumulada na profissão. A idade avança e o sentimento de segurança na execução das tarefas se desenvolve com menor vulnerabilidade à tensão emocional. Podemos inferir, portanto, que por ter menos experiência na profissão docente, Linda apresenta-se como mais vulnerável à aquisição da Síndrome de Burnout.

Outro aspecto bastante interessante refere-se à forma como as professoras ingressaram na carreira do magistério. Cada uma delas teve uma motivação diferente. No caso de Linda, o fato de querer superar a timidez e ainda poder ajudar os filhos nos deveres de casa a fez desistir do curso de Serviço Social e optar pelo curso de Pedagogia, mas a professora não se referiu à escola ou à sala de aula como campos de trabalho desejados. Um dos motivos de Linda para o ingresso no novo curso foi a necessidade de conciliar os afazeres da casa e o cuidado da família com o trabalho como professora. Sua nova escolha se deveu à crença de que este poderia favorecer uma realidade mais compatível com as suas necessidades. No entanto, o que percebemos em sua fala, é que esta crença não pôde ser concretizada de fato, pois afinal, Linda precisa trabalhar em mais de um turno, o que acarreta o acúmulo tanto das tarefas domésticas quanto do trabalho na escola. No caso de Rita, a decisão de ser professora não foi sua, pois apenas acatou ao pedido de uma amiga. Sua primeira opção foi o curso de Contabilidade. Já Alice, expressa em sua fala, que o desejo pela docência estava presente desde a infância. Além disso, a professora começou a ministrar aulas ainda quando cursava o magistério, o que acabou direcionando o seu ingresso na profissão.

Com relação ao ingresso na profissão, observamos que Rita e Alice assemelham-se, pois afirmam não terem apresentado nenhum problema. No caso de Linda foi diferente. A realidade difícil em que começou sua carreira e a dificuldade de conciliar seus afazeres domésticos com o trabalho na escola foram apontados como fatores que a fizeram pensar melhor sobre a sua escolha e, em consequência disso, o desejo de abandono e a vontade de desistir da profissão começaram a ser cogitados como possibilidades reais.

A falta de experiência, ter que lidar com uma turma considerada por ela muito difícil e ainda o encontro com uma vice-diretora bastante insensível às suas dificuldades fez com que ela tivesse um início muito complicado. O desejo de abandonar tudo, deixando com isso também todo o investimento feito para chegar a ser professora foi, segundo Linda, uma das primeiras coisas que lhe vieram à cabeça. Para Carlotto (2003, p. 14), independentemente do nível de ensino de atuação do professor, todos dividem frustrações similares: pressão do tempo, classes com grande número de alunos, excessivas demandas burocráticas, falta de suporte administrativo e exercício de vários papéis. Em suas palavras afirma que “... Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia no trabalho, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão”.

Houve uma preparação e um investimento para o início da profissão, porém ocorreu com Linda aquilo que é chamado “choque do real”, que seria a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Aqui podemos apontar um dos grandes problemas da formação inicial de professores, pois ainda existe um forte estímulo ao estereótipo ideal de professor, muito distante da prática real do ensino. Sobre isso, Esteve (1999, p. 42) afirma que:

“o professor iniciante ficará desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas ideais em que ele foi formado. O que acontece é um colapso das idéias missionárias concebidas durante a formação de professores por causa da áspera e dura realidade da vida cotidiana em sala de aula”.

Há uma semelhança no que se refere ao tempo dispensado às atividades da escola. As três professoras trabalham nos turnos manhã e tarde, atuando em turmas de diferentes faixas etárias em uma escola pública, o que faz com que tenham que atender às demandas

individuais e grupais ao mesmo tempo. As repercussões de tal realidade na vida das professoras podem ser inúmeras, pois afinal como afirmam Soratto e Pinto (1999, p. 289):

“A diversidade implica também em maior esforço emocional, uma vez que faz parte da atividade do professor o estabelecimento de vínculos, tanto com os outros professores e funcionários, colegas de trabalho, quanto com os alunos. O esforço empreendido no caso destes docentes que se dividem no exercício da atividade, atuando em turmas diferentes, escolas diferentes ou períodos diferentes é maior que o esforço necessário para atuar sob condições mais restritas”.

Essa realidade é vivenciada pelas três professoras. No entanto, no caso de Rita, podemos destacar o fato de que apesar de também trabalhar em dois turnos sequenciais, não tem que assumir os papéis de mãe e de esposa, tendo apenas que dividir o seu tempo entre as tarefas domésticas e o trabalho na escola, já que é divorciada e não tem filhos. Segundo Mendes (2002), profissionais que se encontram em um período de vida no qual as exigências provenientes das questões familiares e domésticas são grandes, podem vir a adquirir a Síndrome de Burnout, devido aos mecanismos de enfrentamento utilizados por elas diante de alguns agentes estressores, como por exemplo, ter que dividir o seu tempo entre os cuidados com a família e o trabalho na escola. Reinhold (1984) indica em seus estudos que a existência de filhos e o estado civil casado provocam um sentimento de maior estresse, pois estas pessoas estariam sob a influência de estressores não-ocupacionais significativos. Podemos observar que Linda e Alice assumem pelo menos três papéis diferentes em seu cotidiano, entre eles o de mãe, o de esposa e o de professora, ou seja, além de administrar os afazeres domésticos e o trabalho na escola, precisam atender às demandas de suas famílias, se diferenciando, porém, no modo como lidam com essas atividades.

Mendes (2002) ressalta que mulheres que dividem seu tempo entre a docência e os afazeres domésticos apresentam uma sobrecarga ocupacional, já que dedicar-se aos cuidados da casa e da família também tomam certa carga horária. Alguns autores como Freudenberger e North (1985), ao relacionarem a juventude em trabalhadores da área de Ciências Humanas com o gênero feminino e a dedicação ao trabalho doméstico apresentam esses fatores como associados ao burnout, pois a sobrecarga de trabalho leva ao esgotamento emocional que se estabelece como um dos primeiros sintomas da síndrome. Isso pode ser observado para Linda, pois apesar de ainda apresentar certo envolvimento pessoal com o seu trabalho, a professora revela, em sua fala, sintomas característicos da dimensão Exaustão Emocional.

Linda deixa transparecer que ser esposa, mãe e professora faz com que ela se sinta cansada por não conseguir cumprir com seus objetivos. Essas são três tarefas que parecem ser muito árduas, pois têm que ser realizadas ao mesmo tempo e com qualidade. Segundo a docente, muitas vezes uma tem que ser priorizada em relação à outra, o que faz com que tenha um sentimento de incompletude diante de seus afazeres. Ela diz que ao trabalho na escola são dispensados maior compromisso, atenção e dedicação, ficando a família e a casa para segundo plano. Isso causa certo desconforto em Linda, que gostaria de atender também às demandas de seus filhos e esposo. Neste item, podemos destacar aquilo que Menezes, Codo e Medeiros (1999) definem como o conflito entre o trabalho e a família, que se tornam incompatíveis no sentido de o trabalho exigir tanto a ponto de não sobrar tempo para se dedicar à família, na percepção do trabalhador. Mendes (2002) corrobora essa afirmação salientando que também o lugar ocupado pela dedicação à vida familiar e ao trabalho, na hierarquia de valores do indivíduo, parece influenciar na predisposição ao burnout.

No caso da professora Linda, dedicar-se ao trabalho na escola de forma integral, deixando para segundo plano a sua família e a sua casa tornara-se uma necessidade, já que a compatibilidade entre as duas coisas torna-se difícil diante da realidade dos dois contextos. A realidade cotidiana da professora parece contribuir para que ela se sinta cansada e sem condições de cumprir as atividades que assumiu, pois, além de não ter quem cuide de sua casa, seu esposo trabalha no transporte de artistas e, por isso, está sempre viajando. Com isso, ela tem que assumir todas as responsabilidades com os filhos, o que, segundo Menezes, Codo e Medeiros (1999), pode acarretar uma sobrecarga de atividades e, como resultado disso, um processo de desgaste emocional. A sobrecarga de trabalho foi apontada por Lapo e Bueno (2002) como um dos determinantes do abandono do magistério por professores efetivos da rede estadual de ensino de São Paulo.

Leiter (1990) salienta que o apoio sócio-emocional obtido na relação conjugal e familiar complementa o apoio recebido dos colegas de trabalho e isto alivia e previne o desenvolvimento de burnout. Logo, a vida em família pode auxiliar ou não, no desenvolvimento relacional com os demais e na solução de problemas dele provenientes. Assim sendo, percebemos nas falas de Alice, que esta professora se diferencia no modo como lida com suas atividades, pois afirma que apesar de também ter uma rotina diária bastante tumultuada, tenta fazer uma divisão das tarefas domésticas, solicitando a ajuda de seus filhos e de seu esposo, que é aposentado, na organização da casa, para que possa dedicar maior tempo aos compromissos da escola. Além disso, procura ter lazer. Aos domingos, sempre se encontra com suas irmãs para conversar e tomar um lanche. Mendes (2002) afirma que a

frequência do lazer, do convívio familiar e social nos finais de semana são fatores importantes para a manutenção da saúde laboral, pois com isso o indivíduo revitaliza-se, amenizando as agruras do trabalho. Observamos que isso não acontece com Linda e Rita, que afirmam não saírem de casa com frequência.

O fato de terem que se desdobrar em dois turnos para poderem conseguir uma renda que atenda às necessidades de suas famílias também é outro aspecto semelhante na vida das professoras. O baixo salário é um dos motivos que fazem com que as professoras tenham que assumir mais aulas e, no caso de Linda e Alice ainda vender roupas e cosméticos para poder ajudar nas despesas da casa. O que não acontece no caso de Rita, que mora sozinha e não realiza nenhuma outra atividade remunerada. Em relação a isso, Gatti (2000, p. 60) afirma que:

“... Nessas condições, o Magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda, para aqueles que nela ingressam, a necessidade de complementar o salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características dos alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto-instruir permanentemente”.

Esteve (1999) também se refere aos baixos salários como um dos fortes elementos da crise de identidade nos professores, pois estes trabalham cada vez mais, tendo que atender a novas exigências e responsabilidades sem a adequada valorização de seu trabalho e por isso precisam buscar alternativas para que sua renda possa aumentar. Sobre isso, Nacarato, Varani e Carvalho (1998) afirmam que o professor que trabalha em escola pública tem uma realidade muito mais difícil do que o professor de escola privada, pois além de todos os problemas enfrentados, os salários são muito baixos e por isso, os professores buscam saídas e uma delas tem sido a ampliação da jornada de trabalho.

Roazzi et al (2000) afirmam que a Síndrome de Burnout pode ser verificada quando as expectativas individuais a respeito de uma determinada situação do trabalho, desiludidas por uma realidade que não a corresponde, deixam o lugar a um sentimento de fracasso, impotência e desespero. Isso pode ser observado nas falas de Linda, que revela um cansaço, expresso pela sensação de não conseguir alcançar seus objetivos diante das dificuldades e do desinteresse dos alunos, o que leva a professora a um sentimento de impotência, pois, apesar de querer fazer algo mais, não consegue.

As condições precárias de trabalho também se revelam como um ponto importante das falas das professoras. No caso de Linda, o desânimo e o desgaste emocional mostram-se

acompanhados pelo sentimento de desrespeito e falta de carinho por parte da direção da escola. A professora deixa clara a sua indignação quanto à forma como as pessoas da escola a tratam. Sobre isso podemos apontar as pesquisas de Pines e Aronson (1988) que afirmam que relações conflitivas no trabalho é um fator que predispõe o indivíduo ao burnout. Hammen e de Mayo (1982), Greenglass e Burke (1988) indicam que o gênero feminino apresenta maior grau de estresse ocupacional tendo como principal fator desencadeante o relacionamento com colegas.

Rita e Alice, ao contrário de Linda, sentem-se apoiadas, valorizadas e incentivadas pela direção da escola, o que segundo Mendes (2002) as tornam menos predispostas ao burnout, pois de acordo com esse autor, quando o profissional sente que tem o apoio dos colegas e da equipe, as ansiedades, os conflitos e as tensões são compartilhados, não levando o indivíduo à sensação de incompetência e conseqüente isolamento. Mendes afirma, ainda, que a sensação de pertencer, de não ser o único que tem dificuldades e de “poder contar” com os colegas de trabalho é fundamental para a manutenção da saúde no trabalho.

Quanto aos projetos a serem desenvolvidos, observamos que Rita e Alice não se referem a estes como problemas no seu cotidiano de trabalho. Já Linda revela um sentimento de insuficiência, visto que apesar de se desdobrar para responder às demandas dos alunos e da escola, não consegue fazer o seu trabalho como gostaria. Alvarez e Fernández (1991) atribuem à escola, à falta de preparo profissional e pessoal dos jovens que iniciam sua carreira, o fato de alguns profissionais terem sentimentos de insegurança, o que os predispõem à instalação e ao desenvolvimento de burnout. Isso pode ser observado nas falas de Linda, que revela sentir-se despreparada, ou seja, faltam-lhe recursos pessoais e pedagógicos para a realização de seu trabalho. Para ela, a faculdade de Pedagogia não ofereceu a formação adequada para o trabalho na escola e, além disso, ela acredita que a falta de recursos materiais limita muito as possibilidades de inovação no trabalho. A professora diz ainda que não possui algumas habilidades para o trabalho mais diversificado e diz ter dificuldades para trabalhar com turmas muito heterogêneas, utilizando na maioria das vezes, o método de ensino mais tradicional.

Além da falta de habilidades, podemos inferir que esta forma de atuação é utilizada pela professora Linda também como um meio de cortar a implicação pessoal da docência e as implicações que dela derivam. Segundo Esteve, (1999, p. 62): “... Se a implicação pessoal é cortada, corta-se a raiz das possíveis fontes de tensão. Em troca disso, despersonaliza-se o magistério e as relações com os alunos tornam-se mais superficiais, mas o professor se

defende da tensão com essa mesma renúncia”. Linda procura se distanciar, não dá oportunidades para brincadeiras, evita contatos físicos e emocionais com os alunos e com os colegas para não se expor e, com isso, se tornar mais vulnerável ao desgaste emocional. Rita e Alice são mais abertas ao diálogo e ao contato físico com os alunos e com os colegas e procuram alternativas para não se desgastar, tentando aproximar-se dos alunos, seja por meio de atividades mais inovadoras, seja por meio das oportunidades que oferecem para que eles falem de seus problemas mais pessoais.

A forma de ensino mais tradicional utilizada pela professora Linda parece também ser um recurso utilizado por ela para não se envolver demasiadamente com os alunos. Identificamos em suas falas, que o importante é conseguir trabalhar o conteúdo, pois só assim, o seu papel estará sendo cumprido. Apesar de sua insatisfação quanto a alguns acontecimentos em sala de aula, a professora tenta se tranquilizar, fingindo que não está ouvindo a conversa dos alunos. Percebemos que há certo incômodo e desconforto. Porém, na tentativa de cumprir o seu objetivo, Linda tenta não se deixar afetar. Maslach e Leiter (1999) afirmam que quando isso acontece o desgaste físico e emocional pode se apresentar como uma resposta aos problemas apresentados pela pessoa do trabalhador, que procura distanciar-se, mesmo que simbolicamente, daquilo que lhe causa sofrimento. Nos dizeres de Batista e Pinto (1999, p. 318):

“ O professor acaba atuando no limite exato de sua obrigação. A afetividade vê-se agora realmente truncada, embotada, limita-se ao papel do educador, professor estrito senso. Este se distancia afetivamente daquilo que o agride. Torna-se indiferente ao aluno enquanto objeto de afeto, de um lado a indiferença, o número, a coisificação; de outro, o sofrimento sob forma de Burnout, despersonalização”.

Entendemos que esta atitude pode ser uma tentativa da professora Linda de não se envolver afetivamente com os alunos, racionalizando a relação com estes. Apesar de ser uma estratégia utilizada pela professora, percebemos que esta não a leva ao alcance de seus objetivos, o que a deixa frustrada e com a sensação de insuficiência. Segundo Menezes, Codo e Medeiros (1999, p. 259) “... A ilusão do professor é que através do endurecimento afetivo-emocional sofreria menos. Essa “alienação” afetiva não resolve e traz um sentimento amargo de distanciamento emocional”.

A compreensão que podemos obter sobre esse comportamento de Linda refere-se também ao fato dela querer resguardar-se. Aproximar-se dos alunos, estabelecendo um contato físico e emocional com estes poderia expor seus sentimentos. Dessa forma,

entendemos, assim, como Esteve (1999, p. 62) que a “... atuação na sala de aula torna-se mais rígida, o professor procura não implicar o que pensa ou o que sente, reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivem”.

O distanciamento afetivo dos alunos, a seriedade da professora como característica marcante, a inibição de qualquer brincadeira que possa resultar num envolvimento maior da professora com os alunos são atitudes que denotam a necessidade que a professora tem de manter a ordem para não se desgastar emocionalmente. Podemos inferir que o seu maior objetivo é o de cessar com os comportamentos que não a agradam e que a deixam irritada, como a conversa e as brincadeiras dos alunos. Entendemos essa atitude como uma forma que a professora encontrou para não se desgastar e, ainda mais, para selecionar os acontecimentos a que deve ou não dispensar a sua atenção.

No caso de Linda, observamos que o desejo de abandonar o magistério vem acompanhado pela desmotivação e pela frustração em relação à desvalorização social e salarial quanto à sua profissão. Em relação aos alunos, Linda refere-se ao cansaço de trabalhar com aqueles que são mais novos, devido ao fato de exigirem dela mais energia física e emocional. Isso lhe causa certo desconforto, pois tem que suprir necessidades básicas até mesmo de carinho e afeto, que, segundo a professora, eles não têm em casa. O fato de não querer se qualificar revela também o não desejo de investir em si mesma, enquanto professora. Para Rita e Alice, o abandono da profissão não é algo cogitado, visto que se sentem motivadas e satisfeitas com o trabalho que realizam. Apesar de apresentarem cansaço e frustração com relação a alguns acontecimentos da escola, as duas professoras apontam pontos positivos de seu trabalho, como o interesse de alguns alunos e o prazer de ver o desenvolvimento destes. Rita pretende continuar estudando, tem perspectivas de avanço na profissão. Apresenta ânimo para isso. Ela e Alice conseguem visualizar mais pontos positivos do que negativos da profissão. Ambas avaliam os problemas do dia-a-dia com flexibilidade e compreensão.

As três professoras referem-se à falta de apoio da família dos alunos como causas do desinteresse e das dificuldades de comportamento e aprendizagem destes e, ainda, como fator que contribui para o desgaste na realização de seu trabalho. Porém, Linda refere-se especificamente à não participação dos pais na vida escolar dos alunos. Rita afirma que eles participam, mas acabam avaliando o seu trabalho como responsável pelas dificuldades dos alunos. Alice tem uma análise um pouco diferente quando avalia que os pais têm dificuldades em ajudar seus filhos em função dos problemas que enfrentam como o desemprego, por exemplo.

Maslach e Jackson (1981) e Alvarez e Fernández (1991) apontam, como hipótese, que a percepção de sobrecarga de trabalho está relacionada aos sintomas de esgotamento emocional do trabalhador. Esta hipótese pôde ser confirmada neste estudo no que se refere a Linda. A professora demonstra sentir-se sobrecarregada, pois afirma que as exigências da escola não são proporcionais ao tempo e às condições de trabalho que lhes são oferecidas e isso causa uma sensação de que sempre está faltando algo a ser feito e mais do que isso, de que o seu trabalho está sempre incompleto. Percebemos na fala da professora um sentimento de sobrecarga por assumir não só as responsabilidades que, segundo ela, deveriam ser cumpridas pela família, mas também pelo fato dela ter que levar trabalho para casa, freqüentemente trabalhando depois do horário e, muitas vezes, preparando provas, corrigindo trabalhos e preenchendo diários. O impacto mais duradouro disso se dá na qualidade de vida do profissional, pois de acordo com Maslach e Leiter (1999, p. 26) “Os trabalhadores estão concedendo seu tempo, estão trabalhando mais horas [...] Estão dedicando mais tempo a tarefas que não são pessoalmente recompensadoras, isto é, que não são agradáveis e que não fomentam suas carreiras”. Isso quer dizer, que o fato de o trabalhador ter que fazer muito, em pouco tempo e em condições precárias pode sugerir um desequilíbrio entre o indivíduo e o seu emprego.

Além disso, ser professora para Linda é um trabalho difícil, visto que lida com alunos, que, em sua opinião, são difíceis, fracos e não a respeitam. A professora sente que os alunos não conseguem acompanhar ou entender os objetivos das atividades, pois não convivem em casa com nenhum material pedagógico. Diz ainda que o nível social dos alunos impede ou, pelo menos dificulta as possibilidades de aprendizado destes. Além disso, ela acredita que o desinteresse e a falta de objetividade dos alunos fazem com que o progresso seja lento. Apesar de afirmar que se relaciona bem, a professora procura evitar contatos físicos e emocionais com os alunos e com os colegas, tentando distanciar-se deles. Sobre isso, podemos apontar a pesquisa de Farber (1991), que conclui que nessa situação, o professor apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto ao seu futuro. Sendo assim, o docente pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso dos alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes. Isso pode ser observado nas falas de Linda, que acredita não poder intervir tanto nos problemas dos alunos quanto dos colegas. A professora procura distanciar-se, separando o que é e o que não é de sua responsabilidade. Ao contrário, Rita e Alice procuram compreender e intervir nos problemas apresentados pelos alunos.

Segundo o estudo de Burke e Greenglass (1995), as condições de trabalho consideradas como causadoras da Síndrome de Burnout na escola são as seguintes: pouca possibilidade de ascensão profissional; baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; reduzidos salários; sobrecarga de trabalho; conflitos de papéis; ambiguidade no que se deva realizar dentro do trabalho; exigência de muito envolvimento com o aluno e burocratização do trabalho. Voltando nossa atenção para o cotidiano da professora Linda na Escola Cor de Rosa e ainda considerando os fatores já apontados como causadores de insatisfação e desmotivação em relação ao seu trabalho (a sobrecarga de trabalho, os baixos salários, a impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, excesso de burocracia e falta de apoio e reconhecimento do trabalho por instâncias superiores, escassez de recursos materiais e a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho), consideramos que existem fatores pessoais e profissionais que podem levá-la ao adoecimento, mais especificamente à Síndrome de Burnout. O que não observamos nos relatos das professoras Rita e Alice, que apesar de também vivenciarem momentos difíceis na realização de seu trabalho, ainda conseguem visualizar aspectos positivos de sua profissão.

Lowenstein (1991) aponta como principais causas que levam os docentes a desenvolverem a Síndrome de Burnout: a falta de reconhecimento social, as relações impessoais inadequadas, classe com muitos alunos, falta de recursos, isolamento, entre outros. Estes foram fatores bastante evidenciados nas falas de Linda como responsáveis pela desmotivação e frustração em relação às mudanças dessa realidade. Segundo a professora, as precárias condições de trabalho e a falta de materiais básicos a limitam no que se refere à elaboração e execução de aulas mais inovadoras. Nas entrevistas, foi possível encontrar como fatores de insatisfação da professora Linda: a sobrecarga de trabalho, os baixos salários, a impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, excesso de burocracia e falta de apoio e reconhecimento do trabalho por instâncias superiores, escassez de recursos materiais e a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Esteve (1999, p. 27) denomina estes fatores de secundários, ou seja, aqueles que estão relacionados às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência, afetando indiretamente a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e de seu esforço. O autor afirma que esses fatores se apresentam como alguns dos principais elementos que podem acarretar o adoecimento, pois há uma contradição entre o que se quer e o que realmente se pode fazer. Para Esteve, diante da realidade das escolas existem muitos professores que se queixam explicitamente da contradição que supõe, por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema

educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem, ao mesmo tempo, dotar os professores dos recursos necessários para levá-lo a cabo. O resultado dessa situação, não poderia ser outro, se não a adequação do professor à rotina escolar, acarretando, com isso, a perda da esperança e do investimento nas possíveis mudanças da prática docente no que se refere a maior esforço ou dedicação.

Podemos observar que isso acontece com Linda, que revela, em sua fala, o seu descrédito em relação às possíveis transformações. Os questionamentos a respeito das verdadeiras intenções das autoridades governamentais vem acompanhado de uma indignação quanto à desconsideração de seu papel enquanto professora na elaboração das reformas e projetos a serem implementados no cotidiano da sala de aula. Com relação a isso, Maslach e Leiter (1999, p. 27) afirmam:

“... As pessoas querem oportunidades para fazer escolhas e tomar decisões, para usar suas capacidades de pensar e resolver problemas e para dar alguma contribuição para o processo de obtenção dos resultados pelos quais serão responsabilizadas. Há uma enorme diferença entre ser responsável e ser constrangido por políticas rígidas e monitoramento rigoroso”.

Observamos que, apesar da suposta autonomia dos professores em sala de aula, suas possibilidades de tomar decisões e inovar por conta própria são muito limitadas. Segundo Maslach e Leiter (1999), isso pode ser um fator importante no desencadeamento da desmotivação com relação à atividade profissional, pois sugere a falta de controle do docente sobre o seu próprio trabalho.

Em suma, observamos que, apesar de afirmar o quanto gosta do seu trabalho, dos seus alunos e que tem melhorado muito com a experiência, a professora não consegue superar os problemas, pois lhe faltam recursos para isso, como por exemplo de formação tanto inicial quanto continuada. Como temas mais presentes nas falas de Linda, podemos apontar a insatisfação com relação ao salário e com as condições de trabalho, o que faz com que avalie a docência como uma profissão sem valor. A professora apresenta maior Exaustão Emocional e menor Envolvimento pessoal no trabalho com relação às outras duas professoras, pois apesar de se envolver com o seu trabalho, tem uma visão negativa e não tem esperanças de mudanças de superação das dificuldades, pensando em abandonar a profissão.

Por sua vez, Rita apresenta exaustão, mas também envolvimento pessoal no trabalho. Apesar de acreditar que este seja estressante, a professora encontra algumas estratégias de enfrentamento que a ajudam a superar as dificuldades pessoais e profissionais, como por exemplo, o apoio da escola e dos colegas, a realidade de sua vida. Alice apresenta menor

exaustão e maior envolvimento pessoal no trabalho, revelando que não há sinais de adoecimento, pois há um envolvimento intenso com o trabalho, expresso pela visão positiva até mesmo dos problemas. Os temas mais presentes nas falas de Rita foram: eu gosto do que eu faço, a boa relação com as pessoas da escola, a relação conflituosa com a família dos alunos, não me sinto bem com relação ao salário, ser professora é um trabalho difícil.

Alice gosta do trabalho na escola, sente-se motivada e feliz. Tem frustração quanto ao não alcance dos objetivos, mas que estes podem ser superados. Realização e orgulho quanto ao trabalho que realiza. Sente-se apoiada pela direção da escola. Há falta de condições para o trabalho. Sente-se desatualizada, mas busca mudanças. Quer estudar, avançar, mas não tem mais ânimo. Lidar com pessoas é ótimo (troca, prazer/ relação humana). Visão positiva dos acontecimentos. Os temas mais recorrentes em sua fala foram: eu me sinto uma profissional realizada, eu gosto do que eu faço não me sinto bem em relação ao salário e nem às condições de trabalho, às vezes me sinto frustrada, boa relação com alunos e colegas, boa relação com a família dos alunos, eu melhorei muito, eu programo aulas diferentes, boa relação com a direção da escola, eu estou sempre rindo, cansaço em relação ao trabalho. O abandono do magistério já foi cogitado, mas foi coisa passageira. Já teve problemas de saúde. Faz atividade física.

Considerando a afirmação de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) de que o desgaste físico e emocional é um processo gradual de perda, durante o qual o desequilíbrio entre as necessidades do indivíduo e as exigências do trabalho tornam-se cada vez mais acentuados, podemos afirmar que, muitas vezes, os componentes Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Pessoal no trabalho podem não ocorrer simultaneamente e com a mesma intensidade. Porém, existem alguns fatores pessoais e profissionais, que relacionados, podem sugerir indícios de que a Síndrome de Burnout será o resultado mais provável do desgaste entre o trabalhador e o seu trabalho.

Nossa preocupação em compreender o cotidiano profissional das professoras e as possibilidades ou não de adoecimento destas significou confirmar as idéias de Cunha (2000) sobre o trabalho docente. Segundo essa autora, o docente estabelece uma relação com o seu trabalho, que é determinada pelas relações que vai estabelecendo durante toda a sua vida, principalmente aquelas que são estruturadas no âmbito da escola. Sendo assim, entendemos que a estrutura física, material e relacional da instituição, ou seja, sua dinâmica de funcionamento em relação direta e constante com o indivíduo/professor determinará as possibilidades ou não de adoecimento deste profissional. O que se buscou com este trabalho, portanto, foi compreender o cotidiano profissional das professoras das séries iniciais,

buscando apontar aspectos do trabalho docente, que aliados a alguns fatores de ordem pessoal, podem levá-las ou não ao adoecimento. Por isso, acreditamos que a trajetória pessoal é importante para nos fornecer dados sobre os fatores que estão contribuindo para o processo de adoecimento. Comparando as três professoras, podemos perceber que alguns fatores da vida pessoal e profissional de Linda contribuem para que ela se sinta muito mais desiludida e desmotivada com relação à profissão docente. Apesar de deixar claro que gosta de ser professora, há um sentimento explícito de desvalorização salarial e social, fazendo com que não se sinta recompensada pelo seu trabalho.

Isso nos leva à conclusão de que de um lado, é preciso repensar a atuação do psicólogo e dos demais profissionais que atuam, diretamente ou indiretamente em prol da educação, visando uma melhoria da qualidade de vida do professor e, conseqüentemente do processo de ensino e aprendizagem. De outro lado, é necessário que haja políticas educacionais eficazes para a Educação, pois os psicólogos e outros profissionais não sustentam adequadamente com seus saberes, uma estrutura frágil, sem políticas e diretrizes claras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho baseia-se na perspectiva Social–Psicológica de análise da Síndrome de Burnout e retrata as possibilidades ou não de adoecimento de professoras das séries iniciais, a partir da investigação dos fatores profissionais e pessoais, que, em conjunto, podem levá-las a um processo de desgaste físico, psicológico e emocional, e, conseqüentemente, a um desequilíbrio na sua relação com o trabalho, afetando, com isso, não só a si mesmas como também os colegas, o processo de ensino-aprendizagem, os alunos e os familiares destes.

Um dos desafios que enfrentamos na presente pesquisa foi o de trabalhar um tema tão complexo como a Síndrome de Burnout, utilizando os itens do Maslach Burnout Inventory (MBI) como base para a elaboração de questões, que pudessem nos levar à compreensão do cotidiano profissional das professoras Linda, Rita e Alice a partir de suas falas, podendo também, a partir disso, identificar os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento destas.

Em conversas informais com alguns colegas e professores, ouvíamos argumentos bastante pertinentes sobre o processo da pesquisa, que nos faziam refletir a todo o momento sobre os objetivos do trabalho, o que nos levou à questão: Para que utilizar itens de um instrumento quantitativo para obter dados qualitativos? Pudemos entender que como o MBI é o instrumento que pode oferecer uma melhor compreensão sobre as dimensões da Síndrome de Burnout e, conseqüentemente sobre as possibilidades de adoecimento, este também poderia servir como subsídio para a elaboração de questões que ampliassem nosso olhar sobre a relação que cada professora estabelecia com o seu trabalho.

As pesquisas que relacionam a Síndrome de Burnout ao trabalho docente, com as quais tivemos contato, em sua maior parte pautaram-se pela identificação e quantificação das pessoas com sintomas da Síndrome de Burnout. Nossa pesquisa, ao contrário, procurou se basear nas falas das professoras, pois acreditávamos que, a partir disso, poderíamos obter dados muito mais ricos e complexos que favoreceriam o entendimento sobre a nossa temática de estudo.

Esta posição, qual seja a de entender que somente a partir da escuta atenta às falas das professoras e, conseqüentemente, da compreensão destas falas poderíamos apreender as possibilidades ou não de adoecimento, nos fez optar por uma compreensão, que acreditamos ser mais ampliada do cotidiano profissional docente, como também da relação que as professoras estabelecem com o ambiente de trabalho.

Não queríamos ficar presas a simples afirmações para as quais as professoras teriam que dar respostas prontas e acabadas, pois acreditávamos que isso limitaria as muitas possibilidades de análise de suas falas. Não nos preocupamos também com o número de pessoas que participariam de nossa pesquisa, pois nosso intuito foi conhecer como são vivenciadas as experiências do dia-a-dia do ambiente escolar e da vida pessoal e, ainda, como isso poderia se relacionar ao processo de adoecimento.

Reafirmando as idéias de Cunha (2000) sobre o trabalho docente, entendemos que este profissional estabelece uma relação com seu trabalho, que é determinada pelas relações que vão se estabelecendo durante toda a sua vida, principalmente aquelas que são estruturadas no âmbito da escola. Sendo assim, a estrutura física, material e relacional da instituição, ou seja, sua dinâmica de funcionamento em relação direta e constante com o indivíduo/professor determinará suas possibilidades ou não de adoecimento.

As professoras entrevistadas apresentam-nos, por meio de suas falas, formas diferenciadas de compreensão e intervenção diante da realidade vivenciada na profissão docente. Apesar de possuírem algumas características pessoais semelhantes e de realizarem o seu trabalho num mesmo ambiente, Linda, Rita e Alice sinalizam-nos sentimentos que se revelam únicos no que diz respeito ao “ser professora” e ao relacionamento interpessoal com os colegas, com os alunos e com os familiares destes. Portanto, a escuta às falas de cada uma delas nos demonstrou a relevância desse processo para a compreensão das várias possibilidades de interpretação e análise dos acontecimentos no ambiente escolar e, ainda, de como cada professora desenvolve estratégias e recursos para o enfrentamento dos problemas no contexto de trabalho.

O excesso de trabalho, a falta de lazer, o conflito entre o trabalho e a família são fatores que causam os sentimentos de insatisfação, desmotivação e frustração, apresentados principalmente por Linda. Isso nos retrata condições de uma realidade escolar pouco estimulante para a rotina do trabalho docente num ambiente coletivo e nos remete à discussão sobre a importância de direcionarmos nosso olhar para o professor enquanto pessoa, investindo em sua saúde emocional e promovendo um espaço para que ele possa expressar-se enquanto um ser que está se constituindo, que está em formação.

O professor é aquele que cuida do outro, que se envolve emocionalmente e que estabelece com seus alunos uma relação que não se limita ao ensino de conteúdos, mas que se estende a uma relação emocional-afetiva muito mais ampla. Por isso, é preciso investir 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 co-responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional, como também do 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 essas professoras tiverem oportunidades de refletir, expressar suas emoções, sentimentos, discutir sobre suas práticas, elas estarão melhor instrumentalizadas para uma atuação que tenha como um de seus objetivos a sua qualidade de vida e, conseqüentemente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Permitir ao professor que experencie novas descobertas, novos desafios, que adentre pela escola como um espaço que é seu, que confronte os seus sentimentos e pensamentos com o outro, poderá contribuir para que este 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-nos 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 a pessoa do professor que o exerce.

Vale ressaltar, ainda, que estudar a Síndrome de Burnout, partindo do contexto de trabalho do professor, a escola, é apenas o nosso começo de uma longa caminhada como pesquisadora. A análise que adotamos é uma dentre várias que poderiam ser feitas dessa realidade. Há a necessidade de outros estudos com professores de outros níveis de ensino e de outras instituições, tanto públicas quanto particulares para que possamos ter elementos que

ampliem não só nosso conhecimento, mas também nossas possibilidades de intervenção junto aos docentes.

REFERENCIAS

ABEL, M. H. e SEWELL, J. Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. **The Journal of Educational Research**, May 1999, v. 92, p. 287.

ABRAHAM, A. La personalidad de los profesores. In: BARROSO, J; ABRIL, E. (Eds.) **El rol docente. Um enfoque psicosocial**. Sevilha: Muñoz Moya y Montraveta Editores, p. 34-45, 1993.

AGUIAR, M. de F. **Lazer e produtividade no trabalho**. Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração – ANPA, 2000. [CD].

ALVAREZ, E. y FERNANDEZ, L. **El Síndrome de Burnout** – o el desgaste profesional (I e II). **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatria**. La Coruña, v. XI, n. 39, p. 257-265; 266-273, 1991.

AMÂNCIO, J. L. **Burnout**: quando o estresse consome! Disponível em: [www.profissãomestre.com.br / sala dos professores](http://www.profissãomestre.com.br/sala_dos_professores). Acesso em 08/07/2005.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. O positivismo. In:_____. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: Imagens e Auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BALLONE, G. J. **Síndrome de Burnout**. In: Psiquweb Psiquiatria geral, disponível em <http://www.Psiquweb.med.br/cursos/stress.html>. Última revisão em 2002. Acesso em 07 de novembro de 2004.

BATISTA, Anália S. **Trabalho e violência**: a degradação das condições de trabalho do educador. Psicologia em Estudo. Vol. 7. Maringá, jan/jun. 2002.

BATISTA, A. S. e PINTO, R. M. Segurança nas escolas e burnout dos professores. In: CODO, W. (Org.) **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. (Org.) **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. O Estado da arte do Burnout no Brasil. **Revista Eletrônica InterAção Psy** – Ano 1, n. 1, Ago 2003, p. 4-11.

BLEGER, J. **Psico-higiene e Psicologia Institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, Sari K. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BURKE, R. J. e GREENGLASS, E. R. Sex differences in psychological burnout in teachers. In: **Psychological Reports**. V. 65, p. 55-63, 1989.

BURKE, R. J. e GREENGLASS, E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers. In: **Human Relations**. Vol. 48, n. 2, fevereiro, 1995.

BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. & SCHWARZER, R. Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. **Anxiety, Stress and Coping**, 1996, 9, 3, 261-275.

BYRNE, B. M. The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. **Journal of occupational and organizational Psychology**, 66, 3, p. 197-213, 1993.

CAPITÃO, C. G. Saúde Mental: sofrimento e trabalho. **Revista de Psicologia Hospitalar**, 1998, ano 8, 15(2).

CARLOTTO, Mary Sandra e CÂMARA, Sheila G. Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Psicologia em Estudo**. Vol. 9, n. 3, set/dez 2004, p. 499-505.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout e características de cargos em professores universitários. **Revista Psicologia, Organizações e trabalho**. 2004, 4, 2, 145-162.

_____. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: Um estudo com professores universitários. In: PEREIRA, Ana Maria T. B. (Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Burnout e trabalho docente: considerações sobre a intervenção. **Revista Eletrônica InterAção Psy** – Ano 1, n. 1, Ago 2003a, p. 12-18. Acesso em 02/05/05.

_____. Síndrome de Burnout e Gênero em docentes de instituições particulares de ensino. **Revista de Psicologia da Universidade do Contestado**, v. 1, p-15-23, 2003b.

_____. Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**, 2002a, 7, 1, 21-29.

CARLOTTO, Mary Sandra e GOBBI, Maria Dolores. Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? **Alethéia**, 10, 103-114, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. Uma atividade relacional. In: Carvalho, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Coord). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, pp. 155-191.

CHERNISS, C. **Staff Burnout. Job stress in the human services**. Bervely Hills: Sage (4ªed.), 1983.

CHIZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, W.(Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, W. e GAZOTTI, A. Suporte afetivo e sofrimento psíquico em Burnout. In: CODO, W. (Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C. & HITOMI, A. H. **Indivíduo, trabalho e sofrimento: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis: vozes, 1993

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é Burnout? In: CODO, W.(Org.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONTINI, Maria de Lourdes J. Discutindo o conceito de Promoção de Saúde no trabalho do psicólogo que atua na Educação. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, 2000, 20 (2), p. 46-49.

CUNHA, Myrtes D. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Campinas, UNICAMP, Programa de Doutorado em Educação, 2000. Tese (Doutorado).

CUNHA, Myrtes Dias. Cotidiano e processo de formação de professores. In: CICILLINI, G. A. e NOGUEIRA, S. V. (Org.) **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel V. [et. al.] **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

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

_____ et al. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. Coordenação: Maria Irene Stocco Betiol; tradutores: Maria Irene Stocco Betiol et al. São Paulo: Atlas, 1994.

DELCOR, Núria S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Vol. 20, n. 1, Rio de Janeiro, jan/fev 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

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

FARBER, B. A. **Crisis in education. Stress and Burnout in the American teacher**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, Éster A. Burnout em professores. **ECCOS – Revista Científica – Avaliação e Mudança – Centro Universitário Nove de Julho – São Paulo**, v. 4, n. 1, p. 131/151, 2002. Disponível em: < [http:// www. scielo. Br](http://www.scielo.Br)>; Acesso em 15 de mar. 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. Para além dos espelhos: comunidades de destinos. In: _____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Entre fantasmas e espelhos: professores na pesquisa educacional recente. In: _____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **CADERNOS CEDES**. Campinas, São Paulo, 50, p. 103-1119, 2000.

FRANÇA, H. H. Síndrome de Burnout. In: **Revista Brasileira de Medicina**. Vol. 44, n. 8, agosto, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Por que o conflito entre tendências metodológicas não é falso. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (66): 75-80, agosto de 1988.

FREITAS, F. O esgotamento (Burnout) nos professores. **Nova escola on-line**. Se liga professor. Notícias selecionadas do mundo da Educação, 2004. Disponível em <http://www.Ulbra.br/psicologia/margob.htm>. Acesso em 02/04/2005.

FREUDENBERGER, H.; NORTH, G. **Women's burnout**. New York: Doubleday Company, 1985.

GATTI, Bernadete A.; ESPÓSITO, Yara; SILVA, Rose N. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, Raquel V. [et. al.] **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. (Mestrado) Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 2002, 123p.

GONÇALVES, T. O. e GONÇALVES, Terezinha V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

GREENGLASS, E.; BURKE, R. J. A gender-role on role conflict, work stress and social support. **Journal of Social Behavior and personality**. v. 3, n. 4, p. 317 – 328, 1988.

GUERRA, Clarissa Terezinha. **O ensino de Psicologia na formação inicial de professores** – Constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciaturas. Campinas, UNICAMP, Programa de doutorado em Educação, 2003. Tese (Doutorado).

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão. In: **Educação e Sociedade**, 38, São Paulo, 1991, pp. 109-201.

HAMMEN, C. L.; MAYO, R. Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. **Journal of Abnormal Psychology**, 91, p. 96 -101, 1982.

HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Teoria e Educação**, 4, Porto Alegre, 1991, pp. 3-21.

JESUS, S. N. **Influência do professor sobre os alunos**. Porto: Asa, 1996.

KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações**: o homem rumo ao século XXI. São Paulo: Atlas, 1994.

LAPO, Flavinês R. e BUENO, Belmira O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-68, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> acesso em 15 de mar. 2004.

LEITE, Sérgio A. da S. e TASSONI, Elvira C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta G. e SADALLA, Ana Maria F. de A. (Orgs.) **Psicologia e Formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEITER, M. P. & MASLACH, C. The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. **Journal of Organizational Behavior**, 9, p. 297-308.

LOWENSTEIN, L. Teacher stress leading to burnout: its prevention and cure. **Education Today**, 41(2): 12-16, 1991.

LUNA, S. V. De. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

MALLAR, Sandra Cristina e CAPITÃO, Cláudio G. Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade. **PsicoUSF**, v. 9, n. 1, p. 19-29, jan/jun 2004.

MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. (Orgs.) Henri Wallon. In: **Psicologia e Educação – Revendo contribuições**. Editora Loyola, São Paulo: SP, 2002.

MASLACH, C. Burnout: a multidimensional perspective. In: SCHAUFELI, W. B., MASLACH, C. MAREK, T. (Eds.) **Professional burnout: Recent developments in theory and research**. New York: Taylor and Francis, 1993.

MASLACH, Christina e LEITER, M. P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa**. Campinas: SP: Papyrus, 1999.

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, Christina e JACKSON, Susan. **Maslach Burnout Inventory**. 1986, 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

_____. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, 2, 99-113, 1981.

MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. & LEITER, M. P. Job Burnout. **Annual Review Psychology**, 2001, 52, 397-422.

MENDES, F. M. P. **Incidência de Burnout em professores universitários**. Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Engenharia de Produção e sistemas (mestrado), 2002.

MENDES, A. M.; ABRAHÃO, J. I. Organização do trabalho e vivências de prazer – sofrimento do trabalhador: Abordagem psicodinâmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 12 (2), p. 179-184, mai-ago, 1996.

MIRANDA, C. F.; MIRANDA, M. L. **Construindo a relação de ajuda**. Belo Horizonte: Crescer, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: _____. e REALI, Aline Maria de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NACARATO, Adair M.; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: Palco, bastidores e trabalho invisível. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

OGEDA, C.R.D.; PEDROZO, D. M.; DALLAGRANA, E. T. e SANTOS, R. **Burnout em professores: a Síndrome do século XXI**. Disponível em <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num2/artigos05.pdf>. Acesso em 08/07/2005.

O.M.S. 2000. **The world health report 2000**. Health systems: Improving performance. Disponível em <http://www.who.int/whr>. Acesso em 10 de junho de 2005.

Organização Internacional do Trabalho. Servicios de educación y formación. In: **Enciclopédia de salud y seguridad en el trabajo**. <http://www.mtas.es/insight/encOIT/Index.htm>. Acesso em 04/01/05.

PEDRABISSI, L.; ROLLAND, J. P. E SANTINELLO, M. Stress and burnout among teachers in Italy and France. In: **The Source Journal of Psychology**, Sept 1993, v. 127, n. 5, p.529 (7).

PERLMAN, B.; HARTMAN, A. E. Burnout: summary and future research. **Human relations**, 35,4, p. 283-305, 1982.

PINES, A.; ARONSON, E. **Burnout: from tedium to personal growth**. New York: The Free Press, 1988.

REINHOLD, H. H. **Stress ocupacional do professor I**. Campinas, 1984. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica – 117 p. PUCAMP, Instituto de Psicologia, 1984.

REY, L. F. G.; Alguns pressupostos gerais do desenvolvimento da pesquisa qualitativa em psicologia. In:_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa: fundamentos epistemológicos. In:_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

REZENDE, A. M. de; A relação sujeito-objeto de conhecimento na filosofia e na psicanálise. In: **Revista brasileira de Psicanálise**. Vol. XXXI (2), p. 295 – 308, 1997.

RIBEIRO, Simone. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero – o que pensa quem faz? In: PAIVA, Edil V. de (Org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ROAZZI et al. Análise da estrutura de similaridade da Síndrome de Burnout: validação da Escala “Maslach Burnout Inventory” em professores. **Trabalho apresentado na VIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica – Formas e Contexto e V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática**. 22 a 25 de agosto, PUC Minas, Belo Horizonte, MG.

RUDOW, B. Stress and Burnout in the teaching profession: european studies, issues, and researchs perspectives. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), **understanding and preventing teacher burnout: a source work fo international practice and research** (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RUIZ, A. S. et al. El Síndrome del “Burnout”: estudio empírico en profesores de enseñanza primaria. **Iberpsicologia**, 1997: 2, 1.1. Disponível em: [http:// fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/Iberpsicologia/Iberpsi2/quevedo/burn.htm](http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/Iberpsicologia/Iberpsi2/quevedo/burn.htm). Acesso em 02/07/2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTA-RITA, Tânia G. Síndrome de Burnout em docentes. **Revista MaisHumana**, n. 4, outubro 2002.

SARRIERA, J. C. **A Síndrome de Burnout: a Saúde em docentes de escolas particulares**. Disponível em: [http:// www.sinpro_rs.org.br/cepep/palestra sinpro burnout. doc](http://www.sinpro_rs.org.br/cepep/palestra_sinpro_burnout.doc). Acesso em 02/02/2005.

SILVA, Flávia P. P. Burnout: um desafio à saúde do trabalhador, **Iberpsicologia**, vol. 2, n. 1, jun/2000.

SILVA, Graziela N. da S. e CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2003, vol. 7, n. 2, 145-153.

SILVA, M. S. P. da. Organização do trabalho escolar e as políticas educacionais no limiar do século XXI. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.) **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

SMITH, D. e LENG, G. W. Prevalence and Sources of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, 2003, 22, 203-218.

SORATTO, Lúcia; PINTO, R. M. Burnout e carga mental no trabalho. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

VASQUES-MENEZES, Iône e GAZOTTI, Andréa A. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em burnout. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

VASQUES-MENEZES, Iône; CODO, W. e MEDEIROS, Larissa. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UnB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

VOLPATO, D. C. et al. Burnout em profissionais de Maringá. In: **Revista Eletrônica InterAção Psy**, Ano 1, n. 1, ago 2003, p. 102-111.

ZABEL, R. H. Y.; ZABEL, M. K. Factors in burnout among teachers of exceptional children. **Exceptional Children**, n. 49, 3, p. 261-263, 1982.

APÊNDICE A

PRIMEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados sócio-demográficos

Idade:

Estado Civil:

Tem filhos:

Formação profissional:

Função:

Tempo de magistério:

Contexto familiar na infância

Fale sobre seus pais. No que trabalhavam ?

Fale sobre a sua infância.

Onde você morava?

Tem irmãos?

Quando criança como era a sua relação com seus pais?

Relate fatos marcantes da sua infância.

História escolar

Fale sobre a sua história escolar.

Como você era enquanto aluna?

Onde estudou ? teve alguma dificuldade de acesso à escola? Se teve, qual ou quais?

Como era a sua relação com as(os) professoras(es)?

Como você chegou a ser professora?

Relate fatos marcantes da sua história escolar.

O início da profissão

Como foi o seu ingresso na profissão docente?

Como foi o seu primeiro dia como professora? Aconteceu algum fato marcante?

Como você chegou até esta escola? Há quanto tempo está nesta escola? Você já trabalhou em outras instituições educacionais? Quanto tempo?

Você já teve outras experiências profissionais a não ser a do magistério?

Fale sobre esta escola.

O cotidiano profissional atual

Como é ser professora?

Como você vê as reformas educacionais? Elas têm proporcionado mudanças? Quais? Se não, por quê?

Como é a sua relação com seus alunos? O que você considera mais importante nessa relação?

Como você lida com os possíveis conflitos ocorridos na relação professor-aluno e aluno-aluno?

Você tem outra atividade profissional?

Você tem faltado ao trabalho? Por quê?

Você já se afastou do seu trabalho por um período maior?

Você alguma vez já pensou em abandonar a sua profissão? Por quê?

Alguma coisa a faria desistir de ser professora?

Existe algo que te motiva a continuar como professora?

O seu salário é o único da casa ou complementa a renda familiar?

Você pode apontar algumas facilidades e/ou dificuldades no seu trabalho?

Essas dificuldades têm provocado alguma mudança em você ou no seu trabalho?

Como é o ritmo do seu trabalho?

Como são as suas condições de trabalho?

O cotidiano pessoal extra-escolar

Como é a sua rotina diária? Descreva um dia da sua vida.

Você já teve ou tem algum problema de saúde enquanto professora? Que tipo? A que você atribui a causa desse problema?

Em relação a sua saúde, como você se encontra atualmente?

Você faz alguma atividade física?

Como é o seu final de semana? O que você faz nos dias livres?

E a pessoa da Linda? Como é ela?

APÊNDICE B

SEGUNDO ROTEIRO DE ENTREVISTA

EXAUSTÃO EMOCIONAL

1. Ao final de um dia de trabalho como você se sente?
2. Como você se sente em relação ao seu trabalho?
3. O que o seu trabalho significa para vocês?
4. Para você, como é trabalhar diretamente com pessoas?
5. Como você se sente ao lidar com seus alunos?
6. Existe alguma coisa que te deixa irritada com relação aos seus alunos? O que você faz?
7. Você utiliza algum recurso ou estratégia para se desgastar menos sem sala de aula? Qual (ais)?
8. Quando você se levanta pela manhã para trabalhar como você se sente?

ENVOLVIMENTO PESSOAL NO TRABALHO

1. Fale sobre seus ideais com relação ao seu trabalho.
2. Como você se sente após trabalhar lado a lado com seus alunos?
3. Existe algo que te motiva com relação aos seus alunos? O quê?
4. Existem problemas no dia-a-dia do seu trabalho? Que tipos de problemas são esses? Como você se sente em relação a eles?
5. Como você lida com os problemas emocionais de seus alunos? E de seus colegas?
6. Como você sente e percebe as atividades que tem realizado no seu trabalho?

DESPERSONALIZAÇÃO

1. Em sua opinião como os alunos te vêem? Como você acha que eles se sentem com relação a você?
2. Como você se relaciona com seus alunos?
3. Como você se relaciona com seus colegas?
4. Desde que começou a trabalhar como professora, alguma coisa mudou com relação ao seu trabalho? O quê? A que você atribui essas mudanças?
5. Você estabelece algum tipo de contato físico com seus alunos e colegas? De que tipo?
6. Que tipos de demandas seus alunos causam em você? Como você recebe essas demandas?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO

Cara professora,

Gostaria de poder contar com sua colaboração para a realização da pesquisa, que tem o título “*Síndrome de Burnout: o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de professoras das séries iniciais*”, e que será desenvolvida nesta instituição por mim Fernanda Bernardes de Assis (e-mail; fones), aluna do Programa de Mestrado em Psicologia Aplicada, da linha Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, sob a orientação da professora doutora Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa (e-mail; fones), docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Os objetivos da referida pesquisa são: (I) – Identificar nos relatos de professoras 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 professora, buscando compreender os fatores que podem contribuir ou não para o processo de adoecimento das mesmas. Informo que tanto a instituição como as professoras 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 maiores informações, o telefone do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia é (34) 3239-4131.

Atenciosamente,

Fernanda Bernardes de Assis
Pesquisadora responsável

ANEXO I
MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI)

FATORES	AFIRMAÇÕES
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.
	Eu me sinto como se estivesse no meu limite.
	Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.
	Eu me sinto frustrado com o meu trabalho.
	Eu me sinto esgotado com o meu trabalho;
	Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.
	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado.
	Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um esforço para mim.
	Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.
ENVOLVIMENTO PESSOAL NO TRABALHO	Eu me sinto cheio de energia.
	Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela;
	Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com a minha clientela;
	Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.
	Eu trato de forma adequada os problemas da minha clientela;
	Eu posso entender facilmente o que sente a minha clientela acerca das coisas.
	No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma.
	Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.
DESPERSONALIZAÇÃO	Eu sinto que os clientes me culpam por alguns dos seus problemas.
	Eu sinto que eu trato alguns dos meus clientes como se eles fossem objetos
	Eu acho que me tornei insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.
	Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus clientes.
	Eu acho que esse trabalho está me endurecendo emocionalmente.

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 auto-estima 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.