

Maria Emília Bottini

PROFESSOR ADOECE NO TRABALHO: SÍNDROME DE  
*BURNOUT*, EFEITOS NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2009

*Dedico este trabalho a todos os professores  
que me ensinaram para além da sala de aula,  
ensinaram-me para a vida inteira.*

*[...] O trabalho é o amor feito visível. E se não podeis trabalhar com amor, mas somente com desgosto, melhor seria que abandonásseis vosso trabalho vos sentásseis à porta do templo a solicitar esmolas daqueles que trabalham com alegria. Pois se cozerdes o pão com indiferença, cozeréis um pão amargo, que satisfaz somente metade da fome do homem. E se espremerdes a uva de má vontade, vossa má vontade destilará o vinho seu veneno [...].  
Gibran Khalil Gibran (1924).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às escolas pesquisadas, pela oportunidade de realizar esta investigação e crescer profissional e intelectualmente. O conhecimento nem sempre nos faz mais felizes, mas é necessário que nos desafie na busca de novos entendimentos sobre as coisas que nos cercam para encontrar alternativas de nos tornarmos melhores e mais felizes.

Ao orientador, Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl e ao amigo, Dr. Hélio Possamai, pela paciência, quando da minha ansiedade e insistência.

Aos professores que se dispuseram a participar da construção desta dissertação que, apesar da dor de fazer educação em um país que pouco com ela se importa, ainda se dedicam à construção do conhecimento para um mundo melhor e mais justo.

E aos alunos que me possibilitaram conhecer de forma significativa e intensa as relações entre professores e alunos, que seus dias sejam iluminados pela vida que existe em vocês.

Ao meu amor, ao querido Toledo, pela ajuda, compreensão e incentivo, quando da dolorosa distância e que não se fez distante, mas, sim, um presente de incentivo e amor. Amo você, por segurar minha mão e me ajudar a caminhar firmemente.

À minha família e, principalmente, à minha mãe pela força, pelas sábias palavras de incentivo para não desistir, pelos lanches, pelos chás e massagens, quando das múltiplas dores.

Ao meu irmão André Luís e ao amigo Djone Baldi, por aguentarem minhas “neuras” e estresses com o computador. Acho que não enlouqueci, sobrevivi!

À Márcia Detoni, amiga do coração que tanto recortou reportagens do Jornal ZH, pela ajuda incansável em me ouvir e me incentivar.

À Liseane Madalozzo, pela escuta amorosa.

## RESUMO

Na presente dissertação, propomo-nos a pesquisar e aprofundar os estudos referentes à síndrome de *burnout*, através da identificação e análise de quais são e de que forma os reflexos desta síndrome interferem na ação pedagógica. O trabalho dos professores é uma atividade potencialmente estressante, na qual baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com os alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional são alguns fatores presentes no cotidiano, causando o estresse laboral e até mesmo a síndrome de *burnout*. Essa investigação foi realizada com trinta e sete professores e vinte e quatro alunos do Ensino Médio de três Escolas Estaduais do Município de Erechim (RS), totalizando sessenta e um sujeitos. Para os professores, foi aplicado o questionário sociodemográfico e o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e com os alunos foi feita uma entrevista a partir de um roteiro com perguntas norteadoras. Os dados sociodemográficos são relevantes para o entendimento da síndrome de *burnout*, uma vez que alguns elementos constituem explicações para o fenômeno que acomete os professores. Os resultados do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) apresentam nível alto em exaustão emocional, nível baixo em realização pessoal e baixa despersonalização, sugerindo a existência de um processo de adoecimento caracterizado como síndrome de *burnout*. Nas entrevistas, os alunos apresentam indícios de que percebem os efeitos da síndrome de *burnout* na ação pedagógica através do comportamento de seus professores, uma vez que estes apresentam-se irritados, cansados, têm atitudes preconceituosas e desrespeitosas para com os alunos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação. Trabalho do professor. Síndrome de *Burnout*. Relação professor-aluno.

## **ABSTRACT**

At the present paper, we propose to search and go deeper into the studies regarding to Burnout Syndrome, through the identification and analysis of the syndrome's reflexes, which they are and how they interfere at the educational action. The teacher's work is a potentially stressful activity in which low salaries, little material and teaching resources, packed classrooms, tension in the relationship with students, excess of workload, unexpressive participation in the policies and institutional planning are some of the factors present at teacher's everyday life causing laborious stress and consequently Burnout Syndrome. This investigation was made with 37 teachers and 24 students, all of them from three municipal High Schools from Erechim City (RS – Southern Brazil), totaling 61 people. A socialdemographic questionnaire and "Maslach Burnout Inventory" (MBI) were applied to the teachers; and an interview from an itinerary with notherly questions, to the students. The socialdemographic details are relevant to the understanding of Burnout Syndrome, once that some elements constitute explanations to this phenomenon which attacks teachers. The "Maslach Burnout Inventory" (MBI) results present high levels of emotional exhaustion, low level in personal fulfillment and decreasing of personality traits which suggest the existence of a sickly process in Burnout. In the interview, the students evidence (through their speeches) signs that they notice Burnout Syndrome reflexes in relation to teachers' behavior- since these teachers have been annoyed, tired, and they have showed prejudicial and disrespectful attitudes with students during schooldays.

Key-words: Education. Teacher's job. Burnout Syndrome. Teacher/students relationship.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo de profissão.....	84
Tabela 2 - Carga horária.....	85
Tabela 3 - Turno de trabalho.....	85
Tabela 4 - Número de alunos.....	86
Tabela 5 - Idade dos alunos.....	86
Tabela 6 - Número de turmas.....	86
Tabela 7 - Número de escolas.....	87
Tabela 8 - Avaliação dos alunos.....	87
Tabela 9 - Relações humanas na escola.....	88
Tabela 10 - Relação de trocas entre colegas.....	88
Tabela 11 - Assuntos dos intervalos.....	89
Tabela 12 - Reuniões na escola.....	89
Tabela 13 - Motivos por que as reuniões são negativas.....	90
Tabela 14 - Trabalho semanal em casa.....	90
Tabela 15 - Ligações do trabalho.....	91
Tabela 16 - Motivos das ligações.....	91
Tabela 17 - Dificuldades para atividades.....	92
Tabela 18 - Atividades de lazer.....	92
Tabela 19 - Frequência para o lazer.....	93
Tabela 20 - Prática de atividades esportivas.....	94
Tabela 21 - Tipo de atividade.....	94
Tabela 22 - Afastamento por estresse (2008).....	94
Tabela 23 - Tempo de afastamento por saúde.....	95
Tabela 24 - Motivos das licenças (2008).....	95
Tabela 25 - Níveis de estresse.....	96
Tabela 26 - Fatores de estresse.....	96
Tabela 27 - Direção injusta.....	97
Tabela 28 - Injustiças vivenciadas no trabalho.....	97
Tabela 29 - Distribuição dos níveis da dimensão EE.....	99
Tabela 30 - Distribuição dos níveis da dimensão rRP.....	100
Tabela 31 - Distribuição dos níveis da dimensão DE.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

DE - Despersonalização

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EE - Exaustão Emocional

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

LPT - Laboratório de Psicologia do Trabalho

LSTO - Psicologia do Trabalho e das Organizações

MBI - *Maslach Inventory Burnout*

POT - Psicologia Organizacional do Trabalho

PROETI - Programa de Educação em Tempo Integral

rRP - Reduzida Realização Profissional

SGA - Síndrome Geral de Adaptação

SINPRO - Sindicato dos Professores das Escolas Privadas do Rio Grande do Sul.

SPSS - *Statistical Package for Social Science*

UNB - Universidade de Brasília

UPF - Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 TRABALHO E SAÚDE MENTAL: CONCEPÇÕES E METAMORFOSES NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....</b>	<b>16</b>
1.1 Concepções históricas do trabalho e suas metamorfoses.....	16
1.2 Metamorfoses do trabalho na emergência do capitalismo contemporâneo.....	21
1.3 Trabalho, alienação, precarização e saúde mental.....	27
<b>2 O TRABALHO DO PROFESSOR: A NATUREZA DA AÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>34</b>
2.1 O trabalho do professor: uma explanação sobre seu mundo e suas condições de trabalho.....	34
2.2 Interação professor aluno: o desafio da autoridade e afetividade na ação pedagógica.....	43
<b>3 ESTRESSE, ESTRESSE OCUPACIONAL E SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> .....</b>	<b>56</b>
3.1 Estresse.....	56
3.2 Estresse ocupacional.....	59
3.3 Conceito e características da síndrome de <i>burnout</i> .....	61
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>76</b>
4.1 Local da investigação.....	76
4.2 Sujeitos da investigação.....	76
4.3 Procedimentos de coleta dos dados.....	76
4.3.1 Procedimentos na aplicação do questionário de dados sociodemográficos.....	77
4.3.2 Procedimento na aplicação do <i>Maslach Inventory Burnout</i> (MBI).....	77
4.3.3 Procedimentos nas entrevistas com os alunos.....	78
4.4 Procedimentos de análise de dados.....	80
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>82</b>

5.1 Questionário dos dados sociodemográficos.....	82
5.2 <i>Maslach Inventory Burnout</i> (MBI).....	99
5.3 Entrevistas com os alunos.....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>136</b>
ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	137
ANEXO B - <i>MASLACH BURNOUT INVENTORY</i> (MBI).....	145
ANEXO C - NÍVEIS DE <i>BURNOUT</i> EM CADA DIMENSÃO.....	146
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PARA PROFESSORES).....	147
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PARA ALUNOS COM 18 ANOS).....	149
ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PARA PAIS).....	151
ANEXO G - LEVANTAMENTO DAS QUESTÕES N° 9, 10 e 19.....	153

## INTRODUÇÃO

Afirmou Kant (2004) que as artes mais difíceis da humanidade são a arte de governar e a arte de educar. Mesmo não conhecendo a situação atual do trabalho docente, o autor já se apercebia de quão difícil é o trabalho do professor. No entanto, se hoje aqui estivesse, certamente reforçaria sua tese e diria que dentre as atividades mais desafiadoras e desgastantes na atualidade, a tarefa de ser professor ganha de todas as outras atividades. A questão de saber por que tão importante atividade para a formação do ser humano está se tornando tão enfadonha e problemática é um desafio que precisa ser enfrentado pelos próprios professores e por aqueles que se preocupam com a educação.

A educação é, sem dúvida, um dos problemas a ser enfrentado pelos países que estão em desenvolvimento, uma vez que a mesma afeta e afetará sempre seu desenvolvimento econômico e social. A educação, segundo Enguita (1989, p.33), “[...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”. O homem é o único animal que precisa ser educado, não se tornando verdadeiramente homem senão pela educação e através dela deve ser disciplinado, tornar-se culto, tornar-se prudente e, por fim, tornar-se um ser moral (KANT, 2004).

De outra parte, a formação do ser humano se realiza pelo desenvolvimento de sua capacidade de trabalho, ou seja, pelo trabalho o ser humano transforma o mundo e aprimora sua condição humana. O trabalho humano se diferencia do trabalho dos outros seres vivos por ser consciente, por ser realizado com uma finalidade que o próprio ser humano estabelece e por uma decisão deliberada dele. Esta é a condição antropológica do trabalho humano. No entanto, nem sempre o trabalho humano atende estas condições.

Dependendo das sociedades, o trabalho pode deixar o indivíduo na condição de alienado, como na sociedade capitalista em que hoje vivemos. Neste caso, o ser humano já não mais estabelece a finalidade do seu trabalho, não escolhe a forma e os meios de realizá-lo e nem usufrui da posse do que produz. A alienação representa, em síntese, a perda do sentido do que faz, a perda da autonomia sobre o que faz e a perda da posse do que produz. A consequência mais drástica de tal processo é que o ser humano já não mais se pertence e já não mais determina seu fazer. Ele se torna um estranho para si mesmo e passa a ser comandado por outros, com isso ele perde o sentido da sua existência e a liberdade de seu viver (ANTUNES, 2004).

O trabalho docente pode ser considerado uma atividade importante para a realização

da vida humana, ponto de partida do processo de humanização. Mas, por outro lado, como é o caso da sociedade capitalista, ele pode ser transformado em uma experiência frustrante e infeliz. Se isso representa um grave problema para o trabalhador de qualquer setor produtivo, na educação as consequências de um trabalho desgastante, realizado com desprazer e sofrimento, torna-se um multiplicador muito mais abrangente. Seus efeitos atingem não somente o professor, mas também os alunos com quem este professor trabalha e se relaciona em seu cotidiano.

O cenário da educação brasileira apresenta um quadro bastante problemático no que se refere à saúde dos professores e às condições em que os mesmos exercem suas atividades. Educar, em geral, é uma tarefa estressante e que repercute na saúde mental e física e, por consequência, no desempenho profissional dos professores. Segundo Benevides-Pereira (2002), alguns aspectos potencialmente estressantes da vida docente são: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional. Tudo isso contribui para a emergência de um número crescente de professores que apresentam a síndrome de *burnout*. Conforme os resultados da pesquisa de Leite (2007), de cada 100 professores, 15 são acometidos pela síndrome de *burnout*. Embora pesquisas sobre *burnout* tenham uma tradição na América do Norte e na Europa, no Brasil ainda são reduzidos os estudos sobre o tema, o que mostra a necessidade de o mesmo ser aprofundado nesta dissertação. No cenário nacional é possível identificar algumas dissertações e teses cujo objeto de pesquisa são os professores (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; WAGNER, 2004; VASQUES-MENEZES, 2005; LEITE, 2007; LEVY, 2006).

Nossos estudos sobre *burnout* datam de 1999, período em que começamos a observar que os sintomas da síndrome de *burnout* na relação pedagógica professor/aluno eram frequentes. Nossas observações levaram-nos a constatar que a docência estava se tornando, para um número cada vez maior de professores, não mais uma atividade prazerosa, mas que o trabalho passava a representar um sofrimento psíquico a partir das novas configurações das relações de trabalho no mundo contemporâneo e das realidades encontradas nas escolas. A realidade da docência encontra-se expressa nas dificuldades de ensinar, na falta de apoio familiar, na violência, nas drogas, na falta de limites, na desmotivação do aluno para a aprendizagem, nos baixos salários e, com isto, o trabalho torna-se um sofrimento constante onde insistir ou desistir é o desafio. A organização do trabalho do professor, muitas vezes precária, tendo que trabalhar com escassez de recursos materiais, especialmente didáticos, e de infra-estrutura, turmas com elevado número de alunos, jornada de trabalho prolongada,

exíguo apoio pedagógico e a quase total ausência e descomprometimento dos pais e dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, são alguns dos problemas que aparecem no cotidiano do trabalho do professor nas escolas. Isso afeta o professor em seu todo, não apenas na sua saúde, mas em sua atuação profissional.

A partir das observações feitas junto aos professores, evidenciou-se que muitas vezes o aluno não conta, não é visto como um ser humano, ele é apenas mais um, um número no caderno de chamada. O que temos percebido é que vem ocorrendo uma desistência, por parte dos professores, para ensinar seus alunos. Algumas manifestações dos professores revelam isso: “Ele não consegue mesmo”, “Eu já tentei de tudo”, “Eles são todos muito burros”, “Ela é mesmo um diabinho vestido, ninguém faz a vida com ela, quem sou eu para dar conta disto?”. Essas são algumas das falas que revelam, no fundo, o sentimento de impotência e sofrimento profissional que atinge o professor. Lembremos que o professor que sofre no trabalho é aquele que se preocupa com os alunos e, se em algum momento se afasta dele, é numa tentativa ilusória de superar o sofrimento, e não porque o aluno não é importante. A dialética potência-impotência frente a responsabilidade do trabalho a ser executado é um dos fatores de risco no sofrimento do professor e do *burnout* importante para entendimento da desistência psicológica que para os autores Codo e Vasques-Menezes (1999<sup>a</sup>, p. 238), “[...] pode levar à falência da educação”. (*Reveja o que está em rosa, parece-me que algo falta ou sobra...*)

Através da linguagem os professores apoiam-se sob a égide do exercício da autoridade, traduzido sob a forma de conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas e práticas linguísticas, reproduzindo as representações da visão de mundo dos professores e seus sentimentos em relação aos alunos. Presente nesta relação de trabalho está a dificuldade do professor de acessar o mundo do aluno e do aluno de acessar os objetivos e a expectativa do professor confrontando-se, assim, dois mundos distintos e antagônicos. O produto do trabalho do professor é o outro (o aluno), e esse não lhe pertence.

Assim posto, propomo-nos a pesquisar e aprofundar os estudos referentes à síndrome de *burnout*, através da identificação e análise de quais são e de que forma os reflexos da síndrome de *burnout* interferem na ação pedagógica. Ademais, pretendemos identificar o nível de *burnout* em cada uma das três dimensões, analisar as evidências da síndrome nos professores e identificar as evidências de possíveis consequências da síndrome na ação pedagógica e ampliar a compreensão sobre as percepções que os alunos têm dos reflexos da síndrome de *burnout* na ação pedagógica. Evidencia-se assim, o interesse em estudar, identificar e analisar a presença da síndrome de *burnout* e seus reflexos na ação pedagógica.

A pesquisa foi realizada em três Escolas Estaduais de Ensino Médio, noturno, em um Município da região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram obtidos a partir de três instrumentos: questionário de dados sociodemográficos, escala *Maslach Burnout Inventory* (MBI) para os professores e entrevista com os alunos.

O questionário de dados sociodemográficos (Anexo A) foi adaptado de Fensterseifer (1999), acrescido de questões que tratam a problemática posta na presente dissertação, tendo como base pesquisa da Unesco (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros. O questionário foi dividido em partes, a primeira, com oito questões de identificação e caracterização do sujeito; a segunda, com doze questões sobre o trabalho; a terceira, com cinco questões sobre as relações humanas no trabalho; a quarta, com quatro questões sobre o tempo livre; a quinta, com três questões sobre o lazer; e sexta, com sete questões sobre saúde/estresse.

Para a identificação dos níveis de *burnout*, foi utilizada a escala *Maslach Burnout Inventory* – MBI (Anexo B), desenvolvida por Maslach em 1986, traduzida semanticamente para o português por Tamayo e validada e normatizada para uso no Brasil, pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT/UnB, 1998) (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999a). A escala, contendo vinte e duas questões, envolve três dimensões: exaustão emocional (EE), reduzida realização profissional (RP) e despersonalização (DE). Cada questão é respondida em uma escala *likert* de sete pontos, variando de 1 a 7, somados de acordo com a resposta assinalada em cada item. As entrevistas foram realizadas nas escolas com 24 alunos do segundo ano do Ensino Médio noturno, seguindo questões norteadoras.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos.

No primeiro realizamos uma revisão sobre as diferentes concepções do conceito trabalho em alguns momentos históricos e suas metamorfoses, destacando, especialmente, a concepção vigente no capitalismo, caracterizado como trabalho alienado. Analisamos também as implicações da precarização do trabalho no mundo globalizado e no comprometimento da saúde física e mental do trabalhador.

O segundo capítulo trata do trabalho do professor, sua natureza e especificidade, destacando seus problemas e desafios na atual sociedade da informação. Ressaltamos também os aspectos das exigências de interação intelectual e afetiva que o trabalho docente exige, mostrando como tal exigência pode implicar no favorecimento para desenvolvimento do sofrimento psíquico, uma vez que esta é uma atividade que requer a construção de vínculos afetivos e o de tornar-se autoridade com os alunos, o que nem sempre é tarefa fácil de se realizar, especialmente no contexto das relações atuais.

O terceiro capítulo descreve o fenômeno do estresse causado pelas mudanças no mundo do trabalho, cujas alterações têm levado os trabalhadores a ritmos cada vez mais rápidos e mais frenéticos, gerando sobrecarga no trabalho e entrando em choque com a vida privada do trabalhador. Procuramos nos apropriar da literatura que trata do estresse ocupacional e de como tal processo pode levar ao surgimento da síndrome de *burnout*. Neste mesmo capítulo desenvolvemos um estudo detalhado sobre a síndrome e as suas principais características: exaustão emocional, reduzida realização profissional e despersonalização.

O quarto capítulo apresenta a descrição do processo de investigação, partindo da caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa. Na sequência são relatados os procedimentos na aplicação do questionário dos dados sociodemográficos, do *Maslach Burnout Inventory* - MBI e das entrevistas com os alunos. Por fim, breve descrição dos procedimentos da análise dos dados coletados.

No quinto capítulo são apresentados os resultados da presente investigação: os dados sociodemográficos, os dados do MBI, com seus níveis nas três dimensões pesquisadas, e as entrevistas dos alunos de acordo com as quatro categorias elencadas: percepções dos alunos sobre os professores, motivação para o conhecimento, autoridade do professor e percepções dos alunos sobre a sala de aula e os procedimentos metodológicos do professor.

Finalmente, nas considerações finais, sugerimos o aprofundamento de áreas em questões que ficaram a descoberto e apontamos os avanços e limites da presente dissertação.

## 1 TRABALHO E SAÚDE MENTAL: CONCEPÇÕES E METAMORFOSES NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Neste capítulo realizamos uma revisão acerca das diferentes concepções do conceito de “trabalho” em alguns momentos históricos e suas metamorfoses. Damos ênfase à concepção vigente no sistema capitalista atualmente, caracterizado como trabalho alienado. Descrevemos, também, as implicações da precarização do trabalho no mundo globalizado e no comprometimento da saúde física e mental dos trabalhadores.

### 1.1 Concepções históricas do trabalho e suas metamorfoses

O trabalho ocupa grande parte de nossas mentes e corpos, pois passamos grande período da vida dedicando-nos às atividades laborativas, muitas vezes exercendo ofícios pagos pela venda de nossa força de trabalho através de um salário que é transformado em dinheiro, com o qual nos tornamos consumidores de necessidades básicas e de muitos bens supérfluos. Gorz (2007) argumenta que as necessidades humanas são supridas através de consumo compensatório, para tal, deve o trabalhador integrar-se ao mercado na condição de consumidor; afirma ainda o autor que este processo ocorre, quando há o convencimento das pessoas de que a prioridade de suas vidas é buscar a satisfação de “necessidades compensatórias” que, dessa forma, fazem desaparecer a percepção das condições em que se exerce a atividade remunerada.

O trabalho possui um conceito ambíguo e complexo e as definições a seu respeito foram se modificando no decorrer dos séculos. Dentre as concepções mais antigas e populares temos a célebre definição bíblica que identifica o trabalho com o castigo ou a maldição divina: *Ganharás o pão com o suor de teu rosto*. Depois da emergência do capitalismo, o trabalho passou a ser concebido de maneira mais positiva, passando a ser definido como o principal meio que *dignifica e enobrece o homem*. No nazismo o trabalho passou a ser concebido como o meio capaz de *libertar o ser humano e de justificar a superioridade de uns sobre os outros*. *Arbeit Macht Frein – O trabalho liberta*, inscrição exposta nos portões de entrada do campo de concentração de Auschwitz, na Alemanha. Na sociedade capitalista moderna, o trabalho tornou-se uma mercadoria, cujo preço é traduzido em salário (GORZ,

2007). Em geral o trabalho é definido como atividade exclusiva da espécie humana, pela relação que se estabelece entre o homem e a natureza. O trabalho, de modo geral, tem um caráter humanizador, uma vez que, através desta relação, o homem se distingue do animal ao produzir seus meios para a sobrevivência (MAURO; GIGLIO; GUIMARRÃES, 1999).

Albornoz (2008, p.9) indica que em todas as línguas da cultura européia, o ato de trabalhar tem mais de uma significação. Nos dicionários de língua portuguesa o conceito trabalho aparece como sinônimo dos seguintes vocábulos: labor, atividade, faina, lida, azáfama. Em outros momentos, apresenta outras conotações: aplicação de forças e faculdades humanas para alcançar determinado fim; atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento; trabalho remunerado ou assalariado, emprego, serviço; local onde se exerce essa atividade; qualquer obra realizada; esforço incomum; luta; lida (FERREIRA, 1995). Como podemos perceber, na língua portuguesa, a palavra trabalho tem o mesmo significado para duas formas de ação: a de realizar uma obra que expresse a autonomia do sujeito e que lhe dê o reconhecimento social e permaneça além da existência dele, e outro, o de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, voltado à produção de algo consumível ou para a venda no mercado. Não existe, portanto, explica Arendt (2008), uma distinção nos termos que o definem, por exemplo, quando estabelece a diferença entre trabalho, labor e ação.

A mesma autora diferencia os termos ação, labor e trabalho, considerando-os três dimensões do fazer humano que são fundamentais, porque cada uma corresponde a uma das condições básicas às quais a vida foi dada ao homem na Terra. O labor é o trabalho do corpo do homem pela sobrevivência, há passividade nessa atividade humana, submissão aos ritmos da natureza, às forças incontroláveis biológicas, aos hormônios e à musculatura autônoma. O trabalho propriamente dito é aquele que traduz a palavra grega *poiesis*, o fazer, a fabricação, a criação de um produto pela arte; é a obra da mão humana que maneja instrumentos que a imitam. Esse fazer tem a qualidade de permanecer, deve poder superar o tempo e o trabalhador. A ação, a práxis, é aquele domínio da vida ativo, onde o instrumento usado pelo homem é o discurso, a palavra. É o âmbito da vida política, e que se refere ao convívio harmonioso entre concidadãos.

Para Barros e Guimarães (1999, p. 73), o termo trabalho é contraditório, pois da mesma forma que é apresentado como instrumento de castigo e, portanto, gerador de sofrimento, também é apresentado como elemento estruturante da sociedade, como veiculador da cultura e da ordem civilizatória. Já para Dejours (1997), o trabalho se apresenta como força estruturante do indivíduo à medida que possibilita atividade subjetivante e possibilita o

desenvolvimento da autonomia de cada sujeito.

Afirma Albornoz (2008, p. 8) que a palavra trabalho é “[...] às vezes, carregada de emoção negativa, lembra dor, tortura, suor no rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura”. A autora refere ainda que a palavra trabalho tem origem latina, vinculada ao conceito *tripalium*, um instrumento romano feito de paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. Segundo Silva (2008), esse instrumento também era usado para punir os cavalos que não queriam deixar-se ferrar e os quais dificultavam o trabalho do ferreiro. Refere ainda que para outros autores o conceito trabalho deriva do latim *trabaculum*, o qual é derivado de *trabs*, que significa trave, viga, usada, também, para ferrar animais. Porém, a maioria dos dicionários registra *tripalium* apenas como instrumento de tortura, ligado ao verbo do latim vulgar *tripaliare*, que significa justamente torturar. Esta foi a definição que mais amplamente se fixou na cultura de muitas civilizações, vinculando, portanto, o trabalho com tortura. Procurando esclarecer o conceito, Arendt (2008, p.58) cunhou o termo trabalho em vários idiomas:

[...] Todas as palavras européias para labor – o latim e o inglês *labor*, grego *ponos*, o francês *travail*, o alemão *arbeit* – significam dor e esforço e são usadas também para as dores do parto. *Labor* tem a mesma raiz etiológica que *labore* (“cambalejar sob uma carga”); *ponos* e *arbeit* têm as mesmas raízes etimológicas que “pobreza” (*pênia* em grego e *armut* em alemão). O próprio Hesíodo, defensor do trabalho na antiguidade, via *ponon alginoenta* (“o labor doloroso”) como o primeiro dos males que atormentavam os homens. Quanto ao uso grego, veja-se Herzog-Hauster, *Ponos*, em Pauly-Wissowa. As palavras alemãs *arbeit* e *arm* derivam ambas do germânico *arbma*, que significava solitário e desprezado, abandonado. Veja-se Kluge/Götze *etymologisches wörterbuch* (1951). No alemão medieval, usa-se essa palavra pra traduzir labor, tribulatio, presecutio, adversitas, malum.

A Constituição Federal Brasileira, art. 160, Parágrafo II, define que “trabalho é uma atividade central do homem e sem ele, o homem não terá existência digna, desde que o possa realizar em qualquer das suas modalidades éticas”. Gorz (2007) alude que o trabalho, na forma como o conhecemos hoje, é uma invenção da modernidade como elemento que personifica a existência individual e social, generalizado a partir do industrialismo. Refere ainda o autor que o trabalho, no sentido contemporâneo do termo,

[...] não se confunde, nem com os afazeres, repetidos dia após dia, necessários à nossa manutenção e à reprodução da vida de cada um; nem com o labor, por mais penoso que seja que um indivíduo realiza para cumprir uma tarefa da qual ele mesmo e seus próximos serão destinatários e dos beneficiários; nem com o que empreendemos por conta própria, sem medir nosso tempo e esforço, cuja finalidade só interessa a nós mesmos e que ninguém poderia realizar em nosso lugar. Se chamarmos esta atividade “trabalho” – o “trabalho doméstico”, o “trabalho do artista”, o trabalho de autoprodução-, fazemo-lo em um sentido radicalmente diverso do sentido que se empresta à noção de trabalho, fundamento da existência da sociedade ao mesmo tempo sua essência e sua finalidade última (p. 21).

O trabalho, neste sentido, é uma atividade que é exercitada na esfera pública, sendo este remunerado e assalariado. Através dele o sujeito adquire uma existência e uma identidade social. Arelado a uma profissão, o trabalho nos insere em uma rede de relações sociais de intercâmbios, onde a outros somos equiparados e sobre estes são conferidos certos direitos e certos deveres. Desta forma, torna-se o trabalho, na sociedade atual, o fator mais importante da socialização. Esta concepção de trabalho emerge, de modo especial, na sociedade industrial que passa a perceber-se como uma “sociedade de trabalhadores”, distinguindo-se por esta característica de todas as outras formas sociais que a precederam.

Weber (2008) é um dos autores que percebeu que a mudança da concepção de trabalho passa a ter uma nova dimensão moral com o surgimento do capitalismo. No espírito do capitalismo emergente, ser trabalhador eficiente e produtivo torna-se sinônimo de sujeito moralmente correto. Ou seja, a capacidade de concentrar energias e de usar os talentos para empreender uma vida moralmente regrada e ascética, concretizada pelas obras realizadas pelo trabalho bem-sucedido, são virtudes que passam a indicar uma nova forma social de ser justo e bom. Segundo Weber, o trabalho passa a ser a principal vocação e a força transformadora do homem e da sociedade, instrumento concreto da racionalidade instrumental. Este processo acabará levando a humanidade a se submeter a um processo cada vez mais amplo de racionalização, produzindo a situação que o autor denomina a “jaula de ferro”.

Para Sung (2006), antes do capitalismo, a aquisição econômica era vista como um meio para satisfazer necessidades materiais da vida humana. Quando uma família ou uma coletividade conseguia adquirir uma quantidade de riqueza suficiente, diminuía ou parava de trabalhar e se dedicava a outras atividades, como festa, pesca, arte, religião, para viver com mais alegria e prazer. No capitalismo, o homem é dominado pela produção da mais valia e pelo acúmulo progressivo do capital. Com a necessidade crescente de apropriar-se dos resultados do processo produtivo, o capitalismo torna o trabalhador um alienado e um explorado. Ele já não trabalha para si e já não mais produz de acordo com suas necessidades,

mas orientado pelas leis do capitalismo. Com isso, o trabalho perde seu caráter humanizador e libertador. O capital (dinheiro) torna-se, assim, a finalidade última da vida de todos.

Na concepção de Weber (2008, p.51),

[...] o homem é dominado pela geração de dinheiro, pela aquisição como propósito final da vida. A aquisição econômica não mais está subordinada ao homem como um meio para a satisfação de suas necessidades materiais. Essa inversão daquilo que chamamos de relação natural, tão irracional de um ponto de vista ingênuo, é evidentemente um princípio-guia do capitalismo, da mesma forma que soa estranha para todas as pessoas que não estão sob a influência do capitalista.

O autor destaca, como vemos, que com a imposição desta máxima - viver em função de ganhar dinheiro - inverte-se a ordem natural do trabalho: já não mais trabalhamos para viver, mas vivemos para trabalhar. Esta inversão, ainda segundo Weber, não só foi legitimada pelas novas relações de trabalho que foram sendo instituídas, mas por um novo espírito cultivado por uma nova concepção religiosa que assegurava a validade moral deste tipo de agir voltado à busca da riqueza e do enriquecimento. Isto produz uma grande metamorfose do trabalho que acaba sendo transformado em uma mercadoria e o trabalhador em uma mera peça do processo de produção do capital.

Percebendo as consequências do sentido capitalista de trabalho, Arendt (2008) chama atenção para o fato de que mesmo assumindo uma função tão central na sociedade moderna e contemporânea, ele nunca foi fator de integração social, mas, ao contrário, um fator de exclusão social. A autora mostra que o preconceito em relação ao trabalho e ao trabalhador é muito antigo e continua presente na sociedade moderna, pois aqueles que trabalham são considerados inferiores, pertencendo ao reino natural e não ao reino humano. O trabalho é uma ocupação servil e, portanto, explica Gorz (2007), os nobres, os humanos, não tinham que se ocupar do trabalho, da satisfação de suas necessidades vitais, mas das coisas do espírito e da política. O trabalho era considerado uma atividade indigna do cidadão, porque trabalhar era sujeitar-se à necessidade e só aceitava sujeitar-se aquele que, como escravo, preferia a vida à liberdade, tendo espírito servil. O homem livre recusava submeter-se a necessidades; dominava seu corpo para não se transformar em escravo de suas necessidades materiais; se caso trabalhasse, era somente com intenção de não depender daquilo que não dominava, para ampliar e assegurar sua independência.

Albornoz (2008) enfatiza que Marx introduz um novo sentido ao trabalho à medida que lhe atribui o sentido existencial do ser humano. O que os homens produzem é o que eles

são. O homem é o que ele faz. A natureza do homem depende das condições materiais que determinam sua atividade produtiva e sua consciência; através do trabalho o homem não só transforma o mundo, mas a si mesmo, o trabalho permite ao homem transformar a natureza, nele o homem depara-se com as suas próprias forças, colocando em movimento as forças de seu corpo de modo a apropriar-se de recursos naturais, dando forças à vida humana e agindo sobre a natureza externa, modificando-a, ao mesmo tempo que modifica a sua própria natureza e cria as potencialidades nela adormecidas, submetendo ao seu domínio as forças naturais.

Na concepção marxista e na visão do socialismo, o trabalho assume uma dimensão redentora da humanidade. As promessas socialistas de um mundo novo, de uma sociedade feliz, que derrubariam os pilares da exploração do homem pelo homem e construiriam uma sociedade onde as desigualdades não fossem tão absurdamente ofensivas, dar-se-iam pela superação do trabalho alienado e a constituição de uma sociedade de trabalhadores livres, mas as promessas de uma sociedade sem exploração ainda não se concretizaram.

## 1.2 Metamorfoses do trabalho na emergência do capitalismo contemporâneo

Adotando o termo metamorfose, utilizado por Gorz (2007), entendemos que o trabalho passa atualmente por transformações, as quais modificam as relações do homem na sociedade contemporânea, especialmente a partir do neo-liberalismo, que promoveu transformações valorativas, alterando seu significado, tornando-o complexo e marcadamente alienado. Contudo, ainda continua sendo o elemento central na história da humanidade como processo necessário para os mecanismos de sociabilidade que contribuem para a sua emancipação social. O trabalho é fator fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, através dele o ser humano não só amplia seu poder sobre a natureza, adequando-a ao seu uso, mas produz sua própria natureza como ser racional e criativo. O trabalho continua, portanto, sendo um recurso de libertação e de auto-realização.

Como já referimos, na sociedade capitalista o trabalho perde este seu caráter libertador e humanizador e assume o caráter alienante. A alienação do trabalho não se efetiva apenas na perda do objeto, no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é a atividade já alienada (ANTUNES, 2004).

No dizer de Barros e Guimarrães (1999, p.76), Taylor (1960) e Ford (1964) foram os

principais responsáveis pela organização do trabalho na sociedade contemporânea, com o parcelamento do trabalho, a fragmentação das funções e a produção em massa através da linha de montagem. Controlando e racionalizando os movimentos e os tempos por meio de marcações cronometradas, as empresas passaram a ter lucros nunca antes atingidos. Logo, porém, dois fatores indesejáveis começaram a aparecer: as reações dos trabalhadores e os fatores humanos que interferiam na linha de montagem e que levavam as peças, por vezes, a apresentar falhas. Isso confirma o que constatam Mauro, Giglio e Guimarães (1999, p.148): as mudanças provocadas pelo taylorismo/fordismo, no final do século XIX, vieram comprometer o caráter humanizador do trabalho, quando a preocupação com o aumento da produtividade aperfeiçoa a divisão social do trabalho e instala a divisão das funções e a consequente fragmentação do processo produtivo. Essa fragmentação permite ao capitalista ser o único a ter o controle do processo de produção e do produto final. Perdendo o controle sobre o que produz o trabalhador, perde, por consequência, a noção de totalidade; perde também o produto de seu esforço que não mais lhe pertence, gerando o trabalho alienado. A respeito disso, Antunes (2004, p. 9) afirma que

[...] o trabalho, como atividade vital, se configura então como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e dinheiro. Alienado frente ao produto de seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social tornar-se um ser estranho a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano.

A alienação do trabalho se dá em função de o trabalhador não ter mais em suas mãos o produto resultante, não dominar e nem possuir os meios de produção. A máquina a ser trabalhada não foi escolhida pelo trabalhador, amanhã ou depois poderá ser substituída por outra e o trabalhador poderá perder seu saber fazer de produtor. O trabalhador está separado do produto, sendo que cada um faz apenas uma parte do todo. O trabalhador também está separado do consumidor, já não sabe mais para quem se dirige seu esforço e habilidade, produzindo para a impessoalidade do mercado anônimo. Essa alienação do homem, do produto e do processo de seu trabalho, é uma consequência da organização legal do capitalismo moderno e desta divisão social do trabalho. Ela se caracteriza, em primeiro lugar, como uma autoalienação, à medida que o trabalhador vende para outro seu tempo, sua energia, sua capacidade.

Albornoz (2008 p. 36), citando Marx, refere que o homem se aliena quando,

[...] vendendo sua força de trabalho a outro, a quem ele outorga a quem passa a pertencer o seu trabalho e o produto deste – ambos igualmente alienados – assim esta relação alienada do homem com seu trabalho e produto gera uma relação correspondente do capitalista com o trabalho, que é a propriedade privada.

Nesta mesma perspectiva, Carmo (2005) afirma que o trabalho torna-se alienado, quando é parcelarizado, rotinizado, despersonalizado e leva o indivíduo a sentir-se alheio, distante ou estranho daquilo que produz. Um poder burocrático decide pelo trabalhador, bem como a fragmentação das tarefas em unidades parceladas faz do trabalho o dominador, não apenas da natureza, mas também da natureza humana.

Para Codo, Sampaio e Hitomi (1998), referindo-se a Marx abordam que o trabalho apresenta uma dupla faceta: de um lado, ele se apresenta como valor de uso, concretizador de produtos capazes de atender necessidades humanas; porém, de outro, ele se apresenta como valor de troca e criador de mercadorias, ele contém em si a maldição da mercadoria, a fantasmagoria do dinheiro, que o leva a ser um mecanismo de exploração. A condição que o trabalho assume na atualidade surge com a modernidade, à medida que ele deixa de ocupar o lugar de expressão da criatividade e modo de manifestação do humano para transformar-se em ferramenta de produção em série, tendo em vista a satisfação de necessidades externas e a disseminação de práticas de consumo típicas das eras industrial e pós-industrial (ALVES, 2005).

Desta forma, muda o processo de produção dos bens de consumo e também muda o padrão de consumo das pessoas, que passa do processo de uso para o processo de consumo; não é mais levado em conta o uso que determinado produto tem para o ser humano, mas sim, o consumir por consumir. Como destaca Antunes (1999, p.178): “[...] exaurir-se num consumo *coisificado* e *fetichizado*, inteiramente deprovido de sentido” (grifos do autor). O que está posto não é mais o valor de uso da mercadoria, ela vale pela capacidade intrínseca de se transformar em valor de troca, ou seja, a virtude que ela possui em se transformar em dinheiro para comprar novas mercadorias. Agrega-se a isto a diferenciação entre preço e valor. O preço é a aferição material quantitativa, objetiva e monetária, enquanto o valor está impregnado de valores simbólicos das representações sociais que conferem status, classe e posição social, como expressão de atributos que produzem diferenciação social através das condições de posse dos objetos materiais.

A este consumo, Gorz (2007) chama de compensatório, proposto aos indivíduos como proteção e refúgio contra o universo coletivo, de forma privada. O trabalhador incitado retira-se à esfera privada, a privilegiar a busca por vantagens pessoais e que contribuem para

desagregar as redes de solidariedade e de ajuda mútua, a coesão social e familiar, o sentimento de pertencimento. Desta forma, o indivíduo é socializado pelo consumo, não sendo mais um indivíduo socialmente integrado, mas um indivíduo levado a desejar ser ele mesmo, distinguindo-se dos outros e que, canalizado socialmente ao consumo, aos outros só se assemelha pela recusa em assumir, por meio da ação humana. E segue dizendo que o dinheiro ganho pelo trabalhador permite uma forma de satisfação mais importante que a perda da liberdade que implica o trabalho, sendo que o salário torna-se o fim essencial da atividade, a tal ponto que é inconcebível uma atividade que não receba em troca uma compensação monetária. O dinheiro sobrepõe-se aos valores para tornar-se única medida dessas atividades e dos bens produzidos. O autor reforça ainda que o consumo compensatório é a finalidade pela qual os trabalhadores e não-trabalhadores almejam trabalho funcionalizado, uma vez que não se deseja mais bens e serviços mercantis como compensações do trabalho funcional, deseja-se trabalho funcional para poder pagar o consumo das mercadorias rotineiramente adquiridas. A sociedade capitalista determina que o trabalho esteja no centro da vida do indivíduo, que só se sentirá bem e reconhecerá seu papel no mundo, se estiver trabalhando e consumindo (QUANDO o trabalho adoece, 2007).

Acredita Schumpeter (1984) que a destruição criativa torna-se a mola mestra da acumulação capitalista, que passa a exigir um sucateamento cada vez mais rápido dos ciclos tecnológicos para criar novas necessidades para manter a roda do consumo de bens em movimento acelerado. A necessidade do consumo aliada à manipulação psicológica das grifes perpassa a ilusão de preencher a sensação de vazio e fracasso, de infelicidade e de fragmentação da identidade, onde a simples idéia de abrir mão desse privilégio é um processo doloroso de perda, expondo muitos indivíduos a uma grande predisposição de crise existencial e de frustração extrema que não raro chega às raias do desequilíbrio. O mundo é espetacularmente um processo de reificação constante. Debord (1997, p.12), por conta disso, afirma:

[...] Na forma do indispensável adorno dos objetos hoje produzidos, na forma da exposição geral da racionalidade do sistema e na forma de setor econômico avançado que modela uma multidão crescente de imagens-objetos, o espetáculo e a principal produção da sociedade atual.

E segue o autor logo adiante: “[...] quanto mais a vida se transforma em mercadoria, mais se separa dela. O espetáculo é o capital a tal grau de acumulação que se torna imagem”

(p.20). Marx (1983) introduziu a categoria que expressa o encanto do homem pelo produto do seu trabalho, trabalho este que lhe foge das mãos e se torna um ente “vivo”, independente, “humanizado”, o “fetiche da mercadoria”. Ocorreria uma inversão: enquanto o trabalhador se desumanizaria ao atuar de forma mecânica, sem possibilidade de exercitar sua criatividade e entusiasmo pelo trabalho; a mercadoria se “humanizaria” ao sobrepor-se ao trabalhador, como que adquirindo vida própria, não mais seria vista como resultado do esforço humano.

Segundo Carmo (2005), vivendo neste universo de mercadorias, o trabalhador também passa a ser uma mercadoria, sendo que o único produto que ele tem para oferecer é a força de seu trabalho que é vendido ao mercado. O trabalho deixa de ser uma relação pela qual se constrói um mundo humano, em vez disto, os homens se distanciam uns dos outros e até de si mesmos. Perdendo a autonomia em suas atividades, faz com que o ser humano não se reconheça mais como o responsável pelo produto do trabalho realizado.

Como processo do capitalismo em expansão, a globalização<sup>1</sup> traz, entre tantas consequências, a competição, a sistemática eliminação de postos de trabalho pela informatização, a precarização por meio da desregulamentação das relações de trabalho, o enfraquecimento do papel e das funções do Estado, bem como o uso das novas tecnologias nos processos de produção que passam a exigir indivíduos cada vez mais escolarizados e qualificados. A maximização das leis do mercado exige a apreensão de conhecimentos formais a fim de qualificar os indivíduos para se tornarem agentes econômicos em disputa acirrada por postos de trabalho cada vez mais escassos.

Contudo, isso não traz garantias de sucesso, de prosperidade material e ascensão social, dado que muitos não serão absorvidos e a rotatividade do mercado é cada vez maior. Essas circunstâncias geram várias formas de pressões que, via de regra, são internalizadas pelos indivíduos. O mercado, dessa forma, passa a ser cada vez mais o principal agente indutor das relações sociais que se cristalizam através da mercantilização. O desejo de posse

---

<sup>1</sup> [...] Os autores apresentam visões bastante diferentes sobre a “globalização”. Para alguns deles, o termo refere-se ao surgimento de instituições supranacionais, cujas decisões moldam e limitam as opções de políticas para qualquer Estado específico; para outros significa o impacto avassalador dos processos econômicos globais, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária. Para outros denota a ascensão do neoliberalismo como um discurso político hegemônico; para uns significa principalmente o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação globais, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e interação dentro e através dos cenários culturais locais; e para outros ainda “globalização” é, principalmente, um conjunto de mudanças *percebidas*, uma construção usada pelos legisladores para inspirar apoio e suprimir a oposição as mudanças, porque “forças maiores” (a competição global, respostas a exigências do FMI e do Banco Mundial, obrigações para com alianças regionais, e assim por diante) não deixam “nenhuma escolha” ao Estado, além de agir segundo um conjunto de regras que não criou. (BURBULES; TORRES 2004, p.11).

não se reduz apenas à compulsão de comprar, ele se evidencia nas relações pessoais pré-estabelecidas com os produtos que, mesclados às percepções de mundo e representações simbólicas, determinam a consciência dos indivíduos. Parece ser uma crença aceita por grande parte da sociedade atual que o capitalismo se transformou em uma força onipresente e inescapável, à qual todos devem se render e dedicar os seus ritos de fé e adoração, como única forma de salvação possível. Isto confirma o que Marx (2004, p. 52) enfatiza:

[...] O modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens o que lhes determina a realidade objetiva, mas, ao contrário, a realidade social é que lhes determina a consciência.

Antunes (1999) relata as mudanças complexificadas do trabalho na atualidade e as formas intensificadas de exploração do trabalho dadas pelas condições do mesmo: *part-time*, temporário, terceirizado, subcontratado, flexibilização, desregulamentação, informalização, sendo esta sociedade fundada no descentramento da categoria trabalho. O modo de exploração da mão-de-obra assalariada se dá através das ameaças constantes de demissão, perdas de direitos, pressões que emergem de uma lógica capitalista e neoliberal, promovendo achatamento da classe trabalhadora aliado às exigências cada vez maiores para se inserir e permanecer nos postos de trabalho.

O autor ainda faz considerações sobre as novas perspectivas colocadas diante do mundo do trabalho. Primeiro, a redução da jornada ou tempo de trabalho para que não prolifere ainda mais a sociedade dos precarizados e dos desempregados. Trabalhar menos para que todos trabalhem deve ser questionado, juntamente com produzir o quê? E para quem? Segundo, o direito ao trabalho é uma reivindicação necessária, porque estar fora do trabalho num sistema capitalista vigente significa desefetivação, desrealização e brutalização ainda maiores que aquelas já vividas pela classe operária. Muitas vezes o trabalhar, na sociedade capitalista, tem a mesma conotação de não trabalhar, de estar desempregado, porque a desapropriação do sentido humano é brutalizadora, o que se observa no documentário “Nas Terras do Bem-Virá”, de Rampazzo e Polastri (2007), exibido pela Tv-Brasil, no dia 03.01.2009, gravado em 29 cidades de cinco Estados do Norte e Nordeste brasileiro. O documentário aborda, entre outros assuntos, o ciclo do trabalho escravo, quando trabalhadores não têm local para dormir, dividindo seu espaço com animais; a compra de produtos na cantina do fazendeiro e na hora de receber, o salário se torna irrisório pela extensa dívida a ser

paga. Mostra ainda a trágica relação entre o grande capital e a usurpação de terras não necessariamente devolutas e o menosprezo absoluto ao ser humano, sua vida, seu corpo, seu trabalho e sua liberdade. O documentário revela que há, na Amazônia, atualmente, 25.000 trabalhadores em situação de escravidão, todavia sabemos que os números podem ser bem maiores.

Ao refletirmos acerca do trabalho, percebemos que ele transita entre polos diversos, configurando desde mecanismo de expressão de individualidade e prolongamento do próprio homem, até instrumento de alienação, controle e segregação social. O trabalho humano possui duplo caráter, de um lado, é fonte de realização, satisfação, prazer, estruturando o processo de identidade e socialização dos indivíduos, mas, por outro, pode também se transformar em elemento de doença, tornando-se danoso à saúde. No ambiente de trabalho, os processos de desgaste dos corpos e mentes são determinados na forma como o trabalho está organizado, como se apresenta ao indivíduo e pelas relações que o mesmo estabelece com os outros indivíduos do convívio laboral.

### 1.3 Trabalho, alienação, precarização e saúde mental

O trabalho, como já analisamos, compreende um conjunto de atividades exercidas pelo homem, tanto na produção como na gestão ou transformação dos recursos da vida em sociedade, em busca de um determinado fim. Mas vai além disto, tem uma conotação existencial na medida em que os indivíduos se sentem produtivos por terem uma função, um emprego, uma rotina corporativa, um salário. É também fator de inclusão social, de reconhecimento ou exclusão, quando do desemprego; é o trabalho que “hominiza” o homem (OS RUMOS da psicologia organizacional e do trabalho no Brasil, 2007). As relações entre o homem e o mundo do trabalho estão no foco da Psicologia Organizacional do Trabalho (POT), que surge na segunda metade do século XX, mas já na Revolução Industrial tem seu início com o trabalho assalariado, buscando a adesão e minimização dos conflitos, através de acordos ou ameaças. No século XIX, a psicologia surge como área inovadora na análise das condutas humanas, logo é apropriada pelas grandes corporações industriais do Ocidente. Técnicas são usadas para recrutar soldados e empregados para as fábricas, ficando claro que os funcionários que apresentavam distintas competências poderiam render mais ou menos, dependendo do setor em que atuavam no trabalho. Hoje a psicologia organizacional tem como

objetivo promover um ambiente saudável e produtivo, que contemple as necessidades tanto do empregado quanto da organização, para que lidem melhor com as mudanças (UMA HISTÓRIA de desafios, 2007).

A partir da década de 50 surgiram estudos tratando da questão da saúde/trabalho, a partir da saúde mental dos trabalhadores e da organização do trabalho com o objeto de análise dos processos psíquicos mobilizados pelo confronto do trabalhador com a realidade do trabalho. Nesses estudos, o centro das análises são os conflitos que nascem a partir do contato do sujeito com uma história singular pré-existente e a situação de trabalho, a qual tem suas características fixadas independentemente desse sujeito. O trabalho é um campo muito estudado pelas ciências sociais. Para Mauro, Giglio e Guimarães (1999), a abordagem psicológica define a doença mental como desorganização ou perturbação da personalidade, sendo a mesma definida a partir da amplitude das perturbações, do que é considerado como comportamento padrão ou personalidade normal, muito embora o que observamos no trabalho, na atualidade, é mais o sofrimento psíquico do que propriamente a doença mental.

A questão é quando o trabalho se torna fonte de sofrimento. Codo, Sampaio e Hitomi (1998) enfatizam que o foco é dado nas relações afeto-trabalho. Primeiro, antes da divisão em classes sociais, o trabalho se constituía no que Marx chamou de “trabalho genérico”, a relação entre homem e natureza. A expressão do afeto, do sentido de afetar, tocar, transformar entre o homem e o produto do trabalho era metabólica, indissociável. E o instrumento do trabalho se fundia com quem o fazia, tornando-se onipresente, ou seja, o homem estava presente, frente ao outro, através de instrumentos do trabalho.

Segundo Leite (2007), com a escravidão foi instalada outra dinâmica, onde o centro da existência é definido pelo outro. Os afetos se anulam ao se rerepresentarem com a face do senhor. A classe exploradora possuía o sujeito e o explorava como propriedade, de tal forma que se o senhor feudal perdesse a terra, os servos iam junto com o novo dono. O capitalismo estabelece a cisão entre afeto e trabalho, enfrentando pela primeira vez a ruptura entre a produção da existência e a reprodução da vida, passando o mundo dos afetos e o mundo do trabalho a se desenvolverem em dois níveis distintos: o lar, onde são permitidas as expressões do afeto e a fábrica, onde o afeto não pode entrar. Este modo de produção dissocia o produtor do seu produto e transforma trabalho diferente, pois nele havia a marca de quem o realizava, em trabalho igual, tudo se torna mercadoria. O trabalhador não vende seu trabalho e sim sua capacidade de movimentar a engrenagem produtiva. O produto de seu trabalho lhe é estranho e a relação simbólica com a natureza se perdeu, tornando-se alienado ao processo.

Com a concretização do capitalismo comercial e culminando no processo de

industrialização, as relações sociais que eram restritas ao modelo grupal, em comunidades e clãs, e, no já decadente sistema de produção feudal, passam a um novo modelo, com o surgimento da relação indivíduo-sociedade. A produção em massa requer o consumo em massa (VICO, 1986). Quanto à produtividade e aos domínios da produção, são exercidos pelas várias caracterizações de instâncias sociais e em cada cultura, em cada sistema econômico e nas mais diferentes especificidades ideológicas e sociais, sendo que a relação de dominação se estabelece, uma vez que alguém detém o domínio sobre os meios de produção e outros dependem deste sistema para sua sobrevivência.

Selligmann-Silva e outros (1986 p. 71) afirmam que “[...] o processo de sufocamento da subjetividade do trabalhador caminha paralelamente à sofisticação do processo de trabalho”, afirmação que resulta da chamada organização científica do trabalho. Nas formulações de Taylor e Ford alguns fundamentos dessa doutrina até hoje são adotados, como: controle rígido e padronização para não haver desperdício e vadiagem, pois todos gostam de ter tarefas previstas e delimitadas para cumprir; a empresa deve prever o estudo dos tempos e movimentos necessários à execução para cada atividade laboral, suprimindo a livre iniciativa do trabalhador. Após a padronização, o método passa a ser o modelo a ser seguido pelos trabalhadores da empresa. Após a padronização dos instrumentos de trabalho, eliminam-se critérios e preferências pessoais dos trabalhadores na seleção das ferramentas para cada tarefa e o controle permanente passa a ser exercido pelos vários agentes da administração. Esses princípios rígidos para o controle e vigilância da produtividade são propostas claras de expropriação do trabalho do trabalhador. Taylor e Ford eliminaram qualquer manifestação livre da individualidade, sendo que a mesma representaria riscos para a eficiência e ordem que preconizava como fundamentais. Na atualidade, além do tempo de trabalho ser rigidamente estabelecido, a organização do trabalho apropria-se também do tempo livre dos trabalhadores, numa tentativa de controlar sentimentos, afetos e a vida privada do trabalhador.

Smith (1986) afirma que a tecnologia da divisão do trabalho realiza-se a partir de três aspectos: o adestramento de habilidades individuais, a economia de tempo e invenção de um grande número de máquinas que substituem as atividades humanas. Observa que progressivamente o ser humano é submetido a ações repetitivas e conclui que, ao submeter o trabalhador ao longo de toda sua vida ao cumprimento de um número de operações simples e rotineiras, este não terá como se desenvolver, tornando-se uma criatura pobre sob todos os aspectos. Apregoa Dejours (1992) que o sofrimento no trabalho vai além do trabalho em si, o sofrimento não implica só no que ocorre no interior da empresa, mas acrescentam-se os processos que ocorrem no espaço doméstico e na economia familiar do trabalhador. O

indivíduo é visto como portador de uma história passada e de experiências subjetivas que estabelecem um compromisso entre a história passada e seu presente, para transformar ou escolher o futuro. É neste ponto que surge a angústia. O que faz as pessoas viverem são seus desejos, esperanças e objetivos. Quando o desejo não é possível e não há como vencer a angústia, estamos diante do perigo, do sofrimento e da doença mental.

O capitalismo contemporâneo traz ao mundo do trabalho um contexto de sofrimento, sentimento de impotência e desvalorização. Perde-se o sentido de ser único e necessário, o que, para Dejours, é definido como a falta de significação da tarefa, a inutilidade dos gestos, a falta de uma recompensa digna, dentre vários outros aspectos que terminam por formar uma imagem narcisista pálida, feia e miserável. Executar uma tarefa sem investimento material ou afetivo exige uma energia para a produção de esforços e de vontade, muito além daquela suportada pelo jogo da motivação e do desejo, naturalmente postos pelo prazer de exercitar algo compreendido como significativo. Assim, desencadeiam-se vivências depressivas, alimentadas pela sensação de adormecimento intelectual, falta de sentido na tarefa, não reconhecimento do fazer, conduzindo à falta de resultados satisfatórios e constituindo um processo de *feedback* negativo, através do qual o desgaste promove o desânimo e vice-versa, como um círculo vicioso em que o sujeito se percebe como que submetido na medida em que, para Dejours (1992, p. 52), o sofrimento começaria

[...] quando a relação homem-organização do trabalho está bloqueada; quando o trabalhador usou o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e adaptação. *Quando um trabalhador usou de tudo de que dispunha de saber e de poder na organização do trabalho e quando ele não pode mais mudar de tarefa*: isto é quando foram esgotados os meios de defesa contra a exigência física. Não são tanto as exigências mentais ou psíquicas do trabalho que fazem surgir o sofrimento (se bem que este fator seja evidentemente importante quando à *impossibilidade de toda a evolução na direção ao seu alívio*). *A certeza de que o nível atingido de insatisfação não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento* (grifos do autor).

O trabalhador é acompanhado por um sentimento de desapropriação do seu fazer, não podendo apropriar-se da noção precisa do que produz, muito menos saberá quando poderá apropriar-se de algum modo e usufruir o seu próprio produto. O trabalho passa por um não significado, o que sobrou para o trabalhador de sua responsabilidade sobre o produto final é apenas uma parcela aleatória e alienada, especializa-se em produzir partes que não se referem a nenhum todo específico, como Carlitos, personagem mostrado no filme *Tempos Modernos*

(1936), que enfatiza a vida urbana nos Estados Unidos, nos anos 30, após a crise de 1929, quando a depressão atingiu toda sociedade norte-americana, levando grande parte da população ao desemprego e à fome, e à automação caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho. O capitalismo é representado pelo modelo de industrialização onde o trabalhador é engolido pelo poder do capital e, sobretudo, engolido pela máquina que passa a controlar seu ritmo de produção e a sua vida toda.

Selligmann-Silva (1994, p.14) complementa que

[...] nas transformações do trabalho próprias da automação industrial, o trabalhador, privado do contacto com a atividade concreta, passando a executar o “trabalho invisível” em que não toca no que faz, vivencia a impressão da perda de controle sobre o seu trabalho sentindo-se uma **peça na engrenagem**. A identidade é bruta e atingida nestas situações em que o trabalhador perde o significado de seu trabalho, o interesse e o prazer no que faz. O indivíduo se reduz, assim, a um operador que não mais investe afetos em seus desempenhos. O trabalho e a vida passam, assim, a fluir em ritmo mecânico. (grifos da autora).

A autora apoia-se nas ideias de Marx, em que este critica a divisão das tarefas ao analisar os efeitos da organização do trabalho sobre a vida dos operários e afirma que tal atitude deforma o trabalhador monstruosamente e o obriga ao desenvolvimento de habilidades parciais. Isto é feito ao custo do sacrifício de sua subjetividade. Mais que trabalho fragmentado, produz indivíduos mutilados, os quais terminam por transformar-se em peças da engrenagem de um trabalho parcial.

O trabalho como atividade social complexa exige do trabalhador adaptação e enfrentamento de conflitos, diante dos quais este pode desencadear o aspecto mais doloroso da dupla possibilidade, prazer e sofrimento, saúde e doença. Quando recursos internos do trabalhador não são suficientes e/ou as condições de trabalho são desfavoráveis, existe a possibilidade de adoecer. Esse processo faz parte de uma subjetividade ocorrida na relação trabalhador/trabalho. Os culpados não existem e, sim, fatores desencadeadores e determinantes salientam que os profissionais da área da psicologia não têm ouvidos treinados para escutar as dimensões do trabalho presentes nas queixas dos trabalhadores, quer seja na fase de diagnóstico, quer seja na fase de intervenção terapêutica ou psicoterapêutica (VASQUES-MENEZES, 2005). Para Selligmann-Silva (1994, p.19), “[...] o sofrimento mental são “inviabilizados”, na medida em que são desconsiderados ou reduzidos por biologismos ou por psicologizações a disfunções individuais, desconectadas das determinações sociais do trabalho”. A autora defende que o trabalho tanto pode fortalecer a

saúde mental quanto favorecer a constituição de distúrbios coletivamente, em termos psicossociais e/ou individuais e em manifestações psicossociais e psiquiátricas. Não basta tratar o indivíduo em particular, mas é necessário questionar as formas da organização do trabalho, da realidade social e do coletivo dos trabalhadores. Este coletivo de trabalhadores nos fornecerá dados sobre a organização do trabalho, informando-nos se a mesma está funcionando como estabilizador ou desestabilizador do equilíbrio psíquico dos trabalhadores (MAURO; GIGLIO; GUIMARRÃES, 1999).

Conforme Dejours (1992, p. 25), “[...] pode-se perguntar o quê, no trabalho, é acusado como fonte específica de nocividade para a vida mental. A questão é importante e crucial”. Quanto ao sofrimento mental, para este autor, o mesmo resulta da organização do trabalho entendida como a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa, o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder e as questões de responsabilidade. Na reportagem “Quando o trabalho adoecer” (2007), são apresentadas evidências do quanto esta questão é crucial. Um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) revela que em todo o mundo 160 milhões de pessoas sofrem de males associados ao trabalho. Pelo menos 2,2 milhões morrem por ano em decorrência de doenças laborais e acidentes provocados pelas más condições de trabalho. As enfermidades mais comuns são os transtornos mentais (depressão, ansiedade e síndrome do pânico), distúrbios osteomusculares (lesão por esforço repetitivo - LER), cardiopatias, dores crônicas e problemas circulatórios. Como categorias mais afetadas estão os bancários, professores, profissionais de telemarketing e comércio, motoristas de ônibus, controladores de voo e trabalhadores da saúde. São vários os fatores que contribuem para esse adoecimento coletivo, tais como: péssimas condições de trabalho, falta de segurança e autonomia, exposição frequente a situações de extremo desgaste físico e mental, provocados pela necessidade de atingir e cumprir metas.

A humanização do trabalho é fator importante tanto na promoção da saúde quanto na prevenção de doenças, particularmente as mentais e comportamentais. Trabalhador saudável e satisfeito produz mais e adoecer menos. As doenças têm, em geral, fatores multicausais e podem sofrer agravamento devido à relação que o indivíduo tem com seu trabalho, (QUANDO o trabalho adoecer, 2007). Neste sentido, doravante vamos aprofundar o tema, ligando-o aos professores que, segundo Carlotto (2002), no exercício de sua atividade profissional deparam-se com diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros ao contexto social e institucional onde estas são exercidas. Estes estressores, se persistentes, podem vir a ser acometidos pela síndrome de *burnout*, afetando o ambiente educacional e interferindo na obtenção dos objetivos pedagógicos e

relação com os alunos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar o trabalho.

## 2 O TRABALHO DO PROFESSOR: A NATUREZA DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo trata do trabalho do professor, sua natureza e especificidade, destacando seus problemas e desafios na atual sociedade. Ressaltamos, especialmente, os aspectos das exigências de interação intelectual e afetiva do trabalho do professor, mostrando como isso pode favorecer para o desenvolvimento do sofrimento psíquico no trabalho docente, uma vez que esta é uma atividade que requer, ao mesmo tempo, a construção de vínculos afetivos e o exercício da autoridade diante dos alunos. A conciliação desses desafios nem sempre é tarefa fácil de realizar, especialmente no contexto das relações atuais da escola. Por isso, salientamos, no presente capítulo, que a organização do trabalho do professor é fonte de risco e possibilita o surgimento da síndrome de *burnout*.

### 2.1 O trabalho do professor: uma explanação sobre seu mundo e suas condições de trabalho

A escola propicia o nosso primeiro contato fora da proteção do lar, onde temos que aprender a conviver com pessoas diferentes de nós em hábitos e atitudes, com pessoas que até então desconhecíamos. Para muitos de nós é onde começamos a assumir as primeiras responsabilidades pessoais e os primeiros compromissos, já outros, bem antes começam a assumir atividades até mesmo com o trabalho, cuidando de irmãos ou da casa.

A escola é um local onde descobrimos o nosso jeito fora de casa, outros gostos, outras maneiras de ver a vida, de nos expormos para outros e para nós mesmos, revelando-nos interesses e dificuldades. Durante algum tempo de nossas vidas frequentamos uma escola, quer seja particular ou pública, grande ou pequena, rural ou urbana, alguns por mais tempo, outros por menos, mas o fato é que o Estado criou mecanismos de universalização de acesso para a maioria, pois há um entendimento mundial de que a educação é um direito assegurado e fator decisivo para o desenvolvimento dos países.

O trabalho do professor na escola, no exercício de sua docência, não se limita a prédios feitos de cimento e mobiliário, mas, sim, constitui o espaço de relações com outros professores, com crianças, com adolescentes, com famílias e com o conhecimento. A escola, lugar em que o professor realiza suas atividades profissionais, onde ocorrem problemas e dificuldades, não é mais um lugar quieto e calmo, se é que foi algum dia. Os noticiários

divulgam frequentemente, com assombro, o que por lá se passa, como: violência, desde agressões verbais, físicas e simbólicas; precariedade de condições de trabalho e de infraestrutura; formação insuficiente, situação de empobrecimento; remuneração inqualificável (ZAGURY, 2006); uso inadequado de verbas públicas; falta de empenho e vontade política.

No documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, Jardim (2006) radiografou essas dificuldades citadas acima a partir de seis escolas brasileiras em Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo. No dizer do diretor do documentário, os alunos são “gente desperdiçada”, jovens que deveriam ter na escola uma ilha de segurança para driblar um cotidiano de miséria, descaso e violência. Porém acabam por lá encontrar o desencanto e a reprodução social, sendo que há escolas para ricos e escolas para pobres, numa naturalização das desigualdades. Aborda as diferentes realidades que permeiam as escolas; professores e adolescentes são entrevistados e observados nas salas de aula, nos corredores, nos conselhos de classe, no pátio, no cotidiano de dificuldades e belezas da educação, revelando uma recíproca descrença: a do professor, de não acreditar nos alunos e, por consequência, não esperar muito deles, e dos alunos, de não acreditarem na escola e também não esperarem muito dela.

Abramovay et al. (2003) realizaram em 2001 uma pesquisa nacional com 46.979 pessoas, entre pais, professores e alunos, de treze capitais brasileiras em parceria com a UNESCO, sobre violência, aids e drogas nas escolas públicas e particulares. Relatam que, nos últimos anos, chama a atenção o aumento de registro de atos delituosos e de pequenas e grandes incivildades nas escolas, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a frequentam. A escola não seria mais apresentada como lugar seguro de integração social, de socialização, não sendo mais um espaço resguardado. Ao contrário, torna-se, assim como os outros espaços de convivência, cenário de ocorrências violentas. Se, por um lado, é no professor que é depositada parte da responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, fato que se traduz em exigências cada vez mais complexas quanto a suas competências profissionais, por outro, é verdade também que em sociedades marcadas pela exclusão, ao professor é destinado um lugar desvalorizado socialmente, o que lhe confere condição de excluído tal qual a maioria de seus alunos (NÓVOA, 1999).

Tal declaração é confirmada pela pesquisa realizada pela UNESCO (2004), com 5.000 professores, em vinte e sete Estados, com 625 escolas públicas e privadas, em que 33,2% dos professores se classificam como pobres. Essa percepção está relacionada com a renda familiar e é mais acentuada junto aos professores com renda familiar até dois salários mínimos, 65,8%.

Para os professores com renda entre dois e cinco salários mínimos, esse percentual cai para 47%, dos professores com renda familiar acima de vinte salários mínimos essa constatação é de apenas 9,8%.

Em diversos países do Ocidente Europeu, Canadá e Estados Unidos, é sabido que os professores têm salários inferiores a outros profissionais com a mesma titulação. No Brasil, os salários são significativamente mais baixos, sendo este o motivo para muitos não ingressarem na profissão e para outros desistirem da mesma. A reportagem: “Professores não querem ir para a sala de aula”, do jornal Zero Hora de 16 de outubro de 2007, refere pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelando que 877 mil professores no Brasil optaram por se manter afastados do magistério. A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul aponta contradição referente aos dados apontados pela pesquisa, uma vez que no último concurso realizado em 2005, no Estado, houve cerca de 80.000 candidatos para 5.000 vagas, mas “[...] podemos não estar atraindo, os melhores, aqueles que aumentariam a qualidade da educação.” A reportagem aponta que o valor do salário do professor com licenciatura plena e sem gratificações no Estado é o sétimo mais baixo do país, com R\$ 5,39 por hora, o que a Secretaria rebateu, informando que não se pode deixar as gratificações de fora. Então o vencimento médio do professorado gaúcho é de R\$ 1.500,00, o oitavo mais alto do país. Ainda assim, muito abaixo do valor que o mesmo Estado paga para um juiz de direito, cerca de R\$ 24.000,00 mensais. Aqui, entendemos o salário enquanto valor relativo e não somente o valor absoluto. Este salário é parco. Desta forma, o professor acessará pouco no mundo atual onde as exigências são constantes de aperfeiçoamento e acompanhamento dos conhecimentos de ponta, para melhor desempenho na vida profissional, permeada de desafios.

Somando-se as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, os professores vivem um processo de expropriação de sua identidade como componente e reflexo da redução do próprio papel da educação neste período histórico (VIEIRA, 2004). Para Libâneo (2003), os professores enfrentam gradativo processo de perda da identidade e da dignidade profissional, que precisam ser resgatadas. A crise de identidade do professor está diretamente ligada às condições salariais, uma vez que esta sociedade estabelece o status social pelos níveis de renda salarial. Segundo Batista e Codo (1999), essa crise de identidade aponta a um questionamento do saber e saber-fazer dos educadores, da sua competência em lidar com as exigências crescentes do mundo atual em matéria educativa, e com uma realidade social cada vez mais deteriorada que impõe impasses constantes à atividade profissional. A desvalorização do trabalho do professor é outra dificuldade enfrentada, sendo este

culpabilizado pelo fracasso escolar dos alunos, como é expresso na fala de um professor “[...] Se tudo vai bem, os pais pensam que seus filhos são bons alunos. Mas se vai mal, pensam que nós professores somos maus educadores” (ESTEVE, 1999, p. 34).

Merazzi (1983) baseia-se em três fatos fundamentais para explicar as transformações no papel do professor. O primeiro deles é a evolução e transformação dos agentes tradicionais de socialização: a família, o ambiente cotidiano e os grupos sociais organizados que, na atualidade, reagem renunciando às responsabilidades que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo e exigindo das escolas que os ajudem a ocupar o vazio que nem sempre tinham capacidade de preencher, e que em muitos casos ficou vazio. Os principais fatores dessas transformações dos agentes tradicionais de socialização, a incorporação da mulher em massa, ao mundo do trabalho e a transformação da família. Em segundo lugar, o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão do conhecimento, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização, os meios de comunicação e o consumo cultural de massa, fontes paralelas de transmissão de informação e cultura.

O autor relata ainda que há vinte anos o professor constituía a fonte quase que exclusiva de informação e transmissão do saber, na atualidade qualquer de suas afirmações pode ser verificada e/ou contestada, utilizando-se esses novos agentes de socialização. Muitos professores incorporaram estes novos agentes de socialização ao seu cotidiano, mas muitos persistem no papel tradicional, ignorando o potencial educativo que os novos canais de informação poderiam colocar a seu serviço. E, por último, o conflito entre a função da escola e que valores vigentes na sociedade os professores devem refletir, quais conhecimentos transmitir, quais questionar e criticar. A escola coincidia com a sociedade e demais instituições nos modelos que deveriam ser transmitidos, o que produzia uma socialização fortemente convergente que, ao professor, infundia segurança pessoal, desde que se mantivesse, em suas ações escolares, dentro da delimitação dos valores aceitos.

Abramovay et al. (2003) dizem que a escola, na atualidade, é questionada como fonte de centralidade do conhecimento sobre a humanidade e transmissora do acervo cultural civilizatório, por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades de um futuro seguro aos jovens e também por não preparar para o mercado de trabalho. Almeida (2004, p.107) também questiona os objetivos da educação escolar,

[...] pois ao mesmo tempo em que essas transformações estruturais foram se efetivando, vivemos a massificação da escola e a extensão da escolarização

obrigatória. Isso fez crescer significativamente o número de alunos e muitos deixaram de vê-la como um direito, como um espaço de acesso ao conhecimento ou de ascensão econômica e social e passaram a encará-la como um dever, como uma imposição legal. Essa nova situação traz alterações para o campo da motivação e da disciplina. O mesmo crescimento do atendimento escolar também colocou a demanda de um maior número de professores, fazendo com que muitos ingressem na profissão de maneira transitória, enquanto esperam outras alternativas profissionais, deixando, portanto, de apresentar atitudes de investimento próprias de quem está colocando em prática um projeto profissional anteriormente desejado e arduamente construído.

A escola contribui para a formação de nossa identidade, de nossa personalidade, de maneira básica e estrutural, organiza nossos afetos, é onde aprendemos a viver. Para Mészáros (2005, p. 47), citando Paracelso (s/d), “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. O questionamento que deve ser feito é o que aprendemos? E se esta aprendizagem nos conduz à auto-realização e a nos tornarmos humanamente ricos, ou se ela está a serviço da perpetuação da ordem social alienante imposta pelo capital. Neste reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria, onde “tudo se vende”, “tudo se compra” e “tudo tem preço”. É a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar espaços educacionais em *shopping centers* funcionais à lógica do consumo e do lucro. Mészáros afirma que a educação não é um negócio, não é uma mercadoria, é criação, que a mesma não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Certas escolas e universidades se transformaram em um negócio no qual o aluno virou “cliente” e o professor “representante comercial” (p. 9). Como corriqueiramente é conhecido, a regra básica do comércio é que o cliente sempre tem razão. Do aluno ao professor, tudo não passa de mercadoria (PAIXÃO JUNIOR, 2008).

Para Mészáros (2005, p.13), “[...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas, sim, conscientização e testemunho da vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias de determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.” Nessa mesma perspectiva, Negt (2004) critica abertamente a lógica empresarial aplicada na condução das universidades, referindo que a educação não pode ser encarada como um negócio, em que se exige a busca de resultados duradouros. Os estudantes não são clientes, e os professores não são vendedores. Para Sung (2006, p. 97), “[...] o encantamento das mercadorias e da esfera do consumo na cultura de consumo produziu, paradoxalmente, a redução de tudo ao preço, ao valor econômico”. Segue o autor apoiando-se nas idéias de Marx, que afirma que a mercadoria enquanto valor de uso, enquanto produto útil

para atender às nossas necessidades, não tem nada de muito complicado, é uma coisa trivial. Mas, enquanto mercadoria, algo produzido para ser vendido no mercado, é algo complicado e cheio de sutileza metafísica e manhas teológicas e chega a possuir algo de místico. A UNESCO (2004, p. 13) vem concentrando sua atuação para que os governos e a sociedade civil tenham presente que “[...] a educação possa contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional.”

O trabalho do professor está vinculado em grande parte ao serviço público, dado que a educação é atribuição e dever do Estado. Implica dizer que as decisões são estabelecidas a partir da esfera política e governamental que, via de regra, está desconectada da realidade cotidiana da comunidade escolar e dos anseios da sociedade. O ambiente escolar transforma-se em espaço extensivo da política clientelista e partidária que retira do professor parte da autonomia necessária ao exercício da docência e isto é agravado pela ausência de um projeto de educação para a cidadania transformadora, que tem suas diretrizes modificadas, em grande parte, sempre que há uma mudança de orientação da política partidária. O órgão público, neste caso, transforma-se em extensão dos interesses patrimonialistas (FAORO, 2003) e um local para fazer política (CODO, 2002) expressa nas diversas formas de cooptação política “à brasileira”.

Por outro lado, os autores Codo e Gazzotti (1999) afirmam que no trabalho do professor não há fragmentação, ele é quem em geral controla o processo produtivo em sala de aula. Embora tenha que cumprir um programa, possui ampla liberdade de ação para criar, definir ritmos, definir a sequência das atividades a serem realizadas. Tem autonomia no seu processo produtivo, participando desde o início ao final do processo de ensino. O professor quer ter o controle total do produto, mas este produto é o outro, o aluno, sobre o qual ele não tem controle (VASQUES-MENEZES, 2008 informação verbal)<sup>2</sup>.

Quanto ao trabalho do professor, Soratto e Heckler (1999) referem que este recebe seu programa de conteúdos para o ano letivo, geralmente com decisão externa e algumas vezes com sua participação; organiza o cronograma pelo qual pretende guiar-se durante o período para dar conta do programa; decide ou participa do método a ser utilizado para transmitir os conteúdos; opta sozinho ou com um colega sobre o material didático de apoio que vai

---

<sup>2</sup> Informação verbal obtida através de entrevista realizada na Universidade de Brasília, em 10.07.08 com Ione Vasques-Menezes que atua como professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações (PSTO) e coordena o Laboratório de Psicologia do Trabalho - LPT/PST/UNB. Possui pesquisas e publicações nas áreas de saúde mental e trabalho, intervenção clínica em sofrimento do trabalhador. Seus trabalhos envolvem *burnout*, perfil de trabalhadores, diagnóstico integrado do trabalho, aspectos objetivos e subjetivos na relação trabalho, trabalhador, emprego-desemprego e saúde mental.

empregar para cada aula e, muitas vezes, usando para isso o tempo fora da sala de aula. Aborda em sala de aula os temas, trabalhando os conteúdos, indo além deles, explicando, exemplificando, estimulando, fazendo pensar, resolvendo dúvidas, preparando avaliação para a turma até a etapa vista, marca uma data e aplica, em seguida corrige, verifica os resultados e devolve-os aos alunos, tendo presente o retorno do processo para si e para os alunos, em seguida poderá reforçar conteúdos, modificar exemplos que não tiveram o efeito desejado, repensar sua forma de proceder em sala de aula a passar a outra etapa do programa. Ao final do ano letivo, verifica quantos dos alunos atingiram os objetivos esperados e quantos não atingiram, obtendo, desta forma, resultados sobre sua eficiência e do esforço devotado na arte de ensinar.

Esses autores realizaram uma diferenciação entre o trabalhador de linha de montagem e o trabalho do professor, estabelecendo cinco diferenças nesta relação, segundo síntese a seguir: O tamanho do ciclo de trabalho, longo para os professores, em média dura um ano o que lhe possibilita o planejamento, avaliar-se e avaliar o processo, permite controle sobre o trabalho, melhor relação com o produto, menor alienação, mais envolvimento. Sendo que quanto menor o ciclo de trabalho, pior o controle do trabalhador, mais alienada sua relação com o produto, mais insatisfeito e menos comprometido. As atividades dos professores são realizadas em certa seqüência: prepara a aula, trabalha em sala de aula o que preparou e avalia. Isso sem rigidez nos detalhes, pois para repetir a mesma tarefa o intervalo de tempo é longo, já para o trabalhador repetir uma tarefa é curto o espaço de tempo.

No tocante à flexibilidade, o professor tem uma série de atividades diferentes para realizar, estando todas sob sua responsabilidade, podendo organizá-las como lhe parece apropriado, não tendo pré-definição externa, a variação é enorme. Exceto quando há preparação de aula – aula – avaliação, que não podem ser invertidas, pois há uma sequência para serem abordados os temas. Mas cabe ao professor definir o que fazer primeiro, o que fazer depois, mas, sobretudo, como fazer e isto poderá ser inovado constantemente. Através das tarefas burocráticas, como: controle de presença, preenchimento do diário de classe, preparação e correção de provas, cálculo das médias, atividades estas menos criativas e mais repetitivas, para as quais não há horário e nem sequência pré-definida, o professor tem a direção da cena em sala de aula.

O controle sobre o trabalho – o trabalho do professor exige criatividade, para que a obrigação de todo dia seja cumprida. Esse é um trabalho em que o controle é eminentemente do trabalhador, o que não acontece se ele não assumir esse controle ativo do processo. Dentro da sala de aula o professor é o dono da situação, ali quem define é ele, mas ele não está só, há

alunos que participam deste processo ativamente. Também pensa, se entusiasma, se cansa, se irrita, se encanta, tem dúvidas, tem dificuldades; enfim, sente, deseja, gosta e desgosta daquilo que está fazendo. Há uma grande demanda ativa para que o ensino-aprendizagem ocorra. O professor depende do aluno para que seu trabalho se efetive.

A possibilidade de expressão afetiva: o professor implica em relação de afeto e se expressa no jeito, tom, relação com os alunos, sendo o modelo para os alunos e podendo espelhar-se no desenvolvimento dos mesmos. A capacidade de empatia é imprescindível para que o processo ensino-aprendizagem ocorra com maior tranquilidade. O professor não consegue ensinar, se não tiver vínculo afetivo com o aluno, enquanto para o trabalhador da fábrica de montagem a expressão afetiva no trabalho é pouca, não faz parte do seu trabalho. O contato com o outro normalmente atrapalha.

O produto do trabalho - o professor participa do começo ao fim do processo, com noção sobre cada uma das etapas e com a possibilidade de reconhecer, através do sucesso ou não dos alunos, o que aconteceu durante o ano de trabalho e em que resultou o seu esforço. Para o trabalhador da linha de montagem, o trabalho é fragmentado, não possibilita visualizar todo o processo, nem a organização das etapas para um melhor resultado e nem imprimir a marca pessoal de cada um ao produto final.

O trabalho do professor é composto por processos variados, envolvendo ciclos longos e flexíveis, possibilitando o uso de sua criatividade, estimulando desta forma seu crescimento pessoal e profissional. O exercício do controle sobre os processos compõe esta atividade profissional, dando a dimensão da responsabilidade que está em suas mãos. O professor, neste cenário, acompanha perplexo esse novo contexto e as novas exigências e responsabilidades, e é desafiado a assumir um papel diferente do até então exercido. Esse contexto causa no profissional docente sentimentos de mal-estar e impotência (ESTEVE, 1999). O autor adverte para as tensões e desorientações provocadas nos professores, quando se vêem obrigados a sofrer mudanças excessivas em um período de tempo demasiadamente curto.

Essas tensões e desorientações apresentam-se no avanço contínuo do saber, em que se atualizar já não basta, pois o domínio de qualquer disciplina torna-se difícil e complexo ao ponto de afetar a segurança do professor. O desejo de incorporar novos conhecimentos imprescindíveis para a sociedade futura tem como limite a necessidade de selecionar e abandonar alguns dos conteúdos tradicionalmente transmitidos pela escola. O professor tem que aprender uma nova tarefa, já não pode satisfazer-se com a formação inicial e muitos professores vão ter que abrir mão dos conteúdos que vinham explicando durante anos e terão de incorporar outros de que nem se falava quando começaram a ser professores (ESTEVE,

1999).

Neste sentido, corrobora a “sociedade da informação”, termo que vem sendo utilizado para designar a época em que estamos vivendo. Essa denominação está associada às transformações ligadas às Tecnologias de Informações e Comunicações (TIC), à economia, às instituições sociais, aos estilos de vida, sendo que os mais diversos governos estão desenvolvendo programas para responder a estas transformações (BONILLA, 2005). Cabe aqui diferenciar o que seja conhecimento e o que seja informação. A informação é exterior aos sentidos e à circulação dos sentidos e, por isso, passiva de receber os significados, e só passa a receber os significados que lhe possam ser atribuídos. As informações só têm significados num contexto humano, pois o sentido está no intérprete e não na informação em si. Enquanto no conhecimento, segundo Bonilla, estão implicados os seres humanos, os instrumentos materiais, os conceitos, as relações sociais, as informações. Ao ser refletido, pensado e discutido por indivíduos sociais, ele passa a ser incorporado na vida desses indivíduos, constituindo o conjunto de saberes que utilizam para viver e se relacionar cotidianamente. Ao ser organizado e transmitido a outros, torna-se novamente informação que será novamente organizada para produzir novos conhecimentos. A autora refere que este é um processo que ocorre em grupo, seja por turma de alunos ou pessoas que se reúnem por um interesse comum.

Na pesquisa realizada pela UNESCO (2004), a maioria dos professores, 59,6%, declara que nunca usa correio eletrônico, não navega na *internet*, 58,4%, e nem se diverte em seu computador, 53,9%. Esses dados demonstram a dificuldade de acesso às modernas tecnologias de informação, cada vez mais valorizadas e utilizadas como ferramentas educacionais. O grande desafio é transformar a escola de hoje em uma escola aprendente, pois “[...] alunos e professores não percebem a importância de viajar e conhecer o mundo para ter ideias e produzir, bem como não possuem um entendimento mais amplo de leitura, para além do contexto alfanumérico como leitura do mundo, de imagens” e enfatiza que “[...] é a leitura de lugares, de pessoas, de fenômenos, de mundo, que está faltando na escola contemporânea” Bonilla (2005, p.71).

Essas exigências coexistem com as novas competências, as quais Perrenoud (2000, p.15) define como “[...] uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, que são dez: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas

tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação continuada.

Por sua vez, Morin (2005) elege saberes necessários para a educação do futuro, que são sete: as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento permanente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Delors et al. (2004) apresentam um estudo proposto pela Unesco à Comissão Internacional da Educação para o século XXI; colocam como sustentáculos a educação que favorece os elementos básicos para aprender a viver juntos com base em quatro pilares. Aprender a conhecer: considerado o passaporte para uma educação permanente, fornecendo o gosto para a aprendizagem, também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Aprender a fazer: a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas competências que tornem a pessoa apta a enfrentar situações e a trabalhar em equipe. E aprender a fazer, esta ligada à questão profissional, do trabalho. Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros: a fim de conviver e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, nos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser: para desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para isto a educação não pode negligenciar as potencialidades: memória, raciocínio, sentido estético, capacidade física, aptidão para comunicar-se.

Estas características do trabalho do professor são condições que aumentam a complexidade desta profissão, as dificuldades na sua execução, as responsabilidades que devem ser assumidas e as exigências de dedicação, reforçando a afirmação de Morin (2005, p. 36), quando diz que “[...] para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes”. Para tanto, recai sobre a pessoa do professor a necessidade de vincular-se e de ser autoridade diante dos inúmeros alunos com quem convive diariamente, desafios hoje postos no exercício de seu trabalho.

## 2.2 Interação professor aluno: o desafio da autoridade e afetividade na ação pedagógica

O processo de educar, para Codo e Vasques-Menezes (1999b, p. 43), é “[...] um ato

mágico e singelo de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é o ato de reconstruir os laços entre o passado e o futuro, ensinar o que foi para reinventar e re-significar o que será”. E o termo educação, etimologicamente, “[...] provém do latim *educatio* que, além de instrução, também significa ação de criar, alimentar, alimentação, criação. Educador vem de *educator*: aquele que cria, pai, que faz às vezes de pai” explicam Codo e Gazzotti (1999, p, 49). O significado da palavra educação explica o porquê de muitas professoras procederem “como se fossem mães” e professores “como se fossem pais”, tendo, muitas vezes, para com o aluno, atitudes de estabelecimento de limites, confidências, como se fossem mães e pais. Para Louro (1997), as professoras são como mães espirituais, pois cada aluna ou aluno deve ser percebido como seu próprio filho ou filha, seguindo marcas religiosas da profissão de professor, tendo presente o caráter de doação e entrega.

Segundo Longhi (2003), a educação é um fenômeno humano, constitui-se na prática social, permitindo ao indivíduo tornar-se membro da humanidade, sendo que sua importância é imensa para a continuação da vida humana. Pois, existem no processo educativo, intencionalidade e bipolaridade: professores e alunos se reconhecem mutuamente. Para que a educação ocorra, ambos necessitam se apropriar do processo. A autora, apoiada nas ideias de Freire, afirma que professor/aluno educam-se mutuamente, mediados pelo mundo, sendo que o aluno não se educa se simplesmente se submeter ao mestre, ou se a ele se recusar. Aquele, por sua vez, só se educa se conseguir mediar o processo de autoformação do aprendiz. A problemática fundamental se situa na relação que se estabelece entre professor/aluno. Essa é a perspectiva que temos da ação pedagógica, cujo objetivo principal é a formação de uma vida humana melhor no mundo.

A atividade de educar exige do professor a construção de vínculos afetivos e emocionais com os alunos. Esta é uma das peculiaridades, mas não a única deste trabalho. Todo o trabalho se caracteriza, em algum grau, pelo envolvimento afetivo com colegas ou com o produto do trabalho. No caso do professor é diferente, porque sua atividade se desenvolve com pessoas, a relação é afetiva e torna-se obrigatória para o exercício do seu trabalho, é um pré-requisito. Para que seu trabalho seja efetivo, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida. Educação e afeto andam juntos. Codo e Gazzotti (1999) referem que o objetivo do trabalho do professor encontra-se na aprendizagem do aluno e, para que esta ocorra, muitos fatores são necessários, ou seja: capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmitir conteúdos por parte do professor, apoio extraclasse por parte dos pais e tantos outros. O foco é a afetividade e esta só existe no relacionamento humano, na interação, na relação. Nesta relação

não apenas está colocado o amor pelo aluno, mas, sim, os limites que esta relação implica. Por mais afeto que os professores tenham pelo aluno, este afeto não substituirá a relação parental, mas auxilia o processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva dos limites do afeto, Zagury (2006) aponta que nem sempre o relacionamento carinhoso e educado, a “boa” relação afetiva por parte do professor conduz à aprendizagem dos alunos ou determina a qualidade dos resultados educacionais, entretanto, relata que as generalizações a este respeito são imprudentes. Sendo que se pudéssemos juntar as duas coisas: a boa relação afetiva e o bom ensino, os resultados poderiam ser melhores. A afirmação de que o afeto e o carinho dos professores são elementos imprescindíveis para que o aluno aprenda torna-se um mito na educação. A autora propõe que se desfaça este mito, tendo o entendimento de que o afeto e o carinho são sempre positivos, mas que não determinam, por si sós, a aprendizagem dos alunos. Neste sentido há falsas ideias e inverdades, como a de que o professor sério, introspectivo, que, por características pessoais, não externaliza sentimentos, não poderá ser um bom professor.

A autora relata três considerações pedagógicas para a crise educacional e que transformam o professor em refém: as mudanças a toque de caixa, a relação professor-aluno-afeto como método, reprovação causa ou consequência. Analisaremos a segunda consideração pedagógica, a relação professor-aluno-afeto, supervalorização do bom professor, aquele que é “amigo” dos alunos e ponto final. Essa amizade envolve ser compreensivo e aceitar as diferenças individuais como algo definitivo, sendo que qualquer intervenção no sentido de avaliação e controle da disciplina é entendida como ameaça à “boa relação”. Os melhores professores são aqueles cujos alunos os adoram, não importa que aprendam ou não.

Zagury (2006, p. 46) coloca que no ambiente escolar

[...] o importante é compreender, entender as dificuldades, considerar seus problemas emocionais, sua classe social (dentro desse enfoque, alunos de classes menos favorecidas *precisam ser compensados afetivamente*, e não como deveria, *superando deficiências de saberes que efetivamente impedem seu progresso financeiro e social*) e ajudar a superá-lo do ponto de vista emocional-afetivo. Professor neste contexto é sinônimo de “especialista em relações humanas” (grifos da autora).

A autora ainda adverte que o termo professor nem deva ser empregado e, sim, educador, facilitador. A ideia de entender as diferenças, aceitar as particularidades do indivíduo, agindo de forma a superá-las, sobretudo, no que tange à aprendizagem é a tarefa da

escola. É imprescindível preparar os alunos para crescerem intelectualmente, reflexiva e tecnicamente para poderem enfrentar o mundo tal como ele se apresenta hoje, com dificuldade de emprego, exigências de mercado e qualidade. Salienta ainda que compreender e aceitar torna-se pouco, pois “o aspecto emocional é trabalho para psicólogos e terapeutas, não para quem tem compromisso com a qualidade da aprendizagem” (p.47). Ressalta ainda que os adolescentes precisam, sim, ser compreendidos, mas superando concomitantemente suas dificuldades de aprendizagem. A autora reforça a ideia de que o professor precisa entender seu verdadeiro papel a desempenhar na sala de aula, com o aluno, sem cair em situações de laivos psicologizantes, pois, para Zagury (2006, p, 71),

[...] o professor não é psicólogo, não “trata” dos alunos. Ele pode sim compreender os problemas, ser afetuoso e ajudar no que for possível em termos humanísticos, mas sua função precípua é ensinar. E ensinar bem dominando os conteúdos e usando adequadas técnicas de ensino e de avaliação. Mas ensinando, que esta é a sua função. Caso contrário, estará fugindo ao compromisso básico da carreira que elegera e na qual *batalha* (professor não trabalha batalha). (Grifos da autora).

Como primeiro dos sete saberes necessários para a educação do futuro, Morin coloca que “[...] a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão” (2005, p. 20). E segue dizendo que “[...] o conhecimento não é o espelho das coisas ou do mundo externo. E todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções pelos sentidos”. Disto resultam os erros de percepções que vêm de nossos sentidos, a esses erros acrescenta-se o erro intelectual. “[...] o conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma nova tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento, sujeito a erros”. Sendo que o conhecimento comporta interpretações, erros de subjetividade, para completar os erros juntam-se nossas emoções, desejos, medos, multiplicando os erros. O autor afirma que podemos crer na possibilidade de eliminar o risco do erro, recalcando toda a afetividade. A raiva, o sentimento, o amor, podem nos cegar. Mas no mundo mamífero e, sobretudo, humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, da curiosidade, da paixão. A afetividade pode sufocar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo.

Morin (2005, p. 21) sintetiza suas colocações dizendo que

[...] há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Educar não pode ser visto apenas como ato de depositar informações ou transmitir conhecimentos. Existem formas de transmissão de conhecimentos, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor, num olhar amoroso entre aluno e professor. Se a relação afetiva não se estabelecer, o processo de ensino-aprendizagem não será completo ou até poderá não acontecer. Estabelecendo um contrato onde o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos afetivos vai se formando e transformando, propiciando uma troca necessária a esta relação (CODÓ; GAZZOTTI, 1999).

Para esses autores, esta relação estabelece um jogo de sedução e este envolve investimento de energia afetiva, canalizada para a relação estabelecida entre professor e aluno. É nesta relação de sedutor e seduzido que o professor expõe seus conteúdos e o aluno fixa seus conhecimentos. É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem. O trabalho de educar é chamado de *care-givers*, doadores de cuidado, onde a atenção particularizada ao outro atua como diferencial entre fazer e não fazer suas obrigações. É um trabalho que leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não viabiliza o ensino-aprendizagem

Antunes (2006) refere que, ao longo da história, a afetividade esteve ligada a dois sentidos, ao de zelo e à preocupação com o bem-estar do outro. Refere que há falácias em educação e que uma delas seria a de que o professor afetivo é o professor bonzinho, e que ser afetivo com os alunos é conferir-lhes liberdade plena, nunca proibir e nunca fazer das regras um caminho a trilhar. A afetividade envolve nossos sentimentos, nossa realidade psíquica, inerente a todo o ser humano. Todos somos afetivos, nascemos com disposição para sentir amor, raiva, ciúmes, alegria e uma série de outros sentimentos. “Assim considerando não há professores “afetivos” e outros “não afetivos”, como não há professores que amam e outros que não amam. Professores que não sentem saudade e outros que sentem” (p.18). O ser humano nasce imaturo e dependente, requerendo a necessidade do outro e essa necessidade se traduz em amor, ou seja, “[...] a afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo que é o medo da perda” ( p.19).

Enfatiza Antunes que na educação a afetividade exige mais do que cuidado com o aluno, o professor afetivo deve cobrar uma postura disciplinar como fundamento da vida

social; ensinar as disciplinas em conexão com os desafios da vida e exercitar as competências educacionais com rigor. Propõe que para corrigir esta falácia o professor precisa ser severo e sempre muito firme, não confundindo firmeza com prepotência. Para Antunes (2006, p. 19),

[...] professor afetivo é aquele que pensa no futuro de seus alunos por isso o ensina a viver, sentindo provações, administrando frustrações e aceitando tristezas inevitáveis. Professor afetivo é todo aquele que mostra que toda relação humana implica em regras e que toda quebra de uma, envolve inevitáveis sanções. Um professor que ministra aula com os olhos no amanhã, cobra postura disciplinar como fundamento da vida social, passa sua disciplina contextualizada nos desafios da vida, ensina e exige domínio de linguagem diferente, exercita competências com rigor, não faz concessões que fazem da liberdade à liberalidade.

Boff (1999) explica a origem da palavra cuidado que, para alguns estudiosos, nos dicionários clássicos de filologia, deriva do latim *cura*. Na forma mais antiga, *cura*, em latim, se escrevia *coera*, palavra usada num contexto de amor e amizade, expressando a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação. Cuidado deriva também de *cogitare-cogitatus* e de sua *corruptela couedar, coidar, cuidar*. O sentido *cogitare-cogitatus* é o mesmo de *cura*: cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação. Boff salienta que “[...] o cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim”. Sendo assim, “[...] passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de seus sucessos, enfim, de sua vida.” (p. 91). O autor explica ainda que o cuidado implica duas significações básicas. A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro. Quanto ao primeiro sentido, o cuidado sempre acompanha o ser humano, porque este nunca deixará de amar e de se desvelar por alguém. E o segundo sentido é que este não deixará de se preocupar e de se inquietar pela pessoa amada.

Boff fala a respeito da fenomenologia do cuidado, ou seja, da maneira como o cuidado se torna um fenômeno para nossa consciência, se mostra em nossa experiência e molda nossa prática. Significa falar e pensar a partir do cuidado como ele é vivido e se estrutura em nós mesmos. “[...] Não *temos* cuidado. *Somos* cuidado. Isto significa que o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano. É um modo-de-ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado deixamos de ser humanos” (p. 89, grifos do autor). Com a ausência do cuidado nos desumanizamos e ao não nos humanizarmos não sofremos o

processo de hominização (FREIRE, 1987). Se o ser humano não receber cuidados desde o nascimento até a morte, desestrura-se, define-se, perde o sentido e morre. O cuidado é entendido como essencial, como necessário à nossa sobrevivência, à vida em sociedade, “[...] cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 1999, p.33). A relação afetiva implica que o professor desenvolva relação de autoridade para com os alunos; este é outro aspecto importante e desafiador no exercício da docência, no contexto atual.

Zagury (2006) indica as três maiores dificuldades em sala de aula, manifestadas na pesquisa realizada com 1.172 professores de 22 Estados brasileiros, ou seja, 22% da amostra consideraram difícil manter a disciplina em sala de aula, 21% acharam difícil motivar os alunos e 19% manifestaram dificuldade de fazer a avaliação dos alunos. Por sua vez, Marchesi (2006) relata que na Espanha foram feitas três perguntas aos professores, as quais versavam sobre avaliação da educação e da profissão docente, opinião sobre o papel das famílias na educação dos filhos e os conflitos ocorridos na escola. Nesta última pergunta, os professores tiveram que comentar as possíveis causas dos conflitos que ocorrem em sala de aula, sendo que 73,3% responderam que os alunos estão acostumados a que pais deixem fazer tudo o que querem em casa, 63,1% responderam que há alguns alunos muito conflituosos e 53,8% responderam que os alunos não respeitam a autoridade dos professores. Esta falta de disciplina por parte dos alunos está vinculada diretamente à autoridade do professor que, antes indiscutível, regia as relações dos pais com os filhos e dos professores com seus alunos.

De acordo com Gillot (2008), a palavra autoridade, com frequência, evoca poder, obrigação e proibição. Quanto ao verbo autorizar, aquele que tem autoridade é aquele que autoriza. Citando Girad (1987), Gillot coloca que a vocação da autoridade é permitir que se siga um caminho não traçado. A principal função da autoridade é autorizar: autorizar a existir, a crescer, a aprender, a se enganar, a ser reconhecido e respeitado em sua dignidade humana, a criar, a amar. Citando Freud (s/d, p.13, grifos do autor) Gillot escreve que “*a autoridade é, primeiramente um ato de confiança: confiança na humanidade, confiança no outro*”. O termo autoridade, do latim *auctoritas*, vem do verbo *augere* que significa aumentar: aumentar o poder de vida e de afirmação pessoal, crescer. Mas também tem como raiz etimológica *auctor*, um ator.

Há duas maneiras de ser ator em educação, segundo Gillot (2008), a primeira consiste em se querer, se pretender autor do outro, corresponde à autoridade que proíbe de se tornar alguém, é uma autoridade que destrói, toma o outro como refém. E a segunda, sendo autor de

situações educativas que autorizam a criança progressivamente a se tornar autora de si mesma, isto é, autônoma, esta, por sua vez é uma autoridade que constrói. A autonomia se torna filha da liberdade. Neste sentido, Durkheim (1999, p. 136) argumenta que “[...] ser livre não é fazer o que agrada; é ser senhor de si, é saber agir pela razão e fazer seu dever. Ora, é justamente para dotar a criança desse domínio de si que a autoridade do mestre deve ser empregada.”

Arendt (1968) escreve que a responsabilidade em educação não pode ser imposta arbitrariamente aos professores, ela está implícita no fato de os dois jovens serem introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Na educação essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autora diferencia a autoridade do professor e as qualificações deste, dizendo: “[...] embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja nunca engendra por si só autoridade” (p. 239). Segue explicando que “[...] a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume perante este mundo”. A autora ainda ressalta que qualquer que seja a atitude pessoal em face deste problema é óbvio que, na vida pública e política, a autoridade ou não representa mais nada ou, no máximo, representa um papel altamente contestado. Significa dizer que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. Essa autoridade precisa ser renovada e, para Arendt (1968, p. 240),

[...] ao renovarmos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitadas, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las. [...] na educação, ao contrário, não pode haver tal ambigüidade face à perda hodierna de autoridade. As crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido a prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças.

Refere ainda a autora uma conexão entre a perda da autoridade na vida pública e política e em âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola. Quanto mais

desconfiança em face da autoridade pública, mais aumenta a probabilidade de que a esfera privada seja atingida. “A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado” (p.243).

Camargo (2007) defende que a autoridade do professor, anteriormente legitimada pela sociedade e pela família, e relacionada não apenas ao conhecimento de que era o mesmo portador, hoje já não tem mais expressão. O professor antes em nada era igual ao aluno, diferenciando-se dele na postura assumida, pelas experiências acumuladas, pelo padrão, diversidades das referências culturais, pela linguagem que utilizava. Mas hoje, confunde-se frequentemente com o aluno, compartilhando as mesmas condições sociais, econômicas e culturais. A autora refere que não pretende realizar generalizações, mas avalia que o professor confunde-se com o aluno e compartilha com ele da mesma cultura de massa disseminada em âmbito mundial. Possui os mesmos gostos, preferências, fala a mesma linguagem de jargões, não necessariamente por gostar dela, talvez, por considerá-la instrumento de aproximação com o grupo de alunos. Assiste aos mesmos programas de TV e aos mesmos e poucos filmes, invariavelmente, aventuras *hollywoodianas*. Lê pouco, quase nada, um ou outro *best-seller*. São pouco frequentes suas idas a exposições e a museus e possui restrito repertório musical. O modelo que deveria ser oferecido pelo professor, diferenciado dos usuais, com os quais os alunos estão familiarizados e que já não lhes ensinam mais nada, deixou de existir.

Na pesquisa da Unesco (2004), os professores opinaram sobre situações que representam ou não um problema em seu trabalho diário na escola. A situação que os professores consideraram como um problema para o exercício de suas atividades profissionais é o tempo disponível para a correção de provas, cadernos, 69,3%. Em segundo lugar, é o tempo disponível para desenvolvimento de tarefas, 54,9%, e, por último e não menos importante, 54,8%, é para manter a disciplina entre os alunos, o que nos remete à ordem em sala de aula, tão necessária para que se alcancem os objetivos educacionais e de ensino-aprendizagem.

Giddens (2003), teorizando sobre a pesquisa social realizada por Mills (1977) a respeito da problemática de um grupo de alunos (Midlands, Inglaterra) que, simplesmente se recusam a comportar-se dentro dos padrões “normais”, externalizando reações negativas em acatar a autoridade dos professores, por expressarem uma deliberada falta de crença no sistema educacional, culmina por fim reproduzindo alguns preceitos gerais da mão-de-obra capitalista industrial. Os adolescentes pesquisados reagem através de um discurso cheio de sarcasmo e ironia, demonstrando que eles têm compreensão da base da autoridade dos professores, e que, ao mesmo tempo, questionam essa autoridade, subvertendo a linguagem

usada por eles, como uma demonstração de uma cultura contra-escola, reveladora de má conduta. As explicações acima podem sugerir interpretações funcionalistas, levando em consideração que a educação, na sociedade capitalista, tem a função de adestrar os indivíduos na divisão ocupacional do trabalho, embora o termo função possa ser enganador, possa se referir a alguma espécie de necessidade que é uma propriedade de um determinado sistema social que gera ou produz uma resposta funcional, podendo também ser interpretada como um processo de *feedback* que depende essencialmente das consequências imprevistas, embora não esteja claro até que ponto os processos em questão sejam o resultado dos laços causais, e se eles estão incluídos no processo de auto-regulação reflexiva.

O sistema educacional fora supostamente construído para promover igualdade de oportunidades, contudo, os resultados não resultam na concretização dessa intenção. Uma das explicações oferecidas é o fato de que a hierarquia formal da escola representa as expectativas dos diferentes setores da sociedade, influenciada fortemente pela divisão de classes. A escola está fora do espaço de trabalho, separada de sua experiência e da vida das crianças que, por sua vez, rejeitam os preceitos morais disseminados pela mesma, enquanto os garotos “conformistas” vêem nestas escolas escassos centros de recursos para o saber e o conhecimento. Os garotos “problema” não criam nada de novo, apoiam-se em suas experiências fora da escola, na sua relação com o bairro, com a rua e com os amigos, fornecem o substrato simbólico para a construção da contracultura escolar.

Gillot (2008) denuncia que professores experientes ou principiantes e mais amplamente pais têm problemas de autoridade, quer se trate de crianças ou adolescentes. Serem ouvidos, respeitados e obedecidos não é algo que se evidencie. Em certos casos são as crianças que mandam, são as crianças-rei, crianças-tiranos. A crise da autoridade manifesta-se nas famílias, nas escolas, na desconfiança em relação aos poderes e, sobretudo, no setor político, caracterizando-se pelo declínio da instituição, pela multiplicação das incivildades, pela delinquência não só em periferias, mas em negócios, pela corrupção, pelas atitudes preconceituosas, como ideologias nazistas, pelas intolerâncias e pelos retraimentos identitários. A violência, sob múltiplas formas, explícitas ou ocultas, não apenas banalizou, mas também se radicalizou. “[...] O inumano corrói, destrói o humano e ganha terreno. *A crise da autoridade é uma crise da humanidade. Sair da crise é sair da inumanidade*” (p.9, grifos do autor).

A autoridade do professor anteriormente validada pelos pais é esvaziada e sofre questionamentos por parte da família, pois a família que antes apoiava e enfatizava o que era realizado na escola pelo professor, em sala, com relação aos filhos, hoje já apresenta outro

comportamento e atitude, o de questioná-lo com frequência, desautorizando-o no exercício da autoridade, o que muitas vezes torna esta relação ainda mais complexa e difícil de ser mantida. Percebe-se que a autoridade já não representa uma ordem a ser seguida, esta é questionada e desautorizada, e o questionamento a ser feito é como exigir respeito à autoridade de crianças e adolescentes que não respeitam nem mesmo a autoridade dos pais. Essa é uma das indagações importantes, uma vez que pais têm problemas para exercer seu papel de autoridade diante dos filhos, levando concomitantemente à falta de limites e respeito. Estas constatações encontram-se presentes em trabalhos de Zagury (2006), Gillot (2008) e Marchesi (2006).

Esteve (1999, p. 33), por sua vez, reforça que

[...] há alguns anos os pais se esforçavam para ensinar a seus filhos o sentido da disciplina, a cortesia, o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente perante o menor conflito.

Evidencia porém o autor que nos dias atuais muitos são os professores que se queixam de que os pais despreocuparam-se de transmitir a seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como estão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança. Se o filho é mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo. Esteve cita uma pesquisa realizada na França, em 1982, onde os pais, em 56%, achavam que a disciplina tinha se degradado consideravelmente. Os pais simplificam os males da escola, declarando os professores responsáveis por tudo o que nela possa acontecer de errado, mesmo quando a responsabilidade e capacidade do professor são mínimas para evitar o problema.

Da rigidez engessada demais até a década de 1970, na qual crianças não tinham espaço mínimo para contestação, a família tentou criar um novo modelo de relações entre pais e filhos, em que o não-autoritarismo seria a base. Essa falta de limites é evidenciada na pesquisa realizada por Zagury (2006), com 1.172 professores, os quais elencam as causas da indisciplina e referem que 44% dos alunos não têm limites, são rebeldes, agressivos e faltam com respeito; 19% demonstram falta de educação e excessiva liberdade familiar e falta de educação e 11% evidenciam falta de compromisso, interesse e apoio familiar. Reforça ainda o autora, dizendo que “[...] a família abriu mão de seu papel essencial de geradora da ética e de

primeira agência socializadora das novas gerações” (p. 89). É neste sentido que Gillot (2008, p. 55) refere que

[...] a autoridade autoriza o ser. Ela concerne a qualquer pessoa, ao reconhecimento e ao respeito de sua dignidade humana, sem discriminação nem exclusão. Não existe subumanos, não humanos. Autorizar a existir dignamente é o que caracteriza e legitima a autoridade, que não se confunde com o poder de prejudicar e, afinal de contas, o poder de matar.

Coloca ainda que autorizar alguém a ser não implica absolutamente autorizá-lo a fazer qualquer coisa. Os pais e professores não podem proibir a criança de existir, mas podem ter consciência de seu direito inalienável de existir e de ser respeitada. Pais e professores devem dar exemplos, mas não ser um modelo imposto. São necessários os interditos, proibições que significam decidir conjuntamente, não autorizar, uma vez que. “[...] aprender a proibir é um desafio maior para todo educador. Pois aprendendo a proibir que se aprende a autorizar” (p.66).

Gillot avalia três linhas diretrizes para explicar por que a autoridade educativa está em pane: a primeira linha diretriz advém de uma mudança de paradigmas de referência da nossa sociedade e seu frequente desconhecimento sobre eles, o que chama de sociedade-adolescêntrica, ou seja, não são mais os adultos os modelos de identificação ou de autoridade, são os adolescentes. Uma certa maneira de viver é compartilhada por grande parte da população sem perspectivas, colocando os adultos num déficit de autoridade para ordenar o futuro das gerações futuras. Essa mudança manifesta-se especialmente por uma atitude nova em relação ao tempo. O imediato, o aqui e agora governa o jogo dos desejos. O economismo, a precipitação pela novidade, a gulodice pelo momento, a cultura do imediatismo, tornam cada vez mais difícil motivar aprendizagens e maturações para a temporalidade longa.

A segunda linha diretriz refere-se ao medo do autoritarismo e suas atrocidades, que passou a existir depois da Segunda Guerra Mundial, passando a ser sinônimo de autoritarismo. Ao querer evitar o autoritarismo, muitos evitam a própria autoridade. A autoridade educativa se apagou diante das pulsões mais jovens modificadas em liberdade, acompanhadas de falta de “interditos traumatizantes”, tornou-se um credo pedagógico. “Liberdade e veledade foram assimiladas uma à outra, e isso ainda é recorrente. [...], mas um sentimento coletivo de culpa que preferiu a cumplicidade afetiva à autoridade educativa” (GILLOT, 2008, p.70).

E, para finalizar, a terceira diretriz atém-se ao papel de um professor em nossos dias.

O que fazer diante da heterogeneidade de alunos, do mundo, das coisas? Três questões pedagógicas fundamentais são colocadas: “O que devo saber? O que posso fazer? O que deles (alunos) é permitido esperar?” Segundo o autor, a missão institucional do professor está no instruir, educar e formar, remetendo a três prioridades: o saber que deve ser adquirido pelos alunos, a educação que comporta a socialização, educação dos valores, educação da cidadania e a inserção socioprofissional.

Está posto que a profissão de professor tem muitas exigências e competências a serem seguidas no mundo atual, não há como o professor seguir guiado por “[...] representações da profissão, que consistem na ilusão de que pode se dedicar unicamente à transmissão dos conteúdos disciplinares, são caducas” (GILLOT, 2008, p. 124).

Muitas são as caduquices que se fazem presentes na relação afeto e autoridade. Cabe salientar que a autoridade precisa ser resgatada na educação, para que de fato ela cumpra sua função maior, que é ensinar e ensinar com qualidade. A dificuldade de exercer a autoridade e a exigência de vincular-se afetivamente são tensões vividas pelos professores que podem se converter em sintomas da síndrome de *burnout* que, segundo Vasques-Menezes (2005), ocorre quando certos recursos pessoais são perdidos ou são inadequados para atender às demandas, ou, ainda, não proporcionam os retornos esperados, faltando estratégias de enfrentamento.

### 3-ESTRESSE, ESTRESSE OCUPACIONAL E SÍNDROME DE *BURNOUT*

O terceiro capítulo descreve o fenômeno do estresse causado pelas mudanças no mundo do trabalho, cujas alterações têm levado os trabalhadores a ritmos cada vez mais rápidos e mais frenéticos, gerando sobrecarga no trabalho e entrando em choque com a vida privada do trabalhador. Procuramos nos apropriar da literatura que trata do estresse ocupacional e de como tal processo pode levar ao surgimento da síndrome de *burnout*. Neste mesmo capítulo desenvolvemos um estudo detalhado sobre a síndrome de *burnout* e as suas principais características: exaustão emocional, reduzida realização profissional e despersonalização.

#### 3.1 Estresse

A escola e o professor, segundo Carlotto e Silva (2003), são relevantes para a socialização dos indivíduos. O bom desempenho do professor depende das suas condições emocionais favoráveis, sendo que ainda o professor é referência, exemplo e modelo para seus alunos, nas atitudes, valores, caráter, nas relações. São constantes as mudanças ocorridas no sistema público de educação. Com frequência, causam nos professores sentimentos de mal-estar e impotência. Alguns fatores potencialmente estressantes são: salários baixos, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com os alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e falta de segurança na escola.

O estresse parece ser um assunto recorrente no mundo atual e quando refletimos sobre o mundo do trabalho e a saúde do trabalhador parece estar mais em voga ainda. É importante introduzirmos este assunto, pois o mesmo encontra repercussões na vida humana, nos aspectos físicos, psíquicos e sociais, sendo que suas consequências se estendem à síndrome de *burnout*. A palavra estresse deriva do latim e foi empregada popularmente no século XVII, significando fadiga, cansaço. A partir dos séculos XVIII e XIX, o termo estresse aparece relacionado com o conceito de força, esforço e tensão. Já a origem etimológica de *stress* dureza, desconforto do inglês antigo: *estresse* estreiteza, do francês antigo: *stricta* e *strictus*, significa apertado, apertar (BENEVIDES-PEREIRA 2002).

Filgueiras e Hippert (2002) relatam que, se realizarmos uma busca simples na *internet*, encontraremos quase um milhão e meio de páginas e *links*, sendo que seu uso tão difundido faz com que o conceito seja usado no sentido de senso comum. Em lugar de outros termos, na vida cotidiana vem sendo usado para denominar cansaço, ansiedade, frustração, dificuldades, o que causa confusão acerca do tema. Segundo Rossi, Perrewé e Sauter (2007, p. 18), “[...] *stress* virou palavra comum, popularmente conhecida para representar qualquer tipo de aflição ou cansaço do corpo e da mente. É normal ouvirmos frases como: “[...] não me irrite porque estou estressado” ou “preciso acabar com esse *stress*”. Refere ainda que “[...] mais que um estado de espírito, o *stress* é a reação do indivíduo a uma adaptação e pode causar um conjunto de sintomas: físicos, psicológicos e comportamentais”. Independentemente de como é usado o termo, as pessoas querem dizer que estão aflitas, cansadas ou irritadas. O termo é necessário para mobilizar as pessoas, dar-lhes uma dose de garra para alcançarem seus objetivos, em excesso, poderá minar as defesas do corpo e afetar a saúde.

Os estudos sobre o estresse iniciaram com Hans Selye, em 1936, que utilizou pela primeira vez o termo *stress* no âmbito da saúde. A partir dos anos 50, houve proliferação de estudos direcionados ao tema, primeiramente para a fisiologia e, após, para outras considerações psicossomáticas, sociopsicológicas e organizacionais. *Stress* é uma noção tomada da física, para traduzir o grau de deformidade sofrido por um material, quando submetido a um esforço ou tensão. Hans Selye transpôs este termo para a medicina e biologia, significando esforço de adaptação do organismo para enfrentar situações que considera ameaçadoras a sua vida e a seu equilíbrio interno.

Selye (1959) definiu estresse como o estado manifestado por uma síndrome específica constituída por todas as alterações não específicas produzidas pelo sistema biológico. Denominou estresse ao conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige esforço e adaptação, buscando interpretar as suas repercussões fisiológicas. O autor descreveu a Síndrome Geral de Adaptação (SGA), como uma reação defensiva fisiológica do organismo que surge como resposta a qualquer estímulo aversivo. A síndrome consiste de três fases.

A primeira delas é a fase do alarme, o organismo se mobiliza para enfrentar a ameaça, ou seja, o organismo é exposto ao agente estressor, quando é ativado o estado de alerta, caracterizado por manifestações agudas. Nesta fase o organismo apresenta uma reação de luta ou fuga, na qual todas as energias são mobilizadas diante de um perigo extremo. A segunda fase é o estágio de resistência, a reação continua, se a exposição permanente ao estressor é compatível com a adaptação. Caso o indivíduo elimine o estressor, ocorre o restabelecimento

do equilíbrio do organismo e o processo de estresse se encerra. Em caso negativo permanece em desequilíbrio. E a terceira fase é a do esgotamento ou fase de exaustão, representa o estágio mais severo. Ocorre quando o organismo fracassa na superação da ameaça e esgota seus recursos fisiológicos nessa tentativa. Reaparecem os sintomas da etapa de alarme, com consequente deterioração do organismo.

O estresse é um dos temas que permeiam o mundo do trabalho da forma como este tem se estruturado e reestruturado no sistema capitalista. Quando experimentado no trabalho, o estresse é vivenciado como um mal-estar, um desconforto.

França e Rodrigues (2007, p.14) referem que

[...] podemos afirmar que já há consenso sobre a importância das relações entre o estresse e o trabalho. Há também maior clareza quanto ao seu conceito: estresse significa resposta às pressões internas e externas – que denominamos agentes estressores, com um determinado resultado de adaptação, no que tange aos tipos de adaptação: o eustresse e o distresse.

Selye (1959) acreditava que quando a intensidade do estressor era positiva e/ou breve, e as respostas de estresse suaves e controláveis, poderiam ser estimulantes e excitantes ao indivíduo, possibilitando crescimento, prazer, desenvolvimento emocional e intelectual. A estes casos chamou de eustresse. Para França e Rodrigues (2007), o eustresse é a quantidade de estresse que melhora o desempenho do indivíduo e o distresse, quando o estressor tem um caráter negativo, mais prolongado ou denota maior gravidade. Ele sobrevém, quando o estresse ultrapassa um determinado limite ou, dependendo das perdas e transtornos que acometem cada indivíduo. A doença seria a resposta ao distresse.

Segundo Benevides-Pereira (2002), o estresse não é necessariamente um processo nocivo ao organismo. Para Rossi, Perrewé e Sauter (2007, p. 17), “[...] diferentemente do que se acredita não dá para acabar com o *stress*. Nem é um mal a ser combatido. Ele é necessário para mobilizar as pessoas, dar uma certa dose de garra para alcançarem seus objetivos”. França e Rodrigues (2007) por sua vez, afirmam que o estresse não é bom nem ruim, que é impossível e indesejável erradicá-lo, podendo ser um recurso importante e útil para uma pessoa fazer frente às diferentes situações da vida que ela enfrenta em seu cotidiano.

A pesquisa realizada Remédios para o professor e a educação (2007) realizada com 500 professores de redes públicas das capitais, revelou que mais de a metade dos entrevistados sofre de estresse. Entre as queixas mais frequentes estão as dores musculares,

40%, e outros 40% declararam sofrer de forma regular de alguma doença ou mal-estar. França e Rodrigues (2007, p. 41) afirmam que “[...] o ser humano é capaz de adaptar-se ao meio ambiente desfavorável, mas esta adaptação não acontece impunemente”. É nesta perspectiva que se instala no local de trabalho o estresse ocupacional.

### 3.2 Estresse ocupacional

O estresse ocupacional tornou-se um problema e uma preocupação mundial. As recentes tendências de reestruturação do trabalho e emprego têm causado preocupação em todo o mundo de que estes acontecimentos se convertam em problemas ao trabalhador como: estresse, acidentes, doenças e sofrimento. Para Levi (2007, p. 167), “[...] não há dúvida alguma de que o trabalho e suas condições têm enorme influência sobre a saúde, afetando-a tanto negativa, quanto positivamente. A relação funciona nas duas direções. O trabalho afeta a saúde”. Sabedores somos que a saúde também afeta a produtividade e as relações familiares, aplicando-se em todos os aspectos da saúde, tanto física quanto mental. França (1999, p. 31) define o estresse relacionado ao trabalho como sendo

[...] as situações em que a pessoa percebe seu ambiente de trabalho como ameaçador e suas necessidades de realização pessoal e profissional, e/ou a saúde física e mental, prejudicando a interação desta com o trabalho e com o ambiente de trabalho, a medida que este ambiente contém demandas excessivas a ela, ou que não contém recursos adequados para enfrentar tais situações.

Os estresses ocupacionais, para Codo, Sampaio e Hitomi (1998), são definidos como sendo o choque entre o indivíduo com sua subjetividade e a organização do trabalho, portadora de uma injunção despersonalizante. Ocorre uma vivência e um sofrimento que determinarão a saúde na organização e seu funcionamento. A saúde e o bem-estar podem estar influenciados pelo trabalho, tanto de forma negativa quanto de forma positiva. A este respeito, Levi (2007, p.169) escreve:

[...] o trabalho pode proporcionar um objetivo e dar sentido a vida. Ele pode nos dar uma estrutura e, contudo, ao nosso dia, semana, ano e vida. Ele pode nos dar uma

identidade, auto-respeito, apoio social e recompensas materiais, Isso acontece quando as demandas do trabalho são ideais (e não extremas ou mínimas), quando os trabalhadores podem desfrutar de um grau razoável de autonomia, quando o “clima” do local de trabalho é amigável e apoiador e quando o trabalhador é recompensado de forma adequada pro seu esforço. Quando isto acontece, o trabalho pode ser um dos mais importantes fatores promotores de saúde (salutogênicos).

Vivemos tempos em que o trabalho oferece mais estressores negativos ao trabalhador como o aumento da jornada de trabalho, disseminação da produção enxuta, gerando preocupações de intensificação e sobrecarga no trabalho. Este enxugamento e as práticas de emprego temporário podem prejudicar a capacidade dos trabalhadores e das organizações de acumular e reter o conhecimento sobre segurança, desencorajar o relato de riscos e acidentes ou a utilização dos serviços de saúde por medo de perda do emprego ou gerar uma insegurança crônica em relação ao emprego.

Sauter e Murphy (2007) relatam que pesquisas realizadas nos Estados Unidos mostram que um terço dos trabalhadores referem que seus empregos são “frequentemente” ou “sempre” estressantes. Essas transformações no trabalho podem levar os trabalhadores a serem acometidos pela síndrome de *burnout* que passa a ser a resposta crônica ao estresse laboral. Para França e Rodrigues (2007, p. 52), “[...] o conceito de *burnout* é considerado um dos desdobramentos mais importantes do *stress* profissional”.

A professora Celsa Pastorelli, de 29 anos, que trabalha há oito anos em uma escola estadual de Itaquaquecetuba (SP), relata sua experiência em que o que mais afetou sua saúde foi perceber que seu trabalho é cada vez mais desvalorizado e que não consegue tirar gente talentosa da pobreza, em razão da falta de oportunidades. A mesma encontra-se em depressão por quatro anos e trabalha junto à secretaria da escola e permanecerá fora da sala de aula por dois anos. Declara também que o médico disse que seu problema era profissional. Ela complementa que a frustração de procurar sempre melhorar a aula e não constatar interesse por parte do aluno, as condições de trabalho e que para o professor ter vida digna tem que trabalhar em várias escolas, dar aula o dia inteiro e esquecer o lado pessoal que juntou num tipo de estresse (FOI o desânimo de ser professor, 2007). Quando questionada se nos dez últimos anos pioraram as condições, refere-se à avaliação progressiva continuada em que é praticamente impossível reter o aluno, e passar o aluno que não sabe vai deixando o professor mais desestimulado. Ela não entende a retenção como punição, mas acha que o aluno deveria saber que não estudar tem consequências, o que se dá conta depois que sai da escola, voltando muitas vezes, para assistir aulas na escola. Esse relato nos faz pensar no quanto o trabalho do professor torna-se estressante e esses sintomas podem transformar-se em síndrome de

*burnout*, com consequências graves para si e para os que dele dependem, seus alunos.

De acordo com Benevides-Pereira (2003), *burnout* diferencia-se do estresse ocupacional em virtude da perspectiva relacional presente na sua conceituação, pois esta base relacional está alicerçada na tensão emocional e nas formas de enfrentamento que o trabalhador utiliza nas diversas situações de trabalho (qualidade negativa ou inadaptada).

### 3.3 Conceito e características da síndrome de *burnout*

Vimos que o trabalho do professor pode ser considerado uma atividade desgastante e estressante por vários motivos, como: desinteresse por parte dos alunos, indisciplina, falta de apoio da família, dentre outros. Outros problemas residem nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), mais rápidas que a capacidade de adaptação dos professores, nos estudos da neurociência, nas aprendizagens humanas, colocando em cheque a pedagogia que o professor utiliza, o aluno copia/estuda/faz exercício, o professor procura erros, corrige, o aluno reproduz nas provas tal qual foi ensinado (ALEVATO, 2004). Assim, o trabalho do professor apresenta vários estressores e este pode estar sendo acometido pela síndrome de *burnout*. Há consenso de que seria uma resposta ao estresse laboral crônico, não devendo, contudo, ser confundido com estresse. O estresse laboral crônico envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de 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, explicam Codo e Vasques-Menezes (1999a, p. 240).

*Burnout*, do dicionário inglês, significa “queimar-se”, “apagar-se” ou “extinguir-se” (SOUZA, 1990). Segundo Benevides-Pereira (2002), é um termo bastante antigo, *burn-out* ou *burnout* e que no jargão popular, no inglês, refere-se àquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia. Metáfora para significar aquilo que chegou ao seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenho físico ou mental. A expressão estar “queimado (a)” é utilizada coloquialmente, na língua espanhola, para manifestar que se perdeu a esperança no trabalho e que qualquer esforço destinado a fazer bem as coisas é pouco menos que inútil. Já a língua francesa introduziu o conceito de *malaise enseignant* que,

em espanhol, é traduzido por mal-estar docente e, na bibliografia anglo-saxã, explica Esteve (1999, p.56), aparece o termo *burnout*. O primeiro artigo escrito por Brandley sobre *burnout* é de 1969; ele usava a expressão *staff burn-out*, propondo uma nova estrutura organizacional a fim de conter o fenômeno psicológico que acometia trabalhadores assistenciais (BENEVIDES-PEREIRA, 2002). No final da década de setenta, os estudiosos começaram a pensar alguns modelos teóricos e instrumentos para registrar e compreender sentimentos crônicos de desânimo, apatia, falta de motivação, desamparo ou desesperança e de despersonalização presentes na síndrome de *burnout*. Numa constatação inicial, foi percebido que se tratava de um problema que afetava principalmente os trabalhadores encarregados do ofício e da arte de cuidar (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999a, p. 237).

Os estudos sobre *burnout* iniciaram com os artigos de Herbert Freudenberger, em 1974, o qual, em estudo com profissionais ligados ao tratamento de usuários de drogas, notou que esses profissionais, após alguns meses de trabalho, dividiam sintomas de desânimo crônico no trabalho e reclamavam, pois já não viam seus pacientes como pessoas que precisavam de cuidados especiais, sendo que estes não se esforçavam para parar de usar drogas. Já outros expressavam que se sentiam tão exaustos, que desejavam não acordar para ter que ir para o trabalho e outros que não conseguiam atingir os objetivos a que se haviam proposto, sentindo-se, muitas vezes, derrotados. Freudenberger descreveu *burnout* como sendo um estado e não um processo mental de exaustão no trabalho que provoca consequências no desempenho profissional e na vida pessoal, ocasionadas em função de uma atividade laboral associada a características individuais, sendo que a exaustão era o resultado de um trabalho intenso sem o devido atendimento das necessidades individuais.

Maslach e Jacscon (1981), quando pesquisavam sobre a influência da carga emocional do trabalho no comportamento dos profissionais, observaram que a sobrecarga do trabalho e o consequente esgotamento emocional eram os mais frequentes. Nos avanços de seus estudos, identificaram que variáveis socioambientais relacionadas ao trabalho também sempre estavam presentes no desenvolvimento de um processo de adoecimento psíquico no trabalho, portanto, aspectos emocionais associados às condições de trabalho podem levar a um sofrimento.

Segundo Freudenberger (1974), a incidência de *burnout* é predominante nos profissionais que trabalham em áreas das ciências humanas, particularmente, enfermeiros, médicos, assistentes sociais, professores, bombeiros e agentes de segurança, entre outros. Os estudos de *burnout* tiveram raízes nos serviços típicos assistenciais, onde os profissionais, pela natureza de seu trabalho, necessitavam manter contato direto com pessoas. Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999a), essas são profissões denominadas de *caregivers*, doadores

de cuidado. Essas profissões pressupõem, explica Alves, (2005), além do caráter formal, uma relação que se estabelece com um outro e demandam cuidado, de tal forma que a realização pessoal e profissional está diretamente ligada ao bem-estar, melhoramento e satisfação dos seus usuários. Para Codo e Vasques-Menezes (1999a), muitos são os esforços empreendidos para traçar um perfil do professor que é mais suscetível à síndrome de *burnout*, o que se justifica, uma vez que a frequência entre professores já é, atualmente, superior à dos profissionais da saúde, sendo, pois, uma profissão de alto risco de incidência (FABER, 1991). Todavia existem hoje estudos que indicam a existência da síndrome de *burnout* também em outras categorias profissionais, explica Maslach, (2001).

Vasques-Menezes (2005) entende *burnout* como sendo um estado decorrente de uma tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outras pessoas na situação de trabalho, particularmente em atividades que envolvem o cuidado, onde o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que o mesmo não importa para ele, da mesma forma que e qualquer esforço mostra-se inútil. Ressalta que, desde os primeiros estudos, *burnout* não foi considerada uma resposta isolada de tensão individual, mas reconheceu-se o papel do trabalho no processo de adoecimento/sofrimento.

*Burnout* seria a resposta emocional a situações de estresse crônico em função das relações intensas com outras pessoas ou de profissionais que apresentam grandes expectativas em relação a seu desenvolvimento profissional e à dedicação à profissão, mas em função de obstáculos, por vezes não atingem o retorno desejado (FRANÇA; RODRIGUES 2007, p 53). E para Maslach (2007, p. 41), “[...] *burnout* é uma síndrome psicológica que envolve uma reação prolongada aos estressores interpessoais crônicos”. Alves (2005) descreve a síndrome de *burnout* como uma condição de mal-estar psicológico e indisposição que decorre de uma situação do trabalho vivenciada como estressante e permanente. A síndrome de *burnout* é considerada por França e Rodrigues (2007) uma resposta emocional a situações de estresse crônico em função de relações intensas com outras pessoas em situações de trabalho. Para Maslach e Jackson (1981), a síndrome de *burnout* é uma reação à tensão emocional crônica gerada pelo excessivo contato direto com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou estão com problemas, quer sejam individuais ou gerados a partir do exercício da docência, os quais se evidenciam através de sintomas como exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

A síndrome de *burnout* é um conceito multidimensional que envolve três componentes principais: exaustão emocional, situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais

próprios, devido ao contato diário com problemas “sem solução”. A despersonalização, desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo relacionadas às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes), endurecimento afetivo, “coisificação” da relação, quando o vínculo afetivo é substituído por racionalizações, resulta na perda do sentimento de que está lidando com outro ser humano, leva o profissional a um contato frio e impessoal com os usuários de seus serviços. É a falta de envolvimento pessoal no trabalho - tendência de uma “evolução profissional negativa”, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

Para Maslach (2007), as três principais dimensões passaram a se denominar: exaustão avassaladora, sensações de ceticismo e desligamento do trabalho, uma sensação de ineficácia e falta de realização. Refere a autora que esta é uma definição mais ampla do modelo multidimensional predominante no campo de *burnout* em anos anteriores, sendo renomeada cada uma das dimensões da seguinte forma:

[...] exaustão avassaladora representa o componente básico individual do *stress* no *burnout*. Ela refere-se às sensações de estar além dos limites e exaurido de recursos físicos e emocionais. Os trabalhadores sentem-se extenuados, esgotados, sem qualquer fonte de reposição. Eles carecem de energia suficiente para enfrentar mais um dia ou outro problema e uma queixa comum é: “Estou assoberbado, sobrecarregado e tenho trabalhado demais”. As principais fontes desta exaustão são a sobrecarga e o conflito pessoal no trabalho.

[...] ceticismo representa o componente do contexto interpessoal no *burnout*. Ela refere-se à reação negativa, insensível ou excessivamente desligada dos diversos aspectos do trabalho. Ela geralmente se desenvolve em resposta à sobrecarga de exaustão emocional, sendo primeiramente autoprotetora. [...] o risco é de que o desligamento possa resultar na perda de idealismo e na desumanização dos outros. [...] desenvolvendo reações negativas às pessoas e ao seu trabalho. À medida que o ceticismo vai se desenvolvendo, as pessoas deixam de tentar fazer o melhor, passando a fazer o mínimo necessário.

A dimensão da ineficácia representa o componente de auto-avaliação no *burnout*. Ela refere-se às sensações de incompetência e a uma falta de realização e produtividade no trabalho. Esta menor sensação de auto-eficácia é exacerbada por uma falta de recursos no trabalho, bem como uma falta de apoio social e de oportunidades de desenvolvimento profissional. [...] Esta sensação de ineficácia pode fazer com que os trabalhadores com *burnout* sintam que cometeram um erro ao escolher sua carreira e freqüentemente faz com que não gostem do tipo de pessoa que acham que se tornaram. Portanto, eles passam a ter uma consideração negativa de si mesmos e dos outros (p. 41).

Essas dimensões acima, segundo Benevides-Pereira (2002), foram reformuladas após revisão do instrumento *Maslach Burnout Inventory*<sup>3</sup> - MBI que passou a ser destinado a todo e

<sup>3</sup> *Maslach Inventory Burnout*, (MBI) instrumento composto de uma escala de 22 itens, será melhor descrito no capítulo quatro.

qualquer trabalhador e não apenas aos trabalhadores da saúde e da educação. Esta tendência foi seguida por vários autores, porém alguns resistem na medida em que a mesma descaracteriza a síndrome e a assemelha ao estresse ocupacional, perdendo seu sentido inicial, de que acomete profissionais que, em virtude de seu trabalho, têm que estabelecer um vínculo com as pessoas às quais o seu trabalho se destina. Esses fatores são analisados separadamente, como uma variável contínua, com níveis alto, moderado e baixo, e não como uma variável dicotômica, na qual existe ou não existe a presença do sintoma. Pela combinação dos níveis das três dimensões, obtém-se o nível de *burnout* ou da categoria (VASQUES-MENEZES, 2005; CODO; VASQUES-MENEZES 1999a; BENEVIDES-PEREIRA, 2002). Para Vasques-Menezes (2005), o nível moderado já é preocupante do ponto de vista epidemiológico, sendo possível intervir, uma vez que o fenômeno se encontra em curso. Para Benevides-Pereira (2002), considera-se *burnout* uma pessoa que revela altas pontuações em exaustão emocional, e despersonalização e associadas a baixos valores em realização profissional.

Leite (2007) refere que resultados altos em exaustão emocional e despersonalização são considerados críticos e significam risco de desenvolvimento da síndrome; resultado moderado em qualquer das dimensões significa probabilidade de desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Considera-se que desenvolveram *burnout* os indivíduos que apresentaram comprometimento em todas as dimensões da síndrome, tendo, obrigatoriamente, manifestado exaustão emocional alta, concomitantemente com resultados também críticos em uma das outras dimensões, ou seja, alto em despersonalização e/ou baixo em realização profissional. Essa medida tem sido adotada pelo LPT/UnB e está fundamentada em Maslach e Jackson (1981) e em Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), que afirmam que exaustão emocional é o principal fator que caracteriza o fenômeno, sendo condição necessária, mas não suficiente para diagnosticá-la. É importante que o sujeito apresente outros sintomas, tais como despersonalização e reduzida realização profissional, para que fique caracterizada a síndrome.

*Burnout* ocorre em trabalhadores motivados que reagem ao desequilíbrio inerente às atividades que envolvem uma relação de cuidado, trabalhando mais, portanto, a associação com a desistência simbólica. Os mais motivados e idealistas estão mais sujeitos a *burnout*, uma vez que defendem mais seus ideais, chegando a um esgotamento emocional e à despersonalização e a sentimentos de baixa realização profissional e, apesar de esforços, não conseguem atingir suas metas e objetivos.

Maslach (2007) salienta que sofrem de *burnout* os trabalhadores mais empenhados, os indivíduos com muitas realizações e os workholics (viciados em trabalho), os quais são tão

motivados que acabam trabalhando em excesso e fazendo coisas demais. Alves (2005, p. 76) refere que profissionais entusiastas e altamente motivados no início do exercício profissional constituem uma população significativamente propensa ao *burnout*. Isto ocorre em função das frustrações, por não conseguirem realizar aquilo a que se dispunham e passam a desenvolver estratégias de defesa, culminando no descrédito e indiferença ante propostas de cunho assistencial. Para o autor, ainda “[...] quem mais se dedica em intensidade, termina por se expor ao risco de tornar-se quem menos se dedica em tempo e/ou qualidade, porque adoece, cristalizando suas ações na busca por *parar de sofrer para não parar de viver*” (p. 77, grifos da autora).

Para Codo e Vasques-Menezes (1999a, p. 238),

[...] uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta principalmente, profissionais da área de serviços, quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais em educação e saúde, policiais e agentes penitenciários. Schaufeli et al. (1994) chegam a afirmar que este é o principal problema dos profissionais de educação.

A investigação sobre a síndrome de *burnout* realizada por Codo e Vasques-Menezes (1999a) com 1.440 escolas estaduais situadas em 27 Estados brasileiros, com 39.000 mil trabalhadores da educação, revelou que 25,1% apresentavam exaustão emocional, 10,7 %, despersonalização e 31,9%, baixo envolvimento profissional com a tarefa.

Na pesquisa “Síndrome de *burnout*: um estudo junto aos educadores (professores e educadores assistentes),” de Wagner (2004), aplicada a 46 profissionais que atuavam em 5 escolas de Educação Infantil do município de Porto Alegre, sendo duas da rede privada, duas da rede pública e uma escola comunitária, os resultados evidenciaram altos índices para a dimensão exaustão emocional, 39,8%, baixos para despersonalização, 43,5%, e para reduzida realização profissional, 78,3%.

Vasques-Menezes (2005), na sua pesquisa de doutorado, aplicou o instrumento de avaliação de *burnout* a 127 professores/trabalhadores em educação de oito escolas do Ensino Fundamental da rede pública de Brasília. Entraram no critério de dois fatores para *burnout* 28 sujeitos, 22%, sendo que 23, (82%) apresentaram problemas nos fatores de exaustão emocional e 5, (18%) em reduzida realização profissional, apresentando, assim, problemas nos três fatores de *burnout*.

Carlotto e Palozzo (2006), na pesquisa realizada na região metropolitana de Porto Alegre com 35 escolas municipais, 19 estaduais e 6 particulares de Ensino Médio e Fundamental, com 217 professores, verificou que a exaustão emocional atingiu média maior, 2,30, seguida pela dimensão reduzida realização profissional, 1,63, sendo que o menor índice foi constatado no aspecto despersonalização, 1,49.

Num universo de 8.744 professores da educação básica, em 427 escolas estaduais, Leite (2007) identificou que quase um terço da amostra, 29,8%, apresentou exaustão emocional em nível alto, despersonalização alta em 14% da amostra e baixa realização profissional em 31,2%.

Segundo Carlotto (2002), quanto aos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento das aulas, tornando-se menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia por seus alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Sente-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, mantendo um grande distanciamento com relação a eles. Sentimentos de hostilidade para com administradores e familiares de alunos também são frequentes, como visão depreciativa em relação à profissão, autodepreciação em relação a si mesmo e arrependimento de ingressar nesta profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la, também ocorrem com frequência.

Na sua pesquisa, Carneiro (2001) analisou as relações entre condições de trabalho e saúde do trabalhador-professor do Ensino Médio, obtendo como resultado que as condições de trabalho influenciam no adoecimento destes trabalhadores. Entre estas condições de trabalho, foram apontadas: remuneração baixa, falta de prestígio social, falta de material de trabalho (livros), violência na escola (brigas entre alunos, roubos, ameaças dos alunos e depredação do espaço), necessidade de o professor fazer outras atividades como forma de aumentar a renda, trajeto frequentemente longo entre a própria residência e o local de trabalho e ausência do comprometimento da família dos alunos na educação.

Quanto à saúde, as queixas mais frequentes foram esgotamento da voz, estresse, apatia, desânimo, desamparo e síndrome de *burnout*, em casos mais graves, gerando como válvula de escape o absenteísmo, justificado por licenças médicas ou faltas programadas de acordo com a lei que permite seis faltas por ano sem justificativa médica ao professor de Ensino Médio da escola pública no Brasil.

Maslach (2007) e Maslach e Leiter (1999) definem aspectos chaves do ambiente do trabalho, ou seja, os fatores de risco para *burnout*, o que levou à identificação de seis fatores

principais: sobrecarga de trabalho, falta de controle, recompensas insuficientes, ruptura com a comunidade, falta de justiça e conflitos de valor.

A seguir, fazemos uma explanação sucinta desses fatores.

Sobrecarga de trabalho talvez seja a indicação óbvia de que há desequilíbrio entre o trabalhador e seu trabalho. O trabalhador sente que tem que fazer muitas coisas, mas o tempo não é suficiente para realizar as tarefas e nem dispõe de recursos para fazer bem o seu trabalho. Há desequilíbrio ou incompatibilidade clara entre as exigências do trabalho e a capacidade de trabalho do indivíduo de atender as exigências que lhe são feitas. O trabalhador poderá sentir desequilíbrio na carga entre o trabalho e a vida familiar, muitas vezes sacrificando o tempo da família, férias, para concluir atividades do trabalho.

Falta de controle sobre o próprio trabalho - os trabalhadores que não têm permissão de usar sua própria sabedoria ou experiência para tomar decisões sentirão que não dispõem de arbítrio pessoal ou autonomia em seu trabalho. Podem sentir que são responsabilizados por algo de que não tem controle. Pesquisas identificaram uma associação clara entre falta de controle e níveis de estresse.

Recompensas insuficientes ocorrem, quando os trabalhadores acreditam que não estão sendo adequadamente recompensados por seu desempenho. As recompensas que almejam são salários, benefícios ou “vantagens” especiais. As recompensas mais importantes são geralmente o reconhecimento. Quando não somos recompensados pelo trabalho que fazemos como trabalhadores, somos desvalorizados. Os trabalhadores querem ser reconhecidos em suas atividades. É importante que alguém note o que eles fazem, que se importam com a qualidade de seu trabalho. O moral do trabalhador depende muito das recompensas e do reconhecimento. Ainda mais devastador para os trabalhadores é a perda do reconhecimento íntimo, que surge quando alguém se orgulha de coisas valiosas e importantes para os outros e por ter feito algo bem feito.

Ruptura com a comunidade tem a haver com a relação que o trabalhador estabelece, com as relações contínuas que tem com outras pessoas no trabalho. Se caracterizadas por falta de apoio e confiança, por conflitos não resolvidos, ocorre uma ruptura no senso de comunidade. As pessoas do trabalho são todos com quem o trabalhador tem que lidar regularmente: chefes, colegas, as pessoas de sua supervisão, as pessoas a quem presta serviço, as pessoas da comunidade fora da organização. Se as relações de trabalho vão bem, há bastante apoio social, os trabalhadores têm uma forma eficaz de resolver as desavenças. E quando não há apoio, há uma verdadeira hostilidade e concorrência, o que dificulta a resolução dos conflitos. Em tais circunstâncias, o grau de estresse e *burnout* são elevados e o

trabalho torna-se difícil.

Falta de justiça parece ser bastante importante para ocasionar *burnout*. A percepção de que não há justiça e igualdade no trabalho é provavelmente o melhor indicativo da dimensão ceticismo ou despersonalização em *burnout*. A raiva e hostilidade podem acontecer quando as pessoas sentem que não estão sendo tratadas com o respeito que deveria vir de um tratamento justo. Às vezes, mesmo incidentes pequenos ou triviais, se oriundos de um tratamento injusto, geram emoções intensas e têm grande importância psicológica.

Conflitos de valor surgem, quando os trabalhadores trabalham em uma situação na qual há um conflito entre os valores pessoais e aqueles da organização. Os valores são as ideias e objetivos que originalmente atraem pessoas para um emprego e são a conexão motivadora entre o trabalhador e o local de trabalho. Em tais situações, o trabalhador tem que lutar com o conflito entre o que quer fazer e o que tem que fazer.

Para Maslach (2007, p. 53), “[...] *burnout* não é um problema das pessoas, mas do ambiente social em que trabalham”. As estruturas e o funcionamento do local de trabalho, a forma pela qual os trabalhadores interagem entre si e como eles realizam seu trabalho, e quando o local de trabalho não condiz com a tarefa, há importantes incompatibilidades entre a natureza humana do trabalho e a natureza das pessoas, então haverá maior risco para ocorrer *burnout*. Reforça ainda Maslach (p.53) que “[...]o *burnout* deve-se, em grande parte, à natureza do trabalho e não às características do funcionário individual”. Maslach e Leiter (1999) consideram o local de trabalho, na modernidade, um ambiente frio, hostil, que exige muito, econômica e psicologicamente. Os trabalhadores se sentem emocional, física e espiritualmente exaustos. Somadas a isto, as exigências diárias do trabalho, da família e de tudo o que se encontra entre eles, corrói a energia e o entusiasmo. A alegria do sucesso e a emoção da conquista estão cada vez mais raras e difíceis de alcançar. A dedicação ao trabalho e o compromisso com ele estão diminuindo, tornando os indivíduos descrentes, mantendo-os distantes e sem envolvimento em demasia.

Portanto, síndrome de *burnout*, na educação, é um fenômeno complexo e multidimensional, resultante de fatores individuais e do ambiente de trabalho. Este ambiente não compreende somente a sala de aula ou o contexto institucional, mas sim, todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo fatores macrossociais, como: políticas educacionais e fatores sócio-históricos (CARLOTTO, 2002). Com relação aos professores, a síndrome de *burnout* tem sido considerada como um fenômeno psicossocial relevante, pois afeta não somente os professores, mas também o ambiente educacional, interferindo na consecução dos objetivos pedagógicos e educacionais, levando os professores a um processo de alienação,

desumanização e apatia no trabalho, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão.

De acordo com Moura (2000), as dez maiores causas de *burnout* para os professores seriam: 1) desmotivação dos alunos; 2) comportamento indisciplinado dos educandos; 3) falta de oportunidades de ascensão social na carreira profissional; 4) baixos salários; 5) más condições de trabalho (ausência de equipamentos e instalações inadequadas); 6) turmas excessivamente grandes; 7) pressões de tempo e prazo; 8) baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão; 9) conflitos com colegas e supervisores; 10) rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos. O autor mencionado concorda que os principais fatores de sofrimento emocional no exercício da docência estão proporcionalmente mais vinculados às condições oferecidas pelas instituições educacionais do que pela personalidade dos professores.

Enfatiza Lowenstein (1991) que os professores estão entre os mais propensos aos distúrbios da síndrome de *burnout*, quando comparados a outros profissionais, em virtude de esta atividade exigir a interação laboral em ambientes emocionalmente carregados. O autor evidencia que a falta de reconhecimento social, relações impessoais inadequadas, turmas com muitos alunos, deficiência de recursos, isolamento, medo da violência e do exercício da autoridade, ambiguidade de funções, pouca oportunidade de promoção profissional e falta de suporte e apoio, são fatores que potencializam o surgimento de *burnout*.

A análise teórica aponta para a não dissociação entre vida profissional e vida privada, nos aspectos sociais, econômicos e culturais. Relata a crescente desvalorização profissional, o predomínio do neoliberalismo, concebendo a educação como mercadoria, acirrando uma disputa de mercado. A oferta de Ensino Fundamental foi universalizada, houve perdas significativas no aspecto qualitativo, que substitui o professor autônomo pelo assalariado. Estas mudanças na educação resultam em sobrecarga de trabalho do professor e estão estreitamente relacionadas ao surgimento da síndrome de *burnout*.

Vieira (2004, p. 24) refere que

[...] o mais dramático dessa situação é o fato de que a síndrome causa quase tantos danos aos portadores quanto aos que com ele convivem. As principais vítimas desse efeito derivado são os alunos. O comprometimento das relações interpessoais é extremamente contraditório com o papel da educação. Sim, porque educação supõe investimento e troca afetiva, confiança pessoal e profissional, ambiente favorável à aprendizagem. Descuidar desses fatores implica reduzir a educação a uma mera acumulação de informação ou saberes.

Para Almeida (2004), ao longo do percurso e com as mudanças enfrentadas no mundo trabalho, alguns professores se sentem inseguros e perdidos, envolvidos por uma sensação de incapacidade diante dos problemas e tensões vividas no cotidiano escolar, e engrossam, a cada dia, os elevados índices das vítimas de *burnout*. Outros professores se colocam na perspectiva de inovar a atuação profissional, de forma a responder com qualidade às novas demandas.

Os estudos de Assis (2006), com o objetivo de identificar a presença de aspectos da síndrome de *burnout* em três professores de séries iniciais e o processo de adoecimento pelo trabalho, apontam que a exaustão emocional foi constatada pelas falas recorrentes, indicando desânimo e incapacidade de enfrentar os problemas surgidos em sala de aula, dadas as condições de trabalho. O aumento de alunos por turma, a falta de infraestrutura e de recursos didáticos apropriados ampliam o sentimento de fracasso no trabalho. Quanto à despersonalização, não foram constatados indícios e em relação ao envolvimento no trabalho, as entrevistadas ainda se apresentavam motivadas e interessadas.

Segundo França (1997, p. 197), a síndrome de *burnout* é caracterizada por

[...] sintomas e sinais de exaustão física, psíquica e emocional, em decorrência da má adaptação do indivíduo ao trabalho prolongado e altamente estressante, e com grande carga tensional. Acompanha-se de sentimento de frustração em relação ao trabalho.

O autor alerta que o início da síndrome de *burnout* é insidioso. Instala-se de forma silenciosa e progressiva, insidiosamente/progressivamente o professor é acometido por sensações de mal-estar físico ou mental sem causas explicáveis. Esses sintomas são atribuídos à carga excessiva de trabalho a que estão submetidos, sem se darem conta de que estão adoecendo lentamente. “É um estado que vai corroendo progressivamente a relação do sujeito com sua atividade profissional”, elucidam França e Rodrigues (2007, p. 55).

Wiesniewski e Gargiulo, citados por Carlotto e Gobbi (1999, p. 109), relatam que geralmente níveis elevados de *burnout* fazem com que os indivíduos fiquem contando as horas para o dia de trabalho terminar, pensam frequentemente nas próximas férias e se utilizam de inúmeros atestados médicos para aliviar o estresse e tensão provenientes do trabalho.

Os estudos sobre as relações entre saúde e trabalho nas escolas da grande Vitória, realizados pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em subjetividade e políticas, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, apontam o número crescente das

licenças médicas concedidas aos professores por adoecimento, no exercício da atividade docente, “estratégia” de resistência docente para preservar sua saúde, evitando um adoecimento maior (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2008). Isso podemos observar no relato de um professor apresentado por Louzada e Barros (2008, p.97): “[...] se adoço por não aguentar o barulho infernal da escola, que está funcionando em um lugar provisório, e tiro licença, sou visto como um ‘enrolador’ [será que não seria enrola a dor?] deixando uma turma sem aula, aumentando o barulho na escola”

Em São Paulo, na maior rede de ensino do país, com 250 mil professores, são registradas 30 mil faltas por dia. Em 2006 foram quase 140 mil licenças médicas, com duração média de 33 dias. O custo anual para o governo estadual chega a 235 milhões de reais, montante correspondente ao que foi destinado pelo Ministério da Educação (MEC) para construir, mobiliar e equipar 330 escolas de Educação Infantil, em 2008 (REMÉDIOS para o professor e a educação, 2008).

A síndrome de *burnout* é uma desistência de quem ainda está lá, em uma situação de trabalho que não pode suportar e nem desistir. O trabalhador arma uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar nele. Trata-se de uma síndrome que vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do educador, o fogo vai se apagando devagar. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999a).

Elucida Alevato (2004) que é uma espécie de desistência forçada, na qual o sujeito se vê impotente e conflituado, lutando para sustentar a autoestima diante do fracasso que não consegue explicar. A autora cita um exemplo em que um professor de Educação Física responsável pela administração da área esportiva, vê um aluno tentando arrancar o chuveiro de um dos vestiários novos e segue seu caminho, como se nada tivesse acontecido. Ao perceber que uma colega também olhava para o aluno, comenta: - Vê? Eu não disse? Aqui não adianta fazer nada mesmo, os alunos quebram tudo. O professor distancia-se da situação, desculpa-se de sua inoperância, diluído em uma inutilidade generalizada. Refere-se à síndrome como a metáfora da tartaruga, um ser vivo pesado, pouco ágil. Seu olhar parece melancólico, às vezes distante, focado em algum alvo desconhecido. À aproximação do perigo, oculta-se. Vive refém de uma espécie de proteção impenetrável, uma grossa casca da qual não pode livrar-se. Por dentro, distante dos olhares, esconde-se um ser mole e frágil.

Benevides-Pereira (2002) nos lembra que dentre as leis brasileiras de auxílio ao trabalhador já se encontra descrita a síndrome. O Decreto nº 3048/99, de 6 de maio de 1996,

dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social, em seu Anexo II, que trata de Agentes Patogênicos Causadores de Doenças Profissionais, conforme previsto no Art. 20 da Lei nº 8.213/91, ao se referir aos transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho (Grupo V da CID – 10 (Código Internacional de Doenças). O Inciso XII aponta a Sensação de Estar Acabado, Síndrome de burn-out, “síndrome por esgotamento profissional”- Z 73.0, Ministério da Saúde, 1999. Embora conste na lei, ainda é grande o desconhecimento sobre a síndrome, o que impede o afastamento por este motivo, porém, no dia 17/06/2008, foi ao ar, no Jornal Hoje da Rede Globo, a reportagem: “Professores sofrem com Síndrome de *burnout*”. Nesta reportagem, a professora Mariza Cordeiro enfatizou que foi afastada do trabalho com diagnóstico de *burnout*, referindo o percurso de seis anos para chegar a este diagnóstico realizado por um psiquiatra em Brasília.

Não existe definição única para *burnout*, embora haja um consenso, ao se afirmar que se trataria de uma resposta ao estresse laboral crônico, sem que seja confundido com estresse, ensinam Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). Várias são as concepções para o entendimento de *burnout*. Citaremos algumas mais reconhecidas e no final abordaremos a concepção a partir da Psicologia do Trabalho da UnB, perspectiva adotada para o entendimento da síndrome nesta investigação. A síndrome de *burnout* tem sido abordada a partir de quatro perspectivas, conforme apontam Carlotto e Gobbi (2001); Benevides-Pereira (2002), Leite (2007) e Vasques-Menezes (2005).

Apresentamos, a seguir, as diferentes concepções a respeito da síndrome de *burnout* abordadas pelos autores acima referidos.

Concepção clínica – proposta por Freudenberger (1974) considera *burnout* um estado de exaustão resultante do trabalho intenso em que necessidades individuais não são atendidas. Nesta perspectiva, a síndrome de *burnout* é caracterizada como um conjunto de sintomas, dentre eles a fadiga física e mental, o desinteresse pelo trabalho, sentimento de impotência e inutilidade e baixa autoestima. O autor vê a síndrome como um estado e não como um processo, então *burnout* não ocorre em função da atividade laboral e, sim, por características individuais.

Concepção social-psicológica – introduzida por Maslach e Jackson (1981), afirma ser o ambiente de trabalho e suas características a base para *burnout*. Aspectos individuais associados às condições de trabalho, experiências negativas e individuais decorrentes das relações interpessoais de trabalho propiciam o aparecimento das características da síndrome: exaustão emocional, reduzida realização profissional e despersonalização, sendo os profissionais de serviços humanos os mais atingidos.

Perspectiva organizacional – tem Chernis (1992) como o seu representante, destaca que os sintomas que compõem a síndrome de *burnout* são resultado das características organizacionais. Define também três dimensões para a síndrome: exaustão emocional, reduzida realização profissional e despersonalização, três mecanismos de enfrentamento usado contra o estresse, a frustração e o trabalho monótono.

Perspectiva sócio-histórica – Carlotto e Gobbi (1999) apontam Sarason como a autora de maior destaque nesta corrente. Enfatiza o impacto da sociedade como determinante de *burnout* mais que características organizacionais ou individuais onde um modelo social atual baseado em valores individuais e competitivos não canaliza o interesse de uma pessoa para ajudar a outra e, portanto, dificilmente o compromisso com o trabalho de atendimento será mantido.

Leite (2007) acrescenta mais uma abordagem além das citadas acima, apoiada no referencial teórico de Marx e Leontiev, desenvolvida por Codo e Vasques-Menezes (1999a) no Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) da UnB e tem como base pesquisa nacional realizada com 39.000 sujeitos em 27 Estados brasileiros, no período de 1996-1998. De acordo com essa formulação, *burnout* tem como origem a ruptura da relação trabalho-afeto, condição e necessidade para o desempenho de trabalhos apoiados em relacionamento humano, como é o caso da docência. Nesta concepção, para Codo e Vasques-Menezes (1999), o conflito se inicia na tensão gerada entre envolver-se afetivamente e não poder completar circuito afetivo. Por outro lado, o trabalhador precisa estabelecer na sua relação de cuidado o vínculo afetivo para que seu trabalho ocorra. Em se tratando de uma relação profissional, mediada por normas, horários, salários, problemas, a relação afetiva não ocorre necessariamente por parte do outro. O retorno do afeto, por sua vez, não é da ordem do trabalho ou do serviço que está sendo oferecido, mas da ordem pessoal. Nesta situação, segundo Vasques-Menezes (2002), há uma ruptura, criando-se um conflito: vincular-se afetivamente versus não vincular-se afetivamente. Essa tensão gerada nesse conflito entre necessidade de estabelecimento de um vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo provoca a inquietação que, na falta de estratégias internas ou externas para enfrentá-la, leva a exaustão emocional e ao *burnout*.

Para Vasques-Menezes (2005), a síndrome de *burnout* se dá a partir da ruptura afeto-trabalho, em que, de um lado, o afeto se impõe como condição necessária para o desempenho do trabalho e, de outro lado, a organização do trabalho, compreendida pelos seus aspectos objetivos e subjetivos da relação trabalhador-trabalho, não favorece a vazão desse afeto de forma satisfatória. Como resultante, o sofrimento surdo e gradativo explode na exaustão emocional, sendo percebido por sintomas físicos, emocionais, organizacionais ou

relacionados ao próprio trabalho, culminando na desistência simbólica, entre permanecer e fugir. Sendo que a despersonalização e a baixa realização profissional surgem como formas alternativas possíveis desenvolvidas pelo trabalhador como resposta ao sofrimento em função da exaustão emocional, ou seja, surgem por meio da desistência simbólica, eliminando o outro (despersonalização) ou eliminando a si (baixa realização profissional).

As relações que envolvem saúde e trabalho são múltiplas, inclusive na profissão de professor, por isso é necessária uma investigação de cunho científico para que possamos ajudar a encontrar novos sentidos para o trabalho em educação.

Concluindo esta parte da pesquisa, recordamos as palavras de Bernardino Ramazzini (2000) que escreve: “[...] quando estiver na cama de seu paciente, não se esqueça de perguntar-lhe onde trabalha, para saber se na fonte de seu sustento não se encontra a causa da sua enfermidade”.

## 4 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo inicialmente apresenta o local e os sujeitos da pesquisa. Na seqüência, depois de uma breve descrição dos procedimentos da análise dos dados, são apresentados os dados obtidos na aplicação do questionário sociodemográfico, do *Maslach Burnout Inventory* - MBI e das entrevistas com os alunos.

### 4.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Município da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, em três Escolas Estaduais de Ensino Médio noturno. A primeira Escola trabalha com um efetivo de 111 funcionários e 1600 alunos; a segunda Escola conta com 56 funcionários e 734 alunos e a terceira Escola com 75 funcionários e 780 alunos.

A escolha do Ensino Médio noturno se deu pelo fato de a maioria dos estudantes serem trabalhadores, e este ser um fator de interferência no aprendizado exigindo outras metodologias de aprendizagem.

### 4.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos das três Escolas Estaduais de Ensino Médio noturno. Na primeira Escola foram entregues aos professores dezenove questionários, dos quais foram devolvidos doze. Na segunda Escola foram entregues dezesseis questionários e todos foram devolvidos, e na última Escola foram entregues quinze questionários e devolvidos nove. No total foram devolvidos trinta e sete questionários.

Ainda foram sujeitos da pesquisa vinte e quatro alunos do segundo ano do Ensino Médio noturno, oito em cada escola, totalizando, entre professores e alunos, sessenta e um sujeitos.

### 4.3 Procedimentos de coleta de dados

#### 4.3.1 Procedimentos na aplicação do questionário de dados sociodemográficos

O questionário de dados sociodemográficos (Anexo A) foi adaptado de Fensterseifer (1999), acrescido de questões que tratam especificamente da problemática que é tema de investigação da presente dissertação, tendo por base pesquisa da Unesco (2004) que revela o perfil dos professores brasileiros. O mesmo foi dividido em partes. A primeira, com oito questões de identificação e caracterização do sujeito; a segunda, com doze questões sobre o trabalho; a terceira, com cinco questões sobre as relações humanas no trabalho; a quarta, com quatro questões sobre o tempo livre; a quinta, com três questões sobre o lazer; e sexta, com sete questões sobre saúde/estresse.

Os questionários foram deixados com as direções das escolas, as quais providenciaram a entrega a cada professor que concordou em participar da referida pesquisa. Cabe destacar que a participação deu-se de forma livre, podendo o professor desistir a qualquer momento, caso assim o desejasse. Foi destinado o tempo de uma semana para o preenchimento e a devolução dos questionários. No final deste período, somente os professores da escola B entregaram. Nas outras duas escolas, a entrega foi protelada e foi necessário passarmos várias vezes para obtermos um maior número de questionários necessários para o trabalho. No final, foram recolhidos trinta e sete questionários.

#### 4.3.2 Procedimento na aplicação do *Maslach Inventory Burnout* – MBI

O *Maslach Inventory Burnout* –MBI, (ANEXO B), foi anexado ao questionário de dados sociodemográficos deixados com as direções das escolas, as quais providenciaram a entrega a cada professor que concordou em participar da referida pesquisa.

Para a identificação dos níveis de *burnout* foi utilizado o *Maslach Inventory Burnout* (MBI), desenvolvido por Maslach, em 1986, traduzido e validado para o português por Tamayo e validado e normatizado para uso no Brasil, pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT/Unb, 1998), por Codo e Vasques-Menezes (1999a).

A escala envolve três dimensões: exaustão emocional (EE), realização profissional (RP) e despersonalização (DE), com um total de 22 questões, sendo estas questões divididas em EE (9 questões), RP (8 questões) e DE (5 questões). Cada questão foi respondida em uma

escala de 1 a 7, somadas de acordo com a resposta assinalada em cada item. Os componentes da escala foram analisados separadamente, de acordo com as respostas marcadas e a avaliação dos níveis de cada dimensão considerada conforme o quadro (Anexo C).

Considera-se em *burnout* uma pessoa que revele altas pontuações em EE (exaustão emocional) e DE (despersonalização), associadas a baixos valores em RP (realização profissional) que apresente um escore reverso (MASLACH; LEITER, 1999). Vale ressaltar que no presente estudo, conforme Garcia e Benevides-Pereira (2003), as pontuações para a dimensão reduzida realização profissional foram invertidas, denominando-se então reduzida realização profissional rRP. A inversão do escore para a análise dos resultados, para diagnóstico da síndrome de *burnout* na dimensão realização profissional ocorre, porque suas questões são antagônicas às demais.

Vasques-Menezes (2005), comentando resultados de pesquisa de *burnout* realizada por Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), refere que não existe consenso sobre como ocorre o processo do adoecimento no que se refere às três dimensões, embora tenhamos a tendência de identificar a exaustão emocional como fator importante e central. Quanto mais alta a dimensão exaustão emocional e despersonalização e mais baixa a dimensão reduzida realização profissional, em conjunto ou separadamente, maior será o sofrimento do trabalhador e piores serão os índices com relação ao desenvolvimento do seu trabalho. Devemos observar ainda que o nível moderado de *burnout* já é preocupante do ponto de vista epidemiológico, sendo passível de intervenção, uma vez que o processo já se encontra em curso.

Leite (2007) considera portadores de *burnout* os sujeitos que tenham apresentado comprometimento em todas as dimensões da síndrome, com manifestação de exaustão emocional alta, com concomitante resultado crítico em uma das outras duas dimensões de *burnout*, ou seja, nível alto em despersonalização e/ou baixo em reduzida realização profissional.

#### 4.3.3 Procedimentos nas entrevistas com os alunos

Os alunos entrevistados foram do segundo ano de Ensino Médio noturno, das respectivas escolas. As entrevistas foram realizadas na última semana de outubro e nas duas primeiras semanas de novembro de 2008. Os entrevistados, 24 alunos, foram indicados pela escola de acordo com o desejo de participar da pesquisa sobre seus professores, e

responderam ao roteiro pré-estabelecido com vinte e oito questões norteadoras relacionadas a seguir:

1. Qual sua idade?
2. Você tem trabalho remunerado? Onde? Qual a atividade que exerce?
3. Quais são os problemas que você observa nos professores para dar aula?
4. Como é seu relacionamento com seus professores?
5. O que você pensa sobre seus professores?
6. Quais são as atitudes dos professores que mais lhe desagradam?
7. Os professores lhe dão a impressão de que estão “desligados”, dando pouca importância se você aprende ou não?
8. Você já presenciou alguma atitude indelicada de algum professor com relação algum colega ou a você mesmo?
9. O que é para você um bom professor?
10. O que você acha da escola?
11. Como são suas aulas?
12. Você percebe que os professores gostam do que fazem?
13. Você já recebeu alguma reclamação dos professores em relação a você? Qual? Por quê?
14. Você cansa das aulas expositivas? Que tipo de aula seria uma boa aula?
15. Em relação a sua turma que comportamentos manifestam os professores que não lhe agradam? Por quê?
16. Você tem liberdade de pedir mais de uma vez explicação referente aos conteúdos para os professores?
17. O professor solicita que você participe, opine em sala de aula sobre os conteúdos?
18. Os conteúdos geralmente são cobrados em forma de perguntas e respostas a serem decoradas para a avaliação?
19. Você já discutiu, agrediu verbalmente algum professor? Como está a relação com ele agora?
20. Você respeita a autoridade do professor?
21. Quanto às datas estabelecidas para a entrega de trabalhos, você as segue? Quais os motivos de não seguir as datas estabelecidas?
22. Você aprende o que os professores lhe ensinam?
23. Você acha que é de quem a responsabilidade por você não conseguir aprender os conteúdos das disciplinas? Por quê?

24. Quanto tempo você dedica para seus estudos? Onde e quanto tempo você estuda?

25. Você acha que a relação com o professor interfere na sua condição de aprendizagem? Como?

26. Por que você acha que aprendeu tão pouco durante este ano nas disciplinas (citar as que ele está com dificuldades)? Quais os motivos de tais desempenhos?

27. Você falta muitas aulas? Quais são os motivos?

28. O que acha de seu desempenho nos estudos até o momento?

As entrevistas foram todas realizadas nas respectivas escolas. Em uma das escolas, as entrevistas foram na biblioteca, com a intervenção de alunos entrando e saindo e nem sempre tendo o adequado comportamento exigido nesse local. Nas outras duas escolas, foi indicada uma sala no setor administrativo, sendo que éramos interrompidos constantemente para busca de materiais ou até mesmo para verificação do que estávamos fazendo. Apenas em uma escola os pais de um aluno não concordaram que o mesmo participasse da pesquisa, não esclarecendo o motivo, então a escola substituiu-o imediatamente.

#### 4.5 Procedimentos de análise dos dados

Primeiramente o projeto de pesquisa foi encaminhado, juntamente com a autorização das três escolas que aceitaram participar da pesquisa, ao Conselho de Ética da Universidade de Passo Fundo, obtendo o parecer favorável para a realização da mesma. Após foram distribuídos aos diretores das três escolas os questionários e a escala de *burnout* grampeados juntos, os quais deveriam ser repassados aos professores. Os que aceitaram responder o questionário sociodemográfico e o *Maslach Inventory Burnout* (MBI), (Anexo B) e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para professores (Anexo D).

Após a coleta de dados com os professores, foram agendadas com os diretores as entrevistas com os alunos e os que aceitaram participar das entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando com idade acima de 18 anos (Anexo E) e quando com idade inferior a 18 anos, os pais ou responsáveis assinaram o termo (Anexo F).

Para análise das informações obtidas do questionário de dados sociodemográficos, organizamos um banco de dados no programa estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS) para *Windon*, na versão 16 e, para o *Maslach Inventory Burnout* (MBI), foi utilizada a planilha do *Excel*, a escolha destes se deu pela facilidade em lidar com os dados

coletados e manuseio dos resultados.

As entrevistas com os alunos foram gravadas e transcritas, sendo utilizado para a análise o método de “análise de conteúdo”. Com destaque, os resultados das análises são apresentados a partir de quatro categorias: percepções dos alunos sobre os professores, motivação para o conhecimento, autoridade do professor e percepções dos alunos sobre a sala de aula e os procedimentos metodológicos do professor. Cabe ressaltar que estas categorias foram construídas a partir das falas dos alunos.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente capítulo será apresentada a análise dos resultados da presente investigação e adotada a seguinte sistemática: na primeira etapa, são apresentados os resultados do questionário dos dados sociodemográficos, uma vez que alguns elementos constituem explicações para o fenômeno que acomete os professores; na segunda etapa, apresentam-se dados do MBI com seus níveis nas dimensões pesquisadas; e, na terceira etapa, são apresentadas as entrevistas dos alunos, de acordo com as quatro categorias elencadas.

### 5.1 Questionário dos dados sociodemográficos

O questionário foi dividido em partes, a primeira com oito questões de identificação e caracterização do sujeito, a segunda com doze questões sobre o trabalho; a terceira, com cinco questões sobre as relações humanas no trabalho; a quarta, com quatro questões sobre o tempo livre; a quinta, com três questões sobre o lazer e a sexta, com sete questões sobre saúde/estresse. Os dados do questionário sociodemográfico são apresentados nas tabelas que seguem, porém as questões 9, 10 e 19 não são analisadas, uma vez que não as julgamos relevantes para este estudo. Encontram-se apenas levantadas (Anexo G). As tabelas 10, 11, 16, 17, 18 e 26 os dados foram levantadas e interpretadas individualmente, visto que foram questões que apresentaram mais de uma resposta. A fonte das tabelas são os dados do campo.

O quadro de professores envolvidos nesta investigação compõe-se de 84% de mulheres e 16 % de homens. Dados similares são encontrados na pesquisa de Batista e Codo (1999), em que 82% são mulheres e 18% são homens. Isso evidencia que ainda hoje os profissionais da educação, na sua maioria, são mulheres. Pesquisa da Unesco (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros aponta dados semelhantes, ou seja, 81% são mulheres e 19% são homens. Vieira (2004), em pesquisa realizada em 10 Estados brasileiros, também constata o predomínio de mulheres na atividade docente: 83% de mulheres para 18% de homens. As explicações para esta predominância podem ser encontradas, de modo especial, na exploração do trabalho feminino e no pouco reconhecimento ou importância da função docente do ponto de vista das políticas públicas e do ideário popular. Não podemos desconsiderar, porém, as questões de gênero, pois condicionantes históricos levaram a mulher, quando pôde, a ocupar

espaços de trabalho nas áreas de saúde e educação, pela semelhança com as atividades domésticas. O que diz respeito ao interesse desta pesquisa, e cabe-nos alertar, é o fato de o ensino ser predominantemente realizado por mulheres, fazendo-se sentir, nesta área, de forma mais intensa, os conflitos relacionados ao gênero feminino, incluindo a dupla jornada de trabalho.

Quanto à faixa etária, a distribuição é a seguinte: de 20 a 30 anos, 22 % (n=8), de 31 a 40 anos, 24% (n=9), de 41 a 50 anos, 27% (n=10); de 51 a 60 anos, 19% (n=7); e de 61 a 70 anos 8% (n=3). Os dados revelam que a maior parte dos professores concentra-se na faixa etária de 20 a 40 anos, o que nos leva a concluir que o quadro docente é predominante jovem. Estes dados são muito semelhantes aos encontrados por Moura, Giglio e Guimarães (1997) que, ao realizarem uma investigação com professores de instituições particulares, constatam que o quadro docente é formado majoritariamente por jovens. Considerando a média de idade, podemos inferir que a síndrome de que estamos tratando não se relaciona predominantemente à longevidade, mas a outros fatores.

A grande maioria dos professores é casada, 70% (n=26); são solteiros 24% (n=9); e são separados 5% (n=2). Dados similares são observados por Leite (2007), que obteve os seguintes escores: casados 61%; solteiros 27%; e separados 10%. Isso nos leva a concluir que o quadro de professores compõe-se por um grupo social que tem um núcleo familiar próprio, distinto da família de origem, o que pode ser considerado um fator positivo diante dos estressores do trabalho, por contar com um apoio familiar, ainda que não possa pesar nesta questão em que condições encontram-se sua vida conjugal e familiar.

Segundo os dados obtidos, 30% (n=11) não possuem filho; 38% (n=14) possuem um filho; 16% (n=6) têm dois filhos; 11% (n=4) têm três filhos; e têm mais de três filhos 3% (n=1). Os dados revelam que 68 % têm filhos.

A amostra revelou que a maioria dos professores não tem dependentes, 62 % (n=23); os que têm até dois dependentes são 30% (n=11); de 5 a 6 dependentes são 5% (n=2); de 3 a 4 dependentes apenas 3% (n=1). Neste grupo nós temos 38% de dependentes, valor baixo, pois o número maior encontra-se nos que não têm dependentes, o que dá para inferir que os filhos estejam com vida independente, uma vez que esses professores encontram-se na fase adulta.

Quanto à escolaridade, 62% (n=23) possuem aperfeiçoamento/especialização; 22% (n=8) têm o ensino superior; mestrado incompleto 3% (n=1); mestrado completo 3% (n=1); doutorado 3% (n=1) e ensino superior incompleto 5% (n=2). Portanto, os dados revelam que 84% possuem curso superior, e isto é um dado positivo. Porém, quando entramos nos dados sobre a educação continuada destes professores, os dados tornam-se preocupantes: apenas

30% (n=11) disseram que têm continuado seus estudos; e 68% (n= 25) não estavam estudando no momento da pesquisa e um professor não respondeu. Os dados revelam a dificuldade dos professores de se autoaperfeiçoarem, de acessarem a formação continuada. Isso tem provocado uma crescente defasagem dos professores em relação aos avanços nos diferentes campos e setores da educação. Essa defasagem pode ser considerada como um fator de estresse, pois faz o professor sentir-se despreparado e desatualizado, situação facilmente percebida e explorada pelo aluno. Segundo Jesus (2002), a formação continuada dos professores pode torná-los mais eficazes no confronto com fatores estressores, uma vez que a aquisição de competências pode estar diretamente ligada à autoconfiança e à autoestima.

Quanto ao salário, os professores que recebem até dois salários representam 11% (n=10); de 3 a 7 salários são 79% (n=29); os que recebem acima deste valor ou de 8 a 10 salários são 5% (n=2). É público e notório que os professores ganham pouco e sua profissão não tem prestígio social nos dias atuais. Esse fator que interfere na produção do estresse e na síndrome de *burnout*, uma vez que o valor relativo do salário traz consequências na vida do professor, interferindo diretamente na sua qualidade de vida.

Quanto às disciplinas em que atuam os professores desta investigação, temos a seguinte distribuição: Língua Portuguesa 8,1% (n=3), Língua Inglesa 14% (n=5); Química 5% (n=2); Física 5% (n=2); Sociologia 3% (n=1); Ensino Religioso 8% (n=5); Matemática 6% (n=6); Literatura 5% (n=2); Biologia 5% (2); História 8% (n=3); Geografia 5% (n=2); Filosofia 3% (n=1); e não responderam 8% (n=3).

Na Tabela 1 apresentamos os dados referentes ao tempo de profissão dos professores.

**Tabela 1 – Tempo de Profissão**

Tempo de Professor	Frequência	%
Menos de 5 anos	5	13
De 6 a 12 anos	13	35
De 13 a 19 anos	10	27
De 20 a 26 anos	2	5
De 27 a 33 anos	3	8
De 34 a 40 anos	4	11
Total	37	100

Fonte: Dados de campo

Quanto ao tempo de profissão, os professores com menos de 5 anos são 13% (n=5); de 6 a 12 anos são 35% (n=13); de 13 a 19 anos são 27% (n=10); de 20 a 26 anos 5% (n=2); de 27 a 33 anos 8% (n=3); e de 34 a 40 anos 11% (n=4). Os sujeitos da investigação encontram-se, em sua maior parte, entre 6 e 19 anos de profissão. Isso mostra que são os professores

novos ou com menos de 20 anos de profissão que estão sendo mais atingidos por *burnout*.

A Tabela 2 mostra os dados sobre carga horária dos professores.

**Tabela 2 – Carga horária**

Carga Horária	Frequência	%
De 1 a 20 h	20	54
De 21 a 40 h	14	38
De 41 a 60 h	3	8
Total	37	100

A tabela demonstra que a carga de 1 a 20 horas foi predominante, 54% (n=20); seguida de 21 a 40 horas, 38% (n=14); e de 41 a 60 horas, 8% (n=3).

Os dados coletados atestam, inicialmente, que o quadro de professores é privilegiado por trabalhar, em sua maioria, 20 horas semanais na escola, o que nos poderia levar a concluir que o tempo de trabalho não é fator estressante. Porém, se somarmos a carga horária restante que os professores dedicam ao trabalho, chegamos ao total de 46% (n=17) que trabalham de 21 a 60 horas semanais, uma sobrecarga de trabalho semanal. Como assevera Vasques-Menezes (2005), é frequente a associação de *burnout* à sobrecarga de trabalho.

A Tabela 3 apresenta os dados sobre o turno em os professores exercem suas atividades.

**Tabela 3 – Turno de trabalho**

Turno de trabalho	Frequência	%
Manhã e tarde	1	3
Manha e noite	16	42
Apenas a tarde	1	3
Tarde e noite	2	5
Apenas à noite	14	38
Noite e manhã	1	3
Noite e tarde	1	3
Integral	1	3
Total	37	100

O maior número de professores, 42% (n=16), trabalha pela manhã e noite; 38% (n=14), pela tarde e noite; e o restante do grupo, 20% (n=7), trabalha em turnos diversos. Conforme podemos perceber, 81% dos professores trabalham em dois turnos para cumprir sua carga horária. O turno da noite é que tem maior incidência de trabalhadores, o que pode ser fator de estresse, pois, em geral, depois de um dia inteiro de atividade, o cansaço revela-se de forma mais intensa. Ademais, o fato de trabalhar à noite implica atuar com alunos que, em geral, são trabalhadores e exigem metodologias de aprendizagem diferentes.

A Tabela 4 aponta os dados sobre o número de alunos atendidos pelos professores.

**Tabela 4 – Número de alunos**

Total de alunos	Frequência	%
Até 40	2	5
De 41 a 100 a	6	16
De 101 a 200 a	10	27
De 201 a 300 a	5	14
De 301 a 400 a	7	19
De 401 a 500 a	1	3
De 501 a 600 a	2	5
Acima de 600	3	8
NR/NS	1	3
Total	37	100

Os dados apontam que 27 % (n=10) atendem de 101 a 200 alunos; 19 % (n=7), de 301 a 400 alunos; 16% (n=6), de 41 a 100 alunos; 14% (n=5), de 201 a 300 alunos.

A maioria dos professores atende, portanto, mais de 200 alunos na semana, o que pode ser apontado como um fator de estresse.

A Tabela 5 aponta a idade dos alunos.

**Tabela 5 – Idade dos alunos**

Idade dos alunos	Frequência	%
Dos 14 aos 16	16	43
Dos 17 aos 19	15	40
Dos 20 aos 22	1	3
Acima de 29	1	3
NR/NR	4	11
Total	37	100

A tabela revela que 43% (n=16) têm de 14 a 16 anos; 40% (n=15) de 17 a 19 anos; 6 % (n=2) têm de 20 a 29 anos. Neste item 11% (n=4) não responderam. Como podemos perceber, os alunos, em sua maioria (83,7%), encontram-se na faixa etária dos 14 aos 19 anos, podendo considerar-se um grupo jovem.

A Tabela 6 apresenta o número de turmas por professor.

**Tabela 6 – Número de turmas**

Número de turmas	Frequência	%
até 2 turmas	3	8
de 3 a 6	14	38
de 7 a 10	9	24
de 11 a 14	8	22
de 15 a 18	1	3
NS/NR	2	5
Total	37	100

Os dados revelam que 38% (n=14) têm de 3 a 6 turmas; 24% (n=9) de 7 a 10; 22% (n=8) de 11 a 14; 8% (n=3); até 2, 3% (n=1) de 15 a 18; e não responderam 5% (n=2). Isso

mostra altos percentuais de professores que trabalham com o mínimo de 3 turmas, chegando até 14 turmas por semana.

A Tabela 7 apresenta o número de escolas em que os professores trabalham.

**Tabela 7 – Número de escolas**

Número de escolas	Frequência	%
Apenas uma	15	40
Duas ou mais	14	38
Três ou mais	7	19
Mais de quarto	1	3
Total	37	100

Os dados revelam que 40,5% (n=15) trabalham em apenas uma escola; 38% (n=14) em duas ou mais; 19% (n=7) em três ou mais; 3% (n=1) em mais de quatro. Um grupo privilegiado pode trabalhar em uma só escola, porém, a grande maioria, 60%, trabalham em mais de uma escola para poder ter uma renda maior. Nesta investigação, 38% dos professores trabalham em duas escolas, têm duas diretrizes de trabalho, duas chefias diferentes, o que pode estar sendo fator de sobrecarga e estresse, o que requer maior adaptação à organização do trabalho por parte do professor.

Benevides-Pereira (2002) reforça que a sobrecarga tem sido uma das variáveis predisponentes ao *burnout*, tanto no que se refere à quantidade como à qualidade excessiva de demandas, que ultrapassam a capacidade de desempenho, por insuficiência técnica, de tempo ou da infraestrutura organizacional. Também Soratto e Pinto (1999), alertam que a atuação em mais de duas escolas é fator de risco para *burnout*, pois dois empregos implicam, provavelmente, mais deslocamento, maior esforço de adaptação entre ambientes diferentes, planejamento e preparação de atividades distintas, aumentando o sentimento de carga.

A Tabela 8 apresenta a opinião dos professores sobre as avaliações dos alunos.

**Tabela 8 – Avaliações dos alunos**

Avaliação	Frequência	%
Cansativas	1	3
Difíceis	2	5
Desnecessárias	1	3
Complicadas	3	8
Fáceis	2	5
Necessárias	26	71
Obrigatórias	2	5
Total	37	100

Os professores consideram-nas em 71% (n=26) necessárias; 8% (n=3) consideram-nas complicadas; consideram-nas difíceis, 5% (n=2); consideram-nas fáceis, 5% (n=2);

obrigatórias 5% (n=2); julgam-nas cansativas 3% (n=1); 24% (n=11) dos professores utilizaram adjetivos negativos para definir esta etapa de sua atividade profissional, dado que as avaliações acabam sendo realizadas, muitas vezes, em seu tempo livre e sem remuneração.

Os dados das relações humanas na escola encontram-se na Tabela 9

**Tabela 9 – Relações humanas na escola**

Relações humanas	Frequência	%
Regulares	3	8
Boa	20	54
Muito boas	11	30
Necessárias	3	8
Total	37	100

Os professores, em 54% (n=20), entendem que as relações humanas na escola são boas; 30% (n=11) muito boas; 16% (n=6) regulares e necessárias. Os dados revelam que para o grande grupo, 84%, as relações na escola são boas e muito boas. Ainda que devamos considerar que um grupo não desprezível de 16% considere as relações apenas regulares ou necessárias, não podemos considerar a convivência no contexto do trabalho como um fator de estresse.

A Tabela 10 apresenta a relação de trocas entre colegas.

**Tabela 10 – Relação de trocas entre colegas**

Motivos	Frequência	%
Problemas pessoais	14	38
Problemas de sala de aula	26	70
Discutir, emprestar material	24	65
Empréstimo de livros	20	54
Preparar a aula com colega	15	41
Indicação de dvd's da área	24	65
Troca de idéias	31	84
Bate-papo descontraído	24	65
NS/NR	3	8

As trocas efetivadas na escola, em 84% (n=31), são trocas de ideias; 71% (n=26) problemas da sala de aula; 65% (n=24) indicação de dvd's da área; bate-papo descontraído, discutir, emprestar material didático, 54% (n=20); empréstimo de livros, 41% (n=15); preparar aula com colega da área de conhecimento, 38% (n=14); problemas pessoais, e não respondeu, 8% (n=3).

Os dados apontam que os professores realizam trocas contínuas com colegas, quando se encontram em seu ambiente de trabalho, o que se revela como um fator positivo, mas devemos observar que o segundo motivo das trocas aponta os problemas de sala de aula como um fator importante para 26 professores, demonstrando que o que se passa em sala de aula às

vezes torna-se tão estressante que é necessário dividir com um colega a problemática ocorrida. De outra parte, segundo Benevides-Pereira (2002, p. 68), “[...] a possibilidade de poder contar com colegas e amigos de confiança, que possam estar disponíveis e receptivos ao diálogo e à reflexão, pode prover um suporte social, moderador efetivo em *burnout*.” Vasques-Menezes e Gazzotti (1999), o suporte social que se estabelece entre colegas de trabalho, vizinhos e conhecidos, favorecendo o aprofundamento de amizades que podem, no futuro, tornar-se fonte de suporte afetivo.

A Tabela 11 apresenta os assuntos que os professores abordam com seus colegas nos intervalos.

**Tabela 11** - Assuntos dos intervalos

Assuntos	Frequência	%
Notícias	31	84
Outros colegas	1	3
Moda	9	24
Tragédia	5	16
Estresse	11	30
Doenças	6	16
Colegas	4	11
Alunos com boa aprendizagem	20	54
Planos futuros	10	27
Compras	8	22
Viagens	8	22
Fofocas	5	14
Alunos indisciplinados	23	62
Problemas pessoais	4	11
NS/NR	2	5

Os assuntos mais citados foram: notícias, 84% (n=31); alunos indisciplinados, 62% (n=23); alunos com problemas de aprendizagem, 54% (n=20); e sobre estresse, 30% (n=11). Estes dados reforçam a idéia de que o professor, até mesmo quando está descansando em seu intervalo, continua preocupando-se com sua atividade, ou seja, continua envolvido com o seu trabalho de forma ininterrupta. Ainda que menos citado, verifica-se que o problema do estresse é um assunto abordado, está presente como tema de conversa.

A Tabela 12 aponta as considerações sobre as reuniões na escola.

**Tabela 12** – Reuniões na escola

Reuniões	Frequência	%
Regulares	6	16
Boas	23	62
Muito boas	8	22
Total	37	100

Os dados apontam que as reuniões, para 62% (n=23) são consideradas boas; para 22% (n=8) são muito boas; e para 16% (n=6) são regulares. Quanto às reuniões, 84% (n=31) dos professores, a maioria, consideram-nas positivas, parece não se constituírem num problema para a atividade docente, pois nas reuniões encontram espaço para trabalhar conflitos e dificuldades encontradas no trabalho e até para desabafar.

A Tabela 13 apresenta os motivos pelos quais os professores avaliaram as reuniões de forma negativa.

**Tabela 13** – Motivos por que as reuniões são negativas

Motivos	Frequência	%
Repetição de conteúdos	7	19
Cumprir rotina escolar	1	3
Recados administrativos	2	5
NS/NR	27	73
Total	37	100

Os motivos pelos quais as reuniões são apontadas como negativas são: 19% (n=7) pela repetição de conteúdos; 5% (n=2) pelos recados administrativos; e 3% (n=1) por cumprir rotina escolar e 73% (n=27) não responderam, talvez até pela forma como foram coletados os dados, com os questionários deixados na escola. Podemos inferir que alguns podem não ter respondido por receio de sofrer algum tipo de represália por parte da direção da escola.

A Tabela 14 refere-se ao trabalho semanal em casa.

**Tabela 14** – Trabalho semanal em casa

Trabalho em casa	Frequência	%
Até 1 h	2	5
De 2 a 4 h	20	54
De 5 a 7 h	5	14
De 8 a 10 h	7	19
De 11 a 13 h	2	5
Mais de 14 h	1	3
Total	37	100

Quanto ao trabalho semanal em casa, 54,1% (n=20) dedicam de 2 a 4 horas semanais a tarefas escolares; 19% (n=7) de 8 a 10 horas; 14% (n=5) de 5 a 7 horas; 5% (n=2) até 1 hora e de 11 a 13 horas; e 3% (n=1) mais de 14 horas. Não podemos esquecer que o trabalho em casa ocupa parte do tempo livre do professor. Os dados coletados revelam que este grupo dedica um tempo relativamente pequeno para os trabalhos extraclasse, o estritamente necessário, o que nos faz pensar que podem estar ocupando espaço de tempo da sala de aula, de intervalos para correção de provas, ou que não estejam se preparando para dar aula, lendo, encontrando novidades para tornar suas aulas mais atrativas para si mesmos e para seus alunos. Para Wagner (2004), a maior parte dos professores, 59% (n=27), responderam que necessitam de

tempo em casa para a preparação de suas tarefas para a escola. Soratto e Pinto (1999) afirmam que a profissão de professor exige disponibilidade de tempo em casa e que suas tarefas vão além da sala de aula. É preciso que o professor prepare suas atividades, tenha tempo para criar e tornar suas aulas atraentes, para que seus objetivos sejam atingidos a contento, porém essa atividade não é remunerada.

A Tabela 15 apresenta os dados sobre as ligações telefônicas recebidas.

**Tabela 15 – Ligações do trabalho**

Ligações do trabalho	Frequência	%
Sim	27	73
Não	10	27
Total	37	100

Os dados apresentam que 73% (n=27) recebem ligações telefônicas e 27% (n=10) não recebem. Os dados demonstram que o trabalho permeia o tempo livre, mantendo o professor sempre “ligado” às atividades profissionais.

Na Tabela 16 são levantados os motivos pelos quais os professores recebem ligações telefônicas.

**Tabela 16 - Motivos das ligações**

Motivos	Frequência	%
Substituir professor	6	22
Esclarecimentos de notas	2	7
Esclarecimentos de problemas	5	18
Informações sobre aluno	3	11
Combinar horário para pais	2	7
Avisos	18	67
Recados pessoais	6	22
Mudança de horário	12	44
Ligação de alunos	2	7
Trocas de períodos	9	33
Ligação de colegas	12	44

O grupo de professores aponta como motivos: 67% (n =18) avisos; 44% (n=24) mudança de horário e ligações de colegas; 33% (n=12) trocas de períodos; e 22% (n=12) substituir professor e recados pessoais. De fato, questionamos por que durante o trabalho os professores não recebem os avisos de suas atividades, o que torna necessárias ligações telefônicas, despendendo tempo da administração escolar e tempo livre do professor. Os dados revelam também que os motivos das ligações, em grande parte, estão relacionados a uma prática comum nas escolas, que é substituir professores, mudança de horário e trocas de períodos, apontando que ocorrem faltas de professores sem aviso ou atestado médico, o que precisa ser “ajeitado” sem maiores problemas para o aluno, mas para o professor gera certo

mal-estar, uma vez que alguns cumprem rigorosamente sua carga horária e outros são relapsos.

Na Tabela 17 são elencadas as dificuldades que os professores têm para realizar atividades.

**Tabela 17** – Dificuldades para atividades

Atividades	Frequência	%
Participar de seminários	14	38
Viajar nas férias	9	24
Ler revistas especializadas	1	3
Realizar xerox	3	8
Comprar cd's e dvd's	15	41
Estudar ou praticar idiomas	12	32
Continuar estudando	8	21
Comprar livros	5	14
Ler livros não didáticos	6	16
Frequentar bibliotecas	6	16
Ler materiais de estudo	2	5
Comprar computador	5	14
NS/NR	3	8

As dificuldades que os professores têm para realizar atividades são: 41% (n=15) comprar cd's e dvd's; 38% (n=14) participar de seminários; 32% (n=12) estudar ou praticar idiomas; 24% (n=9) viajar nas férias; 22% (n=8) continuar estudando; 16% (n=12) ler livros não-didáticos e frequentar bibliotecas; 14% (n=5) comprar computador; e 8 (n=3) não respondeu. Os dados revelam que quase todas as dificuldades dos professores estão relacionadas ao aperfeiçoamento profissional e lazer, o que demonstra que sua renda ou tempo não lhe permite estarem reinvestindo em si mesmos, tornando-se com isto profissionais muitas vezes desatualizados em sua área de conhecimento.

A tabela 18 apresenta as atividades exercidas pelos professores em seu tempo livre.

**Tabela 18** – Atividades de lazer

Atividades	Frequência	%
Teatro	6	16
Ouve música	22	59
Ouve rádio	15	41
Visita clube esportivo	3	8
Visita centro cultural	6	17
Assiste televisão	25	68
Usa correio eletrônico	18	49
Lê livros, revistas	26	70
Visita colegas	15	41
Exposição em centros culturais	14	38
Boate, bares	16	43
Jantares sociais	13	35
Show de música ao vivo	8	22

Continua

Atividades de lazer		
Assiste dvd's	23	62
Faz atividade esportiva	9	24
Realiza viagens	13	35
Excursões turísticas	7	19
Frequenta clubes	3	8
Vai a concertos de música	1	3
Vai a museus	1	3
Vai ao cinema	10	27
NS/NR	1	3

Os professores apontam o lazer em: 70% (n=26) lêem livros, revistas; 68% (n=25) assistem à televisão; 62% (n=23) assistem a dvd's; 59% (n=22) ouvem música; 49% (n=18) usam correio eletrônico; 43% (n=16) frequentam boates e bares; 41% (n=15) visitam colegas; 38% (n=14) vão a exposições em centros culturais; 35% (n=13) vão a jantares sociais e realizam viagens; 27% (n=10) vão ao cinema; 24% (n=9) fazem atividades esportivas; 22% (n=8) vão a shows de música ao vivo; 19% (n=7) participam de excursões turísticas; 16% (n=6) vão ao teatro e visitam centros culturais; 8% (n=3) visitam clube esportivo, frequentam clubes; e 3% (n=1) vão a concertos de música, vão a museus e 3% (n=1) não responderam. Na pesquisa realizada pela Unesco (2004), 74% dos professores afirmam que assistem à Tv e 52% declaram que ouvem rádio diariamente.

A Tabela 19 apresenta a frequência que os professores disponibilizam para o lazer.

**Tabela 19** – Frequência para o lazer

Tempo de lazer	Frequência	%
Uma vez por semana	26	70
Uma vez por mês	3	8
Algumas vezes por ano	5	14
Uma vez no passado	3	8
Total	37	100

Os dados apresentam o tempo que os professores disponibilizam para o lazer: 70% (n=26) dedicam-se uma vez por semana às atividades de lazer; 14% (n=5) algumas vezes no ano; 8% (n=3) uma vez por mês; e 8% (n=3) uma vez no ano. Demonstrem uma regularidade boa para o lazer, mas como essas atividades são, na maioria, dentro de suas próprias casas, parece não modificar sua rotina, ao passo que atividades externas produzem mudança na rotina. O lazer promove sensação de satisfação e bem-estar e as atividades propiciam descanso e divertimento, além de agirem como fator positivo. De acordo com Maslach e Jackson (1981), o profissional, ao dispor de tempo para o lazer, torna-se menos vulnerável ao *burnout*.

Na Tabela 20 são apresentados os dados sobre prática de atividades esportivas.

**Tabela 20 – Prática de atividades esportivas**

Atividade esportiva	Frequência	%
Sim	25	68
Não	12	32
Total	37	100

A prática de atividades esportivas é realizada por 68% (n=25) e 32% (n=12) não as realizam. Os dados coletados demonstram que o grupo encontra-se consciente da importância da atividade física, uma vez que esta ajuda na diminuição do estresse, pois o gasto de energia é importante para a manutenção da saúde física e mental

Na Tabela 21 são apresentadas quais atividades físicas são realizadas pelos professores.

**Tabela 21 – Tipo de atividade**

Atividade	Frequência	%
Caminhada	17	46
Aeróbica	1	3
Dança	2	5
Yoga	1	3
Relaxamento	4	11
NS/NR	12	32
Total	37	100

Dos 25 professores que realizam atividades esportivas, 46% (n=17) praticam a caminhada; 11 % (n=4) o relaxamento; 5% (n=2) a dança; e 3% (n=1) aeróbica; 3% (n=1) yoga; e 32% (n=12) não responderam.

O grupo, em sua maioria, realiza caminhada, uma atividade simples, eficaz e sem custos e que ajuda significativamente no alívio do estresse. As demais atividades estão também relacionadas ao alívio do estresse, porém com a diferença que precisam ser pagas. Talvez seja esta a explicação para o baixo número de professores que as realizam.

A Tabela 22 aponta os afastamentos por estresse em 2008.

**Tabela 22 – Afastamento por estresse (2008)**

Afastamento em 2008	Frequência	%
Sim	1	3
Não	33	89
NS/NR	3	8
Total	37	100

A pesquisa aponta um dado surpreendente, pois apenas 3% (n=1) afastaram-se por estresse em 2008; 89% (n=33) não se afastaram e 8% (n=3) não responderam. A partir desses dados, podemos inferir que, ao responder esta questão da pesquisa, estariam admitindo algum

problema relacionado ao estresse que, por ora, ainda não é consciente ou é tolerado e administrado, revelando que não necessitam de afastamento, continuando a trabalhar, mesmo sem condições. Levy (2006) refere que na pesquisa feita pela Contexto Informação e *Marketing*, encomendada pelo Sinpro/RS<sup>4</sup> e divulgada na reportagem Professor no limite, mostra que 750 professores entrevistados, 46%, apontam o estresse como o principal problema de saúde. O estudo constatou ainda que 83% dos professores desprezam os sinais do corpo e trabalham mesmo doentes, para atender aos compromissos com a escola e com os alunos, fato responsável pelo agravamento do seu estado de saúde.

Na Tabela 23 são apresentados os dados sobre o tempo de afastamento por motivo de saúde.

**Tabela 23** - Tempo de afastamento por saúde

Tempo	Frequência	%
Até 15 dias	5	13
NS/NR	32	87
Total	37	100

Os dados revelam que 13 % (n=5) estiveram afastados até 15 dias e 87% (n=32) não responderam. Os dados apontam que alguns professores estão apresentando problemas que os afastam do trabalho. Embora o número de professores seja pequeno, o tempo de afastamento é grande, chega à metade de um mês.

A Tabela 24 mostra os motivos das licenças dos professores em 2008.

**Tabela 24** – Motivos das licenças (2008)

Licença em 2008	Frequência	%
Para tratamento de saúde	1	3
Doença de familiar	1	3
NS/NR	35	94
Total	37	100

Os dados revelam que apenas dois professores pediram licença para tratamento de saúde e por doença de familiar. Somando os afastamentos por estresse (3% n=1), os afastamentos de até 15 dias por saúde (13% n=5) e as licenças para tratamento de saúde e doença de familiar (5% n=2), temos um total de 22% (n=8), de um total de 37 professores. Assim, 22% dos sujeitos investigados estiverem afastados de suas funções profissionais em 2008. Esses números podem estar revelando que há problemas no trabalho. A licença por doença de familiar pode ser também entendida como uma possibilidade de respirar, tomar fôlego e energia, tornando a licença uma estratégia de sobrevivência ao estresse laboral e à

<sup>4</sup> Sindicato dos Professores das Escolas Privadas do Rio Grande do Sul.

síndrome de *burnout* que, de outra forma, seria mais complicada, porque teria que admitir tal dificuldade e que adoeceram no trabalho, evidência ainda pouco admitida.

A Tabela 25 apresenta os dados sobre os graus de estresse dos professores.

**Tabela 25 – Níveis de estresse**

Níveis de estresse	Frequência	%
Nada estressado	8	22
Um pouco estressado	15	40
Bastante estressado	10	27
Completamente estressado	3	8
NS/NR	1	3
Total	37	100

Consideram-se nada estressados 22% (n=8); um pouco estressados 40% (n=15); bastante estressados 27% (n=10); completamente estressados 8,1% (n=3); e não responderam a questão 3% (n=1). Somando as porcentagens dos que responderam estar um pouco, bastante e completamente estressados, temos 75% (n=28) dos professores comprometidos com algum grau de estresse, dado alarmante, pois são eles mesmos que se percebem estressados. Outro dado preocupante é que estes mesmos professores que afirmam estar em algum grau estressados são os mesmos que, em 2008, em sua grande maioria, 89% (n=33), não pediram afastamento do trabalho por estresse.

Na Tabela 26 são elencados os fatores de estresse apresentados pelos professores em seu trabalho.

**Tabela 26 – Fatores de estresse**

Fatores de Estresse	Frequência	%
Desmotivação dos alunos	29	78
Comportamento indisciplinado	25	68
Falta de oportunidades de ascensão social	15	41
Baixos salários	27	73
Turmas excessivamente grandes	9	24
Pressões de tempo e prazo	16	43
Baixo reconhecimento e pouco prestígio social	15	41
Conflitos com colegas e supervisores	15	41
Rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos	8	22
NS/NR	5	14

Os fatores de estresse assinalados pelos professores em seu trabalho foram: desmotivação dos alunos, 78% (n=29); baixo salário, 73% (n=27); comportamento indisciplinado dos alunos, 68% (n=25); pressões de tempo e prazo, 43% (n=16); falta de oportunidade de ascensão social, 41% (n=15); baixo reconhecimento e pouco prestígio social, 41% (n=15); e conflitos com colegas e supervisores, 41% (n=15). Dos cinco fatores com maior percentagem, dois estão diretamente ligados ao aluno, alvo final da atividade

profissional dos professores.

Podemos inferir que o professor projeta sobre o aluno as dificuldades de sala de aula, especialmente desmotivação e indisciplina, porém seria interessante questionar-se por que os alunos apresentam tais comportamentos. Para Marchesi (2006), a falta de interesse dos alunos em aprender é a principal dificuldade que encontram em seu trabalho diário. As razões desta situação costumam ser atribuídas, em diferentes graus, às mudanças da sociedade, à falta de dedicação das famílias, às leis educacionais, à influência dos audiovisuais e à despreocupação dos próprios alunos.

Na Tabela 27 são apontados os índices de injustiças por parte das direções das escolas.

**Tabela 27 – Direção injusta**

Dificuldades	Frequência	%
Sim	4	11
Não	30	81
NR/NS	3	8
Total	37	100

Os dados apontam que 81% (n=30) não tiveram uma direção injusta; 11% (n=4) dizem ter tido uma direção injusta; e 8% (n=3) não responderam a questão.

A Tabela 28 aponta a injustiças vivenciadas no trabalho

**Tabela 28 – Injustiças vivenciadas no trabalho**

Relação de injustiças	Frequência	%
Tratamento desigual	1	3
Favorecimento político	1	3
Favorecimento por amizade	1	3
Dar aula pela colega ausente	1	3
NR/NS	33	91
Total	37	100

Os professores apontam as injustiças vivenciadas no trabalho, como sendo: tratamento desigual, favorecimento político, favorecimento por amizade e dar aula para colega ausente. Todos os problemas aparecem com um percentual irrisório e frequência mínima. Cremos que dar aula pelo colega ausente seja frequente, porém o grupo não entende como um problema no cotidiano do trabalho, o que nos chama a atenção.

Em síntese, os dados sociodemográficos são relevantes para o entendimento da síndrome de *burnout*, uma vez que alguns elementos constituem explicações para o fenômeno que acomete os professores e contribuem para explicar o mundo do trabalho, como baixo salário, apontado como fator de estresse por (73%).

O tempo de profissão, para a maioria da amostra, é de 6 a 12 anos (35%). O número de

alunos por professor é de 301 a 400 (19%) e esses são adolescentes e trabalhadores com idades entre 14 e 19 anos, exigindo mais do professor quanto às metodologias de ensino, sendo que possuem de 3 a 6 turmas (38%).

São apontados como fatores de estresse no trabalho a desmotivação e indisciplina dos alunos. O grupo de professores trabalha em casa de 2 a 4 horas diárias (54,1%). Embora esse tempo pareça pouco, ele é retirado de seu tempo livre, o que representa que em casa continuam envolvidos com o trabalho e as atividades, como corrigir provas, preparar aula, atender ligações da escola. Quanto à carga horária, é de 20 horas semanais para 54,1% dos entrevistados, o restante dos professores (46%) trabalham de 21 a 40 horas semanais, o que representa sobrecarga no trabalho. Essa carga horária é exercida por 4%1, em apenas uma escola e 59% trabalham em mais de duas escolas.

O fato de terem dificuldades para realizar aperfeiçoamento, pois 68% não estudam, coloca-os em desvantagem diante dos inúmeros desafios da educação. Também apresentam dificuldade para participar de seminários (38%), estudar e praticar idiomas (32%). Quanto às atividades de lazer, restringem-se ao ambiente familiar, uma vez que se tornam mais baratas, geralmente assistem à tv e dvd's e ouvem música. Podemos pensar que se sentem esgotados para sair de casa e queiram tão-somente descansar. Segundo Vieira (2003), é preciso considerar as possibilidades dos professores, tanto de tempo livre quanto de poder aquisitivo, pois esses profissionais ganham pouco e muitas atividades de lazer terminam por serem adiadas.

Em relação a algum nível de estresse (um pouco, bastante e completamente) 28 professores (76%) apontaram que se sentem estressados, o que constitui num dado importante, uma vez que parte deles mesmos esta colocação.

Os professores consideram as relações humanas (54%) e as reuniões na escola (62%) como boas, pois há trocas com colegas sobre as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, e os intervalos são utilizados para conversas sobre alunos. Esse fato de poder contar com colegas e amigos de confiança que possam estar disponíveis e receptivos pode prover um suporte social e também contam com suporte familiar, pois são casados (70%), o que faz supor menor propensão ao *burnout* (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Referem que praticam esportes (68%). A caminhada, o esporte favorito, é praticada por 45,9%, com frequência semanal de (70%). Os professores, em sua grande maioria não referem ter se afastado da escola por motivo de saúde, porém, (87%), um número significativo de 22% afastou-se do trabalho por diversos motivos (estresse, problemas de saúde, licenças) em 2008, o que significa que os reflexos na saúde física e mental ainda são ignorados ou

negados por muitos, continuando a trabalhar até chegar no limite de suas energias, quando, então, desistem.

### 5.2 Maslach Inventory Burnout (MBI)

Os escores encontrados pelo MBI foram tabulados nas três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional, nos respectivos níveis, baixo, moderado e alto. Os dados levantados pelo MBI são apresentados nas Tabelas 29, 30 e 31 e, em seguida, são discutidos.

A Tabela 29 apresenta a distribuição dos sujeitos nos níveis da dimensão exaustão emocional do MBI.

**Tabela 29** – Distribuição dos níveis da dimensão EE

Nível	Frequência	%
Baixo	11	30
Moderado	7	19
Alto	19	51
Total	37	100

Fonte: Dados de campo

De acordo com LPT/Unb, recodificação (ponto de corte) para avaliar a escala de *burnout*, o nível de exaustão emocional é baixo para valores até 16, moderado para valores entre 17 e 26 e alto para valores entre 27 e 63. Considerando os resultados apresentados na Tabela 29 para a dimensão exaustão emocional, identificamos nível baixo em 30% (n=11), moderado em 19% (n=7) e alto em 51% (n=19).

A dimensão exaustão emocional representa o componente básico individual do estresse em *burnout* (MASLACH, 2007). Referem Maslach e Leiter (1999) que a exaustão emocional pode ser preditor da despersonalização e que, conseqüentemente, leva à reduzida realização profissional. Também afirmam que exaustão emocional é o principal fator que caracteriza a síndrome de *burnout*, sendo condição necessária e indispensável para diagnosticá-la. Portanto, o grupo de professores apresenta nível alto em exaustão emocional, 51% (n=19).

Como referem Codo e Vasques-Menezes (1999a), ocorre uma tensão entre a necessidade de estabelecimento de vínculo afetivo e a impossibilidade de concretizá-lo. O desgaste do vínculo afetivo leva a um sentimento de exaustão emocional, identificado pelo

trabalhador que, mesmo querendo, percebe que já não pode dar mais de si afetivamente, devido ao total esgotamento da energia física ou mental. O professor se sente exaurido emocionalmente devido ao desgaste diário no relacionamento com seus alunos.

A Tabela 30 apresenta a distribuição dos sujeitos nos níveis da dimensão reduzida realização profissional do MBI.

**Tabela 30** – Distribuição dos níveis da dimensão rRP

Nível	Frequência	%
Baixo	27	73
Moderado	3	8
Alto	7	19
Total	37	100

Fonte: Dados de campo

Para avaliação dessa dimensão, considera-se que pontuações com valores entre 8 e 32 representam nível baixo, entre 33 e 38 nível moderado e de 39 até 56 nível alto. Verifica-se que 73% (n=27) nível baixo, em 8% (n=3) nível moderado e em 19% (n=7) nível alto. Os dados revelam que 73% (n=27) dos professores encontram-se com níveis baixos na dimensão reduzida realização profissional, o que permite dizer que estes se encontram ainda motivados no seu trabalho.

Isso parece se opor ao que geralmente se manifesta nas conversas informais e nos dados colhidos nas entrevistas com os alunos, que serão adiante apresentados. Uma possível explicação podemos encontrar em Codo e Gazzotti (1999), que afirmam que tal resultado pode estar relacionado com compromisso do professor de corresponder às expectativas dos outros - alunos, colegas e pais - o que os leva a manterem, apesar do seu cansaço físico e emocional, o envolvimento no trabalho. Argumentam ainda que outro fator que pode explicar tal fato diz respeito às características do trabalho do professor, que é desafiador, estimulador, à medida que explora potencialidades dos alunos, isto pode levá-lo a descobrir outras motivações para sua ação. A relação compensadora com o aluno pode fazer com que o professor tenha prazer no que faz, apesar de nem sempre ter condições organizacionais adequadas. No entanto, cabe aqui um alerta levantado por Vasques-Menezes (2005) que, ao analisar resultados de pesquisas realizadas por Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), aponta que os trabalhadores mais motivados e idealistas estão mais propensos ao *burnout*, uma vez que defendem mais seus ideais, apresentando dificuldades em admitir a reduzida realização profissional, mesmo apresentando um quadro de exaustão emocional.

A Tabela 31 apresenta a distribuição dos sujeitos nos níveis da dimensão despersonalização do MBI.

**Tabela 31** – Distribuição dos níveis da dimensão DE

Nível	Frequência	%
Baixo	19	51
Moderado	10	27
Alto	8	22
Total	37	100

Fonte: Dados de campo

Para a dimensão despersonalização, considera-se nível baixo os valores até 7, entre 8 e 12 nível moderado e entre 13 e 45 nível alto.

Verifica-se nível baixo em 51% (n=19); nível moderado em 27% (n=10); e nível alto em 22% (n=8). Os resultados apontam nível baixo para o endurecimento e distanciamento emocional nas relações interpessoais no caso dos professores com seus alunos, porém níveis moderado e alto merecem atenção, segundo Vasques-Menezes (2005). No caso da amostra estudada, os valores moderado e alto somados referem-se a 18 (n=49%) professores, ou seja, a soma aponta praticamente o mesmo número dos que ainda se mantêm com vínculo adequado com os alunos. Isso significa que o grupo caminha para uma despersonalização, uma vez que *burnout* é processo. Esse resultado chama a atenção, pois grande parte dos professores nega sentimentos de distanciamento, impessoalidade com seus alunos.

Codo e Vasques-Menezes (1999a) reforçam que a despersonalização surge como resposta ao sofrimento instalado, uma vez que, sentindo-se esgotado, o professor desenvolve um sentimento de impotência diante de suas responsabilidades. Segundo Maslach e Leiter (1999), a despersonalização, ou seja, o comportamento frio e impessoal dos profissionais, é também uma tentativa de se proteger da exaustão emocional e dos desapontamentos, deste modo as pessoas sentem-se mais seguras ficando indiferentes. Corroborando com esta afirmação, devemos lembrar que o grupo de professores tem nível alto em exaustão emocional.

Em síntese, os dados do MBI apresentam a dimensão exaustão emocional alta (fator principal), com 51% (n=19) e baixa reduzida realização profissional 73% (n=27), e alto despersonalização 22% (n=8). O que podemos afirmar é que exaustão emocional, o desencadeador do fenômeno, torna-se preocupante, uma vez que a síndrome de *burnout* é sequencial e a mesma encontra-se em curso neste grupo. Indica também que há tempo para se iniciar o processo de reversão do quadro de adoecimento.

Para Carlotto (2002), o nível elevado na dimensão emocional pode sugerir a existência de um processo de instalação de *burnout* em curso. Segundo Vasques-Menezes (2005), não existe consenso de como ocorre o processo de adoecimento em *burnout*, no que se refere à hierarquia dos três fatores ou dimensões, embora se tenha tendência a identificar a exaustão

emocional como fator importante e central.

Leite (2007) considera portadores de *burnout* os sujeitos que tenham apresentado comprometimento em todas as dimensões da síndrome, tendo obrigatoriamente manifestado exaustão emocional alta, com concomitante resultado crítico em uma das outras duas dimensões de *burnout*, ou seja, resultado alto em despersonalização e/ou baixo em reduzida realização profissional. Tal critério tem sido adotado pelo LPT/UnB e fundamentado em Maslach e Jackson (1981) e Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), que afirmam que exaustão emocional é o principal fator que caracteriza o fenômeno, sendo condição necessária, mas não suficiente, para diagnosticá-la, sendo indispensável, portanto, que o indivíduo apresente outros sintomas, tais como alta despersonalização e baixa realização profissional, para que fique caracterizada a síndrome. Segundo modelo teórico de Maslach e Jackson (1981), a síndrome de *burnout* é um processo em que a exaustão emocional é a dimensão precursora da síndrome, sendo seguida por despersonalização e, por fim, pelo sentimento de baixa realização profissional.

### 5.3 Entrevistas com os alunos

Como já indicamos anteriormente, os alunos entrevistados frequentam o segundo ano do Ensino Médio, turno noturno. Dos vinte e quatro alunos selecionados para a entrevista, 96% (n=23) têm idade entre 15 e 18 anos e apenas um aluno tem 20 anos, 4% (n=1). O grupo fica classificado, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no artigo 1º, como adolescente. Em relação ao gênero, 46% (n=11) são do sexo feminino e 54% (n=13) do sexo masculino. Trabalham 71% (n=17); não trabalham 25% (n=6) e um se declarou desempregado 4,1% (n=1). Suas atividades são diversificadas, sendo em empresas 7, no comércio 5, mecânico 1, babá 1 e estagiários 3.

O índice de reprovação dos alunos entrevistados, do primeiro ao segundo ano do Ensino Médio, chega a 42% (n=10), como vemos, um índice altíssimo. Os alunos mostraram-se muito espontâneos e claros em suas colocações e todos destacaram a importância de serem mais ouvidos, especialmente por parte da escola e dos professores. Apontaram que muitas das questões que perguntamos jamais foram discutidas por eles em qualquer grau de escolaridade.

O objetivo das entrevistas foi investigar se os alunos percebem os efeitos da síndrome de *burnout* na ação pedagógica, uma vez que convivem diariamente com professores que,

conforme já constatamos, apresentam a síndrome de *burnout* em curso. Cabe destacar que nossa análise implica em inferir possíveis relações, pois se torna impossível, diante das limitações desta investigação, estabelecer uma rígida relação de causa e efeito. Ademais, é preciso considerar que a síndrome de *burnout* é um fenômeno que recentemente começou a ser estudado, e somente com o avanço dos estudos poder-se-á chegar a estabelecer uma relação entre o processo de adoecimento e suas consequências práticas. De qualquer forma, os indicativos de uma implicação direta entre a síndrome e os comportamentos dos acometidos em relação às outras pessoas e, em nosso caso, em relação aos alunos, são bastante convincentes.

Para análise das falas dos entrevistados, recorreremos ao método de análise de conteúdo, com destaque em quatro categorias: percepções dos alunos sobre os professores, motivação para o conhecimento, autoridade do professor e percepções dos alunos sobre a sala de aula e os procedimentos metodológicos do professor. Cabe ressaltar que estas categorias foram construídas a partir das falas dos alunos. A apresentação das percepções dos alunos será feita num quadro, com a transcrição de algumas falas que sintetizam ou expressam de forma mais explícita os pensamentos e os sentimentos dos alunos com respeito às quatro categorias previamente definidas. Optamos por identificar as disciplinas citadas e os alunos entrevistados os identificamos por números.

Cabe lembrar, conforme diz Paim (1986), que percepção é um processo cognitivo, uma forma pela qual tomamos conhecimento de um objeto do meio exterior, considerado como real, isto é, como existente fora da própria atividade perceptiva. A maior parte de nossas percepções provém do meio externo. Para Davidoff (2001, p. 141), “a percepção é um processo complexo que depende tanto do meio ambiente como da pessoa que o percebe.”

#### a) Percepções dos alunos sobre os professores

Uma primeira percepção dos alunos relaciona-se ao cansaço e ao estresse que os professores demonstram, em geral, quando estão em sala de aula. No quadro a seguir, isso aparece expresso de forma veemente.

Cansaço e estresse

“Eles chegam cansados para dar aula, até mesmo porque o dia deles foi cansativo. Eles

gritam e também xingam sem motivo quem não merece. E quando xingam alguém, xingam a turma toda e isto afeta quem não merece ouvir.” A1

“Às vezes são brabos, cansados e meio nervosos, eles querem tema, tema, não dá nem para terminar de copiar que aí já apagam e passam de novo, não dão folga.” A5

“Não vou passar esse aluno, não vou dar trabalho, quero mais que reprove, quero que se lasque. Eu tenho uma professora que tenho a impressão que ela não gosta muito do que faz, ela chega às 07 horas e diz Bah! Não vejo a hora que acabe essa aula, quero ir embora.” A14

“De noite é mais complicado, eles dão aula manhã, tarde e noite vem cansado dar aula, eu não sei se isto que eles vem mais cansados e estressados, qualquer coisa eles estouram, descontam nos alunos, alguns são assim, tem uns que estão no 15º período a noite.” A 20

“De vez em quando é muito chato, eles ficam reinando com o cara, só porque o cara olhou para o lado já começam a discutir, a falar. Os professores perderam a vontade de dar aula parece, eles são muito estressados com a gente, eles reclamam bastante dos alunos.” A10

“Tem uma professora que pelo amor de deus, ela não deixa a gente olhar pro lado e ela começa dizer que porque vocês vão ver, eu vou rodar vocês, porque bagunçam, porque falam alto.” A8

“Tem vezes que elas se estressam muito, tem vezes que os alunos também exageram na bagunça eles xingam, perdem a paciência e mandam pra baixo (ir para a direção).” A9

“Eu acho que tem bastante conversa, então os professores tem que forçar muito a sua voz, forçar muito o seu lado físico, saem daqui estressados, sem voz de tanto berrar, gritar e eles não tem vontade de voltar.” A12

“Uns parecem estressados, mas muito estressados. Foi assim um aluno não tinha vindo na aula e a professora tava passando o conteúdo, e colega pediu para ela explicar e ela disse: procure um professor particular eu não mandei faltar aula.” A13

“Os professores vêm estressados e cansados, não querem nada com nada, não tem vontade, deixam passar o tempo, tem uns que não passam a matéria, ficam conversando com nós. Teve um caso aqui na escola que uma professora jogou uma classe num aluno.” A14

“Eles chegam estressados e descontam tudo em nós.” A23

Os alunos percebem o cansaço e o estresse através da atitude dos professores de chegarem cansados, meio nervosos, pressionam por tarefas e notas, revelando certo entendimento de que os professores não gostam do que fazem, chegam para dar aula já querendo ir embora e relatam que, talvez, esse fato se deva à sobrecarga diária de trabalho dos professores.

O quadro seguinte reforça esta constatação, revelando o aspecto da irritação dos professores com relação aos alunos.

#### Irritação

“Um amigo meu, tinha uma professora que ela era tnhosa, não sei o que ela falou com ele e ele disse que ia matar ela, então chamou a polícia, mandou para o diretor, aconteceu duas vezes, com a mesma professora.” A3

“Tens uns que são gente boa, tem uns que são os que os alunos consideram ruim, são os mais exigentes, porque eles querem ter tudo sobre-controle assim eu acho que isto que causa o *burnout*. Eu nunca vi professor que é amigo dos alunos se estressarem, são as que se

eu aqui e vocês ali, não tem amizade, essas que se irritam, se estressam. Tens uns que por que por qualquer coisinha assim, já sabe dão mais tema, são muito exigentes, irritados, você olha assim para lado já ta dizendo vira para frente, não conversa e tem uns que não, o cara pode conversar, pedi ajuda, explicar alguma coisa para o colega e tudo bem. Tem vezes que elas se estressam muito, tem vezes que os alunos também exageram na bagunça também né, daí elas ficam assim, elas xingam, mandam para baixo na direção, explicam pela metade, quando o aluno vai pedir elas demonstram uma certa nervosia, má vontade em explicar denovo. As mais nervosas dá até medo de perguntar (ri), ela explica assim com aquela cara sabe de que não gostou muito.” A09

“Teve uma professora que ela tava explicando e ela deu para cada um responder uma pergunta e ela corrigia, tinha um pouco de barulho na sala de aula e o meu colega respondeu, e ela disse que estava errado, e eu falei que estava certo e ela falou aqui na sala eu mando seu boca aberta e cala boca. Cala a boca a senhora eu falei. Alguns não gostam do que fazem, eles dão muita importância para o salário, eu estou aqui se tu não que aprender eu estou ganhando meu salário.” A20

“No início do ano uma professora chamou meu colega de idiota, porque ele estava conversando, foi até parar na direção. Eles chegam na aula desanimados, cansados não tem vontade para aquilo, eu não sei se é a gente que contamina eles. Dá pra perceber como explicam, no ânimo deles”. A22

A irritação está presente na atitude dos professores, vejamos as manifestações das falas dos alunos que usam termos como professora tnhosa (irritada), que chama a polícia, manda para o diretor, querem tudo sob controle, são muito irritados, exigentes, xingam, uma certa “nervosia”, má vontade em explicar de novo. A fala de A9 revela o entendimento de que os professores que são amigos dos alunos não se estressam, uma vez que não têm grandes dificuldades, não são exigentes, confirmando a tendência da síndrome de *burnout* em atingir os mais motivados e exigentes.

Vejamos, a seguir, falas onde aparecem manifestações preconceituosas e desrespeitosas em sala de aula.

#### Manifestações preconceituosas e desrespeitosas

“Tinha uma professora não sei o que ela tinha chamavam ela de diabo, ela dava apelido, um era orelhudo e tinha uma colega que era meio piá e ela chamava de sapatona, acho que ela era meio pirada.” A3

“A superioridade, tem uns que exageram teve uma vez que uma professora falou olha onde vocês moram se referindo a vila, quando elas tentam ser mais, embora elas possam ser ou até abusar do poder porque elas são superiores.” A18

“Eu não gosto quando discutem com os alunos, quando tem um probleminha, ficam criticando, as pessoas são diferente, se um faz uma coisa tem que ser padrão, tem que ser meu soldadinho, tudo igual. Por exemplo, tu faz uma coisa ou vem com uma roupa, tu vem com amarelo que cor feia, tira essa bolsa, não fala desse jeito, cada um foi criado de um jeito.” A19

“[...] É como se a gente nunca tivesse razão, muitos professores são assim. Bhá chegou atrasada, mas será que tava trabalhando ficam muitas vezes duvidando, será que tava

trabalhando mesmo. Implicância com alguns alunos assim um pouco até particular, não por ser muito bagunceiro, às vezes a roupa, às vezes o jeito, onde mora muitos professores a gente vê que tem alguma coisa, eu sou muito observadora então, eu vejo bem a nossa turma é bem unida só que eu acho que ali falta bastante para o professor, tem muita diferença na sala de aula. Então porque mora no centro ou mora no bairro, porque se veste assim, eu acho que a roupa e onde tu mora não deveria interferir na sala de aula.”A23

“Ela fica falando mal de todo mundo dos meus amigos, não tem nenhum que se escapa. Outra professora x no primeiro dia ela me chamou de miserável. Todos os colegas ficaram a favor de mim. O cara nem falou nada e ela já chegou complicando.” A10

“Eu tenho vergonha de falar. Mas tipo um professor quando um colega pediu para ir ao banheiro, é uma coisa meio delicada de se falar, ele disse: Vai no banheiro pra que? Pra tocar punheta? Tu pensa o que virou a sala. É esse professor que os períodos dele passam, vão passando. Eu fiz uma prova agora de um simulado da disciplina dele, meu deus do céu. Foi de lascar eu não sabia fazer quase nada tanto é que acertei 4 questões, eram 25.” A12

“Uma professora que ela trazia o filho dela para a aula, daí a direção proibiu, ela não conseguia dar aula com ele, tinha 6 anos, já devia entender as coisas, mas não aprontava, só pensa em comer dentro da sala de aula, e ela não conseguia dar a matéria, e aí proibiram ela, faz uns dois meses que proibiram, ele vem ainda junto, mas não sobe na turma, fica na biblioteca. Tem outro que xinga a turma inteira, chama de verme, fraldinha, vamos brincar no parquinho. Ele fala um monte de coisa. Ele xinga isso parece um bar, parece isto, parece aquilo, começa xingando nós, chama nós de verme vamos lá pegar a chave do parquinho vou levar vocês lá. A gente levava na brincadeira com ele, mas aí ele só falava besteira da mulher dele, ele falava mal dela. Acho que ele é louco da cabeça, ele fala mal da mulher, ele é bem fora da casinha, fala mal dela, que é uma gorda, que ela não sabe como ir para cama com ele. Acho que ele pensava que nós tinha que dar conselho para ele alguma coisa, a gente não falava nada, às vezes ele vem falar com a gente e te olha dos pés a cabeça, só fala besteira, a gente tem medo dele.” A14

“Ela fica falando da vida pessoal dela pra nós. Tem festinha na casa dela, os alunos vão, mas os alunos que ela quer, pelo menos eu nunca fui, bem capaz que eu vou só para dar bolo, tinha história que ficava com aluno, e ela é assim, ela é mãe solteira e aproveita a vida, mas um humor que só vendo.” A15

“Dizem que a gente é uns inconsequentes que a gente não presta para nada.”A23

Os professores manifestam várias atitudes preconceituosas e desrespeitosas, percebidas pelos alunos de forma muito clara, como dar apelidos: sapatona, diabo, miserável, fraldinha, inconsequente. Os professores valem-se da superioridade, criticam a aparência física (jeito de vestir, cores, brinco), os aspectos sociais (onde moram, amizades), possuem condutas de desconfiança em relação ao aluno, usam de ironia quanto às questões fisiológicas (ir ao banheiro) e pessoais. Outras atitudes que demonstram desrespeito pelo aluno aparecem em diferentes situações como: levar filhos pequenos para dar aula, falar de dificuldades sexuais e pessoais, realizar festas e “ficar” com alunos, esses comportamentos revelam que misturam a vida pessoal com a vida profissional numa atitude deliberada de falta de ética.

A mudança no humor foi outro aspecto registrado nas percepções dos alunos, vejamos o quadro abaixo.

#### Mudanças de humor

“Tem uma professora que antes era querida, mas de um mês para cá, ela mudou e começa passar, umas 10 folhas, ela mudou para pior, ela deve estar estressada. Ele vem com cara de bunda, vêm com problemas e descontam nos alunos, chega já descascando nos alunos desconta os problemas, chegam na aula e deixam que os problemas interfiram.” A08

“Uma professora é aquilo, da água para o vinho a gente muda com ela, tem dias que ela chega e nem olha, nem boa noite e nem nada, no outro dia chega tão feliz, porque naquela noite ela vai sair com alguém e ela conta para nós.” A15

“Tem dias que são uns anjos e tem dia que chegam aqui que não dá para olhar. Fala boa noite, e ele diz daí o que tem de bom, se para ti não tem, tudo bem (riso). Tem aquele que tem vontade de dar aula depende do dia, depende da lua. Tem professor que entra animado, brincando, têm outros que entram cansados, depende do professor e não do período, é do humor de cada um e do *stress*. Outro dia o professor chegou mal disse boa noite, um humor do cão, sentou lá pegou uma lista botou tudo no quadro copiei ai fica a aula inteira copiando e se tu abre a boca, meu deus”. A19

“Tem uns que vêm sempre de mau humor, e têm uns que são legais eles ficam meio assim de dar aula, ninguém presta atenção, não respeita, conversa, brinca e complica para eles.” A23

Os alunos relatam que os professores mudam de humor em sala de aula, chamam-nos, entre outras coisas, de “humor do cão”, “cara de bunda”. Uns alunos até precisam o tempo dessas mudanças que seriam de um mês para cá e que as mesmas teriam sido para pior, e seriam bruscas, como da água para o vinho, e os alunos mudam junto. Há dias em que são anjos, depende da lua, do estresse, do cansaço e dias em que não podem olhar para o lado. Os professores não cumprimentam, não falam e se utilizam da ferramenta de seu trabalho para extravasar seu mau humor, despejar conteúdo, ameaçar com reprovação, reclamar das atitudes dos alunos.

#### b) Motivação para o conhecimento

Apresentamos, a seguir, as falas dos alunos com relação ao conhecimento, como o percebem e como o mesmo é considerado pelo professor.

#### Professor x conhecimento

“Conversamos bastante, damos risada, agora no final do ano quase nenhum professor parece estressado quem passou, passou, ficam preocupados até fim do terceiro semestre, os professores no final do ano já estão desligados, agora já está definido quem passou.” A3

“Eu acho que é a parte do conteúdo, eu penso que daqui um tempo eu vou pra faculdade, de repente o que eles não estão me dando agora tão deixando conversar, tem vezes que é período inteiro que a gente não faz nada, o professor não passa atividade, a gente passa o tempo todo sem fazer nada, conversando, com os colegas e eles também ficam conversando. Porque um período são quarenta minutos e dá pra gente fazer muita coisa. Passa a mesma coisa, é um tempo perdido, as vezes até penso quando tem filme, ou algo banal eu nem venho na aula, eu nem venho, se sei que o professor não vai vir eu nem venho também.” A13

“Tem uma professora que ela trouxe um filme, mas ela não deu nada sobre o filme, não pediu nada em trabalho não é obrigada, tudo bem. Já a professora x chega lá copie da página 232 a 238 e façam os exercícios do 1 ao 13 e a segunda aula de novo, até terminar de copiar, e as vezes quando esta corrigindo ela pega e fala, mas ela fica lá sentada, daí para ela explica meio por cima, então ta, ela dá palavras cruzada é para exercitar a memória, mas não sempre, dois períodos fazendo isto. Ou é assim pega o livro na biblioteca os alunos trazem um monte de livros, senta lá e copie da página tal a tal essa é a aula, aí tu tem que copiar ou dá trabalho no caderno, se não copiou, tu não vai para o bar. Na maioria das vezes é assim. Tu cansa de copiar, tu cansa de ficar ali sem fazer nada, de olhar e não entender nada, cansa de tudo, de fica sentada no mesmo lugar.” A19

“Às vezes eles não são enérgicos demais, deviam ter mais vontade de explicar, às vezes eles não tem, e os alunos fazem bagunça eles deixam por isto e não explicam mais, quem acaba prejudicado é o aluno, os que não fazem bagunça, tipo eu e mais alguns da turma. Todo mundo conversa um com o outro uns é muito alto e atrapalha toda a turma, alguns professores desistem e outros conseguem puxar de volta.” A21

“Eles tem um pouquinho de dificuldade assim na explicação, acho que eles não tem muita vontade de dar aula, parece que a gente tem mais vontade de aprender que eles de ensinar, observo isto pelo jeito de dar aula, pela explicação em vários sentidos no tratamento deles com a gente.” A23

Os alunos referem que, pelo fato de estarem estressados e cansados, os professores não se importam com a transmissão do conhecimento, quem passou, passou. Preocupam-se até o terceiro semestre, depois deixam a gente conversar, há períodos inteiros que não ministram nenhum conteúdo, alguns alunos têm noção do tempo desperdiçado e que daria para fazer muitas coisas em 45 min., tendo clareza de que esses conteúdos vão fazer falta, se continuarem a estudar.

Os relatos a seguir são expressões de como os alunos percebem o conhecimento a partir da vivência em sala de aula e sua da própria prática.

#### Aluno x conhecimento

“Se eu fosse mais atrás de conhecimento, se eu fosse mais interessado, mais esforçado eu aprenderia mais pelo fato do meu dia ser bastante cheio, tu chega no final do dia exausto.” A1

“Eu não to mais com vontade de vir para a aula, me desmotivei, quem nem nas aulas, tipo as aulas x, eu não gosto que me falam que tem aula x, eu arrumo outra coisa para fazer, a professora é muito estressada, é ruim, eu nem falo com ela, só faço a prova e saio, eu do à

prova para ela e ela sabe que vou sair.”A3

“Cansa, porque começa a falar e não termina mais, não tem ligação com o dia-a-dia.”

A6

“O certo era dar aula Português, Matemática e Física o resto só usa se for fazer faculdade, ai sim precisaria, teria que aprender o que a gente gosta. Estudar para aquilo que a gente tem interesse.” A7

“O conteúdo que é difícil, ruim em si, eu gostaria que não dessem as fórmulas de Matemática você vai usar aonde depois que terminar o ensino médio.” A8

“Elas mandam copiar no caderno que daí a gente já tem para estudar, só que isto não funciona a maioria trabalha e não tem tempo para estudar, só no final de semana, e no final de semana acho que é a minoria pega o caderno, não estuda porque está cansado vai fazer outra coisa. Tem vezes que dão trabalho extra-classe que também não funciona a maioria não entrega. Não são todas, tem algumas que dão trabalho que querem e querem, eu fiquei em recuperação no semestre passado. Eu nem me lembro do que era o tema. Eu acho que a aula deveria ser optativa. Não estudo nada fora da escola. Às vezes eu pego uns livros na biblioteca eu leio, quando dá vontade, né. Quem sabe até uma pessoa esperta que se aprendesse alguma outra coisa, iria mais longe, mas a escola não ensina a escola desperdiça o cara.”A9

“Tem matérias que nem sabe para que estuda, se vai para um escritório para que, numa fábrica, é para o conhecimento, tu tinha que escolher o que gosta de estudar.” A11

“Estudar é para louco, eu não vou usar para nada, mas não vou usar mesmo. Estuda é para louco, só aprender fazer as contas e fala tava bom. Agora não precisa mais nem estudar se fosse ver, baixa na internet e sabe tudo o que quer saber, aprende até mais rápido.” A16

“Teria que ter mais fatos interessantes, por exemplo, História eu gosto, por eu gostar eu me interessar mais, a parte do descobrindo do Brasil, quando Pedro Álvares Cabral veio para o Brasil conta os fatos que aconteceram no navio e às vezes são cômicos, engraçadas, atrativos, senão fica vago.”A21

As falas revelam que os alunos percebem que estão recebendo pouco em termos de conteúdos, que às vezes o professor deixa o tempo correr com conversas paralelas, não chamando a atenção dos que conversam, não demonstrando encantamento pelo conhecimento que está transmitindo ou reconstruindo. O aluno, de outra parte, torna-se conivente, também se acomoda e não exige uma aula melhor. Assim, as aulas e os dias seguem, os alunos enchendo cadernos, fazendo cópias. Falam muito sobre coisas e conteúdos sem importância. O conhecimento é vivenciado como sem sentido para a vida prática, é apenas letra morta, vazia. Vejamos o que disseram os alunos. “E eu não tenho mais vontade de vir para a aula, me desmotivei, cansa, começa a falar e não termina mais, teria que estudar o que a gente gosta, aquilo pelo que tem interesse, não estudo nada fora da aula, tem matérias que nem sei o por que estudar, só aprender a falar já estava bom, ter mais fatos interessantes, o conhecimento não tem ligação com o dia-a-dia.” Essas falas expressam o desejo de saber o porquê daquilo que estudam.

No quadro abaixo, estão postos os objetivos pessoais dos alunos, o que desejam

alcançar a partir da conclusão do Ensino Médio.

#### Objetivos do conhecimento

“Pretendo acabando o Ensino Médio, conseguir um emprego melhor, por que neste trabalho que eu estou pra ganhar bastante não tem como, não tem muito como crescer, por isso ainda não desisti.” A2

“Eu gosto de estudar, ser alguém na vida, ser eu já sou. Eu estou lendo livros de psicologia, eu gosto bastante, falo para a mãe que eu quero entender a mente dos outros, quero fazer psicologia”. A8

“Pra crescer, eu não quero ficar pobre sabe como é. Tem que ver depois eu não decidi ainda o que vou fazer.” A9

“Depois do ensino médio eu não vou continuar, nem faculdade garante emprego, nem estudo garante nada. Quero acabar o ensino médio para sair da escola, vou trabalhar e ganhar dinheiro.” A10

“Eu venho para a escola para fazer amigos.” A16

“Eu quero fazer farmácia, mas deve ser horrível a exigência.” A18

“Eu vou fazer engenharia mecânica e ganhar mais dinheiro, quero ter meu próprio carro, não dá para andar mais a pé, tenho dinheiro pra comprar um carro, mas não tenho idade.” A20

Nos relatos acima fica também claro que os alunos têm interesse na conclusão do Ensino Médio por variados motivos: para cursar faculdade, dadas as facilidades oferecidas pelos atuais programas governamentais, para se livrar da escola, para trabalhar, para conseguir emprego melhor e ganhar mais dinheiro. Em síntese, a escolarização como forma de se inserir no mercado de trabalho e tornar-se produtor e consumidor.

A grande maioria dos alunos entrevistados não têm hábito de estudar, apenas o que é repassado em aula é aproveitado de forma mínima. As notas são abaixo da média e com riscos de reprovação, sendo que a média é sete apenas em uma das escolas pesquisadas, nas demais é cinco. Com exceção de três adolescentes que estudam com certa frequência, algumas horas, nos finais de semana, o restante do grupo estuda para a prova, quando estuda, pois preferem sair com amigos, namorar, assistir a filmes, ir para a balada a dedicar-se aos estudos em finais de semana. O grupo referiu a desistência de vários colegas durante o ano e que estes não queriam nada com nada. Uma observação que reforça a atitude dos alunos diante do conhecimento foi que durante as entrevistas na Escola B, toda uma turma de segundo ano do Ensino Médio, faltou à aula.

Na reportagem: “MEC propõe um novo Ensino Médio” (CORREIO DO POVO, 2009), foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um projeto que visa a promover mudanças na organização curricular do Ensino Médio. A proposta prevê que os alunos tenham 20% de disciplinas optativas dentro do currículo, que as 12 disciplinas sejam

oferecidas em eixos mais amplos, como linguagens e ciências humanas, elevar a carga horária para 3 mil horas/ano e incluir atividades práticas. Essa informação demonstra que o próprio MEC está revendo suas diretrizes para o Ensino Médio, visto que são muitos os problemas. Isso representa uma luz no fim do túnel, onde mudar é necessário para atender às novas exigências desta geração.

### c) Autoridade do professor

Apresentamos as falas dos alunos com relação à autoridade dos professores.

“Sim, porque eu acho que na sala da aula quem é o superior é o professor, todos entram no colégio sabendo regras e normas, todos conhecem, talvez não respeitem.” A1

“Quando eles estão certos. Porque não adianta brigar com professor a maioria é o cara que se fera.” A4

“Sim. Porque são eles que mandam na sala. Alguns colegas não respeitam porque estão ali só para bobeira ou não sabem o que querem. São imaturos. Eu tenho 17, mas tem uns que tem idéias de 12 anos. Eles estão no comando, se eu não respeitar ninguém respeita, se tu não respeitar quem sai perdendo é tu. Ele manda ficar quieto e tu fica.” A5

“Se os professores me respeitam, tudo bem, eles não respeitam quando eles não entendem, quando não tem compreensão. Se vai analisar os dois estão certo, e se vai analisar de novo os dois estão errado.” A9

“De certa forma os que têm autoridade sim, às vezes a gente se impõe com os que não têm. Porque eu acho que quem tem autoridade sabe seu papel ali como professor e agora aquele que não ta nem preocupado se eu tenho que ter ou não aquele conteúdo, ou se eu vou ou não vou precisar eu não tenho o porquê respeitar.” A12

“Eu respeito porque eu acho assim, se ele esta ai explicando para nós, o mínimo que a gente deve ter é respeito com o professor que esta lá na frente tentando explicar.” A14

“Eu respeito e acho que meus colegas também respeitam ninguém nunca levantou a voz para o professor, eu respeito porque ele tem a autoridade na sala de aula é como em casa o que eles falam a gente tem que fazer.” A17

“Sim, porque ele é professor, eu respeito às pessoas, por ser mais velhas, não tem que ter respeito porque é mais velha, mas porque é outra pessoa, porque é o professor que está ali e tu é aluno tu dá ali para aprender, e ele ta ali para ensinar, se ele não ensina as vezes tu fala, aí ele se invoca.” A19

“Respeito deste que respeite a minha, como respeito eles tem que me respeitar, se ele for mal educado comigo me sinto no direito de ser mal educado com ele. Fui ensinado desde cedo a respeitar o professor que tecnicamente é mais graduado e eu.” A21

Nos relatos transcritos os alunos referem que a autoridade dos professores é respeitada, porém respeitam se são respeitados, demonstrando rebeldia e contestação tão

próprias dos adolescentes. Ao mesmo tempo há uma contradição, uma vez que nas turmas uma das reclamações frequentes dos professores é a conversa em sala de aula, demonstrando a dificuldade do professor de se impor e dos alunos de respeitarem, dando a impressão que não querem nada com nada, mas parece um processo recíproco. Será que esta conversa paralela não poderia ser aproveitada para o conteúdo, para o saber? Esse respeito aos professores deve-se, pelo que se observa nas falas, porque os professores representam uma autoridade, um superior, alguém que sabe mais, muito atrelado a quem tem o poder e deve ser obedecido. Nas falas é enfatizado que respeitam os que têm competência, entendimento do seu papel e se preocupam com o conhecimento que os alunos deveriam ter.

Segundo Osório (1992), a autoridade diz respeito à colocação de limites, sem a qual a vida em sociedade não seria possível, sendo, portanto, necessária e indispensável. A autoridade não se exerce, ela emana de quem a possui. Vincula-se ao princípio que rege qualquer relacionamento humano: a liberdade de cada um e termina onde começa o direito do próximo. Os alunos, sendo adolescentes, questionam essa autoridade dos professores. Atitudes de desrespeito, de preconceito, de xingamento de ambas as partes transformam essa vivência de autoridade em autoritarismo, por isso, seguidas vezes a violência verbal se instala, gerando conflitos difíceis de serem administrados na ação pedagógica.

#### d) Percepções dos alunos sobre a aula/sala de aula e metodologias

Na sala de aula são percebidas atitudes que retratam o cotidiano de trabalho do professor pelo aluno, como segue no quadro abaixo.

##### Aula/sala de aula

“Não são muito proveitosas porque na maioria das vezes tu não entende nada naquele barulho, até tu tenta entender só que um começa conversa e tu começa também e ninguém presta atenção. Tem barulho lá na empresa barulho na escola também, mas o cara se acostuma.” A2

“Na sala de aula as gurias estão vendendo dvd, calcinha, sutiã, avon, natura vendem tudo lá, maior bagunça os professores não falam nada só falta estender uma loninha amarela e botar camelô. Se a gente vai tirar elas pra bobo, reclamam. Sou presidente 3 anos, se o cara fala alguma coisa são sempre os piás, o problema, os bagunceiros.” A3

“Depende da aula, eu durmo, os professores não falam nada, assim não incomodo. Venho para a aula por obrigação. Eu durmo porque não tem nada para fazer eles começam a falar, falar e dá sono e eu durmo.” A4

“Às vezes é legal e às vezes não dá para ter aula. É legal quando todo mundo estuda e quando todo mundo faz bagunça não é legal, conversa, o pessoal ficar escutando música no celular é proibido, mas escutam.” A6

“Tem bagunça, eu não aprendi nada esse ano. O ano passado não peguei nenhuma recuperação. Eu não tinha nota vermelha, estou com quase todas vermelhas, aumentaram ainda a média agora é 60. Ainda mais quando vem a fulana, eu não agüento ela.” A10

Com a turma para falar bem a verdade eu não me dou com ninguém, tem 5 pessoas que eu falo, que eu converso, algumas pessoas são bem crianças, falam coisas fúteis e inúteis que não tem sentido falar na hora da aula, a maioria são as meninas, eu não sei, eu sento bem na frente num canto e elas atrás em outro canto. Aconteceu que a gente se distanciou, acabou que gente nem se cumprimenta. Já faz tempo. Porque a gente não era dessa turma, acabou que no ano passado misturaram as turmas, pra ver se parava a conversa, mas pra mim piorou.” A13

“Tem umas aulas que não tem aula bem dizer. Na sexta-feira é um caos. Tu tem que ver como é na sexta-feira, porque ninguém vem. Tão batendo quinze para as 10. Entregaram nós que a gente saia 10 hs e 30 min. É que todo mundo trabalha, cansado, tem gente que vem e não come, vem direto do serviço. Que nem na sexta-feira é complicado porque ninguém vêm, por Deus tem uns 5 na sala hoje, vai lá ver como esta vazio.” A15

As aulas, em vários sentidos, tornam-se desinteressantes, uma vez que este espaço é referido pelos alunos como não muito proveitoso, não entendem nada com o barulho, ninguém presta atenção, conversa e barulho atrapalham a atenção e concentração. Esse barulho que chega aos raios do excesso é acrescido pelo clima em sala de aula com vendas de produtos, gritos, aulas de falação, alunos dormindo, dessa forma a distração permeia a tentativa estéril de produzir conhecimento, tornando o aproveitamento intelectual, diante deste contexto, ínfimo. Na fala, A13 apresenta problemas de relacionamento com colegas devido à junção de turmas, na tentativa de diminuir a conversa. Refere infantilidade e imaturidade no grupo de colegas, o que demonstra que o professor, de fato, reduz a sua realização profissional diante do trabalho que se torna cansativo e exaustivo.

Segundo Marchesi (2006, p.26), “[...] existe um fato inquestionável: ensinar um aluno que não quer aprender e que inclusive se opõe à dinâmica da aula e às normas estabelecidas é muito difícil.” Essa tarefa ultrapassa a capacidade e as habilidades profissionais que a maioria dos docentes adquiriu. Questiona-se se de fato os alunos estão desinteressados, desmotivados ou a maneira como o conhecimento é apresentado, de forma rígida, monótona, mecânica não os interessa?

Quanto à metodologia usada pelos professores, é observada e criticada pelos alunos, como segue apresentado nas falas do quadro abaixo

#### Metodologias

“Tem uns que tiram o conteúdo da internet pra dar aula para a gente. Tem uma professora que ela chega toda a aula e explica à mesma coisa ela não se lembra o que deu na

outra aula, nunca sabe, explica tudo a “moda miguelão”, tudo rápido quem aprendeu, aprendeu e quem não aprendeu é assim com ela. Eu canso de aula expositiva, tá louco, cansa, eu não agüento, eu peço para ir no banheiro e vou embora. O cara vai ficar ouvindo uma mulher falando, olhando para ela todo tempo, não tem como ficar 45 min. quieto, tem professor que tem dois períodos, ficar ouvindo uma hora e meia falando sem parar. Tem 5 períodos dá 4 horas, tem uns que dão exercício a gente faz, tem outros que dão trabalho em grupo, tem outros que falam, falam e não param mais..” A3

“Aquele que explica bem, que faz bastante pergunta para a gente responder sobre a matéria, não só passar, passar e a gente não entender nada. Tem alguns que são assim, uns que passam só texto, texto, aí a gente tem decorar tudo aquilo para fazer no hora da prova, daí fica meu ruim, não faz pergunta. É meio chatinho. É meio xarope, essas que eles falam com gente é legal, passar um tema, fazer mais trabalho em dupla, grupo, é legal tem agora que a gente tem feito mais trabalho em trio, sair da sala e fazer coisa diferente, em dupla. Filmes não muito comprido, não a noite toda. Música sobre a matéria só em inglês.” A5

“Cansa, porque começa a falar e não termina mais, não tem ligação com o dia-a-dia. Se todo mundo colaborasse ou tivesse interessado, porque eles a trabalham o dia inteiro e às vezes vem sem vontade, não fazem nada até nem incomodam, mas não fazem nada. Vem para dizer para os pais que vêm.” A6

“Um bom professor é aquele que sabe explicar as matérias, ter cabeça para agüentar a nós, ser professor e agüentar a gente, não é fácil, é mais fácil dar aula para os pequenos igual a minha prima, já os adolescente é mais complicado, eles conversam demais, ninguém manda em mim, não manda em nada para falar a verdade.” A7

“Depende, ou o professor dita ou passa no quadro. Ai fica lá copiando texto, ditando, aí falam alto param, espera, copia. Eu já nem copio, o cara se irrita, às vezes fala que vai botar para fora, que vai descontar ponto. Eu desci uma vez na direção que era para mim manear o comportamento com os professores. Porque eu sou meio nervoso, uma coisa que a gente não fez, daí os professor fala que o cara fez, o cara fica mais nervoso.” A11

“Sim, que nem tem um professor o que ele faz, ele passa o texto no quadro, copia quem quiser, na outra aula ele explica, depois ele passa outro texto, na outra aula ele explica e ele fica duas aulas sem explicar nada daí outro texto e assim vai indo.” A12

“Eu canso, por exemplo na terça-feira tem 3 períodos da matéria x eu acho cansativo isto, ficar 3 períodos ali em cima de uma coisa, não sei, chega uma hora que cansa de pensar, e tem vontade de desistir de fazer qualquer coisa, tinha que organizar melhor.” A 16

“Sim, todos ficam com sono, todo mundo trabalha na minha turma tem só dois que não, todo mundo acorda cedo, quase todo mundo dorme. Uma aula com integração professor aluno, aula com novidades. Tem matérias que são sempre assim, com experiência, integração professor e aluno. Mas tem aula já não que tem que copiar do livro ou quadro, eles ditam às vezes, eles passam no quadro o conteúdo o que tem no livro, às vezes é muito extenso no livro e ela passa no quadro.” A18

“Quanto a metodologia algumas aulas complica, o método de explicar é mais difícil de aprender. Às vezes no final do período eles mandam a gente levantar, mas é raro isso.” A20

“Olha às vezes cansa porque repete a mesma coisa, eles vão explicar a matéria e acabam repetindo a mesma coisa, eu acho que deveriam tornar a matéria mesmo sendo chata em interessante foi o que a professora x fez.” A21

“Canso, eu acho que assim é uma aula muito monótona, eu acho que ninguém gosta.” A23

A não busca do professor para novas formas de transmitir o conhecimento reflete-se também na dificuldade do aluno para aprender. Sendo que não acessa a formação continuada, sua inovação é mínima para novas metodologias e dinâmicas, e o aluno, como consequência,

parece não se interessar por mais nada. No dito popular se estabelece que “ninguém dá o que não tem”, isso é identificado nas falas dos alunos: tira o conteúdo da *internet*, explica a mesma coisa, não lembra onde parou, explica à “moda miguelão”, aulas expositivas cansam, 45 minutos quieto, parado, fala, fala, é meio chatinho, uns passam só texto, ditam, passam no quadro, a seqüência de períodos da mesma disciplina é cansativa. O que se observa é que, com raras exceções, os conteúdos são repassados pelo método tradicional. Vários alunos colocam que os professores pedem a eles silêncio, ou seja, senta, fica quieto e presta a atenção que assim você aprende. O aluno A3 aborda um problema grave que ocorre na escola, que é o fechamento do número de períodos pelos interesses dos professores e da escola, sem levar em conta o aluno e como este assimila, por exemplo, 3 períodos seguidos de Matemática.

Os alunos foram solicitados a descrever o que seria uma boa aula, o que segue são relatos dessas percepções.

#### Aula diferente

“Passar algum filme porque só têm filme quando o professor falta, não ficar explicando tanto lá na frente, sei lá fazer uma brincadeira alguma coisa que tu consegue aprender diferente.” A2

“Sei lá, aula que todos pudessem dar opinião, que pudesse explicar um pouco, dar exercício um pouco ajudar a gente, fazer trabalho em grupo que a gente se ajudasse um pouco, é difícil a gente sentar junto, a gente senta um atrás do outro sempre.” A3

“Que tivesse várias dinâmicas, que os professor não só falassem, desse exemplos práticos, mais exercícios práticos eu acho não ficar falando, falando.” A8

“Uma aula diferente, todo dia a mesma coisa chega a irritar mais coisa diferente. Filme tem quando a professor não vem dar aula.” A10

“Aquela que tem exercícios, aulas diferentes, hoje nós vamos ter uma aula diferente, a professora x vai nós levar no ginásio para nós escutar uma música, um momento para a gente pensar na vida, é isso aí que é uma aula diferente, que a gente tem com ela que é uma área que não tem tanta coisa, é para a gente pensar mesmo.” A14

“Uma aula que todos colaborassem, que eles soubessem que a gente tem a hora de fazer o que tem que fazer e ter a hora de fazer um descanso e fazer qualquer coisa, não bagunça, mas parar um pouco, escutar um música, levantar, senão chega uma hora que não dá mais.” A16

“Cansa, sei lá passar um pouco de conteúdo, explicar, ter alguma coisa diferente, computação mostrar ir no laboratório, não só ficar sempre ali. Não só tema, tema, copiar. Laboratório de informática antes e pesquisamos e copiamos no caderno porque não tem impressora no laboratório só na direção tem impressora.” A22

“Boa aula seria por ex: hoje vai ser informática, a gente vai pesquisar isso, trabalhar um pouco mais não só professor, aluno e sala de aula, acho que professor, aluno e laboratório, professor, aluno e atividade. Hoje nos vamos na biblioteca ler um pouco, eu acho que não precisa ler só na sala de aula até o ambiente muitas vezes ajuda. Hoje vamos lá fora, tá calor nos primeiros períodos, vamos fazer uma aula diferente, vamos estudar, muitos dizem por que isto é período de dia, mas eu acho que chega aqui é 7 horas, é claro ainda. Ver outras coisas, como se os da noite não pudessem sair de sala. Eu acho que o professor deveria fazer alguma

coisa de diferente, tenta não ser muito sério, isto até certo ponto ele também não pode deixar fazer o que quiser na aula, tem vezes que eles exageram, aula muito puxada o aluno já vem cansado tu continua com aquela aula ali, teria que fazer algo diferente. O professor que pega os últimos períodos são os piores, os alunos estão muito mais cansados, teria que fazer algo diferente para mudar isto” A23

“Uma aula diferente, botar as classes ao redor um do outro. Professor fazer uma brincadeira diferente é só tema, de vez enquanto dar um filme depois do conteúdo que deram. Os professores querem que fique mudo na sala, e reclamam se a gente fala.” A24

Os alunos, ao serem perguntados sobre como seria uma boa aula, utilizam a palavra diferente, entendida como não sendo sempre a mesma coisa, rotineira, onde passar o conteúdo, copiar, explicar e cobrar em prova o conteúdo decorado ainda é a máxima. Às vezes pequenas mudanças seriam significativas, como explicitam: fazer uma brincadeira, todos dar opinião, trabalho em grupo, sentar juntos, ver filmes sobre o conteúdo, dinâmicas, escutar música, mudar as carteiras de lugar, mudar de posição, ir à biblioteca, ir ao laboratório de informática e ciências com propósito de construir conhecimento a partir da prática, sem esquecer que a teoria é importante, mas seria interessante torná-la mais próxima, mais viva e, por fim, com mais sentido.

As sugestões de uma aula diferente por parte dos alunos não implicam grandes metodologias ou grandes recursos financeiros, mas quebrar a rotina, fazer de outro jeito as mesmas coisas despertaria o gosto pelo saber ou pelo menos tornariam as aulas mais atrativas, pois para o professor o resultado seria diferente, mas é mais comum fazer sempre o mesmo e culpabilizar e atribuir ao aluno seu próprio fracasso e as dificuldades apresentadas. O que reforça essa ideia é que os alunos retratam nas entrevistas que são eles os responsáveis por não aprender o que lhes é ensinado, assim há poucas exigências em novas buscas por parte do professor e as coisas seguem sem muitas mudanças, porque negar o problema ajuda a enfrentá-lo, saber sobre implica mudanças e construções de novas saídas.

Em síntese, a adolescência, para Davidoff (2001), é um período de transição entre a infância e a vida adulta, os adolescentes precisam organizar as exigências e expectativas conflitantes da família, da comunidade e dos amigos; desenvolver percepções das mudanças que se operam no corpo e no leque das necessidades; estabelecer independência e conceber uma identidade para a vida adulta. Os adolescentes tendem a examinar os acontecimentos de maneira crítica e refletida, considerando alternativas para problemas e localizando contradições. Por se encontrarem numa fase de vida de muitas dúvidas e desafios, de muita turbulência, são instáveis, inseguros, agitados e precisam da compreensão e da atenção dos adultos.

Para Guimarães e Grubits (1999), esta fase recebe novas influências quando o adolescente é trabalhador, além de apresentar os conflitos próprios de sua idade, em geral sofre as interferências de sua condição socioeconômica e de situações desencadeantes de sofrimento emocional, tais como: condição de trabalho inadequado; pouco convívio familiar; pouco tempo para dedicar-se ao lazer e aos esportes; dificuldades escolares decorrentes do tempo restrito de dedicação aos estudos, cansaço físico constante decorrente da dupla jornada, além de pouca oportunidade de qualificação profissional.

Os adolescentes não são mais como antigamente parece ser uma frase-chavão, mas nada mais é como antigamente, eles acessam *internet*, são ágeis com computadores, possuem amigos virtuais na rede *orkut e MSN*, manuseiam celulares com alta tecnologia, máquinas digitais numa velocidade assombrosa, antes inimaginável. Estudam quase que obrigados, pois a escola já não representa suas ambições e, sim, o mundo do trabalho os deslumbra, pois lhes permitirá acessar bens de consumo, de massa. São ágeis, muito ágeis, conseguem ver televisão, manusear computador, ainda conversar com os pais, fazem tudo ao mesmo tempo, são céticos frente ao futuro e apaixonados pela presentificação da vida, tudo é agora, já.

A educação não poderia permanecer distanciada das mudanças e dos problemas que estão ocorrendo na sociedade, bem como com os adolescentes. É normal que a educação se veja submetida a profundas tensões, afirma Marchesi (2006). Entre as tensões mais importantes encontra-se a relação professor/aluno atravessada por diversos problemas no cotidiano escolar, como violência, drogas, falta de recursos materiais, infraestruturas precarizadas, salários baixos, estresse ocupacional e síndrome de *burnout*. Para além da relação professor/aluno permeada de dificuldades, encontra-se todo um universo extra-escola, marcando com outro tom as relações que se estabelecem na ação pedagógica, exigindo novas formas de conhecimento e novas soluções calcadas na mudança institucional, nas estratégias coletivas, nas políticas de formação de professores, na elaboração de novos currículos e na forma de tratar a educação de jovens e adultos (EJA).

Nas entrevistas, observa-se um aluno que anseia por metodologias diferentes para, de alguma forma, dar sentido ao conhecimento, porém com pouca contribuição de sua parte, ou seja, não tem hábitos de estudo, falta às aulas com frequência devido ao cansaço e a outras opções mais interessantes, estuda para provas tão-somente, não lêem livros, dormem em sala de aula e vendem produtos, referem que respeitam verbalmente seus professores, mas suas atitudes demonstram outra coisa, pois conversam exageradamente, sendo este um dos problemas apontados por todos os entrevistados e que recebem reclamações a respeito.

Por outro lado, temos um professor que, na insistência x desistência psicológica, ainda

tenta transmitir seus poucos conhecimentos aos alunos, tão-somente pelo instrumento da fala e do giz, com raras modificações, nisto destoando de um adolescente que é trabalhador, que é cooptado pelo mundo do trabalho, onde trabalhar é necessário para auxiliar na renda familiar, mas que ainda vai à escola, nem sempre querendo aprender visto que sua motivação é mínima, muitas vezes para certificação, para galgar postos de trabalho mais rentáveis, mas ainda para ter um espaço social de amizade, de conversa, de brincadeira, para contatos além do trabalho, talvez seja uma explicação de por que necessitam conversar tanto.

Há um choque nesta relação, algo está descontraído, não podemos afirmar numa linearidade que todos os relatos sejam frutos dos reflexos da síndrome de *burnout*, mas em sua maioria são significativos de uma tensão instalada, fruto de um adoecimento do professor no trabalho. Desta forma, o aluno é alvo de seu sofrimento. Uma vez que a síndrome de *burnout* encontra-se em curso neste grupo de professores, através do alto nível em exaustão emocional, baixa reduzida realização profissional e baixa despersonalização, seus comportamentos expressam os sintomas percebidos e sentidos pelos alunos, como cansaço, estresse, irritação, manifestações preconceituosas e desrespeitosas, mudanças de humor, sem dúvida, fatores que estão interferindo na ação pedagógica, quer seja no aproveitamento escolar desses alunos, quer seja no desempenho dos professores para atingir as metas e objetivos organizacionais e no trabalho, tornando o trabalho sofrível.

Benevides-Pereira (2002), apoiada em outros autores, descreve a sintomatologia da síndrome de *burnout*, sintomas: físicos, psíquicos, comportamentais, defensivos. Salienta que não é necessário apresentar todos os sintomas e que a acentuação dos sintomas defensivos constitui característica importante, pois diferencia a síndrome do estresse. Os alunos entrevistados percebem vários desses sintomas na ação pedagógica, o que demonstra que a percepção destes é apurada no que tange ao cotidiano escolar e aos reflexos da síndrome de *burnout*. Salienta-se que não há como o aluno, alvo direto do trabalho dos professores, não ser atingido pelo sofrimento e adoecimento, por que passa no cotidiano escolar. Alguns sintomas identificados pelos alunos são descritos por Benevides-Pereira, que os caracteriza da forma como os apresentamos a seguir:

Como sintoma físico aparece a fadiga constante e progressiva, descrita como sensação de falta de energia, de vazio interno, é o sintoma mais referido na literatura e pela maioria das pessoas acometidas pelo *burnout*. Muitas pessoas relatam que, mesmo depois de uma noite de sono, acordam cansadas e sem ânimo para nada. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais, devido ao contato diário com problemas.

Os sintomas psíquicos são: labilidade emocional, falta de atenção/ concentração, e desconfiança e sentimento persecutório.

A labilidade emocional é caracterizada pela presença de mudanças bruscas do humor. Em um momento pode estar bem, rindo, passando a um estado de tristeza ou agressividade em poucos minutos, por vezes sem um motivo manifesto ou diante de um acontecimento aparentemente insignificante.

Outro sintoma é a falta de atenção, de concentração: a pessoa denota dificuldade de ater-se ao que está fazendo. Parece estar sempre “distante”. Por vezes, sua atenção seletiva mostra-se distraída, sem interesse, concentra-se por alguns instantes e distrai-se novamente. Aparecem alterações da memória, tanto evocativa como de fixação, apresenta lapsos de memória; muitas vezes para de realizar uma atividade que estava em curso por não saber mais por que à realizava.

Quanto à desconfiança e sentimentos persecutórios, tem a sensação de não poder contar com os outros, que as pessoas se aproveitam de si e de seu trabalho, por vezes se acentua a desconfiança, levando a paranóia.

Nos sintomas comportamentais foram identificados por exemplo a irritação, a negligência ou escrúpulo excessivo, incremento na agressividade e a perda de iniciativa.

A irritação aparece como pouca tolerância para com os demais, perdendo muito rapidamente a paciência. A negligência ou escrúpulo excessivo reflete dificuldade de atenção, pode vir a descuidar-se em suas atividades ocupacionais. Outros, por sentirem esta dificuldade, passam a uma atuação mais detalhista, justamente para tentar não incorrer em equívocos, acarretando lentidão nas atividades, com tendência a rever várias vezes o que já foi realizado.

Relativamente à perda de iniciativa no trabalho, a pessoa dá preferência às situações rotineiras, conhecidas, evitando ter iniciativas que lhe exigiriam o dispêndio de doses extras de energia, seja mental ou física. E o absentéismo aparece como sintoma defensivo, no qual as faltas, justificadas ou não, passam a ser uma trégua, uma possibilidade de alívio na tentativa de minimização dos transtornos sentidos.

Outro sintoma é o incremento da agressividade, denotando dificuldade em se conter, passando facilmente a comportamentos hostis, destrutivos, mesmo que o acontecimento desencadeante não seja de grande monta.

E, ainda, os sintomas defensivos, como ironia/cinismo e sentimento de onipotência/impotência.

As atitudes de ironia/cinismo são frequentes, tanto para com colegas como com

pessoas a quem o profissional presta serviço, neste caso, o aluno. Funciona como “válvula de escape” de seus sentimentos de insatisfação e hostilidade para com os demais, na medida em que atribui aos outros o mal-estar que vem enfrentando no seu trabalho.

Aparecem por fim percebidos pelos alunos sentimentos de onipotência, ainda para tentar compensar a sensação de frustração e incapacidade, alguns reagem passando a imagem de auto-suficiência.

Em síntese os alunos identificaram algumas consequências de *burnout* no trabalho do professor, ao que Benevides-Pereira (2002) chama de diminuição na qualidade do mesmo. Sentindo-se exausto, necessitando buscar mais energia para tentar concentrar-se no que está realizando, desmotivado pela baixa satisfação que vem obtendo de seu trabalho, entre vários outros sintomas, além da despersonalização, que vem comprometer a relação com a clientela a ser assistida e que, muitas vezes, tem característica fundamental para desenvolver as atividades propostas, a consequência é a diminuição da qualidade dos serviços prestados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação abordou o trabalho enquanto fator formador da identidade e da subjetividade dos sujeitos, e promotor do adoecimento dos professores em sua atividade docente. Reflexo da sociedade capitalista em que vivemos, o capital transforma o mundo do trabalho e o trabalhador. Este fenômeno converte o valor do trabalho, ferramenta transformadora do mundo e da sociedade, como uma das expressões de causa de sofrimento aos indivíduos.

Quanto ao professor, este também é atravessado pelas metamorfoses em seu trabalho, uma vez que novas e diversas situações estão chegando à porta e ao interior das escolas e o professor é cobrado por pais, pela sociedade, pelos profissionais de saúde a dar conta de um universo novo e de mudanças rápidas para as quais nem sempre está preparado. Essas tensões em seu trabalho, muitas vezes, geram estresses que, quando se tornam crônicos e aumentam de intensidade, podem levar à síndrome de *burnout*.

Nossa investigação procurou aprofundar os estudos referentes a essa síndrome através da identificação e análise da presença da mesma entre os professores de três escolas de Ensino Médio, noturno, em um Município da região norte do Estado do Rio Grande do Sul.

Além dessa identificação, o estudo investigou quais são e de que forma os efeitos da síndrome de *burnout* interferem na ação pedagógica dos professores. Inicialmente identificamos o nível de *burnout* em cada uma das três dimensões: exaustão emocional, reduzida realização profissional e despersonalização.

Os resultados dos dados do MBI apontam que, na dimensão exaustão emocional, o nível revelou-se alto, atingindo 51%; na dimensão reduzida realização profissional, baixo, 73%, e, por fim, na dimensão despersonalização, o nível alto, 22%. O que podemos afirmar é que, apesar da incongruência entre os índices da exaustão emocional e da reduzida realização profissional, o alto índice da exaustão emocional pode apontar para o início de um desencadeamento da síndrome de *burnout*, fato que se torna preocupante uma vez que a síndrome é sequencial. De outra parte, os índices de baixa reduzida realização profissional e de baixa despersonalização indicam ainda haver tempo para se iniciar o processo de reversão do quadro de adoecimento.

Os dados sociodemográficos são significativos para o entendimento da síndrome de *burnout*, uma vez que alguns elementos constituem explicações para o fenômeno que acomete os professores e contribuem para explicar o trabalho em que estão inseridos. Entre os fatores

que contribuem negativamente, podemos destacar: baixos salários que os impedem de ter uma melhor qualidade de vida e até, a possibilidade de uma formação continuada, o grande número de alunos e de turmas, as características da clientela na grande maioria adolescentes/trabalhadores que apresentam muitas demandas, duplicidade de jornada e sobrecarga de trabalho e algumas condições de infraestrutura do ambiente de trabalho.

Dos professores é exigido que dediquem tempo em casa, o que representa que continuam envolvidos com o trabalho, quer seja na correção de provas, na preparação de aulas, na busca de novas metodologias e até atendendo ligações da escola. As atividades de lazer restringem-se ao ambiente caseiro, uma vez que se tornam mais acessíveis financeiramente, fato que talvez esteja diretamente ligado à exaustão emocional e física que sentem e já não dispõem mais de tempo para atividades da comunidade, preferindo o descanso.

Autodenominam-se estressados e apontam que esse estresse no trabalho advém dos alunos desmotivados e indisciplinados. Disso podemos inferir que sua realização profissional diminuída também os esteja desmotivando, e os faz projetar este sentimento nos alunos, numa tentativa de colocar o problema fora de si. O que se passa em sala de aula e quanto à indisciplina é fato consumado de que o professor perdeu o controle e o domínio de turma. A indisciplina dos alunos pode ser traduzida como a perda de controle dos pais em determinar limites para os filhos que transferem e cobram uma responsabilidade que não cabe aos professores, ao mesmo tempo optam pela indisciplina deliberada, como expressão de desajuste ao mundo social em que estão inseridos.

Alguns fatores são potencialmente favoráveis no trabalho dos professores, como: as relações estabelecidas no trabalho com seus colegas, pois as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, com alunos, são divididas nos intervalos; trabalhar em apenas uma escola, no turno da manhã e à noite; praticar esportes (caminhada) e a grande maioria não ficou doente, não necessitou de atestado ou licença, o que significa que os reflexos da síndrome na saúde física e mental ainda são ignorados ou negados por muitos, continuando a trabalhar até chegar ao limite de suas energias, quando então desistem.

Na sequência, nos ocupamos de avaliar os possíveis efeitos da síndrome de *burnout* na ação pedagógica e a repercussão da mesma na relação que os professores estabelecem com seus alunos. A percepção dos alunos sobre seus professores revela que estes encontram-se cansados/estressados, irritados, possuem manifestações preconceituosas e desrespeitosas e oscilam de humor com frequência o que, seguramente, é um fator agravante para um bom desempenho escolar.

Uma vez que o professor encontra-se descrito e percebido pelos alunos desta forma, que sabor é transmitido ao conhecimento? Certamente não é um bom sabor, um sabor de gostosura e travessura, provavelmente é azedado e permeado por estes fatos, contaminando os alunos com uma carga negativa sobre algo que deveria ser no mínimo mais divertido e prazeroso.

Quanto ao conhecimento, é observado que o professor já não tem gosto pelo ensinar, uma vez que se usa apenas do método tradicional para ensinar inclusive revela que alguns já perderam a vontade de dar aula, deixam o tempo passar com conversas, sem chamar a atenção dos colegas, não demonstram encantamento pelo conhecimento que estão transmitindo. De outro lado, o aluno, por sua vez, também apresenta pouco interesse pelo conhecimento que é questionado por ele como sem serventia para a vida prática, sem praticidade ou vínculo com o dia-a-dia. Há uma necessidade de esclarecimento dos porquês se estuda, dos porquês do aprender. A autoridade dos professores, os alunos afirmam que a respeitam, porém as atitudes que demonstram ao conversar durante as aulas, ao não fazer silêncio quando solicitados, demonstram que essa autoridade é desrespeitada, porém o respeito é mais evidenciado aos que exercem o papel de professores, os que têm interesse que o aluno aprenda e competência para ensinar.

As percepções dos alunos sobre a aula/sala de aula e metodologias revelam um cotidiano de fato muito estressante, tanto para professores quanto para alunos, onde conversar demais, não prestar atenção, serem barulhentos, vender produtos, problemas de relacionamento e dormir na sala são relatos constantes. Quanto à metodologia, aparecem com grande frequência reclamações sobre a aula expositiva e tradicional, onde copiar do quadro para o caderno, ditados, poucas explicações são a tônica no cotidiano dos alunos e dos professores, sem dúvida com pouco proveito para ambas as partes.

Nas entrevistas com os alunos eles manifestam o desconforto que sentem em relação à escola e aos professores. O aluno anseia por um professor menos estressado, mais criativo e capaz de ministrar uma aula com metodologias diferentes, que dê outro sentido e gosto para o conhecimento. Os alunos afirmam que a indiferença nas aulas, sua pouca participação, as faltas, a ausência de hábitos de estudo, são devidos ao cansaço, à falta de motivação e a outras opções mais interessantes. Só estudam para as provas, não lêem livros, dormem e vendem produtos na sala de aula. Dizem que respeitam seus professores, mas em suas atitudes muitos se mostram indiferentes e indisciplinados, conversam nas aulas e, por vezes, enfrentam os professores de forma desrespeitosa ou agressiva. Este quadro de evidências demonstra que na percepção dos alunos, os professores já não são vistos como indivíduos que orientam, e

formam valores que servirão de guias para suas vidas cotidianas, e a escola não é um espaço de construção da sociabilidade tendo por base a apreensão de conhecimentos necessários à ampliação dos horizontes como condição *sine qua non* para a constituição de oportunidades sociais.

Por outro lado, temos um professor que insiste, que ainda tenta transmitir seus poucos conhecimentos aos alunos, tão-somente através da fala e do giz, métodos tradicionalmente conhecidos. Mesmo percebendo que a motivação do aluno para tal tipo de aula é mínima, eles não encontram alternativas ou não sentem disposição para criá-las. Os alunos percebem claramente os comportamentos dos professores no cotidiano escolar expressos por sintomas da síndrome de *burnout*. Não há como o aluno não ser alvo destes sintomas. O que está posto é que o sistema de ensino não reflete as mudanças socioculturais que têm ocorrido na sociedade, de forma que orientem alternativas metodológicas que transformem a busca de conhecimento em uma tarefa agradável e divertida e que estejam conectadas com o universo cotidiano dos alunos. Dessa forma, cobram-se soluções mágicas dos professores, para as quais não são preparados, e que não são restritas a eles.

De fato, entender o cotidiano do trabalho do professor pelo olhar do aluno é estarrecedor, uma vez que muitos e variados foram os adjetivos negativos usados para descrevê-lo. O professor encontra-se exaurido, estressado, cansado e sem fôlego, parece que ocorre um pequeno “milagre”, pois com todas essas dificuldades, ocorre ainda o processo de ensino-aprendizagem. As consequências na ação pedagógica podem ser percebidas através de dois fortes indicadores: baixos índices de aproveitamento dos estudos, altos índices de reprovação e evasão escolar. Segundo as manifestações dos alunos, a maioria apresentava notas baixas e tinha riscos de reprovação com implicações em termos de vida futura. A tarefa de ser professor é complexa e multifacetada, requer a expressão afetiva, implica uma relação de afeto que se manifesta em todos os gestos do trabalho e na relação com o aluno. O afeto aqui é imprescindível, pois a relação pedagógica exige a interação afetiva entre professor e aluno. Por isso, o ensinar implica também cuidar, ou seja, sem vincular-se afetivamente, o circuito da relação professor-aluno não pode ser completado de forma satisfatória. Como melhorar essas questões de interação afetiva é um grande desafio que se apresenta na educação da atualidade.

Ao concluirmos este trabalho, não podemos deixar de realizar uma pequena reflexão sobre o quanto a sociedade tem deixado a escola, os professores e os alunos à própria sorte, onde trabalhar em educação acaba significando adoecer, padecer, sofrer e onde o aprender também implica reprovar, desanimar, desistir e desgostar-se do conhecimento, do aprender. O

que procuramos demonstrar nesta dissertação é que há um processo contínuo de perda de sentido da função transformadora do trabalho, especialmente por parte daqueles cuja atribuição social é supostamente preparar os indivíduos para o exercício deste a partir da veiculação de conhecimentos, muitas vezes questionados, e até mesmo rechaçados pelos estudantes em uma deliberada escolha de negação dos conceitos e valores por eles externalizados.

Esta investigação deveria servir de alerta aos que se preocupam com a formação e gestão da educação, onde instrumentalizar com o conhecimento sobre a síndrome de *burnout*, alunos de graduação das licenciaturas, futuros professores, talvez possa ajudar a reverter o quadro que é um problema grave na educação, sendo considerado um problema de saúde pública. E como psicóloga, não podemos deixar de nos questionar a respeito de quem cuidará dos professores-cuidadores? Salientamos que instrumentalizar os professores para serem cuidadores de si e observadores do mundo do trabalho em que se encontram inseridos, numa tentativa de que o conhecimento do adoecimento de uma categoria profissional é sinal de novas intervenções e lutas para que este espaço de trabalho seja mais prazeroso, porque trabalhar é necessário, afinal não existe almoço grátis, mas adoecer é um preço caro a pagar. Cabe salientar que o Estado deverá empenhar esforços para construir estratégias de apoio ao professor que se encontra acometido pela síndrome de *burnout*.

Acreditamos que esta investigação alerta para novos estudos a respeito desta categoria de trabalhadores, os professores: questões aqui abordadas poderão ser complementadas e melhor elaboradas; a especificidade e o número da amostra poderão ser alterados; e as estratégias para amenizar os fatores de estresse e aliviar a síndrome de *burnout* deverão merecer novas pesquisas, bem como realizar entrevista com os professores. Salienta-se que os resultados da pesquisa permitem cruzamento de dados, para melhor compreensão da síndrome de *burnout*, mas que devido ao tempo não foram possíveis nesta investigação.

Urge que arregimentemos (nós, o governo, a sociedade) com defesas em favor do professor, para que ser professor não implique, com tanta frequência, em esgotar-se, adoecer, sofrer, mas se constitua, sim, em novo estímulo para viver e em novo sentido para o trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. *Violências nas escolas: versão resumida*. Brasília: Unesco, 2003.
- ALBORNOZ, S. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- ALEVATO, H. Estresse, burnout e cotidiano escolar: *Novos desafios para a educação básica*. Fórum Crítico da Educação. *Revista do ISEP*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, abr. 2004.
- ALMEIDA, I. M. O trabalho dos educadores. In: ABICALIL, A. C. et. al. *Retrato da escola no Brasil*. Brasília: 2004.
- ALVES, C. F. O. Entre o cuidar e o sofrer: *o cuidado via experiência de cuidadores/profissionais de saúde mental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2005.
- ANTUNES, C. Como ensinar com afetividade. *Páginas Abertas*, São Paulo: Paulus, ano31, n. 27, p.18-19, 2006.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- ARENDT, H. *A condição humana: a condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- ASSIS, F. B. *Síndrome de burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Uberlândia, 2006.
- BARROS D. A. C.; GUIMARRÃES M. A. L. Lesões por esforços repetitivos – L.E.R: aspectos psicológicos. In: GUIMARRÃES, M. A. L.; GRUBITS, S. (Orgs.). *Saúde mental e trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- BATISTA, A. S.; CODO. W. Crise de identidade e sofrimento In. CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, 1999. cap. 9. p. 174-182.

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

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. et al. *Burnout: o desgaste dos professores de Maringá*. Revista Eletrônica Inter Ação Psy. Maringá, ano 1, n.1, p.90-101, 2003.

BOFF, L. *Saber cuidar: Ética do Humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BONILLA, M. H. S. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, Brasil, 1991.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.048, de 6 de maio de 1996. Dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social, Brasil, 1996.

BRASIL. Lei nº 8069/1990 – Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, 1990.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado, 1988.

BURBULES, N. C.; TORRES. C. A. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMARGO, F. *Escola: espaço de cultura e formação* [S.l.]: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://espacopedagogico.terapad.com/index.cfm?fa=contentNews.newsDetails&newsID=11872&from=list>>. Acesso em: 7 set. 2008.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n. 1, jan./jun. 2002.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout e gênero e os docentes de instituições particulares de ensino. *Revista de Psicologia da UnC*. V.1, n. 1, p.15-23, 2003

CARLOTTO, M. S.; GOBBI, M. D. Síndrome de burnout: *um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho*. Caderno universitário, Canoas (RS): Universidade Luterana do Brasil/ULBRA, 1999.

\_\_\_\_\_; SILVA, G. N. D. Síndrome de burnout: *um estudo com professores da rede pública*. Psicologia Escolar e Educacional. v. 7, n.2, p.145-163, 2003.

\_\_\_\_\_; PALAZZO, L. S. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 22 (5) p. 1017-1026, maio, 2006.

CARMO, P. S. A ideologia do trabalho. São Paulo: Moderna, 2005.

CARNEIRO, M. C. B. G. D. C. A saúde do trabalhador professor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/ UFSCAR. São Carlos, 2001.

CODO, W.; A arte de não fazer. O funcionário público faz o que precisa ser feito? In: CODO, W.; JACQUES, M. D. G. (Org.). Saúde mental e trabalho: *leituras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CODO, W.; SAMPAIO, C. J. J.; HITOMI, H. A. Indivíduo, trabalho e sofrimento: *uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (Coord.). Educação: *carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, 1999.

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

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educar, educador. In: \_\_\_\_\_. Educação: *carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, 1999b.

DAVIDOFF, L. L. Introdução à psicologia. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEJOURS, C. A loucura do trabalho: *estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEJOURS, C. O fator humano. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DELORS, J. et al. Educação: *um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2004.

DURKHEIM, E. Éducation et sociologie. Paris: Quadrige, PUF, 1999.

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

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

FAORO, R. Os donos do poder: *formação do patronato político brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Globo, 2003.

FABER, B.A. Crisis in education: *stress and burnout in the american teacher*. São Francisco: Jossey-Boss Inc. 1991.

FAVERO, A. F.; GABOARDI, A. E.; (Coords.). In: RAUBER, J. et al. Apresentação de trabalhos Científicos: Normas e orientações práticas. 4. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008.

FENSTERSEIFER, G. P. Assistência em saúde mental x estresse no trabalho dos profissionais de enfermagem. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Psicologia: Porto Alegre, 1999.

FERREIRA, A. B. de Holanda. Minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. - RJ, 1995.

FILGUEIRAS, J. C.; HIPPERT, M. I. Estresse: *Possibilidades e Limites*. IN: JACQUES, M. D. G.; CODO, W. *Saúde mental & trabalho: leituras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FOI o desânimo de ser professor. Revista Educação. São Paulo: Segmento, ano: 10, n.119, p.19, mar. 2007.

FORD, H. Os princípios da prosperidade: *minha vida e minha obra*. Rio de Janeiro: Gráfica Brasil, 1964.

FRANÇA, H. H. A síndrome de *burnout*. RBM – Revista Brasileira de Medicina, n.44, p. 197-199, 1997.

FRANÇA, A. C. L. Stress e trabalho. São Paulo: Atlas, 1999.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. L. Stress e trabalho: *uma abordagem psicossomática*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Stress e trabalho: *guia prático com abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. *Journal of social issues*, v.30, n.1, p.159-165, 1974.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o burnout em professores universitários. Revista Eletrônica Inter Ação Psy, Maringá, ano 1, n.1, 2003.

GIBRAN, K. G. O profeta. Rio de Janeiro: Acigi, 1924.

GIDDENS, A. A constituição da sociedade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GILLOT, G. O resgate da autoridade em educação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GORZ, A. Metamorfoses do trabalho. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

GUIMARÃES, M. A. L.; GRUBITS, S.; Saúde mental do adolescente trabalhador. In: \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Saúde mental e trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

JESUS, S. N. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. Educação, Porto Alegre, ano 25, n. 48, p. 25-43, 2002.

KANT, E. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Unimep, 2004.

LEITE, N. Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho: *um estudo com professores da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação do

Instituto de Psicologia/UNB: Brasília. 2007.

LEVI, L. O guia da comissão européia sobre stress relacionado ao trabalho e iniciativas relacionadas: das palavras à ação. In: ROSSI, A.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. (Org.). Stress e qualidade de vida no trabalho: *perspectivas atuais da saúde ocupacional*. São Paulo: Atlas, 2007.

LEVY, G. C. T. M. Avaliar o índice de burnout em professores da rede pública de ensino localizada na região sudeste. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo, Cortez: 2003.

LONGHI, S. M. Pedagogia, ciência pedagógica: o reconhecimento necessário na área e campo da educação. In: Espaço Pedagógico. Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. v. 1. n.1. Editora UPF, 2003.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: *uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOUZADA, P. A.; BARROS, D. B. E. M.; Trabalho docente: entre prescrições e singularidades. In: BARROS, D. B. E. M.; HECKERT, C. L. A.; MARGOTO, L. (Orgs.). Trabalho e saúde do professor: *Cartografias no percurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOWENSTEIN, L. Teacher stress leading to burnout: its prevention and cure. *Education today*. v. 41, n. 2, p.12-16, 1991.

MARCHESI, A. O que será de nós, os maus alunos? Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARX, K. O Capital: *crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MASLACH, C. Entendendo o burnout. In: ROSSI, A. M.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. (Org.). Stress e qualidade de vida no trabalho: *perspectivas atuais da saúde ocupacional*. São Paulo: Atlas, 2007.

MASLACH, C.; JACSKON, S. The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas: Papirus, 1999.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. Job burnout. *Annual Review of psychology*, 52. 2001.

MAURO, F. L. M.; GIGLIO, S. L.; GUIMARÃES, M. A. L. Saúde mental do adolescente trabalhador. In: GUIMARÃES, M. A. L.; GRUBITS, S. *Saúde mental e trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MEC propõe um novo Ensino Médio. *Correio do Povo*, Porto Alegre, p. 9, 5 maio, 2009.

MERAZZI, C. Apprende à vivre lês conflitis: une tache de la formation de ensiegnants. *European Journal of Teachers Education*, p.101-106, 1983.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, E. P. G. Esgotamento profissional (burnout) ou sofrimento psíquico no trabalho: o caso dos professores da rede de ensino particular. In: SARREIRA, J. C. *Psicologia comunitária: estudos atuais*. Porto Alegre, 2000.

NAS terras do bem-virá. Produção: Alexandre Rampazzo e Tatiana Polastri, 2007. 110 min.

NEGT, O. *Kant y Marx: Um diálogo entre épocas*. Madrid: Editorial Trotta, 2004.

NÓVOA, A. *Professor na virada do milênio: do escasso dos discursos à pobreza das práticas*. São Paulo: Educação e Pesquisa, 1999.

OS RUMOS da psicologia organizacional e do trabalho no Brasil. *Psicologia - ciência e profissão – Diálogos*, Brasília, ano 4, n.5, p. 28-31, dez. 2007.

OSÓRIO, L. C. *Adolescente hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 1992.

PAIM, I. Curso de psicopatologia. 10. ed. São Paulo: EPU, 1986.

PAIXÃO JUNIOR, D. P. V. S. Mercantilismo educacional. Zero Hora, Porto Alegre, p.17, 15 mar. 2008.

PERRENOUD, P. Dez competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRO DIA nascer feliz. Diretor: João Jardim. São Paulo: Copacabana Filmes, 2006. 1 DVD. 88 min.

PROFESSORES sofrem com síndrome de burnout. Jornal Hoje, Rio de Janeiro, 17 de jun. 2008.

PROFESSORES não querem ir para a sala de aula. Zero Hora, Porto Alegre, 16 de out, 2007.

QUANDO o trabalho adocece. Psicologia - ciência e profissão – Diálogos. Brasília, ano 4, n.5, p. 22-23, dez. 2007.

RAMAZZINI, B. As doenças dos trabalhadores. São Paulo: Fundacentro, 2000.

REMÉDIOS para o professor e a educação. Nova escola, São Paulo, ano XXIII, n. 211, p.39-45, abr. 2008.

ROSSI, A.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. (Org.). Stress e qualidade de vida no trabalho: *perspectivas atuais da saúde ocupacional*. São Paulo: Atlas, 2007.

SAUTER, L. S., MURPHY L. R. Abordagens à prevenção do stress no trabalho nos Estados Unidos. ROSSI, A.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. (Orgs.). In: Stress e qualidade de vida no trabalho: *perspectivas atuais da saúde ocupacional*. São Paulo: Atlas, 2007.

SCHUMPETER, J. A. Capitalismo, socialismo e democracia. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SELLIGMANN-SILVA, E. Desgaste mental no trabalho dominado. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. Cortez, 1994.

SELLIGMANN-SILVA, E.; et al. Crise, trabalho e saúde mental no Brasil. São Paulo: Traço, 1986.

SELYE, H. *Stress: a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa, 1959.

SILVA, G. O. C. D. O meio ambiente do trabalho e o princípio da dignidade da pessoa humana. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>> . Acesso em: 10 dez. 2008.

SIMÕES, S. H. R.; SALIM, A. A. M.; TAVARES, X. J. Formas de adoecimento de professores capixabas no século XIX: diálogos com o passado no presente. In: BARROS, B. E. M.; HECKERT, C. L. A. MARGOTO, L (Orgs.). *Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SMITH, A. *Riqueza das nações*. São Paulo: Húmus, 1986.

SORATTO, L.; HECKLER, O. C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, 1999.

SORATTO, L.; PINTO, R. M. Burnout e carga mental de trabalho. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, 1999.

SOUZA, D. M. T. et al. *The yázigí dictionary: inglês-português*. São Paulo: Interação, 1990.

SUNG, J. M. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAYLOR, F. W. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1960.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Modern Times, EUA: Continental 1936. 87 min.

UMA HISTÓRIA de desafios. *Psicologia - ciência e profissão – Diálogos*, Brasília, ano 4, n.5, p. 24-27, dez. 2007.

UNESCO *O perfil dos professores brasileiros. O que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VASQUES-MENEZES, I.; GAZZOTTI, A. A. Suporte afetivo e sofrimento psíquico em burnout. In: Codo, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. São Paulo: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_, I. Por onde passa a categoria trabalho na prática terapêutica? In: CODO, W. (Org.). *O trabalho enlouquece? Um encontro entre a clínica e o trabalho*.

Petropolis, Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_, I. A contribuição da psicologia clínica na compreensão do burnout: *um estudo com professores*. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia/UNB: Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_, I. 2008. (informação verbal).

VICO, G. Psicologia e fator produtivo. In: SELIGMANN, S. E. et al. V. Crise, trabalho e saúde mental no Brasil. São Paulo: Traço, 1986.

VIEIRA, J. D. Identidade expropriada: *retratos do educador brasileiro*. Brasília: CNTE, 2004.

WAGNER, D. P. Síndrome de burnout: *um estudo junto aos educadores (professores e educadores assistentes) em escolas de educação infantil*. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Engenharia: Porto Alegre, 2004.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Martin Claret, 2008.

ZAGURY, T. O professor refém: *para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

## ANEXOS

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Sexo:    ( ) F            ( ) M
2. Qual a sua idade?  
( ) 20 - 30  
( ) 31 - 40  
( ) 41 - 50  
( ) 51 - 60  
( ) 61 - 70  
( ) NS/NR
3. Qual é o seu estado civil?  
( ) Solteiro  
( ) Casado  
( ) Divorciado  
( ) Viúvo  
( ) NS/NR
4. Quantos filhos você possui?  
( ) Nenhum  
( ) Um filho  
( ) Dois filhos  
( ) Três filhos  
( ) Quatro filhos  
( ) Mais de quatro filhos  
( ) NS/NR
5. Quantos dependentes você possui (irmão, pai, mãe...)?  
( ) Nenhum  
( ) Até dois  
( ) De três a quatro  
( ) De cinco a seis  
( ) NS/NR
6. Qual seu grau de escolaridade?  
( ) Ensino Fundamental completo  
( ) Ensino Fundamental incompleto  
( ) Ensino Médio completo  
( ) Ensino Médio incompleto  
( ) Ensino Superior completo  
( ) Ensino Superior incompleto  
( ) Aperfeiçoamento/ Especialização  
( ) Mestrado incompleto  
( ) Mestrado completo  
( ) Doutorado incompleto  
( ) Doutorado completo  
( ) Pós-doutorado incompleto  
( ) Pós-doutorado completo    ( ) NS/NR
7. Você está estudando atualmente em alguma instituição de ensino?  
( ) Sim            ( ) Não            ( ) NS/NR
8. Qual o valor de seu salário?  
( ) Até 2 SM  
( ) De 3 até 7 SM

- De 8 até 12 SM  
 NS/NR
9. Assinale com um X se a escola possui os seguintes materiais:
- Livros atualizados em sua área
  - Computadores modernos para seu uso
  - Mapas atualizados
  - Dvd's da sua área
  - Aparelho de som
  - Televisão
  - Data-show
  - Aparelho de dvd
  - Laboratório de informática com computadores modernos
  - Laboratório de ciências
  - Jogos pedagógicos (xadrez, dama, jogo da memória...)
  - Biblioteca (livros paradidáticos)
  - Iluminação adequada
  - Material didático (folhas, xerox...)
  - Xerocadora
  - Aparelho de fax
  - Acesso à internet
  - Ventilação adequada
  - NS/NR
10. Qual o tempo de exercício profissional na escola?
- Menos de 5 anos
  - De 6 anos a 12
  - De 13 anos a 19
  - De 20 anos a 26
  - De 27 anos a 33
  - De 34 anos a 40
  - De 41 anos a 47
  - Mais de 48
  - NS/NR
11. Há quanto tempo você é professor?
- Menos de 5 anos
  - De 6 anos a 12 anos
  - De 13 anos a 19 anos
  - De 20 anos a 26 anos
  - De 27 anos a 33 anos
  - De 34 anos a 40 anos
  - De 41 anos a 47 anos
  - Mais de 48 anos
  - NS/NR
12. Qual a sua carga horária semanal de trabalho na escola?
- De 1 a 20 horas/aula
  - De 21 a 40 horas/aula
  - De 41 a 60 horas/aula
  - Mais que 60 horas/aula
  - NS/NR
13. Qual o turno em que você trabalha na escola?
- Apenas de manhã
  - Manhã e tarde
  - Manhã e noite
  - Apenas à tarde

- Tarde e noite
- Apenas à noite
- Noite e manhã
- Noite e tarde
- Intermediário
- Integral
- NS/NR

14. Qual o total de alunos que você tem na escola?

- Até 40 alunos
- De 41 a 100
- De 101 a 200
- De 201 a 300
- De 301 a 400
- De 401 a 500
- De 501 a 600
- Acima de 600
- NS/NR

15. Qual a idade de seus alunos na escola?

- Até 13 anos
- Dos 14 aos 16
- Dos 17 aos 19
- Dos 20 aos 22
- Dos 23 aos 25
- Dos 26 a 28
- NS/NR

16. Com quantas turmas você trabalha na escola?

- Até 2 turmas
- De 3 a 6
- De 7 a 10
- De 11 a 14
- De 15 a 18
- NS/NR

17. Em quantas escolas você trabalha como professor?

- Apenas em uma
- Duas ou mais
- Três ou mais
- Mais de quatro
- NS/NR

18. Em qual disciplina você é concursado?

- Língua Portuguesa
- Língua Inglesa
- Língua Espanhola
- Química
- Física
- Educação Artística
- Sociologia
- Ensino Religioso
- Matemática
- Literatura
- Biologia
- História

- Geografia
- Filosofia
- Educação Física
- NS/NR

19. Quais as disciplinas que você leciona na escola?

- Língua Portuguesa
- Língua Inglesa
- Língua Espanhola
- Química
- Física
- Educação Artística
- Sociologia
- Ensino Religioso
- Matemática
- Literatura
- Biologia
- História
- Geografia
- Filosofia
- Educação Física
- NS/NR

20. Quanto às avaliações dos alunos, para você elas são

- Cansativas
- Problemáticas
- Difíceis
- Desnecessárias
- Complicadas
- Fáceis
- Doloridas
- Necessárias
- Obrigatórias
- NS/NR

Relações Humanas

21. Quanto às relações humanas na escola, você as considera

- Regulares
- Boas
- Muito boas
- Ruins
- Péssimas
- Inexistente
- Superficiais
- Inadequadas
- Necessárias
- NS/NR

22. Enumere por ordem de importância. Na escola você tem trocas com colegas quanto a

- Problemas pessoais
- Problemas da sala de aula (indisciplina, violência, medos, angústias...)
- Discutir, emprestar materiais didático
- Empréstimos de livros
- Prepara aula com colega da área de conhecimento
- Indicação de DVD's da área de conhecimento
- Troca de idéias
- Bate-papo descontraído

- Não há trocas  
 NS/NR
23. No intervalo do trabalho, quando em contato com outros colegas, vocês conversam sobre:
- Notícias
  - Outros colegas
  - Moda
  - Tragédias
  - Estresse
  - Doenças
  - Colegas
  - Alunos com aprendizagem adequado
  - Planos futuros
  - Compras
  - Viagens
  - Fofocas
  - Alunos indisciplinados
  - Problemas pessoais
  - NS/NR
24. Quanto às reuniões na escola, elas são?
- Regulares
  - Boas
  - Muito boas
  - Ruins
  - Péssimas
  - Desnecessárias
  - NS/NR
25. No caso de ter respondido de forma negativa ao nº 24 (ruim, péssimas, desnecessárias), enumere os motivos por ordem de importância.
- Longas
  - Cansativas
  - Monótonas
  - Não acrescentam nada a vida profissional
  - Não tratam das dificuldades vivenciadas na sala de aula
  - Sem participação dos colegas
  - Obrigação
  - Expositivas
  - Repetição de conteúdos já sabidos
  - Sem aproveitamento
  - Cumprir a rotina escolar
  - Recados administrativos
  - Xingamentos, cobranças
  - Falta de pauta de assuntos
  - NS/NR
26. De quanto tempo por semana você precisa dispor em casa para trabalhos da escola?
- Até 1 hora
  - De 2 a 4
  - De 5 a 7
  - De 8 a 10
  - NS/NR
27. Você faz ou recebe ligações telefônicas fora de seu horário de trabalho, para tratar de assuntos relativos ao seu trabalho?
- Sim     Não     NS/NR

28. Se sim na resposta nº27, quais são os motivos das ligações recebidas ou feitas?

- Substituir professor
- Solicitar esclarecimento sobre notas de alunos
- Solicitação médias finais
- Esclarecimento de problemas ocorridos na escola
- Solicitar informações de aluno pois os pais estão ou ligaram para a escola
- Combinar horário para falar com pais
- Aviso de reunião/palestra/curso
- Recados pessoais
- Mudança de horário
- Ligação de alunos
- Troca de períodos
- Ligação de colegas
- NS/NR

29. Você possui dificuldade para realizar alguma dessas atividades?

- Participar de seminários de especialização
- Viajar nas férias
- Ler revistas especializadas em educação
- Realizar xerox de sua área
- Comprar CD's ou DVD's
- Estudar ou praticar idiomas estrangeiros
- Continuar estudando
- Comprar livros
- Ler livros não didáticos
- Frequentar bibliotecas
- Ler materiais de estudo ou formação
- Comprar computador
- NS/NR

Lazer

30. O que você faz em seu tempo livre?

- Vai a teatro
- Ouve música
- Ouve rádio
- Visita clube esportivo
- Visita centro cultural
- Participo de associação de bairro
- Assisto televisão
- Usa correio eletrônico
- Ler livros, revistas
- Visita colegas, amigos
- Vai a exposição em centros culturais
- Vai a boate, bares com música ao vivo
- Participa de jantares sociais
- Vai a shows de música ao vivo
- Assiste DVD's
- Faz atividades esportivas
- Realiza viagens
- Participa de excursões turísticas
- Frequenta clubes
- Vai a concertos de música
- Vai a museus
- Vai ao cinema
- NS/NR

31. Qual o tempo que disponibiliza para seu lazer?

- Uma vez por semana

- Uma vez por mês
  - Algumas vezes por ano
  - Uma vez no ano
  - Nunca
  - NS/NR
32. Pratica atividades esportivas/física?
- Sim     Não     NS/NR
33. Qual a atividade esportiva/física que pratica?
- Artes marciais
  - Academia de ginástica
  - Natação
  - Tênis
  - Vôlei
  - Futebol
  - Basquete
  - Caminhada
  - Aeróbica
  - Dança
  - Yoga
  - Pilates
  - Relaxamento
  - NS/NR
34. Já esteve afastado do trabalho por motivo de estresse em 2008?
- Sim     Não     NS/NR
35. Durante quanto tempo esteve afastado do trabalho por motivo de saúde em 2008?
- Até 15 dias
  - De 16 a 30
  - De 31 a 45
  - De 46 a 60
  - De 61 a 90
  - Mais de 90
  - NS/NR
36. Você pediu licença durante o ano de 2008:
- Para tratamento de saúde
  - Por acidente em serviço
  - Por motivo de doença em pessoa da família
  - À gestante, à adotante e à paternidade
  - Para prestação do serviço militar
  - Para tratar de interesses particulares
  - Para acompanhar cônjuge
  - Para desempenho de mandato classista
  - Prêmio por assiduidade
  - Para concorrer a mandato público eletivo
  - Para exercício de mandato eletivo
  - Especial, para fins de aposentadoria
  - NS/NR
37. Marque na escala abaixo o quanto você se sente estressado com o seu trabalho.
- 1 nada estressado
  - 2 um pouco estressado
  - 3 bastante estressado
  - 4 completamente estressado
  - NS/NR

38. Coloque em ordem de importância os fatores que mais causam estresse no seu trabalho:
- Desmotivação dos alunos
  - Comportamento indisciplinado dos alunos
  - Falta de oportunidades de ascensão social na carreira profissional
  - Baixos salários
  - Más condições de trabalho (ausência de equipamentos e instalações inadequadas);
  - Turmas excessivamente grandes
  - Pressões de tempo e prazo
  - Baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão
  - Conflitos com colegas e supervisores
  - Rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos
  - NS/NR
39. Quando teve problemas e dificuldades no trabalho você sentiu que a direção da escola foi injusta com você?     Sim     Não     NS/NR
40. Se respondeu sim ao nº 39, assinale quais as injustiças.
- Tratamento desigual
  - Divergências políticas
  - Favorecimento político partidário
  - Troca constante de período
  - Troca de dia da disciplina
  - Saídas para estudo
  - Favorecimento por amizade
  - Discussões pessoais
  - Dar aula pela colega que está ausente
  - Professor que está estudando
  - Incômodo para saídas rápidas
  - NS/NR

## ANEXO B – MASLACH BURNOUT INVENTORY – MBI

Para responder as questões abaixo lembre-se: que quanto maior o número que você escolher, maior a intensidade, frequência ou concordância com a afirmação, sendo 7 a concordância máxima. Quanto menor o número que você escolher, menor a intensidade, frequência ou concordância com a afirmação, sendo 1 a negação total.

1. Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho  
1 2 3 4 5 6 7
2. Eu me sinto como se estivesse no meu limite.  
1 2 3 4 5 6 7
3. Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho  
1 2 3 4 5 6 7
4. Eu me sinto frustrado com meu trabalho  
1 2 3 4 5 6 7
5. Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado  
1 2 3 4 5 6 7
6. Eu me sinto esgotado com o meu trabalho.  
1 2 3 4 5 6 7
7. Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.  
1 2 3 4 5 6 7
8. Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.  
1 2 3 4 5 6 7
9. Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim  
1 2 3 4 5 6 7
10. Eu me sinto muito cheio de energia.  
1 2 3 4 5 6 7
11. Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com minha clientela.  
1 2 3 4 5 6 7
12. No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma.  
1 2 3 4 5 6 7
13. Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com minha clientela.  
1 2 3 4 5 6 7
14. Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida das outras pessoas através de meu trabalho.  
1 2 3 4 5 6 7
15. Eu trato de forma adequada os problemas da minha clientela.  
1 2 3 4 5 6 7
16. Eu posso entender facilmente o que sente minha clientela a cerca das coisas.  
1 2 3 4 5 6 7
17. Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.  
1 2 3 4 5 6 7
18. Eu sinto que os clientes me culpam por alguns de seus problemas.  
1 2 3 4 5 6 7
19. Eu sinto que eu trato alguns de meus clientes como se eles fossem objetos.  
1 2 3 4 5 6 7
20. Eu acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.  
1 2 3 4 5 6 7
21. Eu acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente.  
1 2 3 4 5 6 7
22. Eu não me importo com o que acontece com alguns dos meus clientes.  
1 2 3 4 5 6 7

ANEXO C – NÍVEIS DE *BURNOUT* EM CADA DIMENSÃO

Níveis de <i>burnout</i> em cada dimensão	
Exaustão Emocional	
Soma das respostas	Nível
De 9 até 16	Baixo
De 17 até 26	Moderado
De 27 até 63	Alto
Reduzida Realização Profissional	
De 8 até 32	Alto
De 33 até 38	Moderado
De 39 até 56	Baixo
Despersonalização	
Até 7	Baixo
De 8 até 12	Moderado
De 13 até 45	Alto

Fonte: Unb/1999

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PARA  
PROFESSORES)

Pesquisa: Professor adoecido no trabalho: Síndrome de *burnout*, reflexos na ação pedagógica  
Pesquisador Responsável/Mestranda: Maria Emília Bottini

1. Natureza da pesquisa

Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo a identificação e análise de quais são e de que forma os reflexos da síndrome de *burnout* interferem na ação pedagógica. Para isto a pesquisadora fará um estudo envolvendo professores e alunos de três escolas públicas do município de Erechim-RS. Os professores responderão a um questionário sócio-demográfico e ao *Maslach Burnout Inventory* – MBI. Os alunos responderão a uma entrevista semi-estruturada. Essa pesquisa será realizada para dissertação de mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – RS.

2. Participante da pesquisa

Aproximadamente 37 professores participarão desta pesquisa.

3. Participação na pesquisa

Ao participar deste estudo você deve responder um questionário sociodemográfico e ao *Maslach Burnout Inventory* – MBI. Esses instrumentos têm o objetivo de conhecer mais a respeito de você e de seu trabalho. São dois instrumentos de pesquisa que no máximo demorará 1 hora para respondê-lo. Sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de recusar a participar ou ainda, em qualquer fase da pesquisa, pode se recusar a continuar participando, sem qualquer prejuízo para você.

4. O registro

Os questionários respondidos serão utilizados na dissertação de mestrado, bem como poderá ser usados para fins de publicação científica.

5. Confidencialidade

Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, de forma que a identidade será preservada. Os questionários serão identificados por código, de forma que

you cannot be identified.

#### 6. Benefícios

By participating in this research you will have the benefit of discussion and detail of a situation that may be bringing you suffering. On the other hand we expect that the research will give us important information about the syndrome of *burnout* and pedagogical action.

#### 7. Pagamento

You will not have any type of expense for participating in this research. Nothing will be paid for your participation.

#### 8. Informação sobre a pesquisa

Whenever you wish you will be able to request information or clarify doubts about the research. You will be able to contact the researcher/responsible through the phones: 3321-5902 or 99876461 and also through the Ethics Committee in Research by phone 3316-8370.

Taking into account the items above presented, I, in a free and clarified manner, manifest my interest in participating in the research.

---

Nome por extenso

---

Assinatura

---

Maria Emília Bottini.  
Pesquisadora responsável/Mestranda.

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PARA MAIORES  
DE 18 ANOS)

Pesquisa: Professor adoece no trabalho: Síndrome de *burnout*, reflexos na ação pedagógica  
Pesquisador Responsável/Mestranda: Maria Emília Bottini

1. Natureza da pesquisa

Seu filho é convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo a identificação e análise de quais são e de que forma os reflexos da síndrome de *burnout* interferem na ação pedagógica. Para isto a pesquisadora fará um estudo envolvendo professores e alunos de três escolas públicas do município de Erechim-RS. Os professores responderão a um questionário sócio-demográfico e ao *Maslach Burnout Inventory* – MBI. Os alunos responderão a uma entrevista semi-estruturada. Essa pesquisa será realizada para dissertação de mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – RS.

2. Participante da pesquisa

Aproximadamente 24 alunos participarão desta pesquisa.

3. Participação na pesquisa

Ao participar deste estudo seu filho deverá permitir ser entrevistado pelo pesquisador/responsável pela pesquisa. Tal entrevista tem a intenção de conhecer mais a respeito e de seu filho e de sua relação com seus professores. Deverá ser uma entrevista com duração de no máximo, 1 hora.

A participação é voluntária. Tendo seu filho a liberdade de recusar a participar ou ainda, em qualquer fase da pesquisa, poderá se recusar a continuar participando, sem qualquer prejuízo para ele.

4. Entrevistas

As entrevistas serão marcadas com antecedência. Será pedido que você responda algumas perguntas a seu respeito e a respeito da relação com seus professores.

5. Registro

As entrevistas serão gravadas. Os dados serão utilizados na referida dissertação de mestrado,

bem como poderão ser utilizados para fins de publicação científica.

#### 6. Confidencialidade

Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, de forma que a identidade será preservada. Os relatos serão identificados por código, de forma que ele não possa ser identificado.

#### 7. Benefícios

Ao participar desta pesquisa seu filho terá como benefício à contribuição na produção de novos conhecimentos. Por outro lado esperamos que a pesquisa nos dê informações importantes sobre a síndrome de *burnout* e a ação pedagógica.

#### 8. Pagamento

Seu filho não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

#### 9. Informação sobre a pesquisa

Sempre que quiser poderá pedir informações ou esclarecer dúvidas sobre a pesquisa podendo entrar em contato com a pesquisadora/responsável através dos telefones: 3321-5902 ou 99876461 e também através do Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone 3316-8370.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o interesse que meu filho participe da pesquisa.

---

Nome por extenso

---

Assinatura

---

Maria Emília Bottini.  
Pesquisadora responsável/Mestranda.

## ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PARA PAIS)

Pesquisa: Professor adoecido no trabalho: Síndrome de *burnout*, reflexos na ação pedagógica  
Pesquisador Responsável/Mestranda: Maria Emília Bottini

## 1. Natureza da pesquisa

Seu filho é convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo a identificação e análise de quais são e de que forma os reflexos da síndrome de *burnout* interferem na ação pedagógica. Para isto a pesquisadora fará um estudo envolvendo professores e alunos de três escolas públicas do município de Erechim-RS. Os professores responderão a um questionário sócio-demográfico e ao *Maslach Burnout Inventory* – MBI. Os alunos responderão a uma entrevista semi-estruturada. Essa pesquisa será realizada para dissertação de mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – RS.

## 2. Participante da pesquisa

Aproximadamente 24 alunos participarão desta pesquisa.

## 3. Participação na pesquisa

Ao participar deste estudo seu filho deverá permitir ser entrevistado pelo pesquisador/responsável pela pesquisa. Tal entrevista tem a intenção de conhecer mais a respeito de seu filho e de sua relação com seus professores. Deverá ser uma entrevista com duração de no máximo, 1 hora. A participação é voluntária. Tendo seu filho a liberdade de recusar a participar ou ainda, em qualquer fase da pesquisa, poderá se recusar a continuar participando, sem qualquer prejuízo para ele.

## 4. Entrevistas

As entrevistas serão marcadas com antecedência. Será pedido que você responda algumas perguntas a seu respeito e a respeito da relação com seus professores.

## 5. Registro

As entrevistas serão gravadas. Os dados serão utilizados na referida dissertação de mestrado, bem como poderão ser utilizados para fins de publicação científica.

## 6. Confidencialidade

Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, de forma que a identidade será preservada. Os relatos serão identificados por código, de forma que ele não possa ser identificado.

#### 7. Benefícios

Ao participar desta pesquisa seu filho terá como benefício à contribuição na produção de novos conhecimentos. Por outro lado esperamos que a pesquisa nos dê informações importantes sobre a síndrome de *burnout* e a ação pedagógica.

#### 8. Pagamento

Seu filho não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

#### 9. Informação sobre a pesquisa

Sempre que quiser poderá pedir informações ou esclarecer dúvidas sobre a pesquisa podendo entrar em contato com a pesquisadora/responsável através dos telefones: 3321-5902 ou 99876461 e também através do Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone 3316-8370.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto o interesse que meu filho participe da pesquisa.

---

Nome por extenso

---

Assinatura

---

Maria Emília Bottini.  
Pesquisadora responsável/Mestranda.

## ANEXO G – LEVANTAMENTO DAS QUESTÕES N° 9, 10 E 19

Materiais na escola		
Materiais	Frequência	%
Livros atualizados	27	73
Computadores	27	73
Mapas atualizados	24	65
Dvd's da área	17	46
Aparelho de som	35	94
Televisão	35	94
Aparelho de dvd	36	97
Laboratório de informática	33	89
Laboratório de ciências	29	78
Jogos pedagógicos	24	65
Biblioteca	35	94
Iluminação adequada	31	84
Material didático	32	86
Xerocadora	36	97
Aparelho de fax	18	49
Acesso a <i>internet</i>	32	86
Ventilação adequada	22	59

Tempo de profissão na escola		
Tempo	Frequência	%
Menos de 5 anos	20	54
De 6 a 12 anos	11	30
De 13 a 19 anos	5	13
De 20 a 26 anos	1	3
Total	37	100

Disciplinas concursados		
Disciplina concursado	Frequência	%
Língua portuguesa	3	8
Língua inglesa	4	11
Química	2	5
Física	1	3
Ed. Artística	1	3
Sociologia	1	3
Matemática	6	17
Literatura	4	11
Biologia	1	3
História	3	8
Geografia	4	10
NS/NR	7	18
Total	37	100

---

B751p Bottini, Maria Emília

Professor adoece no trabalho: síndrome de *Burnout*, efeitos na ação pedagógica / Maria Emília Bottini. – 2009.

153 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2009.

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

1. Educação. 2. Professores – Satisfação no trabalho. 3. Relações professor-aluno. 4. Professores – Stress ocupacional. 5. Síndrome Burnout. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

de

CDU 371.12

---

Catálogo: bibliotecária Daiane Citadin Raupp - CRB 10/1637