



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Ferenhof Aisenberg, Isaac; Ferenhof Aisenberg, Ester
Sobre a Síndrome de Burnout em professores
EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 131-151
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540108>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

SOBRE A SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES

*Isaac Aisenberg Ferenhof**
*Ester Aisenberg Ferenhof***

Introdução

Este ensaio é uma análise teórica dos resultados de uma pesquisa exploratória de campo sobre a Síndrome de Burnout em professores, realizada no município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, na qual se procurou verificar a presença, ou não, da mencionada Síndrome nesses profissionais. Foi utilizada uma amostragem randômica de 71 professores de ensino fundamental e médio, em escolas sorteadas, num estudo qualitativo baseado em dados coletados por meio de questionários fechados (Anexos 1 e 2).

A Síndrome de Burnout apresenta-se, hoje, como um dos grandes problemas psicossociais que estão a afetar profissionais de diversas áreas. Essa realidade tem gerado grande interesse e preocupação não só da comunidade científica internacional, mas também de entidades governamentais, empresariais, educacionais e sindicais no Brasil, devido à severidade das conseqüências, tanto individuais quanto organizacionais, apresentadas pela Síndrome, especialmente como fator de interferência nas relações interpessoais, que incorre especialmente na atividade do professor.

Segundo Gardner (apud WOOLFOLK, 2000: 109-110), a inteligência interpessoal, a habilidade de lidar e entender as carências e necessidades do outro, o resgate do entrosamento e a comunicação eficiente e eficaz são necessários neste mundo globalizado. Assim, percebe-se que a presença de um quadro sintomático da Síndrome de Burnout é extremamente preocupante, na medida em que afeta significativamente uma das capacidades mais importantes da prática docente.

*Médico do Trabalho, Pediatra, Alergista & Imunologista Clínico. Médico veterinário. Especialista em Educação e mestrando em Ciências Pedagógicas no Instituto Superior de Estudos Pedagógicos – ISEP-RJ.

**Professora de História da rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro e da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Psicopedagoga (Universidade Cândido Mendes). Especialista em Educação e mestranda em Ciências Pedagógicas no Instituto Superior de Estudos Pedagógicos – ISEP-RJ.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 1
v. 4

jun.
2002

131

Esclarecendo termos

Antes de abordar e conceituar a Síndrome de Burnout, é importante que se façam algumas diferenciações desta patologia com o estresse e a Síndrome Loco-Neurótica – SLN (ALEVATO, 1999), já que as sintomatologias que apresentam levam a confundir suas causas.

O estresse apresenta um quadro de esgotamento do indivíduo, com interferência em sua vida pessoal e não necessariamente no trabalho. No Novo Aurélio, Ferreira (1999) informa que o estresse é um “conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa, e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase”. Malasch e Leiter (1997: 26) sugeriram seis fontes principais de potencial geração de estresse no professor, no processo de Burnout: a) falta de autocontrole; b) recompensas insuficientes; c) sobrecarga de trabalho; d) injustiças; e) alienação da comunidade; f) conflito de valores.

No caso da SLN, existem estudos de fatores socioambientais de risco, recentemente nomeados Síndrome Loco-Neurótica por ALEVATO (1999: 22).

A expressão ‘Síndrome Loco-Neurótica’, está sendo proposta, então, para designar um conjunto de sintomas, atitudes e reações identificadas de forma difusa, mas restritas a determinado espaço físico e social, comuns aos sujeitos do coletivo (que não as apresentam em outros espaços sociais), cujas manifestações se assemelham às formas neuróticas de reagir às situações e aos problemas do cotidiano. Queremos deixar claro, principalmente, que não estamos tratando de indivíduos neuróticos, já que não procedemos a nenhum diagnóstico clínico, nem examinamos cada pessoa com esta intenção (o que seria absolutamente impróprio, dadas as características e objetivos da pesquisa). Os sintomas observados e registrados neste estudo foram considerados em relação à semelhança e afinidade – entre uns e outros – e à frequência com que se manifestavam nas diferentes situações coletivas – espontâneas e provocadas; aparentemente não têm sua origem nos indivíduos e em sua história privada de vida, ainda que alguns dos sujeitos do estudo pudessem estar particularmente necessitando de ajuda clínica; procuramos registrar apenas os sinais claramente presos àquela experiência de filiação e às condições vividas nos limites de determinado espaço físico e social (...) aparentemente não têm sua origem nos indivíduos e em sua história privada de vida, ainda que alguns dos sujeitos do estudo pudessem estar particularmente necessitando de ajuda clínica; procura registrar apenas os sinais claramente presos àquela experiência de filiação e às condições

vividas nos limites de determinado espaço físico e social.

Entre os fatores socioambientais de risco inerentes ao microambiente laboral, convém destacar: origem inespecífica do sentimento de angústia; delimitação geográfica das manifestações; semelhança de sintomas manifestos em diferentes sujeitos do conjunto; desconfiança e isolamento; individualização de metas; atuação estanque, atomizada; fragilidade na teia institucional; ligações em dupla ou, no máximo, em trinças; envelhecimento do grupo pela falta de renovação das energias; desencorajamento à participação dos membros mais novos do grupo pelos mais velhos.

Ao descrever a SLN, fica evidenciado que ela se restringe a determinado espaço físico e social, comum aos sujeitos do coletivo, enquanto a Síndrome de Burnout é a instalação da doença mental em si, no sujeito.

Quanto à noção de sujeito, vale mencionar a problematização efetuada por Morin (2001: 128):

O 'sujeito' não é uma essência, não é uma substância, mas não é uma ilusão. Acredito que o reconhecimento do 'sujeito' exige uma reorganização conceptual que rompa com o princípio determinista clássico, tal como ainda é utilizado nas ciências humanas, notadamente, sociológicas. No quadro de uma psicologia behaviorista, é impossível, claro, conceber um sujeito. Portanto, precisa-se de uma reconstrução, precisa-se das noções de autonomia/dependência; da noção de individualidade, da noção de auto-produção, da concepção de um elo recorrente, onde estejam, ao mesmo tempo, o produto e o produtor. É preciso também associar noções antagônicas, como o princípio de inclusão e exclusão. É preciso conceber o 'sujeito' como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades. Isso porque, se estamos sob a dominação do paradigma cognitivo, que prevalece no mundo científico, o 'sujeito' é invisível, e sua existência é negada. No mundo filosófico, ao contrário, o 'sujeito' torna-se transcendental, escapa à experiência, vem do puro intelecto e não pode ser concebido em suas dependências, em suas fraquezas, em suas incertezas. Em ambos os casos, suas ambivalências, suas contradições não podem ser pensadas nem sua centralidade e sua insuficiência, seu sentido e sua insignificância, seu caráter de tudo e nada a um só tempo. Precisamos, portanto, de uma concepção complexa do 'sujeito'.

Sobre a Síndrome de Burnout

Qual a origem do termo *burnout*? Skovholt (2001: 106) esclarece:

No início da década de 1970, Herbert Freudenberger era médico de uma representação comunitária que focava no abuso de drogas, na Cidade de Nova Iorque, Estados Unidos da América. Naquela época, os droga adictos eram frequentemente chamados de ‘burnouts’¹. Ser chamado de burnout significava que a pessoa não ligava mais para qualquer coisa, exceto drogas. Como consequência de um lento processo de erosão da motivação e competência, a pessoa não era capaz de muita coisa. Por esta razão, tornava-se um ‘burnout’. (...). Em 1974 Freudenberger publicou um artigo numa Revista de Psicologia, e utilizou a palavra ‘burnout’ pela primeira vez.

¹Gíria local utilizada à época.

Várias outras denominações são elencadas no mesmo texto, como as de Söderfeld & Warg (p. 107). Embora sejam diferentes, as palavras-chave têm muito em comum: fadiga, frustração, desengajamento, estresse, depleção, desajustamento, desesperança, drenagem emocional, exaustão emocional e cinismo. O próprio Skovholt define a Síndrome de Burnout como a ‘hemorragia do Self’, explicando que *self* é o Eu intrapessoal, resposta ao questionamento: quem é você? Dialogando com um adicto de drogas, este responde: sou um DP (dependente químico), ou seja, um sujeito sem identidade própria.

Christine Maslach, professora universitária de Psicologia na Califórnia, Estados Unidos, é considerada uma das líderes da pesquisa da Síndrome de Burnout no mundo. O *Maslach Burnout Inventory* – MBI tornou-se “o instrumento de pesquisa de Burnout”² (MASLACH, JACKSON & LEITER, 1997). Em seu recente livro, *The Truth About Burnout* (MASLACH e LEITER, 1997: 17), explicita sua definição: “Burnout é o índice do deslocamento entre o que as pessoas são e o que elas tem que fazer. Isto representa uma erosão em valores, dignidade, espírito, e força de vontade. Uma erosão da alma humana”.

No Brasil, em estudo já clássico com professores, de abrangência nacional, a Síndrome é entendida por Codo (1999: 237) como um conceito multidimensional, que pode ser definido como:

Síndrome da Desistência do Educador. Um homem, uma mulher, cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. (...) Será que este profissional não percebe a importância do seu trabalho na formação de nossos

²Este instrumento de pesquisa qualitativa e validade internacional é realizado por meio de questionários fechados. Na obra citada há uma ‘chave’ no MBI para sua interpretação, que vem como encarte.

filhos? Não, muitas vezes não percebe mesmo. Será que não é capaz de envolver-se, emocionar-se por seu trabalho? Não, muitas vezes *não é capaz mesmo*.

Segundo Maslach e Jackson (apud CODO, 1999: 238), na Síndrome de Burnout, “o trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em Burnout”.

Para Monteiro (2000) e Maslach e Leiter (1997: 186), ela envolve três principais componentes:

- **Exaustão emocional (EE)** – situação em que os professores sentem que, afetivamente, já não podem dar de si mesmos; percebem que a energia e os recursos emocionais próprios se esgotam, em razão do contato diário com os problemas no ambiente escolar. Quando esses sentimentos de impotência se tornam crônicos, educadores julgam-se incapazes de uma doação integral aos discentes.
- **Despersonalização (DP)** – referida ao segundo nível da Síndrome de Burnout em professores, ocorre quando estes não mais apresentam sentimentos positivos a respeito de seus alunos e desenvolvem cinismo, sentimentos e atitudes negativas. Entre as várias maneiras de os professores mostrarem indiferença e agirem negativamente sobre seus alunos estão os rótulos negativos, como: “todos eles são uns animais”. Dessa forma, friamente, distanciam-se do corpo discente, como se ficassem ‘entrincheirados’ atrás de suas mesas, desarmonizando os estudantes com pressões psicológicas – endurecimento afetivo, ‘coisificação’ da relação.
- **Baixa realização pessoal (PA)** – um sentimento de baixa realização pessoal do trabalho, que é particularmente crucial para professores. A maioria dos educadores ingressa na profissão para ajudar os alunos na apropriação do conhecimento, levando-os ao crescimento intelectual e ao resgate da autoestima. Por esse motivo, quando percebem que não mais contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, os professores ficam vulneráveis a sentimentos de profundo desapontamento e enfrentam a depressão psicológica.

Para o educador, é muito difícil desistir de sua dedicação ao ensino, abandoná-la, pois o trabalho educacional lhe propicia (ou deveria propiciar) outras recom-

pensas que não as monetárias. Essa dificuldade gera a tendência de uma ‘evolução negativa’ no trabalho, afetando a habilidade profissional e a disposição de atender às necessidades dos estudantes. Além disso, o contato e o relacionamento com as pessoas usuárias do trabalho ficam prejudicados – corpo discente e docente, pessoal técnico administrativo, enfim, a organização como um todo.

O modo de resiliência é importante para compreender como a Síndrome de Burnout se instala nos diferentes grupos sociais do microambiente escolar. Yunes & Szymanski (in TAVARES, 2001: 14) adotam conceitos de dicionários, denotativos e conotativos, a respeito do vocábulo ‘resiliência’, por ser essa definição importante para sua utilização nos processos sociais.

Para melhor exemplificar a diferença cultural nas prioridades de significado da palavra resiliência nas línguas portuguesa e inglesa, consultamos dicionários especializados. O dicionário de língua portuguesa Novo Aurélio, de FERREIRA (1999), diz que, na Física, resiliência ‘é a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora duma deformação elástica’. No sentido figurado, o mesmo dicionário aponta o termo como ‘resistência ao choque’. O dicionário de língua inglesa Logman Dictionary of Contemporary English (1995), oferece duas definições de resiliência, sendo a primeira: ‘habilidade de voltar rapidamente para seu usual estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças, dificuldades etc.: resiliência de caráter’. A segunda explicação para o termo encontrado no mesmo dicionário afirma que resiliência ‘é a habilidade de uma substância retornar à sua forma original quando a pressão é removida: flexibilidade’. (...) ‘o dicionário de inglês’ confirma a prioridade ou maior familiaridade para o uso do termo em fenômenos humanos, apontando em primeiro plano a definição nesse sentido.

Tavares (2001: 9) complementa essa definição, ressaltando qualidades importantes para vencer o Burnout.

A necessidade de que o desenvolvimento dessa qualidade da pessoa humana não ocorra através ‘de mecanismos de defesa, que tornem as pessoas insensíveis, passivas, conformadas’. Ao contrário, espera-se que as torne ‘mais forte(s) e equipada(s) para poder(em) intervir, de modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade em que vivemos’..., ‘...um autor eficaz na transformação e otimização da sociedade em que vive’. E, nessa direção, o autor enfatiza a importância da

formação do cidadão, preconizando a necessidade de se rever processos de ensino-aprendizagem, de formação e de educação, repensar atitudes, envolvimento dos sujeitos entre si, e com os contextos. Complementando essa visão da formação e da educação, o autor expõe as contribuições que, a seu ver, a ciência psicológica pode oferecer para a ativação de estruturas, processos e estratégias mais adequadas para a formação de sujeitos e grupos sociais mais *resilientes*. Os conceitos de auto-estima e autoconceito, as diferentes dimensões da pessoa – ser, estar, ter, poder, querer, – são aspectos essenciais, uma vez que o desenvolvimento de capacidades de resiliência passa pela mobilização e ativação dessas dimensões.

Em 1991, Faber (apud CODO, 1999) realizou uma revisão das diferentes perspectivas de abordagem da Síndrome de Burnout e seus respectivos autores. Freudenberg, numa perspectiva clínica, considera Burnout um estado de exaustão, consequência de um trabalho extenuante que, muitas vezes, impossibilita a satisfação das próprias necessidades do educador.

Maslach & Jackson, representando uma abordagem sociopsicológica, apontam a Síndrome como o estresse laboral que leva ao tratamento mecânico do cliente. Ela aparece, assim, como uma reação à tensão emocional crônica gerada pelo contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente em atividades que requerem grande responsabilidade do profissional e permanente atenção no trato com seus pares.

A perspectiva organizacional de Cherniss pondera que os sintomas componentes da Síndrome de Burnout são respostas possíveis a um trabalho estressante, frustrante ou monótono. Alerta, inclusive, para a diferença entre Burnout e alienação. A alienação diminui a liberdade do 'sujeito' para levar a cabo sua tarefa; no caso da Síndrome, a situação se inverte: o 'sujeito' tem liberdade de ação, mas pesa sobre ele uma tarefa impossível de realizar.

Sarason, que defende uma perspectiva sócio-histórica, considera que, quando as condições sociais não canalizam o interesse de uma pessoa para ajudar outra, é difícil manter o comprometimento no trabalho de servir aos demais.

Importa destacar que as pesquisas têm demonstrado que a Síndrome de Burnout também atinge professores altamente motivados, que reagem ao estresse laboral intensificando a carga de trabalho até o colapso. Existe um consenso que define essa reação como resposta exclusiva ao estresse laboral crônico, e que não

se confunde com estresse – esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho.

A revisão teórica sugere que Burnout ocorre quando certos recursos pessoais são perdidos, ou se configuram inadequados para atender às demandas, ou não proporcionam, por falta de estratégias de enfrentamento, retornos esperados.

Do ponto de vista legal, a Síndrome de Burnout toma corpo, no Brasil, com a republicação no Diário Oficial da União (D.O.U.), em 18 de junho de 1999, do Regulamento da Previdência Social, alterado nos seus anexos.

O Anexo II, que trata dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais ou do trabalho, previsto no art. 20 da Lei 8213/91, teve apensado o item XII ao texto de Lei, na parte específica que trata dos “transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho”. (Grupo V do Código Internacional de Doenças, CID-10³)

No estudo da legislação previdenciária, Sabatovski & Fontoura (2001: 289) expõem a seguinte classificação:

Quadro1 – CID 10

Doenças	Agentes etiológicos ou fatores de risco de natureza ocupacional
XII Sensação de estar acabado Síndrome de <i>Burn-Out</i> , ou Síndrome do Esgotamento Profissional (Z 73)	Ritmo de trabalho penoso (Z 56.3) Outras dificuldades físicas e mentais relacionadas ao trabalho (Z 56.6)

³O CID – Código Internacional de Doenças, utilizado pelos pesquisadores – foi o exemplar da décima edição (CID 10). Trata-se de um manual muito utilizado pelos profissionais de saúde para manipulação de dados médicos, tais como: prontuários, diagnósticos, procedimentos. Esses dados são sempre tratados em código, pois é vedada, pelo Código de Ética Médica, a divulgação do diagnóstico da doença do paciente sem seu expresso consentimento. O item XII refere-se à Síndrome de Burnout (embora com um viés na grafia do texto legal), e a correspondente nomenclatura em português, Síndrome do Esgotamento Profissional, adotada pelo INSS.

Com o apoio do Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação do Rio de Janeiro – SEPE –, realizamos uma pesquisa qualitativa sobre o desenvolvimento da Síndrome de Burnout e suas conseqüências no comportamento humano do sujeito-professor. Foram pesquisados os seguintes níveis escolares: alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e escola especial do município de Duque de Caxias, RJ, num universo de 2.450 professores municipais.

Utilizaram-se questionários-padrão (anexos 1 e 2) desenvolvidos por Maslach & Leiter (1996), reconhecidos e validados internacionalmente pelo MBI – Maslach Burnout Inventory (MASLACH, JACKSON & LEITER, 1996: 52) para apontar e qualificar Burnout. “O MBI é universalmente utilizado como o instrumento de acesso ao Burnout”. (SCHAUFELI, 1998: 220)

Para diminuir o viés nos segmentos estudados, foi utilizado o $n = 71$ docentes, representando aproximadamente 2,9% dos docentes municipais. As escolas foram escolhidas randomicamente⁴ por sorteio no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, a saber:

Escola Estadual Barão de Mauá
Escola Estadual Nova América
Escola Estadual Minas Gerais
Escola Municipal Laguna e Dourados
Escola Municipal Minas Gerais
Escola Municipal de Educação Especial
CIEP 405 (municipalizado)
CIEP 201 Arão Steibruch

Os 71 questionários (Anexos 1 e 2) foram respondidos entre os dias 10 e 20 de dezembro de 2001, e a identidade dos professores mantida em sigilo. Além disso, os pesquisadores não souberam para quais escolas seriam distribuídos os questionários, já que foram sorteados, o que conferiu imparcialidade à pesquisa.

Expressão quantitativa dos resultados

Após a análise com as ‘chaves’ elucidativas do questionário (Anexo 2) fornecidas pelo MBI, chegou-se aos seguintes resultados a respeito da saúde mental dos

⁴Randomicamente significa, neste caso específico, que houve um sorteio ‘ao acaso’.

professores do município de Duque de Caxias:

EE – exaustão emocional

H	alta	60	84,5%	H + M = 98,5%
M	média	10	14%	
L	baixa	1	1,5%	

DP – despersonalização

H	alta	71	H = 100%

Resultado: coisificação total dos alunos, colegas, direção e visão de mun-

PA – baixa realização profissional

H	alta	60	84,5%	H + M = 98,5%
M	média	10	14%	
L	baixa	1	1,5%	

do município de Duque de Caxias. Pesquisa:

Aqui a razão é inversa, ou seja, o resultado H é o menor nível: baixa realização profissional = depressão psicológica.

Gráfico 1

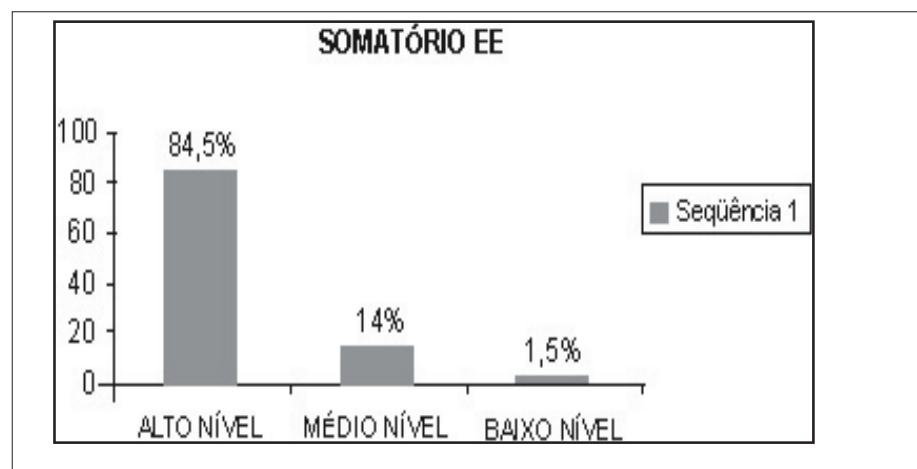


Gráfico 2

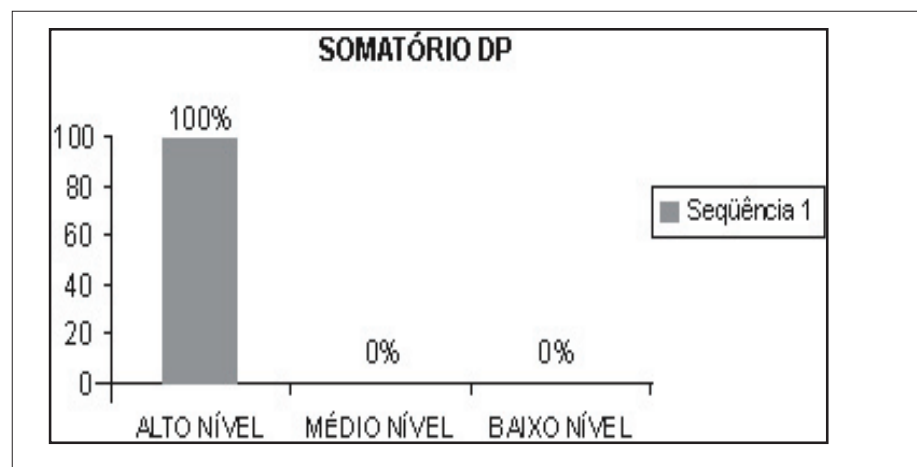


Gráfico 3

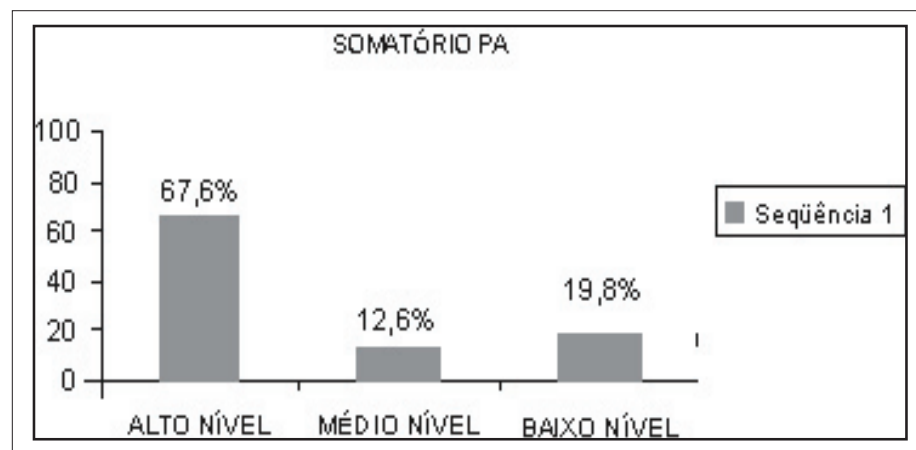
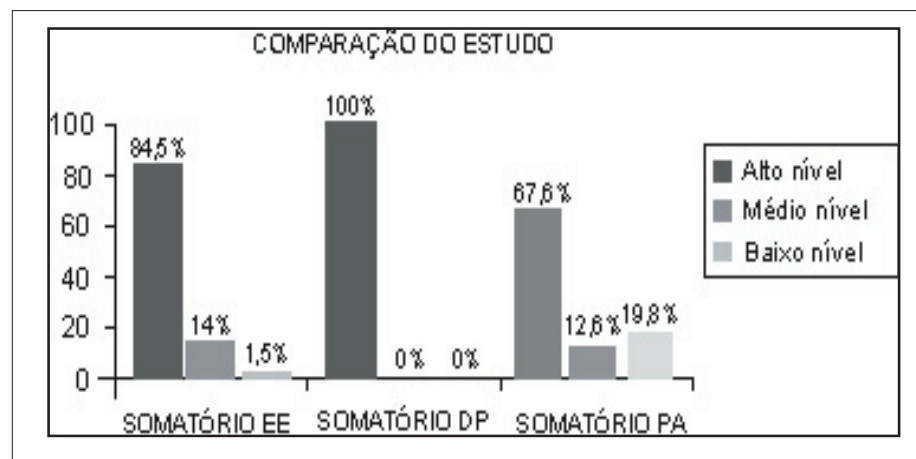


Gráfico 4



Quadro 2 - Comparação de resultados

Itens / Classificação	Despersonalização Estudo de codo	Despersonalização Neste estudo	Diferença
Baixa	69,1%	Zero - 0%	+30.9%
Moderada	20,2%	Zero - 0%	+79.8%
Alta	10,7%	100%	+89.3%
Total	100%	100%	—
Itens / Classificação	Exaustão emocional Estudo de codo	Exaustão emocional Neste estudo	Diferença
Baixa	47.9%	84,5%	+36.6%
Moderada	27,0%	14,0%	-13,0%
Alta	25,1%	1,5%	-23,6%
Total	100%	100%	—
Itens / Classificação	Envolvimento pessoal Estudo de codo	Baixa realização pessoal ¹ Neste estudo	Diferença
Baixa	31,6%	67.6%	+36,0%
Moderada	31.5%	12,6%	-18,9%
Alta	37,0%	49,8%	-17,8%
Total	100%	100%	—

Discussão e conclusão

Analísados gráficos e quadros, e comparados os estudos de Codo e destes autores, podemos apontar, como provável causa das diferenças encontradas, o fato de o primeiro ter sido realizado em nível Brasil, com suas macro e microrregiões e inúmeros desníveis socioculturais; o segundo estudo centrou-se em apenas um

município, o de Duque de Caxias. A metodologia foi semelhante, baseada na aplicação do MBI.

Evidenciam-se sérios problemas no local estudado, o que nos levou inclusive a sugerir à Secretaria Municipal de Educação do Município de Caxias uma ação urgente de prevenção de novos casos e de tratamento de transtornos mentais e comportamentos relacionados com o trabalho.

É provável que se faça o seguinte questionamento a respeito deste estudo: o *n* é pequeno? Será que uma pesquisa com maior profundidade e abrangência poderia esclarecer se este estudo contemplou um problema focal, ou se ele, de fato, apresenta resultados que dizem respeito a toda a rede municipal?

Neste caso em particular, chegou-se a uma perplexa conclusão: os 71 docentes das 8 escolas apresentam transtornos mentais. *Todos eles* (grifo nosso), devido à percentagem de despersonalização apurada (100%), ‘coisificam’ as pessoas, os alunos, os colegas, a direção, o Estado e o mundo. Rigorosamente, não apresentam condições de seguir uma diretriz pedagógica, ou a filosofia da escola. Na realidade, o professor tem o conhecimento, mas não consegue aplicá-lo no dia-a-dia. Com tantos problemas, num contexto prejudicial à sua sanidade mental, seria demais exigir que ele o fizesse.

A pressão sobre o sujeito-professor é estressante e advém de várias situações. A realidade da política educacional – municipal, estadual ou federal – não contempla a profissão de docente. Hoje, o contexto econômico de proletarianização destrutura a antiga classe média, da qual os professores faziam parte. Isso se deve à globalização e ao neoliberalismo econômicos?

A ecologia da escola encontra-se abalada por vários fatores, entre eles, o descaso das autoridades do Estado – sujeira, grafiteagem, alusão a siglas de grupos marginais ou a gangues rivais, cerceamento do direito do cidadão-professor de ir e vir, violência física e psicológica, rendição diante do quadro de marginalidade intra e extramuros escolares, desrespeito à função docente. Os professores sentem suas qualidades pessoais definharem, adoecem e entram em Síndrome de Burnout. Qualquer médico psiquiatra ou psicólogo recomendaria o afastamento do professor do ambiente causador de sua doença mental. No entanto, uma atitude como essa criaria o paradoxo: se houver o afastamento de 100% dos professores que apresentam despersonalização, quem permanecerá na escola?

Nascimento (in CANDAU, 2001: 69-90) sugere uma opção para o paradoxo, no capítulo intitulado “A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática”. A autora defende que, no plano coletivo, o modelo interativo-reflexivo é mais eficaz, pois suscita menor resistência e pode gerar prazer na construção de respostas autônomas aos problemas encontrados. Ao descrever os teóricos formais de ‘formação continuada’, dá destaque especial à contribuição de Demailly, de 1992, e cita a forma interativo-reflexiva como “iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formadores e uma ligação à situação e trabalho” (op. cit.: 71).

Após uma longa discussão teórica sobre a formação continuada, Nascimento (op. cit.: 82 e 84) defende que os projetos formativos centrados na escola e nas práticas desses profissionais, resultado de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente, constituiria o melhor caminho para encontrar possíveis soluções para problemas reais do cotidiano escolar; para o desenvolvimento psicossocial do professor e a aquisição de níveis mais elaborados de autoconhecimento; para o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor; para o surgimento de lideranças favorecidas pelo aprofundamento das relações e das discussões, e para o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho. Tudo isso facilitaria a mobilização de todos em torno de um projeto coletivo.

Na linha da resiliência, Tavares (2001: 52) sugere uma outra opção para o paradoxo:

Mas como desenvolver estas estruturas ou capacidades de resiliência nas pessoas e nas sociedades? É outra questão que se levanta e que decorre das reflexões que acabamos de fazer. Talvez, estudos e investigações realizados em torno da auto-estima, do autoconceito e, designadamente, as que fazem incidir a atenção sobre as dimensões do ser, do ter, do poder e do querer das pessoas, dos sujeitos nos ajudem a aprofundar e a compreender esta matéria. Não há dúvida de que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e ativação das suas capacidades de *ser*, de *estar*, de *poder*, de *querer*, ou seja, pela sua capacidade de auto-regulação e auto-estima, como rasgo essencial da personalidade. As pessoas, mesmas aquelas que têm carências e necessidades especiais, são imensamente ricas, dispõem de enormes recursos, são sujeitos de poder e de querer, de vontade imensuráveis. Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de as

tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente. Sabemos que o modo de ajudar mais eficazmente as pessoas a resolver os seus problemas é ajudá-las a afirmar, desenvolver o otimizar o seu autoconceito, e a sua auto-estima.

Já Alevato (1999) afirma que se deve “trabalhar imediatamente com o ambiente (...), através do envolvimento do corpo docente/discente/comunidade”.

Saídas apropriadas para reverter um quadro que se apresenta de maneira tão alarmante são possíveis. O que se faz necessária é a vontade política de ação imediata. Um olhar das autoridades voltado para o cotidiano de nossas escolas, com intenções sérias de mudança, seria talvez o primeiro procedimento.

Discutir fracasso escolar, evasão, inclusão e outros temas tão importantes só faz sentido quando o professor sente suas qualidades pessoais e profissionais valorizadas, pois é isso que gera motivação, envolvimento e participação. Daí a importância da constatação do quadro apresentado e da necessidade de ação mais efetiva com a criação de um Programa de Prevenção e Tratamento da Síndrome de Burnout – PPTSB –, a ser implementado dentro e fora dos muros escolares. Apoios médico e psicológico imediatos, educação continuada voltada à prevenção, melhoria na ecologia interna das escolas e no seu entorno seriam atitudes significativas e compatíveis com os projetos de educação das futuras gerações de brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. *Humanos, ainda que professores*. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1999. Tese de doutorado em Educação apresentada ao Centro de Estudos Sociais Aplicados da Faculdade de Educação. 289 p.
- _____. *Trabalho e neurose: enfrentando a tortura de um ambiente em crise*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. 144 p.

Anexo 1 – Pesquisa panorâmica do educador (MBI)

O propósito deste questionário é desvendar como professores vêem seus trabalhos e as pessoas com as quais se relacionam durante as atividades profissionais. O resultado estatístico desta pesquisa qualitativa será utilizado para a dissertação de mestrado de Isaac A. Ferenhof, mestrando em Educação no Instituto Superior de Estudos Pedagógicos – Isep. Não haverá qualquer identificação dos participantes. Peço, por gentileza, a maior franqueza e verdade possíveis. Muito obrigado.

A seguir, há 22 afirmativas relacionadas com o *sentimento em relação ao trabalho*. Por favor, leia com atenção cada uma das afirmativas e decida se você já sentiu deste modo em seu trabalho.

Se você nunca teve estes sentimentos, escreva um “0” (zero) no espaço antes da afirmativa. Se você já teve este sentimento, indique com que frequência você o sente, escrevendo o número (de 1 a 6) que melhor descreve com que frequência você se sente dessa maneira. Exemplo:

Frequência	0	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca	Algumas vezes por ano ou menos	Uma vez por mês ou menos	Algumas vezes durante o mês	Uma vez por semana	Algumas vezes durante a semana	Algumas vezes durante a semana	Todo dia

Frequência (0 – 6)	Declaração
	Eu me sinto frustrado / deprimido no trabalho.

Se você nunca sentiu frustração/depressão no trabalho, escreva o número “0” (zero) sob a coluna “frequência”.

Se você, raramente, sente-se frustrado/deprimido no trabalho (poucas vezes por ano, ou menos), escreva o número “1”.

Se seus sentimentos de frustração/depressão são razoavelmente freqüentes (poucas vezes por semana, porém não diariamente), escreva “5”.

Anexo 2 – Pesquisa panorâmica do educador (MBI)

Frequência	0	1	2	3	4	Algumas vezes durante a semana	Todo dia
	Nunca	Algumas vezes por ano ou menos	Uma vez por mês ou menos	Algumas vezes durante o mês	Uma vez por semana 5	6	

Frequência (0 - 6)	Declaração
	1. Sinto-me emocionalmente drenado pelo meu trabalho.
	2. Sinto-me usado no final de um dia de trabalho.
	3. Sinto-me fatigado quando acordo de manhã e tenho de encarar outro dia de trabalho.
	4. Consigo facilmente entender como meus alunos se sentem sobre as coisas.
	5. Sinto que trato alguns alunos como se eles fossem objetos impessoais.
	6. Trabalhar com pessoas, todos os dias, é realmente uma tensão para mim.
	7. Lido efetivamente com os problemas dos meus alunos.
	8. Sinto-me exaurido pelo meu trabalho.
	9. Sinto-me influenciando positivamente a vida de outras pessoas com meu trabalho.
	10. Tenho-me tornado mais insensível com as pessoas, desde que peguei este trabalho.
	11. Estou preocupado que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente.
	12. Sinto-me muito energizado.
	13. Sinto-me frustrado pelo meu trabalho.

	14. Sinto que estou trabalhando muito duro.
	15. Realmente não me importo com o que acontece com algum aluno.
	16. Trabalhar diretamente com pessoas leva-me a ficar com muito estressado.
	17. Consigo facilmente criar uma atmosfera com os meus alunos.
	18. Sinto-me exaurido depois de trabalhar bem de perto com meus alunos.
	19. Tenho atingido muitos objetivos que valeram a pena no meu trabalho.
	20. Sinto-me como se estivesse com a “corda para arrebentar”.
	21. No meu trabalho, lido com problemas emocionais muito claramente.
	22. Sinto que alguns alunos me culpam por alguns de seus problemas

- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis/Brasília: Vozes/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- COSTA, Marco Antonio F. da & COSTA, Maria de Fátima Barroso da. *Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas*. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. ver. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MASLACH, Christina & JACKSON, S. (1981). Apud CODO 1999, p. 238.
- MASLACH, Christina, JACKSON, Susan E. & LEITER, Michael P. *Maslach Burnout Inventory Manual*. 3. ed. Palo Alto, California, USA: Consulting Psychologists Press, 1996.
- MASLACH, Christina & LEITER, Michael P. *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. California, USA: Jossey-Bass Publishers, 1997.
- ____ & _____. Teacher Burnout: A Research Agenda. In: VANDENBERGHE, Roland & HUBERMAN A. Michael. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. 1999.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. de Eloá Jacobina. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MONTEIRO, Zeina Haje de Morisson. *Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor*. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000. Dissertação de mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Centro de Educação e Humanidades. 216 p.
- NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 69-90.
- PEREIRA, Maurício Gomes. *Epidemiologia: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.
- SABATOVSKI, Emilio & FONTOURA, Iara P. (orgs.). *Legislação previdenciária*. 9. ed. Curitiba: Juruá, 2001.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Cam-

- pinas/São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SCHAUFELI, Wilmar & ENZMANN, Dirk. *The burnout companion to study & practice: a critical analysis*. Issues in occupational health. Padstow, U.K.: Taylor & Francis. 1998.
- SKOVHOLT, Thomas, M. *The resilient practitioner: burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. Needham Heights, MA, USA: Allyn and Bacon, 2001.
- TAVARES, José (org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da educação*. 7. e. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.