

A SAÚDE MENTAL E FÍSICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



DO MUNICÍPIO DE TAQUARANA, ALAGOAS,
BRASIL, ANO 2017

JOSÉ GILBERTO DA SILVA
Autor

ARCO
EDITORES ● ● ●

A SAÚDE MENTAL E FÍSICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**DO MUNICÍPIO DE TAQUARANA, ALAGOAS,
BRASIL, ANO 2017**

JOSÉ GILBERTO DA SILVA
Autor

ARCO
EDITORES ● ● ●

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, José Gilberto da

A saúde mental e física dos professores da educação básica do município de Taquarana, Alagoas, Brasil, ano 2017 [livro eletrônico] / José Gilberto da Silva. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022. PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-008-6

1. Educação - Alagoas (AL) 2. Educação básica
3. Professores - Saúde 4. Professores - Saúde mental
I. Título.

22-114720

CDD-371.106

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Saúde mental : Organização escolar: Educação 371.106

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagem capa: www.canva.com

Revisão: dos/as autores/as.



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

**FACULTAD DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**A SAÚDE MENTAL E FÍSICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE TAQUARANA, ALAGOAS, BRASIL, ANO 2017**

JOSÉ GILBERTO DA SILVA

**ASUNCIÓN - PARAGUAY
2017**

JOSÉ GILBERTO DA SILVA

**A SAÚDE MENTAL E FÍSICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO MUNICÍPIO DE TAQUARANA, ALAGOAS, BRASIL, ANO 2017**

Tesis preparada a la Universidad Americana
como requisito parcial para la obtención del título
de Doctor en Ciencias de la Educación.

Tutora: Dra. Celina Ortiz de Fretes

**ASUNCIÓN - PARAGUAY
2017**

Dedico este trabalho aos meus pais: Manoel Miguel da Silva e Maria José da Silva, minha esposa Cícera Quitéria da Silva e meus filhos, torcedores e estimuladores desta nobre conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus o grande arquiteto do universo, pela permissão da vida e a realização desse sonho. À minha mãe e meu pai, que são meus alicerces. Ao meu Amor, amiga e companheira Quiterinha e aos meus filhos Gilbertinho e Clarinha, que pacientemente me entenderam e me incentivaram a não desistir desta realização. E a todos os familiares e amigos que me apoiaram.

Aos Professores da Universidad Americana, pela sabedoria e competência demonstradas nas aulas e orientação desta tese.

A minha tutora Profa. Doutora Celina Ortiz de Fretes pela orientação precisa e competente para a construção desse trabalho.

As colegas Paixão e Izabel Rivas que compartilharam comigo momentos de grande alegria no encontro com o conhecimento.

Ao Paraguai, nação amiga, que me acolheu com ética e responsabilidade nessa jornada de estudo.

“Eu tenho uma espécie de dom, de dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que um expectador de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E assim me construo a ouro e sedas em salas supostas, invento palco, cenário para viver meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis.”

FERNANDO PESSOA

RESUMO

Nos dias de hoje, o adoecimento físico e mental do professor pode ser caracterizado por ser algo muito presente e profundamente preocupante. Esta tese buscou compreender como ocorreu o processo de adoecimento, assim como, verificou a presença de doenças desenvolvidas pelo processo de estresse ocupacional, com foco na síndrome de burnout. A síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade e tem sido evidenciada, nos dias de hoje, conforme apontam pesquisadores brasileiros, que apontam a síndrome como uma das principais causas do adoecimento dos profissionais desta categoria profissional, sobretudo dos professores. Essa pesquisa foi realizada por meio de um modelo investigativo baseado na pesquisa quantitativa e qualitativa, com ênfase no perfil quantitativo. Foram aplicados questionário e escala lickert a 140 professores que estavam em sala de aula e 07 entrevistas a professores encontrados afastados das atividades docentes por recomendação médica. Na pesquisa qualitativa, usou-se o método fenomenológico baseado na descrição defendida por Brentano associado a apresentação das condições facilitadoras propostas por Rogers. Chegou-se a uma conclusão alarmante: os professores do município de Taquarana/AL estão doentes, o resultado foi confirmado por meio da aplicação da escala lickert, que evidenciou números alarmantes, 99% dos profissionais submetidos à pesquisa apresentaram sintomas da síndrome de burnout, alguns mais leves e outros em situação crônica, 95% sentiam-se desvalorizados e 52% vivenciaram o processo de ensinar nos dias atuais como algo profundamente desumanizador e gerador de mal-estar. Mesmo frente a esse processo de adoecimento foi constatado na pesquisa que apenas 27% dos professores procuraram ajuda e 40% não destinavam tempo a prática de atividades de lazer. Com base nos dados coletados, tabulados e organizados, pode-se dizer, sem medo, que a educação ofertada pela rede municipal de ensino de Taquarana, Alagoas, está comprometida e caminhando para um processo de falência, com profissionais doentes, tristes e depressivos. Esta pesquisa trouxe resultados muito preocupantes pelos prejuízos que esse processo de adoecimento vem causando tanto ao professor quanto ao aluno e a educação como um todo.

Palavras-chave: Adoecimento; burnout; estratégias; percurso metodológico; falência da educação.

RESUMEN

La enfermedad del maestro en los días actuales está caracterizada como algo muy presente y demasiado preocupante. Esta tesis busca comprender el proceso de esa enfermedad, así como se verifica la presencia de enfermedades desarrolladas por el proceso de estrés ocupacional, con el objetivo en el síndrome de Burnout. Una síndrome que en los días actuales, de acuerdo con investigadores brasileños, está en evidencia e inmensamente presente en esta categoría profesional. Esta investigación fue realizada a través de un modelo investigativo basado en la investigación cuantitativa y cualitativa, con enfoque en la cuantitativa. Fueron aplicados cuestionarios y la escala Licket a 140 maestros que trabajan en clase y 07 entrevistas a maestro que se encuentran alejados de las actividades docentes por recomendación médica. En la investigación cualitativa fue usado el método fenomenológico basado en la descripción defendida por Bretano, asociada a la presentación de las condiciones facilitadoras propuestas por Rogers. Concluye que los maestros de la ciudad de Taquarana /AL están enfermos, confirmado con la aplicación de la escala Licket, donde el 99% presentan síntomas de la síndrome de Burnout, algunos más suaves y otros en situación demasiado crónica, el 95% se perciben desvaloradas y el 52% viven en el proceso de enseñar actualmente como algo profundamente deshumanizador y fuente de malestar. Mismo delante a ese proceso de enfermedad, fue comprobado en la investigación que solamente el 27% de los maestros procuraron ayuda y el 40% no destinaban tiempo para la práctica de actividades de ocio. Con base en los datos recogidos, tabulados y organizados se puede decir sin miedo que la educación ofrecida por la red municipal de enseñanza de Taquarana, Alagoas, está enferma, triste y caminando para un proceso de quiebra. Esta investigación ha aportado resultados muy preocupantes por los daños que este proceso de enfermedad está causando tanto al maestros, como al alumno y la educación como un todo.

Palabras-clave: Enfermedad, burnout, estrategia, recorrido metodológico, quiebra de la educación.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Principais fatores potencializadores de adoecimento do professor.....	34
QUADRO 02 – Dimensões presentes na Síndrome de Burnout.....	67
QUADRO 03 – Cuidados a nível individual.....	91
QUADRO 04 – Cuidados a nível profissional.....	92
QUADRO 05 – Cuidados a nível organizacional.....	93
QUADRO 06 – Matriz metodológica do objetivo específico 01 e 02.....	127
QUADRO 07 – Matriz metodológica do objetivo específico 03.....	129
QUADRO 08 – Matriz metodológica do objetivo específico 04.....	130
QUADRO 09 – Matriz metodológica do objetivo específico 05.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Idade.....	141
GRÁFICO 02 – Sexo.....	142
GRÁFICO 03 – Estado civil.....	143
GRÁFICO 04 – Escolaridade.....	144
GRÁFICO 05 – Pós-graduação.....	145
GRÁFICO 06 – Exerce docência.....	146
GRÁFICO 07 – Carga horária semanal de trabalho.....	147
GRÁFICO 08 – Trabalha em outra instituição.....	148
GRÁFICO 09 – Anos de trabalho como professor.....	149
GRÁFICO 10 – Vínculo profissional.....	150
GRÁFICO 11 – Sua principal dificuldade no exercício da profissão docente é.....	151
GRÁFICO 12 – Ser Professor Atualmente é.....	152
GRÁFICO 13 – Quais os fatores que geram adoecimento no professor.....	153
GRÁFICO 14 — Você recebe apoio da direção escolar nas questões pedagógicas.....	154
GRÁFICO 15 — Você recebe apoio da coordenação nas questões pedagógicas.....	155
GRÁFICO 16 – Você desenvolveu algum adoecimento desde que iniciou a dá aulas.....	156
GRÁFICO 17 - Quando você adoecer, seu adoecimento é.....	157
GRÁFICO 18 – Com relação à prática educativa com seus alunos.....	158

GRÁFICO 19 – Já procurou apoio profissional para pedir ajuda.....	159
GRÁFICO 20 - Já aconteceu comigo depois que comecei a ensinar.....	160
GRÁFICO 21 - Quanto aos hábitos para uma vida saudável.....	161
GRÁFICO 22 - Quais as atividades de lazer que participa.....	162
GRÁFICO 23 - Estratégias que uso para manter à saúde.....	163
GRÁFICO 24 - O município disponibiliza atenção à saúde mental e física do professor.....	164
GRÁFICO 25 - Considera-se valorizado pelo sistema educacional.....	165
GRÁFICO 26 - Sua principal dificuldade no exercício da profissão docente é.....	166
GRÁFICO 27 - Você conhece o PPP da sua escola.....	167
GRÁFICO 28 - Qual a frequência de reuniões na escola para deliberar sobre o PPP.....	168
GRÁFICO 29 - Diante da atual política educacional.....	169
GRÁFICO 30 - O que penso e falo sobre a educação hoje é.....	170
GRÁFICO 31 – Professores efetivos e contratados – Burnout.....	171
GRÁFICO 32 – Identificação de Burnout em professores da educação básica de Taquarana - Alagoas – Brasil.....	171

LISTAS DE SIGLAS

HAS - Hipertensão Arterial

INAF - indicador de Alfabetismo Funcional

LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCC - Plano de Cargos e Carreira

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. TÍTULOS PRINCIPAIS DO MARCO TEÓRICO	23
1.1 ADOECIMENTO DOCENTE: O PROFESSOR NA ATUALIDADE.....	24
1.1.1 Dos aspectos sociais do trabalho docente a possibilidade de adoecimento	35
1.2 DA PRODUÇÃO DE DOENÇAS PELO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE.....	40
1.3 BURNOUT EM PROFESSORES NOS DIAS DE HOJE.....	56
1.3.1 Conceituando a Síndrome de Burnout.....	56
1.3.2 O processo de desenvolvimento de Burnout.....	58
1.3.3 Esclarecendo a Síndrome de Burnout.....	62
1.3.3.1 Causas do Burnout.....	62
1.3.3.2 Caracterização do Burnout	65
1.3.3.3 Sintomatologia do Burnout	69
1.3.3.4 Prejuízos advindos do desenvolvimento da Síndrome de Burnout.....	74
1.4 ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO DO BURNOUT.....	81
1.5 EDUCAÇÃO: ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FALÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	95
2. METODOLOGIA	116
2.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	121

2.2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	122
2.3 ALCANCE.....	123
2.4 ENFOQUE.....	124
2.5 FONTES DE DADOS.....	125
2.5.1 Fontes primárias.....	125
2.5.2 Fontes secundárias.....	126
2.6 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	134
2.6.1 Universo ou população	134
2.6.1.1 População.....	134
2.6.1.2 Amostra.....	134
2.7 SUJEITO.....	136
2.8 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS.....	136
2.9 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS.....	138
2.10 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	139
3. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	140
3.1 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	141
3.2 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS.....	173
3.2.1 Método fenomenológico.....	173
3.2.2 Resultado de análises das entrevistas.....	178

4. CONCLUSÃO	189
5. RECOMENDAÇÕES	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	202
APÊNDICES.....	207
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	208
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores da educação infantil ao 9 ano do ensino fundamental.....	211
APÊNDICE C - Enquete preliminar para identificação da Burnout.....	216
APÊNDICE D - Enquete realizada com os professores afastados da sala de aula.....	217
APÊNDICE E - Carta de autorização-anuência para a realização da pesquisa no município.....	219
APÊNDICE F - Certidão fornecida pela Secretaria de educação do município de Taquarana com o quantitativo de professores efetivos e contratados temporariamente no ano de 2017.....	220

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce com profundas preocupações com o professor do Brasil, especialmente com o professor de Taquarana, Alagoas. Uma profissão que, na atualidade, tem encontrado dificuldades em dar sentido, ou até mesmo significado à vida a partir do seu fazer. Trata-se de uma profissão que está inserida em um movimento capitalista, mercantil e tecnológico, em que a valorização é dada pelo que se tem, e não pelo que o profissional é, situação a qual a valorização está diretamente ligada à capacidade produtiva do professor, ao que parece esse é o valor que mais importa, o produto do seu trabalho.

Um trabalho que nasceu das conclusões advindas da dissertação de mestrado, no qual mostra o quanto se está inserido num tempo tecnificante, que gradua técnicos e não mais pessoas, um tempo em que a humanidade anda esquecida, um tempo em que a essência humana encontra-se em perigo. Ou melhor, o professor está em perigo. Foi dessa questão que nasceu este trabalho.

Infelizmente, segundo Codo (1999), nem sempre o trabalho proporciona crescimento, e mais, muitas vezes exerce um “choque” entre o que a gente é e o trabalho realizado. Choque revelador de sofrimento, potencializador da morte de sonhos no professor. Mas isso não acontece de um dia para o outro. Isso leva tempo. Mas a impressão que se tem hoje em dia é que esse tempo é mais curto e acelerado, como tudo nos dias de hoje, e isso é preocupante, pois se há décadas o professor adoecia, mas levava de 20 a 25 anos para adoecer e ser afastado, coisa que por sinal não era tão comum, nos dias de hoje é comum, segundo Fonseca (2012), encontrar professores sendo afastados da sala de aula com 5 a 10 anos de profissão. Diante disso, é possível perceber que algo mudou, e neste aspecto, mudou para pior.

O burnout é considerado a síndrome do novo milênio (Fonseca, Santana & Gomes, 2005). Importante dizer que síndrome é um conglomerado de problemas

físicos e psicológicos que estão interligados e se influenciando mutuamente. Nem sempre quando se pensa nesta síndrome compreende-se dessa forma. Quase sempre se associa apenas a depressão. Mas burnout, por ser uma síndrome, pode se manifestar de diferentes formas, a partir de diferentes transtornos. Essa síndrome deve, nos dias de hoje, ser considerada um grande problema social, um grande problema de saúde pública.

As vezes se tem a impressão que o adoecimento do professor é coisa rara, principalmente pela maneira como se dá, como não atentar-se para isso. Mas a situação é justamente o contrário, pois não é doença rara, é justamente doença muito frequente, mas até do que se conclui.

Pois, a condição social do professor sofreu profundas transformações nos últimos anos. Em décadas passadas, gozava de certo prestígio e de certa valorização profissional, assim como de uma certa devoção específica ao ofício de ensinar, coisa que nos dias atuais não se dá dessa forma. É perceptível que o professor se encontra, atualmente, imerso numa carga enorme de funções, que, para piorar, nem sempre são ditas de maneira clara, jogando ele muitas vezes num processo de aceleração que lhe retira de sua vida familiar e social. Processo vivido sem o mínimo de reconhecimento e valorização social, que crescentemente fortalece um movimento que nada lembra o humano, como tentativa de conseguir dar conta das existências dos afazeres amplificados, mesmo sem a devida valorização financeira.

De acordo com Carlotto (2012), a Burnout precisa ser considerada um problema de extrema relevância social, é imprescindível alterar a forma e percepção, para dar a devida atenção que ela merece. No final do século passado no Brasil, era comum pesquisadores dizerem que as categorias profissionais não conheciam a síndrome. Interessante, é que a impressão que se tem é que continuam sem conhecer, ou se conhecem não acreditam em suas consequências. Não custa nada lembrar que burnout mata.

Este trabalho traz à tona a preocupação com os diversos prejuízos causados pelo processo de adoecimento do professor em função do estresse ocupacional. Mostrando-se assim de grande relevância a realização desta pesquisa, tanto do ponto de vista profissional, como do ponto de vista pessoal e principalmente educacional.

Pergunta principal:

Como foi afetada a saúde mental e física do profissional docente da educação escolar do município de Taquarana, AL, no ano de 2017?

Perguntas específicas:

Quais são os processos contemporâneos que influenciam no adoecimento do professor?

Quais são as doenças mais comuns que ocorrem nos professores?

Como se manifesta a presença da síndrome de burnout nos professores?

Quais as estratégias utilizadas pelos professores que possibilitam uma saúde bio-psico-sócio-espiritual?

Como acontece no discurso dos professores aspectos que remetam ao projeto ético-político da profissão?

O objetivo Geral deste trabalho foi analisar como foi afetada a saúde mental e física do profissional docente da educação do município de Taquarana/AL, no ano de 2017.

Para tal, procura-se apontar 5 objetivos específicos:

- Indagar acerca dos processos contemporâneos que influenciam no adoecimento do professor.
- Investigar a presença de doenças mais frequentes nos professores;

- Identificar a presença da síndrome de burnout nos professores;
- Descrever as estratégias utilizadas pelos professores que possibilitam uma saúde bio-psico-sócio-espiritual;
- Determinar no discurso dos professores aspectos que remetam ao projeto ético-político da profissão;

No tópico sobre a fundamentação teórica dessa tese, procurou-se realizar um rastreamento ou levantamento bibliográfico sobre os temas: processo de adoecimento no professor e as doenças mais comuns, síndrome de burnout em professores, estratégias utilizadas pelos professores e, por último, uma discussão sobre a educação entre o PPP (Projeto Político Pedagógico) e a falência da educação.

Já na metodologia se desenvolveu uma pesquisa mista ou multimodal como foco na boa relação entre metodologia quantitativa e qualitativa. Buscou-se desenvolver um percurso metodológico que tivesse como princípio a discussão quantitativa e a discussão qualitativa. O procedimento utilizado foi um questionário semiestruturado, uma escala lickert sobre burnout em professores e um termo de consentimento livre e esclarecido para cada participante. O questionário foi elaborado com base nos objetivos propostos. Para a pesquisa qualitativa buscou-se utilizar o método fenomenológico como base em Brentano tendo como referência às condições facilitadoras propostas por Carl Rogers. Por fim, enumera-se as tabelas assim como as 07 entrevistas organizadas em discursos. Em seguida fez-se as considerações finais.

Nas partes pós-textuais detalha-se o questionário, assim como a entrevista, o termo de consentimento livre e esclarecido e a escala lickert sobre burnout em professores.

1

TÍTULOS PRINCIPAIS DO MARCO TEÓRICO

1.1 ADOECIMENTO DOCENTE: O PROFESSOR NA ATUALIDADE

O trabalho docente pode ser caracterizado no Brasil atualmente por baixa remuneração, superlotação em salas de aula e inadequação estrutural das instituições. Devido aos baixos salários, em sua maioria, os docentes, muitas vezes, realizam outras atividades, estendendo assim sua carga horária de trabalho. Um professor que muitas vezes está envolvido em dupla, tripla ou quádrupla jornada de trabalho, situação tão comum nos dias de hoje, faz com que ocasione na falta de pausa para descanso, o que acaba interferindo no bem-estar psicológico e na qualidade de vida, gerando, por vezes, adoecimento e desconforto (ARAUJO et al, 2005). Desenvolveremos este capítulo partindo desses argumentos, tendo como parâmetros duas questões norteadoras: o professor na atualidade e o processo do mal-estar contemporâneo à produção de doenças pelo professor na contemporaneidade.

Refletir sobre o professor nos dias de hoje, de acordo com Webber (2011), é demasiadamente importante levar em conta a dificuldade de combinar os muitos fatores que dizem respeito à formação humana. Um contexto em que os problemas político-econômicos estão aliados à vertiginosa evolução científica e tecnológica, que em demasia tem provocado mudanças nas formas de ser e viver dos homens em todos os níveis, desconcertando quem tem a profissão de ensinar/formar crianças e adolescentes.

Uma época que parece provocar, e tem provocado, mudanças na escola, assim como em todos os atores envolvidos no processo de ensino, desde alunos, professores, pais ou responsáveis e sociedade, os quais devem mudar e esperar-se essa mudança principalmente no foco de atuação do professor (BARBIERI, 2014). A escola constitui hoje, de acordo com Codo (1999) em um receptáculo no qual se depositam os problemas insolúveis da sociedade. Nas imposições de revisão curricular e outras, os professores devem buscar a reconstrução de culturas e identidades nacionais, sempre em contexto de recessão financeira.

Sabe-se, portanto, que os professores experimentam uma sensação de intolerável culpabilidade e trabalho intensificado (VILLELA, s.d.). Observa-se que, mesmo estando diante de cada vez mais cargas somadas as estruturas e responsabilidades para a função, os professores de alguma forma vêm respondendo às expectativas e exigências da mudança, mesmo que muitas vezes lhe custe a própria saúde. Cabe então apontar o que pode nortear novas reflexões ao longo deste texto, como por exemplo: as tensões e conflitos do professor frente às mudanças sociais e novas propostas pedagógicas; os processos de criação e construção cotidianos no desenvolvimento do trabalho pedagógico neste contexto; as exigências para sua formação no desenvolvimento deste trabalho.

O mundo vive hoje, conforme Esteves (1999), uma época marcada por profundas transformações, geradoras de demandas sociais mais amplas que surgem dessas mudanças que têm modificado e também ampliado os sentidos da educação em relação às instituições educativas, ao ensino e aos seus diferentes atores. Um tempo em que os estudantes concebem o mundo de forma diferente de tempos anteriores (WEBER, 2011). Filhos da cultura da técnica, cada vez mais situado por diferentes e significativas mediações possibilitadas pelo uso do computador, entre outras tecnologias.

A complexidade dos saberes e das relações sociais, econômicas e políticas, de acordo com Weber (2011), advindas dessa nova configuração de mundo, interfere sobremaneira no papel da escola e na forma de conceber e fazer educação, afetando-a com um conjunto cada vez mais extenso de funções e contribuindo para a intensificação e precarização do trabalho docente.

A própria sociedade, diante desse quadro de mudanças, tem, por vezes, dificuldade em ter clareza, uma coerência sobre quais devem ser os objetivos da escola. E essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional, conforme Barbieri (2014), que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado.

Uma situação motivadora de um quadro característico, conforme Carlotto (2014), gerador de processos de qualquer natureza que tendem resultar em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do professor com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho e como consequência mais adoecimento.

Dessa forma, não se pode falar de mudanças didático-pedagógicas sem buscarmos compreender paralelamente os dilemas enfrentados pelos/as professores/as, principais agentes de transformação no interior das escolas, na realização do seu trabalho, profundamente afetado pelo modo de organização da sociedade atual, que impõe seus moldes capitalistas também para a educação (WEBER, 2011).

As demandas impostas à educação pela sociedade atual, de acordo com Barbieri (2014), tem apontado alguns dos dilemas e desafios que os professores vêm enfrentando, cada vez mais, na realização do seu trabalho frente aos processos de intensificação e precarização do trabalho docente. Os professores hoje estão vivendo sob aceleradas transformações sociais e culturais a que temos assistido nos últimos anos, de acordo com Weber (2011), como consequência, as transformações trazem para a escola e para o profissional docente inúmeros desafios, exigindo que o profissional assuma uma quantidade cada vez maior de responsabilidades.

O professor, atualmente, além de dominar os conteúdos de ensino, precisa ser também um facilitador de aprendizagens, saber administrar conflitos, cuidar do equilíbrio emocional e psicológico dos alunos, administrar o tempo, organizar e variar atividades, atender a comunidade e atualizar-se constantemente para não se tornar desatualizado diante das transformações no contexto social que demandam inovações educacionais. (ESTEVE, 1999).

Pressionado cada vez mais pela cultura do desempenho, que valoriza aspectos como eficiência e eficácia, o trabalho docente se vê cada vez mais influ-

enciado pela lógica das competências. E diante dessa realidade, de acordo com Barbieri (2014), exige-se que o professor busque novos índices de produtividade e (re) qualificação constante, porém, sem que as condições objetivas sejam consideradas.

Ao lado desse processo de ampliação das responsabilidades, observa-se um considerável afastamento de outros agentes educativos, principalmente da família, que tem negligenciado, por diversos motivos (saída da mulher para o mercado de trabalho, nucleação familiar, falta de estrutura, etc.), suas responsabilidades, transferindo seu papel educativo quase que completamente para a escola (ESTEVE, 1999).

Podemos atualmente detectar exigências enfrentadas pelos professores no mundo contemporâneo, para neste quadro, caracterizar as tensões entre as posturas adquiridas a partir da formação na época atual. Importante termos em mente que o papel do professor face à mudança não significa que este deva adaptar-se às exigências mercantilizadas ou neoliberais das novas configurações sociais e econômicas, como muitas vezes parece se traduzir como a regra a ser seguida. Pior que muitas vezes essa tem sido a regra seguida por muitos professores.

Pode-se dizer, conforme Bastos (2009), que nunca foi tão difícil ser professor como presentemente. A trajetória da profissão docente, de acordo com Porto, Reis & Andrade (2004), tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados. A industrialização teve influência marcante a partir dos moldes taylorista-fordista refletidos no âmbito escolar, tirando do professor, em grande medida, a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico, função que coube aos especialistas (MULLER, 2012).

A relação vertical dos órgãos oficiais educacionais ao propor reformas e novas propostas educacionais vem alijando o professor das discussões próprias

da função (BASTOS, 2009). A profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade. Embora neste trabalho não seja o foco tratar especificamente nessa trajetória histórica, considera-se, os aspectos que propõe a abordar, os reflexos desse processo.

No que se refere à competência técnico-didática e científica, de acordo com Esteve (1999), o professor veio construindo o conhecimento com o qual trabalha apoiando-se nos estatutos da modernidade que têm na ciência, a verdade absoluta, incontestável. Para Codo (1999), a educação sempre esteve ligada a um projeto, a um sentido e fica difícil para o professor detectar seu papel numa escola onde sua autoridade não é mais construída pela certeza de métodos e técnicas.

Para Costa (2005), frente à mudança contínua e rápida que rege nossas propostas de vida e trabalho, a grande preocupação do professor passa a ser a legitimidade da coisa ensinada, no que se refere ao seu valor educativo, consistência e interesse despertado. O trabalho a partir da cultura compreendida como herança coletiva e patrimônio intelectual e espiritual requer a transposição dos limites das comunidades particulares, o que coloca para a escola e para o professor novas conformações de trabalho e ultrapassagem de fronteiras. Condições modernas que negam os conteúdos vivos da cultura tendo o positivismo como modo superior de acessar o conhecimento. E não podemos deixar de mencionar o quanto este modelo interfere sobremaneira na forma de produzir conhecimento, até porque, neste modelo o conhecimento já vem pronto e muitas vezes inquestionável.

Em relação ao aluno, nos dias atuais o acesso ao conhecimento se dá concomitantemente às influências da mídia (televisão, Internet, revistas, cinema, vídeos etc.) e das relações que se dão na sociedade, como os grupos de

amigos, as tribos urbanas com valores específicos e maneiras peculiares de vestir, a música, o futebol, a igreja e outras. Na sociedade pós-moderna, a mudança de valores e significações, em que a própria destruição do homem também está posta, os professores se sentem perplexos.

Para Costa (2005), atualmente, a configuração do sistema de ensino mudou radicalmente e encontramos, por um lado, perante uma autêntica socialização divergente: a de uma sociedade pluralista, com modelos de educação opostos e valores diferentes e contraditórios e, por outro, a da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue. O caráter unificador no campo cultural, linguístico e comportamental em que se afirmava a escola (VILLELA, s.d.), obriga hoje a uma ação diversificada na atuação do professor.

As necessidades de mercado apontam cada vez mais para a diminuição crescente de mão-de-obra em função da evolução da informatização e robotização industrial, causando desemprego em larga escala, além da altíssima concentração de renda restringindo oportunidades de vida e trabalho (WEBBER, 2011).

Somam-se ao desemprego, a violência e a falta de perspectivas pressionando, de acordo com Barbieri, (2014), o professor a encontrar respostas que ultrapassam as suas possibilidades de formação.

A educação, deve ser entendida, de acordo com Esteve (1999), como um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo que a prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre ela. Caracterizar a função pedagógica nos leva a voltar o olhar à função do pedagogo na Grécia antiga, em que significava literalmente a condução da criança por um escravo ao ensino. O “ser pedagogo” passa a significar a condução ao saber, à cultura, função transposta posteriormente ao preceptor, ao educador. Através do tempo,

a escola passa a ser o local institucional do ensino e da prática pedagógica. Cabe à escola no presente a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (CODO, 1999). Importante questionamento, num tempo que parece que o patrimônio cultural da humanidade vem sendo cada vez mais descartado pela cultura consumista e tecnológica.

Tendo como referência a comunidade humana, devemos entender o processo de ensino-aprendizagem como um processo humano-social, e dessa forma, de acordo com Muller (2012), a aula é momento privilegiado de transmissão/assimilação, em que algo permanecerá para além do ato de aprender. A transformação do aluno passa dessa forma pela sua condição não passiva e humana. Ele tem um papel no processo de produção pedagógico e dele participa na condição de produtor e coprodutor (WEBBER, 2011).

Essa mesma condição, na troca e interação com o educando, é exercida pelo professor. O aluno como objeto de trabalho e como reflexo do contexto atual, é elemento que também norteia o desenvolvimento do seu trabalho e o conhecimento pedagógico que dele decorre, levando-o a recriá-lo na prática cotidiana.

A ação do professor nessa perspectiva deve ser vista como política cultural, em que o professor é intelectual que se transforma e transforma seus alunos (CODO, 1999). A natureza da educação consiste e deve ter como meta, conforme Esteve (1999), a responsabilidade de ter de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, como significado comunicável, que se cristaliza em saberes cumulativos, em sistemas de símbolos, em instrumentos aperfeiçoáveis, em produções admiráveis (VILLELA, s.d.). É pela e na educação, e também por meio do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente, que a cultura se transmite e se perpetua. Ação essa que vem sendo cotidianamente desvalorizada em nome de modos de atuar e compreender

o mundo tecnicizado e enrustecido por valores que negam o espaço para alteridade, para a construção e para a elaboração de novos valores.

Cabe ressaltar, segundo Bastos (2009) também que o ensino, como ofício, é um conjunto de tarefas técnico-didáticas, decorrentes do conhecimento científico e de relações humanas estruturadas de determinada maneira na escola. O planejamento individual e coletivo, o contato com pais, a participação em comissões, reuniões, elaboração de relatórios e informes escritos etc., tão fundamental e ao mesmo tempo tão desvalorizado hodiernamente, que de acordo com Barbieri (2014), engendra um mosaico de atividades que, na vivência de cada profissional, se organiza e ganha significado.

Estamos considerando que o docente, ao exercer seu trabalho, vivencia todos esses aspectos, tanto na sua formação como na sua trajetória profissional, precisando, por isso, dominar o ato de ensinar e formar, que permanece como natureza deste trabalho, com todos os envolvimento aí implicados. Agora imagine um professor imerso em um molde técnico e modernizado em que muitas vezes tudo já vem pronto e parecendo inquestionável.

Tendo como referência a ordem dita natural da educação, e sendo assim considerada no seu sentido histórico, ao mesmo tempo, não podemos perder de vista o contexto atual em que estamos mergulhados, gerador de configurações globalizantes. Perspectiva que interfere, conforme Porto, Reis & Andrade (2004) na natureza da profissão docente estabelecendo complexas relações, como por exemplo, interferindo nas categorias como tempo e espaço que comumente podem ser distorcidas pelo “progresso” tecnológico, interferindo no apriorismo natural da ética e estética humana, presentes na função pedagógica, que passam a ser alteráveis, mutáveis, não tão naturais assim. Podemos pensar então, seguindo Webber (2011), que a natureza da profissão docente expressa uma crise a ser definida em suas causas a partir do próprio processo sociocultural vivido pelos professores.

Nos dias de hoje, percebe-se que a educação profundamente baseada no modelo cientificista, e sua especialização fragmentária (ESTEVE, 1999), modelo que vem cada vez mais gerindo e definindo a função para a qual acreditamos que as escolas existem, já que sua razão de ser tem a ver com um projeto cultural e político. Os professores são principalmente agentes culturais e suas posições, aquilo que desenvolvem e acreditam que devem difundir, são determinantes para suas práticas (COSTA, 2007).

Webber (2011) alerta para dois movimentos que acarretam consequências no trabalho docente dentro e fora de sala de aula, interferindo nestas conformações culturais: - a profissionalização, que ressalta as mudanças no rol de atividades do docente e suas ampliações de forma mais complexa, circunscritas ao campo da competência técnico-didática e científica: o domínio dos conteúdos e métodos das áreas de atuação, e as vivências de papéis de liderança, contribuição em trocas de experiências, trabalhos compartilhados, colaboração em decisões e outras; e também a intensificação do trabalho do professor, que se refere à deterioração e desprofissionalização da função, que consiste na atividade cotidiana como espaço de opções pedagógicas, mas que não tem sido considerado como emissão de juízo sobre o que parece mais adequado laborar pedagogicamente. O descaso para com o ofício cotidiano do professor, conforme Bastos (2009), passa a ser um equívoco a ser reavaliado pelos pesquisadores e no âmbito das escolas, em programas de formação continuada e em serviço, já que os sentidos da mudança estão neles expressos.

O professor/a está adoecido (CODO, 1999). Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão do sistema educacional, formação inicial deficiente, formação continuada ineficiente, violência, demanda de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade seriam algumas causas de estresse, ansiedade e depressão que vêm acometendo os docentes.

Diante desse quadro de sofrimento gerador de adoecimento cabe um questionamento aos docentes, quanto ao exercício da sua profissão, como por exemplo, falta de outra opção profissional, para muitos docentes que estão no magistério, mas não se identificam com a profissão, poderá ser uma das causas do sofrimento na profissão (CODO, 1999). Comum existir professores que estão apenas por falta de alternativas. Estes profissionais podem sentir-se ainda mais vulneráveis diante de todo esse quadro contemporâneo.

Desse modo, o docente se vê cada vez mais, conforme relata Esteve (1999), preso nas engrenagens do processo de trabalho que o enfraquece enquanto um sujeito de saberes e que passa a tornar-se vulnerável a processos de adoecimento que, a princípio, não é palpável, mas está presente em suas ações. É, então, fácil de perceber e sentir que o adoecimento do professor é uma realidade que tem realmente aumentado nos diferentes níveis de ensino. A intensificação desse mal-estar, ou melhor, desse processo de adoecimento, é uma realidade que vai se corporalizando numa dimensão grandiosa. É causado pelo foco no distanciamento entre as características, saberes e interesses dos alunos que chegam à escola e aquilo que o professor e a instituição escolar exigem deles e lhes é oferecido ao mesmo tempo. No entanto, os problemas que perturbam e afligem a vida dos educadores não se referem apenas ao presente. A propósito, o autor ancorado em nos alertar para os efeitos permanentes de caráter negativo que tem afetado a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência nos dias de hoje, e marcada por essa conjunção de vários fatores presentes na situação em que se exerce a docência, destaca-se o fato de que esse montante de fatores tem produzido um ciclo degenerativo da eficácia docente.

No Brasil, de acordo com Barbieri (2014), o professor se encontra atualmente sob demandas pedagógicas e administrativas que, muitas vezes, exigem dele capacidade de supri-las sozinho. Vivendo sob esse sentimento de desamparo, que pode ser traduzido, conforme Esteve (1999), como um male-

star profissional e sofrimento psíquico, profundamente associado com patologias. Passíveis de prejudicar a qualidade da educação, passíveis de prejudicar a saúde do professor, como na verdade já vem acontecendo e se alastrando de maneira assustadora.

QUADRO DOS PRINCIPAIS FATORES POTENCIALIZADORES DE ADOECIMENTO DO PROFESSOR

Baixos salários.

Descaso do sistema em algumas situações. Desentendimento com alunos e colegas.

Fofocas no ambiente escolar.

Impotência para sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Injustiças e incoerências praticadas, pela direção, secretaria e governos. Juntar turmas, quando falta professor.

Lentidão na resolução de problemas. Não concretização das metas traçadas. Pressão psicológica.

Questões administrativas e pedagógicas incoerentes. Situações cuja resolução depende de outras pessoas. Conflito entre professor e aluno.

Falta de motivação.

Sentimento de impotência e abandono.

Falta de tempo para o descanso o lazer e a família. Muita responsabilidade sobre o professor.

Falta de apoio ao professor.

Longa jornada de trabalho aliada à responsabilidade com a família. Alunos descompromissados / desinteressados.

Indisciplina.

Desvalorização profissional.

Falta de interesse e de apoio das famílias. Excesso de cobranças.

Sobrecarga de trabalho.

Cumprir exigências externas sem convicção.

Quadro 01 – Elaborado com base na Revista Encontro de Pesquisa em Educação (2013)

Além dos fatores citados no quadro acima, podemos elencar, conforme Esteve (1999), outros fatores que podem ser apontados como mais concretos e específicos, e que incidem diretamente na ação docente em sala de aula. E-los: indisciplina, alunos descompromissados e desinteressados, falta de interesse e apoio da família do discente, desentendimento com alunos e colegas, junção de turmas por falta de professor, impotência para sanar dificuldades de aprendizagem e não concretização das metas traçadas. Eis, então, o que Esteve (1999) chama de fatores primários do mal-estar docente e básicos do processo de adoecimento.

Importante, segundo Barbieri (2014) atentar que atualmente o professor tem sido criticado e questionado, e assim o professor vê diminuir seu valor social. Descontente com as condições em que trabalha, e muitas das vezes, inclusive consigo mesmo, tende a devotar ainda mais energia e atenção a vida profissional como forma de tentar cumprir as expectativas do sistema educacional, e como reflexo desse movimento, acaba deixando de lado a si mesmo, a família, amigos e tudo mais. Movimento profundamente presente nos professores e potencializador de doenças.

Dessa forma, situações que nos permitem afirmar que a docência profissionalmente, no momento atual, significa se deparar ou vivenciar o malestar de alguma forma. Ou seja, ensinar nos dias de hoje, está associado a processos de adoecimento, trazendo agravos a saúde do profissional presente no meio educacional, tanto do professor e da escola, quanto da educação como um todo.

1.1.1. Dos aspectos sociais do trabalho docente a possibilidade de adoecimento

Tendo como referência o contexto das políticas que visam uma educação para todos, e partir da leitura de Esteve (1999), em seu magistral livro sobre o processo do mal-estar que costumeiramente vem afetando o professor, ele nos

evidencia de maneira clara o quanto as diversas exigências que são feitas nos dias de hoje aos docentes para o alcance de metas traçadas pelo governo e pela sociedade. E aliado a isso, também estão as defasagens das condições de trabalho como, por exemplo, as seguintes: número excessivos de alunos nas salas de aulas, as altas cargas de trabalho, as exigências burocráticas, a desvalorização, indisciplina dos alunos, ausência da família na escola, necessidades especiais, dentre outras, acabam gerando sobre esforço dos docentes na realização de suas tarefas.

A Organização Internacional do Trabalho (1984) ao definir as condições de trabalho para os professores evidenciando e afirmando o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os principais responsáveis pelo aprestamento do cidadão para a vida social, tendo como objetivo primordial basicamente atingir a meta de um ensino eficaz, de qualidade e propulsora de uma vida digna.

As transformações sociais, assim como, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos derivados das condições de trabalho dos professores provocaram (e continuam provocando) mudanças na profissão docente, estimulando e potencializando a formulação de políticas por parte do Estado. A partir dessas colocações, e tendo como referência Souza et al., (2003), foi possível compreender que, até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social. Nessa mesma linha, o mesmo autor afirma que a partir dos anos de 1970, aconteceram mudanças que possibilitaram a expansão das demandas da população por proteção social, que acarretaram o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, entre eles, e principalmente, a educação.

Na atualidade, o papel do professor, de acordo com Codo (1999), tem extrapolado a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. E como consequência, seguindo a compreensão de Demo (1993), amplificou a missão do profissional docente para além da sala de aula,

a fim de garantir e afirmar de maneira cabal uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, dessa forma, tendo como parâmetro esse acréscimo, deve, além de ensinar, participar da gestão e do planejamento escolar, condição que deve se expressar por meio de uma dedicação mais ampla, a qual deve se estender às famílias e à comunidade.

Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, de acordo com Silva (2017), a gestão escolar não tem fornecido os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, que, nos dias de hoje, têm se tornado cada vez mais complexas. E sendo assim, vemos cada vez mais professores sendo compelidos a buscar, e dessa forma, a desenvolver por seus próprios meios, recursos e disponibilidades para re-qualificação que deveriam se traduzir em possíveis e potenciais aumentos, o que no final das contas, não tem sido reconhecido e conseqüentemente, também não tem gerado melhora na remuneração.

Na última década, de acordo com Souza et al (2003), o trabalho docente tornou-se, por demanda do sindicalismo, tema de vários estudos e de investigações, fortalecendo a formação de grupos e de redes de pesquisadores organizados para esse fim. E como consequência, de acordo com o mesmo autor, nasceram pesquisas que deram visibilidade já nos anos 90 as precárias condições do trabalho docente, evidenciando as condições sociais do professor e mostrando de maneira pioneira na época sua associação com sintomas mórbidos, assim como, e principalmente, sua elevada prevalência de afastamentos por motivos de doença na categoria já naqueles tempos.

Dessa forma, de acordo com Esteve (1999), as condições de trabalho, ou melhor, as circunstâncias sociais sob as quais os docentes, nos dias atuais, são submetidos têm afetado as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, de modo que eles se desgastam, física e mentalmente, para atingir os objetivos da produção escolar, que podem gerar (e tem gerado) sobremaneira um sobre esforço de suas funções psicofisiológicas. Sendo assim, vivendo sob este paradigma que domina e guia sua existência social, não há tempo para a recuperação,

imerso nessa realidade turbulenta, que se encontra cada vez mais em sintomas clínicos que podem e tem sido fatores competentes para explicar os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

No passado, de acordo com Monteiro & Brun (2017), a profissão docente foi considerada uma atividade muito respeitada e valorizada pela sociedade. Já nos dias de hoje, cada vez mais o ofício de professor deixou de ser algo tão belo, pois além de perder o status social de outrora, o professor não recebe mais o reconhecimento financeiro e cultural condizente com a sua atividade, a qual exige grande investimento para o ingresso e aprimoramento constante tão fundamental e exigido dos dias contemporâneos. Ao mesmo tempo, como já posto, surge um aumento da variedade e da carga de atividades que devem ser exercidas pelos docentes, o que transcende cada vez mais o ato de dar aula. Fato que, segundo os autores, tem se tornado uma queixa comum nos discursos dos professores.

Hoje, ainda segundo Monteiro & Brun (2017), o docente é, cada vez mais, contratado como mensalista ou horista (na grande maioria das vezes) para ministrar as suas disciplinas e pago pela mesma exata carga horária, sem receber os acréscimos para outras tarefas que envolvem o seu trabalho. Além das atividades nas classes de aulas, deve fazer trabalhos administrativos diversos, planejar e ministrar tarefas em eventos, se reciclar sobre novas teorias e tecnologias de ensino-aprendizagem.

Isso tudo expressa, conforme Carlotto (2011), uma profunda ampliação no papel profissional da categoria, exigindo competências não requisitas no século passado e acrescentando responsabilidades aos profissionais, bem como sobrecarga de trabalho.

No contexto do ensino privado, muitas vezes, as decisões sobre as atividades e os projetos pedagógicos são impostas pela organização, como em qualquer empresa privada, pelos gestores de diferentes níveis hierárquicos (MONTEIRO & BRUN, 2017 apud DONATELLI & SILVEIRA, 2010). Sendo assim, imersos, no modo que estamos, de maneira crescente num profundo neo-

liberalismo potencializador da mercantilização da educação, fica cada vez mais difícil, ou mesmo impossível, ser um educador “genuíno”, que leve em conta as questões humanas, sociais e físicas, procurando desenvolver o potencial de cada indivíduo.

Há uma pressão, por parte das instituições de ensino privado, de resultados concretos, mensuráveis e imediatistas. Principalmente, segundo Monteiro & Brun (2017), porque os alunos e pais, pelo fato de estarem pagando, exigem um diploma, como certificado de aprendizagem, o mais rápido possível e com o menor esforço. E isso, tem gerado muitas vezes, no professor o sentimento de negação da sua autonomia, uma condição que tem sido geradora de profundo mal-estar.

É importante destacar que o trabalho, de acordo com Esteve (1999), deve ser compreendido e vivido como uma das vias de emancipação e de realização do sujeito como possibilidade de bem-estar, tanto na busca pelo sustento financeiro como pela identidade e reconhecimento social.

Vivemos um tempo social marcado por uma forma de organização do trabalho docente que torna a vida do professor repleta de desafios e contradições, e a dinâmica que se estabelece na relação homem/trabalho, através de um conflito básico entre a singularidade do trabalhador e a organização do trabalho, poderá engendrar vivências de prazer e/ou de sofrimento, mobilizando cada trabalhador de uma maneira diferente.

Sendo assim, torna-se fundamental para o professor um contexto social de trabalho que possa viabilizar o acesso ao prazer e favorecer a saúde, através do reconhecimento, de relações satisfatórias, da realização de desejos, do engajamento nas tarefas, da construção de laços cooperativos, de pertencimento e de enraizamento a um grupo. Por outro lado, a ausência destas condições tem gerado cada vez mais uma vida marcada por processos de desenraizamentos, desencantamentos propulsoras de vivências de sofrimento que na atualidade tem

costumeiramente sido agravadas por condições sociais que jogam o professor em conflito com exigências da organização, não havendo espaço para o diálogo entre os envolvidos, negando ao trabalhador a possibilidade de qualquer tipo de apoio ou reconhecimento, impossibilitando qualquer possibilidade dele dar sentido ao seu fazer.

1.2 DA PRODUÇÃO DE DOENÇAS PELO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Esteve (1999) descreve o que chama de mal-estar docente, como o conjunto de reações dos professores, como grupo profissional que se desajusta frente à mudança social. Destaca fatores de primeira ordem, que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula (imposições administrativas, isolamento, etc.), provocando emoções negativas, e de segunda ordem, as condições ambientais do contexto onde exerce a docência (falta de tempo, material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias), com ação direta sobre a motivação e desempenho na função.

O esforço da profissão neste contexto complexo aponta para sinais de adoecimento (PORTO; REIS & ANDRADE, 2004), fato tão comum atualmente entre os docentes. Embora estejamos frente a um tempo tão preocupante, sabemos que há um grande contingente de professores que permanecem ativos em sala de aula, incluindo os que conservam seu ímpeto de luta e ideal.

Mas ser professor atualmente é mais difícil do que há 20, 30 ou 40 anos, de acordo com Barbieri (2014). No Brasil em 2004, 2% da população economicamente ativa era ligada a atividade docente. São atividades que, segundo Costa (2007), podem ser protagonistas, atualmente, os quadros de adoecimento docente, a saber: superlotação de sala de aulas, inadequação estrutural, baixa remuneração, inadequadas condições de trabalho, atribuições burocráticas desgastantes, violência escolar entre outros. Devido à baixa remuneração, os

docentes estendem sua carga horária em dupla ou tripla ou quádrupla jornada, ou seja, realiza outra atividade para complementação de renda ou atividades diárias, tanto como professor em outros turnos como exercendo outras profissões.

As possíveis repercussões desse conjunto de jornadas de trabalho sobre a saúde também são diversificadas: sobrecarga psicológica, fadiga física ou mesmo o burnout, questão que aprofundaremos em um capítulo específico devido a sua importância na atualidade, assim como o tempo insuficiente para o lazer e descanso, horas de sono e alimentação (BARBIERI, 2014). Estendendo a carga horária para outras atividades, faz com que o docente tenha falta de pausas para o descanso ou realização de outra atividade que lhe seja prazerosa e assim gera desconforto, podendo desencadear em alguns casos o adoecimento que pode ser físico e/ou psíquico (COSTA, 2005).

Os determinantes sociais de saúde são fatores que determinam e podem estar interligados, promovendo o adoecimento do indivíduo ou de uma população. Em se tratando da categoria docente, conforme Porto, Reis & Andrade (2004), o ambiente de trabalho e fatores psicossociais têm sido considerados os maiores causadores de problemas de saúde, além de podermos citar outros como: sobrecarga de trabalho, interferência saúde- trabalho, clima organizacional, gênero, sedentarismo, esforço físico e/ou mental exigido em alto grau e exposição a riscos à segurança pessoal, demandas físicas do trabalho (ficar de pé, escrever no quadro, carregar material didático e audiovisual, manter o corpo em posição incômoda e inadequada e exigência de atividade física rápida e contínua).

A presença destes determinantes interfere no bem-estar do professor, que pode, de acordo com (VILLELA, s.d.) interferir na produção de doenças. Observa-se, seguindo este raciocínio, que o processo saúde-doença do docente pode estar ligado à sua atividade e às condições que a mesma é realizada (BARBIERI, 2014).

Decorrente das mudanças na política educacional relacionadas ao ambiente de trabalho e as condições sob a qual esse é realizado, o docente tem cada vez mais desenvolvido o chamado “malestar docente” (WEBBER, 2011), que tem profundamente favorecido o desgaste biopsíquico do educador, propiciando uma mudança no perfil das doenças relacionadas ao trabalho, entre as quais se destacam: a hipertensão arterial sistêmica, doenças coronarianas, distúrbios mentais, estresse, câncer, disfunções musculoesqueléticas entre outras (BARBIERI, 2014).

Apesar de, nos dias hoje, ainda serem escassos estudos que analisem o processo de adoecimento em docentes relacionados à atividade ocupacional (BARBIERI, 2014), já se compreende, de acordo com Costa (2007), que o estilo de vida do professor interfere nesse processo. Diante do número elevado de docentes em processo de adoecimento (BASTOS, 2009), constata-se que os professores estão cada vez mais expostos a vários fatores de risco. Dentre as disfunções que mais afetam docentes na atualidade, segundo Webber (2011), as que tiveram maior destaque foram estresse e burnout, seguido de distúrbios da voz e distúrbios musculoesqueléticos, depressão e Hipertensão Arterial. Importante ter em mente desde já que o Burnout não é um transtorno e sim uma síndrome, e dessa forma, é um complexo de sintomas e sinais geradores de várias doenças como, por exemplo, os distúrbios da voz e musculoesqueléticos.

A atividade docente tem como característica o contato direto e constante com outras pessoas podendo levar a uma grande probabilidade de ocorrer estresse interpessoal (VILLELA, s.d.).

Não podemos esquecer que o adoecimento, seja ele qual for, terá como base o estresse, que segundo Porto, Reis & Andrade (2004), possui três fases: alerta, resistência e exaustão. A fase de exaustão é a mais preocupante, pois, o indivíduo apresenta significativa dificuldade em conseguir controlar a situação

que originou o estresse, o corpo se encontra exausto e assim podem desenvolver disfunções e/ou doenças. Segundo Costa (2005), o estresse pode ser o precursor de doenças.

No estudo de Webber (2011) as fontes estressoras mais comuns relatadas pelos docentes foram sobrecarga quantitativa, resultado do excesso de atividades, reuniões, carga horária, cobranças, responsabilidades, final de semestre e prazos. Há claramente uma associação positiva entre trabalho com alta exigência e efeito negativo sobre a saúde mental e física, explicando a predominância de adoecimento na categoria docente, a qual possui grande volume de atividades principalmente na contemporaneidade.

Diversos estudos, de acordo com Barbieri (2014), associam o adoecimento do professor ao afastamento do trabalho, assim como ao excesso de condições de trabalho, de carga horária excessiva, de baixos salários, da perda de autonomia, insatisfação e a promoção do “mal estar docente” que se caracteriza profundamente pelo aumento da tensão e responsabilidades, sem que haja condições e meios para a realização das demandas direcionadas ao docente.

Desta forma, devemos considerar a Hipertensão Arterial - HAS como uma doença crônica e multifatorial, que pode ser desencadeada por episódios de estresse e síndrome de Burnout, além dos outros fatores de risco associados a obesidade, fumo, uso de álcool, história familiar de hipertensão, fatores psicológicos e certos traços de personalidade (COSTA, 2005).

De acordo com Costa (2005); Costa (2007), os distúrbios da voz como perda temporária da voz (rouquidão) e dor na garganta podem estar associadas ao tempo de docência, ao não hábito constante de tomar água durante as aulas e não fazer uso do microfone. Os distúrbios musculoesqueléticos como dores nas costas, ombros e coluna são associados à postura mantida por longos períodos,

sobrecarga de trabalho, inadequação do mobiliário e esforço físico para desenvolver sua tarefa (BARBIERI, 2014).

Importante ter em mente que o processo de adoecimento do educador/professor ocorre principalmente pelos agentes estressores enfrentados diariamente na docência e pela maneira como estes são enfrentados. Sabe-se, de acordo com Esteve (1999), que cada professor responderá de modo diferente a um estímulo, mas isso dependerá principalmente da capacidade psicológica, física e intelectual.

O adoecimento ocorre sob condições ou estilo de vida que afetam a saúde e podem aumentar ou diminuir os riscos de contrair ou desenvolver doenças em particular (Costa, 2005). Segundo Webber (2011), a atividade física regular tem impacto positivo sobre o estresse no trabalho, sintomas osteomusculares, assim como, também evidenciou o maior nível de estresse em docentes sedentários. Sugere ainda que a atividade física pode ser um mecanismo de enfrentamento do estresse vivido por eles no cotidiano.

Segundo Costa (2005), normalmente a carga horária média semanal dos docentes é alta, e, além disso, precisa ser adicionada as atividades extraclasse como: preparação de aulas, deslocamento de uma escola a outra, atividade administrativa e atividade doméstica que ocupam no caso das mulheres 2 a 3 horas por dia do seu tempo.

De acordo com o mesmo autor (2007), as queixas musculoesqueléticas não são incomuns e estão relacionadas à postura corporal inadequada decorrente de mobiliário, posição incômoda do corpo e esforço físico para desenvolver sua atividade. As queixas mais comuns no meio docente são dores nas costas, nas pernas, nos braços e cervical que estão relacionadas ao fato de permanecerem por longos períodos na posição de pé, escrever no quadro, carregar material

didático, instalações de materiais audiovisuais, deslocamento com esses materiais de um lugar para outro e inadequação de mobiliário.

Os baixos salários não deixam de ser um determinante de adoecimento, pois, pode ser um fator de crise de identidade e insatisfação podendo gerar disfunções ligadas à saúde mental destes indivíduos (CODO, 1999). Segundo Muller (2012), os baixos salários são fatores que fazem com que os indivíduos trabalhem em mais instituições e até em outra atividade remunerada para complementar a renda familiar. Para complementação da renda familiar muitos professores trabalham em outras escolas ou atividades remuneradas fora da docência (WEBER, 2011).

O docente, além dessa atividade, pode realizar trabalhos administrativos nas instituições nas quais estão inseridos. Isso leva a maior incidência de estresse nos finais de semestre e ao final do ano escolar, devido à sobrecarga de trabalho nessa área, somando-se a atividade docente.

Um tempo em que cada vez mais o lazer é desvalorizado. E principalmente no professor parece que torna-se ainda mais escasso o tempo para atividades de lazer e diversão (VILLELA, s.d.). O lazer deve ser compreendido como uma atividade que promove uma sensação de bem estar e propicia descanso e divertimento, sendo assim um fator positivo para o desenvolvimento pessoal e social no professor.

Segundo Barbieri (2014), os baixos salários, dupla ou tripla jornada, além da carga horária de trabalho que às vezes pode incluir os finais de semana, tudo isso pode estar relacionado ao adiamento ou preterimento da realização do lazer. Ainda segundo o mesmo autor, as opções de lazer mais praticadas entre os professores, normalmente tem sido: cinema, reuniões com os amigos, teatro, esporte, pescaria e viagens. Relaciona-se diretamente a ocupação docente, a

redução do lazer e da vida social e familiar. O lazer é um dos aspectos estruturantes da saúde mental e interfere no processo saúde-doença do ser humano.

Costa (2005) associa o sedentarismo do docente às doenças mentais e cardiovasculares como Hipertensão Arterial. Mediante essas considerações podemos acreditar que o trabalho docente está profundamente associado a estilos de vida inadequados, como desencadeadores de adoecimento diversos.

A categoria docente apresenta doenças e/ou disfunções realmente ligadas ao sedentarismo, estresse, falta de tempo para o lazer, sendo o estilo de vida dos mesmos na sua maioria inadequado decorrente da falta de tempo e aos fatores socioeconômicos (BARBIERI, 2014). O adoecimento e desgaste físico do professor advêm da sua atividade e forma que esta é realizada, levando em conta o excesso de trabalho e agentes estressores persistentes. Estudos confirmam que os sintomas musculoesqueléticos se desenvolvem por caracteres multifatoriais, destacando-se os fatores biomecânicos presentes na atividade, fatores psicossociais, características individuais e os fatores ocupacionais.

Importante compreendermos a escola como uma “indústria complexa” que envolve diversas atividades que potencializam a ocorrência de problemas de saúde nos dias de hoje (VILLELA, s.d.). E principalmente que ela está envolta em reformulações das políticas do sistema educacional que trazem para a vida social e profissional do professor mudanças significativas, pois o docente, dessa forma, de acordo com Costa (2005), visto antes como seguro, com um emprego que lhe dava prestígio, tanto material como social, encontra-se inserido atualmente em um contexto em que as novas tecnologias passaram a fazer parte das práticas diárias do sujeito, bem como, do ambiente escolar.

Com isso, podemos, conforme Muller (2012), compreender o mal-estar docente como sensação do mal-estar difuso, e profundamente relacionado com

uma multiplicidade de fatores que levam o professor a um esgotamento docente, provocados por ansiedade, afetando a sua personalidade. Isso por causa das exigências causadas pela gigante transformação no sistema educacional, vindo a estimular a tensão e o estresse. Um sistema cujo ritmo atualmente parece bem diferente de outras décadas.

Nos dias atuais os professores têm que estender a sua dedicação não só para a escola da qual atua, mas também para a família e comunidade (BARBIERI, 2014). Ao mesmo tempo em que tanto a família como a sociedade estão cada vez mais distantes da escola (PORTO, REIS & ANDRADE, 2004). O docente além de ensinar, precisa estar constantemente buscando aprimorar seus conhecimentos numa perspectiva de formação continuada. Além dessa questão, ainda podemos ressaltar que é de responsabilidade do professor a preparação do sujeito até para mudança de carreira profissional e a função do planejamento escolar; mesmo que dependa deste para que a educação seja um sucesso, não lhe é oferecido suporte suficiente para concretizar as suas tarefas educativas. Como o trabalho docente se estendeu para além da sala de aula, o educador teve que articular a sua vida, misturando muitas vezes o profissional e o pessoal, já que na maioria das vezes passa o seu momento de lazer realizando tarefas referentes ao cotidiano profissional.

Contudo, conforme Esteve (1999), ainda precisa se capacitar, adequar para conseguir atender à demanda da educação global. Demanda extremamente móvel, complementemente instável. Quando estes profissionais muitas vezes pelos próprios esforços procuram se atualizar e requalificar correndo atrás da inovação, tentando atender às exigências do mercado, não tem o incentivo, principalmente relacionado ao retorno financeiro. Com a insatisfação, muitos acabam por se desolar, ou estacionar e o seu trabalho deixa de fazer sentido e os que estão à sua volta também deixa de ter importância na sua vida.

Temos que ter sempre em mente que o sistema educativo se inicia desde o primeiro momento de nossa existência, mesmo com a influência da sociedade que nos cerca, que em sua maioria é a família que determina o que ou quem será a criança. A escola deve começar a sua formação a partir dos dados históricos, visando à possibilidade de participação ativa deste com o meio social, fazendo com que o conceito educar ultrapasse a simples transmissão de conhecimentos e considere a capacitação do indivíduo em um papel ativo junto à coletividade, alcançando assim a realização de seu ideal. Pena que este questionamento normalmente é desvalorizado, principalmente no momento atual, no qual estamos imersos numa cultura globalizante.

A educação aqui é vista e compreendida como um processo continuado (VILLELA, s.d.), pois o sujeito tem sempre que buscar novos conhecimentos e vai se deparando com um mundo cheio de informações todos os dias e com a busca incansável, exigida e imposta, fazendo com que se torne um ser cada vez mais inacabado. Interessante, segundo Bastos (2009), que nessa era da informação avassaladora, do vômito cada vez maior de informações vindo de todos os cantos do planeta. Ao mesmo tempo que recebe inúmeras informações, ao mesmo tempo que é incitado a acompanhar este ritmo para não ser engolido pelo sistema. Grande ilusão, pois é impossível acompanhar ou mesmo gerir este movimento complexo.

Ninguém pode escapar da educação, seja em casa, na rua, escola, sempre vai se deparar com ela tanto para aprender como para ensinar ou ambos interligados (ESTEVE, 1999). Baseada nos quatro pilares da educação conforme este autor, para uma educação de qualidade: o aprender a conhecer adquirindo conjuntos de conhecimentos, aprendendo a fazer ou denominando competências, este ligado ao primeiro, desenvolvendo habilidades e compreensão, aprendendo a viver na coletividade e aprendendo a ser.

Dessa forma, a educação é o meio pelo qual o homem supera o estado de natureza, o qual não pode perder de vista porque é a referência para a superação. Tanto a natureza quanto a educação são ressaltadas acentuando a tensão entre ambas. Hoje, num tempo que parece que estamos perdendo de vista o que é a educação (COSTA, 2005), e assim abrindo caminho para o desenvolvimento de professores, percebe-se que esses estão caindo fora dessa tensão constitutiva da educação e do humano (BARBIERI, 2014). A educação tem uma responsabilidade de fundamental importância na vida do homem, sem a qual este não poderia sobreviver, sabendo que a educação está na vida do indivíduo em todos os momentos desde o seu nascimento para ser inserido na sociedade da qual faz parte.

Por nos encontrarmos inseridos em uma sociedade que se transforma muito rapidamente e que exige constantes mudanças e adaptações, muitas vezes os professores, segundo (VILLELA, s.d.), se sentem insatisfeitos ao não conseguirem dar conta das exigências que lhe são feitas no campo profissional. Essas exigências nem sempre são explicitadas e entendidas pelos professores, mas são sentidas através da percepção de que as coisas na escola não estão indo bem, de que por mais que se esforcem não conseguem atingir um nível de excelência exigido pela sociedade a ponto de reverter a situação de precariedade em que se encontram.

A tarefa dos docentes tem aumentado e se diversificado com as constantes mudanças existentes no meio educacional, seja relacionada a essa busca incansável por novas informações, visando uma educação continuada de qualidade, ou pelo impacto causado com a implementação das novas tecnologias no ambiente escolar (MULLER, 2012). Com isso o educador teve de se adequar às inovações, sendo todos os fatores supracitados considerados como estressantes por estarem ligados ao cotidiano dos formadores, gerando situações de mal-estar docente.

Fica claro, que de acordo com os argumentos abordados e com a tentativa de melhorar ou erradicar o mal-estar docente, conforme Bastos (2009), que tem atingido com tanta intensidade a vida tanto profissional, quanto pessoal destes trabalhadores educacionais faz-se necessário a reformulação do sistema educativo, tomando medidas para que haja uma melhor qualidade de vida destes profissionais da educação.

A importância do professor nos âmbitos educacionais e sociais ocupa uma posição de grande relevância, pois o profissional educador é visto como mediador de conhecimentos, sendo assim necessita de preparação e incentivo para lidar com as novas demandas existentes no cotidiano do seu trabalho, visando uma atuação de qualidade e sem risco a saúde (BARBIERI, 2014).

O fundamental para compreender a profissão do educador ultrapassa visões compartimentadas e realizadas numa dimensão pluridisciplinar, ou mesmo transdisciplinar como possibilidade de compreender as implicações da contemporaneidade na repercussão desse trabalho. O professor inserido profundamente numa dinâmica capitalista e com o avanço dos meios de informação tem se posicionado no lugar da perda e do mal-estar docente. As alterações significativas do papel do professor deixam marcas de sofrimento no docente, que possibilita constatar um distanciamento entre os ideais da profissão e a realidade profissional. O isolamento docente no seu espaço laboral proporciona sua fragilidade diante de um panorama de culpabilização que altera significativamente seu desempenho profissional.

A profissão de professor tem sofrido ao longo dos tempos mudanças, que interferem drasticamente no seu papel deixando entreabertas lacunas entre o ideal e a realidade do trabalho docente (VILLELA, s.d.). Desde a Grécia antiga, ao professor cabia a responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo conhecimento.

O trabalho do professor, dessa forma, seguindo Webber (2011), subentende ouvir o outro, o seu aluno e estimulá-lo a falar, a utilizar o seu raciocínio para ir construindo conhecimentos. Com o início da Modernidade, o desempenho das fábricas passa a ser uma referência para o funcionamento das escolas. Nesse sentido, Costa (2005), afirma que a produção capitalista dita normas de relacionamento e traz a universalização do ensino.

Diante do avanço do capitalismo a profissão docente foi, ao longo do tempo, passando por situações tensas na procura de uma identidade. Recentemente, porém, não há como desvincular a escola do âmbito maior da sociedade capitalista. Isso levou, de acordo com Esteve (1999), as escolas e os docentes a se recolherem, voltando-se para os seus problemas cotidianos. E o professor ficou numa posição de isolamento diante da realidade de seus alunos e de sua profissão.

O trabalho docente, nessa ótica, distante da singularidade esperada e das teias complexas do fazer humano. Imerso numa concepção do trabalho docente que se percebe isolado de seu coletivo e, portanto, presa frágil diante das múltiplas cobranças, sem conseguir nas dramáticas do uso de si, construir respostas aos problemas do mundo contemporâneo (WEBBER, 2011).

Assim, ao se eximir de olhar a situação com a complexidade que ela exige os professores, isolados em suas escolas, sofrem com a intensificação das cobranças e sentem-se frustrados diante do pouco êxito de seu trabalho. Dessa forma, o próprio professor também tende a se culpar desde os seus primeiros enfrentamentos com a realidade cotidiana do magistério, porque em muito pouco tempo descobre que sua personalidade tem muitas limitações que não se encaixam no modelo de “professor ideal”, com o qual se identificou durante o período de formação inicial (ESTEVE, 1999, p. 50).

Os ideais atribuídos à profissão docente são históricos e culturais (COSTA, 2007). Assim, durante a formação do docente, na maioria das vezes ele não toma contato com o contexto real das escolas, apenas com imagens que não se coadunam com a situação do cotidiano. Os professores formados nessa perspectiva, ao ingressarem nas escolas, sentem-se perdidos, de acordo com (VILLELA, s.d.), pois as imagens que tinham sobre a educação e sobre os alunos, esfumam-se no decorrer do seu trabalho. Se os professores acumularam várias tensões e conflitos em sua formação teórica, agora sentem-se desorientados em seu fazer prático.

As condutas dos alunos põem em entredito nossos poderes e saberes, nossas auto-imagens doentes. Na nova relação com os alunos fica instalada uma nova relação com nós mesmos. Aprendemos e nos aprendemos. As tensões e medos são legítimos. Tensões que partem do choque com as condutas dos alunos, mas que tocam nas raízes mais fundas de nossa docência. (BARBIERI, 2014).

A correlação cada vez mais comum entre as palavras “docente” e “doente” não é aleatória. Comum ouvir falar hoje que o professor está doente. Parece que essa condição está atrelada ao educar, nos dias de hoje, cada vez mais envolvido em dilemas que tencionam e enfraquecem a profissão provocando mal-estares e adoecimento.

O adoecimento do professor, de acordo com Porto, Reis & Andrade (2004), deve ser entendido tanto na sua dimensão individual, da singularidade de cada ser humano, como na sua relação com o meio em que está inserido. A saúde, dessa forma, deve estar referenciada a um meio social, histórico, político, cultural, que remete a uma história coletiva condensada e presente nas regras de trabalho, às quais todos estão subordinados (MULLER, 2012).

Importante termos em mente que o descompasso da valorização do trabalho docente no sistema capitalista (WEBBER, 2012), é um dos aspectos de sofrimento do professor que luta para que seja reconhecido pelo trabalho que realiza e também exige condições financeiras para que possa sentir-se incluído. Os professores, estão cada vez mais perdidos por não se sentirem reconhecidos financeiramente pelo trabalho que realizam, e dessa forma, investem na sua formação e, mesmo assim, não conseguem o retorno esperado no aspecto econômico.

Segundo Costa (2005) as constantes perdas salariais dos professores e consequentemente a ampliação da sua jornada de trabalho para sobreviver diante das exigências atuais aumentaram as tensões na profissão e a limitação desse profissional a um constante aperfeiçoamento. Assim, as tensões resultantes da não valorização no trabalho trazem repercussões no docente que retrata a situação difícil posta para o professor, em que as incertezas são constantes no seu trabalho e no mundo. As desigualdades sociais se evidenciam de forma expressiva e influenciam a sua prática. Contudo, a imagem de profissional do magistério que se espera é daquele que terá o desafio de ajudar as pessoas a construir uma vida digna. Diante disso, o professor sente o peso de uma cobrança, já tradicional na profissão, que traz a expectativa de que o professor seja um agente transformador da sociedade através da educação.

Assim, o professor, conforme Webber (2011), sofre por não conseguir vivenciar as expectativas em relação ao seu trabalho, associadas às características das dimensões de persuadir, de encantar seu aluno no conhecimento, pela fé no outro e de ter a vocação para a difícil arte de ensinar. Diante das diversas pressões que afetam a profissão, o mal-estar docente é uma realidade que passa a ser questionada e analisada por diversos autores tais como Esteve (1999), Webber (2011), Costa (2005; 2007), Muller (2012), que nos advertem sobre as dificuldades de exercer essa profissão na contemporaneidade.

Conseqüentemente o professor, sujeito dessas intensas interações no seu trabalho, também passa a estar em permanente contato com os problemas e as insatisfações do mundo em que vivemos. Porto, Reis & Andrade (2004) nos falam das expectativas crescentes em torno do trabalho do professor atrelado às demandas da sociedade atual. Dessa forma, o trabalho docente deve atender a todas as exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral e também diversificada possibilitando o conhecimento científico, a comunicação e o raciocínio lógico. Como também trabalhar com os alunos as diversas dimensões do ser humano para alcançar sua plena formação psicológica, afetiva e emocional. Do mesmo modo, o professor tem também o desafio de preparar os alunos para serem integrados ao mundo do trabalho, que demanda profissionais flexíveis, criativos e com a capacidade de aprender a aprender. Também será tarefa do professor focar a educação sexual, o cuidado com a higiene e vários outros aspectos...

Todas essas demandas hercúleas aumentam os conflitos desse profissional que, ciente das expectativas em torno de seu trabalho se sentem impotentes, fragilizados diante dos resultados dos alunos. A sociedade espera a atuação do super-herói, ao projetar na figura do professor o protótipo de salvador das juventudes e o professor se rende à culpa por não atingir os objetivos esperados pelo seu trabalho.

O ideal da profissão está posto no imaginário do coletivo, ou melhor, está presente em cada um de nós, porém a realidade atual desconserta constantemente esses profissionais, que buscam realizar bem o seu papel de professor. As cobranças frente ao fracasso escolar interrogam o papel do professor impondo-lhe uma culpa sem uma análise mais profunda da educação que se espera hoje. Assim, o professor frágil e sem o apoio do coletivo, de acordo com Barbieri (2014), se percebe no isolamento e impregnado de um sentimento de culpa, profundamente propulsor de doenças.

A culpa sentida pelo professor, diante do seu trabalho, provoca diversos malestares, que influencia diretamente no seu trabalho, estabelecendo um círculo vicioso de descontentamento, desencantamento e desânimo.

O adoecimento profissional, principalmente entre os docentes, vem crescendo de forma alarmante e torna clara a necessidade de alguma intervenção que minimize tal processo. O prazer em ensinar acaba se tornando sofrimento devido às condições para o ensino serem precárias e o apoio aos professores ser inferior ao necessário.

Esses fatores geradores do processo de sofrimento, em que este professor não tem mais motivação para lecionar, reproduz as ações do trabalho de forma mecânica, promovendo e acirrando a alienação, já que o significado do trabalho do professor (formar alunos a partir do processo de escolarização) é distinto do sentido que este tem para aquele (apenas uma atividade remunerativa que possibilita atender outras necessidades).

Uma era que privilegia, conforme Muller (2012), medidas que têm levado os professores a se voltarem para o ensino de conteúdo, uma vez que seu desempenho será medido pelos resultados dos alunos nos testes e não pelos aspectos voltados para a formação humana, além dos processos de avaliação profissional, em que os diretores têm um papel-chave.

Isso leva a uma avaliação dos professores inseridos nessas condições, de acordo com Costa (2007), como profundamente imersos a cada dia mais, e com isso apresentam ainda mais problemas de saúde, além de se sentirem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos, aumentando o estranhamento dele com o processo e produto do seu trabalho, e até consigo mesmo. Discursos e expectativas recaem sempre sobre o professor como se ele pudesse solucionar todos os problemas da educação (Porto, Reis &

Andrade, 2004), mas na prática não são dadas a ele as condições necessárias para alcançar as finalidades da educação. Mesmo tendo como modelo escolar atual, representado pelo professor que ensina, não apenas puros saberes científicos, mas também valores ideológicos e modelos de comportamento, sabe-se que as condições para alcançar tais finalidades estão longe de ser as mais adequadas.

A síndrome de Burnout surge diante desse contexto. Um contexto de negação do humano, de negação da possibilidade de agir humanamente num tempo globalizado. Dessa forma, pode ser compreendido como um fenômeno psicossocial em resposta crônica a agentes estressores interpessoais comumente encontrados em ambientes de trabalho e profissionais educadores.

1.3 BURNOUT EM PROFESSORES NOS DIAS DE HOJE

1.3.1 Conceituando a Síndrome de Burnout

Burnout pode ser traduzido como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente”. “É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.” (CODO & VASQUES-MENEZES, 2002)

Burnout, de acordo com Codo (1999), é uma expressão inglesa que pode ser compreendida como estar exaurido emocionalmente após longa exposição a uma situação estressante, com prejuízo para o resultado do trabalho que se exerce. Há um consenso entre os pesquisadores em aceitar que burnout seja uma resposta ao estresse laboral crônico.

Na década de setenta, ao investigar a carga emocional do trabalho de enfermeiros, médicos, assistentes sociais e advogados, Maslach (apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002) constatou que a expressão “burn out” (ser consumido,

queimado pelo trabalho) era em geral usada para expressar uma exaustão emocional gradual, um cinismo e a ausência de comprometimento experimentado em função das altas demandas de trabalho. Dessa maneira, em convergências com as observações clínicas de Freudenberger, conforme Codo & Vasques-Menezes (1999), o primeiro a usar o termo na modernidade, considerado o primeiro a identificar a síndrome no século XX, chegou a descoberta de burnout como sendo uma síndrome decorrente da tensão emocional crônica, vivida pelos profissionais cujo trabalho envolve o relacionamento intenso e frequente com pessoas que necessitam de cuidado e/ou assistência.

A síndrome de burnout pode ser definida como um fenômeno multidimensional constituído por suas três variáveis fundamentais, que são a Exaustão Emocional, a Despersonalização ou Desumanização e a Baixa Realização Profissional (CARLOTTO, 2002). Faz-se necessário demarcar o conjunto de estressores presentes na realidade do trabalho docente e das escolas que estão correlacionadas ao desencadeamento de burnout. Maslach e Leiter (1997, apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002) especificaram o seguinte conjunto de ocorrências estressoras: aquelas relacionadas às altas demandas de trabalho e aquelas relacionadas a poucos recursos. Em relação às altas demandas, são especificadas as seguintes ocorrências: aumento da carga de trabalho, caracterizada pelo fato de menos pessoas estarem fazendo mais trabalho; pressão de tempo, caracterizada pelo fato de o tempo não ser suficiente para cumprir as exigências de trabalho; aumento da complexidade do trabalho, caracterizada pelo fato de um mesmo profissional desempenhar múltiplas funções simultaneamente; papel conflitante, caracterizado pela obrigação profissional de executar funções contrárias e conflituosas; e por último, a ambiguidade de papéis, decorrentes de informações inadequadas e ambíguas ao comprimento da função profissional.

Em relação ao conjunto de estressores, de acordo com Fonsêca; Santana & Gomes (2005), relacionados a poucos recursos são especificados os seguintes:

falta de suporte no trabalho por parte de supervisores, que deixa o profissional sem uma chefia que dê apoio para o enfrentamento e a resolução dos problemas de trabalho; falta de suporte de colegas, caracterizada pela perda da confiança no trabalho de equipe criando relações de competição e isolamento entre os profissionais; falta de controle e autonomia sobre dimensões importantes de suas atividades profissionais que impede os profissionais de resolverem os problemas relacionados ao seu trabalho e falta de recompensa material caracterizada pela redução de salários e benefícios e por menos oportunidades de progresso na carreira. Benevides-Pereira (2003) ao fazer um estudo sobre o estado da arte acerca do fenômeno do burnout, confirmou o mesmo conjunto de estressores laborais relacionados ao desencadeamento de burnout, dando especial destaque para sobrecarga, pressão de tempo, conflito de papel e falta de suporte, como àqueles correlacionados mais significativamente com os sintomas da síndrome.

Em síntese, a síndrome de burnout não se reduz à exaustão física e emocional resultante da alta sobrecarga de trabalho. Evidenciam-se, além disso, estressores de ordem interpessoal (falta de suporte) e também estressores relativos às interferências burocráticas (conflitos e ambiguidade de papel e falta de autonomia) que, ao atuarem em conjunto, tiram do indivíduo a sua condição de sujeito capaz de realizar bem seu trabalho, bem como, de realizar-se através do trabalho que executa (CARLOTTO & GOBBI, 1999). Para compreender o fenômeno de burnout, portanto, é necessário situar o indivíduo dentro desse conjunto de estressores laborais que, por sua vez, evidenciam uma determinada dinâmica de funcionamento das organizações de trabalho em que o indivíduo está inserido, caracterizada por uma burocracia profissional e que aliena o indivíduo.

1.3.2 O processo de desenvolvimento de Burnout

Comum encontrarmos ainda hoje textos sobre burnout expondo-o como um fenômeno já constituído, demarcado por um conjunto de variáveis estressoras laborais correlacionadas à síndrome, o que não permite compreender o

seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido é que Maslach & Leiter (1997, apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002) e Maslach, Shaufeli & Leiter (2001 apud FONSÊCA, SANTANA & GOMES, 2005) sustentam a necessidade de esclarecer o processo que leva os sujeitos com alto comprometimento e motivação a desenvolverem um quadro de burnout. E, da mesma forma, Codo (1999) afirma que a síndrome de burnout precisa ser compreendida como um processo de desenvolvimento e salienta como a estrutura desse processo ainda é largamente desconhecida. De sorte que, ao abordar o processo de desenvolvimento de burnout, constata-se o seguinte problema: o de compreender como certos profissionais que ao início de suas carreiras encontram-se repletos de desejos a realizar, expectativas, ideais, comprometidos e motivados com o que fazem, tornam-se ao longo do tempo, exaustos, frustrados e descomprometidos. A hipótese teórica sustentada por Benevides-Pereira (2002) é que burnout se desenvolve como uma resposta aos estressores crônicos laborais.

O balanço da literatura sobre o fenômeno de burnout realizado por Fonsêca, Santana & Gomes (2005), deixa evidenciado que os profissionais que desenvolvem a síndrome de burnout são justamente aqueles que mais se dedicam a um projeto, que investem totalmente em seu trabalho, mais identificados com os ideais da ocupação e da profissão que ocupam. Dessa forma, um fato regularmente verificado pelas pesquisas empíricas sobre o fenômeno de burnout nos últimos vinte anos é que os profissionais desejam alcançar um futuro para si próprios através da profissão que exercem, e desenvolvem a síndrome quando começam a experimentar fracassos e desilusões relativos aos seus projetos futuros.

Essa constatação é possível encontrar também nos trabalhos de Codo (1999) e Ferenhof & Ferenhof (2002) ao estudarem o fenômeno de burnout nos professores, quando observam como a perda do idealismo, característico dessa categoria profissional, gera um processo em que o indivíduo vai desiludindo-se,

fechando-se sobre si mesmo e perdendo o interesse pelo trabalho e pelo mundo e assim desenvolvendo burnout. Da mesma forma, Freudenberger (1974 apud CARLOTTO, 2002) afirma que burnout ocorre como consequência da perda de um ideal e observa que, quando o processo de desilusão, ou antes mesmo da “desidealização” estar iniciada, a queimadura interna começa. E ainda Fonsêca; Santana & Gomes (2005) ao verificar que, quando os fortes ideais e altas expectativas que os profissionais tinham ao início de suas carreiras são perdidos, os indivíduos são levados a uma diminuição drástica da realização pessoal que exaure suas forças. E, por fim, cabe ainda fazer remissão a Maslach, Shaufeli e Leiter (2001 apud WAGNER, 2015) quando postulam que a síndrome de burnout se desenvolve em função de um desequilíbrio entre os valores individuais almejados pelos sujeitos e a realidade organizacional na qual não encontram lugar. É possível inferir, a partir dessas constatações, que as pessoas que desenvolvem burnout são pessoas engajadas com um futuro profissional e comprometidos com certos valores que desejam pôr em prática e, justamente, o fracasso e a perda desse futuro gera desilusão e uma consequente perda do comprometimento, dando lugar à sintomatologia de burnout.

Apesar do sentimento de desilusão e fracasso em relação ao futuro profissional esperado e desejado pelo indivíduo estar sempre presente na gênese do processo de desenvolvimento de burnout, como corrobora Carllotto (2002), não é possível encontrar, ao revisar os modelos teóricos que tratam de compreender seu processo de desenvolvimento, um tratamento teórico que considere essa dimensão do homem com seu futuro como uma variável chave para se compreender o processo de desenvolvimento do fenômeno em questão.

No entanto, não é possível encontrar no modelo teórico de Maslach e Leiter (1997, apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002) investigações que esclarecem essa relação entre o indivíduo e seu futuro (fazer as pessoas felizes e saudáveis) que se evidencia como direção, sentido e fonte de motivação para a ação profissional.

É fundamental compreender que no processo de desenvolvimento de burnout, de acordo com Carlotto (2011), é necessário levar em conta o sentimento de fracasso psicológico. Sentimento que existe face aos resultados (futuros) intencionados e pessoalmente significativos. E assim, é frente a um futuro perseguido e pessoalmente significativo para alguém que o fracasso da competência e da eficácia torna-se fracasso psicológico e, portanto, capaz de desencadear burnout.

Para Carlotto (2011), a raiz de burnout estaria no fracasso desse significado existencial que o trabalho adquire para um sujeito, esclarecendo que a sobrecarga, a ambiguidade de papéis, a falta de suporte e autonomia, ao inviabilizarem a realização do trabalho docente desencadeiam um fracasso do significado existencial que esta profissão assume na vida, gerando uma experiência de fracasso e desilusão capaz de transformar o estresse em burnout.

Fonsêca, Santana & Gomes (2005) esclarecem que o processo de desenvolvimento da síndrome de burnout, pode ser exposto da seguinte forma: no ponto de partida há objetivos e expectativas pessoais que se incluem em expectativas de grupos específicos e no universo profissional e que expressam a busca de um significado existencial do trabalho para o conjunto da vida do indivíduo. Em seguida, o confronto do indivíduo com uma realidade estressante caracterizada pela presença de características negativas (alta sobrecarga, interferências burocráticas que geram ambiguidade e conflito de papéis) e pela ausência de características positivas (falta de suporte de colegas, supervisores e falta de autonomia). Desse confronto, do indivíduo portador de um trabalho existencialmente significativo para si com uma realidade organizacional marcada por fatores estressantes, resulta que os objetivos e expectativas perseguidos não são alcançados e a experiência de fracasso do significado existencial do trabalho acontece. Desse fracasso, portanto, é que resulta a diminuição da realização pessoal, a despersonalização e o esgotamento das energias para enfrentar as situações estressantes de trabalho (BENEVIDES- PEREIRA, 2002).

1.3.3 Esclarecendo a Síndrome de Burnout

1.3.3.1 Causas do Burnout

Muitos estudos têm se preocupado em identificar as causas do burnout especificamente na população de professores (CARLOTTO, 2011). Ferenhof & Ferenhof (2002) partem do pressuposto de que as causas do burnout são combinações de fatores individuais, organizacionais e sociais, sendo que esta interação produziria uma percepção de baixa valorização profissional, tendo como resultado a síndrome.

Benevides-Pereira (2002) refere que os fatores de personalidade, que normalmente estão bastante presentes no desenvolvimento da síndrome de burnout, a partir de características como por exemplo: professores idealistas e entusiasmados com sua profissão, são tidos como mais vulneráveis, pois sentem que têm alguma coisa a perder. Estes professores são comprometidos com o trabalho e envolvem-se intensamente com suas atividades, sentindo-se desapontados quando não recompensados por seus esforços. Idealizações em relação ao trabalho e à organização propiciam o surgimento do burnout. Professores possuem expectativas de atingir metas um tanto ou quanto irrealistas, pois pretendem não somente ensinar seus alunos, mas também ajudá-los a resolverem seus problemas pessoais (Fonseca; Santana & Gomes, 2005). Ferenhof & Ferenhof (2002) afirmam que a educação pode ser associada ao burnout, devido ao alto nível de expectativa destes profissionais, o qual não pode ser totalmente preenchido.

Quanto às variáveis sociodemográficas, Benevides-Pereira (2002) refere que estudos têm mostrado serem os professores do sexo masculino mais vulneráveis que os do sexo feminino, o que levou à suposição de que mulheres são mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino. Professores, de acordo com Carlotto (2011), com menos

de 40 anos apresentam maior risco de incidência, provavelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão. Jovens precisam aprender a lidar com as demandas do trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2002) e, por esta razão, podem apresentar maiores níveis da síndrome. Professores com mais idade, segundo a autora, parecem já ter desenvolvido a decisão de permanecer na carreira, demonstrando menos preocupação com os estressores ou com os sintomas pessoais relacionados ao estresse.

No que tange às variáveis profissionais, estudo realizado por Friedman (1991, apud FERENHOF & FERENHOF, 2002) identificou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do burnout. Já para Carlotto (2002), mais significativo que os anos de prática de ensino é o nível de ensino em que o professor atua. Professores de ensino fundamental e médio apresentavam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência de sentimentos de desenvolvimento profissional do que os professores do ensino infantil.

Inerente ao conteúdo do seu cargo, a relação com o aluno tem sido apontada como uma das maiores causas do burnout (FERENHOF & FERENHOF, 2002). Estudo realizado com professores suíços identifica que sua maior causa é o mau relacionamento professor-aluno (CARLOTTO, 2011). Estudo de Burke e colaboradores (1996, apud BENEVIDES-PEREIRA, 2003) confirma este resultado, acrescentando ainda a relação entre burnout e a sobrecarga e o conflito de papel. O professor assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, isto é, a instrução acadêmica e a disciplina da classe. Também têm de lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade. O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão (CODDO, 1999). Ao desempenhar

trabalhos de secretaria, diminui sua carga horária para o atendimento ao aluno e para desenvolver-se na profissão. A falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do burnout.

Essas questões, somadas à inadequação salarial e à falta de oportunidades de promoções, de acordo com Fonsêca, Santana & Gomes (2005) têm preocupado pesquisadores. Outra questão relevante abordada pelos autores é o isolamento social e a falta de senso de comunidade que, geralmente, estão presentes no trabalho docente, tornando os professores mais vulneráveis ao burnout.

Segundo Esteves (1999), o ensino é cada vez mais uma profissão solitária, uma vez que há uma tendência do professor a vincular suas atividades ao atendimento de alunos, ficando à parte de atividades de afiliação, grupos e engajamento social. Este fato foi comprovado por Codo (1999) ao identificar ser a falta de suporte social uma das causas significativas do burnout em professores. A inadequação da formação recebida para lidar com as atividades de ensino, escola e cultura institucional também tem sido apontada pelos professores como uma importante causa do síndrome (CARLOTTO, 2011). A formação do professor, de acordo com Esteves (1999) atualmente enfatiza conteúdos e tecnologia, sendo deficiente a abordagem nas questões de relacionamento interpessoal, relacionamento com alunos, administradores, pais e outras situações. A falta de condições físicas e materiais para programar suas ações junto aos alunos também foi identificada como importante fonte de desgaste profissional (CODO, 1999).

A relação com familiares dos alunos, de acordo com Carlotto & Gobbi (1999), também se mostra muitas vezes problemática e estressante, seja pela falta de envolvimento deles no processo educacional — acreditando serem a escola e o professor os únicos responsáveis pela educação dos filhos — seja pelo excesso — acreditando ser o professor incompetente e inexperiente e, muitas vezes, o causador dos problemas apresentados pelo aluno. Para Codo (1999), muitos pais acreditam que os profissionais do ensino estão mais preocupados com seu

contracheque e com suas férias do que com a educação. Carlotto (2011) afirma que, do ponto de vista público, a categoria sofre muitas críticas, é extremamente cobrada em seus fracassos e raramente reconhecida por seu sucesso. Para a autora, mesmo que esta seja uma tendência de todas as profissões, nenhuma categoria tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral nas últimas duas décadas como a dos professores.

1.3.3.2 Caracterização do Burnout

O Burnout é um fenômeno psicossocial relacionado ao contexto laboral e que acomete trabalhadores que desenvolvem suas atividades de forma direta e emocional com o público (CARLOTTO, 2002). A Síndrome de Burnout é uma experiência subjetiva de caráter negativo constituída de cognições, emoções e atitudes negativas com relação ao trabalho e com as pessoas, as quais tem de se relacionar em função do mesmo. É uma resposta ao estresse laboral crônico.

Tal resposta do sujeito aos fatores de estresse ocupacional perpassa por três dimensões propostas por Benevides-Pereira (2002). Elas são: a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de realização pessoal.

A Exaustão Emocional, de acordo com Fonseca; Santana & Gomes (2005), ocorre quando o indivíduo percebe não possuir mais condições de despender energia que o seu trabalho requer. Algumas das causas apontadas para a exaustão é a sobrecarga de atividades e o conflito pessoal nas relações, entre outras.

Já a despersonalização considerada, por Carlotto (2011), uma dimensão típica da síndrome de burnout, é um elemento que distingue esta síndrome do estresse, apresenta-se como uma maneira do profissional se defender da carga emocional derivada do contato direto com o outro.

Devido a isso, desencadeiam-se atitudes insensíveis em relação às pessoas nas funções que desempenha, ou seja, o professor cria uma barreira para

não permitir a influência dos problemas e sofrimentos alheios em sua vida. O profissional em burnout acaba agindo com cinismo, rigidez ou até mesmo ignorando o sentimento da outra pessoa. Já a Reduzida Realização Profissional ocorre, conforme Ferenhof & Ferenhof (2002), na sensação de insatisfação que a pessoa passa a ter com ela própria e com a execução de seus trabalhos, derivando daí sentimentos de incompetência e baixa autoestima.

Segue abaixo um quadro proposto por Codo & Vasques-Menezes (1999) para melhor compreensão das dimensões presentes na síndrome de burnout:

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS/SINTOMAS
EXAUSTÃO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none">- Sentimento de não poder dar mais;- Sentimento de que os problemas que lhes são apresentados são muito maiores do que os recursos de que dispõe para resolvê-los;- Falta de esperança;- Crença de que seus objetivos no trabalho não serão alcançados;- Sentimento de que o trabalho exige demais de si mesmo;- Baixa autoestima profissional, caracterizada por sentimento de impotência e insuficiência;- Sente-se esgotado, cansado, sem energia, de forma persistente;- Pouca importância dada ao trabalho;- Sentimento de frustração e insatisfação relacionados ao trabalho;- Pouca motivação, poucos interesses e ideias;- Sentimento de desgaste e esforço ao lidar com as pessoas de sua clientela.

<p>DESPERSONALIZAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none">- Sentimento de não querer dar mais de si;- Sentimento de relacionar-se com pessoas de sua clientela como se fossem objetos;- Distanciamento emocional;- Sentimento de perda da sensibilidade para com os problemas apresentados pela clientela (a partir do exercício do trabalho);- Adoção de atitudes e comportamentos mecânicos, burocratizados;- Problemas de relacionamento com os colegas;- Evita contatos físicos e emocionais com colegas e clientes;- Presença de atitudes cínicas em relação ao trabalho, clientela e organização (a partir do próprio trabalho);- Ausência de confiança relativa à organização, colegas e clientes.
<p>BAIXA REALIZAÇÃO PESSOAL</p>	<ul style="list-style-type: none">- Não apresenta motivação, interesses e ideais;- Não possui estímulo, e com isso não acredita naquilo que faz e no que poderia vir a fazer;- Incapaz de lidar com os problemas apresentados pela clientela, gerando a emergência de ambientes péssimos de trabalho;- Não possui sentimento de querer ajudar ou realizar pouco mais do que aquilo que já vem fazendo;- Não procura envolver-se no trabalho, sendo assim, incapaz de dar soluções aos problemas apresentados no trabalho;- É incapaz de colocar-se no lugar do outro, tornando-se insensível com os problemas do outro, além de ser incapaz de procurar soluções para suas dificuldades.

Quadro 02 - Elaborado com base em Codo & Vasquez-Menezes (1999:245)

De acordo com o exposto acima, assim como também o que foi analisado no quadro elaborado para melhor compreensão das características da síndrome de burnout é possível evidenciar que a primeira dimensão a surgir de acordo com o exposto até aqui é a exaustão emocional proveniente das demandas excessivas do trabalho, em seguida ocorre, como resposta defensiva, a fase de despersonalização ou desumanização, caracterizada pelo afastamento psicológico do profissional de sua clientela e relações sociais. E por fim surge a última fase, que é o sentimento de incompetência e inadequação profissional, chamada de redução do sentimento de realização profissional.

De acordo com Gisbert (2002 apud CARLOTTO, 2011), algumas características do burnout são as seguintes:

- Não desaparece com as férias.
- Não se identifica com a sobrecarga de trabalho nem com a fadiga.
- Pode ser provocado por um trabalho desmotivador.
- Resulta de um prolongado processo, por fatores organizacionais, clima e cultura laboral.
- Afeta sobretudo os profissionais de educação e de saúde.
- As características pessoais são variáveis moduladoras, em contraste com os fatores situacionais e ambientais.
- As características negativas (falta de assertividade, baixa autoestima, dependência e escasso envolvimento) tendem a gerar burnout.
- Paradoxalmente, as pessoas entusiastas, idealistas e com grande nível de envolvimento no seu trabalho apresentam maior risco de burnout.

1.3.3.3 Sintomatologia do Burnout

A síndrome de burnout, de acordo com Fonseca; Santana & Gomes (2005), tem um início insidioso. Começa com uma sensação de mal-estar indefinido, físico ou mental, de curso progressivo. Em geral, os profissionais tendem a atribuir esses sintomas ao cansaço, devido ao excesso de trabalho e demoram a perceber, ou mesmo não percebem que estão doentes.

Didaticamente, os sintomas podem ser divididos em categorias. Aqui apresentaremos a divisão proposta por Benevides-Pereira (2002):

Sintomas físicos:

Como sintomas físicos, podemos citar: sensação de fadiga constante e progressiva, que é o sintoma mais referido na literatura e pela maioria das pessoas acometidas pelo burnout, que o descrevem como uma sensação de falta de energia, de vazio interno; distúrbios do sono; dores musculares ou osteomusculares, sendo as dores na nuca, nos ombros e na coluna as mais frequentes; cefaleias e enxaquecas; perturbações gastrointestinais, desde uma “queimação” estomacal, gastrites até a formação de uma úlcera; há na literatura referências a náuseas, vômitos, diarreias e alterações no apetite (perda ou aumento); há diminuição da capacidade imunológica; transtornos cardiovasculares (hipertensão arterial, palpitações, insuficiência cardiorrespiratória, até mesmo infartos e embolias); distúrbios do sistema respiratório (dificuldade para respirar, suspiros profundos, bronquite e asma); disfunções sexuais (diminuição do desejo sexual, dores nas relações e anorgasmia, nas mulheres e ejaculação precoce ou impotência, nos homens); alterações menstruais nas mulheres.

Sintomas psíquicos:

Enquanto sintomas psíquicos há diminuição da memória, tanto evocativa, quanto de fixação e dificuldade de concentração. Há diminuição da espontanei-

dade, da criatividade e, em geral, o rendimento intelectual está reduzido como um todo. Ocorre lentificação do pensamento, conseqüentemente observa-se dificuldade para aprender coisas novas e a capacidade de tomar decisões torna-se diminuída — problemas que antes eram de fácil solução, agora parecem enormes, difíceis de serem resolvidos; frente a um problema com soluções diferentes, tem-se dificuldade de analisá-lo e, diante da múltipla escolha, opta por aquela que lhe parece mais simples e que vai exigir menos de si, tanto física, quanto intelectualmente. Pode haver fixação de ideias e obsessão por determinados problemas, nem sempre importantes, mas capazes de gerar tensão e ansiedade. Não é rara a ideação fantasiosa e pode ocorrer manifestação paranóide, fazendo com que o indivíduo sinta-se injustiçado, não compreendido, não devidamente apreciado.

Ocorre que o sentimento de alienação, de acordo com Carlotto (2002), onde a pessoa se sente distante do ambiente e das pessoas que a cercam, como se nada tivesse a ver com ela. E em decorrência deste, a pessoa vivencia um sentimento de solidão, sente-se só, não compreendida.

Verifica-se impaciência e labilidade emocional (FERENHOF & FERENHOF, 2002). Com relação à primeira, observa-se constante pressão referente ao tempo, este é sempre insuficiente e a pessoa mostra-se intransigente com atrasos e espera. Relacionado ao segundo aspecto, observa-se mudança brusca de humor sem causa aparente.

O indivíduo vive dificuldade de auto aceitação, baixa autoestima e um sentimento de impotência (CARLOTTO, 2011). Ocorre uma diminuição do ânimo, perda do entusiasmo, astenia, levando à disforia, que sem a devida intervenção, pode evoluir para uma depressão.

Sintomas comportamentais:

Segundo Benevides-Pereira (2002), os principais sintomas comportamentais que surgem no trabalhador acometido pela Síndrome de burnout são:

negligência ou escrúpulo excessivo; irritabilidade; incremento de agressividade; incapacidade para relaxar; dificuldade na aceitação de mudanças; perda da iniciativa; aumento do consumo de substâncias; comportamento de alto risco e suicídio.

O trabalhador que sofre de burnout apresenta dificuldade de atenção, o que pode levar a descuidar-se durante a realização de sua atividade laboral, podendo apresentar negligência, ocasionar ou ser vítima de acidentes de trabalho (CARLOTTO, 2002). Outros profissionais, diante dessa dificuldade relacionada à atenção no trabalho, podem passar a ter atuação detalhista, ou escrúpulo excessivo, acarretando lentidão na realização das atividades.

O profissional apresenta irritabilidade, isto é, pouca tolerância com os outros, fica com sua paciência bastante reduzida, gerando incremento da agressividade, apresentando dificuldade em se conter, passando facilmente a demonstrar comportamentos hostis e destrutivos.

Além disso, de acordo com Codo (1999), o professor com burnout pode apresentar incapacidade para relaxar, demonstrando constante tônus muscular, rigidez; mesmo diante de situações prazerosas, apresenta comportamento que parece esperar que algo aconteça (angústia expectante). O indivíduo não consegue aproveitar momentos de lazer. “Mesmo que se proponha a descansar, o profissional sente como se não pudesse parar o curso de seu pensamento, como se o seu cérebro estivesse em constante atividade” (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, 41).

O trabalhador apresenta dificuldades em aceitar sua adaptação a novas situações, já que isso exige dele um investimento de energia da qual ele não mais dispõe. Diante disso, seu comportamento passa a ser rígido e estereotipado.

Há perda da iniciativa no trabalhador, que perde sua capacidade criativa, passando a preferir situações rotineiras, evitando situações que possam exigir

dele dispêndio de energia extra, seja mental ou física (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

O indivíduo acometido pelo burnout pode apresentar, conforme Carlotto (2011), uma tendência ao aumento do consumo de substâncias, aumento de ingestão de bebidas alcoólicas, fumo e medicamentos.

O trabalhador para poder diminuir o seu sentimento de insuficiência pode buscar atividades de alto risco, tentando sobressair-se ou demonstrar coragem. Relacionado a este aspecto, Codo (1999) afirma existir maior incidência de suicídio entre profissionais de saúde acometidos de burnout do que na população em geral.

Sintomas defensivos:

Benevides-Pereira (2002) traz-nos outro conjunto de sintomas que é importante ser observado no trabalhador acometido pelo burnout, são os sintomas defensivos, que são os seguintes: tendência ao isolamento; sentimento de onipotência; perda do interesse pelo trabalho; absenteísmo; ímpetos de abandonar o trabalho; ironia e cinismo.

O professor apresenta sensação de fracasso (FONSECA, 2011), não aceitação da situação que se lhe apresenta e sentimentos de que as outras pessoas (clientes e/ou colegas) são responsáveis por sua atual situação tende a se isolar das pessoas como forma de diminuir a influência dessas e a percepção de insuficiência.

O professor acometido pelo burnout pode passar a demonstrar sentimento de onipotência, mostrando uma imagem de autossuficiência que serve para tentar compensar a sensação de frustração e incapacidade.

Segundo Freudenberg (apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002), este sentimento de onipotência pode ser também uma reação ao sentimento de paranoia.

Diante da percepção de que sua sintomatologia é relacionada ao trabalho, o professor passa, de acordo com Codo & Vasques-Menezes (1999), a não mais querer “desperdiçar” sua energia com a atividade profissional, perde seu interesse pelo trabalho.

O absenteísmo é outro sintoma frequente (FONSECA; SANTANA & GOMES, 2005). O trabalhador busca nas faltas ao trabalho, sejam estas justificadas ou não, uma forma de aliviar os seus transtornos sentidos.

Ímpetos de abandonar o trabalho, a vontade de abandonar o trabalho ou de mudar de atividade laboral surge para o profissional acometido por burnout como uma alternativa cada vez mais presente e chega a se concretizar em alguns casos.

É frequente no indivíduo “burnoutizado”, conforme Ferenhof & Ferenhof (2002), o surgimento de atitudes de ironia e cinismo, tanto para com os colegas de trabalho, como para as pessoas a quem este profissional atende, no caso de trabalhar com o público. Estes sentimentos servem como uma “válvula de escape” para suas insatisfações e hostilidade para com as pessoas, pois o indivíduo atribui aos outros a sua sensação de mal-estar em seu trabalho.

Agra do Ó (2001); Fonseca, Santana & Gomes (2005) pontuam que, nas várias definições do burnout, embora com algumas questões divergentes, todas encontram no mínimo cinco elementos comuns: 1) existe a predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; 2) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; 3) os sintomas do burnout são relacionados ao trabalho; 4) os sintomas manifestam-se em pessoas “normais” que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; 5) a diminuição da efetividade e desempenho no trabalho ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos.

1.3.3.4 Prejuízos advindos do desenvolvimento da Síndrome de Burnout

De acordo com Benevides-Pereira (2002), assim como Carlotto (2011), muitos pontos permanecem não esclarecidos acerca da síndrome de burnout, mas os autores, de forma geral, concordam que o burnout interfere nos níveis institucional, social e pessoal.

Para Carlotto (2002), frequentemente ocorre um aumento em seus gastos (tempo, dinheiro) com a conseqüente rotatividade de funcionários acometidos pelo burnout, assim como com o absenteísmo destes. Há estudos, conforme Codo (1999), afirmando que o burnout enfraquece o interesse de alguns membros da equipe da escola por práticas inovadoras, contribuindo como fator impeditivo na disseminação de condutas marcadas pela falta de iniciativa, além de individualistas.

Segundo Agra do Ó (2001), os professores que estão neste processo de desgaste psicológico quanto fisicamente, estão sujeitos a largar o emprego. Eles investem menos tempo e energia no trabalho, fazendo somente o que é absolutamente necessário e faltam com mais frequência. Além de trabalharem menos, não trabalham tão bem. Trabalho de alta qualidade requer tempo e esforço, compromisso e criatividade, mas o professor desgastado já não está disposto a oferecer isso espontaneamente. De acordo com Carlotto & Gobbi (1999), a queda na qualidade e na quantidade de trabalho produzido já é o resultado profissional do desgaste.

O profissional docente pode apresentar fadiga constante e progressiva; dores musculares ou osteomusculares (na nuca e ombros; na região das colunas cervical e lombar); distúrbios do sono; cefaleias, enxaquecas; perturbações gastrointestinais (gastrites até úlceras); imunodeficiência com resfriados ou gripes constantes, com afecções na pele (pruridos, alergias, queda de cabelo, aumento de cabelos brancos); transtornos cardiovasculares (hipertensão arterial, infartos,

entre outros); distúrbios do sistema respiratório (suspiros profundos, bronquite, asma); disfunções sexuais (diminuição do desejo sexual, dispareunia / anorgasmia em mulheres, ejaculação precoce ou impotência nos homens); alterações menstruais nas mulheres (FONSECA; SANTANA & GOMES, 2005).

Em relação ao psiquismo, de acordo com Benevides-Pereira (2002), pode apresentar: falta de concentração; alterações de memória (evocativa e de fixação); identificação do pensamento; sentimento de solidão; impaciência; sentimento de impotência; labilidade emocional; baixa autoestima; desânimo.

Pode ocorrer também, conforme Codo (1999), o surgimento de agressividade, dificuldade para relaxar e aceitar mudanças; perda de iniciativa; consumo de substâncias (álcool, café, fumo, tranquilizantes, substâncias ilícitas); comportamento de alto risco até suicídio.

Frequentemente pode ocorrer diminuição na qualidade do trabalho por mau atendimento, procedimentos equivocados, negligência e imprudência (AGRA DO Ó, 2001). A predisposição a acidentes aumenta devido a faltas de atenção e concentração (FONSECA; SANTANA & GOMES, 2005).

O abandono psicológico e físico do trabalho pelo professor acometido por burnout leva a prejuízos de tempo e dinheiro, e conseqüentemente, terá sua produção comprometida. Para que seja possível, por exemplo, o estabelecimento de relações produtivas entre o professor e o aluno, a prevenção ao estresse e burnout está entre as atitudes a serem desenvolvidas pelo professor, assim como pela escola.

O professor acometido por burnout pode provocar distanciamento dos familiares, até filhos e cônjuge (FONSECA, 2011). Além disso, também pode prejudicar os alunos. Já os alunos com prejuízos emocionais, físicos e financeiros que podem se estender aos seus familiares e até ao seu ambiente (CARLOTTO, 2011).

O estágio atual de conhecimento sobre as possíveis consequências de burnout indica que estas merecem registro importante por seu número, seriedade potencial, domínios afetados (CODD & VASQUES-MENEZES, 1999) e em muitas vezes pela irreversibilidade de suas consequências (FONSECA; SANTANA & GOMES, 2005).

As consequências do burnout em professores não se manifestam somente no campo pessoal-profissional, mas também trazem repercussões sobre a organização escolar e na relação com os alunos, como já exposto neste trabalho. Sendo como, de acordo com Agra do Ó (2001), a adoção de atitudes negativas por parte dos professores na relação com os receptores de seus serviços deflagrando um processo de deterioração da qualidade da relação e de seu papel profissional.

Professores com altos níveis de burnout pensam com frequência em abandonar a profissão. Essa situação ocasiona sérios transtornos no âmbito da instituição escolar, e também no sistema educacional mais amplo.

Professores de um modo geral (CARLOTTO & GOBBI, 1999) e professores jovens apresentam maior tendência em abandonar seu trabalho e sua profissão como consequência de burnout. Professores não esperam se aposentar e retiram-se do trabalho antes da idade legal para isso (CARLOTTO, 2002). A intenção de abandonar a organização e a “saída psicológica” ou despersonalização são tentativas de lidar com a exaustão emocional, de acordo com Benevides-Pereira (2002). Embora muitas pessoas possam deixar o trabalho em consequência de burnout, outras podem ficar. Entretanto, a produtividade fica muito abaixo do real potencial, ocasionando problemas na qualidade do trabalho. Geralmente, altos níveis de burnout fazem com que os profissionais fiquem contando as horas para o dia de trabalho terminar, pensem frequentemente nas próximas férias e se utilizem de inúmeros atestados médicos para aliviar o estresse e a tensão do trabalho (FONSECA; SANTANA & GOMES, 2005).

Para Carlotto & Gobbi (1999), a parte do sistema educacional mais valiosa e com o mais alto custo provocado pela incidência do burnout são as pessoas que ensinam, ou seja, os professores da instituição. O professor acometido pela síndrome tem dificuldade de se envolver, falta-lhe carisma e emoção quando se relaciona com estudantes, o que afeta não só a aprendizagem e a motivação dos alunos, mas também o comportamento destes. Agra do Ó (2001) identificou que os professores com altos níveis de burnout eram acometidos de frequentes resfriados, insônia, dores nas costas, na cabeça e hipertensão.

Segundo Carlotto & Gobbi (1999) “O que já se conhece hoje sobre as possíveis consequências de burnout, indicam que estas merecem registro importante por seu número, severidade potencial, domínios afetados, e, em muitas situações, pela irreversibilidade de suas consequências” (p.108).

Revisando a literatura, encontramos tantas consequências, que fica difícil nomeá-las. Codo & Vasques-Menezes (1999) dizem que sentimentos de inferioridade, resignação, infelicidade, depressão, ansiedade, são as principais respostas psicológicas encontradas, além de problemas psicossomáticos.

Carlotto & 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 proveniente do trabalho.

De acordo com Benevides-Pereira (2002, p. 32-33), os sintomas mais frequentemente associados ao burnout são: psicossomáticos: enxaquecas, dores de cabeça, insônia, gastrites e úlceras; diarreias, crises de asma, palpitações, hipertensão, maior frequência de infecções, dores musculares e/ou cervicais; alergias, suspensão do ciclo menstrual nas mulheres. Comportamentais: absenteísmo, isolamento, violência, drogadição, incapacidade de relaxar, mudanças bruscas de humor, e comportamento de risco. Emocionais: impaciência, distanciamento

afetivo, sentimento de solidão, sentimento de alienação, irritabilidade, ansiedade, dificuldade de concentração, sentimento de impotência; desejo de abandonar o emprego; decréscimo do rendimento de trabalho; baixa autoestima; dúvidas de sua própria capacidade e sentimento de onipotência. Defensivos: negação das emoções, ironia, atenção seletiva, hostilidade, apatia e desconfiança.

Para Carlotto & Gobbi (1999), a burnout não é um problema do professor e sim do ambiente social onde seu trabalho é desenvolvido, ou seja, da escola ou até mesmo da educação. Quando a educação não se atém a essa possibilidade, não levando em consideração o lado humano de qualquer atividade, utilizando os professores como se fossem máquinas de produção em série, podem gerar uma grave deterioração do desempenho no trabalho, fazendo que tenham além de prejuízos pessoais dentro da escola, também aconteçam prejuízos com outras pessoas de suas inter-relações, principalmente a família e amigos.

Quando o ambiente de trabalho favorece o aparecimento de burnout, observa-se maior rotatividade de funcionários dentro das escolas (AGRA DO Ó, 2001), absenteísmo, queda de qualidade e produtividade, incremento de licenças por problemas de saúde, baixa moral dos trabalhadores, o “desligamento psicológico”, entre outras incidências.

Com o intuito verificar o desenvolvimento de burnout em professores, Carlotto (2011) revela que a maioria das pesquisas não têm demonstrado as “repercussões do trabalho sobre o desempenho profissional e, principalmente, sobre a saúde física e/ou mental dos professores”. Com a primeira divisão social do trabalho, separando o trabalho manual de trabalho intelectual, os professores foram diferenciados em relação aos outros trabalhadores, por exercerem um trabalho intelectual.

Só após a consolidação do modelo de sociedade industrial capitalista, que importantes transformações atingiram o processo de trabalho na escola. A au-

tonomia do professor segundo Carlotto (2002) foi reduzida através da divisão das tarefas, da introdução de formas de controle e da hierarquização das relações de trabalho, havendo assim uma clara transposição dos pressupostos do ideário taylorista para a gestão do trabalho, expressa na intenção de racionalização do processo de trabalho escolar. Segundo o que expõe Carlotto (2011), o paradigma da eficiência estava instituído. Neste contexto, conforme Codo (1999), o interesse e as preocupações sobre o trabalho docente voltaram-se para o chamado ciclo degenerativo da eficácia do docente, geralmente apontado, de acordo com Ferenhof & Ferenhof (2002), como responsável pela má qualidade do ensino, bem como pela elevação dos níveis de estresse no trabalho que se manifestam através do fenômeno do desgaste ou esgotamento dos professores no mundo todo.

Segundo Carlotto & Gobbi (1999), professores em burnout, sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. Carlotto (2002), discorrendo sobre relação entre o burnout e as atividades profissionais procura evidenciar que o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro.

Em seu livro „O mal-estar docente“, Esteve (1999) explora profundamente a saúde dos professores e a rotina de uma sala de aula. Nesta publicação ele relata que o mal-estar docente é um fenômeno internacional, cujas consequências principiaram a fazer-se evidentes no início da década de oitenta nos países mais desenvolvidos, entre eles Suécia, França e Reino Unido. Afirma que dados estatísticos nesta categoria têm comprovado problemas relacionados à saúde, aos recursos materiais e humanos, conflitos em questões típicas da função de professor, além de modificações no contexto social, mudando significativamente

o perfil do professor e as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade. Nosso sistema educacional, rapidamente massificado nas últimas décadas, ainda não dispõe de uma capacidade de reação para atender às novas demandas sociais. Quando consegue atender a uma exigência reivindicada imperativamente pela sociedade, o faz com tanta lentidão que, então, as demandas sociais já são outras. Portanto, os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las.

Em função dos baixos rendimentos que percebem os professores atualmente, de acordo com Carlotto (2011), se obrigam a ter uma carga horária laboral mais elevada, conseqüentemente sobrando pouco tempo para se aperfeiçoarem ou se atualizarem. Sabe-se, de acordo com Ferenhof & Ferenhof (2002), que as tarefas de um professor não se restringem ao período em que está na sala de aula, necessitando preparar aulas, provas, corrigir e orientar a produção do aluno, participar de diversos tipos de reuniões, entre outras atividades burocráticas dentro da instituição em que trabalha.

Importante atentarmos segundo Codo (1999) para a seguinte questão: o que está possivelmente em jogo, é não somente a saúde e a satisfação ocupacional dos professores, mas, tão importante quanto, o que está em jogo é sua eficácia em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, qualidade em geral da educação em nossas escolas.

Como já vimos anteriormente, os sintomas associados ao burnout afetam principalmente as dimensões: psicossomáticas, comportamentais, emocionais e defensivas. A esse respeito, Benevides-Pereira (2002), diz que todos esses aspectos, combinados, manifestam-se no ambiente de trabalho, através do aumen-

to do nível de absenteísmo, da significativa redução na qualidade dos serviços prestados, da lentidão e ineficácia, do aumento de interações hostis com colegas, de conflitos com autoridade e de comunicações deficientes.

Pedrabissi, et al. (s.d. apud FONSECA; SANTANA & GOMES, 2005) atribui como as dez maiores fontes de esgotamento para docentes, as seguintes questões: a) desmotivação dos alunos; b) comportamento indisciplinado dos alunos; c) falta de oportunidades de ascensão na carreira profissional; d) baixos salários; e) más condições de trabalho (falta de equipamentos e instalações adequadas); f) turmas excessivamente grandes; g) pressões de tempo e prazos; h) baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão; i) conflitos com colegas e superiores; j) rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos.

Assim posto, este estudo teve como objetivo analisar o impacto das dificuldades do trabalho docente, mais especificamente, as dimensões da síndrome de burnout em professores de um modo geral.

1.4 ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO DO BURNOUT

Vários estudiosos da Síndrome de Burnout no Brasil, dentre eles Codo (1999), Benevides-Pereira (2003) e Carlotto (2014), desde o final do século passado evidenciaram que as ações propostas para a prevenção e a erradicação do Burnout em professores não é tarefa solitária destes, mas deve contemplar uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade. Ação que nos dias de hoje ainda não é vista pelos diversos cantos do Brasil.

As reflexões e ações geradas devem, de acordo com Carlotto, Mallmann, Palazzo & Aerts |(2009), visar a busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera individual de seu trabalho e de suas relações interpessoais, mas também na ampla gama de fatores sócio organizacionais que determinam aspec-

tos constituintes da cultura organizacional e social na qual o professor exerce sua atividade profissional.

Segundo Fonsêca, Santana & Gomes (2005), as estratégias de prevenção e tratamento do Burnout podem ser agrupadas em três categorias: individuais, grupais e organizacionais.

Do ponto de vista individual as estratégias se referem, conforme Santos (2009), à formação em resolução de problemas, assertividade, e gestão do tempo de maneira eficaz, formação e capacitação profissional, ou seja, tornarse sempre competente no trabalho, estabelecer parâmetros, objetivos, participar de programas de combate ao stress.

Consiste na aprendizagem, por parte do profissional, de estratégias de enfrentamento adaptativas ante as situações estressantes, assim, consegue-se prevenir respostas negativas associadas ao estresse. O que é focalizado é a intervenção nas respostas do indivíduo diante das situações negativas e/ou estressantes, sem entrar nos elementos inerentes ao contexto laboral.

Algumas outras medidas mais específicas podem ser consideradas, conforme Alonso (2014):

a) Não usar a falta de tempo como desculpa para não praticar exercícios físicos e não desfrutar momentos de descontração e lazer. Mudanças no estilo de vida pode ser a melhor forma de prevenir ou tratar a síndrome de burnout;

b) Conscientizar-se de que o consumo de álcool e de outras drogas para afastar as crises de ansiedade e depressão não é um bom remédio para resolver o problema;

c) Avaliar quanto às condições de trabalho estão interferindo na qualidade de vida e prejudicando a saúde física e mental. Avaliar também a possibilidade de propor nova dinâmica para as atividades diárias e objetivos profissionais;

d) Começar o dia com um ritual de relaxamento, ao invés de saltar da cama assim que acordar, passar pelo menos quinze minutos meditando, escrevendo em um diário, fazendo alongamentos suaves, ou ler algo inspirador;

e) Adotar uma alimentação saudável e hábitos de sono, quando o indivíduo come direito e descansa bastante, se tem a energia e resiliência para lidar com dificuldades e exigências da vida;

f) Estabelecer limites, não se sobrecarregar. Aprender a dizer “não” lembrando que dizer “não” permite que a pessoa diga “sim” para as coisas que realmente quer fazer;

g) Fazer uma pausa diária de tecnologia. Definir uma hora todos os dias para se desligar completamente. Deixar de lado o computador portátil, desligar o telefone e interromper a verificação de e-mail;

h) Alimentar o lado criativo. Criatividade é um poderoso antídoto para burn-out. Experimentar algo novo, iniciar um projeto divertido, ou retomar um passatempo favorito. Escolher as atividades que nada têm a ver com o trabalho;

i) Aprender a gerir o stress. Quando se está a caminho do burnout, a pessoa pode se sentir impotente. Aprender a gerir o stress pode ajudar a recuperar o equilíbrio;

j) Tomar posições proativas ao invés de uma abordagem passiva para problemas no local de trabalho. A pessoa se sente menos impotente, caso a mesma afirme-se e expresse suas necessidades. Caso o indivíduo não tenha a autoridade ou recursos para resolver o problema, deve-se conversar com um superior;

l) Esclarecer a descrição do trabalho. Perguntar ao chefe a descrição atualizada de deveres e responsabilidades do cargo. Apontar as funções exercidas que não estão de acordo com a descrição do trabalho;

m) Caso o aparecimento da síndrome pareça inevitável, deve-se fazer uma ruptura completa do trabalho. Sair de férias ou utilizar os dias de afastamento para recarregar as baterias e ter perspectiva.

E assim, conforme Silva & Pinheiro (2013), é fundamental no plano individual, identificar os elementos que provocam estresse e quais as estratégias de enfrentamento que estão sendo adotadas, as que estão sendo eficazes e as que se mostram inúteis, ou até mesmo prejudiciais, é o primeiro passo.

Levy, Nunes Sobrinho & Souza (2009) ao se referir as estratégias de enfrentamento do professor estabelece algumas como prioritárias, e dentre elas são as seguintes:

1º Adotar hábitos de vida saudáveis;

2º Ter uma alimentação balanceada e em horários regulares, não “pulando” refeições;

3º Ter 8 horas diárias de sono ou mais, sendo que a necessidade pessoal de descanso varia de pessoa para pessoa;

4º Praticar exercícios físicos regulares, de preferência exercícios aeróbicos e ao ar livre, por exemplo, (caminhadas, natação...);

5º Utilizar o tempo livre para atividades prazerosas, agradáveis e não preenchê-las com mais trabalho;

6º Desenvolver talentos pessoais. Dedicar um tempo para habilidades que sempre quis aprender ou desenvolver, como pintura, música, dança de salão ou outra que venha a trazer satisfação pessoal. Uma boa dica é escrever artigos, pois assim podemos expressar nossas ideias e assim focar nossa atenção nesta atividade, diminuindo com isto o nível de estresse;

7º Aprender a dizer NÃO! Não podemos abraçar o mundo! Não fazer mais do que as possibilidades reais. É de fundamental importância saber distinguir e respeitar os próprios Limites;

8º Administração do tempo. Distribuir as atividades diárias de forma compatível com a realidade, levando em consideração não só as relativas ao trabalho, mas também as dedicadas às questões e cuidados pessoais e de lazer;

9º Tenha amigos: ter amigos é importante, pois se você precisar desabafar sobre algum problema, um amigo pode te ajudar. Encontrar alguém que o deixará falar livremente sobre seus problemas e sentimentos faz muito bem. Isso também o ajuda a escutar outros pontos de vista. Amigos o lembrarão de que não está sozinho. Se precisar converse com um terapeuta ou psicólogo, que estes podem ajudá-lo a lidar com o estresse e encontrar melhores maneiras de encarar os problemas. A terapia pode ajudar em desordens mais sérias relacionadas ao estresse.

10º Seja mais flexível: Algumas vezes não vale a pena o estresse da discussão. Se puder, seja mais flexível e ceda de vez em quando. Afinal, cada um vai ter uma opinião própria sobre um determinado assunto, e existem pessoas que são inflexíveis em suas opiniões, mesmo quando argumentamos e tentamos mostrar a lógica das nossas ideias, portanto, se a pessoa for inflexível, as vezes o melhor que podemos fazer, já que não vamos mudar o seu modo de pensar, é ao menos “escutar” esta pessoa e não “se estressar” com ela.

11º Neutralização dos agentes estressores. Uma vez identificadas às situações que provocam o estresse, verificar e avaliar as estratégias que estão sendo utilizadas no sentido de elimina-las ou minimiza-las. Buscar outros recursos de enfrentamento no caso da percepção da ineficácia das táticas empregadas. No caso de impossibilidade de manejo da situação, procurar distanciar-se ou evitar os contextos estressores.

12º Relaxamento. Aprender e utilizar técnicas de relaxamento ajudam no controle psicofisiológico dos agentes estressores, permitindo um distanciamento necessário para recobrar as forças, uma trégua para que se possam recobrar as energias. Por outro lado, pode fornecer o distanciamento necessário para uma percepção e análise mais adequada da situação. Cada pessoa tem a sua própria maneira de relaxar. Algumas incluem respiração profunda, yoga, meditação, massagem, etc. Se você não conseguir fazer essas coisas, tire alguns minutos para sentar, escutar uma música calma ou ler um livro.

13º Psicoterapia pessoal. Um profissional habilitado é a pessoa mais indicada na ajuda necessária para o enfrentamento dos casos de estresse e burnout. Para os casos específicos de burnout, seria conveniente que o mesmo possuísse conhecimento profundo sobre a síndrome assim como as possíveis técnicas para seu controle. No plano institucional, um profissional capacitado em desenvolver ações em saúde ocupacional é a pessoa mais indicada. Este terá condições de efetuar uma avaliação dos aspectos saudáveis e/ou prejudiciais da organização, assim como propor medidas no sentido de potencializar as variáveis positivas, bem como eliminar ou minimizar as negativas implicadas. Para tanto, deverá contar com o apoio genuíno dos gerentes e responsáveis pela instituição, bem como da disponibilização dos recursos necessários para sua realização.

Do ponto de vista das estratégias grupais, Simões (2013) enxerga como essencial o relacionamento amistoso interpessoal entre a equipe de professores, o bom humor, satisfação com a profissão e diminuição de cobrança de profissionais demonstram serem os principais meios de prevenção do esgotamento profissional. Por conseguinte, as condições e a organização do trabalho do professor cada vez mais possuem características que o expõem a fatores estressantes, os quais, se persistentes, podem levar à síndrome de burnout (ALONSO, 2014). Neste sentido, ações voltadas a prevenir e reduzir o burnout

são de grande importância, não só no que diz respeito à qualidade de vida das pessoas afetadas ou com riscos potenciais, mas também para prevenir as perdas econômicas que vêm como resultado do absenteísmo, rotatividade e aposentadorias precoces, realidade presente nas instituições educacionais (CARLOTTO, MALLMANN, PALAZZO & AERTS, 2009).

E assim, conforme Silva & Pinheiro (2013), as estratégias grupais consistem em buscar o apoio dos colegas e supervisores. Deste modo, os indivíduos melhoram as suas capacidades, obtêm novas informações e apoio emocional ou outro tipo de ajuda.

Percebe-se que as estratégias grupais consistem em buscar o apoio grupal, buscando nos indivíduos possibilidades de melhorar as suas capacidades, e obter novas informações e apoio emocional ou outro tipo de ajuda.

Segundo Santos (2009), as estratégias organizacionais são muito importantes porque o problema está no contexto laboral. Consistem em medidas para melhorar o clima organizacional, tais como programas de socialização e implementação de sistemas de avaliação aos profissionais ativos e de participação nas decisões laborais.

De acordo com Carlotto (2014), são muito importantes porque o problema está no contexto laboral. Estratégias que consistem no desenvolvimento de medidas de prevenção para melhorar o clima organizacional, tais como programas de socialização para prevenir o choque com a realidade e implantação de sistemas de avaliação que concedam aos profissionais um papel ativo e de participação nas decisões laborais.

Por serem de extrema importância, pois o problema está no contexto laboral, compreendem relacionar as estratégias individuais e grupais para que estas sejam eficazes no contexto organizacional. Melhorar o clima organizacio-

nal, através de programas de socialização para prevenir o choque com a realidade e implantação de sistemas de avaliação que concedam aos profissionais um papel ativo e de participação nas decisões laborais (SIMÕES, 2013). Visa, de acordo com Alonso (2014), proporcionar condições de trabalho atrativas e gratificantes, modificar os métodos de prestação de cuidados, reconhecer a necessidade de educação permanente e investir no aperfeiçoamento profissional (por exemplo, formação em assertividade), dar suporte social às equipes e fomentar a sua participação nas decisões, entre outros.

Portanto, de acordo com Alonso (2014), é preciso que a prevenção e o tratamento do Burnout sejam abordados como problemas coletivos e organizacionais e não como um problema individual. No caso de professores, de acordo com Carlotto (2014) é fundamental medidas tais como: evitar o excesso de horas voltadas para exercício profissional, proporcionar condições de trabalho atrativo e gratificante, reconhecer a necessidade de educação permanente e investir no aperfeiçoamento profissional, dar suporte social aos professores e fomentar a sua participação nas decisões, podem contribuir para a prevenção do Burnout.

No Brasil, de acordo com Carlotto (2014), já existe legislação, a Lei nº 3.048/99 (Lei que regulamenta a Previdência Social), que contempla a Síndrome de Esgotamento Profissional (Burnout) como doença do trabalho. Já a situação nos Estados Unidos, conforme Alonso (2014), é tão grave, que a profissão é considerada como de alto risco, pelas companhias de seguro americanas.

Portanto, é preciso que a prevenção da Burnout seja tratada como problemas coletivos e organizacionais e não como um problema individual (CARLOTTO, 2014). A secretaria de educação, bem como as escolas, podem também adotar algumas medidas para a prevenção do burnout, tais como: evitar o excesso de horas dedicadas ao exercício profissional, proporcionar condições de trabalho atrativas e gratificantes, possibilitar discussões sobre possibilidades

metodológicas de ensino, reconhecer a necessidade de educação permanente e investir no aperfeiçoamento profissional, dar suporte social às equipes escolares ou aos professores e fomentar a sua participação nas decisões, etc.

Para o tratamento da Síndrome de Burnout, já instalada ou em processo de instalação, podem-se utilizar recursos físicos, psíquicos e sociais, de acordo com Levy, Nunes Sobrinho & Souza (2009):

1. Físicos: técnicas de relaxamento; alimentação adequada; exercícios físicos regulares; repouso, lazer e diversão; sono apropriado às necessidades individuais; medicação, caso seja necessária sob supervisão médica.

2. Psíquicos: métodos psicoterapêuticos; processos que favorecem o autoconhecimento; estruturação do tempo livre com atividades prazerosas e atrativas; avaliação periódica da qualidade de vida individual; reavaliação do limite individual de tolerância e exigência; busca de convivência menos conflituosa com pares e grupos.

3. Sociais: revisão e redimensionamento das formas de organizações de trabalho; aprimoramento, por parte da população em geral, do conhecimento de seus problemas médicos e sociais; concomitância dos planejamentos: econômico, social e de saúde.

A partir desses recursos, de acordo com Carlotto, Mallmann, Palazzo & Aerts (2009), as instituições, ou no caso dos professores, as secretarias de educação ou mesmo as próprias escolas, devem criar programas específicos. O estresse deve ser entendido como uma relação particular entre uma pessoa, seu ambiente e as circunstâncias a qual está submetida, que é avaliada pelo organismo como uma ameaça ou algo que exige dele, mais que suas próprias habilidades ou recursos, colocando em perigo o seu “bem-estar” (BENEVIDES-PEREIRA, 2003). Quando estas ações são bem fundamentadas, os resultados

são positivos, com novas perspectivas de qualidade de vida para o professor. É importante frisar, de acordo com Codo (1999), que as reações de estresse estão presentes em todos os momentos de nossa existência e que não podemos viver sem elas, na medida em que são partes integrantes de todos os movimentos de adaptação, necessárias para a adequação do viver.

Entretanto, Fonsêca; Santana & Gomes (2005) assevera que a primeira medida para evitar a síndrome de burnout é conhecer suas manifestações. Segundo os autores, a primeira medida ao pensarmos em prevenção ao burnout deve ser a informação e, dessa forma, a primeira ação a ser adotada deve ser conhecer os agentes deflagradores, os mediadores, assim como os sintomas geralmente presentes na síndrome, pois permite adotar ações preventivas adequadas. Nos casos em que o processo de burnout já esteja em curso, há a possibilidade de propormos medidas que possam vir a solucionar o problema. Os próprios professores, podem se auto avaliar e, dessa forma, procurar minimizar ou eliminar os agentes estressores envolvidos, buscando restabelecer condições saudáveis de trabalho, bem como ajuda caso necessário.

Poderíamos atribuir três níveis de atuação para obtermos sucesso: um de caráter individual, outro em grau institucional e finalmente enfocando a inter-relação indivíduo/instituição. O ideal é que pudesse propor ações nesses três níveis, o que muitas vezes nem sempre é possível. Sem o empenho e comprometimento da instituição com esse objetivo, as propostas acabam ficando apenas na esfera pessoal.

As estratégias disponíveis são muitas, de acordo com Alonso (2014) pelo que é primordial eleger cuidadosamente as mais adequadas a cada situação específica. Dessa forma, os cuidados disponíveis na prevenção e tratamento da Síndrome de Burnout devem dividir-se em três categorias: cuidados a nível individual, cuidados a nível profissional e cuidados a nível organizacional.

Os cuidados a nível individual encontram-se enumerados no quadro 03 abaixo.

CUIDADOS A NÍVEL INDIVIDUAL

Monitorizar e reconhecer os sintomas precocemente; Promover uma alimentação equilibrada;

Praticar exercício físico regular (ex. ioga, tai chi, jogging...); Praticar técnicas de relaxamento

Manter a energia, atitude positiva e o sentido de humor; Respeitar os períodos de descanso (pausas, férias); Promover períodos de descanso e sono adequados; Manter a espiritualidade (introspeção, meditação, reflexão); Manter a crença na religião;

Promover o contato com a natureza; Promover e vigiar a saúde;

Aprender a cuidar de si antes de cuidar dos outros; Promover o relacionamento com a família e amigos; Resolver efetivamente os lutos e as perdas; Promover a assertividade;

Realizar formação em resolução de problemas e em gestão eficiente do tempo;

Solicitar apoio psicológico e social;

Desenvolver/melhorar estratégias de coping focadas nas emoções (reflexão, reinterpretação positiva, aceitação, competência, controle, aconselhamento, retirar prazer do trabalho) e focadas nos problemas (planeamento, competências organizacionais, competências na gestão do tempo);

Realizar distrações extralaborais: arte, leitura, escrita, música, bricolage, cozinha, jardinagem, programas dirigidos à aprendizagem de expressão das emoções.

QUADRO 03 – Cuidados a nível individual (SIMÕES, 2013).

Os cuidados a nível profissional encontram-se enumerados no quadro 04 abaixo.

CUIDADOS A NÍVEL PROFISSIONAL

Ser honesto consigo mesmo, saber perdoar e perdoar-se; Aprender a gerir os conflitos;

Aprender a expressar sentimentos, medos e frustrações; Saber aceitar os seus limites e os dos outros;

Estabelecer limites, objetivos e expectativas realistas em relação aos doentes e colegas;

Promover a comunicação eficaz;

Promover os relacionamentos com a equipe, o apoio interdisciplinar, a camaradagem;

Fomentar o sentido de pertencimento e o espírito de equipe, com promoção de relações francas e abertas;

Fomentar um ambiente de trabalho que facilite o espírito de entreajuda entre os colegas;

Fomentar o apoio social entre colegas e chefes;

Promover reunião diária da equipe, com partilha entre pares;

Promover reunião multidisciplinar regular para discutir e partilhar com os colegas problemas comuns;

Organizar atividades sociais e de recreação em equipe, fora do contexto de trabalho;

Alterar os métodos de prestação de cuidados; Redefinir motivações, estilo e ritmo de trabalho;

Reduzir as longas jornadas de trabalho e o excesso de trabalho extraordinário; Estabelecer pausas durante a jornada de trabalho;

Aumentar a competência profissional através da investigação e formação continua;

Promover workshops sobre gestão do stress e formação em treino de técnicas de comunicação;

Saber pedir ajuda e saber oferecê-la;

Solicitar apoio psicológico (individual ou em grupo) aos colegas ou a elementos externos à equipe;

Criar grupos de apoio para psicoterapia de grupo;

Solicitar aconselhamento profissional por especialistas de ajuda externos (psicólogo, psiquiatra);

Mudar de posto de trabalho dentro ou fora da instituição;

Solicitar licenças sabáticas.

QUADRO 04- Cuidados a nível profissional (SIMÕES, 2013)

Os cuidados a nível organizacional encontram-se enumerados no quadro 05 abaixo.

CUIDADOS A NÍVEL ORGANIZACIONAL

Aumentar as condições de trabalho atrativas e gratificantes; Promover dotações de recursos humanos adequadas; Implementar sistemas de avaliação justos; Promover a participação na tomada de decisões laborais e fixação de objetivos; Promover oportunidades de promoção; Investir na formação e treino contínuos; Selecionar os funcionários de acordo com a sua formação; Diminuir a burocracia; Clarificar as funções e papéis de cada funcionário; Promover um estilo de liderança eficaz; Respeitar os tempos de pausa durante a jornada de trabalho; Elaborar horário de trabalho por turnos de forma regular, respeitando as pausas entre turnos; Respeitar os períodos de férias e de descansos semanais; Promover a rotação de trabalho; Promover projetos de socialização; Promover atividades de acompanhamento e supervisão da equipe por um elemento externo.

Quadro 05 – Cuidados a nível organizacional (SIMÕES, 2013).

De forma geral, compreende-se, de acordo com Fonsêca, Santana & Gomes (2005), que o burnout é resultado de um contexto laboral desfavorável, de características individuais, e do tipo de enfrentamento utilizado, e estas três variáveis influenciam, tanto de forma independente como relacionadas, a gênese do processo de burnout.

Importante frisar, de acordo com Carlotto (2014), que programas preventivos acerca do burnout devem buscar combinar tanto o nível de programa centrado na resposta do indivíduo como o nível de programa centrado no contex-

to ocupacional, entendendo que o burnout deve ser compreendido como fruto da relação entre o professor e o seu ambiente educacional. Trata-se de buscar modificar as condições de trabalho, a percepção do professor e a forma de enfrentamento diante das situações de estresse no trabalho, tudo isto de forma integrada.

Para Benevides-Pereira (2002), cada programa de prevenção ao burnout pode ser considerado preventivo e interventivo, a depender da fase que vão atuar sobre o problema, então, diante disto, a autora cita as fases seguintes: Prevenção primária, que é quando o programa tem como objetivo reduzir os fatores de risco de burnout, mudar a natureza do estressor, antes que ele seja percebido como tal; na fase de Prevenção secundária, o programa atua, sobre a resposta do professor e no contexto educacional, quando já existe percepção do estresse, porém este estresse ainda não desencadeou sintomas; e na fase de Prevenção terciária, há a atuação onde já existem sintomas efetivos, e já ocorre a perda da saúde e do bem-estar do professor, esta atuação é denominada por Schaufeli; Enzmann (1998, apud, BENEVIDES-PEREIRA, 2002) de Tratamento.

Ainda se falando de formas de prevenção da Síndrome de burnout, Fonsêca, Santana & Gomes (2005) afirmam que é preciso: aumentar a variedade de rotinas, evitando, assim, a monotonia; evitar o excesso de horas extras; dar suporte social aos trabalhadores; oferecer melhores condições sociais e físicas de trabalho; e investir em aperfeiçoamento profissional e pessoal dos trabalhadores.

De acordo com vários autores que discutem a síndrome de burnout (SIMÕES, 2013; SILVA & PINHEIRO, 2013; ALONSO, 2014; CARLOTTO, 2014), a primeira medida para evitar o burnout, deve ser sempre, conhecer suas manifestações.

O que parece de alta relevância é o fato de ter que se buscar alternativas de prevenção para a síndrome de burnout, tendo em vista que esse é um problema que vem acometendo muitos trabalhadores e trazendo prejuízos para a educação como um todo.

1.5 EDUCAÇÃO: ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FALÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Atualmente quando pensamos na educação nos colocamos a pensar no qual esplêndido podem ser seus projetos, mas ao mesmo tempo também pensamos no quanto esses projetos aparentemente ou “não tão aparentemente” parecem se encaminhar para uma falência da educação nos dias atuais. Este capítulo pretende dialogar sobre o projeto político pedagógico da educação assim como sobre suas impossibilidades.

Quando nos referimos ao PPP (Projeto Político Pedagógico) é necessário, de acordo com Malheiro (2005), compreendermos como um espaço de construção coletiva, que serve como direcionamento das práticas educativas desenvolvidas no interior da escola. Essa reflexão mostra-se fundamental, conforme Bueno (2003), num tempo marcado pela velocidade e pelo pragmatismo que direta ou indiretamente tentam trazer valores ao baile educacional que não condizem com uma educação comprometida com a vida. Fácil perceber e encontrar escolas nos dias de hoje que não valoriza o PPP (BERNARDES & SILVA, 2012), fato que pode e tem comprometido a educação fazendo muitos acreditar que “não tem mais jeito” (CARNEIRO, 2017), tal o distanciamento em que estão os principais envolvidos no processo educacional, que são os professores, alunos, familiares, comunidade e gestores escolares.

Na visão de Silva & Moreira (s.d.), o projeto político pedagógico é conceituado como plano, empreendimento, redação provisória de lei. Ao se construir os projetos que serão desenvolvidos nas escolas, é fundamental, seguindo Batista (2005), que se planejam o que se tem a intenção de fazer, de realizar. Como ponto essencial para lançar-se para diante, com base no que temos, buscando o possível. É, dessa forma, conforme Gadotti & Romão (2001), antever um futuro diferente do presente. Como fazer projetos sem levar em conta o PPP? Interes-

sante que parece que hoje conseguem fazer (VEIGA, 2002). Como se os papéis estão profundamente separados num tempo caracterizado por grandes índices de adoecimento do professor, assim como de gestores (CODD, 1999). E, além disso, segundo Patto (2013) num tempo marcado por altos índices de problemas de aprendizagem nos alunos. Assim como, uma época de profundo tecnicismo gerador de desenraizamento, ou melhor, distanciamento entre comunidade e familiares, como se tanto a escola como a comunidade não mais percebessem algum fio de ligação. E nesse isolamento dos diversos papéis, não poderia ser diferente, o impacto também não poderia ser pequeno.

Como valorizar um projeto político para escola num tempo marcado pelo discurso do não ter tempo (BERNARDES & SILVA, 2012), num tempo em que a correria, a velocidade e a eficácia parecem ser os valores mais importantes (BUENO, 2003). O Projeto Político-Pedagógico deveria ser o referencial de qualquer instituição de ensino.

O termo PPP nasceu, de acordo com Veiga (2009), após a Constituição de 1988, com o intuito de dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade institucional. Fato fundamental num tempo de globalização. Identidade que possibilitaria enraizamento na comunidade, assim como fortalecimento de todos os atores envolvidos no projeto educacional. O PPP está regido pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (VEIGA, 2002). No inciso I, artigo 12 dessa mesma lei, diz que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (PADILHA, 2009). E isso não pode ser feito de maneira individualizada, é fundamental a presença dos professores, gestores, alunos, familiares e comunidade.

Gadotti & Romão (2001) diferenciam “projeto pedagógico” de “plano”. Diferenciação necessária e fundamental numa época profundamente pragmática-

ca. O projeto é o conjunto de princípios, valores e vivências que estão em processo de uma instituição, e dessa forma, não há possibilidade de ser pensado por uma só pessoa, mas sim por um conjunto. Já o plano, retrata-se ao trabalho do professor que é definido por metas, objetivos, procedimentos, o que implica certo individualismo.

Esta proposta pedagógica deve ser compreendida como o conjunto de anseios, ou seja, ferramenta de planejamento e avaliação de todos os membros da comunidade escolar, bem como os meios para concretizá-las, e é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico.

Libâneo (2005, apud PATTO, 2013) entende que, o projeto político-pedagógico é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar. Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico. Nesse sentido, é o que se deve considerar no projeto políticopedagógico: processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva”. Pois assim como a vida, sempre estão nascendo novas questões na escola. Agora imagine uma escola onde o PPP não é valorizado, não tecido pelo conjunto de atores escolares. O quanto isso prejudica e repercute profundamente em todos os envolvidos. Não digo aqui que prejudica o aluno, pois não é só isso, na verdade, prejudica a todos. Pena que nem sempre o PPP seja avaliado dessa forma.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir, dessa forma, em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que saiba dialogar com os conflitos, com as dificuldades presentes na escola contemporânea (VEIGA, 2009).

O projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias e fundamentais à organização do trabalho pedagógico. Buscando-se assim, conforme Tavares (2016), uma nova organização para a escola constituindo-se em ousadia aos educadores, pais, alunos e demais funcionários, assim como a comunidade na qual escola está instalada. E para enfrentar as problemáticas surgidas no decorrer do caminho necessita-se de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico.

A proposta pedagógica, de acordo com Gadotti & Romão (2001), é muito mais que uma determinação legal, muito mais do que um projeto amparado na lei, é o ápice da educação, é a ponte que liga escola e sociedade, professor, aluno, pais, funcionários e comunidade, propondo meios para desconstruir paradigmas e concepções pré-formadas, tentando restaurar princípios e construindo novos conhecimentos.

O artigo 13 da LDB, diz que os profissionais da educação devem participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (MALHEIRO, 2005). Um projeto que deve integrar a sociedade no ambiente escolar, aceitando opiniões do corpo docente e funcionários, com isso pode-se restaurar o senso crítico e participativo de todos.

Os professores precisam refletirem sobre o papel profissional (PATTO, 2013). Condição necessária num tempo em que a grande maioria dos docentes estão em processo de adoecimento, de acordo com Codo (1999), assim como também de acordo com Ribeiro (2016), fato que tem levado ao afastamento do trabalho, assim como, a aposentaria por invalidez. Fundamental ações que façam os profissionais do magistério perceberem-se como autores de um projeto de qualidade e não serem apenas atores de roteiros prontos a serem decorados e aplicados. Para tanto, precisa-se, seguindo Gadotti & Romão (2001), propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Veiga (2002) afirma que o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando ela o seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais. Parece que estamos distantes deste desafio, parece que o pragmatismo técnico está tomando conta das escolas do Brasil, de acordo com Patto (2013), o que implica, ou melhor, o que gera sobre implicamento, que significa um modo de atuar marcado pelo distanciamento em relação aos envolvidos no processo de educação.

Uma perspectiva que deve ser completa o suficiente para não deixar dúvidas sobre rotas, caminhos, e ser flexível o bastante para se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos, assim como, atento ao tempo que vivemos.

Silva & Malheiro (2005) situa o Projeto Político-Pedagógico como uma proposta que incentiva a escola a traçar seu próprio caminho educativo, destacando a importância da participação dos profissionais da educação em colegiados escolares, na intenção de superar a gestão de meios e produtos, apelando para iniciativas orientadas para o que é humanamente bom, e que levem em conta a cultura, as condições de vida do local e a qualificação dos professores.

De acordo com Gadotti & Romão (2001), a abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada na valorização do magistério, que é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. Diante disso, é fácil imaginar o quanto o PPP está em desuso.

Assim, compete à escola, de acordo com Padilha (2009): a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

A escola deve ser concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (CARNEIRO, 2017). A construção do Projeto Político Pedagógico, torna-se fundamental para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico.

Algumas reflexões, de acordo com Padilha (2009), são importantes na construção coletiva do PPP, como as seguintes: o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase? Ela tem contemplado os aspectos culturais, políticos, sociais, formação profissional, formação humanística? Essas questões se sustentam na ideia de que a escola deve assumir como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Nesse sentido, a escola procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Gadotti & Romão (2001) nos diz que a autonomia é importante para a criação de uma identidade da escola, que facilite a adesão dos diversos atores na elaboração de um projeto próprio.

Para oferecer um ensino de qualidade, conforme Veiga (2009), é necessário cumprir suas finalidades, as escolas têm de romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico — pela conformidade às regras fixadas, pela obediência às leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam —, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina. Dimensões que segundo Ribeiro (2016) são potencializadoras do abandono do PPP nas escolas brasileiras.

Nessa trajetória, a partir do momento em que os atores envolvidos no PPP começarem a analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóri-

cos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de todos na escola e principalmente na direção do que se pretende alcançar.

Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu Projeto Político Pedagógico, propiciando, conseqüentemente, a construção de uma nova forma de organização.

Importante ao pensarmos sobre a educação, de acordo com Hahn & Machado (s.d.), ter sempre em mente que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar depende fundamentalmente de dois sujeitos: o professor e o aluno. A partir desta compreensão, seguindo

Veiga (2002), torna-se fundamental compreender que cada um deles corresponde a um papel que inclui responsabilidade e funções que determinam o desenvolvimento efetivo desse processo. Entretanto, é necessário ter ciência de que nem sempre professores e alunos entendem seus papéis com clareza. No PPP (Projeto Político Pedagógico) devem estar expressos, ou melhor, deve ser bem esclarecido senão pode gerar comprometimentos tanto para o docente como para o aluno.

E a discrepância ou ausência de clareamento no referido projeto pode refletir (e tem refletido) na prática escolar de várias formas: diferenças entre a concepção de educação adotada pela escola e a compreensão sobre educação pelo professor; ausência de unidade entre metodologia proposta (na teoria) e a efetividade (na prática); falta de comprometimento dos alunos com o estudo; crença de que se deve estudar para a prova e não para adquirir conhecimento; falta de comprometimento do professor (PATTO, 2013).

Para evitar esta distorção, o que pode gerar comprometimento no processo de ensino aprendizagem, o papel do professor e o papel do aluno devem ser pensados como elementos fundamentais para organização escolar, pois é justamente na interação entre esses dois papéis que se dá a educação.

Segundo Malheiro (2005), o professor tem uma característica fundamental no PPP, cabe a ele criar as condições necessárias para a aprendizagem do aluno, possibilitando para isso momentos, que correspondem às fases de preparação, realização e avaliação, também denominadas como fase pré-ativa, interativa e pós-ativa, respectivamente. Ou seja, fundamental que o professor entenda que é necessário fomentar o acolhimento que permite ao aluno fazer da escola ou da sala de aula uma morada acolhedora. Condição básica para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

A partir dessas colocações, segundo Gadotti & Romão (2001), a melhor maneira de definir a condição do educador é caracterizando-o como alguém: aberto, pesquisador, crítico, inovador, criativo, solidário, feliz, mediador, engajado no processo educativo, consciente das transformações sociais, assumindo e promovendo uma educação tendo sempre como foco voltado para o educando. O PPP, de acordo com Batista (2005), deve ser fundamentado no resgate da vivência dos valores e que favoreça ao educando ser crítico, ético e comprometido com as mudanças sociais. Aprimorar dessa forma é desenvolver um trabalho marcado pela integralidade, mantendo-se atualizado em relação aos desafios multiculturais da sociedade atual, capaz de sintetizar cultura e fé e de transformar situações difíceis em oportunidades de reflexão, formação e crescimento, e dessa forma, entender a educação como um espaço de troca e de afetação mútua.

Afirmado assim uma visão compreensivista e interacionista que rompe com o dogma de que: há um professor que ensina porque sabe e há alunos que aprendem na medida em que repetem as lições do professor (BUENO, 2003).

No entanto para que isto torne-se realmente concreto, de acordo com Gadotti & Romão (2001), é necessário que alunos e professores conheçam o processo que ambos necessitam realizar nesta trajetória do ensino- aprendizagem. Os professores devem conhecer como os alunos aprendem e estes, por sua vez, como melhor assimilam o conhecimento. Perspectiva importante, por ter em mente que o conhecimento nasce da relação. Conhecimento no sentido etimológico é algo que nascer-com, ou seja algo que se dá a partir de uma relação mais humana entre professores e alunos.

Nessa perspectiva, cabe aos professores desenvolverem e elaborarem atividades que sejam relacionadas às situações do dia a dia dos alunos, buscando priorizar as competências que os estudantes já têm e a que eles devem construir, o que pode ser percebido na afirmação dos professores quanto ao uso de textos coletivos para elaboração de atividades, que certamente serão mais significativas para os alunos.

Em contrapartida, Hahn & Machado (s.d.), constataram a grande importância que professores dão à utilização do livro didático, opondo-se a essa visão. Importante considerar, conforme Malheiro (2005), que por meio de observações em sala de aula, que a utilização dos livros, pode ser encarada como um dos desafios da prática educativa, quando não é adequada ao contexto, criando uma situação de falta de interesse dos alunos no processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, interferindo na relação professor-aluno, sendo essas situações apontadas pelos professores como uma das principais causas de dificuldades de aprendizagem dos alunos, o que foi confirmado também pelos alunos. Fato importante, para podermos ter em mente que sem a aproximação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o processo de ensino acontece num precipício gerador de dificuldades tanto para o aluno como para o professor, assim como para todos os envolvidos.

Uma das maiores dificuldades que os docentes têm enfrentado atualmente, refere-se aos problemas dos alunos ocasionados pelos conflitos familiares, tão comuns nos dias de hoje (RIBEIRO, 2016). Essa situação prejudica a atuação da criança, fragilizando sua capacidade e desenvolvimento.

A carência que as crianças demonstram, falta de comprometimento da família para resolver as situações que dizem respeito a outros. As maiores dificuldades encontradas atualmente, de acordo com Patto (2013), são as crianças que apresentam problemas na família, sem limites, sem hábitos de estudo e sem o preparo adequado dos pais para enfrentar e admitir tais problemas. Alguns julgam que somente a escola tem o poder e a eficiência de solucionar problemas que, na maioria das vezes, já vem de casa. É importante a parceria do trabalho entre escola e família (TAVARES, 2016). Mas na prática percebemos que tem sido comum a escola ser a única responsável pelo processo educacional do aluno. O distanciamento da família é apontado como prejudicial.

O Projeto Político Pedagógico, também denominado projeto educativo, é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a superar os desafios do dia a dia de forma participativa, reflexiva, orgânica e sistemática (PADILHA, 2009). Agora imagine, uma escola que não está atenta ao PPP, ou melhor, que desconsidere sua sistemática de construção e que não o produz de maneira coletiva.

No que se refere à dicotomia, ou melhor, a impossibilidade do PPP acontecer, percebe-se que muitas vezes os professores sabem da existência do PPP da escola, mas na correria dos dias de hoje não dão a devida atenção, e diante desta impossibilidade em operacionalizá-la tende a produzir espaços marcados pelo monólogo no ambiente escolar. Na maioria das vezes, de acordo com Malheiro (2005), teoria e prática encontram-se fragmentadas, vistas isoladamente, assim como outros processos educativos.

Não é exagero afirmar, infelizmente, que a educação brasileira está em crise (RIBEIRO, 2016). No último levantamento do INAF (Indicador Nacional de

Alfabetismo Funcional realizado pelo Instituto Paulo Montenegro) mostrou que apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada (TAVARES, 2016). Deixe-me repetir: três quartos da nossa população não seria capaz de ler e compreender um texto como este. Já na outra grande área do conhecimento, a Matemática, a situação é igualmente desoladora: só 23%, segundo o mesmo INAF, consegue resolver um problema matemático que envolva mais de uma operação, e apenas esse mesmo grupo tem capacidade para entender gráficos e tabelas.

Esses indicadores, conforme Patto (2013), são o produto final de um sistema de educação que apresenta deficiências, de modo geral, em todas as etapas do ensino, em todo o país (ainda que as tradicionais diferenças regionais também se manifestem na área educacional) e tanto nas escolas públicas como nas privadas. É um quadro que não pode ser creditado ao nosso subdesenvolvimento, pois países muito mais pobres tiveram (Coreia) e têm atualmente (China) desempenhos muito melhores que os nossos. Na área da educação, especialmente de ensino básico, nossos pares são os países falidos da África subsaariana.

O exemplo mais claro do que podemos chamar, de acordo com Tavares (2016) de falência da educação é também o mais preocupante, por estar na origem de todo o sistema: o nosso índice de repetência nos primeiros anos. Segundo os dados mais recentes da UNESCO, 31% de nossos alunos da primeira série do ensino fundamental são repetentes (RIBEIRO, 2016).

Na nossa frente, de acordo com Tavares (2016), apenas as seguintes “potências”: Gabão, Guiné, Nepal, Ruanda, Madagascar, Laos e São Tomé e Príncipe. A taxa da Argentina é de 10%, a da China e da Rússia de 1%, a da Índia de 3,5% e de praticamente zero nos países industrializados da OCDE.

É possível, portanto, seguindo Patto (2013), que metade dos alunos que adentram nossas escolas tenha repetido uma série já no segundo ano de ensino. Isso não é apenas preocupante pelo efeito que a repetência tem na autoestima dos alunos, nem pelo custo bilionário a mais gerado por eles. O que mais inqui-

eta é: imagine a qualidade de um sistema de ensino que reprova a metade dos seus alunos justamente na fase onde se transmite o conhecimento mais básico, de ler e escrever; que torna eliminatório um período que é meramente um rito de passagem nos outros países. Se não conseguimos alfabetizar, não conseguiremos ensinar Matemática, Química, Geografia, não conseguiremos ensinar nosso aluno a pensar, não conseguiremos torná-lo um cidadão consciente. Não conseguimos nem o manter na escola até o seu término, pois de acordo com os dados oficiais elencados a má qualidade perpassa todo o sistema.

O SAEB de 2003 (Sistema de Avaliação da Educação Básica), teste bienal do MEC que mede a qualidade da educação dos 4º, 9º anos, mostra, de acordo com Tavares (2016), não apenas a situação desesperadora de nosso ensino — no 4ª ano, por exemplo, 55% do alunado estava em situação crítica ou muito crítica na área de leitura e só 5% tinha desempenho adequado - mas o que é pior: desde a primeira edição, em 1995, os resultados médios só caem, tanto em Português quanto em Matemática (afora uma pequena subida em 2003, mas dentro da margem de erro).

O resultado é um aluno que sai do ciclo inicial sem a menor condição de progredir na vida escolar. Mesmo que entenda aquilo que lhe for ensinado, não tem domínio suficiente da linguagem para exprimi-lo em uma prova. Assim, o retrato típico do nosso aluno é de alguém que vai progredindo aos trancos e barrancos.

Aqueles que chegam ao ensino médio (o antigo segundo grau) são poucos. E apesar da peneira do sistema - segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2005, temos 5,7 milhões de alunos na primeira série do ensino fundamental e só 2,4 milhões na última série do ensino médio -, mesmo os que ficam têm um desempenho muito fraco (TAVARES, 2016).

O Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da OCDE testou jovens de quinze anos de quarenta países em sua edição de 2003. O Brasil ficou em posição de destaque, ainda que não pelos motivos desejados: amargamos o último lugar em Matemática, o penúltimo em Ciências e o 37º em leitura (RIBEIRO, 2016).

Com essa qualidade sofrível, a educação brasileira deixa de ser o magnífico investimento que ela é em quase todo o mundo em todas as épocas e passa a ser um fardo para o aluno, assim como para o professor (CARNEIRO, 2017). Vale mais a pena ir trabalhar do que gastar horas e anos em aulas onde se aprende quase nada. O resultado é inescapável: abandono e o adoecimento (RIBEIRO, 2016).

Todo o acúmulo de erros e descasos da nossa educação culmina, conforme Bernardes & Silva (2012), em um sistema de ensino superior raquítico¹ para muito poucos. Enquanto nossa taxa de matrícula nesse nível patina em 20%, ela já bate na casa dos 90% em países como Coreia e Finlândia, está acima dos 60% em vários países europeus e mesmo entre os nossos vizinhos já está algumas ordens de grandeza mais adiante: 61% na Argentina, 43% no Chile, 39% na Venezuela, 32% no Peru.

O círculo se fecha: nossa taxa de analfabetismo funcional² é semelhante à taxa de matrícula universitária dos países desenvolvidos (TAVARES, 2016). Repito: temos de iletrados aquilo que outros países estão formando em bacharéis.

Vários fatores podem estar envolvidos nesses resultados, de acordo com Veiga (2009). Mas principalmente o abandono intelectual, pois chega a ser gritante a falta de responsabilização de pais, responsáveis, escola, polícia, justiça em geral, igreja, etc., quando uma criança abandona a escola. Isso é um caso

1 Esta palavra foi usada dentro de um contexto que remete a uma educação que não lhe foi apresentada condições favoráveis para o processo de uma educação de qualidade social.

2 Alunos que cursaram um determinado nível de escolaridade, entretanto por diversos fatores que acompanharam o processo escolar impossibilitaram uma aprendizagem significativa.

de polícia em países mais desenvolvidos. Aqui só vira caso de polícia quando o sujeito se torna delinquente e aí todo mundo quer que ele pague por seus crimes. Ninguém é criminalizado por deixá-lo se tornar o que é. Entendo que a responsabilidade deve ser de todos nós. Caso contrário, sofreremos as consequências.

A situação vivenciada nos faz compreender que quem é mais eficaz para administrar uma escola e decidir o que você deve ou não estudar, não é um pequeno grupo de burocratas, que pensam que em uma canetada irão resolver todos os problemas do ensino, e sim a comunidade as pessoas que realmente estão dentro da escola e que sabem quais são as problemáticas e a demanda da região.

No final das contas, estamos transformando a educação numa espécie de burocracia, numa espécie de fazer sem afeto, numa espécie de fazer mercado pelo sofrimento do professor e do aluno. Estamos transformando a educação num fardo. Num grande sofrimento para todos os envolvidos. Dado isso, ressalvo aqui novamente a importância da autonomia das escolas, o que repercute na autonomia dos envolvidos.

Com este movimento de valorização dos envolvidos no processo, de acordo com Gadotti & Romão (2001), profundamente gerador da compreensão do quanto é importante compreendermos o local e a região em que a escola está inserida, como forma de enraizá-la na comunidade de situações vividas pelos seus atores.

Quando negamos ou desvalorizamos o processo autônomo das escolas e por consequência dos envolvidos nela, quem ditará as regras será normalmente o mercado (BERNARDES & SILVA, 2012). Um mercado cuja característica de ser é transformar a todos em meros consumidores de produtos descartáveis. Um mercado, de acordo com Carneiro (2017), que de maneira “drástica” ou “radical”,

poderá ser e tem sido um tiro no pé, como, por exemplo, ao propor no ensino médio a extinção no ensino médio de disciplinas básicas para o conhecimento dos alunos e para o saber humano como filosofia, como ainda adotar políticas e diretrizes ruins e ainda possuir professores ruins dentro das salas de aula — tais ações fariam e fazem com que a instituição seja forçada a se adaptar à demanda do mercado. Um mercado que não podemos esquecer que muda de interesse conforme a ventania.

Acredito que a escola, há muito tempo, não é formadora de intelectualidade. Nas últimas décadas, a instituição escolar se popularizou, abriu as portas e democratizou o acesso a educação. Contudo, de órgão elitizado no passado para poucos, parece que não tem conseguido se adaptar a população, principalmente as terríveis lacunas que a classe mais baixa trouxe para a escola. São lacunas sociais, como excessivos problemas domésticos, falta de estrutura familiar, questões financeiras, interação com o crime dentre outros.

A escola reflete a sociedade e a sociedade também é reflexo da escola. O excesso de corrupção, a difusão de programas populares grotescos aliados a esta pós modernidade líquida, sem regras, sem leis, faz da escola uma instituição falida (PATTO, 2013). O aluno desmotivado não se interessa pelas aulas. Assim como o professor também desmotivado. Tudo se transforma em um local favorável para tensões e violência, que insisto, refletem a sociedade. E mais, insisto no quão fundamental torna-se o PPP. Mas o que visualizamos são diversas escolas que mal param para conversar sobre qualquer destas dificuldades, imagine parar para produzir um PPP.

Os pais, outros vilões do processo educacional, de acordo Carneiro (2017), fecham os olhos para a educação dos filhos, transferem para a escola funções básicas como a alimentação e são coniventes com a estrutura que não forma ninguém, mas entrega um diploma.

Imaginemos, conforme sugestão de Veiga (2002), que trabalhamos em uma empresa em que os funcionários não ganham de acordo com sua competência, mas sim segundo seu tempo de casa e nível de estudo. Não há promoções, mas também só há demissão em casos de violação grotesca. Mesmo faltando repetidamente ao serviço, não alcançando sua meta ano após ano e maltratando seu cliente, você continua no seu posto de trabalho até se aposentar. Imagine que não exista, em sua região, universidade que prepare bem para o seu emprego, de forma que você já chega ao trabalho não sabendo muito. Pior: tem gente que trabalha em área diferente daquela em que foi formada; o cara de vendas se formou em letras. Imagine que essa empresa só tenha dois cargos (funcionário e chefe) e que quase metade dos chefes tenha chegado ao cargo por indicação de um conhecido dos donos (o restante é majoritariamente eleito para a posição pelos funcionários). Imagine que os donos são muitos, que eles não costumam frequentar a empresa e que a herdaram como parte de um conglomerado, do qual a sua empresa é uma das que agregam menos valor aos donos. Imagine agora que o serviço prestado pela sua empresa é complexo e dirigido a crianças e jovens. Imagine também que essas crianças e seus pais não saibam julgar a qualidade do serviço, mas achem que está tudo bem, desde que você o empacote em uma embalagem bonita e dê aos clientes alguns brindes (uns livros, umas roupas, de repente até um notebook aos mais sortudos). A empresa consegue dar todos esses brindes; a maioria dos clientes está, portanto, satisfeita. Imagine que os clientes e seus familiares não precisem pagar diretamente pelo serviço: o pagamento vem da empresa-mãe (a que congrega todos os negócios do grupo) e é baseado na compra de outros produtos e serviços oferecidos por outras empresas do grupo.

Seguindo esta linha de reflexão, ele também sugere que pensemos nesse ambiente de trabalho e assim realizemos alguns apontamentos. Se você trabalhasse nele, estaria motivado a dar o seu melhor ou pegaria leve, esperando o

contracheque no fim do mês? Como você acha que seus outros colegas de empresa se comportariam? Se lhe dessem um aumento salarial, você se esforçaria mais? Se você fosse uma pessoa carreirista, permaneceria nessa empresa? Aliás, você teria entrado nela? No caso dos chefes indicados pelos amigos dos donos, você acha que eles estariam mais preocupados em agradar aos clientes ou aos donos e seus amigos? No caso dos chefes eleitos por você e seus colegas, acha que eles comprariam briga com você para defender os interesses dos clientes ou virariam seus aliados? Presumindo que os clientes permanecessem satisfeitos e que continuassem pagando indiretamente pelo serviço, você acha que os donos se interessariam em reformar a empresa para que ela servisse melhor sua clientela, desse mais resultados? Ou será que suas prioridades seriam manter a coisa no estado em que se encontra e devotar suas energias para os outros braços do conglomerado, os que dão mais retorno?

Reflexões importantíssimas e necessárias, que nos remetem a achar que a empresa acima seria uma balbúrdia³, com profissionais desmotivados e trabalhando abaixo de sua capacidade, clientes mal atendidos, conchavos entre funcionários e chefes, donos desinteressados e pouco envolvidos. Desse modo, acredita-se que melhorar o salário dos funcionários não mudaria o problema. Vou além: enquanto essa estrutura de incentivos não fosse alterada, qualquer investimento, numa empresa assim, seria um desperdício de tempo e dinheiro. Aliás, não é uma opinião, até porque esse cenário não é hipotético nem trata de empresas. O quadro descrito retrata a maioria das escolas públicas brasileiras. Os funcionários são os professores, os chefes são os diretores de escola, os donos são a classe política, os clientes são os alunos, familiares e comunidade. O resto não carece de alterações para chegar à realidade.

3 Uma celeuma que se forma quando existe uma discórdia, uma dissonância de opiniões, quando as ideias ou os pontos de vista são contrários, quando algum conceito ou modo de ver se contradizem.

Veiga (2002: 32) nos remete a um questionamento a partir destas reflexões:

Aposto que você sabe que nossa educação é péssima e que esse problema é fatal para nossas possibilidades de desenvolvimento. Aposto também que você acha que esse problema não o afeta, especialmente se você põe seu filho em escola particular. Aposto que gasta mais tempo na seção de esportes do seu jornal do que naquela que cuida de educação. Se é que o seu jornal tem uma seção devotada ao assunto, já que 90% da cobertura do tema se limita a notícias sobre greves, ameaças de greve e outras reclamações salariais. E, até porque o assunto é apenas esse — dinheiro -, você acha (acha não: você tem certeza, depois de vinte ou trinta anos de leituras sobre o assunto) que o principal problema da educação brasileira é o salário dos professores. Aposto também que, dois parágrafos antes, você respondeu que aumentar o salário dos funcionários não resolveria nada, e aposto também que você gosta dos brindes (se você for mais pobre, merenda; se mais rico, lousa eletrônica ou currículo bilíngue) que a escola do seu filho dá.

O objetivo aqui não é comparar uma empresa a uma escola. Uma coisa não tem nada a ver com a outra. Apenas, a partir das reflexões propostas por Veiga (2002), propus um exercício mental. O que espero, é que esse exercício tenha deixado claro o seguinte: não é que a educação brasileira fracassa misteriosamente, apesar dos melhores esforços de todos os envolvidos. Ela fracassa porque esse arranjo institucional requer a irracionalidade de todos os envolvidos, do prefeito ao professor. Nossa escola não é feita para dar certo — se por “dar certo” entendermos a formação de uma pessoa com as habilidades mínimas para navegar o mundo e desenvolver seu potencial.

Há, é claro, as exceções. Gadotti & Romão (2001), refere que o professor apaixonado, que apesar de todo esse tempo marcado pelo pragmatismo, descaso e adoecimento da educação, não está em extinção. Um professor que faz, que dá duro independentemente do salário, da carreira desanimadora, dos alunos desmotivados e dos colegas que o pressionam para se aquietar. Assim, como também o diretor comprometido, que se orgulha de fazer uma grande escola e seleciona profissionais que comprem essa batalha. Os alunos e seus pais que querem melhorar de vida e sabem que precisam de educação de qualidade,

que lutam contra a pasmaceira. E os políticos comprometidos com a próxima geração, e não com a próxima eleição. Mas esses são minoria, e o sistema está contra eles. Enquanto a lógica do sistema não for alterada, de acordo com Padilha (2009), todas as ações pontuais para melhorá-lo — da lousa eletrônica ao salário mais alto — provavelmente irão para o ralo. Acredito que o quadro só mudará quando a população passar a ver a educação brasileira como ela realmente é. Somente aí poderemos esperar a pressão popular por uma educação de qualidade, que gerará incentivo para que políticos cobrem desempenho dos funcionários do sistema, ou seja, o problema é de toda sociedade.

A educação, deve ser compreendida, de acordo com Hahn & Machado (s.d.), como o desenvolvimento do ser da forma mais holística possível, isso é, na sua intelectualidade, na sua afetividade, nos seus hábitos e também no seu caráter. Infelizmente, a educação pública (Municipal e Estadual) encontra-se em cacôs, jogada ao chão e espalhada em terras áridas e com alta taxa de acidez.

A educação tem de levar o educando a uma crítica avaliativa, entretanto, poucos conseguem perceber o que está acontecendo em seu entorno. Muitos dessa massa, encontram-se entorpecidos pela ignorância (TAVARES, 2016). Temos que lutar por uma educação pela vida e pela liberdade. Encontramo-nos diante de um forte cinismo e por isso se faz importante emergirmos como protagonistas e dizermos não a alienação e a manipulação.

A escola, ou melhor, a educação, tem se tornado para muitos professores brasileiros, local de sofrimento, de desgaste. Muitos, só em imaginar a escola, já vivenciam uma série de sintomas geradores de adoecimento. Muitos, nos dias de hoje, vão à escola não pela educação em si, muito menos pela produção de conhecimento, mas sim pelo salário, simplesmente pelo salário. Uma parcela dos professores, mesmo com todo esse sofrimento, não quer desistir do projeto da educação. Mas com o tempo, com a cronificação das situações sócio edu-

cacionais, não tem outro caminho a não ser pensar, e no fundo trabalhar para a desistência e o abandono da sala de aula.

Comum, hoje, professores que estão em sala de aula e, ao mesmo tempo, adoecidos, relatam que estão esgotados, que não têm mais forças para trabalhar. Importante atentarmos para as consequências disso no processo de ensino. Consequências geradoras de uma aula monótona, marcada pela impaciência e vontade de sumir. Além de aulas sem afeto, sem estética, sem política. Pois, a tendência do professor é ser um robô, marcado pela ausência da reflexão necessária ao educar, um técnico com o mínimo de relação humana com os presentes no ambiente educacional.

A escola que precisamos necessita, de acordo com Patto (2013), redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade escolar (entendida aqui os alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários) espera dela enquanto função social. Ao que nos deparamos frequentemente com inúmeras instituições, tentando descrever e delinear as mazelas da escola, no entanto, nós educadores, nos reservamos muitas vezes a apenas ouvi-los sem definir “publicamente” nossos anseios, interesses e preocupações. Tem-se permitido que diferentes profissionais interfiram no processo de direção da escola (RIBEIRO, 2016), ao que entendemos ser necessário aos profissionais da educação assumir esse espaço de afirmação e responsabilidade. Trazer a público, o que de fato é a escola e a que ela se propõe já que precisa reformular sua ação definindo prioridades frente às diferentes exigências do contexto social em que se encontra inserida.

Queremos uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem, de fato, se efetivem, em que a proposta político-pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, e

que o educador, conforme Gadotti & Romão (2001), seja aquele que ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor, e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que fazer.

Uma educação, dessa forma, compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo. Precisamos compreender a educação como um ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. O que requer o olhar para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos tudo.

2

METODOLOGIA

No desenvolvimento desta pesquisa, esta investigação tem como referência a metodologia científica, que se caracteriza por compreender o método como o caminho pelo qual se chega a determinado resultado, visto que o método é o fio condutor para se formular a articulação entre teoria e realidade como possibilidade de produzir conhecimento científico útil.

É exatamente no pesquisar, ao procurar respostas para as indagações que surgem desse processo e no questionar que o homem desenvolve o seu modo de diálogo crítico com a realidade. Dessa maneira, pesquisar significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção.

Em tese, pesquisa é a atitude do “aprender a aprender”, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório (DEMO, 1993). Corroborando Prodanov (2013) afirma que a pesquisa está voltada para as soluções de problemas teóricos ou práticos através do ato de conhecer pela ciência, e com isso, parte da dúvida de um problema e com o uso do método científico busca uma resposta ou solução.

A pesquisa científica, segundo Demo (1993), é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fomentando respostas aos dados significativos para a compreensão da realidade que se mostra ao pesquisar. Para essa tarefa, conforme Prodanov (2013), é fundamental utilizar da teoria produzida ou elaborada ao longo da pesquisa para cuidadosamente poder manipular os diferentes métodos para obter resultados congruentes às suas indagações.

Para Prodanov (2013), o método científico deve ser compreendido como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Segundo Lakatos & Marconi (1991), para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conheci-

mento. Segundo o autor, já houve época em que muitos entendiam que o método poderia ser generalizado para todos os trabalhos científicos. Os cientistas atuais, no entanto, consideram que existe uma diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a pesquisar e pelas proposições a descobrir.

Assim, Demo (1993), compreende método científico como a forma encontrada pela sociedade para legitimar um conhecimento adquirido empiricamente. De acordo com ele, conhecimento é obtido pelo método científico, e dessa forma, qualquer pesquisador que repita a investigação, nas mesmas circunstâncias, poderá obter um resultado semelhante. De acordo com Lakatos & Marconi (1993), a metodologia é uma preocupação instrumental, e tendo como referência esta colocação, se trata de um caminho para a ciência tratar a realidade teórica e prática e centra-se, geralmente, no esforço de transmitir uma iniciação aos procedimentos lógicos voltados para questões da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução, da objetividade, etc.

Para Oliveira (2011), a metodologia científica é um conjunto de procedimentos sistemáticos, assentados no raciocínio lógico, que tem por meta encontrar resultados para os problemas indicados mediante a aplicação de métodos científicos, na diligência pela relação de conhecimento e informações que alcancem os propósitos traçados no contexto de uma área de investigação científica.

As pesquisas científicas, segundo Oliveira (2011), têm como objetivo maior: o benefício do próprio homem. Entretanto a pesquisa visa sempre que alguém aprenda alguma coisa, ou seja, a pesquisa visa gerar conhecimento sobre algo para que alguém possa conhecer tal coisa. Não se faz pesquisa sobre o já comprovado, exceto para refutar. A pesquisa científica visa à produção de conhecimento novo, relevante teoricamente, fidedigno e útil socialmente. E dessa forma, a investigação científica tem como função estabelecer contato com a realidade, obtendo informações relevantes e fidedignas.

A pesquisa, seja em que área aconteça, possui importância e significação nos diferentes campos desenvolvidos nas mais distintas esferas de atuação das ciências, tendo em vista que por meio das investigações que compõem o ato de pesquisar, que segundo Prodanov (2013), é que se fundamentam as teorias e propostas de superação das dificuldades que, porventura, inviabilizem o desenvolvimento da evolução, seja da espécie humana, como do quadro social em que este é parte integrante.

Quando falamos em “pesquisa”, em “pesquisador”, devemos ter em mente, de acordo com Minayo (2001), que uma pesquisa é, basicamente, a busca de respostas para determinados questionamentos. E ela compreende, não somente a ação da pesquisa, mas os métodos para levá-la a seus efeitos. Minayo (2001) tipifica a pesquisa como uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de incessante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade, de acordo com Demo (1993), que se caracteriza pela aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Não faltam definições para a palavra “pesquisa”, conforme Prodanov (2013), mas todas elas, em última análise, irão enfatizar a ação e os métodos para a busca de respostas a indagações propostas. O método, seguindo Oliveira (2011), simplesmente falando, é a maneira de se fazer as coisas. Precisamente, pode-se indicar que é o conjunto dos meios dispostos habilmente para alcançar um fim e, em particular, para chegar a um conhecimento científico ou comunicá-lo aos outros.

Minayo (2001) acentua que pesquisa deve ser entendida como uma atividade essencial firmada pelas ciências em busca de possíveis descobertas da realidade. E deste modo, tem como base o uso de teorias e práticas que

legitimam ações dos indivíduos na perspectiva de chegar aos possíveis entendimentos sobre os diversos fenômenos explícitos nos vários campos de atuação do ser humano.

A explanação dos dados apresentados nesse capítulo diz respeito à pesquisa de campo desenvolvida com professores efetivos e professores contratados na educação básica, especificamente da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental do município de Taquarana/Alagoas.

A abordagem, junto aos professores contratados e efetivos do município de Taquarana, tomando por fundamentação as considerações de Lakatos & Marconi (1991), retrata uma conotação quantitativa e qualitativa, ou melhor, quanti-quali, pois, entre outros aspectos, a pesquisa quantitativa tem como foco o número de informações para uma possível classificação e a segunda, ou melhor, a qualitativa visa o aprofundamento da complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão, e capazes de serem abrangidos intensamente. Convém salientar que nesta pesquisa são levantados possíveis fatores que repercutem no processo de adoecimento do professor, e conseqüentemente, gerando prejuízos a todos os envolvidos no processo educacional.

É importante mencionar que, tendo como referência Prodanov (2013), os elementos qualitativos são evidenciados no contexto desse estudo ao apresentar concepções e comentários de professores que foram afastados da sala de aula por não mais conseguir exercer a função docente, ou seja, por não conseguir desenvolver seu trabalho.

Partindo do contexto ressaltado nos dois parágrafos anteriores se legitima nessa dissertação uma abordagem mista, uma vez que apresenta conotações tanto quantitativas como qualitativas, conforme Victora & Hassem (2000), assim como Oliveira (2011).

Fundamental atentar aqui para um aspecto que também merece ser ressaltado como elemento que define o estudo em apreciação como sendo qualitativo na qualidade de complementar informações adquiridas quantitativamente. Essa dimensão é fundamental nesta investigação, mas podemos dizer que a essência desta pesquisa, conforme caracterizada por Oliveira (2011), é ser quanti-quali, no sentido de priorizar os dados quantitativos.

A participação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Taquarana foi essencial no que diz respeito aos dados que conseguimos, bem como a autorização para que fossem aplicados os instrumentos de pesquisa, no caso desse estudo. Para esta pesquisa foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas, uma escala Likert e um termo de consentimento livre e esclarecido aplicado aos professores efetivos e contratados que estavam em sala de aula do município de Taquarana, uma entrevista aberta e um termo de consentimento livre e esclarecido aplicados aos professores que estavam afastados da sala de aula por motivos de adoecimento. Os dados quantitativos nesta pesquisa vieram dos professores que estavam em sala de aula e os dados qualitativos surgiram dos professores que estavam afastados da sala de aula por adoecimento.

2.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A posição que contempla essa investigação, se deu em torno do adoecimento do professor, possível gerador de burnout e da desistência da educação, evidenciado por meio de discursos e atitudes que remeteram ao abandono real ou psicológico.

O município dispunha, segundo dados da Secretaria de Educação de Taquarana, de 220 professores efetivos e contratados (ver apêndice F) em atu-

ação do ensino da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental em sala de aula distribuídos em escolas da zona rural e urbana.

O número de professores afastados da sala de aula por recomendação médica são 13 (ver apêndice F). Fizemos entrevistas com professores afastados, mas não utilizamos nenhuma dimensão amostral, pois, como as entrevistas foram abertas e dessa forma os dados são qualitativos. E na pesquisa qualitativa não temos o foco na quantidade e sim na qualidade. Dessa forma, não foram entrevistados os 13 professores afastados da sala de aula, apenas 07 professores.

2.2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Referente à metodologia desta pesquisa, assume-se o modelo de pesquisa quantitativa e qualitativa, com foco na pesquisa quantitativa. Segundo, Oliveira (2011), a pesquisa quantitativa e qualitativa sustenta como orientação fundamental um estudo quantitativo, e onde a qualidade aparece para aprofundar questões levantadas quantitativamente, tendo como objetivo validar ou não hipóteses levantadas.

Tendo como referência Sampieri, Fernandes-Collado & Lucio (2010), o desenho deste trabalho de pesquisa encontra-se dentro no enfoque multimodal.

Conforme Oliveira (2001), assim como Sampieri, Fernandes - Collado & Lúcio (2010), os métodos de investigação mista podem ser definidos tendo como base a integração sistemática dos métodos quantitativos e qualitativos em um só estudo tendo como meta obter uma fotografia mais fidedigna do objeto em estudo. Esta pesquisa teve como meta compreender como se dá o processo de adoecimento do professor, tendo como foco a Síndrome de Burnout, assim como suas estratégias para prevenir, e também, analisar os discursos e atitudes como forma de averiguar possíveis indícios da repercussão desse adoecimento a nível social e educacional nas escolas de Taquarana/Alagoas.

Conforme, Oliveira (2011), os métodos mistos ou quanti-quali significam um conjunto de processos sistemáticos, empíricos e críticos de investigação, e dessa forma, focam na coleta de dados e na análises de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para produzir inferências no produto de toda a informação coletada e buscar maior entendimento do objeto em estudo.

Se utiliza o método misto, segundo Sampieri, Fernandez-Collato & Lucio (2010); Oliveira (2011) porque é um método que oferece inúmeras possibilidades, como por exemplo, possibilitar uma perspectiva mais ampla e profunda do objeto em estudo, assim como também produzir dados mais ricos e variados mediante a multiplicidade de observações considerando diversas fontes e tipos de dados, contextos e ambientes e análises, rompendo com as investigações uniformes.

2.3. ALCANCE

Conforme o objetivo de compreender como afeta a saúde mental e física do professor do município de Taquarana, esta pesquisa se desenvolveu tendo um viés compreensivo e descritivo sobre como o adoecimento do professor pode influir para o desenvolvimento da síndrome de burnout, assim como, o processo de atitudes e falas que demonstraram a falência do projeto da educação enquanto um projeto político pedagógico, em professores do ensino infantil ao fundamental afetando as escolas do município de Taquarana- Alagoas, Brasil.

De acordo com Oliveira (2011), este modelo de pesquisa deve ser compreendido como descritiva por ter como objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, e dessa forma, se propõe a descrição de situações, acontecimentos e fatos.

Assim, no desenrolar desta pesquisa que a princípio merece ser compreendida metodologicamente em dois momentos: num primeiro momento foram

realizadas enquetes com os professores da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental utilizando um questionário aberto e fechado, bem como uma escala Likert sobre burnout em professores, além de um termo de consentimento livre e esclarecido. No segundo momento, o que não significa que aconteceu depois, pelo contrário, também foram realizadas entrevistas com professores do município de Taquarana afastados pela junta médica do município por motivo de adoecimento. E a partir disso, com os elementos colhidos tanto quantitativamente quanto qualitativamente foram devidamente analisados e avaliados de acordo com a revisão da literatura utilizada para fundamentação deste trabalho.

2.4 ENFOQUE

O prisma deste trabalho de investigação foi misto ou multimodal, como já citado anteriormente, utilizando tanto Oliveira (2011), como Sampieri, Fernandes-Collado & Lucio (2010), por ser uma pesquisa que coletou e analisou dados tanto quantitativos quanto qualitativos, com o objetivo de propor uma compreensão às possíveis razões que podem influir no processo de afetamento da saúde mental e física do professor, gerando burnout, assim como desistência da educação nos professores do município da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental do município de Taquarana/AL.

Filosófica e metodologicamente, podemos dizer que os métodos multimetódicos, ou mistos, ou quantiquali, seguindo o que menciona Sampieri, Collato & Lucio (2006) como o coração do pragmatismo por convocar vários modelos mentais para o mesmo espaço de pesquisa, visando buscar um diálogo entre o que para muitos é impossível ou vistos dicotômico, aqui visualizou-se meio que um acordo entre o quanti e o quali, com o objetivo de, a partir desta união, nutrirem entre si a possibilidade de gerar coletivamente o melhor sentido para compreender o objeto em estudo.

2.5 FONTES DE DADOS

Minayo (2001) salienta que as fontes de dados são a feição mais eloquente de uma investigação, compreendendo que é por intermédio da pesquisa que se constrói o estudo. As fontes de dados devem disponibilizar ao pesquisador um conjunto de informações estimadas que, no contexto geral do estudo, intermedia a relação entre teoria e o campo no qual a investigação é realizada. Esse trabalho tem fontes de dados primárias e secundárias.

No que se refere às fontes de dados, oriundas da parte teórica, pode-se dizer que existem cinco grandes questões norteadoras que geraram cinco capítulos, que são: Adoecimento do docente: O Professor na atualidade; Da produção de doenças pelo professor na contemporaneidade; Burnout em professores nos dias de hoje; Estratégias para a prevenção do burnout e por último, mas não menos importante, está o capítulo sobre A educação entre o projeto político pedagógico e a falência da educação.

No que refere ao trabalho de campo as principais fontes de dados foram a opinião e os documentos dos entrevistados, obtidos mediante a entrevista, questionário e escala lickerk, além de documentos oriundos da secretaria de educação do município de Taquarana, constando número de professores no município em sala de aula da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, além de documento constando os professores afastados da sala de aula.

2.5.1 Fontes primárias

Oliveira (2011) esclarece que as fontes primárias podem ser definidas como elementos que ainda não foram submetidos a pesquisas. São conhecimentos primários obtidos em primeira mão. Tendo como referência o estudo aqui desenvolvido junto aos professores da educação infantil ao 9º ano do município de Taquarana, foi utilizado um questionário avaliando aspectos que indicaram

processos de adoecimento mental e físico nos professores, assim como também utilizado uma escala lickert para avaliar o índice de desenvolvimento da síndrome de burnout. Esses dois instrumentos foram aplicados em professores que estavam em sala de aula. Também foi realizada uma entrevista em professores que estavam afastados por motivos de afastamento conforme recomendação da junta médica do município.

Tendo em vista que o foco dessa pesquisa também foi compreender como a contemporaneidade afeta a saúde do professor tanto física, como mental, gerando o burnout, existiram, no questionário, perguntas com esse caráter para que pudéssemos entender o processo de adoecimento e de prejuízos sócio-psicoinstitucionais..

2.5.2 Fontes secundárias

Como alicerce da fundamentação teórica da presente pesquisa, foi profundamente relevante o levantamento do agregado de informações procedentes da compreensão dos pesquisadores sobre as temáticas do processo de adoecimento do professor, da produção de doenças pelo professor na contemporaneidade, do desenvolvimento da síndrome de burnout, das estratégias de prevenção ao adoecimento e, também, da relação entre um projeto político pedagógico e a falência do educador. Percebe-se assim que são cinco fontes secundárias. E, dessa forma, tendo como referência o levantamento dos dados tanto por meio das fontes primárias, como das fontes secundárias se fez necessário a elaboração de uma base de estudos oferecendo uma conjuntura para melhor apreciação da realidade geral do enredo exposto nesse trabalho.

O quadro 06, teve como meta organizar as variáveis que guiaram o primeiro objetivo específico planejado para desenvolvimento da pesquisa que fundamenta a investigação em explanação.

Quadro 06 – Matriz Metodológica do Objetivo Específico 01 e 02

VARIÁVEL	SUBVARIÁVEL	INDICADOR
Processos contemporâneos que influenciam no adoecimento do professor.	Aspectos Teóricos	Conceito de adoecimento.
		Compreensão dos principais modos de adoecer dos professores, ou melhor, compreender as principais doenças que acometem os professores nos dias de hoje.
	Aspectos Práticos	Enxerga-se adoecendo mental e/ou fisicamente.
		Compreende que o adoecimento tem a ver com a correria dos dias de hoje.
		Sente-se doente e relaciona com os valores tidos como definidores dos dias de hoje como eficácia e produtividade.
	Adoecimento mental e físico do professor	Proposta
Encadear relações entre o adoecimento do professor e a contemporaneidade.		
Potencializar os professores a estabelecerem relações entre sofrimento psíquico e físico com o tempo atual.		

Fonte: Elaboração própria

O processo de adoecimento do professor é algo palpável, principalmente nos dias de hoje, em que é grande o índice de professores acometidos por problemas de saúde. A aplicação desses dois primeiros objetivos específicos, que compõe esse quadro, detalha-se da seguinte forma: o primeiro diz respeito ao processo de adoecimento e o segundo às doenças mais comuns que acometem o professor nos dias de hoje. Dessa forma, são variáveis que dão profundo suporte a essa investigação, sendo essencial para a estruturação do marco teórico do presente estudo.

Considera-se fundamental para esta pesquisa o reconhecimento por parte do professor da relação entre adoecimento e vida contemporânea, em virtude de entender que há uma estreita vinculação entre os valores da produtividade e eficácia e o processo de adoecimento do professor nos dias atuais, produzindo sérias repercussões no processo de ensino aprendizagem.

No que se refere ainda ao aspecto prático, compreende-se que fazer o professor refletir sobre seu processo de adoecimento, assim como doenças já instaladas ou em processo de instalação, visou a partir do questionário aplicado, analisar se o professor percebe-se doente ou adoecendo em função de fatores relacionados ao trabalho.

A asserção é que seja viável que a partir do questionário possibilite perceber se existe realmente dimensões nos processos de adoecimento ou mesmo instalação de doenças nos professores da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental do município de Taquarana/AL.

Listo agora a matriz metodológica do objetivo específico número 03, que se caracterizou por buscar compreender as implicações da síndrome de burnout na tarefa cotidiana dos professores da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Objetivou-se também ver o índice de burnout nos professores que estão em sala de aula.

Quadro 07 – Matriz Metodológica do Objetivo Específico 03

VARIÁVEL	SUBVARIÁVEL	INDICADOR
Síndrome de burnout nos professores	Aspecto Teórico	Entendimento a Síndrome de burnout em seus principais aspectos: esgotamento, despersonalização e baixa realização profissional.
		Apresentar consequências da síndrome do ponto de vista pessoal, social e institucional.
		Percepção de fatores geradores de sofrimento que indicam a presença da síndrome.
		Sintomas bio-psico-socio- institucionais nos professores.
	Aspectos Práticos	Presença de índices (conforme escala lickert) de burnout.
		Presença de sintomas da síndrome de burnout caracterizados a partir do esgotamento, despersonalização e baixa realização profissional.
	Proposta	Perceber a importância de conhecer os sintomas e sofrimentos oriundos da presença da síndrome de burnout
		Percepção do desgaste oriundo dos sintomas geradores de adoecimento que pode levar ao afastamento do trabalho, assim como a aposentadoria por invalidez e mesmo a morte.

Síndrome de burnout nos professores	Proposta	Perceber a necessidade de compreender sobre este sofrimento que assola a grande parte dos professores brasileiros.
		Valorizar e lidar melhor com os sofrimentos vividos no ambiente de trabalho como forma de potencializar atitudes saudáveis frente ao trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 08 – Matriz Metodológica do Objetivo Específico 04

VARIÁVEL	SUBVARIÁVEL	INDICADOR
Estratégias utilizadas pelos professores que possibilitam uma saúde bio-psico-sócio-espiritual.	Aspecto Teórico	Compreender que é importante prevenir.
		Possíveis estratégias que podem ser utilizadas para produzir saúde.
		Foco na importância de desenvolver dispositivos de saúde como forma de prevenir. Fatores que dificultam o desenvolvimento de estratégias de prevenção nos professores.
		O que faz para prevenir adoecimentos e para produzir saúde.

Estratégias utilizadas pelos professores que possibilitam uma saúde bio-psico-sócio-espiritual.	Aspectos Práticos	Tipos de estratégias mais comuns usadas pelos professores.
		Habilidades e competências desenvolvidas com o tempo e com outras formações.
	Proposta	Perceber a importância do desenvolvimento profissional para a saúde educacional, social e pessoal.
		Buscar cada vez mais aprimoramento como forma de prevenir adoecimentos.
		Aprimorar a compreensão acerca da relação entre o adoecimento que porventura tenha em relação ao ambiente de trabalho com a importância do desenvolvimento profissional.
		Lidar melhor com o sofrimento oriundo da ausência de desenvolvimento profissional.

Fonte: Elaboração própria.

Para concretização do quarto objetivo lançado no presente trabalho, que consiste em compreender quais foram as estratégias utilizadas pelos professores da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental para evitar processos de adoecimento assim como a síndrome de burnout. Para tal, buscou-se entender as estratégias usadas por eles, assim como a percepção da importância dessas para ter uma vida saudável frente a um tempo marcado pelo esgotamento, despersonalização e baixa realização do professor.

Quadro 09 – Matriz Metodológica do Objetivo Específico 5

VARIÁVEL	SUBVARIÁVEL	INDICADOR
Aspectos que remetam ao projeto ético-político da profissão	Aspecto teórico	Percebe a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico).
		Entender a participação do professor na produção do PPP.
		Sentir a partir do discurso do professor que ele abandonou o projeto político da educação e que hoje trabalha não mais por amor, mas sim por obrigação.
		Compreender as consequências para a educação da desistência psicológica e real de um professor
		Como é vivenciado este abandono e que repercussões do ponto vista coletivo.
		Se compreende a importância das reflexões no cotidiano escolar como forma de proteção ao estresse diário.
		No dia a dia o que faz para não desistir do projeto da educação.

Aspectos que remetam ao projeto ético-político da profissão	Aspecto teórico	Se já participou e como compreende a importância do PPP para o desenvolvimento educacional.
		Se percebe qual a importância do PPP para a saúde emocional e física do professor e da escola.
		Se compreende a relação entre política, saúde e aula.
	Proposta	Perceber a importância do PPP.
		Necessita de compreender que o PPP é um projeto coletivo com vistas ao desenvolvimento de um conjunto que não deve em nenhum momento ser visto de maneira individualizada.
		Instigar a compreensão de que o pragmatismo é a causa do abandono do PPP.
		Compreender que o abandono do PPP é o abandono do projeto maior da educação.

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, para a concretização do quinto objetivo específico buscou-se compreender no discurso dos professores aspectos que remetesse ao abandono do projeto político pedagógico, e dessa forma, a falência da educação.

2.6 POPULAÇÃO E AMOSTRA

2.6.1 Universo ou população

De acordo com Victora & Hassem (2000), população é o conjunto de dados que descreve um fenômeno em pesquisa. E sendo assim, segundo Prodanov (2013), também pode ser chamado de universo da investigação, correspondendo ao total de elementos que possui certo número de características comuns para determinado estudo. A população para a compreensão desta pesquisa foi formada por 220 sujeitos (professores efetivos e contratados que atuavam da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental do município de Taquarana-AL, contratados e efetivos).

Deve-se considerar também que existiam no momento da pesquisa 13 professores do município de Taquarana - AL, afastados por motivo de adoecimento.

2.6.1.1 População

Esta investigação de campo foi desenvolvida na cidade de Taquarana no Estado de Alagoas. A parte quantitativa (questionário, escala lickert e termo de consentimento livre e esclarecido) foi realizada nas escolas. E a parte qualitativa (entrevista e termo de consentimento livre e esclarecido) nas residências dos professores afastados por motivo de adoecimento. A população foi formada por 220 professores, conforme dados da Secretaria de Educação do município (conforme apêndice).

2.6.1.2 Amostra

Amostragem foi de 140 professores efetivos e contratados da educação infantil ao 9ª ano do ensino fundamental do município, correspondendo dessa forma um percentual de 64.63% de professores que estavam em efetivo exercício de sala de aula do município de Taquarana.

Amostragem

Importante deixar claro que o tipo de amostragem para esta pesquisa foi com enfoque quantitativo de base probabilística, em função de todos os membros da população/ universo fazerem parte da mesma possibilidade de formar parte da unidade de análises.

Para o cálculo da amostra se utilizou a seguinte formula:

$$N = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

n = o tamanho da amostra	
N = tamanho da população	
p = probabilidade de sucesso	50% 0,5
q = probabilidade de falha	50% 0.5
E = erro de amostra	5% 0,05
Z = nível de confiança	95% 1,96

$$N = \frac{220, 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,05^2 \cdot (220-1) + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

$$N = \frac{220, 3,8416 \cdot 0,25 \cdot 0,25}{0,0025 \cdot 219 + 3,8416 \cdot 0,25 \cdot 0,25}$$

$$N = \frac{211,288}{0,0025 \cdot 219 + 3,8416 \cdot 0,25 \cdot 0,25}$$

$$N = \frac{211,288}{0,5475 + 0,9604}$$

$$N = \frac{211,288}{1,5079}$$

$$N = 140$$

Mas em função desta pesquisa ter sido quanti-quali, no que se refere ao enfoque qualitativo recorreu-se a amostragem não probalística por conveniência, compreendendo-se ser importante fazer algumas entrevistas com professores que estavam afastados da sala de aula por motivo de adoecimento, para que pudéssemos encontrar algumas evidências como possibilidade de compreender o processo de afetamento na saúde mental e física do professor em função do trabalho, tendo como parâmetro no processo de adoecimento e a presença de sinais e sintomas da síndrome de burnout nos professores afastados das escolas do município de Taquarana, Alagoas, Brasil.

2.7 SUJEITO

Os sujeitos dessa investigação foram professores da educação infantil ao 9ª ano do ensino fundamental, efetivos e contratados, do município de Taquarana de ambos os sexos na faixa etária de 18 a de 60 anos de idade.

Os professores entrevistados não eram professores exclusivos do município, pois também trabalhavam em outras escolas e em outros municípios, ou mesmo exerciam outras funções no mesmo município ou em outros. Nesta pesquisa exigiu-se para a participação que exercessem o cargo de professor no município, com habilitação no magistério (curso normal) graduação nas mais diversas licenciaturas e cursos de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

2.8 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

Essa pesquisa de campo aconteceu no período de 10 de outubro de 2016 a 16 de março de 2017 no município de Taquarana, e, dessa forma, esse foi período de coleta de dados. Os professores que participaram da investigação contribuíram com o fornecimento de informações sobre o exercício da profissão, com foco nas seguintes questões: idade, sexo, estado civil, escolaridade,

carga horária, se trabalha em outra instituição, tempo de exercício profissional enquanto professor. Além de questões sobre o vínculo profissional, dificuldades enfrentadas na profissão, como é ser professor atualmente, fatores que geram adoecimento, se recebiam apoio, tipos de adoecimento/doenças. Também foi perguntado aos professores o tipo de adoecimento, sobre a relação com os alunos, se mantinham hábitos e estratégias para uma vida saudável. Foi perguntado aos professores se o município disponibilizava atenção ao professor em termos de estratégias para manter à saúde física e emocional, se o docente era considerado valorizado pelo sistema educacional. Outras indagações feitas tinham como foco o PPP e o que pensavam sobre a educação hoje (ver apêndice B).

Pode-se dividir as técnicas de coleta de dados em dois momentos: um quantitativo, no qual foi usado uma enquete por meio de um questionário com perguntas fechadas e abertas, aplicado junto com uma escala lickert sobre burn-out em professores e o termo de consentimento livre e esclarecido. E no momento qualitativo, foi aplicado uma entrevista por meio de guia de perguntas com professores afastados da sala de aula junto com o termo de consentimento livre e esclarecido.

Na pesquisa quantitativa se fez a mensuração dos dados por meio de representações estatísticas, deixando expresso nessas representações por meio de quadros, gráficos ou tabelas. Na pesquisa qualitativa, fez-se uso de discursos dos entrevistados organizados em categorias, ou como foi o caso aqui nessa pesquisa, que teve como fundamento o método fenomenológico que será melhor detalhado em outro momento dessa pesquisa, na qual organizou-se um texto corrido como se fosse um discurso do professor acerca das questões abordadas na entrevista.

2.9 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Como primeiro procedimento nessa pesquisa tanto na parte quanti como na parte quali, foi empreendido o esclarecimento do teor da investigação para os participantes da pesquisa. Ou seja, antes da aplicação do questionário, das entrevistas e escala lickert, realizou-se esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa para o professor da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental efetivo e contratado, em sala de aula ou afastado dela, do município de Taquarana/AL.

E dessa forma, foi procurado transmitir, por parte do pesquisador, o sentido dessa pesquisa, com o objetivo de se comprometerem ou não com a investigação. E assim, todos os professores procurados para participar, se comprometeram em contribuir. Desta forma, esta investigação teve como objetivo geral analisar a saúde mental e física do professor da Educação Básica do Município de Taquarana, Alagoas, Brasil.

Como já foi informado nesse trabalho, utilizou-se alguns instrumentos para a sua efetivação. Dentre os instrumentos de pesquisa utilizados pelo pesquisador foram: um questionário com perguntas fechadas e abertas, como instrumento também, uma escala lickert para avaliar o burnout em professores e uma entrevista com guia de perguntas abertas. O que facilitou bastante a execução da pesquisa foi o fato de que o pesquisador é também professor do município de Taquarana, possibilitando que a pesquisa transcorresse sem maiores dificuldades, considerando que o pesquisador há muito tempo é uma pessoa engajada na problemática da educação, fato que o levou a pensar nesta possibilidade de pesquisa.

Importante mencionar aqui que para a execução desse trabalho, foi fundamental o apoio da secretaria de educação do município de Taquarana.

Indispensável se faz frisar também que no transcorrer da coleta de dados contou-se com a colaboração dos funcionários das escolas localizadas nas zonas: rural e urbana, que sempre prontos se colocaram para contribuir.

2.10 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados quantitativos coletados na pesquisa de campo foram devidamente tabulados e analisados para que fossem feitas suas representações em números e percentagens, permitindo assim a ilustração da realidade analisada.

Os dados qualitativos coletados na pesquisa de campo também foram devidamente organizados em forma de textos, depois de uma análise e interpretação dos dados e informações coletadas.

3

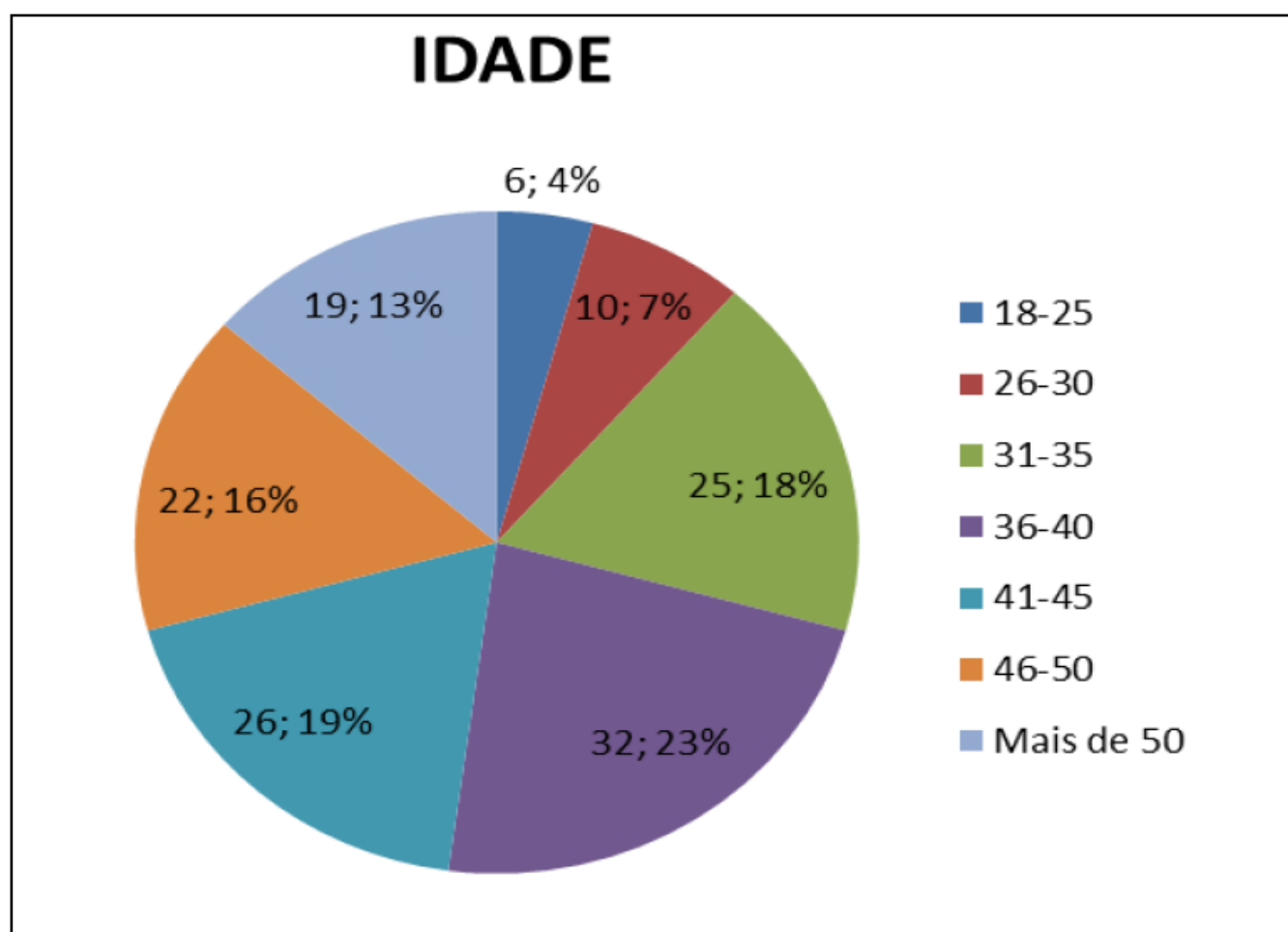
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

O objetivo geral dessa investigação foi analisar como estava afetada a saúde mental e física do profissional docente da Educação Básica do Município de Taquarana, Alagoas, Brasil.

Em um primeiro momento, apresentouse os dados quantitativos oriundos de enquetes e de questionário aplicado aos professores. Esses dados foram organizados e interpretados em 32 gráficos, conforme apresentados a seguir:

GRÁFICO 01

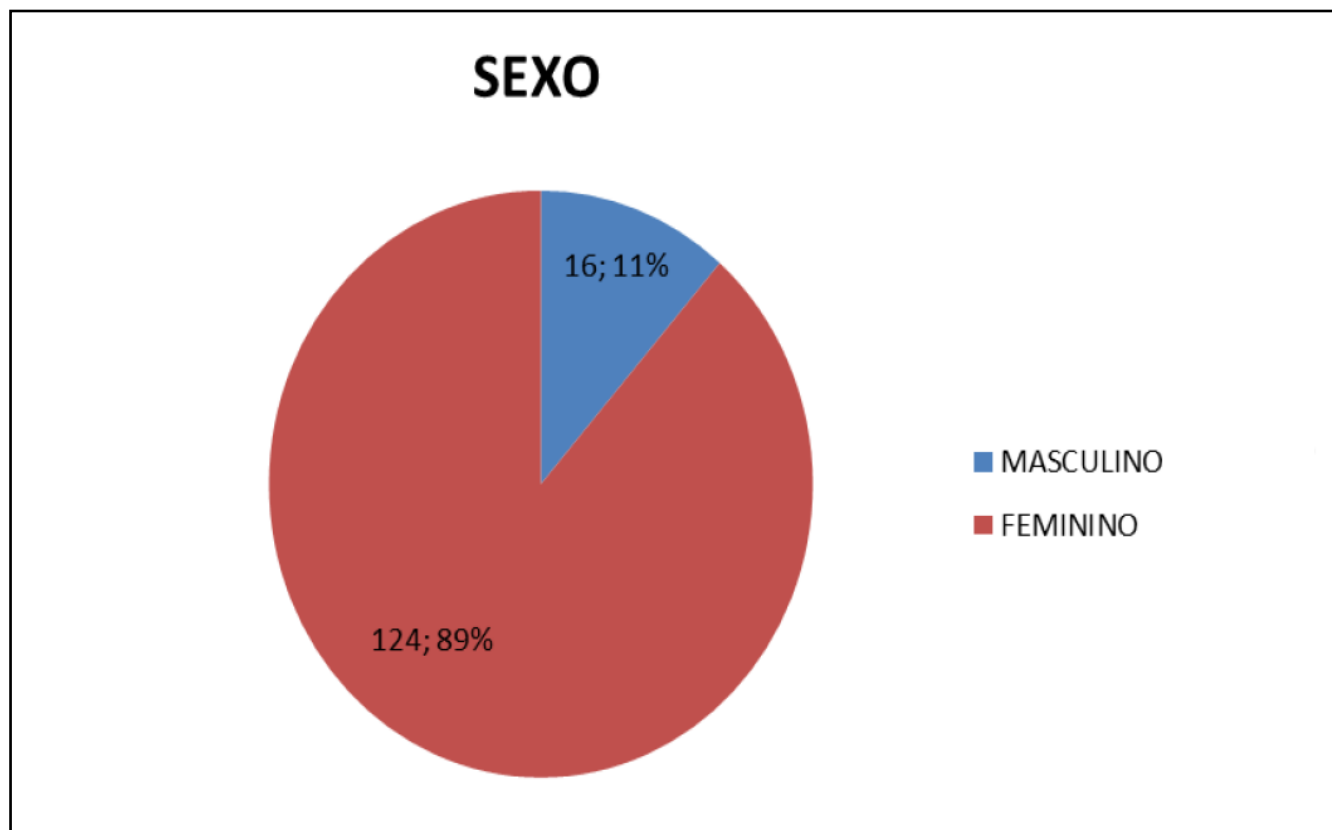


Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

INTERPRETAÇÃO: De acordo com o gráfico 01, os 32 sujeitos, equivalentes a 23% dos professores entrevistados tinham entre 36 a 40 anos, sendo essa a faixa etária que predominava na pesquisa. Seguindo essa ordem, 26 pro-

fessores (19%) tinham entre 41 a 45 anos. 25 professores (18%) tinham entre 31 a 35 anos. 22 professores (16%) tinham entre 46 a 50 anos. 19 professores (13%) mais de 50 anos, 10 professores (7%), tinham idade entre 26 e 30 anos e 6 professores (4%) de 18 a 25 anos. Percebe-se, dessa forma, que 60% dos professores tinham entre 31 a 45 anos.

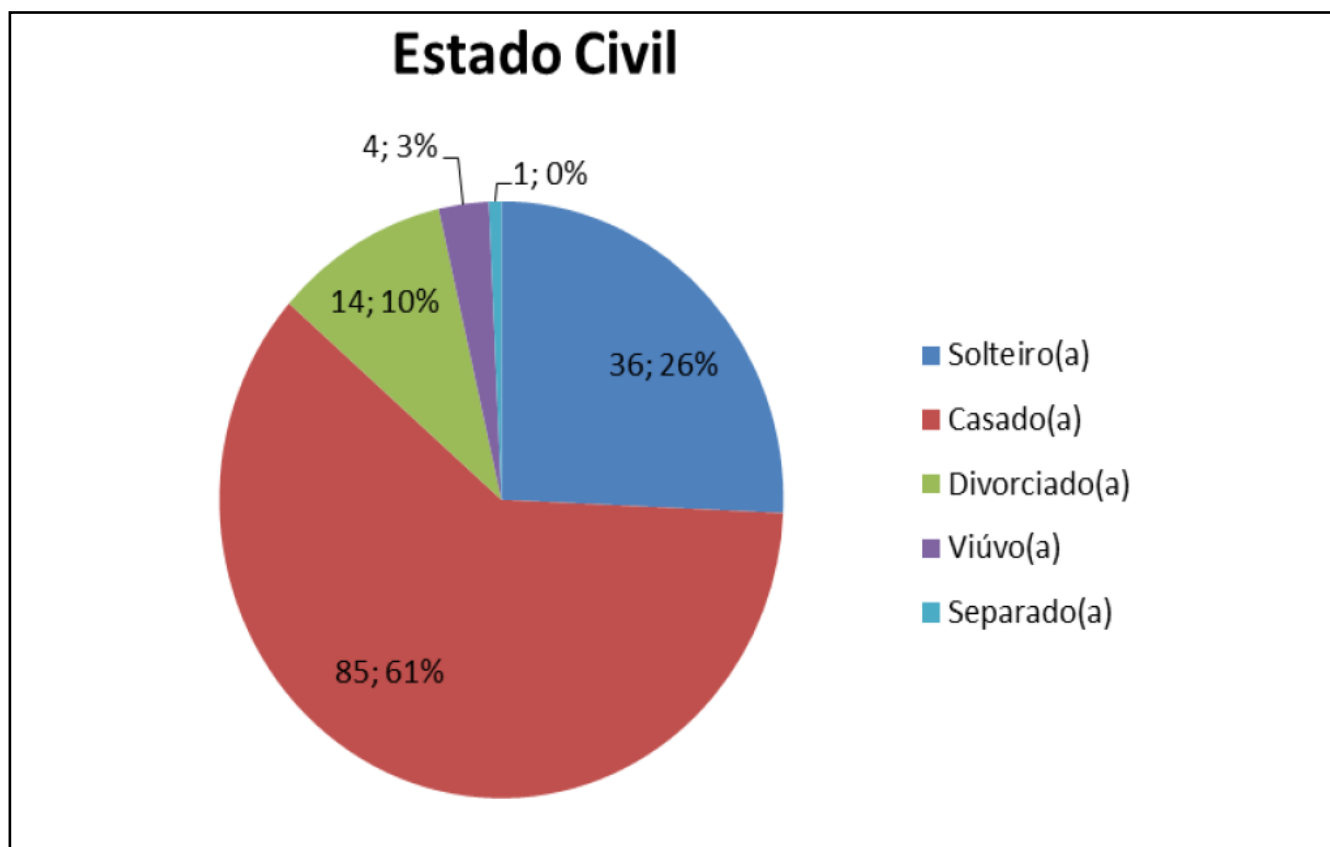
GRÁFICO 02



Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

INTREPRETAÇÃO: No Gráfico 02, acima, 124 sujeitos, equivalente a 89% dos professores eram do sexo feminino e 11%, equivalente a 16 professores eram do sexo masculino.

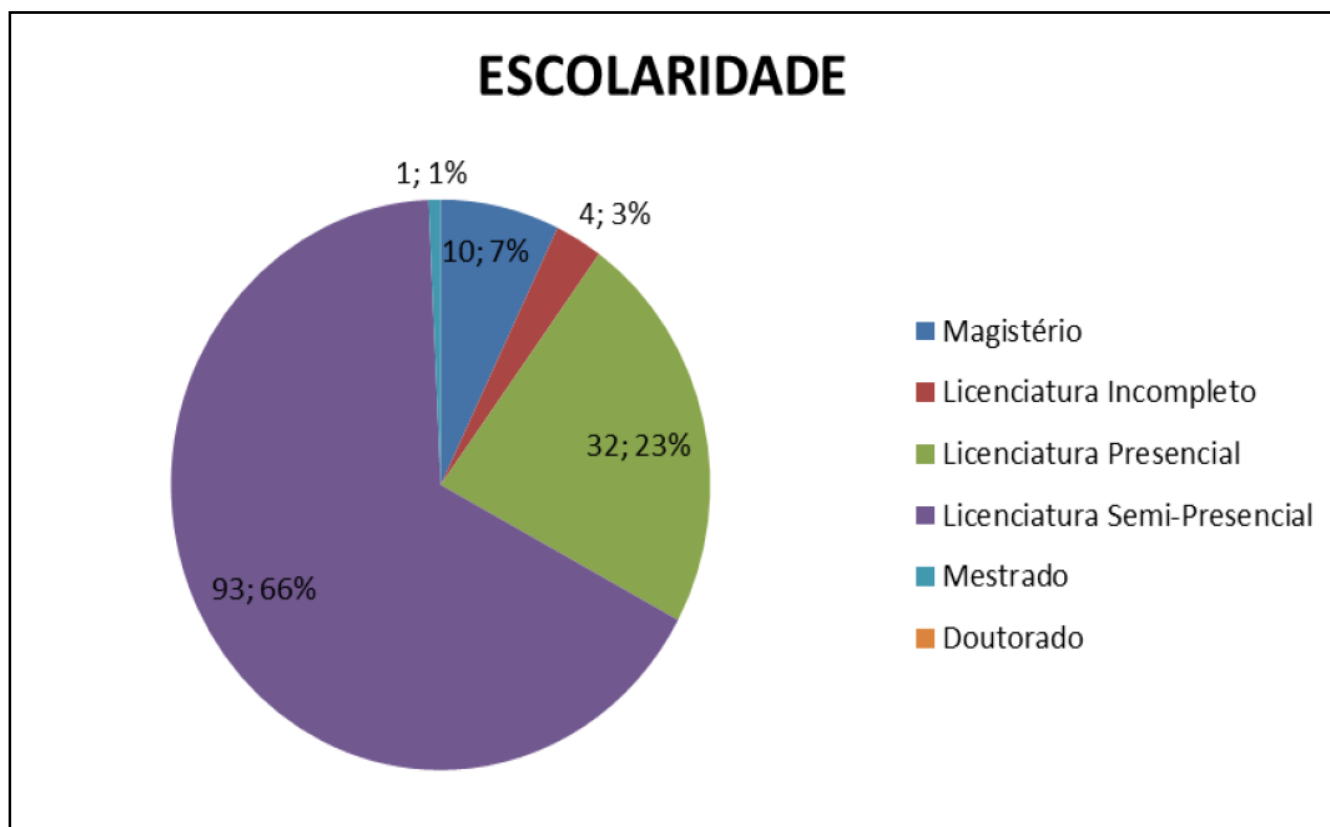
GRÁFICO 03



Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

INTERPRETAÇÃO: Conforme o gráfico 03, podemos evidenciar que 61% dos sujeitos, os equivalentes a 85 professores entrevistados estavam casados, 36 professores, o equivalente a 26% estavam solteiros (as), 14 professores correspondentes a 10% estavam divorciados, 4 professores eram viúvos (as) representando 3% e 1 professor que equivale a 0% era separado (a).

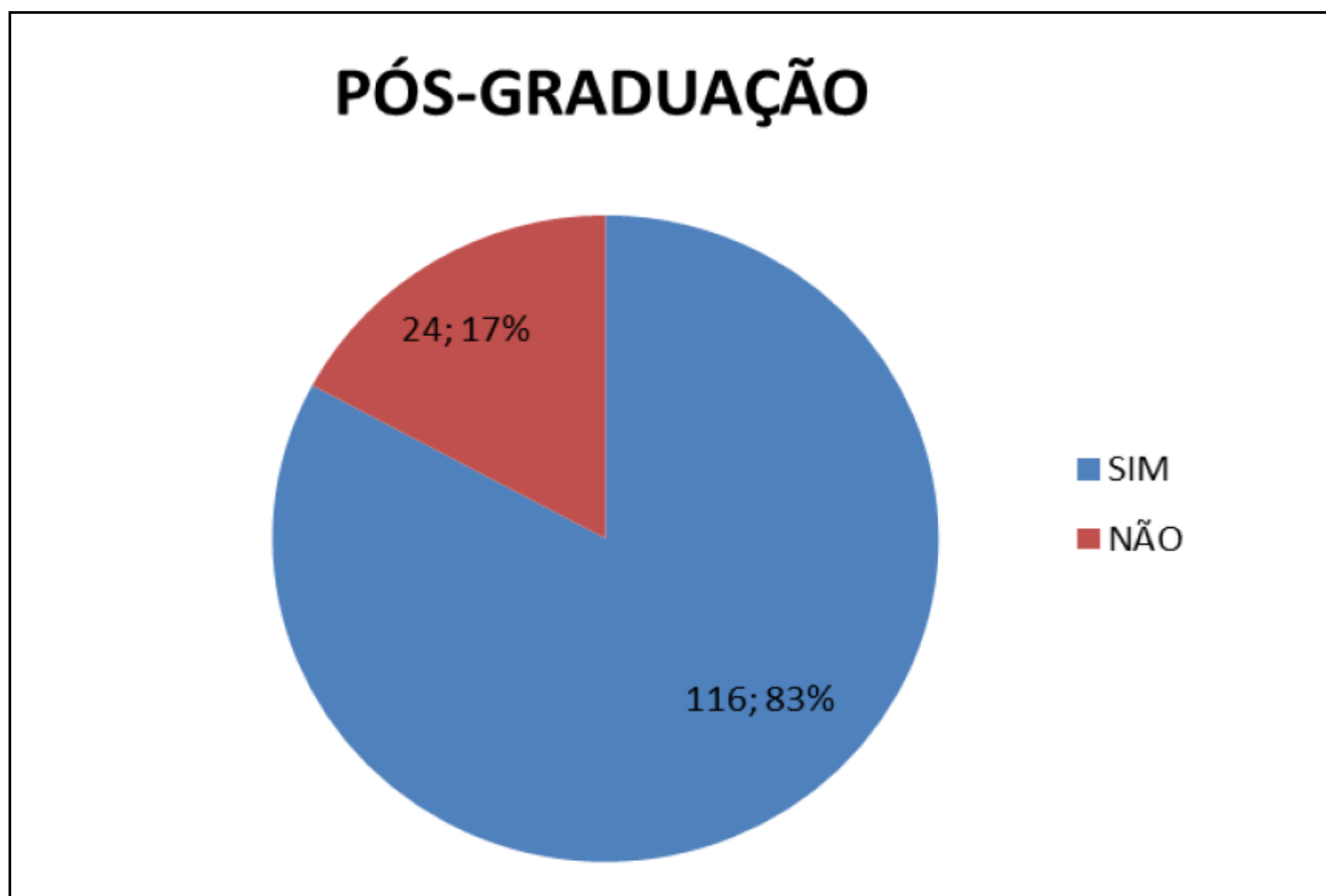
GRÁFICO 04



Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 04, 66 % dos professores entrevistados, o equivalente a 93 sujeitos possuíam licenciatura semipresencial. 23% que corresponde a 32 sujeitos possuíam licenciatura presencial. 7% dos professores que equivale a 10 sujeitos possuíam magistério. 3% dos professores entrevistados que representa 4 sujeitos possuíam licenciatura incompleta e 1% mestrado. Dos entrevistados, nenhum possuía doutorado.

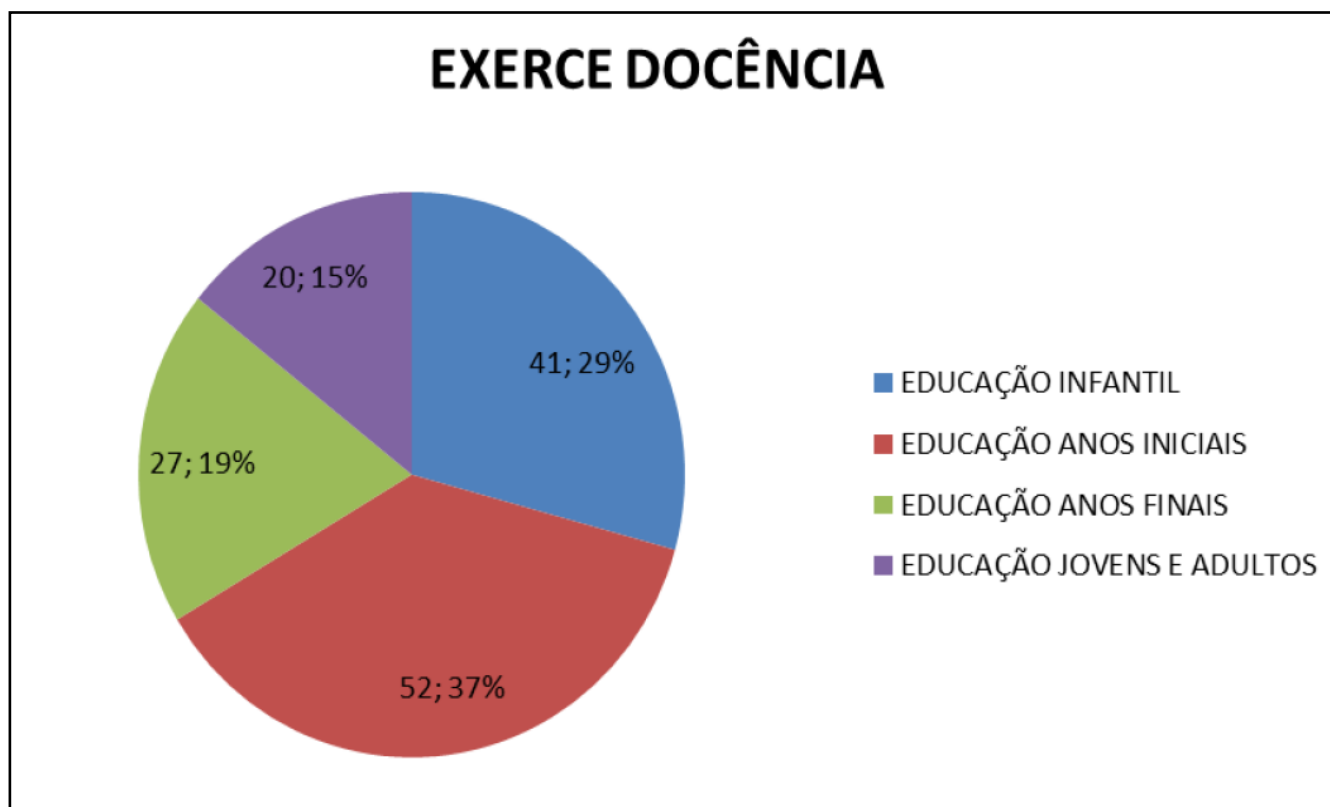
GRÁFICO 05



Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 05, foi possível evidenciar que 83% dos professores, o equivalente a 116 sujeitos possuíam pós-graduação. E 17%, equivalente a 24 professores não tinham pós-graduação até o momento da pesquisa.

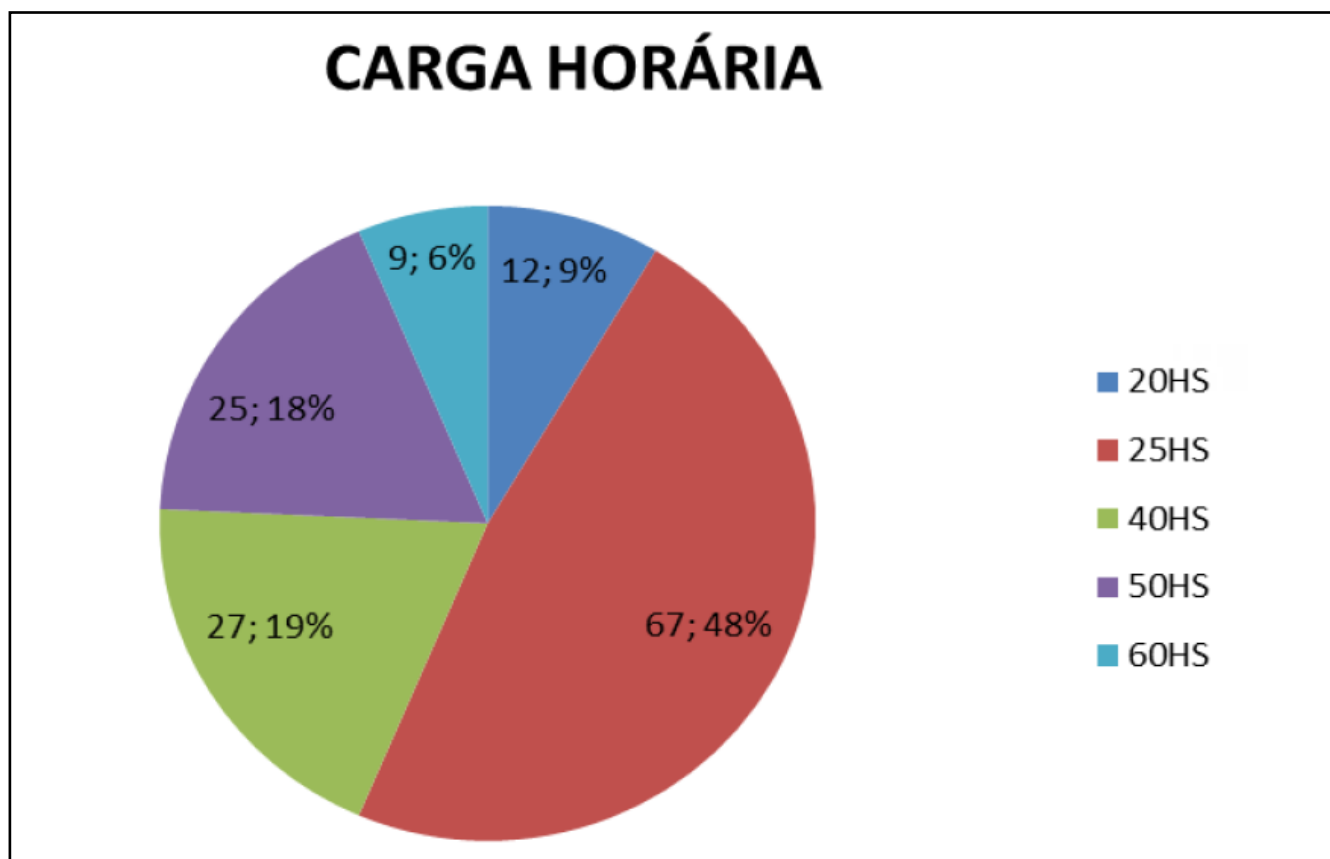
GRÁFICO 06



Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

INTERPRETAÇÃO: Foi possível constatar que dos entrevistados 37%, que equivale a 52 professores lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental. 29% (41 professores) lecionavam na educação infantil. Na educação de jovens e adultos exerciam docência 15% (20 professores) dos entrevistados e nos anos finais do ensino fundamental estavam 19%, que equivalia a 27 professores.

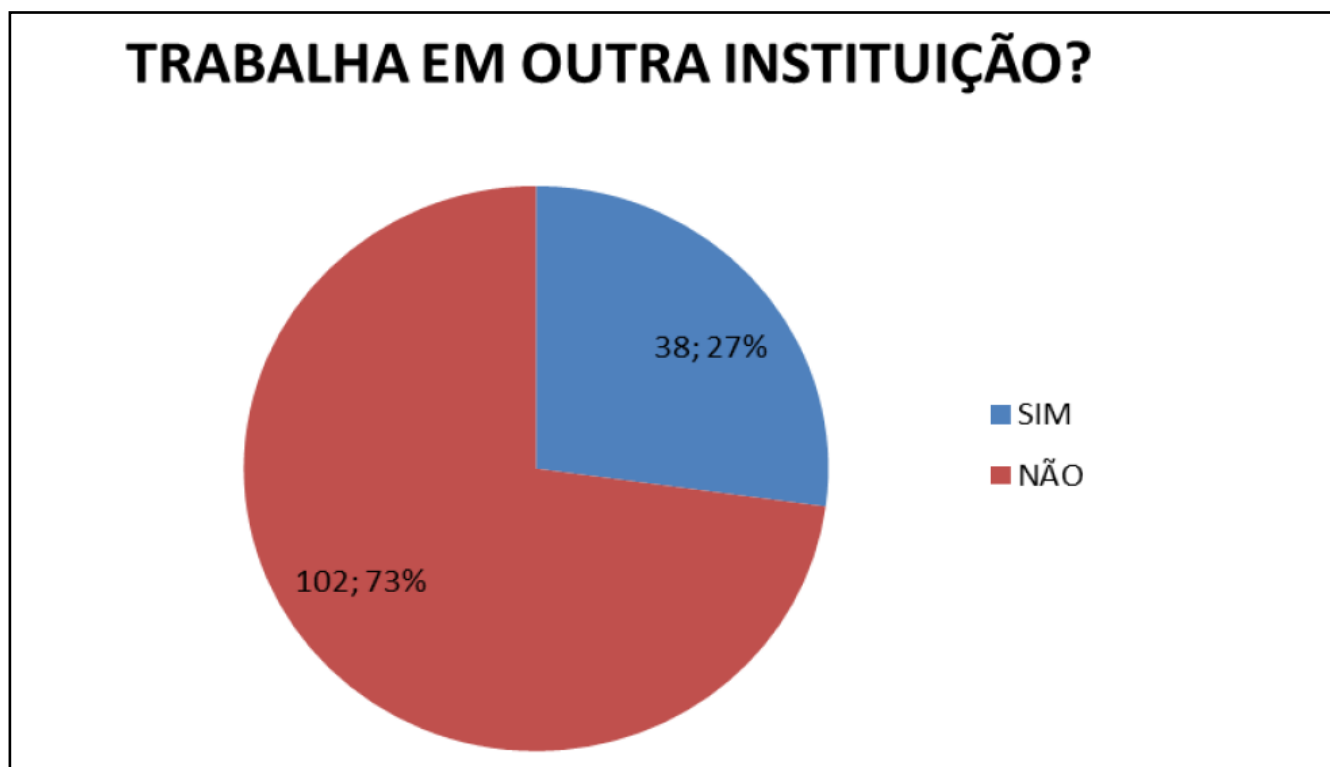
GRÁFICO 07



Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

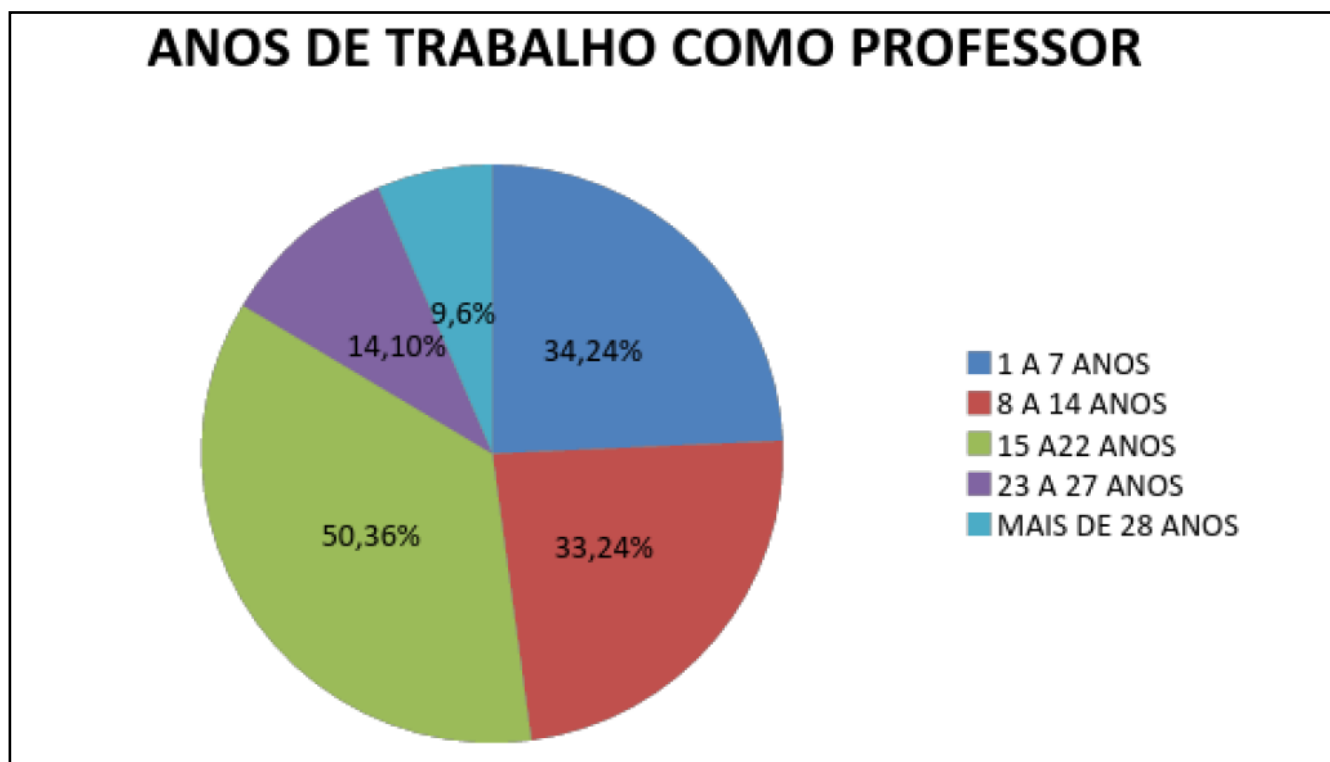
INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 07, foi possível evidenciar que 48%, o equivalente a 67 professores, quase a metade dos participantes da pesquisa, trabalhavam 25 horas semanais. 19% (27 professores) trabalhavam 40 horas semanais e 25 professores, o equivalente a 18%, trabalhavam 50 horas semanais. Também foi possível constatar que 9 sujeitos (6%) trabalhavam 60 horas por semana. Essa tabela indicou que alguns professores podiam estar trabalhando em outro município ou mesmo em outra função.

GRÁFICO 08



INTERPRETAÇÃO: Foi possível evidenciar neste Gráfico 08, que 73% (102) dos entrevistados não trabalhavam em outro município ou mesmo em outra atividade. Ao mesmo tempo também podemos constatar que 27%, o que equivale a 38 professores desenvolviam outras atividades no município ou mesmo fora dele.

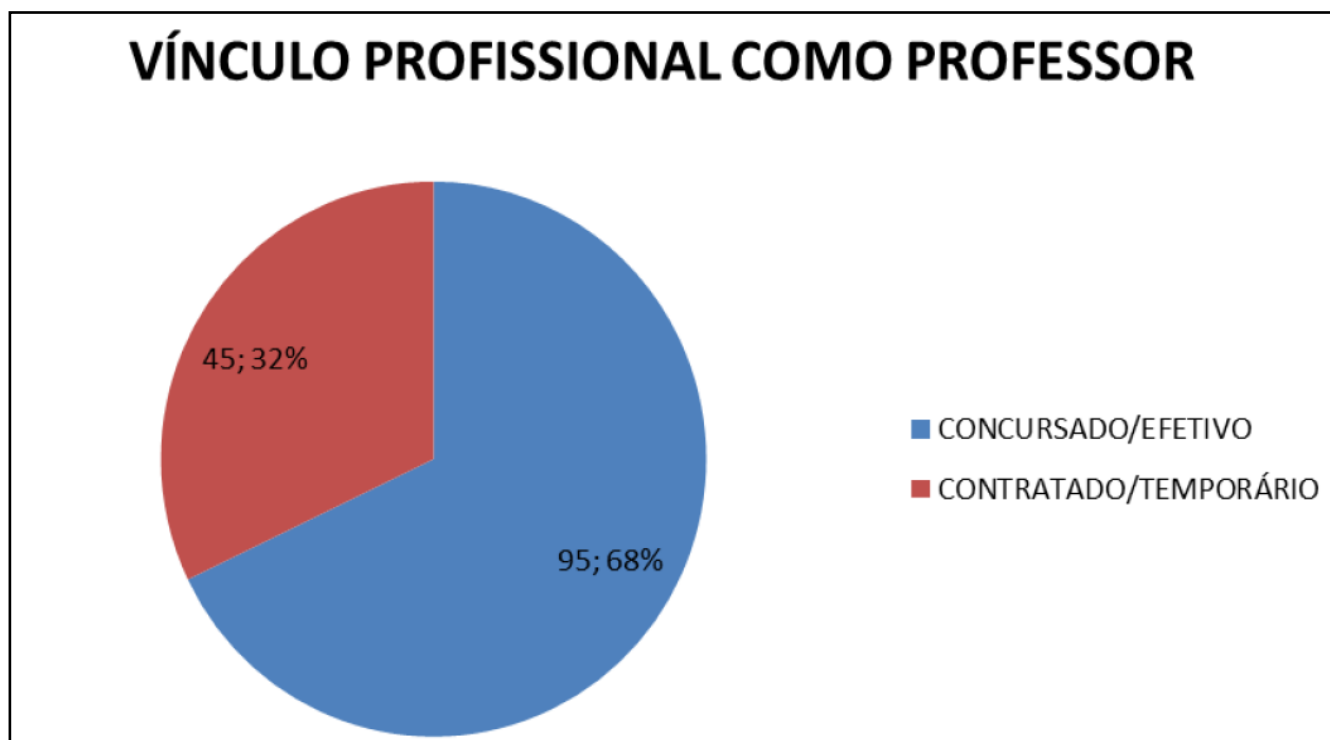
GRÁFICO 09



Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 09, constatamos que 36% dos sujeitos entrevistados, o que equivale a 50 professores possuíam entre 15 e 22 anos de trabalho como professor. 24% dos entrevistados, que equivale 34 professores, possuía entre 1 e 7 anos de trabalho como professor. 24% dos entrevistados possuíam entre 8 e 14 anos. E 10% (14) possuíam entre 23 e 27 anos de sala de aula. E com mais de 28 anos de sala de aula, pode-se constatar na tabela apenas 6% dos entrevistados, o equivalente a 9 professores.

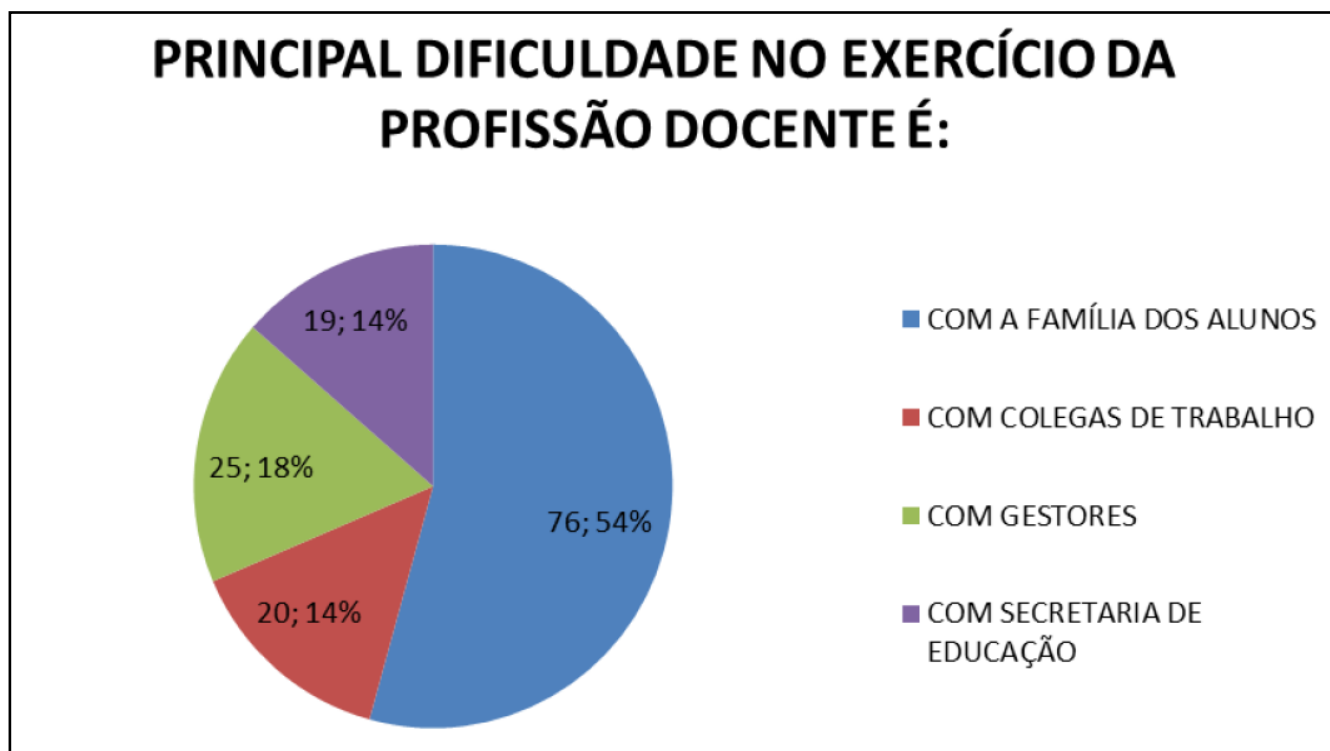
GRÁFICO 10



Fonte: Questionário aplicado aos professores efetivos e contratados de Taquarana/AL

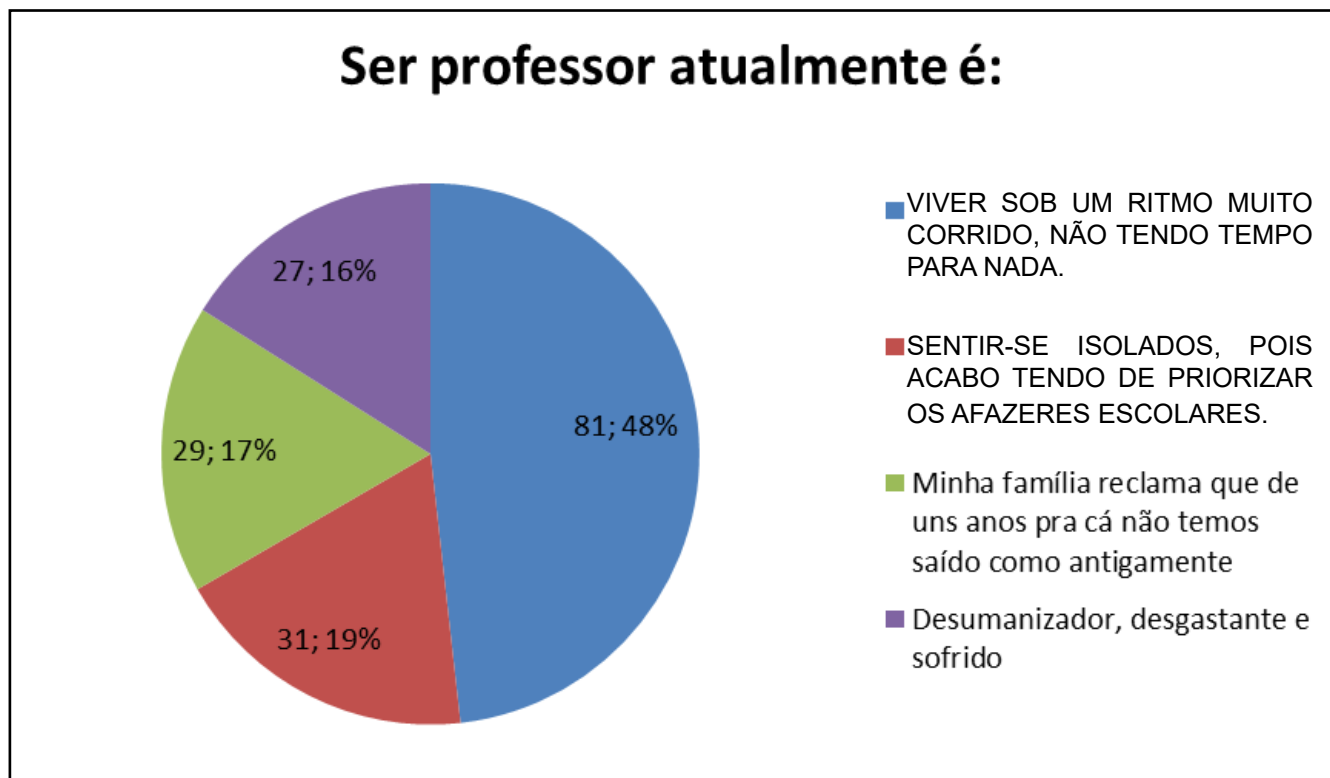
INTRERPRETAÇÃO: Conforme Gráfico 10, pode-se constatar que 68% dos sujeitos, o equivalente a 95 professores entrevistados foram concursados pelo município de Taquarana. E 32% (45 professores) foram contratados. Demonstrando que mais da metade dos entrevistados eram professores efetivos.

GRÁFICO 11



INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 11, constatamos que 54% dos sujeitos entrevistados, o que equivale a 76 professores, relataram que a maior dificuldade que vivenciaram estava relacionada à família dos alunos. 18 % com os gestores, 14% com os colegas de trabalho e também 14% com a secretaria de educação.

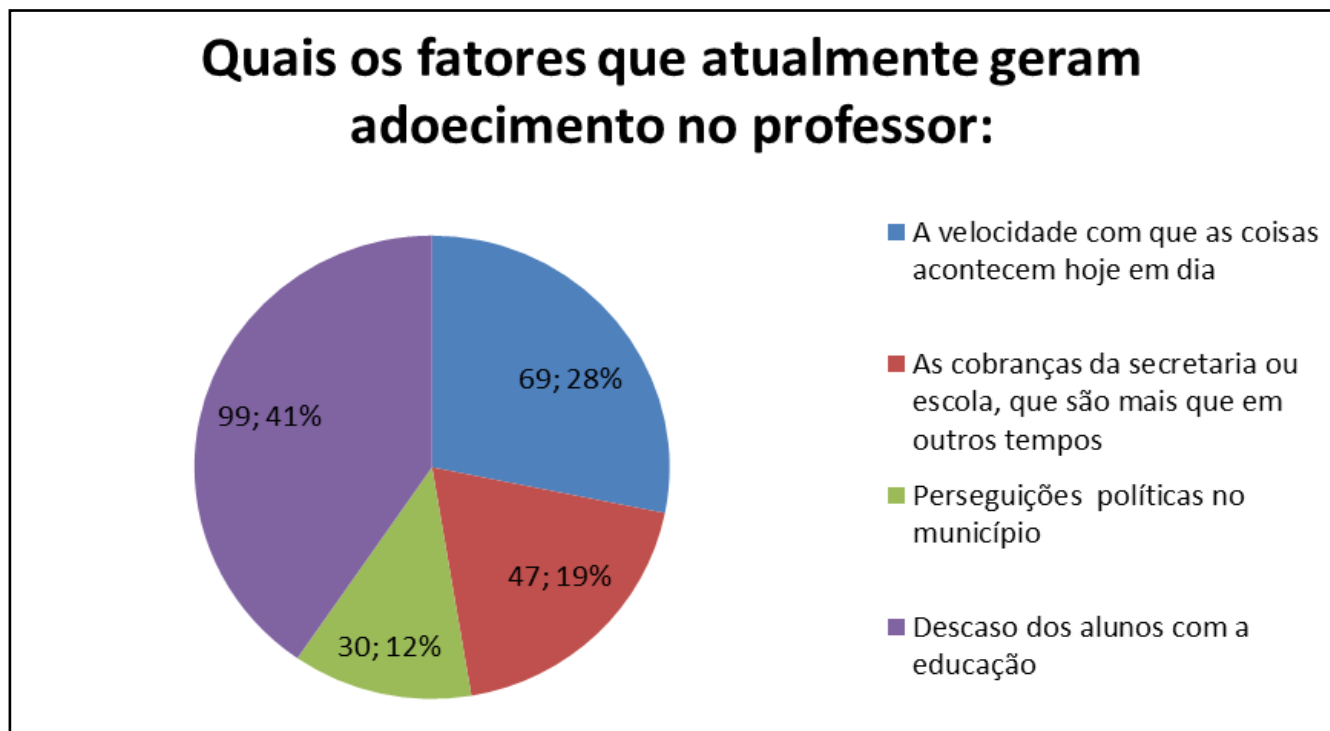
GRÁFICO 12



Obs.: Neste gráfico especificamente, cada professor poderia marcar mais de uma alternativa.

INTERPRETAÇÃO: Conforme Gráfico 12, evidenciamos que quase metade dos entrevistados, 48% dos sujeitos, que equivale a 81 professores responderam que viviam sob um ritmo muito corrido, não tendo tempo para nada. E 19% dos sujeitos, que equivale a 31 professores, disseram que se sentiam isolados, pois acabavam tendo de priorizar os afazeres escolares em detrimento de outras coisas. 17% (29 professores) deixou claro que suas famílias reclamavam, de uns anos para cá, por eles terem priorizado os afazeres escolares em detrimento da família. E 16% (27 professores) acreditava que ser professor nos dias de hoje era desenvolver um trabalho desumanizador, desgastante e sofrido.

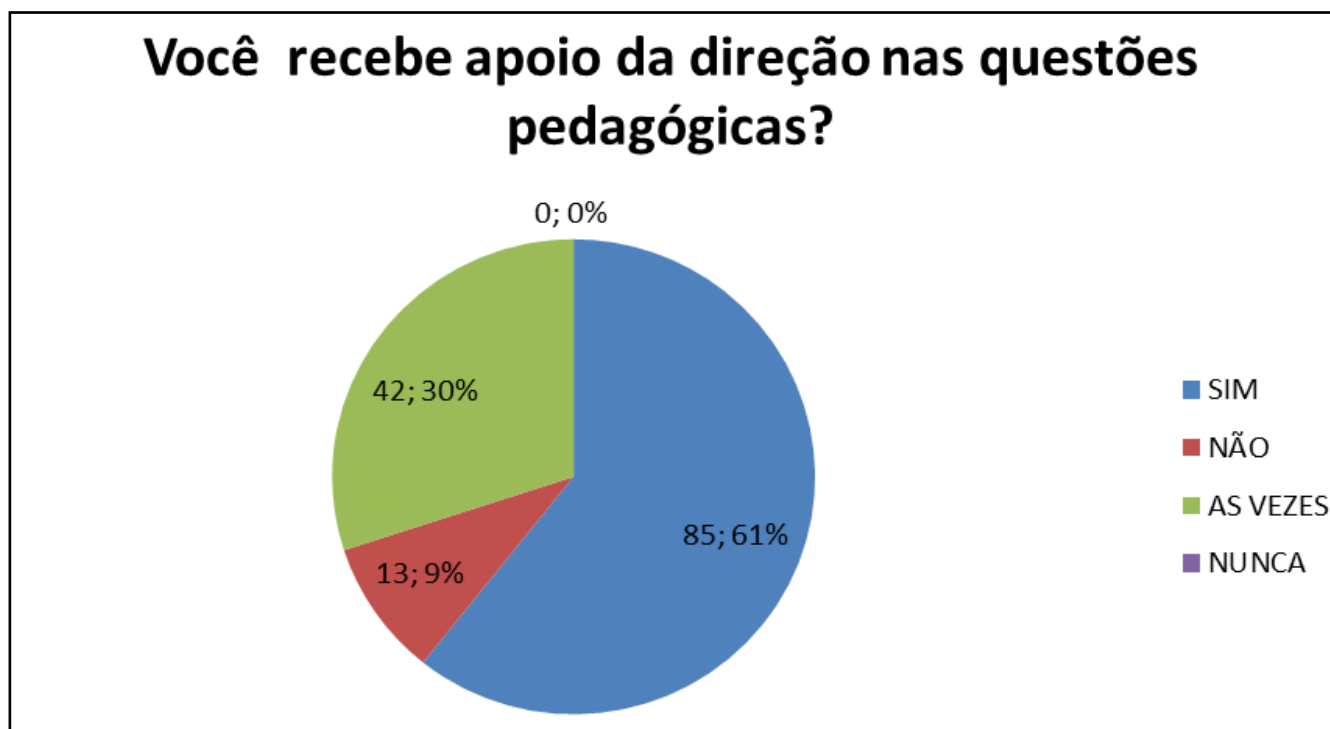
GRÁFICO 13



Obs.: Neste gráfico especificamente, cada professor poderia marcar mais de uma alternativa.

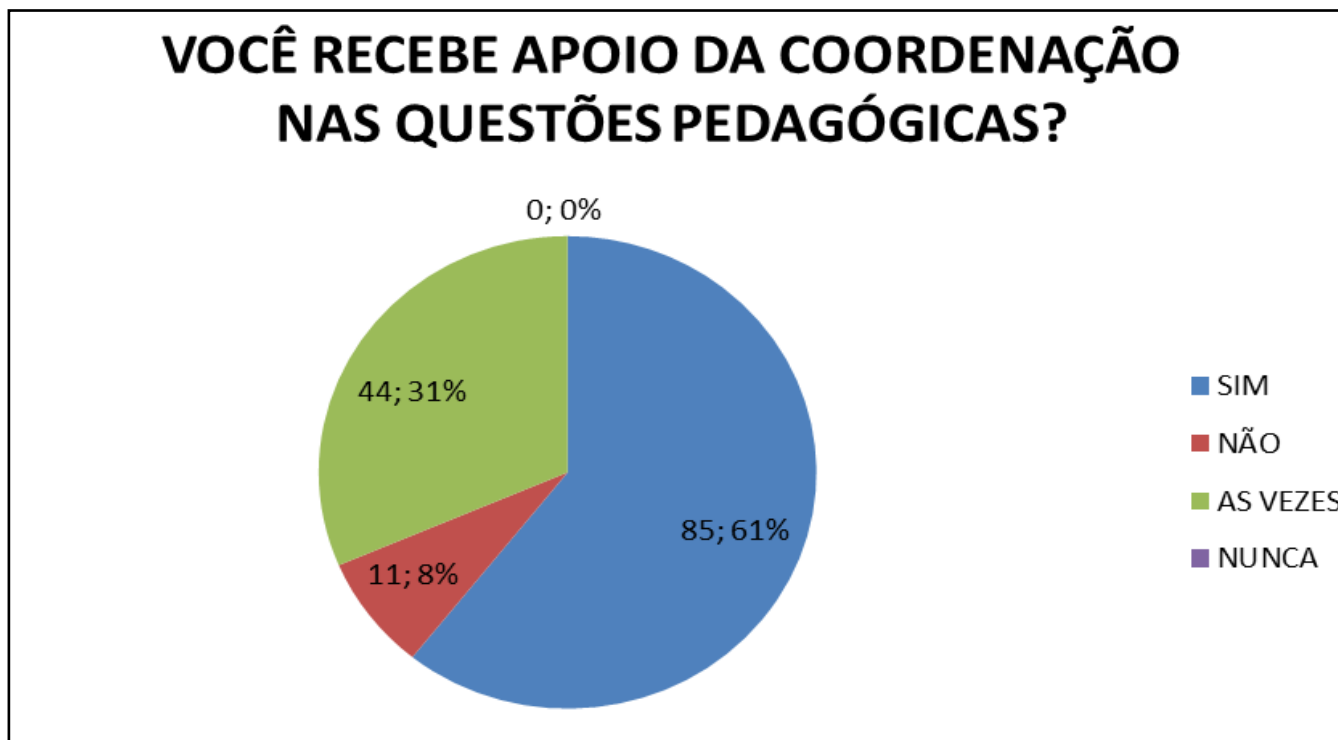
INTERPRETAÇÃO: Conforme podemos evidenciar no Gráfico 13, foi possível constatar que 99 professores (41%) lamentaram o descaso dos alunos com a educação como fator que atualmente pode ser gerador de adoecimento. Também se evidenciou, nessa tabela, que 28%, que equivale a 69 professores, deixou claro que a velocidade com que as coisas acontecem hoje em dia é potencializadora de adoecimentos. 19% dos professores entrevistados disseram que as cobranças da secretaria, ou mesmo da escola, são diferentes e maiores que em outros tempos. E 12% (30 professores) marcaram a opção que refere às perseguições políticas como fator de adoecimento.

GRÁFICO 14



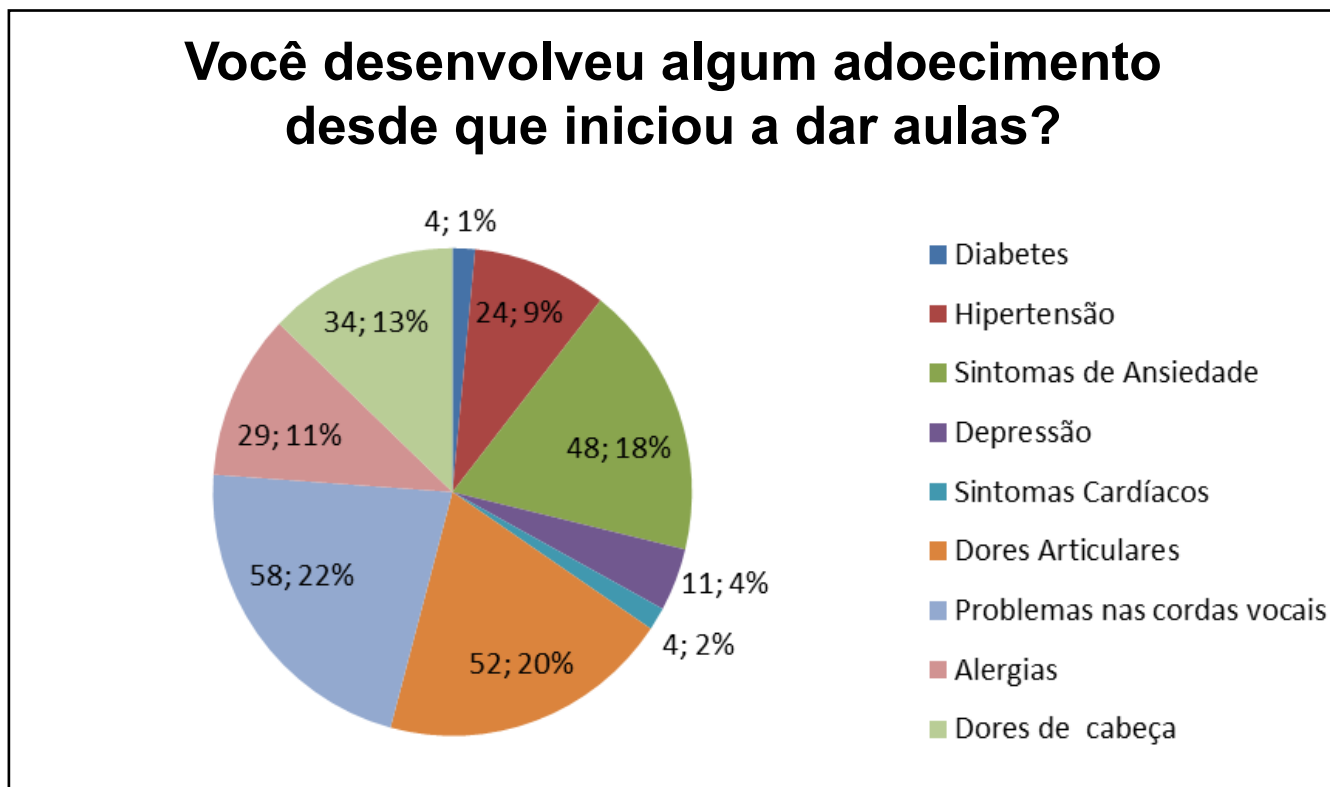
INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 14, constatamos que 61% dos sujeitos, que equivale a 85 professores disseram que recebiam apoio da direção nas questões pedagógicas. 30% mencionaram que às vezes recebiam apoio e 9% dos professores, que equivale a 13 sujeitos disseram que não recebiam apoio nas questões pedagógicas.

GRÁFICO 15



INTERPRETAÇÃO: Conforme evidenciado no Gráfico 15, podemos perceber que 61% dos professores entrevistados responderam que recebiam apoio da coordenação nas questões pedagógicas. 31% dos sujeitos deixaram claro que às vezes recebiam e 8%, que equivale a 11 professores, mencionaram que não recebiam apoio da coordenação nas questões pedagógicas.

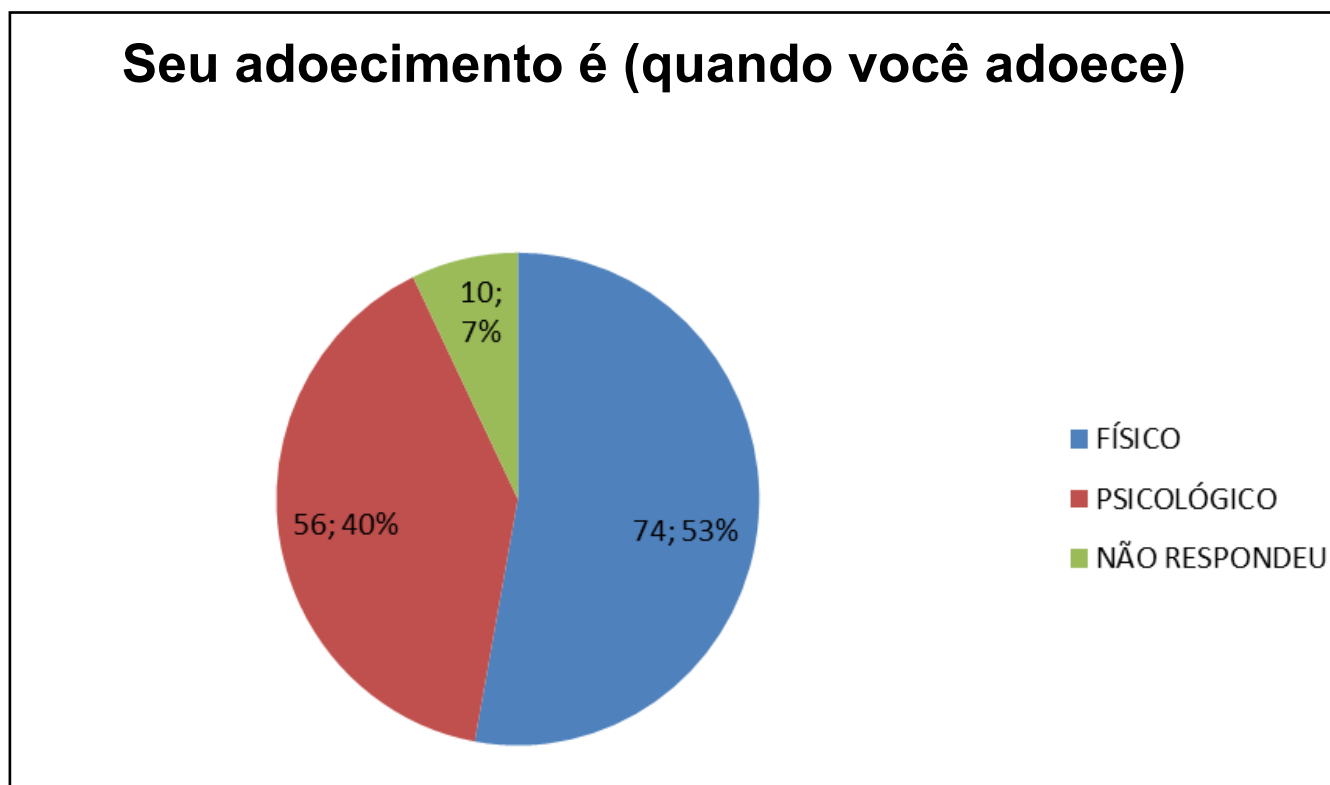
GRÁFICO 16



Obs.: Cada professor poderia citar mais de uma alternativa.

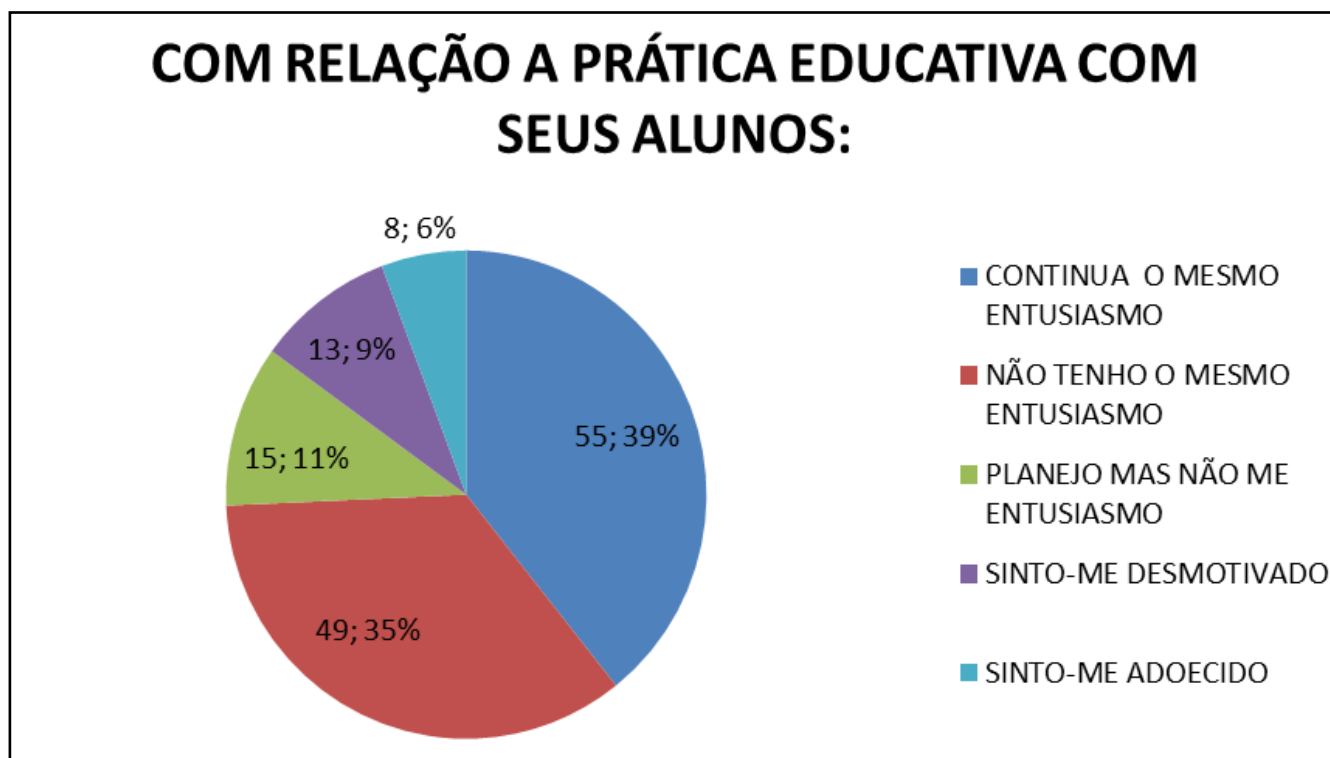
INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 16, percebemos que os professores estão doentes. 22% disseram possuir problemas nas cordas vocais; 20% disseram estar com dores articulares; 18% com sintomas de ansiedade; 13% mencionaram que sofriam de dor de cabeça; 11% disseram possuir algum tipo de alergia; 4% disseram estar depressivos; 2% com problemas cardíacos e 1% com diabetes.

GRÁFICO 17



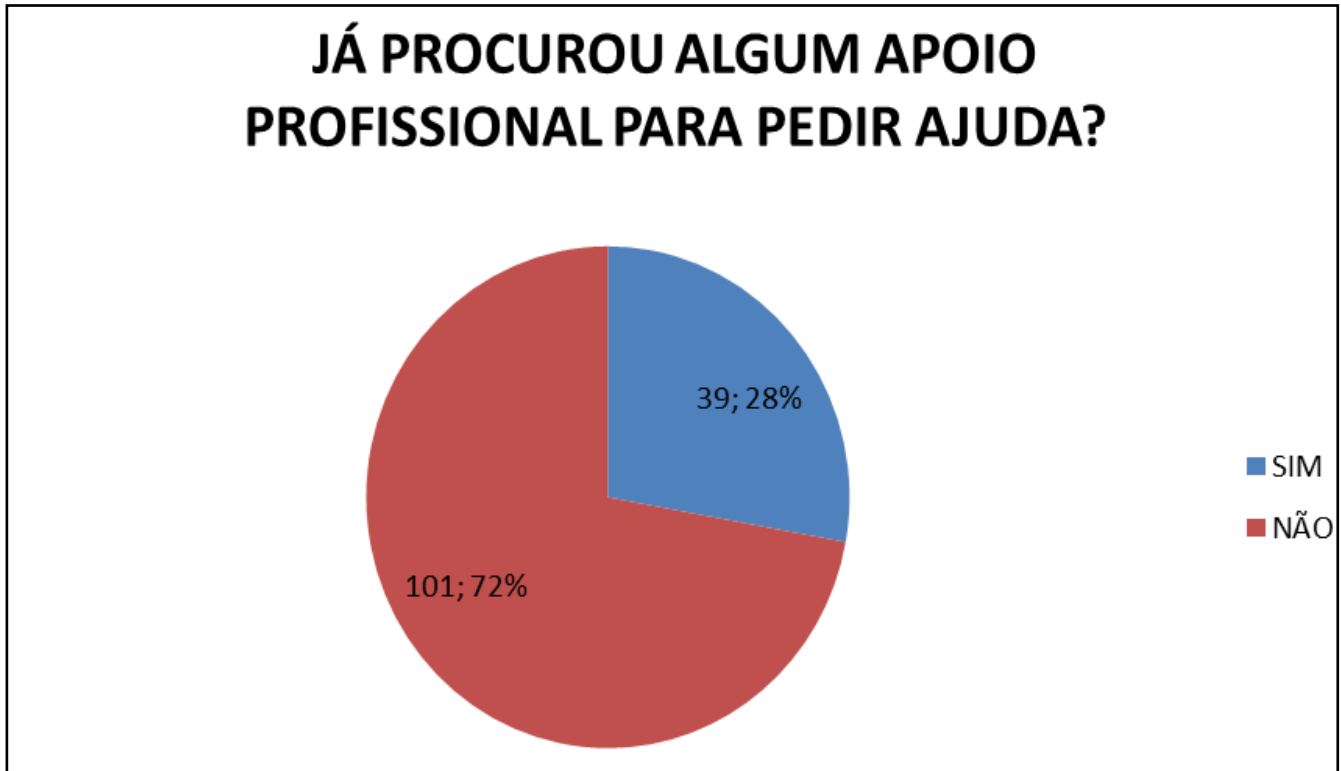
INTERPRETAÇÃO: Conforme Gráfico 17, 53% dos professores entrevistados, que corresponde a 74 sujeitos, deixaram claro que possuíam sintomas físicos e 40% que equivale a 56 professores sofriam com sintomas psicológicos, 7% que representa 10 professores não responderam. Nos fazendo entender que 93% dos professores entrevistados apresentaram algum tipo de sintoma em algum nível.

GRÁFICO 18



INTERPRETAÇÃO: Conforme foi possível identificar no Gráfico 18, podemos visualizar que 39% dos professores entrevistados disseram continuar com o mesmo entusiasmo de quando começaram a trabalhar em sala de aula. E 35% disseram que não continuavam com o mesmo entusiasmo. Um dado evidente na tabela é o processo de mudança sofrido pelo professor, quando evidenciamos que 10% planejavam a aula, mas não com o mesmo entusiasmo, assim como, 9% sentia-se desmotivado e 6% sentia-se adoecido.

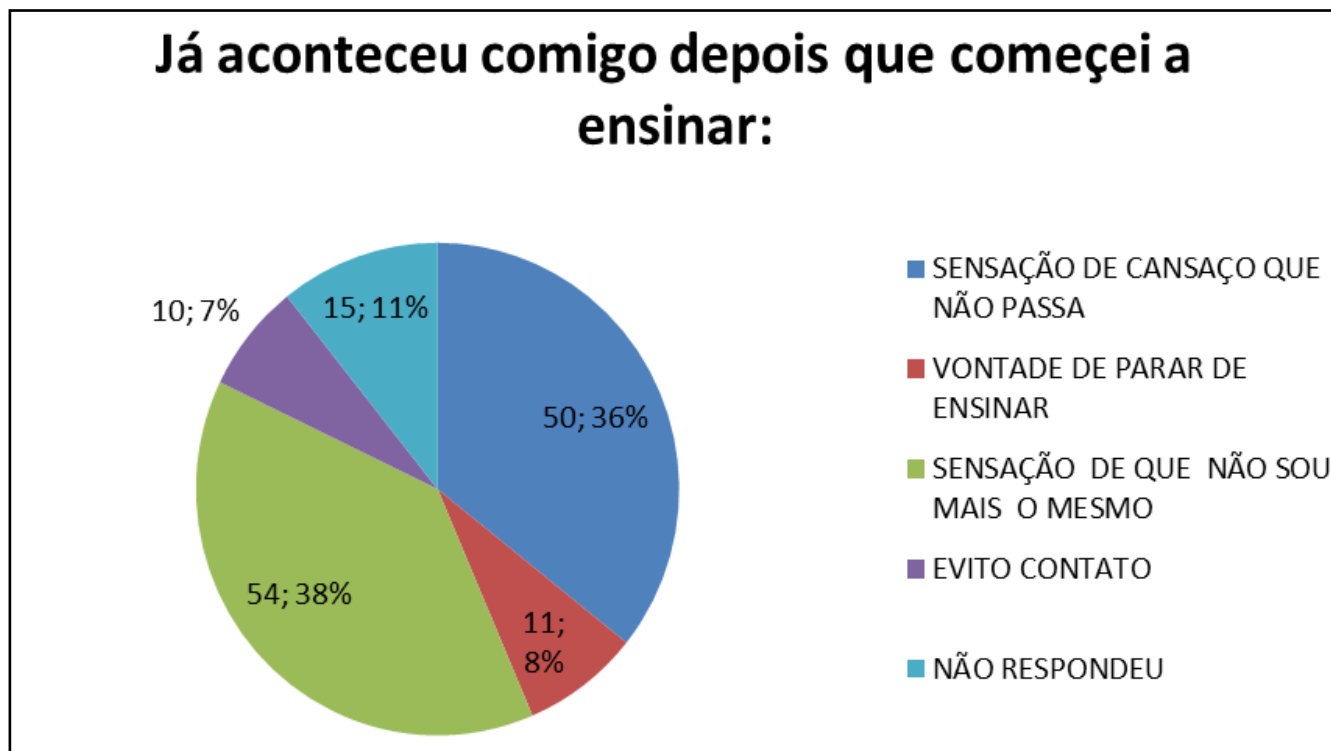
GRÁFICO 19



INTERPRETAÇÃO: Conforme o Gráfico 19, evidenciamos que 72% dos professores não procuraram ajuda profissional em virtude de algum sintoma ou sinal que estivesse, porventura, vivenciando em função do processo de estresse no trabalho. Apenas 28% procurou ajuda, nos fazendo pensar que esses professores, possivelmente, já deviam ter sintomas instalados, causando assim, prejuízos biopsicossocioinstitucional.

Dentre os profissionais procurados pelos professores estavam: psicólogo, neurologista, gastroenterologista, cardiologista, otorrinolaringologista, alergista, ortopedista, educador físico, fonoaudiólogo e psiquiatra. Os dois profissionais mais procurados foram: psicólogo e neurologista.

GRÁFICO 20



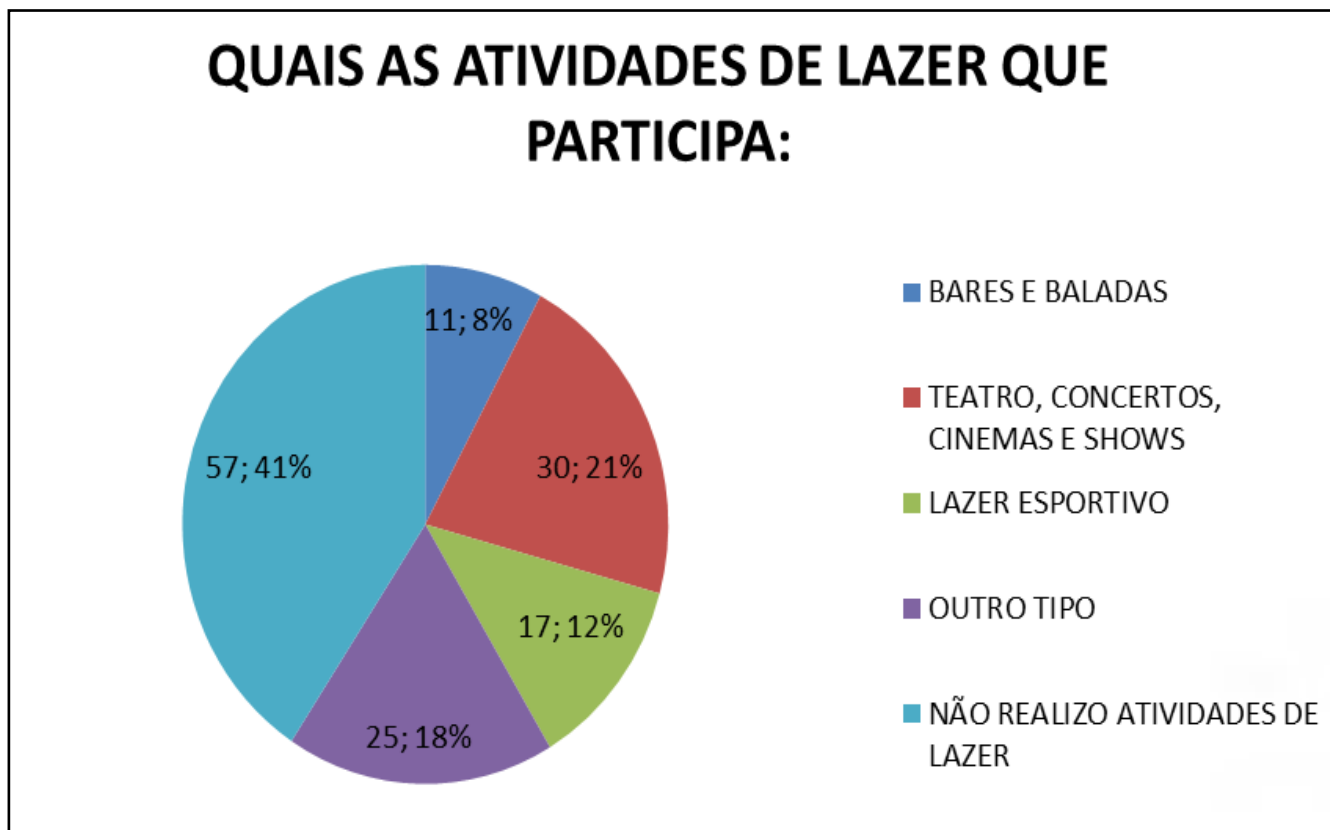
INTERPRETAÇÃO: Dos professores entrevistados, conforme podemos evidenciar no Gráfico 20, 38% dos sujeitos, equivalente a 54 professores, disseram sentir que não são mais os mesmos. 36% afirmaram que sentiam um cansaço que não passava. 7% dos professores disseram que hoje em dia evitam o contato e 8% tinham vontade de parar de ensinar. Importante mencionar que 11% dos professores não responderam a esta pergunta.

GRÁFICO 21



INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 21, evidenciamos que 30% dos professores afirmaram que não tinham tempo para hábitos saudáveis, porque a correria era grande. Ainda, conforme o gráfico, podemos constatar que 22% faziam esporadicamente atividades físicas. E 27% realizavam atividades físicas. 19% não realizavam atividades físicas. E apenas 10% relataram fazer atividades físicas diariamente.

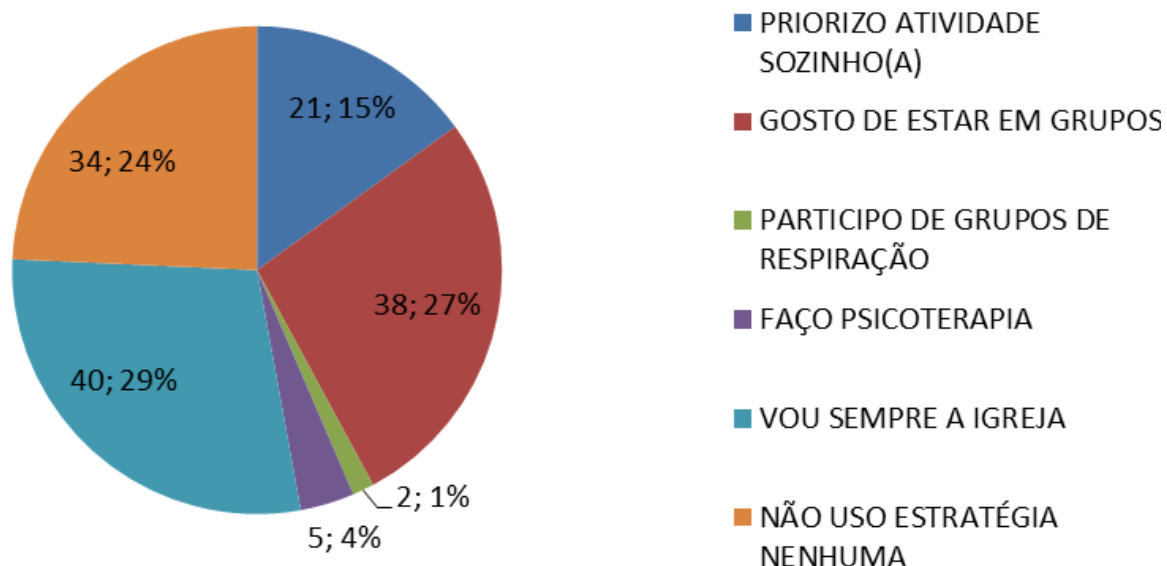
GRÁFICO 22



INTRERPRETAÇÃO: Conforme o gráfico 22, evidenciamos que o lazer mais praticado pelos professores entrevistados eram cinemas e shows com 21%. 18% relataram outro tipo de lazer, e citaram principalmente passeio familiar e viagens. 12% praticavam algum esporte como lazer. E 8% disseram ir para bares e baladas. O dado intrigante desta tabela é que 41% dos professores entrevistados não realizavam atividades de lazer.

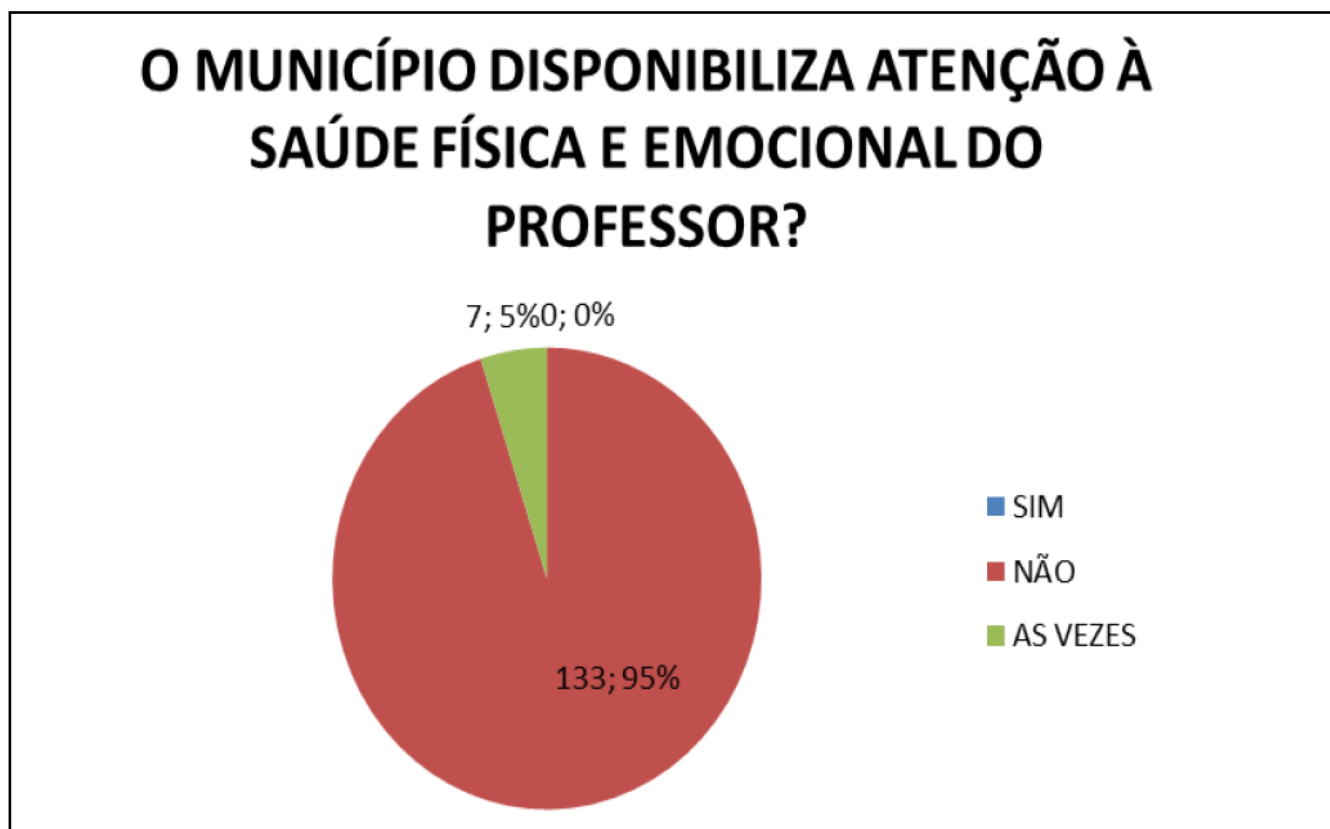
GRÁFICO 23

ESTRATÉGIAS QUE USO PARA MANTER A SAÚDE



IIINTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 23, 29% dos professores entrevistados disseram que vão sempre à igreja, quando perguntados sobre estratégias que usavam para manter a saúde. 27% relataram que gostavam de estar em grupos. E conforme o gráfico, 24% não usava nenhuma estratégia para manter a saúde. 15% admitiu que priorizava atividades sozinho. 4% disse fazer psicoterapia e 1% participava de grupos de respiração, yoga e relaxamento.

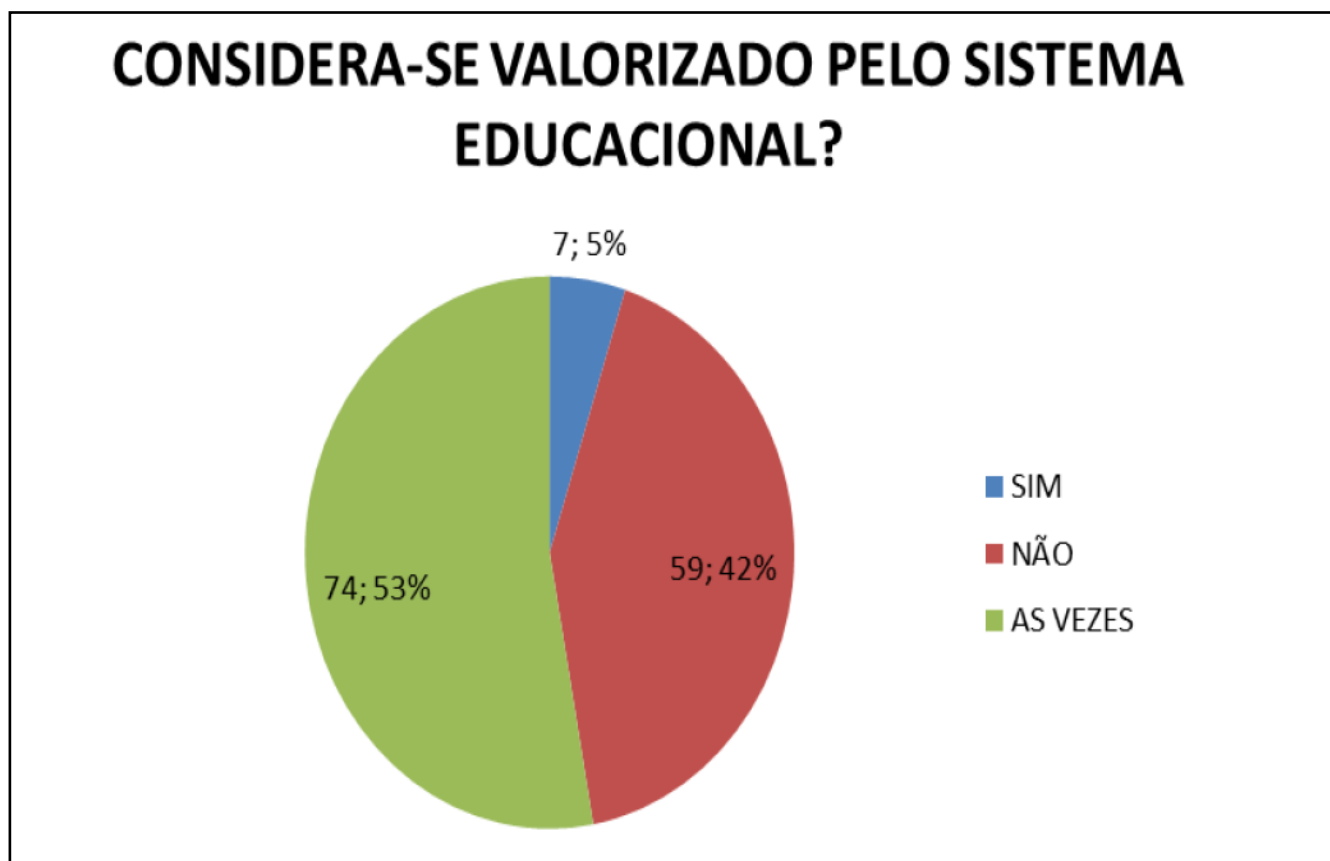
GRÁFICO 24



INTERPRETAÇÃO: Conforme o Gráfico 24, podemos constatar que 95% dos professores entrevistados afirmaram que o município não disponibilizava atenção à saúde física e emocional do professor. E 5% relataram que às vezes o município disponibilizava.

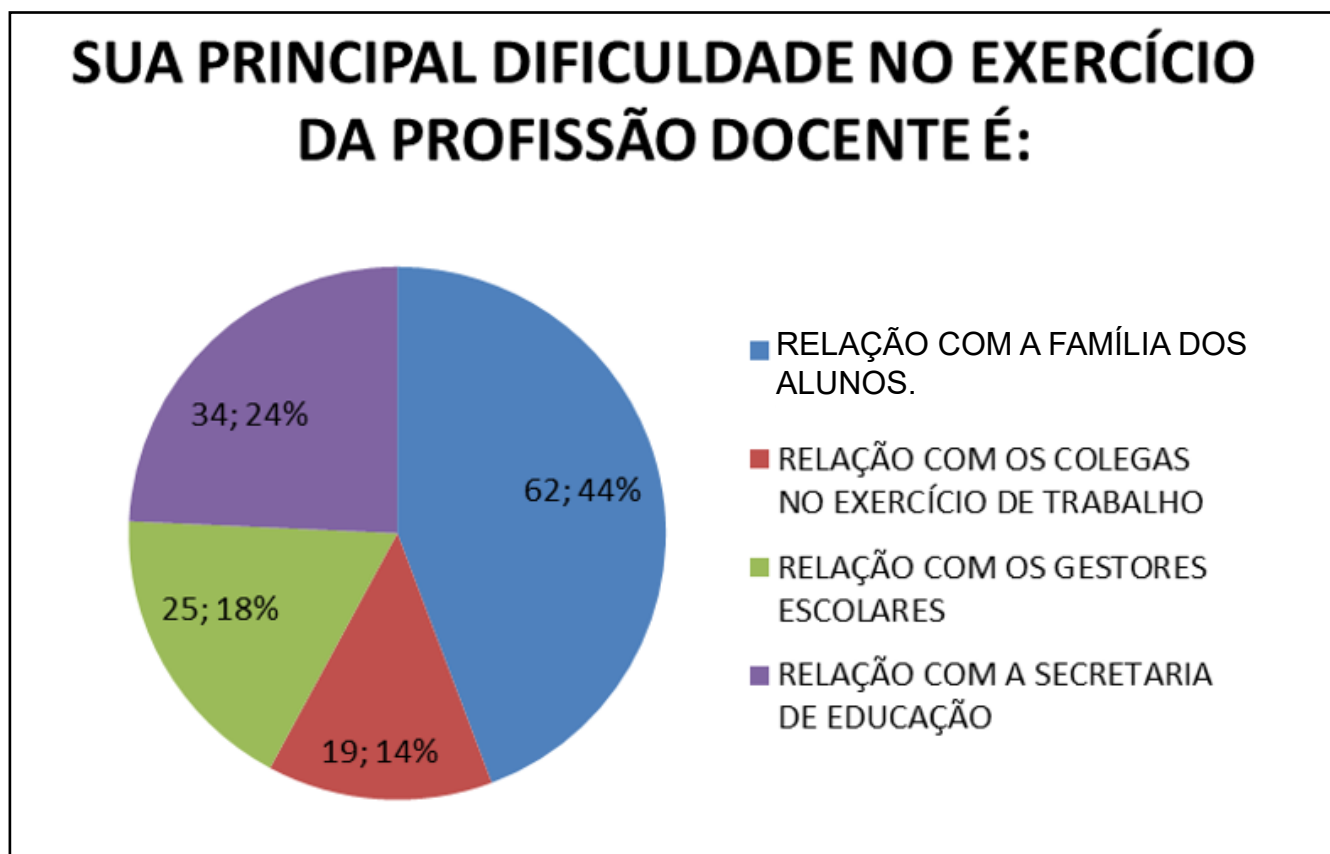
Dentre as sugestões dadas pelos professores para que o município disponibilizasse atenção à saúde foram as seguintes: yoga, academia, festa especial para os professores, natação, plano de saúde, encontros para interação entre os professores, passeios, psicoterapia e pilates. Dentre as mais citadas: Festa especial para os professores e plano de saúde.

GRÁFICO 25



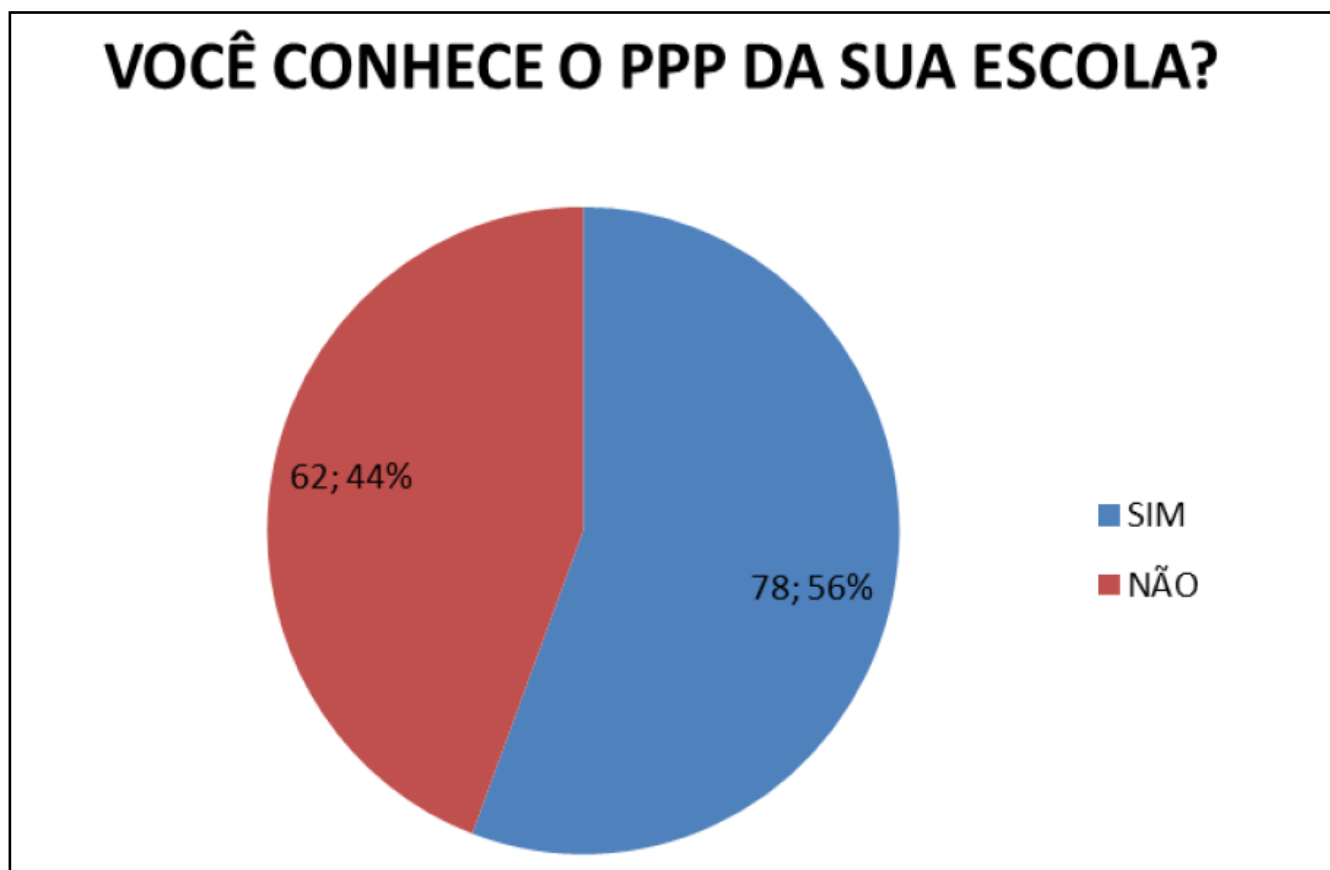
INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 25, evidenciamos que 53% dos professores entrevistados, equivalente a 74 sujeitos, responderam que as vezes se sentiam valorizados pelo sistema educacional. Assim como 42% relataram que não se sentiam valorizados pelo sistema educacional. E apenas 5% sentiam-se valorizados pelo sistema educacional.

Gráfico 26



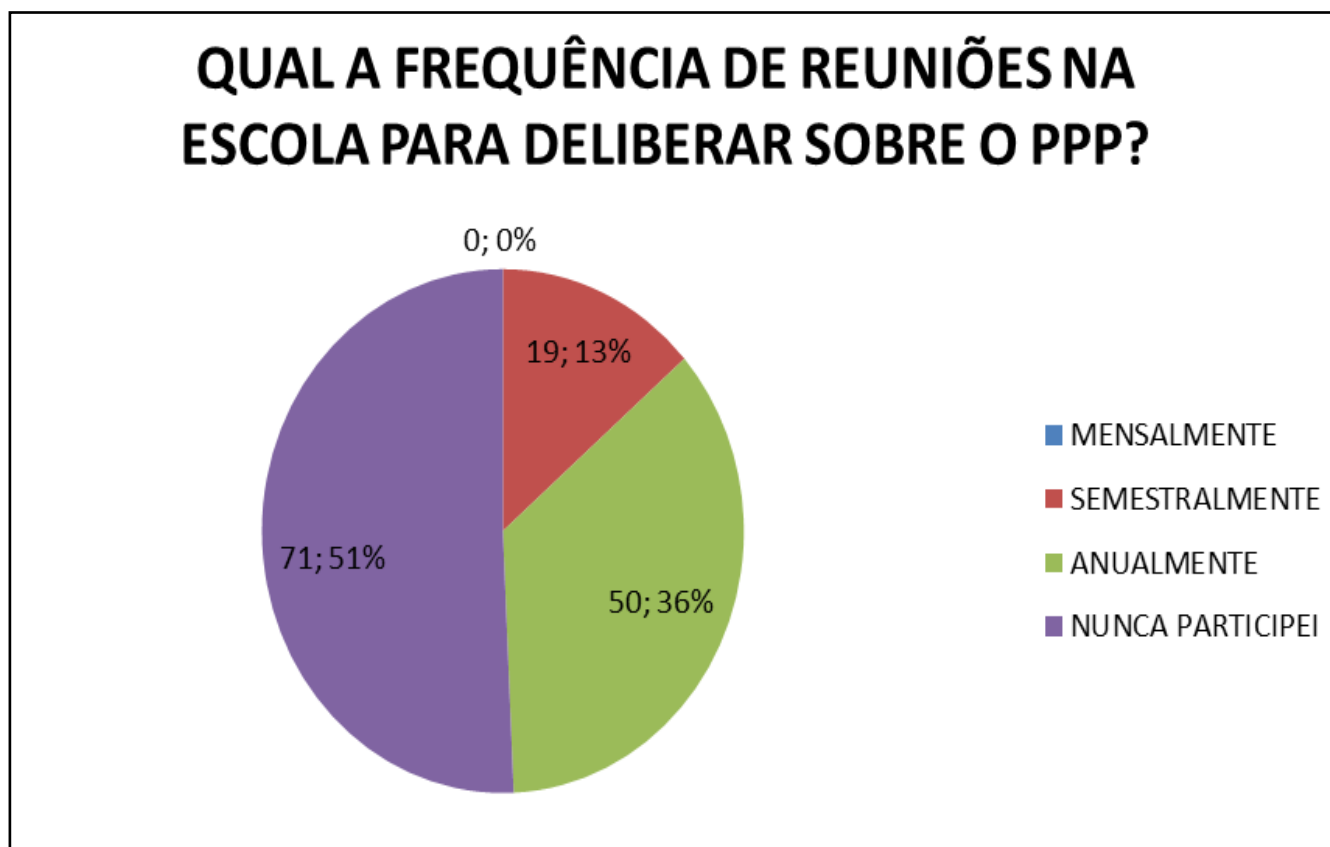
INTERPRETAÇÃO: Conforme Gráfico 26, 62 professores (44%) descreveram que a principal dificuldade no exercício profissional docente era a relação com a família dos alunos. 24% disseram que a principal dificuldade era a relação com a secretaria de educação, 18% mencionaram que a principal dificuldade de relacionamentos era com os gestores e 14% tinham dificuldades de se relacionarem com os colegas.

GRÁFICO 27



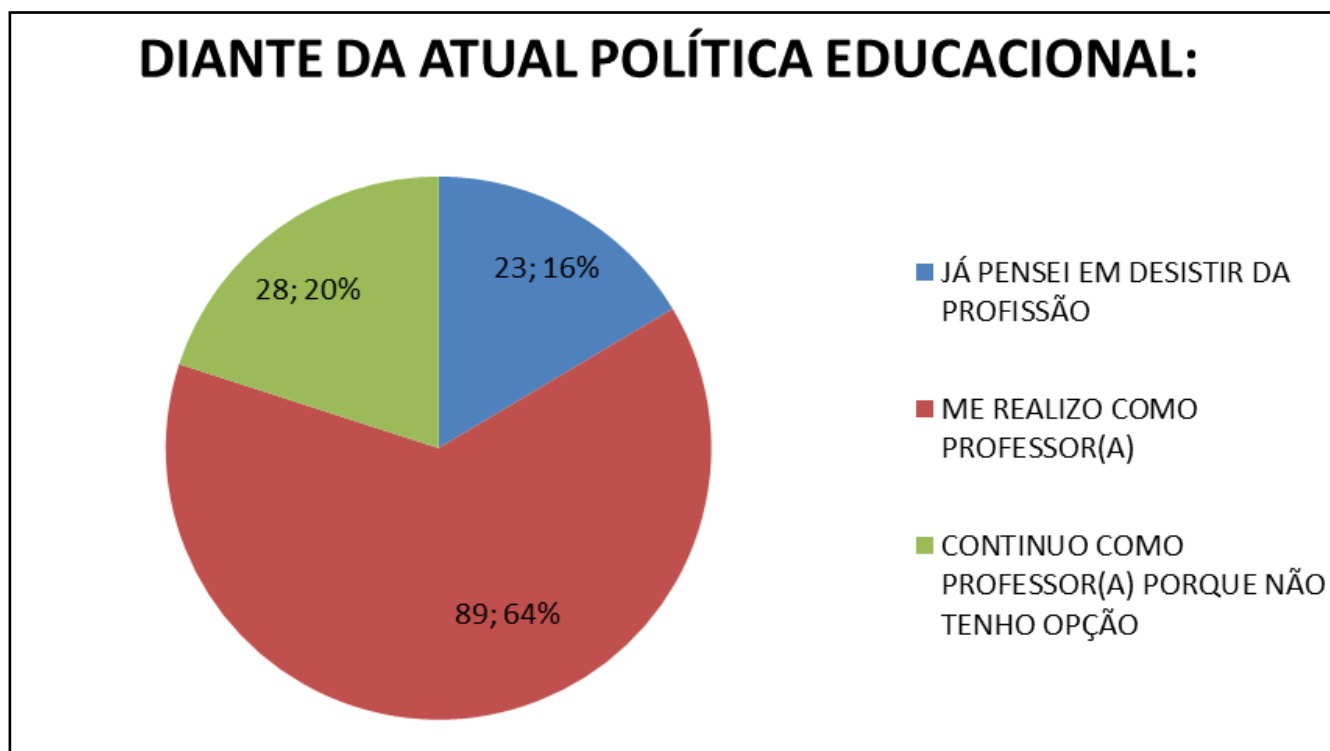
INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 27, é possível evidenciar que 56% conheciam o PPP (Projeto Político Pedagógico). E 44% não conheciam o PPP.

GRÁFICO 28



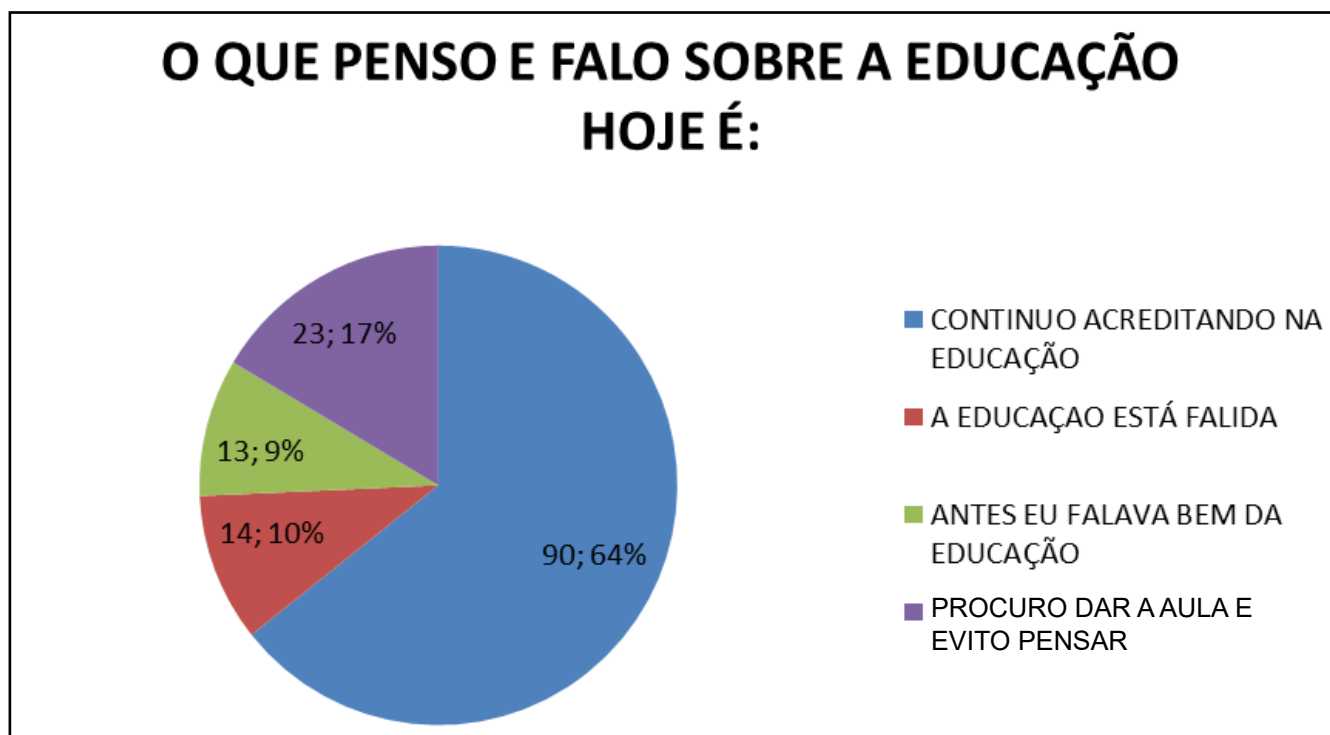
INTERPRETAÇÃO: Conforme Gráfico 28, foi possível evidenciar que 51% dos professores entrevistados nunca participaram de reuniões do PPP. 36% disseram que já participaram de reuniões anuais e 13% de reuniões semestrais.

GRÁFICO 29



INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 29, foi possível constatar que 64% disseram que se realizavam com a profissão. 20% dos professores entrevistados continuavam porque não tinham outra opção e 16% já pensaram em desistir da profissão.

GRÁFICO 30



INTERPRETAÇÃO: De acordo com o Gráfico 30, 64% dos professores entrevistados continuavam acreditando na educação. 17% dos professores procuravam dar aulas e evitavam pensar. 10% acreditava que a educação estava falida e 9% disse que antes falavam bem da educação, mas hoje não pensavam e nem agiam assim.

Importante agora fazermos a análise dos resultados oriundos da escala lickert sobre burnout em professores. Neste momento serão apresentados os dados quantitativos, conforme Gráfico 31 e 32.

GRÁFICO 31 - Professores efetivos e professores contratados

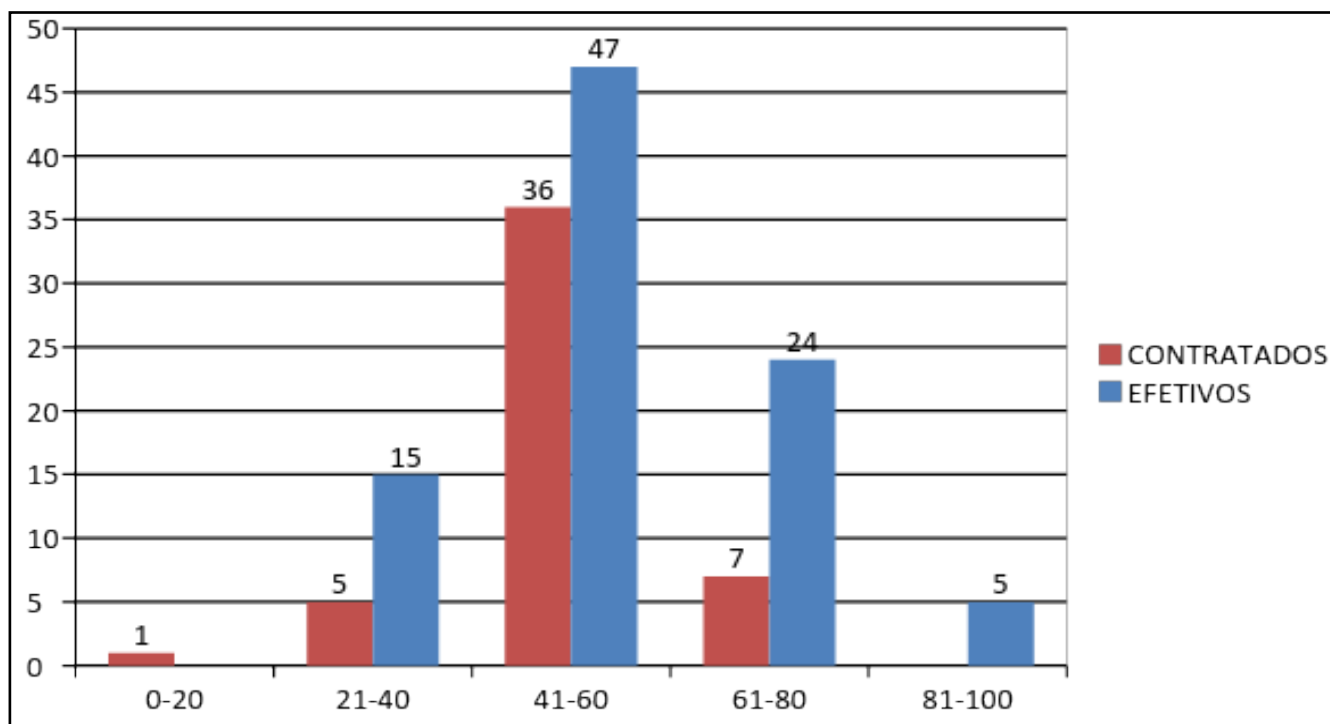
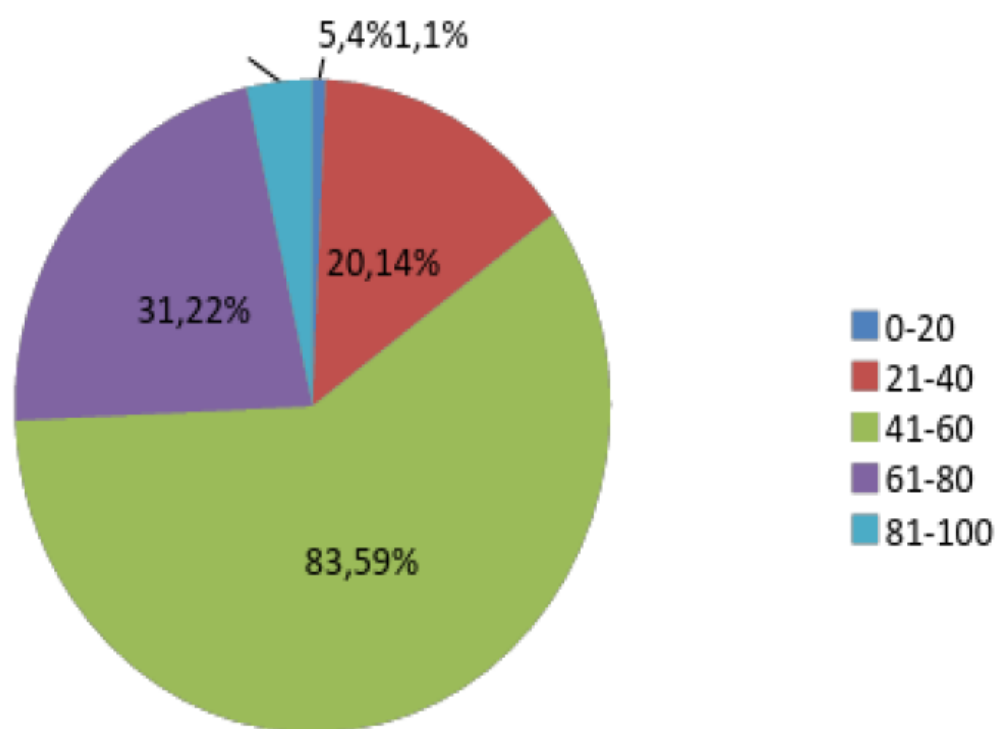


GRÁFICO 32

IDENTIFICAÇÃO DO BURNOUT NOS PROFESSORES DE TAQUARANA



INTERPRETAÇÃO: Para interpretação dos Gráficos 31 e 32, se faz necessário compreendermos que os níveis de burnout de acordo com o criador da escala lickert usada deve ser compreendida da seguinte maneira:

De 0 a 20 pontos: Nenhum indício da Burnout;

De 21 a 40 pontos: Possibilidade de desenvolver Burnout, procure trabalhar as recomendações de prevenção da Síndrome;

De 41 a 60 pontos: Fase inicial da Burnout, procure ajuda profissional para debelar os sintomas e garantir, assim, a qualidade no seu desempenho profissional e a sua qualidade de vida;

De 61 a 80 pontos: A Burnout começa a se instalar. Procure ajuda profissional para prevenir o agravamento dos sintomas;

De 81 a 100 pontos: Você pode estar em uma fase considerável da Burnout, mas esse quadro é perfeitamente reversível. Procure o profissional competente de sua confiança e inicie o quanto antes o tratamento.

E tendo como parâmetro estas informações da escala lickert, pode-se analisar os gráficos 31 e 32.

No gráfico 31 evidenciou-se que apenas 1% dos entrevistados não apresentavam nenhum indício de burnout. Tendo como parâmetro o gráfico 31, foi possível visualizar que foi apenas um professor contratado o único que não apresentava nenhum indicio de burnout. Ou seja, 139 professores apresentavam sintomas e sinais de burnout. Um quantitativo de 99%.

No Gráfico 32, visualizou-se que 59% dos professores estavam na fase inicial do Burnout, e conforme orientação do criador da escala lickert, precisavam de ajuda profissional para debelar os sintomas e garantir, assim, a qualidade no seu desempenho profissional e sua qualidade de vida. Também é possível perceber

no Gráfico 32, que 22%, equivalente a 31 professores estavam na fase em que o burnout começava a se instalar, sendo necessário e fundamental que o professor procurasse ajuda profissional para prevenir o agravamento dos sintomas. 14% dos professores entrevistados apresentaram índices entre 21 a 40 pontos, conforme gráfico 32 apresentaram a possibilidade de desenvolvimento da síndrome de burnout. E 4% dos professores podiam estar em uma fase de desenvolvimento de Burnout, mas esse quadro é perfeitamente reversível, conforme o criador da escala likert (Rensis Likert) desde que um profissional competente e de sua confiança inicie o quanto antes um acompanhamento e tratamento.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Neste tópico, antes da apresentação dos dados qualitativos, é fundamental trazer como serão apresentados os dados. Opta-se por uma perspectiva qualitativa de base fenomenológica.

3.2.1 Método fenomenológico

O método fenomenológico apareceu como proposta metodológica em 1874 com Franz Brentano mediante sua obra “Psicologia do ponto de vista empírico” (PETRY, 2012). Surgiu a época como alternativa ao paradigma das ciências físico-químicas e biológicas, profundamente racionais e reflexivos.

A perspectiva metodológica brentaniana se caracteriza pela introdução de um novo paradigma em investigação psicológica, que ele denomina de “psicologia empírica”. Os seus trabalhos possuem importância fundamental para o desenvolvimento ulterior da filosofia alemã, das correntes fenomenológicas do século XX.

A especificidade da contribuição de Franz Brentano, de acordo com Fonseca, Santana & Gomes (2005), deu-se em livrar as ciências, e com entre elas a

educação e, conseqüentemente a metodologia, dos equívocos que poderiam se seguir às tentativas reducionistas e objetivistas.

Brentano tinha como proposta resgatar, e desenvolver, um método filosófico baseado na experiência. Tentando fazer jus ao desenvolvimento científico em sua época, afirmou que o verdadeiro método da filosofia não podia ser diferente do método das ciências da natureza, ou seja, necessita de um procedimento empírico.

Em suma, sua concepção metodológica apresenta algumas características, conforme Fonseca, Santana & Gomes (2005), como as seguintes: a) baseia-se em dados empíricos; b) adota como fonte empírica a vivência imediata; c) descarta a observação, introspecção. Assim, Brentano enfatiza a busca da base empírico-fenomênica como procedimento para investigação e análise do modo como as coisas são dadas à consciência; procura-se o domínio no qual os fenômenos psíquicos se apresentem com a máxima imediatez sem que haja uma atitude abstrata, técnica, teórica, objetivante e objetivadora. Rejeita, portanto, procedimentos com fundamentação especulativa, e racionalista, e distante do que é empiricamente dado.

O método brentaniano, dessa forma introspectiva⁴ de acordo com Petry (2012), centra-se na imediata apreensão empírica da consciência. Concebe e privilegia a consciência em sua imediatez e presentidade. Para Brentano, o fenômeno da consciência é dado apenas a um tipo particular de percepção, a percepção interior ou imediata de consciência, onde não há separação sujeito-objeto.

A tese fundamental de Brentano é a do caráter intencional da consciência ou da vivência / experiência. Podemos dizer que intencionalidade caracteriza a

⁴ Perspectiva que caracteriza uma volta para dentro de si, um processo caracterizado pela ampliação da interiorização.

consciência enquanto “praforização⁵”, atualização, expressividade, criação, realização, interpretação; mostra-se como consciência ativa, desdobramento de possibilidades que emergem, “ex-pressão”, ato de sair em direção ao mundo, pura presentificação (FONSECA, SANTANA & GOMES, 2005).

Propor-se a realizar uma pesquisa com este método é propor um empirismo eminentemente prático de desdobramento de possibilidades na dialogicidade do encontro inter-humano entre os pesquisadores e a pessoa do participante da pesquisa (FONSECA, SANTANA & GOMES, 2005). Isto consiste num movimento empírico onde o diálogo acontece, pois se prioriza a relação. Nesta relação o outro é sempre parceiro ou coparticipante da pesquisa, nunca objeto de conhecimento. A proposta metodológica de pesquisa que assume uma atitude empírica fundamenta-se numa atitude de entrega a concretude do encontro com o outro em sua outridade⁶, em sua diferença. É dada a oportunidade para que o outro seja intérprete da sua própria existência e acontece nesta relação uma abertura a diferença do outro, o deixar-se afetar pela outridade, onde este afetamento é recíproco.

Podemos dizer que a metodologia que propomos tem como característica principal propor um espaço de diálogo marcado pela abertura do pesquisador para ouvir o que o participante da pesquisa tem a dizer sobre o fenômeno em estudo. E nesse aspecto, é fundamental criar condições que facilite este diálogo. A partir de Carl Rogers, tendo como referência o texto de Buys (1999), proponho as condições facilitadoras da metodologia:

5 É uma expressão usada por Fonseca, Santana & Gomes (2005), para referir a importância do movimento de ir ao mundo, de sair de si (da consciência), direcionando-se ao diferente, ao exterior.

6 Possibilidade de ser outro. Resultado do movimento de ir ao mundo, de abertura ao diálogo (ao dialógico).

1. Consideração positiva incondicional pela pessoa do participante da pesquisa, que se caracteriza pelo respeito incondicional pela pessoa do participante da pesquisa, e por sua afirmação. Um respeito radical de quem, enquanto pesquisador, se concebe como humano, demasiadamente humano, em primeiro lugar e não, como técnico, estando visceralmente interessado na humanidade original e única de seu parceiro de relação.

2. Compreensão empática é a possibilidade de compreender vividamente, capacidade de ser para a pessoa do pesquisado simplesmente interessante, no sentido relacional e existencial do termo.

3. Já a genuinidade do pesquisador diz do que Carl Rogers define por uma atitude de presentificação na relação, quando este não se esconde por detrás de nenhuma condição de sábio, de detentor de teorias ou de poder sobre a pessoa do pesquisado, mas simplesmente é ele mesmo na relação empírica.

Para a realização desta etapa do estudo, foram entrevistadas 07 professoras afastadas por motivo de adoecimento, que não mais conseguiam estar na sala de aula desempenhando seu trabalho, por esgotamento crônico dos recursos físicos e psíquicos necessários ao exercício profissional.

Alguns critérios foram importantes para a participação, pois nos baseamos em alguns elementos comuns as várias definições do burnout, de acordo com Fonseca, Santana & Gomes (2005), que foram os seguintes:

1) predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;

2) os sintomas se manifestam em pessoas “normais”, que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes da síndrome;

3) diminuição da afetividade e desempenho no trabalho, que ocorrem por causa de atitudes e comportamentos negativos.

Participaram do presente estudo sete pessoas, sendo as sete do sexo feminino. As integrantes estavam afastadas de suas funções por um período entre 01 e 12 anos. A idade das participantes variou entre 38 e 54 anos, e o tempo de serviço, entre 15 e 27 anos. No que se refere à carga horária de trabalho, essa variou entre 20 e 40 horas semanais.

Os instrumentos utilizados para realização desta pesquisa foram: um roteiro semiestruturado para realização da entrevista e um gravador, que foi utilizado com o consentimento das participantes. Utilizamos o gravador em função da enormidade de questões empíricas que nosso roteiro abrangeu; apesar de o utilizarmos, não nos voltamos estritamente para sua presença, pois como já foi exposto anteriormente, procuramos priorizar o encontro com cada participante da pesquisa.

As entrevistas que nos foram concedidas, só nos foram concedidas em virtude da espontaneidade e da vontade das participantes, que assinaram inicialmente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram feitas entrevistas semiestruturadas e flexíveis quanto à ordem dos tópicos que eram abordados. A duração das entrevistas durou em média 40 minutos.

Decidimos organizar as entrevistas em forma de discurso, onde organizamos os relatos em um texto corrido como se cada participante mesclando descrição e interpretação estivesse relatando sua situação de adoecimento e afastamento da sala de aula.

Foram utilizados códigos para manter em anonimatos os nomes das pessoas entrevistadas: **F.G.S.** ; **T.J.P.** ; **A.H.T.**; **G.F.L.**; **M.B.S.**; **N.Z.B.**; **M.A.C.**

3.2.2 Resultado de análises das entrevistas

F.G.S.

F.G.S., 47 anos, sexo feminino, casada, com filhos, com curso superior, 10 anos de profissão e 03 de afastamento da sala de aula. Disse na entrevista que era professora por falta de opção, que nunca se realizou como professora, que fez pedagogia por ser uma formação fácil, que admirava quem gostava. Relatou: “quero ficar boa da saúde, mas Deus me livre de voltar para a sala de aula”.

F.G.S. nos relatou que dentre os motivos que levaram ao afastamento da sala de aula estão alguns problemas de saúde como problema na coluna, dores nas articulações, apendicite, tendinite e outras.

Relata que estava há 3 anos afastada da sala de aula, por decisão médica. Diz que no início não imaginava que seria afastada da sala de aula, “foi difícil, principalmente por algumas pessoas não entendem a real situação do afastamento, por ser uma doença que não possa demonstrar, algumas companheiras de escola, eles deixam que a gente fique numa situação um tanto perturbadora, nós ficamos fragilizadas diante da situação por eles não acreditarem. Até mesmo a sociedade critica essa questão, acham que a gente não sente nada e não tem adoecimento, não está trabalhando por preguiça. Não penso um dia retornar para a sala de aula”.

Quando perguntada acerca dos sintomas e sinais que lhe fizeram perceber que não dava mais para permanecer na sala de aula, nos relatou: “o estresse, muitas dores, o braço que não dava para levantar, ficar muito tempo em pé, nem muito tempo sentada”.

F.G.S. diz ter buscado acompanhamento médico, usado medicação, além disso, também buscava alguma atividade física de acordo com o problema. Se

queixa do município “que em momento algum procurou para ajudar, ao contrário, dificultava um pouco, nada oferecia para ajudar”.

Concernente às relações desenvolvidas na escola, F.G.S. nos relatou que com “relação aos alunos, aos familiares compareciam, tentávamos conversar com eles de forma amigável. Alguns companheiros de jornada são maleáveis”.

F.G.S. deixou claro que havia sim interferência de situações escolares no ambiente familiar e vice-versa. “A gente já sai de casa com problemas pessoais, familiares, tem que deixar de lado, mas quando chega na escola se sobrecarrega com as exigências, ou seja, com as atividades e a tendência é crescer muito o estresse”.

Quando inquirida acerca do momento atual da educação, nos relatou que “A educação não está falida se houver uma união da sociedade para melhorar o cenário. Se não houver, coisa que não está havendo, considero sim falida”.

Outra situação apontada pela entrevistada, F.G.S., foi sobre o ritmo do tempo atual que contribuiu para o seu adoecimento, confirmando que as exigências, os compromissos, as cobranças, etc., foram determinantes. Além disso, relatou que nunca ouviu falar de burnout, ou mesmo, estresse ocupacional.

T.J.P.

T.J.P., sexo feminino, 47 anos, 20 anos trabalhando como professora, 12 anos afastada da sala de aula, possui graduação em pedagogia.

Quando perguntada acerca dos motivos que levaram ao afastamento da sala de aula, inicia relatando que foi devido a depressão, “eu prefiro não falar, morava no sítio, só lembro que foi em 2003 quando tudo iniciou. Foi uma depressão surgida na sala aula e também por problemas familiares. Muita preocupação, meus lábios estouraram, meus cabelos caíam. Ah! Desculpe-me, não quero mais falar sobre isso. ”

Entretanto, nos disse que enquanto estava sem adoecer, se sentia valorizada em partes, “exigem demais e depois que a gente adoecer é outra história. Levei o nome de preguiçosa, manhosa e outros, principalmente dos colegas de trabalho. Os gestores às vezes maneiravam. Os colegas falavam que eu só tinha doença para trabalhar na escola, que não tinha quando estava em casa, na rua e em festas. ”

T.J.P. já está afastada da sala de aula há 12 anos. Segundo ela, foi a médica que tomou essa decisão, “mas não foi fácil. Desde aquela época, e até hoje, sou atendida por psiquiatra, por psicólogo. Eu tenho transtorno mental, se exigir muito de mim eu desmorono, pode ser um problema genético, mas o trabalho contribuiu muito para o agravamento da situação. ”

Em determinado momento da entrevista, foi inquirida sobre os sinais e sintomas que apresentava, que lhe fizeram perceber que já não existia condições de continuar na sala de aula. Nesse momento, nos relatou que “ficou trancada em casa por vários dias, chorava muito, não conversava com ninguém, tinha medo de perder o emprego, de ser transferida pelo prefeito que ganhou a eleição na época. Foi horrível, por favor, não me faça lembrar. ”

Diante dos sinais e sintomas do processo de adoecimento que se instalava, segundo a entrevistada, as estratégias utilizadas na época foram o atendimento psiquiátrico, psicológico, além de medicamentos. “Não sei o que poderia ter feito, só sei que não desejo o que passei para ninguém. Na época o município nunca fez nada. ”

No que diz respeito às relações interpessoais, deixou claro que sempre se deu bem com todos e que “a maior dificuldade foi, e é, com os colegas de trabalho. No início, quando eu era mais jovem, tudo era festa, mas hoje, ou melhor depois do meu problema, tudo mudou. ”

Relatou também que o desgaste vivenciado no ambiente escolar interferia no seio familiar, pois “não assistia meus filhos, meu esposo e demais familiares, todo mundo sofria com meus problemas. ”

Questionada se acredita na educação, nos respondeu que: “muito difícil, a educação está sem jeito, é muita corrupção, me preocupo com meus filhos, governo que não quer ver os professores com o devido reconhecimento. ”

Deixou claro que o ritmo, hoje, interfere no processo de adoecimento, pois “a cada ano, nova exigência sempre surge e, ao mesmo tempo, pouca valorização.”

Diz que nunca ouviu falar de burnout, “não conheço nada, só ouço falar em pessoas que reclamam de problemas e que terminam pagando muito caro com a saúde e até com a vida. ”

A.H.T.

A.H.T., 49 anos, casada, não tem filhos, graduada em pedagogia, 28 anos de profissão, sendo 08 afastada da sala de aula.

No que se refere aos motivos que levaram ao adoecimento, A.H.T. Deixou claro que foram problemas nas cordas vocais. “Havia dias que eu não conseguia falar uma só palavra. ”

A.H.T. diz que antes do adoecimento se sentia realizada, “mas depois e até hoje me sinto inútil. Sempre fui respeitada pelos meus superiores, assim como pelos colegas, salvo alguns que implicavam e implicam porque não estou mais em sala de aula. ”

Diante dos 08 anos afastada da sala de aula, a entrevistada aponta que “já fazem uns 15 anos que tenho distúrbios da voz, dores na garganta, rouquidão e ausência de voz. ”

Deixou claro que na época do adoecimento, o que a fazia perceber que não havia mais condições de ir para a sala de aula era que “de repente a voz não saia, o nervosismo tomava conta de mim, chorei muito e me deprimia. ”

Quando perguntada sobre que estratégia de enfrentamento utilizada frente ao estresse no ambiente escolar, relatou que “eu ia a fono onde fiz diversas sessões. Tomei medicamentos e os médicos pediram o meu afastamento da sala de aula. Quando sai da sala de aula melhorei mais. Também fui ao psicólogo, devido ao nervosismo e estresse na sala. ”

“Acredito que as exigências da escola, da secretaria, das famílias e as crianças rebeldes era o que me deixava bastante estressada. ” Essa fala de A.H.T. evidenciou a presença do estresse, que segundo ela, “interfere na nossa vida pessoal e profissional. Minha família reclamava da minha ausência nas reuniões.”

A.H.T. também relatou que mesmo com todo o processo de adoecimento vivenciado, diz “tenho fé em Deus que a educação vai melhorar, mas não é fácil, a escola está diferente de uns anos pra cá e tudo isso influencia para o estresse e para o afastamento”. Deixando claro que o ritmo está diferente há algum tempo e influenciando negativamente.

A.H.T. disse que conhece a síndrome de burnout, “sei que é um estresse que pode levar até a morte. E a situação atual é para provocar mais adoecimento, porque não existe uma política de governo para combater”.

G.F.L.

G.F.L., sexo feminino, casada, 2 filhos, 26 anos como professora, e 49 anos de idade. Disse que seu adoecimento aconteceu principalmente devido aos distúrbios nas cordas vocais, dores de cabeça e depressão.

De acordo com a professora, na época que iniciou sua carreira se sentia realizada, mas “com os passar dos anos fui tendo dificuldades de dar aulas, dores na garganta foram se tornando frequente, enjoos, desânimo, estresse e irritação com alunos e colegas de trabalho”.

Nos relata também que há 07 anos não estava em sala de aula. “Foi uma decisão médica, fiz duas cirurgias nas cordas vocais, foi muito difícil. Há dois anos que não vou ao médico, acredito que não voltarei mais para a sala de aula”. G.F.L. diz que “na época do afastamento apresentava rouquidão, dores, sensação de impotência, desânimo e depressão”.

Quando se refere às estratégias utilizadas para lidar com o estresse no ambiente de trabalho, fala das consultas que fazia com a fonoaudióloga durante 5 anos, período que também fazia consulta com a neurologista. “Eles pediram para que a secretaria de educação me lotasse em outra função. Assim em outra função eu estou. Me acho bem melhor. Sem fazer nada não quero, mas voltar para a sala de aula eu acho difícil. Os colegas de trabalho viam que eu não tinha a menor condição de estar em sala de aula. Os alunos e familiares também. ”

Cita que o desgaste vivido na profissão interferia no ambiente familiar, “fui por várias vezes questionada pela família. O que me deixava triste”. G.F.L. Se queixa que mesmo com toda a dedicação à época que estava na sala de aula, sentia muita falta de reconhecimento. Queixa-se “do número de alunos por sala, das exigências da escola e da secretaria de educação, assim como da carga horária intensa, tudo isso contribui para o nosso adoecimento”.

G.F.L. diz não conhecer a síndrome de burnout, ou mesmo, o que seja estresse ocupacional.

M. B. S.

M.B.S., 39 anos, sexo feminino, solteira, 01 filho, graduada, 23 anos como professora, sendo 10 afastada da sala de aula.

M.B.S. relata que os motivos que levaram ao afastamento da sala de aula foram “muitas dores, principalmente na lombar. Com o passar do tempo, essas dores só aumentaram, se transformando em dores no corpo inteiro, na verdade”.

Quando questionada se sentia realizada profissionalmente, nos disse: “não, pra ser sincera eu nunca quis ser professora, foi falta de opção, nunca me entusiasmei, nunca me senti feliz. Nunca me senti respeitada, reconhecida, valorizada. Sempre tive problema com alguns colegas de trabalho. ”

Com relação a decisão de afastamento da sala de aula, mencionou que “foi a médica, foi uma decisão muito difícil, mexeu com o meu psicológico, estava deprimida, procurei psiquiatra e psicólogo. Não é fácil se sentir inútil. Tem preconceito até hoje. Para os meus colegas, sou preguiçosa, não quero trabalhar”. M.B.S. relata que já pensou em retornar à sala de aula, “mesmo doente, mas eu penso por causa do preconceito e da discriminação. Talvez se eu estivesse em sala de aula tivesse menos aborrecimento, essa carga psicológica de você ouvir o companheiro de trabalho dizer: é porque ela não quer trabalhar. E você ainda ouvir isso, que é porque não quero voltar. Eu não tenho condições de retornar para a sala de aula, nem física, nem psicológica. ”

M.B.S. diz que sentiu “muitas dores, principalmente na lombar e na cervical, cansaço insuportável, estou sentindo agora de novo. Não tem um dia que eu não sinta. O atestado diz que é definitivo, que eu não tenho condições”.

No que se refere às estratégias utilizadas, diz que fazia psicoterapia por tempo indeterminado, assim como pilates e hidroginástica. Diz que o município “infelizmente não ajuda, não existe nenhuma preocupação, existe sim muita crítica negativa da secretaria. Se preocupam muito com perseguição, pedem o número de faltas e outras coisas”.

As relações interpessoais no ambiente escolar, de um modo geral, de acordo com M.B.S. eram “complicadas, há pessoas que tem boa vontade e outras que querem é acabar de derrubar. Esse ano, já afastada de sala de aula, em desvio de função, eu já tive duas crises, uma física e outra psicológica. É muito aborrecimento. O estresse afeta diretamente na dor. Tive de tomar coquetéis e umas injeções”.

Além disso, M.B.S. diz “a gente não pode deixar de acreditar, que é preciso sonhar mesmo sabendo que é difícil”. Mesmo num tempo marcado pelo ritmo acelerado, em que “100% interfere, além da falta de apoio, de ajuda, etc.”

Quando perguntada se já ouviu falar em burnout, relatou que “sim! A maioria dos colegas estavam desmotivados, estavam adoecendo, é muita exigência. Há preocupações com o adoecimento, principalmente o psicológico”.

N. Z. B.

N.Z.B., 49 anos, sexo feminino, casada, 02 filhos, graduada, 31 anos de profissão, sendo os últimos 02 anos afastada da sala de aula.

N.Z.B. relatou que os principais motivos do afastamento da sala de aula foram “artrite, tendinite, que desencadeou de tanto escrever, além de AVC no braço que impossibilitou de continuar. A reumatologista solicitou meu afastamento. No momento estava como cuidadora de uma criança especial. ”

A entrevistada nos diz que nunca teve problema com gestores, “sempre se relacionou bem com os colegas de trabalho, salvo alguns que sempre questionavam o porquê que eu estou afastada de sala de aula. São piadas que ainda hoje escuto, acham que não tenho nada. Eu estou assim hoje doente, mas entrei no serviço boa e com saúde. ”

N.Z.B. menciona que o “afastamento foi uma decisão médica, foi muito difícil para mim, minhas mãos inchadas não podiam escrever. Eu gostaria de

retornar, mas infelizmente é irreversível o meu caso, eu tive derrame no braço. Agora estou com o pé direito com artrite e artrose. Faço fisioterapia. No momento se agravou porque não fui afastada há tempo da sala de aula, quase entro em depressão. ”

Foi perceptível, em sua fala, uma certa decepção em relação ao município, principalmente quando relata que “o município não ofereceu nenhuma ajuda”.

N.Z.B. diz que é “professora por vocação. A minha mãe é professora e adoro a profissão. Parei porque não posso continuar. ”

Deixou claro que os “alunos de hoje são diferentes, são difíceis, temos muita dificuldade para trabalhar hoje em dia. E muitos colegas viviam estressados. Se eu pudesse me aposentaria hoje. E muitos colegas pensavam assim também. Segundo N.Z.B., outro fato que também estressa é o “número excessivo de alunos na sala de aula, a violência, o ritmo de hoje em dia, as exigências escolares”.

Quando perguntada se conhece a síndrome de burnout, diz que conhecia sim, “conheço colegas professores que adoeceram devido ao estresse na sala de aula, que vivem hoje sob efeito de remédios e tristes. ”

M.A.C.

M.A.C., 48 anos, sexo feminino, divorciada, 01 filho, com curso de psicopedagogia, 21 anos de profissão e estava afastada da sala de aulas há 6 anos, revelou na entrevista que era professora por falta de opção, que nunca se realizou como professora, que fez pedagogia e psicopedagogia por ser uma formação fácil e tinha a garantia de um emprego, tinha outra profissão que era comerciante. Ela gostaria, na verdade, era de se aposentar, “as crianças de hoje em dia deixam a gente sem fôlego, fico nervosa, com dores de cabeça, ensinar tô fora”, revelou a professora.

M.A.C. nos relatou que dentre os motivos que levaram ao afastamento da sala de aula estão alguns problemas de saúde como problemas de dores de cabeça, dores nas cordas vocais e estresse.

Relata que está há 6 anos afastada da sala de aula, que os médicos resistiram, mas conseguiu. “Foi difícil, principalmente por algumas pessoas não entendem a real situação do afastamento, por ser uma doença que não possa demonstrar, algumas companheiras de escola, eles deixam que a gente fique numa situação um tanto difícil, nós ficamos fragilizadas diante da situação por eles não acreditarem. Até mesmo a sociedade critica essa questão, acham que a gente não sente nada, não tem adoecimento, não está trabalhando por preguiça”

Quando perguntada acerca dos sintomas e sinais que lhe fizeram perceber que não dava mais para permanecer na sala de aula, ela nos relatou: “o estresse, muitas dores, rouquidão, preocupação, insônia e um desespero”.

M.A.C. diz ter buscado acompanhamento médico, usado medicação, nunca realizou atividade física para o problema. Se queixa do município “que em momento algum procurou para ajudar, ao contrário, dificultava um pouco, nada oferecia para ajudar”.

Com relação às relações desenvolvidas na escola, M.A.C. nos relatou que não conseguiu manter boas relações com os colegas, pois alguns gostam de agir com preconceito e, nos corredores, falam que ela não tem doença alguma, com “relação aos alunos, aos familiares não tenho problemas”.

M.A.C. deixou claro que havia sim interferência de situações escolares no ambiente familiar e vice-versa. “Não consigo deixar de absorver os problemas na escola, são muitos, há muita exigência, colegas chatos, diretores sem paciência e outros mais, ou seja, com tantas exigências a tendência é crescer muito o estresse”.

Quando inquirida sobre o momento atual da educação, nos relatou que “a educação está falida, não acredito que tenha alternativas”.

Uma outra coisa que M.A.C. nos relatou, foi sobre o ritmo do tempo atual que contribuiu para o seu adoecimento, confirmando que as exigências, os compromissos, as cobranças, etc., foram determinantes. Além disso, relatou que nunca ouviu falar de burnout, ou mesmo, estresse ocupacional.

CONCLUSÃO

Essa investigação teve como objetivo geral analisar como está a saúde física e emocional dos professores da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental do município de Taquarana, Alagoas, Brasil. Tendo como objetivos específicos: - indagar sobre os fatores contemporâneos que influenciam no processo de adoecimento do professor; investigar as doenças mais frequentes que se apresentam nos professores; identificar a presença da síndrome de burnout nos professores; descrever as estratégias mais utilizadas pelos professores que possibilitam uma saúde biopsicossocioespíritual; e por último, determinar, no discurso dos professores, aspectos que remetam ao projeto ético- político da profissão.

Este trabalho nasceu de uma preocupação com o professor dos dias de hoje e termina carregado de preocupações com os rumos da educação no século XXI. Entende-se, no início da pesquisa, a necessidade de voltar a atenção aos processos de saúde da educação, porque os indícios já eram de sofrimento para os envolvidos. Desde o final do século, pesquisadores no Brasil têm atentado para isso, como por exemplo: Wanderley Codo, Benevides Pereira e Carlotto. Demonstrando sempre o quanto o professor já vinha passando pelo processo de desgaste que repercute não só na sua saúde, mas na saúde da educação como um todo.

Nesta pesquisa pôde-se evidenciar que 88% dos entrevistados são do sexo feminino, que o estado civil da maioria dos participantes (60%) era casado, que 83% possuem pós-graduação, 66 % fizeram graduação no regime semipresencial. 36% exerciam a docência nos anos iniciais, 49% trabalhavam com uma carga horária de 25hs, 27% trabalhavam em outras instituições, 60% tinha entre 15 e 22 anos de profissão e 68% eram concursados. Pode-se dizer que este foi o perfil do professor que participou da pesquisa, ou melhor, este é o retrato do professor que ensina da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental no município de Taquara-Alagoas.

A partir do aspecto apresentado da educação do município de Taquarana, agora busca-se compreender a partir dos objetivos específicos.

De acordo com o objetivo específico número 01: indagar sobre os fatores contemporâneos que influenciam no processo de adoecimento do professor.

De acordo com os dados encontrados e tabulados, pôde-se evidenciar que ser professor hoje, é, para 48% dos professores entrevistados, viver sob um ritmo acelerado, corrido, não tendo tempo para nada. Intrigante esse dado, porque os 52% restantes disseram que ensinar hoje era desumanizador, gerador de um profundo isolamento e marcado por reclamações da família devido à ausência em função dos afazeres escolares. É possível, a partir dessas informações, evidenciar que o adoecimento é questão de tempo, conforme os fatos apontados. É perceptível, e porque não visível, que os professores estão sofrendo com o modo de ser professor do século XXI.

Corroborando e até mesmo confirmando este resultado 28% dos professores entrevistados disseram que o ritmo dos dias de hoje, marcado por uma velocidade jamais vista, era fator de adoecimento. Além deste aspecto, também foram considerados os motivos geradores de adoecimento pelos professores como: o profundo descaso dos alunos com a educação, por sinal, o fator mais pontuado como causador de adoecimento, as cobranças dos gestores educacionais, assim como as perseguições políticas, mas não na intensidade da velocidade e do descaso. Pode-se até dizer e pensar que exista DEMONSTRANDO. relação entre velocidade e descaso, ou melhor, parece que o ritmo acelerado pode provocar descaso. Porque parece que a educação não tem acompanhado o tempo, mas sim que a enxurrada do tempo tem levado a educação para lugares que nem o professor, nem o aluno estão sabendo qual. Estão sim, sofrendo em função desse processo.

Outro fato intrigante na pesquisa foi perceber que em torno de 60% dos professores dizem receber apoio tanto da coordenação pedagógica como da direção. Fico aqui perguntando a que tipo de apoio estavam se referindo, pois, a sensação que passa é que não estavam tendo. Mas levando em conta os dados encontrados, é possível que estavam obtendo apoio, mas um tipo de apoio estritamente pedagógico, quando na verdade estavam em busca de outro.

De acordo com o objetivo específico número 02: investigar as doenças mais frequentes que se apresentam nos professores.

É importante dizer que os professores entrevistados citaram inúmeras doenças. Isso indica que o fazer educacional hoje é marcado por muito sofrimento, tanto que isso pode ser confirmado quando se constata que a variedade de formas de adoecimento que acompanha o professor do século XXI é enorme. Doenças como diabetes, pressão alta, transtorno de ansiedade, depressão, problemas cardíacos, dores nas articulações, alergias, dores de cabeça e problemas nas cordas vocais. Dentre os problemas mais referidos pelos participantes foram: problemas nas cordas vocais (22%), dores nas articulações (20%), transtorno de ansiedade (18%) e dores de cabeça (13%).

Pode-se dizer a partir desse dado que a educação está doente. E nessa pesquisa pode-se dizer que o adoecimento físico (54%) foi maior que o psicológico. De acordo com os professores de Taquarana-Alagoas. Isso não quer dizer que o sofrimento psicológico não estava presente. Deve-se levar em conta que 46% afirmaram que sofrem por problemas psicológicos. Porcentagens muito próximas, indicando que os adoecimentos físicos e psicológicos estavam presentes na mesma proporção. Dado preocupante e merecedor de atenção por todo o sofrimento que nos disseram.

Isso se torna perceptível, pois os professores que participaram desta pesquisa deixaram claro que hoje em dia a prática educativa não estava repleta

de entusiasmo, ou melhor, vontade e paixão como outrora. É sim, uma prática educativa marcada por mudanças, que conforme os próprios professores era uma prática educativa repleta de desmotivação, de adoecimentos e falta de entusiasmo. 60% dos professores entrevistados referiram-se estes tipos de mudanças, que remetem a existência de algum tipo de adoecimento, ou mesmo, a presença de doenças físicas ou psicológicas.

Processo de adoecimento e de instalação de doenças que levou 27% dos participantes desta pesquisa a procurar ajuda. Interessante que a partir dos resultados tem-se a impressão que muito mais que isso apresentava problemas de saúde em função do estresse ocupacional. A procura de ajuda levou os professores a buscarem principalmente os profissionais psicólogos e neurologistas. Dando a impressão que primeiro os neurologistas e depois os psicólogos. Pode-se pensar isso, principalmente pelo fato de que é comum ao professor, acometido de adoecimento devido ao estresse pelo trabalho queixa-se de dor de cabeça que não passa. Fato que o leva primeiro a procurar um neurologista, achando que pode ser um problema físico. Com o tempo, e também a partir da avaliação do neurologista, percebe e toma consciência que o problema é psicológico.

O processo de adoecimento, e porventura, de instalação de doenças como pôde-se já evidenciar nos professores entrevistados nesta pesquisa também pode ser constatado a partir de resultados encontrados, quando por exemplo, os sujeitos da pesquisa relataram que depois que iniciaram a carreira educacional algo mudou. Eles evidenciaram esta mudança, constatando e afirmando que vivenciam atualmente uma sensação de cansaço que não passa (36% dos professores), uma sensação de que não são mais a mesma pessoa (39%), além de uma vontade de parar de ensinar (11%). Dimensões ou características que remetem a existência da síndrome de burnout.

De acordo com o objetivo específico número 03: identificar a presença da síndrome de burnout nos professores.

Para identificação da existência de sintomas e sinais da síndrome de burnout, opta-se por utilizar uma escala lickert, que já vem sendo aplicada em professores. A partir dela pode-se evidenciar que 85% dos professores entrevistados apresentaram sinais e sintomas da síndrome. Sendo que 60% estavam na fase inicial da síndrome, marcada pela presença de sintomas e sinais. E em 22% o burnout já se instalou e em 3% dos professores foi constatado um agravamento, que possivelmente pode ser evidenciado pela frequência e intensidade dos sintomas e sinais. Na verdade, a partir da escala constatou-se que apenas 1% dos entrevistados não apresentaram nenhum sintoma e sinal. Um dado alarmante que merece atenção, porque o burnout é gerador de consequências que podem ocasionar prejuízos tanto ao professor e à escola, quanto à educação como um todo. Ou seja, burnout é um problema de saúde pública que pode levar à morte.

Antes mesmo da aplicação da escala, já foi possível perceber a existência da síndrome de burnout, principalmente a partir do momento em que os professores mencionaram que estavam vivenciando um cansaço que não passava, uma sensação de que não são mais os mesmos e uma vontade de parar. Interessante que a síndrome de burnout é, justamente, caracterizada por essas dimensões, que são: o esgotamento, que pode ser traduzido por cansaço que não vai embora, e despersonalização que, na verdade, significa sentir-se diferente, não se reconhecendo por essas sensações.

De acordo com o objetivo específico número 04: descrever as estratégias mais utilizadas pelos professores que possibilitam uma saúde biopsicossocio-espiritual.

A partir dos dados coletados sobre as estratégias usadas pelos professores pôde-se evidenciar que os entrevistados não estavam cuidando da saúde.

Não estavam desenvolvendo estratégias que potencializem o desenvolvimento e crescimento biopsicossocioespíritual. 19% dos professores não desenvolviam hábitos saudáveis, e 29% deixaram claro, quando perguntados acerca das estratégias, que não tinham tempo, devido à correria. Dado muito próximo a um outro muito relevante, que é sobre a importância que dão ao lazer. Neste aspecto, 40% deles não realizavam nenhum tipo de lazer. Foi possível constatar que os professores não davam importância para hábitos saudáveis, assim, como para atividades de lazer. Fato que corrobora para o desenvolvimento de adoecimentos, situação que o deixa vulnerável a processos de adoecimentos. Ato que comprova o porquê dos professores participantes dessa pesquisa estarem em processo avançado de instalação de sintomas e sinais de burnout, provocadores de vários adoecimentos, conforme o quadro genético de cada um, mas ao mesmo tempo, potencializadores dos sintomas e sinais mais comuns da síndrome em professores, como é o caso de dores de cabeça, dores nas articulações, transtornos de ansiedade e problemas nas cordas vocais.

Interessante que nas entrevistas realizadas com professores já afastados da sala de aula, com sinais e sintomas da síndrome que já se transformaram em doenças físicas e psíquicas irreversíveis, encontra-se em seus discursos uma falta de atenção quanto a hábitos saudáveis e atividades de lazer. Percebe-se que alguns depois do afastamento começaram a se preocupar com a saúde e mesmo assim não foram todas as 07 entrevistadas.

Todas as estratégias citadas pelos professores remetiam a uma preocupação em fazer atividades sozinho (as). O que dá a entender que não surtiu efeito ou não vem surtindo. Isso nos indica que é necessário refletirmos sobre as estratégias que estamos usando para lidarmos com o estresse do tempo atual. Parece que contra os estresses oriundos do trabalho precisamos de estratégias mais coletivas.

Isso remete a um dado que assusta, que é o total descompromisso do município com a proposição de possibilidades coletivas de cuidado da saúde do trabalhador, em especial do professor, que nos dias de hoje no Brasil, vem sendo considerado a categoria profissional que mais sofre com os estresses oriundos do trabalho. De acordo com os professores do município que participaram da pesquisa, 95% deixaram claro que o município não tinha essa preocupação. Muitos deles sugeriram algumas possibilidades para o município desenvolver como possibilidade de ajudar o professor, como por exemplo: yoga, academia, festa especial para os professores, natação, plano de saúde, encontros com professores, passeios e psicoterapia.

De acordo com o objetivo específico número 05: Determinar no discurso dos professores aspectos que remetam ao projeto ético-político da profissão.

No que se refere a este objetivo, que na verdade significa a consequência da existência do burnout em forma de discurso e atitudes. Ou melhor, quando o quadro de adoecimento no professor se instala e se acomoda por algum tempo, traz consequências profundamente negativas não só para o professor, mas para todos os envolvidos no processo educacional. Assim, Codo (1999), no seu livro “Educação, Carinho e Trabalho” menciona que a síndrome de burnout, em professores, pode levar a falência da educação.

Talvez não tenha ficado claro para muita gente o que ele quis dizer com isso, mas de maneira simples podemos explicar isso. A partir dos resultados dessa pesquisa, pode-se evidenciar que muitos professores (95%), hoje, não se sentem valorizados (ou se sentem às vezes). Isso, tanto repercute no fazer desses professores, como já pode ser consequência dos processos vivenciados por eles, os levando a pensar, e por que não a agir, de maneira

a desistir da educação. Codo (1999) no mesmo livro fala que a desistência da educação pode se dar de duas formas: um real, com abandono literal do fazer educacional e outra psicológica, a partir da desistência psicológica. Pode-se concluir, a partir dos resultados encontrados nessa pesquisa, que a grande maio-

ria dos professores está vivenciando esse processo de desistência psicológica, quando, por exemplo, constatou-se que 36% dos professores entrevistados declararam que não mais acreditavam na educação. Sendo que 9% chegaram a dizer que hoje não falam bem da educação, 10% acreditava que a educação estava falida e 17% disse que evitava até pensar. Quando um professor chega a dizer que evita pensar, nos deixa intrigados. Até porque sua profissão tem como foco criar condições ou criar um ambiente propício para reflexões potencializadoras da aprendizagem.

É profundamente preocupante ouvir um professor dizer que, hoje em seu ofício, evita pensar ou refletir, que fala mal da educação e que acredita que o seu fazer está falido ou que não produz resultado algum. É meio esquizofrênico, ser professor e pensar dessa forma. Deve ser imensamente desgastante e sofrido.

Esse dado também foi constatado nas 07 professoras entrevistadas, quando evidenciam que não acreditam na educação, que acreditavam que ela está falida. Na literatura sobre adoecimento do professor (Carlotto, 2012), foram encontrados casos de professores afastados devido ao adoecimento pelo trabalho que desenvolveram pânico só em ouvir falar na educação, professores que mal conseguiam abrir um livro, que tinham pavor de passar perto da escola. Assim como, professores que odiavam a educação. Parece que esses casos tendem a ser mais comuns do que se imagina.

Pois é comum encontrar professores em sala de aula que pensam em desistir, que pensam em sumir, que pensam em abandonar. Parece que a educação está vivenciando uma profunda transformação que se não cuidarmos poderá gerar profundos danos em nossa sociedade.

Num tempo como o que se vive na contemporaneidade, marcado por valores como velocidade, eficácia e pragmatismo não é por acaso que estes sejam os resultados. Um período profundamente caracterizado pelo abandono da vida em comum, fato facilmente evidenciado nos professores entrevistados. A im-

pressão que tive é que os professores são profundos solitários que lutam sozinhos, que fazem atividades sozinhos, que falam sozinhos nas salas de aula. Num tempo profundamente técnico, numa época de abandono da dimensão política.

Não se pode desvalorizar um dado encontrado nessa pesquisa, que tem muito a ver com esse tempo que é de que 66% dos professores entrevistados fizeram graduação semipresencial. Claro que não se deve preconceituosamente achar que o problema está aí. O problema está no tempo que favorece cada vez mais atitudes e preocupações marcadas pelo isolamento, pelo esquecimento do outro, da coletividade.

O fato de ter feito graduação semipresencial pode sim contribuir, pois uma graduação técnica remete a um fazer técnico. E isso diante de um tempo profundamente marcado pela técnica que na verdade significa o esquecimento do outro. Faz pensar o quanto estes professores podem sentir-se fragilizados por não terem sido trabalhados para lidar com o não programado, com o não esperado. Fatores que sempre estarão presentes em qualquer ofício. Assim, acho importante refletir mais sobre o fazer.

O fazer é comprometido, o fazer é político. Político no sentido originário da palavra, no sentido de destravar condições que impedem o bem viver. O fazer cada vez mais se torna sobreimplicado, sobreparticipativo. Não que os professores não queiram desenvolver outros modos de lidar com a educação, mas que suas forças estão se exaurindo.

Precisa-se cuidar dos professores. É indispensável atentar para essa questão. E atentar significa pensar estratégias coletivas. Hoje o discurso mais comum do professor é dizer que não tem tempo. Parece até que ele foi engolido pelo tempo, pela época. Cuidar da saúde do professor é cuidar do futuro da humanidade. Fundamental entender o adoecimento do professor como um problema de saúde pública, como um problema educacional.

5

RECOMENDAÇÕES

Algumas recomendações oriundas das conclusões deste trabalho:

1. Fundamental que os professores, assim como as instituições, assim como os municípios atentem para a saúde de seus professores como forma de assim cuidar também da educação. Percebe-se que o professor que não está doente, está em processo. O que significa que será questão de tempo para adoecer. Isso é profundamente trágico e merecedor de atenção, não só pelo professor, mas por toda a educação.

2. Diante do fato constatado aqui que os professores estão doentes, física e emocionalmente, é necessário que não só ele atente para isso, mas que a escola e, conseqüentemente, o município pense em estratégias de saúde.

3. Fundamental que a escola pense no professor, ou melhor, o enxergue. Foi percebido na pesquisa que os professores se acham esquecidos. Pensar no professor não é fazer capacitação técnica e sim capacitação humana a partir de encontros onde os professores possam se sentir vistos pelo município, pelos colegas e pela secretaria. Fundamental isso, num tempo tão acelerado como o que se vive hoje, em que muitas vezes ocorre de não se sentir humano, tal qual as relações que vivemos hoje em dia, marcadas por valores distantes do humano.

4. Eventos de prevenção ao mal-estar contemporâneo, assim como, também diálogos com os professores acerca do tempo atual.

5. Importante que o município atente para o tipo de formação que seus professores estão tendo, indispensável para uma formação mais humana, e menos técnica.

6. Uma recomendação aos professores é que cuidem de sua saúde, pois não estão cuidando, na verdade não estão levando a sério o que estão sentindo, o que percebem o outro sentindo. A pesquisa mostrou que a grande maioria dos professores não se cuidam, e pior, não valorizam estratégias que potencializem

saúde. 99% dos professores entrevistados aqui estão em processo da síndrome de burnout. Isto é trágico e demasiadamente preocupante.

7. Necessário que as escolas atentem para o PPP. O PPP não é importante apenas para o aluno como muitos pensam, na verdade ele é fundamental para o professor e para a educação como um todo. Sem PPP não há possibilidade de potencializar o conhecimento na escola. Porque sem PPP não há diálogo e sim monólogo na escola. Sem PPP a escola é engolida pelo tempo acelerado, pelos valores do capitalismo e com isso todos os envolvidos na educação são engolidos e no limite cuspidos (como acontece com o professor, quando adoecido e trocado por outro e assim por diante...)

8. Fundamental que a escola desenvolva ações que interliguem secretaria de educação e secretaria de saúde e outros órgãos do governo como forma de cuidar mais da saúde física e emocional do professor, do aluno e demais envolvidos no processo educacional.

9. E por último, recomendações de ações e atividades as escolas que procurem informar e desmistificar a síndrome de burnout nos diversos contextos envolvidos, desde a comunidade até os órgãos governamentais. Percebe-se que professoras afastadas vivenciam muito preconceito principalmente e fundamentalmente devido ao total desconhecimento da síndrome de burnout.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA DO Ó, A. O burnout e os educadores que lutam contra a AIDS. *Educação em Debate*, v.1, 2001, p. 12-19.

ALONSO, F. *Síndrome de burnout: manual de medidas preventivas e identificativas para a aplicação pelo engenheiro de segurança do trabalho*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

BARBIERI, A. Doenças e distúrbios de saúde entre professores da educação básica no Brasil. Um levantamento bibliográfico. *EFDeportes.com, Revista Digital*, ano 19, n. 191, 2014.

BASTOS, J. *O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG*. Minas Gerais: PUC-MG, 2009.

BATISTA, K. Projeto Politico-Pedagógico: na construção do ideal os embates com o real. *Mundo Contemporâneo em Revista*, v. 2, p. 161, 2009.

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

BENEVIDES-PEREIRA, A. O Estado da Arte do Burnout no Brasil. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, Ano 01, n.01, 2003, pp. 04-11.

BERNARDES, P. & SILVA, R. Educação nas “garras” neoliberais. *Simpósio Estadual de Políticas Públicas da UFU*, 2012, 13pgs.

BUENO, S. *A pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2003.

BUYS, R. As condições necessárias e suficientes do processo terapêutico (paráfrase de Carl Rogers). Trabalho apresentado no *III Fórum Brasileiro da A.C.P.* realizado entre os dias 10 a 16 de outubro de 1999, em Ouro Preto, Minas Gerais. Disponível em 04/03/2017 em: <https://apacp.org.br/diversos/artigos/as-condicoes-necessarias-e-suficientes-do-processo-terapeutico-parafrase-de-carl-rogers-2/>.

CARLOTTO, M. & CAMARA, S. Síndrome de Burnout: uma doença do trabalho na sociedade de bem-estar. *Aletheia*, n. 25, 2007, pp. 203-205.

CARLOTTO, M. Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 27, n. 04, 2011, pp. 403-410.

CARLOTTO, M.; MALLMANN, C., PALAZZO, L., & AERTS, D. Fatores associados à síndrome de burnout em funcionários públicos municipais. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 11, n. 02, 2009, pp. 69-82.

CARLOTTO, M. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, n. 07, 2002, pp. 21-29.

CARLOTTO, S. Prevenção da síndrome de burnout em professores: um relato de experiência. *Mudanças – Psicologia da saúde*, v. 22, n. 01, 2014, pp. 31-39.

CARLOTTO, M. & GOBBI, M. Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? *Aletheia*, n. 10, 1999, pp. 103-114.

CARNEIRO, N. Escola sem educação. *Netsaber-artigos*, 2017, 2 pgs.

CODO, W. & VASQUES-MENEZES, I. O que é o Burnout? In: Codo, W. *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 237-254.

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

CODO, W. *Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, P. *Docência e doença: condições de trabalho e qualidade de vida dos professores de 5ª à 8ª séries da rede municipal de Ipatinga*. Carapatinga: Centro Universitário de Carapatinga, 2007.

COSTA, S. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1257- 1272, set./dez. 2005.

DEMO, P. *Desafios modernos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESTEVE, J. M. Z. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Baurú: Edusc, 1999.

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

FERENHOF, I. & Ferenhof, E. Burnout em professores. *Eccos – Revista Científica*, v. 04, n. 01, 2002, pp. 131-151.

FONSÊCA, C. *Síndrome de Burnout: uma compreensão fenomenológica-existencial*. Arapiraca: Núcleo de Estudos Clínico-Sociais, 2011, 14pgs.

FONSÊCA, C.; SANTANA, C. & GOMES, C. *Síndrome de burnout: um estudo teórico-empírico*. Maceió: UFAL, 2005.

GADOTTI, M. & ROMÃO, E. *Autonomia da Escola: Princípios e Propostas*. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARAES, L. (2000). Saúde mental, estresse e qualidade de vida no trabalho. In: J. C. SOUZA, J.; GRUBITS, S & GUIMARÃES, L. (Orgs.).

Interdisciplinaridade em saúde mental. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2000, pp. 17-19.

HAHN, J. & MACHADO, E. *A importância do projeto político pedagógico na educação*, UFSM, s.d., 6pgs.

JABOR, A. *Educação brasileira está falida*. Disponível em 12/01/2017 em: <https://www.youtube.com/watch?v=n-3iU2FYfwk>.

LAKATOS, E. & MARCONI, M. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LEVY G., NUNES SOBRINHO, F., & SOUZA, C. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Produção*, v. 19, n. 03, 2009, 458-465.

MALHEIRO, J. Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade? *Ensaio*, Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 79-104, jan./mar. 2005.

MINAYO, M. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, J. & BRUN, L. *Como Estão Nossos Professores: Saúde e adoecimento mental no ensino privado do Rio grande do Sul*. Revista textual, n 10, 2017, pp.10-15.

MULLER, D. et al. *Cuidado! A saúde da educação está em perigo*. Publicação do coletivo estadual de saúde do CPERS/Sindicato, 2012.

OLIVEIRA, M. *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração*. Catalão: UFG, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *A condição dos professores: recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores*. Genebra: OIT/ Unesco, 1984

PADILHA, A. *Projeto Político-Pedagógico e educação especial: ações, contradições e desafios à inclusão educacional na rede municipal de campinas/SP*. Campinas: PUC-Campinas, 2009.

PATTO, M. O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.

PETRY, A. *Franz Brentano: o conceito, o objeto e o método de “uma psicologia de um ponto de vista empírico”*. São Paulo: PUC-SP, 2012.

PICADO, L. Esgotamento profissional dos docentes: da produção à intervenção. *Psicologia.com.pt – o portal dos psicólogos*, 2010, 18pgs.

PORTO, L.; REIS, I.; ANDRADE, J. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT). *Revista Baiana de Saúde Pública*, v. 28, n. 01, jan./jun. 2004, p. 33-49.

PRODANOV, C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

PRODANOV, C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RIBEIRO, C. Reflexões sobre a falência educacional e a patologização na educação. *UNILAGO*, 2016.

SANTOS, G. (2009). Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 07, n. 02, 2009, pp. 285-304.

SILVA, M. & PINHEIRO, F. Análise qualitativa da síndrome de burnout nos enfermeiros de setores oncológicos. *Interfaces Científicas – Saúde e Ambiente*, v. 02 n. 01, 2013, pp. 37-47.

SILVA, R. & MOREIRA, F. *Educação em Prisões: apontamentos para um Projeto Político Pedagógico*. 11pgs.

SIMÕES, S. *Burnout em cuidados paliativos*. São Paulo: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013, 21pgs.

SIQUEIRA, F.; KARLMAYER-MERTENS, R.; FUMANGA, M. & VENTO, C. *Como elaborar projeto de pesquisa: linguagem e método*. São Paulo: FGV, 2008.

SOUZA, K. R. et al. *Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho*. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 8, n. 4, p. 1057-1068, 2003

TAVARES, W. Frutos de uma educação falida. *Revista Gestão Universitária*, 2016.

VEIGA, I. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, I. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VICTORA, C. & HASSEM, N. Metodologias qualitativa e quantitativa. In: VICTORA, C. & HASSEM, N. *Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Tomo editorial, 2000.

VILLELA, E. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 88, n. 219, pp. 229-241.

WEBBER, D. *Profissão professor – desafios e possibilidades do direito ambiental laboral frente ao mal-estar docente*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2011.

APÊNDICES

- A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- B. Questionário Aplicado aos Professores da Educação Infantil ao 9 ano do Ensino Fundamental.
- C. Enquete Preliminar para Identificação da Burnout.
- D. Enquete Realizada com os Professores Afastados da Sala de Aula.
- E. Carta de Autorização-Anuência para a Realização da Pesquisa no Município.
- F. Certidão fornecida pela Secretaria de Educação do Município de Taquarana com o Quantitativo de professores efetivos e Contratados Temporariamente no Ano de 2017.

APÊNDICE A



FACULDADE DE POSTGRADO AMERICANA

DOUTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”. (Resolução nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ RG: _____, tendo sido convidado(a) participar como voluntário(a) do trabalho: **A Saúde Mental e Física do Profissional Docente da Educação Escolar do Município de Taquarana, Alagoas, Brasil**, uma pesquisa quanti-quali, recebi de José Gilberto da Silva, Doutorando e orientando da Professora Doutora Ph.D Celina Ortiz de Fretes da Universidad Americana, Assunção — Py, por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 1) Que o estudo se destina a analisar A Saúde Mental e Física do Profissional Docente da Educação Escolar do Município de Taquarana, Alagoas, Brasil.
- 2) Que a importância deste estudo é a de proporcionar maiores discussões e esclarecimentos sobre a saúde mental e física dos professores da rede municipal de Taquarana e suas implicações.
- 3) Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: 1 - Identificar as doenças mais frequentes que se apresentam nos professores da rede municipal de ensino, 2 - Indagar os fatores determinantes que influenciam no adoecimento do professor, 3 - Identificar as implicações da síndrome de burnout na tarefa

cotidiana do profissional docente 4 - Descrever as estratégias utilizadas pelos professores que possibilitam uma saúde bio-psico-sócio-espiritual; 5- Determinar no discurso dos professores aspectos que remetam ao projeto ético- político da profissão;

4) Que não há probabilidades de incômodos decorrentes de minha participação.

5) Que a participação no estudo não trará nenhum risco à minha saúde física e mental.

6) Que deverei contar com assistência psicológica e que o responsável por ela é o Serviço de Atendimento Psicológico da Prefeitura Municipal de Taquarana;

7) Que este estudo começou em Julho de 2016 e terminará em outubro de 2017.

8) Que o estudo será feito através de uma pesquisa quantitativa e qualitativa com aplicação de questionários, entrevistas, observações e escala de sintomas de burnout em professores e em gestores da Educação Básica do município de Taquarana AL.

9) Que eu participarei da pesquisa por ser professor (a) da Rede Municipal de Ensino.

10) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre o desenvolvimento do estudo.

11) Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a apresentação de dados que esclareçam informações sobre a Saúde Mental e Física dos Professores Municipais, assim como aprimoramento de informações sobre esta.

12) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre o desenvolvimento do estudo.

13) Que eu poderei, a qualquer momento, recusar a continuar participando do estudo e também que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isto me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

14) Que as informações conseguidas através da minha participação no estudo não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto pelos responsáveis, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do responsável pela pesquisa: Avenida Santa Cruz, 95, Centro - Cep: 57.640.000 - Taquarana - Alagoas

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Americana.

Para maiores informações ou esclarecimentos, pode entrar em contato com:

- Doutorando: José Gilberto da Silva (82) 98211-7292
E-mail: gilberto15.jg@gmail.com

Taquarana, 10 de Julho de 2016.

Voluntário (a)

APÊNDICE B

ENQUETE PARA PROFESSORES



Caro (a) Professor (a),

Como Doutorando em Ciências da Educação, solicito por favor sua colaboração sincera e franca para concretizar um trabalho de investigação eminentemente acadêmico.

Essa pesquisa tem como tema: **A Saúde Mental e Física do Profissional Docente da Educação Escolar do Município de Taquarana, Alagoas, Brasil.**

As informações coletadas serão manejadas com absoluta descrição e confidencialidade.

1. Idade: () 18 à 25 anos () 26 à 30 anos () 31 à 35 anos () 36 à 40 anos () 40 à 45 anos () 45 à 50 anos () mais de 50 anos.

2. Sexo: () masculino () feminino

3. Estado Civil: () solteira (o) () casada (o) () divorciada (o) () viúva(o) () outro

4. Escolaridade:

() Magistério () Licenciatura incompleto

() Licenciatura presencial () licenciatura semipresencial () Mestrado () Doutorado

5. Pós-graduação () sim () não

Se sim: Instituição____Ano ____Pós__

6. Exerce docência: () Educação Infantil () Ensino Fundamental Anos Iniciais () Ensino Fundamental Anos Finais () Educação de Jovens e Adultos — EJA.

7. Trabalha em outra instituição:

() Sim () Não Além de ser docente, exerce outra atividade?

() sim () não

Se sim, qual ?___

8. Carga horária semanal de trabalho:() 20h. () 25h. () 40h. () 50h.
() 60 h.

9. Anos de trabalho como professor: () 1 à 7 anos () 8 à 14 anos () 15 à 22 anos () 23 à 27 anos () mais de 28 anos

10. Vínculo profissional como professor:

() concursado — efetivo

() contratação temporária

11. Sua principal dificuldade no exercício da profissão docente è:

() relação com a família dos alunos. () relação com os colegas no ambiente de trabalho. () relação com os gestores escolares. () relação com a secretaria de educação.

12. Ser professor atualmente é:

() Viver sob um ritmo muito corrido, não tendo tempo pra nada. () Sentir-se isolado, pois acabo tendo que priorizar os afazeres escolares. () Minha família reclama que de uns anos pra cá não temos saído como antigamente () Desumanizador, desgastante e sofrido

13. Quais os fatores que atualmente geram adoecimento no professor:

() a velocidade com que as coisas acontecem hoje em dia

() as cobranças da secretaria ou escola, que são mais que em outros tempos.

() perseguições políticas no município

() descaso dos alunos com a educação

() sentimento de que estou sozinho (a) nessa luta educacional

() outros: quais?_____

14. Você recebe apoio da direção nas questões pedagógicas.

sim não as vezes nunca

15. Você recebe apoio da coordenação nas questões pedagógicas.

sim não as vezes Nunca

16. Você desenvolveu algum adoecimento desde que iniciou a dá aulas?

diabetes hipertensão transtorno de ansiedade depressão
 cardíacos dores nas articulações problemas nas cordas vo-
cais alergias não desenvolvi doença nenhuma dores de cabeça
 outro

Especificar_____

17. Seu adoecimento é (quando você adoecer):

físico psicológico

Sintomas:_____

18. Com relação prática educativa com seus alunos:

continuo com o mesmo entusiasmo de quando iniciei a dar aulas.
 não tenho o mesmo entusiasmo de quando iniciei a dar aulas.
 planejo às atividades mais não me entusiasmo para colocar em prática.
 sinto-me desmotivado (a) para o trabalho diário.
 sinto-me adoecido e incapaz de planejar as aulas como antes

19. Já procurou algum apoio profissional para pedir ajuda?

sim não

Se sim, qual o especialidade?

Resposta___

20. Já aconteceu comigo depois que comecei a ensinar:

Sensação de cansaço que não passa, vontade de ficar deitada por vários dias.
 Vontade de parar de ensinar, pois não me realizo mais como professor

() Sensação de que não sou mais o mesmo professor, perco a paciência com facilidade, me irrita fácil com os alunos

() Evitar contato com os colegas de trabalho, e até com os alunos

21. Quanto aos hábitos para manter uma vida saudável:

() realizo exercícios físicos (academia) com frequência. () não realizo atividades físicas.

() Esporadicamente faço algumas atividades. () Faço caminhada diariamente

() Não tenho tempo, a correria é grande

22. Quais às atividades de lazer que participa:

() bares e baladas.

() teatro, concertos, cinema e shows.

() laser esportivo.

() outro tipo.

() não realizo atividades de lazer.

Qual ou quais __

23. Estratégias que uso para manter a saúde:

() priorizo atividades sozinho(a)

() Gosto de estar em grupos, sair com colegas, familiares.

() Participo de grupos de respiração, yoga e atividades de relaxamento.

() Faço psicoterapia

() Vou sempre a Igreja.

() Não uso nenhuma estratégia para manter à saúde.

24. O município disponibiliza atenção a saúde física e emocional do professor: (plano de saúde, academia, passeios, festas, blindes e etc.) ?

() sim () não () às vezes Se sim, quais ?

Se não, quais deveria disponibilizar?__

25. Considera-se valorizado pelo sistema educacional ?

() sim () não () mais ou menos.

26. Sua principal dificuldade no exercício da profissão docente è:

- () relação com a família dos alunos.
- () relação com os colegas no ambiente de trabalho.
- () relação com os gestores escolares.
- () relação com a secretaria de educação.

27. Você conhece o PPP da sua escola?

() sim () não

28. Qual a frequência de reuniões na escola para deliberar sobre o PPP?

- () mensalmente
- () semestralmente
- () anualmente
- () nunca participei

29. Diante da atual política educacional:

- () já pensei em desistir da profissão.
- () me realizo como professor(a)
- () continuo professor(a) por que não tenho outra opção

30. O que penso e falo sobre a educação hoje é:

- () Continuo acreditando na educação e enquanto for professor sempre irei contribuir com o projeto educacional
- () A educação no nosso país está falida, continuo dando aulas principalmente pelo salário, pois não acredito que no futuro as coisas melhorem.
- () Antes eu falava bem da educação, hoje em dia evito até falar, comentar ou pensar.
- () Procuro dá minha aula e evito pensar.

APÊNDICE C

ENQUETE PARA PROFESSORES COM ESCALA DE LINCKE QUESTIONÁRIO PRELIMINAR DE IDENTIFICAÇÃO DA BURNOUT

Elaborado e adaptado por Chafic Jbeili, inspirado no

Maslach Burnout Inventory – MBI

Obs.: este instrumento é de uso informativo apenas e não deve substituir o diagnóstico realizado por Médico ou Psicoterapeuta.

MARQUE “X” na coluna correspondente:

1- Nunca |2- Anualmente |3- Mensalmente |4- Semanalmente | 5- Diariamente

Nº	Características psicofísicas em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
1	Sinto-me esgotado(a) emocionalmente em relação ao meu trabalho					
2	Sinto-me excessivamente exausto ao final da minha jornada de					
3	Levanto-me cansado(a) e sem disposição para realizar o meu trabalho					
4	Envolve-me com facilidade nos problemas dos outros					
5	Trato algumas pessoas como se fossem da minha família					
6	Tenho que desprender grande esforço para realizar minhas tarefas					
7	Acredito que eu poderia fazer mais pelas pessoas assistidas por mim					
8	Sinto que meu salário é desproporcional às funções que executo					
9	Sinto que sou uma referência para as pessoas que lido diariamente					
10	Sinto-me com pouca vitalidade, desanimado(a)					
11	Não me sinto realizado(a) com o meu trabalho					
12	Não sinto mais tanto amor pelo meu trabalho como antes					
13	Não acredito mais naquilo que realizo profissionalmente					
14	Sinto-me sem forças para conseguir algum resultado significativo					
15	Sinto que estou no emprego apenas por causa do salário					
16	Tenho me sentido mais estressado(a) com as pessoas que atendo					
17	Sinto-me responsável pelos problemas das pessoas que atendo					
18	Sinto que as pessoas me culpam pelos seus problemas					
19	Penso que não importa o que eu faça, nada vai mudar no meu trabalho					
20	Sinto que não acredito mais na profissão que exerço					

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista com professores afastados da sala de aula

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____ Filhos: _____

Escolaridade: _____ Tempo de profissão: _____

Carga horária semanal: _____

Tempo de afastamento da sala de aula: _____

ROTEIRO

1. Quais os motivos que levaram ao afastamento da sala de aula? _____

2. Você se sentia uma pessoa realizada profissionalmente? Sentia-se um profissional reconhecido e respeitado pelos diretores e coordenadores pedagógicos? Por seus colegas de trabalho? E pelos alunos? Pelas famílias?

3. Há quanto tempo está afastado da sala de aula? Esta foi uma decisão sua? Esta foi uma decisão tomada repentinamente ou já vinha pensando nisso antes? Ela foi fácil ou difícil? Pensa em retornar para a sala de aula?

4. Quais os sinais e sintomas que lhe fizeram perceber que não dava mais para permanecer na sala de aula?

5. Que estratégias/alternativas buscava para o enfrentamento do stress no trabalho? E elas falharam? / a partir de quando? O que acha que poderia ter sido feito, por você e/ou pela instituição onde trabalhava, ou o município para prevenir ou remediar as dificuldades que você vivenciou na profissão

6. Como eram as relações interpessoais no ambiente de trabalho? (com chefia, colegas de trabalho, alunos e familiares?)

7. E nas demais áreas de sua vida, houve interferência do desgaste vivenciado na profissão? (Vida pessoal, familiar/conjugal, vida social, saúde física e psicológica.

8. Você acredita na educação? Você acha que a educação esta falida?

9. Você acha que o ritmo do tempo interferiu no seu processo de adoecimento?

10. Conhece algo sobre estres ocupacional?

APÊNDICE E



**ESTADO DE ALAGOAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE TAQUARANA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Givaldo Ferreira Quintino, RG: 1.146.784 SSP/AL, CPF: 815.819.394-34, Secretário Municipal de Educação de Taquarana, Alagoas, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: **A Saúde Mental e Física dos Professores da Educação Básica do Município de Taquarana, Alagoas, Brasil no ano de 2017**, sob responsabilidade do pesquisador José Gilberto da Silva. Assim, serão disponibilizados ao pesquisador relação das escolas municipais, quantitativos de alunos, relação nominal, lotação e quantitativos dos professores efetivos e contratados temporariamente que atuam nas salas de aula da rede municipal de ensino.

Taquarana, 10 de agosto de 2016.


Givaldo Ferreira Quintino
Secretário Municipal de Educação

Secretaria Municipal de Educação
CNPJ: 12.207.445/0001-26
Rua João Soares, nº 92 - CEP: 57640-000
Taquarana - AL
Email: taquarana.sme@gmail.com
Fone: (82) 3425-1132

Fone/Fax: (82) 3425-1580, 3425-1132, Rua João Soares, 92 Centro. Taquarana – AL, CEP 57.640-000 e-mail: taquarana.sme@gmail.com

APÊNDICE F



**ESTADO DE ALAGOAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE TAQUARANA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



CERTIDÃO

Certificamos, que a vista de registros existentes em nossos arquivos e para efeitos comprobatórios, que a Rede Municipal de Ensino de Taquarana no ano letivo de 2017, dispõe de 220 professores em sala de aula, lotados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, destes 160 efetivos e 60 contratados temporariamente, que no quadro de servidores registra-se atualmente 13 professores afastados da sala de aula por adoecimento e assim readaptados de função de acordo com a legislação vigente.

Taquarana, 10 de Janeiro de 2017.


Givaldo F. Quintino
Secretário Municipal de Educação

Secretaria Municipal de Educação

CNPJ: 12.207.445/0001-26

**Rua João Soares, nº 92 - CEP: 57640-000
Taquarana - AL**

**Email: taquarana.sme@gmail.com
Fone: (82) 3425-1132**

Fone/Fax: (82) 3425-1580, 3425-1132, Rua João Soares, 92 Centro. Taquarana – AL, CEP 57.640-000 e-mail: taquarana.sme@gmail.com



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](https://api.whatsapp.com/send?phone=55997234952)

ARCO
EDITORES ● ● ●