



UFSM

Dissertação de Mestrado

**SOFRIMENTO PSÍQUICO E SÍNDROME
DE *BURNOUT*: UM ESTUDO COM PROFESSORES
DO PPGE/CE/UFSM**

Alessandra Giuliani Pimenta

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil.

2004

**SOFRIMENTO PSÍQUICO E SÍNDROME
DE *BURNOUT*: UM ESTUDO COM PROFESSORES
DO PPGE/CE/UFSM**

por

Alessandra Giuliani Pimenta

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Santa Maria, RS, Brasil.

2004

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada
aprova a Dissertação de Mestrado

**SOFRIMENTO PSÍQUICO E SÍNDROME
DE *BURNOUT*: UM ESTUDO COM PROFESSORES
DO PPGE/CE/UFSM**

elaborado por
Alessandra Giuliani Pimenta

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª. Drª. Maria Inês Naujorks
(Presidente/Orientadora)

Profª. Drª. Ana Maria Benevides Pereira
(UEM – PR)

Profª. Drª. Silvia Maria de Aguiar Isaia
(UFSM – RS)

Santa Maria, 30 de junho de 2004.



***“A maior descoberta de minha geração é que qualquer ser humano
pode mudar de vida mudando de atitude”.***
(William James)

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

AGRADECIMENTOS

Muitos foram aqueles que fizeram-se presentes em minha trajetória acadêmica. Que acompanharam e apoiaram minhas escolhas. Que enfrentaram ao meu lado as dificuldades encontradas e entenderam os momentos de angústias, incertezas e intenso mau-humor. Que vibraram comigo frente aos sucessos alcançados. Que motivaram-me a chegar até aqui e, certamente, continuarão incentivando-me a prosseguir.

Por isso, torna-se indispensável ressaltar a importância dessas pessoas, através dos estímulos, orientações e críticas, na consecução da respectiva dissertação e, assim, expressar a imensa gratidão que sinto.

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, responsáveis por tudo que sou, por esforçaram-se em proporcionarem-me uma formação de qualidade e investirem em meu potencial. Meus irmãos queridos, pela compreensão, paciência e carinho recebidos. “Essa vitória também é fruto do empenho de vocês!”

À melhor dinda do mundo, exemplo profissional de comprometimento e competência acadêmica, dividindo comigo sua vasta experiência, sempre solidária e disposta a ajudar-me nessa jornada, mostrando-me que sempre é possível ir mais longe. Também ao Dindão, cheio de carinho, pelo interesse e disponibilidade em atender-me.

Demais familiares pela torcida, principalmente à vó, muito fofa!

Maria Inês, minha orientadora, pelo excelente trabalho realizado, seus sábios ensinamentos, dedicação, amizade e, sobretudo, pela confiança e autonomia, permitindo-me explorar a complexidade da Educação, refletir sobre as diversas nuances apresentadas, descobrir uma identidade própria dentro da área e, desse modo, elaborar uma pesquisa realmente significativa.

Gil e Beth, funcionários do programa. Jamais esquecerei a atenção e os inúmeros favores prestados.

Vanda, Olmiro, Lúcia e Mirian, colegas e parceiros. “Juntos formamos uma grande equipe!”

Todo o corpo docente do PPGE/CE/UFSM, por gentilmente participarem como sujeitos desse estudo. “A colaboração de vocês foi fundamental!”

Aos professores, membros da Banca Examinadora, por aceitarem o convite, contribuírem no enriquecimento da produção e disponibilizarem seu tempo para a apreciação.

Ainda à Silvia, pelas conversas, pelas dicas e pela biblioteca maravilhosa.

Às amigas fiéis e incansáveis, Dani, Déa, Caca e Ká, que privaram-se da minha companhia para que pudesse estudar.

E, finalmente, mas não menos importante, um alguém muito especial, que sempre acreditou em mim. Que enxergou o que eu, algumas vezes, não conseguia ver, que foi meu companheiro e minha inspiração, e que de perto ou de longe faz parte da minha vida.

A todos, meu muito obrigada de coração!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE ANEXOS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
RESUMEN	xiv
1 INTRODUÇÃO	01
2 REVISÃO DA LITERATURA	06
2.1 A Gênese da Pós-Graduação no Brasil	06
2.1.1 Movimentos Pretéritos	06
2.1.2 Papel das Agências de Fomento	06
2.1.3 Espiral do Crescimento	07
2.1.4 Regulamentação da Pós-Graduação	09
2.1.5 Dimensões Atuais	10
2.2 A Pós-Graduação em Educação: Diversificando Caminhos	14
2.3 UFSM/CE/PPGE	17
2.4 Profissão Professor	27
2.4.1 Crise da Educação	27
2.4.2 Formação Docente	32
2.4.3 Práxis Universitária	40
2.5 Sofrimento Psíquico e Síndrome de <i>Burnout</i>	48
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	63
3.1 Problema	63
3.2 Objetivo Geral	63
3.3 Objetivos Específicos	63
4 ESTRUTURA METODOLÓGICA	64
4.1 Sujeitos	65
4.2 Instrumentos	66

4.3 Procedimentos	69
4.4 Cronograma	70
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Brasil/Educação – Evolução da Pós-Graduação antes da Reforma Universitária DE 1968 – Indicadores Básicos	08
Tabela 02 – As Dez Áreas do Conhecimento com maior número de Grupos de Pesquisa	15
Tabela 03 – Principais Obstáculos dos Cursos de Formação	35
Tabela 04 – Presença dos Componentes do <i>Burnout</i> entre os Profissionais da Educação	56
Tabela 05 – Medidas descritivas das variáveis: idade, anos de experiência no ensino e tempo de serviço no PPGE	73
Tabela 06 – Medidas descritivas e Coeficientes α Crombach obtidos para a Escala do <i>Burnout</i> , EE, RP e DE	73
Tabela 07 – Soma dos pontos, do número de professores por total de pontos e do percentual acima e abaixo da média para a Dimensão Exaustão Emocional	75
Tabela 08 – Soma dos pontos, do número de professores por total de pontos e do percentual acima e abaixo da média para a Dimensão Realização Pessoal no Trabalho	76
Tabela 09 – Soma dos pontos, do número de professores por total de pontos e do percentual acima e abaixo da média para a Dimensão Despersonalização	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Crescimento dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil	11
Quadro 02 – Qualificação Docente do Centro de Educação de 1994 a 1997	23
Quadro 03 – Princípios da Formação Docente	34
Quadro 04 – Esquema dos Agentes Facilitadores e/ou Desencadeantes do <i>Burnout</i>	58
Quadro 05 – Resumo da Sintomatologia do <i>Burnout</i>	60
Quadro 06 – Resultados de pontos de cortes, médias, desvios padrões e Alfa de Crombach nas Escalas do MBI	68
Quadro 07 – Etapas de Elaboração da Dissertação	70
Quadro 08 – Características Demográficas Populacionais	72
Quadro 09 – Organização das questões do MBI-ED	74
Quadro 10 – Resultados de pontos de cortes e número de professores em cada nível de intensidade para o MBI e suas dimensões	78
Quadro 11 – Sintomas derivados de cada uma das dimensões da Síndrome de <i>Burnout</i>	81

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética da UFSM	97
Anexo B – Termo de Consentimento	99
Anexo C – Instrumento: <i>Maslach Burnout Inventory</i>	101

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

SOFRIMENTO PSÍQUICO E SÍNDROME DE *BURNOUT*: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO PPGE/CE/UFSM

Autora: Alessandra Giuliani Pimenta

Orientadora: Maria Inês Naujorks
Santa Maria, 30 de junho de 2004.

O presente estudo científico, pertencente à Linha de Pesquisa Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, embasou-se na investigação e identificação das vivências subjetivas de sofrimento psíquico nos professores do PPGE/CE/UFSM e na sua intrínseca relação com a Síndrome de *Burnout*. A escolha temática originou-se das dificuldades observadas no cotidiano desses profissionais, frente as inúmeras exigências que lhes são impostas e as reais condições laborais oferecidas, cada vez mais contraditórias e complexas. Considerando a abrangência dos aspectos que configuram tal crise – crise, essa, de identidade dos educadores e da própria educação – priorizou-se o caráter afetivo, inerente à atividade, evidenciado pelo estreito vínculo firmado entre professores e alunos. Dessa forma, consolidou-se como uma abordagem de extrema relevância, uma vez que, vulneráveis às contínuas adversidades, vêm abalada sua resistência emocional, comprometendo a *praxis* pedagógica e proporcionando o aparecimento do *burnout*. Este, divide-se em três dimensões: Exaustão Emocional (EE), Realização Pessoal no Trabalho (RP) e Despersonalização (DE), e corresponde a uma síndrome ocupacional, onde há o esgotamento das energias vitais, provocado pelo desgaste diário ao qual é submetido através do envolvimento interpessoal empreendido. Para tanto, foi realizada uma investigação descritivo-interpretativa, de cunho quantitativo, utilizando o instrumento MBI-ED (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*), conceituado um dos melhores para detectar o grau de *burnout* nos profissionais da área. Todo o corpo docente do PPGE/CE/UFSM participou da avaliação e após a análise dos resultados, verificou-se que $\approx 27\%$ do total de sujeitos manifestou índices representativos para o *burnout* ou para alguma das suas dimensões. Destes, $\approx 55\%$ revelaram elevado nível para EE, $\approx 41\%$ baixa RP e $\approx 36\%$ alta DE. Confirmou-se, então, que as especificidades da docência nesse nível de ensino favorecem a ocorrência da Síndrome. E, somente o conhecimento aprofundado de causa pode possibilitar maior conscientização, elaboração de eficientes estratégias de intervenção e a solução de tal problemática.

Palavras-Chave: Educação, Sofrimento Psíquico, Síndrome de *Burnout*.

ABSTRACT

Master of Science Dissertation on Brazilian Education
Post-Graduation Program on Brazilian Education
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

PSYCHOLOGICAL SUFFERING AND *BURNOUT* SYNDROME: A STUDY WITH PROFESSORS FROM POST-GRADUATION PPGE/CE/UFSM

Author: Alessandra Giuliani Pimenta

Advisor: Maria Inês Naujorks
Santa Maria, June 30, 2004.

This scientific study follows the Search Line of Teachers from the Post-Graduation Program on Education and it is based on the investigation and identification of the subjective experience of the psychological pressure on teachers of the PPGE/CE/UFSM, and its straight relationship with the *Burnout* Syndrome. The theme choice was originated from the difficulties observed in the daily activities of these professionals facing the countless demands they are imposed, and their real labor conditions contradictory and complex day after day. Taking into consideration the aspects that characterize this crisis (of educators identity and the education itself) the affective character has been pointed out, inherent to the activity evidenced by the straight bond established between teachers and students. In this way, it has been consolidated as an approach of extreme prominence, since they get vulnerable to the continuous difficulties and feel their emotional resistance influencing negatively the pedagogic practice and, in some situations, provoking the incidence of the *burnout*, which is divided in three dimensions: Emotional Exhaustion (EE), Personal Realization at Work (PR) and Depersonalization (DE). It corresponds to an occupational syndrome, where there is an exhaustion of the vital energy caused by the daily stress that professors are submitted and by the interpersonal involvement attempted. A descriptive-interpretative investigation of a quantity-qualitative nature was carried out using the MBI-ED instrument (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*), considered as one of the best instruments to detect the *burnout* degree in the professionals of the area. The analysis of the results, showed that $\cong 27\%$ of the professors has manifested representative index to *burnout* or for some of its dimensions. From these, $\cong 55\%$ revealed high level for EE, $\cong 41\%$ low level for PR, and $\cong 36\%$ high DE. The results confirmed that the peculiarity on this level of teaching favored the incidence of the *Burnout* Syndrome and only by the knowledge of the causes, it will be possible to elaborate efficient strategies of intervention and the solution for this problem.

Key words: Education, Psychological suffering, *Burnout* Syndrome.

RESUMEN

Disertación de Maestrado
Programa de Pós-Grado en Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

SUFRIMIENTO PSÍQUICO Y SÍNDROME DE *BURNOUT*: UN ESTUDIO CON PROFESORES DEL PPGE/CE/UFSM

Autora: Alessandra Giuliani Pimenta

Orientadora: Maria Inês Naujorks
Santa Maria, 30 de junio de 2004.

El presente estudio científico, perteneciente a la Línea de Pesquisa Formação de Profesores del Programa de Pós-Grado en Educação, del Centro de Educação, de la Universidad Federal de Santa Maria, se basó en la investigación y identificación de las vivencias subjetivas de sufrimiento psíquico en los profesores del PPGE/CE/UFSM y en su intrínseca relación con el Síndrome de *Burnout*. La elección temática se originó por las dificultades observadas en lo cotidiano de los referidos profesionales, delante de las innumerables exigencias y las reales condiciones laborales que les son impuestas, cada vez más contradictorias y complejas. Considerando la abrasión de los aspectos que configuran tal crisis, ésta, de identidad de los educadores y de la propia educación, se enfatizó el carácter afectivo inherente a la actividad, evidenciado por el vínculo firmado entre profesores y alumnos. De esta manera, se concluyó como un abordaje de extrema relevancia, una vez que, vulnerables a las continuas adversidades, vienen estremecidas sus resistencias emocionales, comprometiendo la praxis pedagógica y en determinadas situaciones, provocando la aparición del *Burnout*. Éste se divide en tres dimensiones: Exaustación Emocional (EE), Realización Personal en el Trabajo (RP) y Despersonalización (DE). Y corresponde a un síndrome ocupacional, donde hay un agotamiento de las energías vitales, suscitado por el desgaste diario al cual es sometido, a través del involucramiento interpersonal emprendido. Para esto, fue realizada una investigación descriptiva e interpretativa, de carácter cuanti-cualitativo, utilizando el instrumento MBI-ED (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*), conceptualizado uno de los mejores en destacar el grado del *burnout* en los profesionales del área. Todo el cuerpo docente del PPGE/CE/UFSM participó de la evaluación y después del análisis de los resultados se verificó que, $\approx 27\%$ del total de sujetos manifestó índices representativos para el *burnout* o para alguna de sus dimensiones. De estos, $\approx 55\%$ revelaron elevado nivel para EE, $\approx 41\%$ baja RP y $\approx 36\%$ alta DE. Se confirmó, entonces, que las especificidades de la docencia en ese nivel de la enseñanza, favorecen la ocurrencia del Síndrome. Y, sólo el conocimiento profundo de la causa puede posibilitar mayor conciencia, elaborar estrategias de intervenciones y solucionar la problemática.

Palabras Clave: Educación, Sufrimiento Psíquico, Síndrome de *Burnout*.

1 INTRODUÇÃO

Desde o princípio, meu percurso acadêmico, freqüentando a Faculdade de Pedagogia e, posteriormente, de Tecnologia Educacional, esteve repleto de um grande fascínio pelas disciplinas que tratavam-se da dimensão psicológica do ser humano e da sua intrínseca relação com a Educação.

Essa afinidade culminou na participação de inúmeros projetos vinculados à temática, norteou as práticas de estágio e embasou o Trabalho Final de Graduação (TFG) desenvolvido e intitulado “*O Sofrimento Psíquico do Trabalhador e as Oportunidades de Aprendizagem*”.

Revelando-se uma gratificante experiência, por exigir muita dedicação e pesquisa, os conhecimentos foram aprofundados, despertando-se novas interrogações e a conseqüente inquietude em respondê-las.

Desse modo, concluídos os cursos, priorizou-se a continuidade dos estudos através do Mestrado, visando, ainda, obter a qualificação e os recursos requeridos ao ingresso na carreira acadêmica do Ensino Superior.

Para tanto, o já mencionado TFG sofreu modificações e ganhou maior consistência teórica, estruturando-se como um anteprojeto.

Com a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação, as matérias básicas e de aprofundamento, só vieram a acrescentar na sua consolidação. E, feitas as devidas adequações, deu-se a Defesa do Projeto constituído.

Este, a partir da situação encontrada, transformou-se em um elemento de extrema relevância e singularidade, uma vez que, de modo geral, procurou captar a complexidade do Sistema Educacional, principalmente no âmbito da Pós-Graduação, e suas decorrentes implicações à docência.

Especificamente, contudo, enfatizou-se o “*Sofrimento Psíquico e a Síndrome de Burnout*”, tendo como cenário a Universidade Federal de Santa Maria e como protagonistas os próprios professores do PPGE/CE/UFSM.

A escolha dos mesmos manifestou-se, em primeira instância, por razões particulares, envolvendo ambições profissionais futuras, além do suscitado desejo

de conhecer a realidade vivenciada, valorizando a Instituição e os excelentes “Mestres” – no sentido literal da palavra – que a compõem e que possibilitaram intenso crescimento intelectual e pessoal.

Todavia, apesar de representarem o grau mais elevado dentro da academia e possuírem uma posição de *status* no meio, o segmento permanece, praticamente inexplorado como objeto investigativo, sendo demasiado restrito o referencial disponível no Brasil ou no exterior.

Obviamente, não pretensionam ser uma investigação inédita. Porém, uma produção de tal natureza faz-se valiosa não só para a respectiva Universidade, mas, como também, na medida que oportuniza-se implementar o desvelamento dessa obscura categoria.

Assim, a presente Dissertação delimitou como propósitos: identificar as vivências de sofrimento psíquico nos educadores deste Curso de Mestrado em Educação, relacionando-as à Síndrome de *Burnout*, e servir de suporte teórico-científico para novas pesquisas na Área.

O momento atual personaliza-se pelas rápidas mudanças proferidas pelo mundo globalizado e pela transitoriedade das informações motivadas com o advento dos meios de comunicação de massa, preconizando o individualismo e a competitividade exacerbada.

Como na “Teoria da Evolução”, acompanhar as exigências reguladas pelas demandas sociais e de mercado torna-se fator de sobrevivência, e, portanto, elaborar o perfil de adaptação imediata, ilustra um significativo desafio à condição humana.

A obrigatória versatilidade atinge, tanto as instâncias laborais quanto privativas dos indivíduos, no caso, os professores. O impacto causado na sua subjetividade influencia as relações com o outro, com o ambiente onde insere-se e frente as tarefas exercidas. Afeta, ainda, seu desempenho, produzindo sensações de impotência e incapacidade e provocando sentimentos de sofrimento que, agravados, podem ocasionar o aparecimento do *burnout*.

Por *burnout*, entende-se uma síndrome ocupacional de conceito tridimensional, compreendendo como fatores determinantes: a Exaustão

Emocional (EE), Realização Pessoal no Trabalho (RP), e Despersonalização (DE). Isto é, caracteriza-se como um estado (ou processo – este ponto repercute em assíduas divergências entre os estudiosos) de frustração e esgotamento afetivo, resultantes do desgaste provocado pelo trabalho paulatino, pelo contato diário e excessivo ao qual o docente submete-se na interação com seus alunos e pela discrepância entre as metas estipuladas e as reais condições de executá-las (MASLACH & JACKSON, 1981).

Embora configure-se como um fenômeno já comentado a nível internacional, a Síndrome é relativamente desconhecida pelos brasileiros. Só em 1999, o Prof. Wanderley Codo, da Universidade de Brasília, com o apoio do CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), desenvolveu uma pesquisa de amplitude nacional que envolveu 52.000 professores em 27 estados da confederação. Devido a sua extensão consiste em um dos maiores estudos sobre Saúde Mental e Trabalho já aplicados no mundo. Mas, poucas foram as produções suscedentes e, ainda, vinculadas à Pós-Graduação são ínfimas.

Partindo, pois, da premissa de que a importância do papel que o profissional desempenha na sistemática educativa precisa abarcar um retorno social, o mesmo depara-se diante de uma posição onde cobranças lhe são impostas peremptoriamente, reforçando os paradigmas ditados como modelos do fazer pedagógico e das competências e habilidades necessárias à práxis.

Sobretudo, vê-se que as explícitas contradições e a crise que segrega tais instituições impedem sua viabilização e criam diversos estigmas para os educadores.

Há uma total despreocupação com o aspecto humano em detrimento da supremacia econômica e tecnológica, permitindo que valores culturais, éticos e morais sejam relativizados. O professor vai perdendo sua identidade e incorporando comportamentos negativos ao cotidiano. Este depara-se com um mal-estar difuso, difícil de ser explicado e torna-se alvo do acaso e das críticas sociais.

Exposto a constantes intempéries, observou-se que o sofrimento psíquico consolida-se em um elemento bastante pertinente na profissão.

Entretanto, apesar de tamanha desvalorização, é legítima a representatividade da atividade no rumo da civilização. É quem potencializa a dinâmica de ensino e aprendizagem, que forma os cidadãos, humaniza-os e, cientes do seu potencial, podem recriar a cultura e reconstruir a história.

A Educação não reduz-se a eventuais automatismos organizacionais e de procedimentos didáticos. Ela pulsa a sociedade e seus processos vitais.

Logo, as universidades, também, não são lugares neutros e os docentes não podem assumir uma postura *idem*. Nas palavras de KINCHELOE (1997), devem firmar-se como intelectuais transformadores, almejando educar indivíduos reflexivos, conscientes e ativos.

Somadas às responsabilidades funcionais anteriores, por conseguinte, agregam-se às tarefas específicas da pós-graduação, abrangendo determinações administrativas e das agências de fomento quanto a alta produtividade; participação em congressos, bancas e concursos; elaboração de pareceres e artigos científicos para publicação; horas-aula; orientação dos alunos e supervisão das dissertações e teses; dentre outras obrigações.

“A modernidade caracteriza-se pela insatisfação que nos move a aperfeiçoar o existente, a satisfazer as necessidades. Se todos estamos satisfeitos não há movimento”.

(IMBERNÓN, 2000, p. 39).

Dessa forma, a Dissertação de Mestrado em questão, fundamentou-se em sete capítulos, sendo o Capítulo 1 destinado a essa Introdução.

O Capítulo 2, designado a Revisão da Literatura, dividiu-se em cinco seções, além dos subitens.

As três seções iniciais contextualizaram o universo que embasa o estudo, situando-o no espaço e no tempo. Respectivamente: a Primeira, elucidou os movimentos precursores da implantação dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil até chegar na estrutura vigente; a Segunda, manifestou as condições pertinentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação propriamente; e a Terceira,

destacou a especificidade da Universidade Federal de Santa Maria, do Centro de Educação e do seu Programa de Pós-Graduação em Educação.

A seção Nº 4, por sua vez, tangenciou a profissão professor em si e as particularidades que comportam tal nível de ensino, constatando-se toda a problemática inerente, a defasagem da formação e dos recursos oferecidos e as implicações laborais emergentes. Já na última seção, a de Nº 5, abordou-se os aspectos voltados ao Sofrimento Psíquico e à Síndrome de *Burnout*, os quais a classe é susceptível, relacionando-os à dinâmica educativa e ao comprometimento profissional e emocional que desencadeia nesses trabalhadores.

No Capítulo 3, foi apresentado o Delineamento da Pesquisa, propondo o problema norteador e os objetivos que delimitaram a sua construção.

O Quarto Capítulo, estruturou-se a partir da Metodologia utilizada, buscando adequar o caráter do estudo às metas estabelecidas. Assim, optou-se pelo método descritivo-interpretativo, de cunho quanti-qualitativo, subsidiado pelos dados coletados através do instrumento MBI-ED (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*), e contando com a adesão da totalidade populacional envolvida. Demonstra, todavia, os procedimentos adotados e o cronograma das atividades empreendidas.

No que tange ao Capítulo 5, explicitou a Apresentação e Análise dos Resultados, tratados quantitativa e qualitativamente. Interpretados a partir da medida objetiva e, após, pelo critério subjetivo, verificou-se a representatividade dos índices e indicadores do sofrimento, do *burnout* e das dimensões conceituais correspondentes, bem como a sua ocorrência no corpo docente do PPGE.

Concretizadas as etapas antecedentes, o Capítulo 6 sistematizou-se pelas limitações, possibilidades e considerações levantadas acerca da produção, e sugestões condizentes à realidade encontrada.

Para finalizar, o Sétimo Capítulo, listou toda a Bibliografia consultada, essencial à elaboração da pesquisa e elementar à sua fundamentação teórico-empírica.

“Todo desconhecimento gera preconceito e todo conhecimento gera conceito”. (Batista Filho)

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A GÊNESE DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

2.1.1 Movimentos Pretéritos:

A década de 50 apresentava-se marcada pelo ritmo acelerado de crescimento no Brasil, provocado pela industrialização e pelo advento econômico. Concomitantemente às mudanças de natureza econômica, política, cultural e institucional ocorre, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência por vários setores da vida nacional, da estagnação que encontravam-se as universidades brasileiras.

Instaurava-se, assim, a concepção de que a reforma social e a ascensão do país só seriam efetivas através da reforma da educação e do ensino.

Segundo FÁVERO (2000), a partir da falta de mão-de-obra altamente especializada, que suprisse as necessidades governamentais e da iniciativa privada, decide-se investir no poder de criação e transformação das elites, buscando viabilizar a expansão do ensino superior e, de modo direcionado, dos estudos em nível de pós-graduação.

Para tanto, o sistema universitário intensifica suas forças e amplia as perspectivas, prevalecendo como funções básicas peculiares: a formação profissional; o desenvolvimento de pesquisa científica; e a atuação como foco de disseminação da ciência adquirida e de elaboração da ciência nova.

2.1.2 Papel Das Agências De Fomento:

Em 1951, com a fundação do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq – os recursos para este fim aumentam e juntamente com ele os projetos, contribuindo para a renovação dentro do âmbito acadêmico.

Seu objetivo precípuo visa: promover a pesquisa científica e tecnológica em todos os campos do conhecimento, devendo fixar normas de concessão de

bolsas, sobretudo, a professores e pesquisadores, bem como o auxílio às universidades para a implantação de núcleos de pesquisa.

Também em junho de 1951, através do Decreto n.º 29.741, é instituída a Capes – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – tendo por finalidade assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender aos empreendimentos públicos e privados, que promovessem o crescimento econômico e social da nação.

Nesse momento, então, inicia-se um movimento propulsor da pesquisa institucionalizada, reforçando o intuito de criação dos programas de pós-graduação.

Conforme BELINAZO (2002), esses programas têm sua origem, preponderantemente, no âmago da universidade e sua concretização e consolidação dependem do acesso às agências de fomento situadas fora desse complexo.

Em maior escala, eles precisam conseguir fundos junto ao CNPq, Capes e outras entidades gestoras de recursos, possibilitando financiamento de pesquisas, diferentes modalidades de intercâmbios, consultorias, qualificação de pessoal, viagens de estudo, equipagem de laboratórios,... e até mesmo complementação salarial de pesquisadores e técnicos de apoio.

Tais subsídios permitiram que muitos docentes realizassem estágios de aperfeiçoamento no exterior e/ou dedicassem o melhor de seus esforços às atividades de pesquisa e ensino de pós-graduação.

2.1.3 Espiral Do Crescimento:

No ano de 1959, as estatísticas de ensino superior começam a registrar professores e alunos participando de cursos de pós-graduação.

Há que considerar, todavia, que o aumento das matrículas para o ensino superior no decorrer desse período, causou um efeito decisivo sobre a demanda por pós-graduação, na medida em que passou a existir uma pressão pela

diferenciação dos graus educacionais obtidos frente ao acesso a empregos hierarquicamente mais elevados.

Durante os anos 60, de acordo com ANDRADE (1986), começaram a refletir as impressões vivenciadas e articuladas com as agitações políticas, do encerramento do ciclo econômico de substituição das importações e, em especial, das mobilizações pela reforma universitária.

A pós-graduação, não tanto em suas normas e conceitos legais, mas certamente em sua natureza e tendências político-pedagógicas, gerou-se (e ainda gera-se) por movimentos exógenos aos processos que movem o sistema brasileiro de ensino superior.

Ao longo de tal período (Estado Novo, LDB, etc.) praticamente todas as investidas de normatização às estruturas das escolas superiores foram frustradas.

Entretanto, deve-se registrar a criação das Comissões Coordenadoras dos Cursos de Pós-Graduação em 1961, que resultaram na implantação dos Cursos de Mestrado e Doutorado dos Institutos de Biofísica e Microbiologia em Ciências Matemáticas e Físicas; e em 1963, com a formação da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia, o Curso de Mestrado em Engenharia – precursores e norteadores desse nível acadêmico no Brasil (FERREIRA & MOREIRA, 2002). Assim, tabela abaixo revela outros cursos por eles desencadeados.

Tabela 01- Brasil/Educação - Evolução da Pós-Graduação antes da Reforma Universitária de 1968 - Indicadores Básicos:

INDICADORES	1963	1966	1968
Brasil			
Cursos Existentes:	58	44	84
Direito		7	8
Filosofia, Ciências e Letras.		10	24
Higiene e Saúde Pública		7	15
Matrículas:	2191	1790	4358
Direito	699	868	855
Filosofia, Ciências e Letras.	548	228	1264
Higiene e Saúde Pública	139	135	293

Fonte: MEC/1986

Apesar da lacônica inserção dos programas, ilustrada pelos dados relacionados acima, finalmente, algum tempo após a reforma universitária de 1968, os estudos implementaram-se com a nova fase de desenvolvimento da educação superior.

2.1.4 Regulamentação Da Pós-Graduação:

A ampliação do sistema de pós-graduação visou contemplar inúmeras situações: satisfazer as demandas; oferecer formação profissional avançada; qualificar professores para a docência; aperfeiçoar funcionários públicos; promover a iniciação científica; treinar pesquisadores em ciência básica; desenvolver cientistas de alto nível; proporcionar ambiente para a investigação; organizar a pesquisa; e, em vários casos, tentar chegar à pesquisa e desenvolvimento de produtos e processos em conexão com a indústria.

Dessa maneira, para ARROSA (2002), objetivando harmonizar a política de educação superior do Ministério da Educação com as políticas que subsidiavam o crescimento da pós-graduação, foi formulado em 1975 o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), cujo mecanismo decisório e coordenador elementar fez-se cargo do Conselho Nacional de Pós-Graduação, constituído por representantes do MEC e de outros ministérios. A direção operacional foi atribuída a Capes, que fortalecida pela Diretoria do Ensino Superior do MEC, atuava acompanhando e monitorando seu advento e comandando as ações de fomento.

Os instrumentos principais de procedimento consistiram no Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e em um complexo de auxílios financeiros e de cooperações técnicas, onde interagem os reestruturados mecanismos de concessão de bolsas de estudo no país e no exterior.

Através do plano é negociado com cada universidade um programa local de titulação e aperfeiçoamento dos professores, definindo-se em relação às metas nacionais de desenvolvimento da área do conhecimento e da região pertinente, as respectivas prioridades. Em muitas instituições são instauradas pró-reitorias ou órgãos colegiados para formular e supervisionar os programas (FÁVERO, 2000).

Tratando-se de titulação acadêmica faz-se importante destacar seu papel enquanto condição facilitadora do ingresso nas universidades e aceleradora na progressão funcional. Nesse sentido, durante os primeiros anos estimula-se tanto a formação de Mestres como de Doutores, para após enfatizar o Doutorado e o Pós-Doutorado. Ressalta-se, ainda, que dentre todas as influências, a formação de professores para as universidades é a função que mais incita o crescimento da pós-graduação.

Já em 1976, emerge dentro da Capes o acompanhamento sistemático dos cursos e programas de pós-graduação e enfatiza-se um método de avaliação dos mesmos. Este modo avaliativo visa atender duas necessidades: de um lado responder ao clamor que erguia-se contra a dilatação exagerada do número de programas e do conseqüente risco de perda da qualidade acadêmica, e de outro, pretende identificar para o MEC, em geral, e para a Capes, em particular, os méritos e as conquistas, assim como as deficiências e problemas verificados.

2.1.5 Dimensões Atuais:

A expansão da pós-graduação no Brasil foi o resultado de uma política indutiva orientada e conduzida pelo poder central e, ao seu lado, os órgãos de fomento investiram de modo sistemático na implantação e consolidação desse nível de ensino.

Um dos êxitos deve-se à montagem de um eficiente critério de credenciamento, no qual analisa-se não apenas a pertinência da abertura dos cursos, mas as condições de funcionamento, procurando detectar e sanar possíveis falhas.

Sua estrutura acadêmica, sendo construída a partir de procedimentos bem definidos e planejados, acoplou o ensino à pesquisa; estabeleceu um número limitado de disciplinas articuladas com as respectivas linhas de pesquisa dos cursos; criou um sistema de orientação de dissertações e teses; e permitiu forte crescimento da produção científica que, em várias instâncias do conhecimento,

tem possibilitado a renovação de campos específicos do saber e contribuído na introdução de novas questões para investigação.

Nos últimos trinta anos, a pós-graduação tem constituído-se o instrumento fundamental de modernização da educação superior no país.

Quadro 01 - Crescimento dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil:

ANO	MESTRADO	DOCTORADO	PROF.	TOTAL
1976	561	200	-	761
1977	618	219	-	837
1978	664	235	-	899
1979	703	252	-	955
1980	726	277	-	1003
1981	736	285	-	1021
1982	760	301	-	1061
1983	777	314	-	1091
1984	792	333	-	1125
1985	820	346	-	1166
1986	829	353	-	1182
1987	861	385	-	1246
1988	899	402	-	1301
1989	936	430	-	1366
1990	964	450	-	1414
1991	982	466	-	1448
1992	1018	502	-	1520
1993	1039	524	-	1563
1994	1119	594	-	1713
1995	1159	616	-	1775
1996	1186	629	-	1815
1997	1249	658	-	1907
1998	1291	695	-	1986
1999	1388	752	18	2158
2000	1453	821	37	2311

Fonte: CAPES/MEC/2002

Em 1976 existiam 561 cursos de mestrado e 200 de doutorado. Já em 2000 contava com 1453 cursos de mestrado e 821 de doutorado, configurando uma elevação na faixa de 130% (ARROSA, 2002).

Outra característica importante de tal processo é o fato de ter ocorrido, sobretudo, em instituições públicas de ensino e pesquisa, dando destaque às universidades federais. Esse mérito reflete o enorme esforço de investimento, qualificação e perseverança institucional, além do incremento da produção científica e tecnológica nacional.

De 1994 a 2001, dobrou o número de artigos de cientistas brasileiros publicados em revistas indexadas com referência global.

Na visão de FERREIRA & MOREIRA (2002), também a disposição em adotar padrões internacionais de qualidade como parâmetros para a avaliação dos programas nacionais de excelência, proporcionou uma maior inserção dos mesmos no panorama mundial. Atualmente, o Brasil ocupa o 21º lugar na produção científica e tecnológica deste porte. E não seria exagerado afirmar que a ciência brasileira é gerada principalmente pela sua pós-graduação.

Os programas existentes, desfrutando de prestígio no âmbito das universidades e frente à sociedade, e a formação de cientistas, pesquisadores e profissionais cada vez mais capacitados, interferem significativamente no desenvolvimento da educação do país.

Entretanto, são muitos os desafios que o sistema continua a enfrentar. Ora remetem à necessidade de políticas consistentes de consolidação; à necessidade de recursos financeiros e materiais para a manutenção de laboratórios, aquisição de equipamentos, atualização das bibliotecas, solicitação de materiais de consumo, etc; ora a reclamos de verbas e salários, aumento do quadro funcional, incentivo para publicações, oportunidade de intercâmbio científico, disseminação do conhecimento elaborado, aproximação com usuários, etc. E ainda, qualificação do pessoal docente; plena integração com a graduação e demais interfaces da universidade, flexibilização da estrutura, de tal sorte que seja apta a oferecer os recursos humanos diversificados ao meio social e às demandas profissionais igualmente diferenciadas (ANDRADE, 1986).

Assim, percebe-se a relevância de medidas de apoio externo para que o tão batalhado e reconhecido prestígio não venha a ruir e a pós-graduação possa seguir marcando conquistas, alentando esperanças, operando, produzindo

ciência, formando quadros dentro de níveis de excelência e qualidade acadêmica compatíveis com o que é legítimo esperar-se dela.

2.2 A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DIVERSIFICANDO CAMINHOS

A Educação não constitui um campo epistemológico bem delimitado e, conseqüentemente, as questões relativas ao seu conhecimento adquirem maior complexidade.

A pós-graduação na área, dessa forma, exige um trabalho interdisciplinar, tanto no âmbito da construção teórico-empírica e na realização da pesquisa, quanto no âmbito de sua aplicação como prática social.

Enquanto espaço institucionalizado de produção científica, deve garantir uma reflexão sobre todas as possíveis manifestações do fenômeno educacional e superar a radicalização de duas tendências sempre presentes nesse contexto: a excessiva especialização de um lado e a excessiva generalização de outro.

É necessário recusar os modismos e reducionismos, defendendo diferentes concepções teóricas e metodológicas, contemplando a universalidade do campo e somando esforços na riqueza da diversidade sem distanciar-se do compromisso específico com a formação do profissional da educação.

Um aspecto relevante, refere-se à relação entre teoria e prática e o retorno do conhecimento científico para a sociedade.

A ciência consoma-se, essencialmente, no saber teórico voltado para a prática que, por sua vez, está direcionada ao desenvolvimento da existência humana, mesmo quando não de maneira imediata. Ou seja, o saber precisa integrar o agir, tornando a pós-graduação, ilustrada pela mediação da atividade teórica, fértil para a atuação prática do professor.

Para tanto, a socialização desse conhecimento promove-se através da vinculação orgânica do pesquisador com a realidade educacional.

Segundo BICUDO (1993), os programas de pós-graduação em educação no Brasil são responsáveis por aproximadamente 80% da produção científica na área. Porém, muitas vezes, estão fadadas às estantes das bibliotecas sem conseguir alcançar e transformar a práxis pedagógica.

Tabela 02- As dez áreas do conhecimento com maior número de grupos de pesquisa:

Áreas do Conhecimento	Grupos de Pesquisa	%	% Acumulado
Medicina	925	6,1	6,1
<u>Educação</u>	<u>899</u>	<u>5,9</u>	<u>12,0</u>
Química	685	4,5	16,5
Agronomia	666	4,4	20,9
Física	538	3,6	24,5
Ciências da Computação	425	2,8	27,3
Geociências	404	2,7	30,0
Psicologia	397	2,6	32,6
Saúde Coletiva	388	2,6	35,2
Odontologia	375	2,5	37,7
Total	5702	37,7	-

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisas do CNPq/2002

Também, ressalta-se a distinta valorização que opõe ensino e pesquisa. Fato esse, ligado em igual escala as tarefas docentes e às perspectivas discentes. “Há uma não expressa mas clara ênfase na pesquisa em comparação com o ensino ou com o processo ensino-aprendizagem, criando-se um falso antagonismo entre tais atividades (...). A pesquisa é – ou deveria ser – objeto do ensino e o ensino é – ou deveria ser – objeto da pesquisa” (CASTRO, 1993, p. 24).

Atualmente, uma das metas das universidades infere à busca do maior número possível de docentes inteiramente dedicados à instituição, a fim de aumentar a produção acadêmica, apurando a qualidade da pesquisa e do ensino oferecidos pelas mesmas.

Professores da pós-graduação, embora isto esteja mudando, são inclusive professores da graduação. E, portanto, responsáveis pela formação profissional por ela conferida.

Nas palavras de CASTRO (1993, p. 24): “É tempo de garantir-se um mínimo de competência no domínio do ensino, como disse Kourganoff, falando

dos cursos de graduação. Na pós-graduação essa competência torna-se indispensável seja como acervo do professor, seja como objetivo para o aluno”.

Outro ponto verificado denota na mudança da clientela que tem procurado os programas. Se num primeiro momento (década de 70) atendiam prioritariamente docentes universitários, num segundo momento a predominância foi daqueles que ocupavam cargos administrativos nos órgãos públicos federais, estaduais e municipais. Já no final dos anos 80, passam a ser freqüentados por professores do ensino de 1º e 2º graus (hoje, ensino fundamental e médio), para nos últimos tempos abarcar um número cada vez maior de alunos.

A realidade mostra um quadro de profissionais graduados que desejam incrementar sua formação como meio de firmar um desempenho minimamente competente.

Contudo, acaba-se por perceber uma certa discrepância entre os objetivos oriundos da pós-graduação e aquilo que parte desses alunos vêm buscando.

Aperfeiçoamento, melhoria de sua práxis, atualização, titulação, formação específica em pesquisa,... Os programas devem contemplar a dinamicidade da educação, considerando a variedade de seu objeto e correspondendo às demandas características determinadas historicamente.

Ajudando nesse campo, o ensino seria mais eficiente, a aprendizagem mais efetiva e a pesquisa mais fecunda e capaz de desvendar, no contexto social, sua dimensão política.

A pós-graduação em educação, assim, caminhará no sentido de uma flexibilidade crescente e de uma abertura à mudança e ao intercâmbio de experiências.

E a tão esperada excelência acadêmica acontecerá em plenitude, na medida em que cada indivíduo envolvido virá a interrogar-se significativamente e conscientemente sobre as possibilidades de sua contribuição e a validade de suas intenções.

2.3 UFSM/CE/PPGE

Em Santa Maria, como nas demais cidades brasileiras, a luta pelo ensino superior desencadeia-se com a criação de uma instituição isolada, cuja consolidação garantia a abertura de outras instituições, visando atingir as condições legais de pleitear a transformação em universidade.

A trajetória da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, nesse sentido, inicia-se através da instalação da Faculdade de Farmácia, no ano de 1932, sob a direção do Dr. Francisco Mariano da Rocha e um grupo de médicos.

Durante 1937, o sobrinho do fundador, Mariano da Rocha Filho, finaliza o Curso de Medicina em Porto Alegre e ingressa no corpo docente desta, para no ano de 1945, já na qualidade de Diretor da Faculdade, levantar uma campanha pela sua anexação à Universidade de Porto Alegre e sanar as dificuldades financeiras enfrentadas.

Apesar das resistências, a inclusão das Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas, deram novo fôlego à causa, contribuindo com a aprovação do projeto na Assembléia Legislativa, que alterava a denominação da Universidade de Porto Alegre para Universidade do Rio Grande do Sul e assegurava a anexação das faculdades do interior.

Ao final da década de 50, as condições legais propiciaram-se e 1960 surge a Universidade de Santa Maria – USM –, pela Lei 3.834-C, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek (SCHUCH, 1995).

Sua finalidade remetia a formação de profissionais, ocupando a pesquisa e a extensão lugar secundário, bem como o domínio do conhecimento universal sobre o conhecimento do contexto regional.

O descaso frente ao interior somado às deficiências da educação, geraram conflitos condenando a reducionista percepção dos governantes, a carência de planejamento e a devida valorização das riquezas e da população.

Ainda, a federalização do citado sistema, implantada pelo governo, representava outra ameaça aos esforços empreendidos. A Assembléia Legislativa,

até então responsável pelos trâmites, limitou-se ao âmbito estadual, passando o poder de decisão à tutela federal.

A alternativa encontrada foi recorrer a tal instância, contando com o aporte do Deputado Antero Leivas, que através da Lei N. 1043/49 tem a sumária batalha vencida (GUTERRES, 2001).

Meando 1969 e feitas às mudanças organizacionais, a USM torna-se UFSM e rompe com o caráter profissionalizante, voltando-se à priorização da pesquisa e à modernização condizente as concepções européias e americanas.

“Somente uma Universidade capaz de desbravar novos rumos, através da pesquisa, poderá ser considerada, efetivamente, um sol com luz própria, com calor vivificante”.

(Francisco Mariano da Rocha)

Dessa forma, o momento altamente convulsionado acrescido da escassez de pessoal qualificado, acaba por funcionar como pano de fundo na fecundidade da Faculdade Interamericana de Educação (1970), destinada à capacitação de técnicos educacionais em nível de pós-graduação. “É notória no Brasil e na América Latina de um modo geral a falta de pesquisa em Educação e da formação de educadores de alto nível” (PES, 1968, p.1).

Tendo como primeiro Coordenador o Prof. Milo Aita, o projeto foi aceito na V Reunião do Conselho Interamericano Cultural, realizada na cidade de Maracay – Venezuela – de 14 a 22 de fevereiro de 1968.

Na exata ocasião, Mariano da Rocha Filho assessorava o Ministro da Educação e Cultura, Dr. Tarso Dutra, e propôs transcender a UFSM em Universidade das Américas, facilitada pela localização estratégica e a modernidade estrutural.

Embora a ousada idéia tenha sido apreciada pela OEA – Organização dos Estados Americanos – durante visita à respectiva sede, esta, na verdade, compôs seus argumentos somente como uma Carta de Intenção, que posteriormente seriam formatados nas normas exigidas.

Então, sem dispor de embasamento consistente e informações específicas para viabilizar o empreendimento, o que de fato germinou foi a Faculdade Interamericana de Educação.

Também, com sua visão inovadora Mariano critica a realidade brasileira marcada pelos contrastes da civilização, que restringe o acesso social ao Ensino Superior, favorecendo os filhos de famílias abastadas em detrimento da massa marginalizada.

SCHUCH (1995), salienta que mesmo com o conteúdo democrático do discurso, este enquadra-se mais no prisma reformista do que revolucionário, uma vez que os paradigmas vigentes permanecem intocados.

Contudo, são inegáveis as influências desses e dos demais preceitos compartilhados pela “Nova Universidade”, sugerindo modificações profundas nos objetivos e estruturas institucionais e buscando adaptá-las ao processo de desenvolvimento como caminho ao progresso.

Para esse fim, dentre eles destacam-se: a adoção do plano de carreira, previsão de regime de tempo integral, estágio obrigatório para os alunos, valorização da pesquisa, construção de uma cidade universitária, ensino centrado na prática, ênfase no aprendizado profissional, distribuição rotativa de bolsas de estudos, participação discente e docente na Direção do órgão e estreitamento das relações entre universidade e sociedade e universidade e cultura.

O ideal da “Nova Universidade”, originado em 1953 e publicado em livro no decorrer de 1962, não trata-se de utopia, mas traz uma fundamentação alicerçada em pressupostos históricos e na vasta experiência do autor ao contatar adversos contextos acadêmicos, na procura de modelos eficientes de qualificação e de soluções viáveis às discrepâncias aqui verificadas.

A intenção primeira de formar técnicos em educação e administradores escolares, culminou com o predomínio de aulas focalizadas no conhecimento administrativo, desconsiderando a área de fundamentos e as ferramentas didáticas e metodológicas do ensino.

Entretanto, com o Plano de Reestruturação da UFSM, que previa a efetivação do Centro de Educação – abrangendo a Faculdade de Educação, a

Escola de Educação Física e seus departamentos – optou-se por aderir integralmente aos padrões estabelecidos na Reforma Universitária, eliminando as Faculdades e Institutos e substituindo-os pelos Cursos e Departamentos respectivamente.

Conceitos:

- “Faculdade – é a unidade responsável pela orientação do ensino, no sentido de formar profissionais em diferentes atividades liberais ou técnicas.
- Instituto – é a união em uma mesma unidade universitária de disciplinas afins, pertencentes a duas ou mais faculdades, com a finalidade de assegurar melhores condições para o ensino e a pesquisa”.
(GUTERRES, 2001, p. 207)

A proposta inicial não evoluiu em sua plenitude, pois não mais incluía a Escola de Educação Física, insistindo, exclusivamente, na Faculdade de Educação, conforme extensa e bem fundamentada justificativa.

A composição organizacional desta, ficou a cargo de uma direção, uma secretaria e três departamentos internos sujeitos aos comandos hierárquicos da instituição. São eles:

- Departamento de Cursos e Programas – oferece Cursos de Ciências Pedagógicas em nível de Pós-Graduação, concentrando um elenco de matérias, onde a frequência e a aprovação nas mesmas serve como requisito mínimo para a obtenção do Grau de Mestre.
- Departamento de Pesquisa – prepara especialistas em investigação educacional e os professores integrantes assumem as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Porém, permanecendo a distinção entre o que é “próprio do ensino” e o que é “próprio da pesquisa”, corresponde a um centro de treinamento de alunos.

- Departamento de Biblioteca – abriga as documentações e recursos didáticos, firmando-se como órgão de apoio propulsor dos subsídios necessários.

Percebe-se que a preocupação acerca do Grau de Mestre, esteve presente desde o nascimento do projeto e com o recorte intensivo do regime do curso, justificado pela Resolução CIC – 9/68, cujo propósito era lograr um “efeito rotativo e multiplicador”, a concessão da titulação foi aplicada a partir da implementação de 24 créditos em disciplinas e da defesa de um trabalho original de pesquisa.

Após todas as atribuições vivenciadas e já dentro das devidas conformidades vê-se assinado no dia 29 de maio do mesmo ano, o pacto entre Brasil e Secretaria Geral da OEA, em Washington – DC – referente ao Programa de Desenvolvimento Educacional e Científico a ser realizado no país. Sua única ressalva era condicionar o sucesso do negócio ao desempenho Federal. No entanto, como revela GUTERRES (2001), a OEA nunca cumpriu o tratado.

Sem o suporte esperado, o próprio governo mobiliza-se fazendo os ajustes pertinentes para conseguir a abertura dos programas e dar sustentação e maior legitimidade à Faculdade Interamericana de Educação.

Assim, comprometendo-se ao Plano de Reestruturação da UFSM e adequando-se às imposições advindas da Reforma Universitária, demonstradas no organograma do novo estatuto, é criado o Curso de Pós-Graduação em Educação e mais tarde redefinido como Curso de Pós-Graduação em Currículo.

Essa concentração nos aspectos estruturais negligenciaram o investimento na atualização de pessoal e revelaram irregularidades tanto funcionais quanto pedagógicas.

Numa próxima reunião, visando preencher as lacunas deixadas, concretizam-se as bases do Curso de Pós-Graduação em Currículo, que vinham sendo elaboradas e descartam a imagem demasiado periférica do esquema anterior, grifando a conduta mais específica do remodelado programa.

No mês de fevereiro, dez dias depois às conclusões estratégicas, é ministrada a Aula Inaugural.

Nesse sistema passa a vigorar uma administração partilhada pela Direção – a quem cabia a representação e gestão ampliadas da instituição –, Coordenação – que cuidava do gerenciamento particular, conceituando os Planos Operacionais, prestando contas orçamentárias e recepcionando os bolsistas – e o Conselho de Professores – assessorando ambas as partes e comandando as atividades didático-pedagógicas.

O corpo docente, com raras exceções, não possuía o grau intelectual desejado, proveniente da escassez de mão-de-obra qualificada que suprisse os anseios da época. Integrado só de Mestres no quadro permanente e de Doutores visitantes da OEA, apesar de habilitados, por serem estrangeiros desconheciam o panorama brasileiro.

A irrisória pesquisa em educação e a formação de educadores substancialmente preparados, resultava em um ensino com dimensão empírico-analítica de investigação, onde o *status* da cientificidade projetava-se através da matematização dos dados e da estatística, provocando estudos majoritariamente quantitativos (GUTERRES, 2001).

O relativo ambiente emanava a falta e a causa do que estava ausente – a pesquisa – e do que precisava estar presente – o pesquisador –.

Continuando diante de tantas inadequações e longe do tão vislumbrado reconhecimento, seguem-se as adaptações na tentativa de, enfim, sintonizar-se à Legislação Nacional, seja delimitando áreas de concentração e domínio conexo ou alterando a grade curricular, seja otimizando o perfil do professorado.

Por conseguinte, em 1977, encaminha-se ao Conselho de Ensino e Pesquisa uma consistente proposta de aperfeiçoamento do curso, que sugere duas áreas de concentração: Teoria e Prática do Currículo e Metodologia do Ensino. E, nestes termos, tem liberado o seu andamento.

No período subsequente, as transições mantiveram o ritmo sistemático. Precisavam acompanhar as transformações da Pós-Graduação no Brasil; suprir as demandas por profissionais articulados nos diferentes níveis de ensino; atender as crescentes exigências docentes e discentes quanto às produções científicas; a consistência das pesquisas; a titulação dos professores; e o fluxo dos alunos.

E ao longo de 1994 esse processo intensifica-se, para que frente à perspectiva de melhoria qualitativa do curso viesse a ser instaurado o Programa de Pós-Graduação em Educação.

Como ilustra a tabela abaixo, o incentivo ao aperfeiçoamento docente elucida um dos indicadores essenciais ao alcance da sonhada excelência acadêmica.

Quadro 02- Qualificação Docente do Centro de Educação de 1994 a 1997:

*	<u>Especialização</u>			<u>Mestrado</u>			<u>Doutorado</u>			<u>Pós-Doutorado</u>			T
	U	P	E	U	P	E	U	P	E	U	P	E	
1994	-	-	-	2	2	-	5	6	1	-	-	-	16
1995	-	-	-	2	-	-	4	4	-	-	-	-	10
1996	-	-	-	-	-	-	3	4	-	-	-	-	7
1997	-	-	-	-	-	-	2	5	-	-	-	-	7

Fonte: UFSM/1997

Legenda (*):

U – UFSM

P – País

E – Exterior

Simultaneamente, a evolução do Mestrado, motivada pelas demandas sociais e de mercado e pelo convênio MEC/OEA, faz-se uma releitura da sua própria constituição e define-se uma única área de concentração: a Educação.

As linhas de pesquisas, por sua vez, salientaram a relevância da linha “Formação de Professores” e a necessidade de avaliar as linhas “Fundamentos da Educação e suas Implicações na Prática Pedagógica” e “Teoria e Sistematização do Ensino”, resultando na desativação das últimas e a emancipação da linha “Práticas Educativas nas Instituições”.

A recomposição dos educadores, proporcionou a criação de dez distintos núcleos temáticos (a seguir relacionados) e a revisão dos existentes, conforme a especificidade profissional, o campo teórico e o interesse de pesquisa: Educação e Arte, Educação e Linguagem, Educação e Política – questões de cidadania,

Educação e o Imaginário Social, Educação e Desenvolvimento Humano, Educação de Pessoas em Circunstâncias Especiais, História da Educação, Educação Vida Adulta e Terceira Idade, Didática e Organização do Trabalho Educativo, e Educação e Ciências Naturais (ECR/PPGE, 2000).

Ainda, a ênfase na titulação de Doutor ou equivalente; o credenciamento pelo Colegiado do Programa; o caráter de pesquisador, desenvolvendo projetos na área; a apresentação e publicação de trabalhos científicos; a atuação em seminários e disciplinas; a orientação dos alunos; e a supervisão das dissertações e teses, são outros dos quesitos básicos que abrangem a função.

Também, o desenho do currículo primou por uma concepção que privilegiasse a investigação, alinhando as atividades, bem como o seu regimento interno, flexibilizado para interagir junto as constantes variações e diferentes nuances do contexto experienciado.

Em 1999, devido à avaliação da CAPES e a conjunturas internas relativas à aposentadoria, credenciamento e recredenciamento docente – levando a saída de uns e a contratação de outros –, o PPGE atravessa mais uma fase de reflexão e confirma sua postura dinâmica, centrada no processo investigativo.

Quanto aos créditos, além das Matérias básicas, que fornecem o embasamento teórico necessário às produções acadêmicas e científicas, proporciona a característica eletiva das demais, chamadas Disciplinas de aprofundamento, e o contato direcionado dos conhecimentos às temáticas, possibilitando aos mestrandos, juntamente com seus orientadores, a escolha daquelas de maior importância ao trabalho. Os Seminários avançados elegem os assuntos segundo a pertinência para as pesquisas e promovem um olhar detalhado dos mesmos. Ainda, os Tópicos especiais em educação buscam atingir as metas dos alunos, contemplando temas, problemas ou alternativas metodológicas relacionadas às linhas ofertadas. E as Matérias não computáveis, compreendem a “Elaboração de Dissertação/Tese”, onde após cumpridos os créditos determinados no Plano de Estudo, requerem matrícula até o término do curso. Há, todavia, a obrigatoriedade da aprovação em uma Língua Estrangeira Moderna (uma para o Mestrado e duas para o Doutorado), obtida pela realização

do Exame de Proficiência ou da frequência nas aulas de “Língua Instrumental” sob supervisão do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Artes e Letras da UFSM.

E, referindo-se as atividades desenvolvidas, disponibilizam-se:

Leitura Dirigida – consiste em um estudo individual supervisionado pelo orientador;

Docência Orientada – comporta o exercício da docência em matéria da graduação por parte do aluno do PPGE, sendo consentida pelo Colegiado do Programa mediante roteiro dos conteúdos programáticos e assistida pelo orientador responsável;

Participação em Pesquisa – envolve a colaboração discente em projetos coordenados pelos professores do programa, incitando a prática investigativa;

Publicação Científica – oportuniza publicações dos educandos em revistas científicas reconhecidas, nacionais e internacionais, aperfeiçoando e divulgando as pesquisas;

Seminário de Pesquisa – motiva a apresentação dos alunos na Defesa do Projeto de Dissertação/Tese e da sua versão final, configurando-se em um espaço de socialização das produções.

Assim, o Programa de Pós-Graduação em Educação em questão, tem por objetivo geral proporcionar a elaboração do embasamento teórico-investigativo, que oferece sustentação para a construção de conhecimentos relevantes na área, entendendo o ato educativo como comprometimento engajado com a problemática humana em suas múltiplas dimensões (ECR/PPGE, 2000).

Efetivada a estrutura curricular e o regimento do PPGE, mas com a convicção de continuamente estimular seu crescimento, o próximo passo impulsiona-se com a dedicação do corpo docente e de seus colaboradores, trabalhando arduamente pela ampliação do mesmo para além do Mestrado, ou seja, defendendo a implantação do Doutorado, de bases compartilhadas semelhantes, porém mantendo a particularidade de cada curso.

Contudo, esse nível de pós-graduação denota padrões mais elevados acerca da qualidade e significância das pesquisas e produções científicas, determinando a conjuntura de normas próprias.

Para tanto, as transformações não devem parar por aí.

2.4 PROFISSÃO PROFESSOR

2.4.1 A Crise Da Educação:

O momento atual configura-se em um período de crise para a Educação, onde em pleno mundo globalizado, apesar do crescimento apresentado, tem suas estruturas desestabilizadas e suas concepções defasadas, sem conseguir acompanhar as intensas necessidades da pós-modernidade.

Provavelmente, uma parcela expressiva deste contingente, encara a Globalização e o Neoliberalismo como temas desvinculados do ambiente educativo e da responsabilidade docente.

Essa alienação, evidencia-se na fala de PÉREZ GÓMEZ (2001, p. 164):

“... a cultura docente se encontra na atualidade numa delicada encruzilhada, vivendo uma tensão inevitável e preocupante entre as exigências de um contexto social móvel, mutável e incerto, caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência dos movimentos do livre mercado mundial por um lado, e as rotinas, as convenções e os costumes estáticos e monolíticos de um sistema educacional sem flexibilidade, opaco e burocrático por outro”.

Estagnados aos paradigmas, praticamente, inquestionáveis, nos quais as soluções estavam sempre prontas, de repente percebe-se as influências da realidade sobre a Educação. A demanda de hoje reivindica transformações rápidas e eficientes, como se, subitamente, as universidades passassem a oferecer as ferramentas ditas ideais de ensino, empregando apenas tecnologia de ponta e assimilando todo o saber solicitado.

Há insatisfação por parte dos alunos, professores e da sociedade em geral. As instituições, conseqüentemente, desorientadas, buscam modelos compatíveis para resgatar a competência e, enfim, concretizar seus projetos político-pedagógicos.

Por competência, entende-se a capacidade de apreciar e resolver determinado assunto ou problema. E nesse caso específico, a capacidade de responder satisfatoriamente ao *lócus* da educação. Esta, por sua vez, tem a tarefa de mediar a cultura historicamente elaborada e o panorama vigente, participando do desvelamento na sua totalidade complexa.

Conforme DEMO (1994, p. 66), “a competência de construir e participar é o que alimenta a expectativa de uma sociedade mais humana, cuja chance é tanto mais viável, quanto mais dispõe dos instrumentos primordiais de desenvolvimento: educação e conhecimento”.

Já segundo PERRENOUD (1999), a mesma refere-se à aptidão de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, em que as pessoas articulam e interagem diferentes conhecimentos, atitudes e valores, produzidos a partir das vivências particulares e do processo educacional.

Com as respectivas explanações, os autores revelam a esperança que a civilização deposita no presente sistema e nos seus agentes mais legítimos, os professores.

“O professor, nessas condições, se arrisca a sustentar a incerteza proveniente de pelo menos duas fontes: o temor de destruir a legitimidade do conhecimento em que é especialista e a experiência de entender as dificuldades profissionais, perdendo o reconhecimento de seus pares”.

(CUNHA, 2003, p. 31).

Cabe pensar, ainda, que a competência docente requer muitas habilidades: técnicas, políticas, profissionais e humanas. No entanto, o que verifica-se, verdadeiramente, é um grande despreparo, pois a formação tradicional não cuidou, sistemática e intencionalmente, destas, preferindo atuar com base numa racionalidade positivista.

Faz-se necessário, então, adaptar sua linguagem, onde a “Era da Informação” privilegia trabalhadores com visão abrangente, de pensar sistêmico, que procuram o autoconhecimento como intuito de progressão e promovem a

dinâmica interrelacional de todos os níveis populacionais, desde o pequeno grupo ao universo humano ao qual pertencem (SEVERINO, 2002).

As instituições não são lugares neutros e os educadores não podem assumir uma postura *idem*.

Tal crise penetra num território nebuloso, habitado por desequilíbrios e incertezas, permeado por tensões e conflitos, mas que, observando os movimentos da vida, emerge das situações aparentemente caóticas a possibilidade de ampliar a consciência individual e coletiva.

As estratégias governamentais, munidas das tendências políticas e ideológicas dominantes, são fortemente voltadas à conquista da opinião pública e reforçadas pela mídia, acomodando-se aos novos ditames.

Suas bases frágeis, mantinham-se com a tradicional metodologia do ensino superior, enfatizando o conteúdo sobre a forma, favorecendo a instabilidade histórica da percepção do campo da educação como digna atividade e afirmando os conceitos epistemológicos instituídos, que refutavam a multiplicidade do processo.

Vê-se que o propósito de tentar recuperar as energias que fortalecem a configuração da educação, é extremamente difícil.

Neste sentido, as iniciativas que defendiam uma pedagogia emancipatória e solidária, vão abrindo espaço aos moldes utilitários e competitivos, isto é, a gestão universitária cooperativa redireciona-se para a vertente inspirada na racionalidade técnica e operacional (SEVERINO, 2002).

A dificuldade de estabelecer diálogos interdisciplinares, a emergência de resoluções em procedimentos normatizados, a ausência de personalidade investigativa e a indefinição da identidade que o professor enfrenta, constituem-se em aspectos agora somados à concorrência acadêmica, à intencional resistência na disseminação das produções embasadas cientificamente e ao descaso frente às oportunidades de estudos coletivos, realizados e analisados em distintos eventos situacionais.

É preciso instigar a atualização organizacional, na condução do ensino e da aprendizagem mediante um olhar crítico, e um posicionamento de

reflexão/ação/reflexão relativo à docência, exercitando a autonomia dos empreendimentos para gerir seus destinos (MOROSINI, 2003).

Durante os anos 80, fase da transição democrática nacional, sucede-se a expansão do referencial teórico advindo das teorias críticas das Ciências Sociais e da Educação.

Na década seguinte, acatando orientações internacionais, são editadas inúmeras regulamentações, que conferem um caráter decisivo para as relações Estado/Universidade. Instaura-se, no referido momento, sua principal Legislação, denominada LDB – Lei de Diretrizes e Bases, N. 9.394 – e sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996.

Ela pressupõe desenvolver ensino, pesquisa e extensão; ter autonomia pedagógica, administrativa e financeira; e congregar um corpo docente com titulação significativa de Mestrado ou Doutorado.

Contudo, a introdução e a introspecção da prática investigativa não apresentam-se como um acontecimento de fácil adequação, pois pedem a contratação de pessoal qualificado sob um prisma, e de outro à construção da infra-estrutura afim.

Trata-se, não somente de um descompasso derivado da inadequação às tarefas impostas, mas, todavia, da volatilidade do saber que até o instante fundamentou esses profissionais (PIMENTA, 2000).

Também, as políticas públicas, não proporcionam, diretamente, um programa de aperfeiçoamento funcional. O Governo normatiza, fiscaliza e avalia as universidades, controlando o desempenho acerca das exigências de excelência acadêmica.

Desse modo, nota-se que a pedagogia do ensino superior no país, é formada por educadores que não possuem uma identidade única.

Como as instituições recusam-se a evoluírem essencialmente – conformando-se em entidades artificiais distanciadas da vida cotidiana – e, em contrapartida, impõem critérios regulamentares de funcionamento, as evidentes contradições apresentadas acabam por ocasionar nos sujeitos sensações de

impotência, desilusão e renúncia, absorvendo a baixa credibilidade acadêmica e a degradação da imagem social da atividade, além de os intimidarem com padrões de competência quase inacessíveis.

“Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com grau elevado de escolarização; aderindo às tecnologias de informação na sua rotina; projetando seu trabalho, não de maneira isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando os saberes da pós-modernidade; e manejando-o para a solução de problemas”.

(MOROSINI, 2000, p. 11).

As inerentes habilidades denotam maior êxito no *ranking* fixado, seguindo as convenções neoliberais, nas quais a educação deve propiciar ao setor econômico manter-se rentável e à altura da concorrência.

Para tanto, o Brasil carece de política educacional consistente. De um lado, estão os alunos frustrados em suas expectativas e, de outro, estão os professores vulneráveis por não obterem ressonância aos seus esforços.

Ambos lidam com obstáculos, ministrados pela problemática social e cultural diagnosticadas, que interferem nas questões do ensino e da aprendizagem.

A destacada postura dogmática, onde o docente faz de conta que ensina e o discente finge que aprende, exige uma atitude de “libertação” do modelo autoritário de transmissão de conteúdos e reprodução de comportamentos.

Surgem, assim, movimentos organizados, reunidos em torno de reivindicações profissionais e de cidadania.

“Será necessário, pelo contrário, questionar esta tendência da cultura atual da sociedade, de modo que apareça a possibilidade de pensar que a qualidade humana não está apenas na eficácia e na economia com a qual se conseguem os resultados previstos, mas no valor antropológico e ético dos processos e das

interações em que se envolvem os sujeitos humanos”.

(PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 121)

O desconforto diante dos rumos do ensino superior brasileiro e dos desafios postos para essa práxis, reportam a um enfoque mais reflexivo e menos isolado.

E procuram coordenar suas ações, vinculando a coerência entre o pensar e o agir, entre o diálogo e o exemplo, mantendo a consciência do compromisso com a dinâmica de um movimento que quer ser entendido como permanente construção.

No presente e no passado, nem sempre observa-se à receptividade, nem dos educandos, nem do sistema e tampouco da comunidade. Mesmo assim, acredita-se ser o educador o mais indicado para transpor as adversidades e preconceitos e criar uma nova cultura, a “Cultura da Transformação”.

2.4.2 A Formação Docente:

A Educação, no Brasil, todavia, não adaptou-se aos novos paradigmas advindos do mundo globalizado e aos critérios por ele impostos.

O rápido crescimento quantitativo ocasionado nas instituições de ensino, tem apontado dificuldades em, simultaneamente, acompanhar os resultados formativos (qualitativos) desejados pelas demandas sociais e de mercado.

A universidade encontra-se parada no tempo. Seu sistema burocrático esmera-se em reproduzir com dedicação as normas e regras de condutas disciplinares, caracterizando uma entidade artificial distanciada da vida cotidiana.

Tamanha incoerência agrava-se ainda mais com as exigências determinadas pelo poder público sem oferecer os mínimos recursos para as devidas adequações.

Transformar essas instituições com seus modelos tradicionais e mecanicistas em ambientes de desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, que faça jus à pós-modernidade, não é tarefa simples, nem para poucos. Requer esforços do coletivo: professores, alunos, comunidade e apoio governamental.

Para tanto, as repercussões desencadeadas pelo *devir* evolutivo, vêm despertando profundas revisões nas antigas concepções de aprendizagem, ensino, pesquisa e ciência das organizações.

Também, não há mais lugar para a clássica percepção do professor como detentor das informações, e manter essa visão reducionista seria decretar a sua substituição pelos meios de comunicação de massa e pelas mídias. Entretanto, somente a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento e nas pessoas.

Na figura do professor, então, percebe-se que novos desafios denotam nova postura profissional.

Tal reconfiguração constitui-se em um momento de ruptura e de leitura crítica para com a complexidade educacional, o papel que ocupa o educador e o sentido que atribui ao seu trabalho.

“A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose da profissão científica e da prática interpretativa, acrescidas de outras habilidades e saberes, que provoquem no educando o protagonismo do seu próprio aprendizado”.

(CUNHA, 2000, p. 48)

Faz-se necessário, desta forma, ressignificar a docência tanto no aspecto didático-metodológico, quanto no aspecto subjetivo, pois o professor atua como ponte entre o conhecimento e as dimensões cognitivas, vivenciais e afetivas dos alunos.

Daí a importância de investir na sua formação, criando outras alternativas de capacitação laboral.

Segundo NÓVOA (1992), conceitua-se formação como função social de transmissão de saberes – de saber-fazer e de saber-ser – exercida em benefício do setor sócio-econômico ou da cultura dominante.

GARCÍA (1999, p. 24) a define como “un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades”. E continua: “es la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza”.

Já para PERRENOUD (1992), representa o processo de desenvolvimento e estruturação do indivíduo, através de uma maturidade interna e da possibilidade de aprendizagem dos mesmos.

Vale salientar que a natureza da área embasa-se em atividades interpessoais, que incluem um processo sistemático e organizado, atendendo sujeitos que estão preparando-se para a docência com a aquisição de competências profissionais, e àqueles que estão engajados nas instituições, enriquecendo e aperfeiçoando sua atuação.

O quadro a seguir elenca os princípios que regem (ou deveriam reger) os cursos de formação de professores.

Quadro 03- Princípios da Formação Docente:

1º	Conceber a formação como um trabalho contínuo.
2º	Articular a formação com as mudanças e inovações curriculares, contornando-as em estratégias facilitadoras e potencializadoras do ensino.
3º	Vincular o processo de formação com as dinâmicas organizacionais.
4º	Relacionar a formação docente e os respectivos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos.
5º	Integrar teoria e prática, superando a dicotomia existente.
6º	Promover a coerência entre a formação recebida pelo professor e a práxis por ele, posteriormente, desenvolvida.
7º	Destacar o aspecto individual como parte de todo programa formativo, pois o processo de ensino-aprendizagem não é homogêneo e precisa-se conhecer as características pessoais dos indivíduos, para melhor trabalhar suas aptidões.
8º	Proporcionar aos docentes a oportunidade de questionar suas próprias crenças, produzindo conhecimentos a partir de reflexões e de trocas interpessoais.

Fonte: GARCÍA, 1999.

Em contrapartida, o próximo quadro revela os obstáculos de maior impacto verificados nesses cursos.

Tabela 03- Principais obstáculos nos Cursos de Formação:

* Incompreensão dos professores acerca da necessidade de uma formação específica para trabalharem nos níveis de graduação e pós-graduação.

* **Condição paradoxal analisada, onde os educadores, ao mesmo tempo em que, são vistos como responsáveis pela formação de um contingente diversificado de profissionais, não têm a sua própria formação valorizada, pois a titulação e a produção científica – critérios fundamentais para a ascensão na carreira – não garantem um ensino de qualidade.**

* Estrutura organizacional voltada para o gerenciamento administrativo, sem abrir espaço ao corpo docente para discutir, partilhar experiências ou elaborar, coletivamente, planejamentos educacionais.

* **Falta de comprometimento com o aperfeiçoamento de professores e alunos, como grupos pertencentes à academia, e seus processos formativos.**

* Exercício solitário da docência, na medida em que o acesso a situações interativas e ao auxílio mútuo são relativizados.

Fonte: ISAIA, 2003¹.

Percebe-se que a exposta realidade situacional está permeada por disparidades acentuadas, que prejudicam, ou no mínimo retardam, a eficiência dos programas de formação, a capacitação profissional, a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação e da tão solicitada excelência universitária, caracterizando uma clara reação em cadeia.

Há um imaginário que concebe a docência como atividade científica em que basta o domínio instrumental para a produção de informações que cumpram seus objetivos.

Observa-se, assim, que o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, adquire uma competência técnico-científica em determinada parte do seu campo de investigação, tornando-se um especialista, com um conhecimento muitas vezes fracionado e apresentando, no decorrer do percurso, limitações para atingir uma visão mais ampla, multidimensionada e integrada de sociedade (MOROSINI, 2000).

Durante seus primeiros anos de magistério, não só ministram as atividades docentes e investigativas, mas são aprendizes na socialização da cultura da universidade. É um período importante do processo de aprender a ensinar.

¹ Diferenciação bibliográfica.

As noções de formação transmitem a idéia de uma trajetória onde fases da vida e da profissão entrelaçam-se em um constante movimento, iniciado na etapa de opção pela profissão, passando pela formação inicial e levando à renovação permanente.

Essas noções, que vem presidindo o magistério de nível superior, têm na pesquisa a sua base principal. Tanto que os planos de carreira, exigência estatal de credenciamento, centram seu parâmetro de qualidade na pós-graduação *strictu sensu* (FRANCO, 2000).

O meio mais procurado de chegar a essa condição, é através da freqüência dos Cursos de Mestrado, que oportunizam o aprofundamento da área específica e o atendimento de alguma disciplina direcionada à pedagogia universitária. Ou, de forma bastante expressiva, ao Mestrado em Educação, propriamente, com dissertações adentrando a área específica de origem.

O Doutorado, respectivamente, funciona como uma espécie de “formação inicial” ao plano investigativo e profere um pré-requisito para o exercício da docência nesse elevado grau de ensino.

A Pós-Graduação em Educação recebe profissionais oriundos de diversas especialidades, pois transcende seu limiar epistemológico (todavia controverso) e coloca-se no patamar da multidisciplinaridade, com discursos interpretativos diferenciados.

Verifica-se, então, que os programas consolidam-se a partir da perspectiva da especialização em certo recorte do conhecimento e da aptidão para a pesquisa.

CUNHA (2000, p. 45) denomina o professor como “um conhecedor especializado e um ignorante generalizado”.

Tais conceitos, modificaram-se ao longo do tempo, juntamente com a cultura universitária, e creditaram à pós-graduação – com prioridade na titulação e na produção científica – a expansão de seus horizontes (ISAIA, 2003²).

Isso proporcionou o ingresso, por intermédio de concurso público, de professores novos (recém-mestres e recém-doutores), que investiram na

² Diferenciação bibliográfica.

qualificação pessoal impelidos pela competitividade acirrada e pela busca de melhores oportunidades de emprego, mas que não adquiriram experiência profissional, restringindo o privilégio de aplicar uma proposta onde saberes acadêmicos e saberes práticos dos alunos e dos professores deveriam estar interagindo e compatibilizando-se.

Dessa maneira, a tendência nas políticas de formação inclinam-se para a necessidade de habilitar educadores sob o prisma dos saberes e das competências, que tenham como referência à práxis pedagógica com ênfase na pesquisa e sejam capazes de orientar profissionais reflexivos.

O professor como sujeito reflexivo, utiliza suas vivências para contribuir e reconstruir o conhecimento teórico e prático. Sem a reflexão acaba alicerçando-se em procedimentos estereotipados, interiorizados pela força da repetição. Isto é, as ações do ensino e da pesquisa caminham entre as reivindicações sociais e os critérios de manutenção do *status quo*.

“A docência oscila entre a rotina e a improvisação” (PERRENOUD, 1992, p. 40).

Portanto, hoje, busca-se a socialização da comunidade acadêmica, salientando a importância da investigação para a ascensão econômica e a, conseqüente, melhoria na qualidade de vida populacional, associando o conhecimento técnico-científico ao desenvolvimento.

Conforme DEMO (1999), o melhor ambiente para aprendizagem é o ambiente da pesquisa, entendida mais como princípio educativo do que como princípio científico-metodológico.

Partindo desses pressupostos, evidencia-se por FRANCO (2000), o trinômio “comunidade científica, pesquisa e formação do professor do ensino superior”, cuja natureza traz na informação o cerne de sua razão e nas instâncias investigativas e sociais o cerne de sua efetivação.

Na acepção de KUHN (1987), envolve valores e normas, conflitos e especificidades paradigmáticas em vários campos epistemológicos. Positivamente, propulsiona a “revolução da ciência” e, negativamente, gera

disputa intelectual por reconhecimento, monopólio de autoridade e dimensões hierárquicas rígidas.

A pesquisa, por sua vez, implica a conscientização acerca do seu papel no avanço da humanidade, personalizado por: oferecer bases sólidas para lidar com os problemas e mudanças da sociedade e suas decisões políticas e éticas; tratar o ensino e a pesquisa como atividades indissociáveis, pois o ensino só acontece em decorrência dos saberes elaborados pela pesquisa; aproximar a graduação e a pós-graduação através do conhecimento; contextualizar as dificuldades educacionais e as investigativas; e otimizar a relação professor-aluno e a partilha de saberes, transpondo as noções empíricas para o plano cotidiano.

Enfim, a formação docente, marcada por intensas discussões quanto à sua relevância, funcionalidade e aplicabilidade, tanto à suas intervenções, adaptações e elaborações inerentes ao processo de desenvolvimento institucional e da própria comunidade como um todo.

FRANCO (2000, p. 62) resume:

“O professor do ensino superior como *ethos* na identidade e na racionalidade da formação; a comunidade do conhecimento como *lócus* da prática social do professor; a pesquisa e a docência como *logos* para a formação na ação; e as práticas investigativas como práticas sociais formadoras”.

Em outras palavras, levanta-se como questão primordial, fundir as concepções que regem o universo acadêmico e as demandas vigentes, articulando as políticas públicas, os valores e a história da universidade com as políticas públicas, os valores e a história da sociedade onde insere-se.

No Brasil, esse debate e os investimentos dos pesquisadores na área da educação ocorreram numa dinâmica lenta e, particularmente, no âmbito do ensino e da formação de professores, a produção é recente.

Contudo, já foram construídas, pelo Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação), algumas sistematizações verificando um crescimento significativo dos estudos sobre a temática (OLIVEIRA, 2003).

É na leitura crítica da profissão diante da realidade, que situam-se os instrumentos para modificá-la. Assim, a formação de professores está além de conferir uma habilitação legal ao seu exercício, devendo-se conjugar diversos olhares e ultrapassar as fronteiras rumo a um entendimento interdisciplinar e reflexivo da mesma.

“Ao conceber o professor como sujeito, é necessário considerar toda e qualquer vertente, sem exacerbar uma ou outra, que tenha contribuído para com a formação de sua identidade. Desde a que contemple sua formação profissional, até a que contemple sua dimensão emocional; desde a que contemple sua inserção no mercado de trabalho, até a que contemple sua dimensão racional; desde a que contemple suas condições de sobrevivência, seus postulados de fé, até a que contemple sua dimensão corporal; desde a que contemple seus componentes raciais, sexistas, até a que contemple suas opções e seus posicionamentos político-ideológicos... Para que coerentemente com sua formação, esteja ciente de sua condição de sujeito-professor e professor-sujeito”.

(PEREIRA, 2002, p.116)

“Hoje sabemos que não é possível separar o Eu Pessoal do Eu Profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais, como escreve Jennifer Nias: O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

(NÓVOA, 1992, p. 7)

2.4.3 Práxis Universitária:

Relações de tensões têm presidido as práticas no contexto acadêmico.

Como um microcosmo que reflete o mundo exterior e seus problemas, também, por seus objetivos e por sua especificidade, gera situações peculiares que, por vezes, projetam-se para além de seus muros.

A universidade brasileira, no decorrer da história, passou por inúmeras transformações e os últimos anos foram marcados pela expansão do ensino superior e pela presença do estado avaliativo advindo da recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 1996.

A nova LDB, recolocou em distintos patamares os critérios qualificativos básicos, alguns listados abaixo (FRANCO, 2000):

- a) que contem com diversidade de cursos, programas e exigência de pesquisa (art. 44);
- b) que possuam autorização e reconhecimento dos cursos, bem como o credenciamento institucional, obedecendo aos prazos determinados e avaliados regularmente (art. 46);
- c) que as instituições pluridisciplinares de formação, pesquisa e extensão, tenham produção intelectual normatizadas e que, pelo menos, um terço do professorado seja titulado com Mestrado ou Doutorado e cumpra regime de tempo integral (art. 57);

Tais requisitos estipulados demandaram a iniciação de uma nova estrutura organizacional e de uma nova dimensão pedagógica, enfatizando as instâncias do ensino, pesquisa e extensão.

Visando atender as crescentes necessidades de mercado e de uma educação próxima aos padrões internacionais, a academia consolidou-se em uma

unidade de investigação, criando departamentos e linhas de pesquisa conforme os interesses profissionais e a categoria do conhecimento (CARLOTTO, 2002).

A decorrente massificação desse grau de ensino e o recente *status* da atividade, proporcionaram um aumento improvisado do número de docentes, levados ao ingresso transitório e sem a formação pedagógica devida. Competitividade, lucratividade e produção em massa, tornaram-se norteadores do meio.

Remete, portanto, ao educador deixar de reproduzir os modelos positivistas, aos quais estava acostumado, sair da estagnação e da passividade, atualizando-se constantemente e colaborando na qualificação do seu ambiente de trabalho.

O sistema universitário deve transcender a noção da transmissão de saberes e agir sobre a competência na preparação profissional especializada. Cabe à docência, da pós-modernidade, capacitar o professor-pesquisador para que exerça com êxito tanto o ensino quanto à pesquisa, adotando uma postura interdisciplinar e inquisitiva na busca de conceitos educacionais renovados (COSTA, 2001).

Contudo, constata-se que essas rápidas mudanças têm gerado uma excessiva responsabilidade, principalmente em nível de pós-graduação, redirecionando as projeções funcionais de seus membros e almejando abarcar as expectativas sociais.

Há um autêntico movimento processual, de caráter multifacetado, que engloba um contingente ocupacional cada vez mais expressivo. Sem reduzir-se somente ao domínio cognitivo ou às matérias que leciona, deve corresponder ao papel de um facilitador da aprendizagem e de um pedagogo eficaz, que cuide do equilíbrio psicológico dos seus alunos.

Tamanhas incumbências, emergiram em incertezas e confusões acerca das competências pertinentes à pós-graduação.

MASETTO (1998), exemplifica: o desenvolvimento no campo de conhecimento, o desenvolvimento científico e tecnológico, o desenvolvimento afetivo-emocional e o desenvolvimento de valores e atitudes compatíveis à “sociedade do conhecimento”.

O conhecimento, segundo DRUCKER (1981), antes meramente reproduzido, adquire agora sólida importância, passando a definir detenção de poder.

“As repercussões desse processo evolutivo de pensar o conhecimento e de reorganizar a ciência, estão trazendo profundas alterações para o mundo contemporâneo e, conseqüentemente, para a universidade, tanto no âmbito da pesquisa como no do ensino”.

(CUNHA, 2000, p. 46)

Para MOROSINI (2000, p. 19), a situação agrava-se na medida em que “a sociedade da informação desloca o eixo do sucesso da posse do bem comum para a posse do conhecimento”.

Na acepção de ESTEVE (1999), talvez a mais relevante modificação ocorrida no papel do professor, esteja relacionada ao “avanço contínuo do saber”, onde supõe a destreza de uma série de aptidões pessoais, que não podem simplificar-se a mero acúmulo de conhecimento.

Desse modo, o dinamismo mercadológico e a resultante demanda social, representam um grande desafio para a educação e requerem um maior preparo dos educadores.

A abstrata abrangência que culminou o fazer pedagógico docente, provocou a desvalorização do lugar tradicional que ocupava, em particular, e da profissão propriamente dita, em geral, simultaneamente às imposições do processo educativo.

Exposto, pois, a críticas, desde o plano moral até o plano metodológico, sofreu intensa retirada do apoio populacional e o abandono da idéia de educação como promessa de um futuro melhor.

Os professores deixaram de preocupar-se, exclusivamente, com sua práxis, dividindo-se com questões baseadas no paradigma vigente, ou seja, a progressão na carreira, a estabilidade profissional e a segurança financeira.

Enquanto no passado, não tão remoto, predominavam os valores intelectuais e humanistas, enfatizados pelo saber, pela reflexão, pela vocação e

pelo espírito de missão, atualmente salientam-se os valores economicistas, onde o reconhecimento vincula-se ao aporte salarial e, implicando um trabalho mal remunerado, coloca à margem o prestígio frente à mídia, à comunidade e, inclusive, ao cenário institucional (MOROSINI, 2000).

Ainda, as citadas atribuições não foram subsidiadas por recursos materiais e condições laborais condizentes, contrariando e inviabilizando a performance adequada a tais ditames.

Desencadeou-se, sim, uma séria fragmentação da atividade. E diversos professores passaram a exibir desempenhos insatisfatórios, menos por incompetência e mais por incapacidade de suprirem um enorme leque de obrigações. Contando as aulas proferidas, todavia precisam inteirar-se na parte administrativa, reservar tempo para planejamento das tarefas, avaliação de procedimentos, reciclagem de informações, orientação dos alunos, freqüência em seminários e participação de reuniões.

Tal deficiência que tangencia as habilidades, faz as novas tarefas depararem-se com dificuldades em definir e delimitar as prioridades de atuação. A prática deixa de centrar-se nos conteúdos programáticos preestabelecidos e direciona-se para a construção do conhecimento de maneira personalizada e interativa, otimizando o crescimento pessoal e cidadão dos discentes.

As revisões didático-metodológicas na sala de aula e nas estratégias de ensino e aprendizagem dos cursos *strictu sensu*, somadas às imposições nacionais e das agências de fomento, configuram-se em elementos de vasta pressão ao labor.

O professor encontra-se sobrecarregado, sendo quase coagido a cumprir, concomitantemente, várias tarefas e impossibilitando articular todos os devidos papéis.

São cobranças quanto à alta produtividade; freqüência assídua em congressos, bancas, concursos e as despesas correspondentes; falta de padronização dos currículos e relatórios requeridos pelos órgãos governamentais e pelas universidades; necessidade de trabalhar à noite, finais de semana e feriados em afazeres que denotam maior atenção, uma vez que nem sempre

dispõem de acesso a espaços onde possa, por exemplo, escrever artigos e ler teses; reuniões longas ou burocráticas demais; alunos que não conseguem honrar o prazo das bolsas, recusam-se a comprar livros ou pesquisar nas bibliotecas, reivindicando cópia dos textos; insensibilidade das reitorias e dos administradores para com a singularidade da pós-graduação; ausência de uniformidade das revistas científicas, relativa ao formato dos manuscritos; o avanço tecnológico e a utilização da máquina; salas de aula precárias; escassez de equipamentos (retroprojetor, *data show*, computadores); restrita disseminação das publicações brasileiras e estrangeiras; salários irrisórios; contratos que priorizam a dedicação exclusiva; preocupação com a aposentadoria; e outros aspectos de cunho particular e subjetivo como reconhecimento inexistente; competição acirrada entre colegas; favoritismo expresso pelos dirigentes; manipulação psicológica para a avaliação e aprovação de dissertações e teses (LIPP, 2002).

Analisando, então, o percurso acadêmico, facilmente poderá detectar-se o privilégio do mérito e da individualidade, mesmo sem negar o capital cultural e científico vivenciados. A crítica repousa em depositar aí a quase exclusividade da qualificação docente.

De acordo com GRILLO (2000), o professor de pós-graduação constitui parte integrante de uma comunidade do conhecimento. O conhecimento é o objetivo, objeto e instrumento do seu fazer pedagógico, seja este fazer de ensino ou pesquisa, de disseminação ou criação.

Também, a dificuldade de observarem-se, ao mesmo tempo, como especialistas em seu domínio e como profissionais da educação, a produção obtida volta-se, majoritariamente, à área do saber específico. Essa dificuldade situa-se como um dos fatores propulsores da separação existente sobre o ato de ensinar e o ato de produzir ciência. Como visão compartilhada, os próprios programas remetem-se à formação do investigador e não do educador.

A evidente dicotomia “ensino e pesquisa”, promove a ruptura entre o ser professor e o ser pesquisador, fracionando a sua identidade e prejudicando a consciência acerca da preparação de uma posterior geração de mestres.

Os peculiares degraus e níveis firmados pelos estágios da pós-graduação, incitam uma ênfase considerável das tarefas de pesquisa em relação às de ensino e extensão (ISAIA, 2000). Ainda, as publicações científicas avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência, onde o professor assume o perfil de pesquisador especializado, colocando a docência como exercício de segunda categoria, especialmente quando o enfoque é a graduação.

Não refere-se, contudo, em optar por uma em detrimento da outra, mas sim em integrá-las como atividades indissociáveis na prática universitária.

Diante desta caótica realidade, verifica-se uma série de comprometimentos biopsicossociais nocivos à qualidade do ensino. O trabalho, para a maioria das pessoas, é fonte de garantia de subsistência e de posição, influenciando a conduta a ser experienciada. Se satisfatório, propicia prazer, alegria e, sobretudo, saúde – trata-se de um investimento afetivo. Se desprovido de significado, funcionando como ameaça à integridade física e/ou psíquica, acaba por suscitar sofrimento ao trabalhador, no caso, ao professor (DEJOURS, 1994).

Na acepção de JESUS (1999), emoção e cognição compõem dois aspectos da natureza humana, antagônicos e complementares, inerentes a educadores e educandos, que manifestam-se em todas as instâncias do conhecimento.

Seguindo o respectivo posicionamento, tem-se a clareza de que o processo pedagógico, no mínimo, dá-se na interatividade professor-aluno. Dicotomizar tais dimensões humanas seria instigar o rompimento em algo que é, por si só, inseparável.

Assim, a teoria da evolução demonstra que, em períodos de ávidas mudanças, apenas sobrevivem os melhores, os bem equipados para lidar com as adversidades, aqueles que elaboram mecanismos de adaptação e aprendem a viver em contínua renovação.

Para tanto, estabelecidas as características pressupostas à nova práxis acadêmica, estas regulamentam-se através da estrutura curricular e do regimento dos programas de pós-graduação. Elencam-se, a seguir, certas atribuições (UFSM, 2000):

- Da Docência:
 - o corpo docente dos cursos de pós-graduação deve compor-se de professores com titulação de Doutor ou equivalente, credenciados pelo Colegiado do Programa³;
 - em termos de produção cabe atuarem como pesquisadores, empreendendo projetos na área da educação, apresentando e divulgando os estudos científicos em periódicos, anais, congressos, simpósios, etc, obedecendo as regras da Capes e CNPq;
 - há a obrigatoriedade de oferecerem disciplinas, seminários ou tópicos afins e exercerem orientação;
 - e precisam, impreterivelmente, fazer e entregar relatórios anuais das produções desenvolvidas, das orientações das dissertações e teses e dos resultados obtidos nas avaliações discentes.

- Da Orientação:
 - o professor-orientador necessita credenciar-se no Colegiado do Curso e participar da linha de pesquisa, na qual o aluno foi selecionado;
 - cumpre ao mesmo definir junto com o orientando seu Plano de Estudo, acompanhando o andamento e a elaboração da dissertação ou tese;
 - é sua função supervisionar o trabalho do aluno, para garantir que a dissertação ou tese esteja redigida dentro das normas da universidade;
 - as Comissões Examinadoras serão presididas pelo orientador, competindo a ele aprovar a versão definitiva da dissertação ou tese, feitos os ajustes sugeridos pela Banca;
 - deve, todavia, avaliar o desempenho do orientando nas atividades propostas e no aproveitamento das disciplinas.

“A docência de pós-graduação é uma atividade estimulante, que permite um crescimento intelectual e afetivo constante,

³ O Colegiado do Programa é o órgão de coordenação didático-científico, formado por cinco docentes e dois discentes, nomeados eletivamente.

motivando e possibilitando o contato com mentes ansiosas por aprender”.

(LIPP, 2002, p. 62)

Percebe-se, então, a importância de tomar a própria docência – num movimento de ação-reflexão-ação – como ponto de partida para o empreendimento de mudanças no cotidiano do ensinar e do aprender a aprender. Trabalhando dialeticamente a contradição e utilizando-se da mediação, possibilita-se, a partir do exercício da consciência crítica, o desvelar da realidade e de seus sujeitos, descobrindo os mitos e as verdades e rompendo com os tabus e preconceitos existentes.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

(Rubem Alves)

2.5 SOFRIMENTO PSÍQUICO E SÍNDROME DE *BURNOUT*

A profissão exercida consolida-se como parte primordial da vida dos indivíduos, uma vez que investem longa etapa da existência na preparação e na dedicação à mesma.

Desse modo, nos últimos anos, observa-se um aumento no interesse relativo ao impacto do labor na saúde física e mental dos trabalhadores.

Focalizando a Educação – universo da presente pesquisa – esta apresenta-se como qualquer outra atividade, tendo no fazer pedagógico do trabalhador/professor um determinado desempenho como nas demais práticas empregatícias: profissionais dividindo tarefas, cada qual cumprindo a respectiva função e tendo a sua *performance* constantemente avaliada.

O grande diferencial está no produto resultante do seu trabalho, representado pelo aluno educado e tendo na mudança social sua expressão imediata.

Seria como mediar a construção de atitudes dialético-críticas nesse aluno, visando formar cidadãos reflexivos, conscientes do seu papel de agente transformador da realidade e criador da cultura.

Munido, então, de uma responsabilidade social e cultural, o compromisso de educar tem tudo para ser o melhor e, ao mesmo tempo, o mais dispendioso psicologicamente. O melhor porque não há fragmentação, é o educador, em última instância, que controla seu processo produtivo. E o mais dispendioso, porque para que seja eficiente, deve estabelecer uma relação emocional com os educandos.

Na concepção de LIPP (2002), a dinâmica ensino-aprendizagem necessita de capacidade intelectual e vontade de aprender por parte dos discentes, conhecimento e habilidade na transmissão de conteúdos por parte dos docentes, apoio extraclasse por parte da comunidade, além da afetividade que funciona como a grande catalisadora.

Entretanto, com a *taylorização* das relações de trabalho, torna-se bastante complicado completar o vínculo afetivo ocasionando a vivência subjetiva de

sofrimento examinada no dia-a-dia do professor, quer na interrelação com tal produto, quer na sua vida pessoal⁴.

Diante do “onipresente” *dactilus* neoliberal, verifica-se uma sociedade disciplinar, erigida por automatismos institucionais, que suscitam o crescimento da exclusão social (GIACON, 2001).

Muitas vezes o indivíduo estipula para si metas que ultrapassam suas possibilidades, física e estruturalmente, e a frustração eminente compromete o redirecionamento dessa energia para inúmeros canais, diminuindo a sua resistência emocional (JESUS, 1998).

Dentre os vários quesitos impostos pela organização “global” do trabalho, CARLOTTO (2002) coloca àqueles voltados estritamente aos educadores:

- 1.elaborar e utilizar métodos eficazes de ensino;
- 2.realizar as adequações necessárias;
- 3.capacitar em conformidade com os critérios de qualificação ou estipular normas de acesso;
- 4.fornecer formação contínua à altura das reivindicações durante a permanência na instituição;
- 5.instruir, detalhadamente, os procedimentos empregados;
- 6.controlar, permanentemente, o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido”, isto é, o aluno.

Conseqüentemente, existe um aumento das responsabilidades visando acompanhar as inovações multifuncionais que traduzem confusões e modificações frente ao papel do educador

NÓVOA (1991), destaca essa crise de identidade. Os elementos que ingressam na referida configuração conduzem a questionamentos do saber e do saber-fazer e da competência em atualizar-se continuamente, contando com um

⁴ Apesar dessa característica estrutural, não pode-se considerar que todos os educadores reagem da mesma forma, desenvolvendo sintomas de sofrimento psíquico ou emocional. Esta relação não é tão linear e qualquer especulação neste sentido, seria no mínimo reducionista. As condições de trabalho interferem diretamente na administração desta tensão afetiva, havendo momentos onde o conflito pode ser, pelo contrário, positivo e levar a um crescimento qualitativo tanto pessoal como profissional.

locus, expressivamente deteriorado. Todavia, a formação profissional, a finalidade das instituições de ensino e o significado da educação têm sido repensados.

Já não há a segurança tradicional a respeito do que deve-se saber e como deve-se ensinar. E, evidentemente, o conhecimento e a ação constituem o desenvolvimento da atividade e da competência profissional, que constroem-se no meio acadêmico.

Segundo CARLOTTO (2002), essa dimensionalidade comporta inclusive:

1º- a modernização dos agentes tradicionais de socialização (família, cotidiano, grupos organizados), renunciando aos antigos deveres e repassando-os à tutela das instituições;

2º- o planejamento pedagógico, normalmente centrado transmissão de conteúdos, viu-se seriamente alterado pela implantação de novas ferramentas didático-metodológicas (avanço tecnológico, meios de comunicação de massa e etc), convertendo-se em fonte paralela de informação e cultura;

3º- o impasse instaurado na tentativa de delinear a real ocupação do professor, que valores, entre os vigentes, segue a mediar e quais são passíveis de reflexão.

“Supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles”.

(ESTEVE, 1999, p. 31)

Para OSIECKI (1998), a prática universitária que impõe o cotidiano não acompanha as características reverenciadas, e quanto maior a defasagem, maior o investimento afetivo e cognitivo exigidos, maior o esforço realizado e maior o sofrimento causado.

Entende-se, pois, o sofrimento psíquico na docência como intrinsecamente vinculado ao significado da tarefa e ao sentido que lhe é atribuído.

Esses profissionais tornam-se tema de incansáveis debates, porque em suas funções são bastante evidentes os elementos psicossociais facilitadores do dado sofrimento. Alguns referem-se à natureza da atividade e outros são norteados pelo âmbito acadêmico e pelas restrições pertinentes.

Os trabalhadores buscam uma organização que lhes proporcione boas condições de laboro, salários compatíveis, segurança, estabilidade, possibilidade de ascensão, plano de carreira, reconhecimento social, etc.

O professor, em particular, depara-se com uma realidade adversa, amparada em um sistema que oferece remuneração inapropriada, infra-estrutura precária, falta de recursos materiais e financeiros, suportes didáticos ultrapassados, limitações de cunho metodológico, distanciamento nos níveis hierárquicos, interferências externas e etc, maximizando a insatisfação frente à sala-de-aula e a uma universidade fundamentada ideológica e valorativamente como instrumento de humanização e democratização social (ESTEVE, 1999).

As múltiplas obrigações a serem cumpridas pelos professores, denotam uma ambigüidade, que desviam-se dos interesses sumários e da tão ansiada excelência das universidades.

Ressalta-se, à vista disso, carência dos órgãos de apoio e de orientação psicológica disponibilizados à classe durante a carreira e uma exacerbada preocupação com o enfoque técnico-instrumental, em detrimento do bem-estar emocional (DEJOURS, 1994).

Apesar do momento caótico, afetiva e estruturalmente, apenas nos anos 70 é que começaram a construir-se modelos e instrumentos capazes de registrar e compreender o sofrimento psíquico na docência e o sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização que traz consigo.

Como valiosa contribuição, antes, na década de 30, surge o termo *stress* usado pelo endocrinologista canadense Hans Selye, para indicar um estado intermediário entre a completa saúde e a doença manifesta (NUNES & TEIXEIRA, 2000).

O recém elaborado conceito projeta um conjunto heterogêneo de situações de alarme e de flexibilizações contextuais, provocando reações fisiológicas, psicológicas e comportamentais nas pessoas expostas à demasiada tensão.

Pode-se dizer, simplificadamente, que traduz o desequilíbrio acerca das imposições mercadológicas que recebe e os recursos que possui.

Essa estreita ligação entre a prática profissional e o *stress*, origina-se das dicotomias provenientes, das transformações repentinas (tecnológicas, políticas), dos ruídos na comunicação e na disseminação das informações, da extensa lista de afazeres, da restrita autonomia e do implícito controle na reprodução do *status quo*.

Os obstáculos gerados causam uma relevante redução da competência dos serviços, lentidão na sua execução, integração hostil com os colegas, divergências com os superiores e diálogo deficitário.

Assim, o desencanto dos educadores, as doenças a que estão vulneráveis, a má qualidade do ensino e a identidade perdida das instituições são uma amostra dos dilemas enfrentados pela educação.

Percebe-se, por conseguinte, a necessidade de descobrir quais aspectos da prática do professor-pesquisador são capazes de incitar o *stress*.

Investindo em pesquisas mais aprofundadas para sanar as indagações, começa a difundir-se, através dos artigos de FREUDENBERGER (1974) o estudo da Síndrome de *Burnout*. Ele relata a experiência de saturação de energia que consumia os voluntários de entidades assistenciais, sobrecarregados pelos pacientes.

Burnout, para este autor, é considerado um estado de exaustão resultante da ação paulatina e surte como mecanismo de defesa, em resposta ao *stress* laboral crônico, envolvendo condutas e atitudes negativas frente aos usuários, clientes, organização e trabalho. Caracteriza-se, ainda, como uma experiência subjetiva, que pode acarretar sofrimento de ordem prática e emocional.

Conforme FARBER (1991), representa uma síndrome do trabalho, que principia-se da discrepância da percepção particular entre esforço e conseqüência, percepção esta influenciada pelas instâncias individuais, organizacionais e sociais.

Burnout em português significa algo como "perder o fogo", "perder a energia". O trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho (CODO, 1999).

O professor como operário da Educação, sente-se totalmente esgotado emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no convívio com seus alunos.

NUNES & TEIXEIRA (2000), reforçam a idéia e determinam a síndrome como um mecanismo de defesa aos eventos geradores de *stress*, típicos da profissão, cujo caráter reside no ininterrupto entrosamento com pessoas em estado de necessidade.

Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene, grandes responsabilidades espreitando o profissional a cada gesto no trabalho. Este envolve-se afetivamente com seus alunos, desgasta-se e, em um ato extremo, desiste e entra em *burnout*.

Contudo, a adoção desse vocábulo havia ocorrido, anteriormente, a Brandley, em 1969, e numa época mais remota, em 1599, Shakespeare utilizou o termo em sua obra "*The Passionate Pilgrim*" (MORENO-JIMENEZ, 1998).

Igualmente como acontece com o *stress*, recebe várias definições, desde as conceituações de maior complexidade até as bem específicas (e/ou reducionistas), que vão do mal-estar docente ao *stress interpessoal*.

O mal-estar, de modo geral, é inato a qualquer tipo de civilização, em qualquer estágio evolutivo, presumindo que reveste-se de formas peculiares conforme o período histórico. O mal-estar docente, passível da atualidade, nas obras de ESTEVE (1999), corresponde a uma autêntica crise de identidade coletiva dos professores (COSTA, 2001).

O *burnout*, essencialmente, revela-se como uma manifestação isolada de *stress*, sendo que esse abarca uma instância mais ampla e mais nuclear.

É mais provável que um trabalhador que não interage com outras pessoas no decorrer de sua vida profissional desenvolva o *stress*, mas não o *burnout*. E aqui destaca-se a diferença dos respectivos conceitos.

"O *burnout* vai além do *stress*, estando associado diretamente ao universo laboral e ocorre pela cronificação de um processo de *stress*".

(BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p. 14)

Porém, determinados autores preferem a continuidade do termo e, para distingui-lo da síndrome, denominam-no *stress ocupacional*.

Na Califórnia, MASLACH & JACKSON (1981) deram início à investigação desse fenômeno psicológico e após a obtenção dos resultados, compreenderam-no como uma resposta ao *stress ocupacional crônico*, enfatizando a vivência de descobrir-se emocionalmente esgotado e de despertar atitudes e sentimentos negativos para com os alunos e colegas e ao próprio valor da sua profissão (MORENO-JIMENEZ, 2002).

As divergências declaradas em chegar a um consenso quanto a precisa definição, proporcionaram a criação de modelos explicativos, ou seja, foram elaboradas quatro concepções teóricas elucidadas por BENEVIDES-PEREIRA (2002). São elas:

- **Concepção Clínica** – nesta perspectiva a síndrome promove-se a partir de uma reunião de sintomas (fadiga física e mental, falta de entusiasmo pelo emprego e pela vida, sensação de impotência e de inutilidade), que podem levar o sujeito à depressão e, num caso limítrofe, ao suicídio. Tem-se o psicanalista FREUDENBERGER (1974), como o maior representante dessa linha, que vê o *burnout* como um estado e não um processo.
- **Concepção Sócio-Psicológica** – as psicólogas sociais MASLACH & JACKSON (1981), localizam as variáveis sócio-ambientais como coadjuvantes na evolução da Síndrome de *Burnout*. Portanto, aspectos individuais somados às condições e relações de trabalho, desencadeiam a ocorrência dos fatores multidimensionais, retratando-os em três componentes:
 - a) Exaustão Emocional (EE) – momento em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem

esgotada a energia física e mental e os recursos emocionais próprios, devido a uma interação intensiva com os alunos.

- b) Despersonalização (DE) - não supõe que o indivíduo tenha abandonado a sua personalidade, mas demonstra as alterações sofridas, intermediadas por sentimentos e atitudes negativas e por condutas frias e impessoais com os destinatários da sua práxis.
- c) Reduzida Realização Profissional (RP) - tendência à insatisfação na profissão, afetando a aptidão para o seu exercício e para o atendimento aos usuários, e a organização.⁵

A Exaustão Emocional, situada como a primeira fase do processo, advém de uma perda progressiva das energias vitais em função do desgaste cotidiano e do envolvimento interpessoal empreendido. A pessoa vê-se, diariamente, fatigada; sem conseguir expressar prazer na realização de nenhuma tarefa; e percebe-se totalmente exaurida emocionalmente (GIACON, 2001).

No que tange a Despersonalização, emerge quando o vínculo afetivo é substituído por um racional. O docente começa a manifestar comportamentos hostis e críticos voltados aos educandos, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso.

E a Reduzida Realização Profissional, também entendida como baixo envolvimento pessoal no trabalho, supõe a perda desse investimento afetivo. Não conseguir atingir os objetivos aos quais propõe-se, gera uma sensação de incompetência e incapacidade pessoal. Seu fazer-pedagógico torna-se inexpressivo.

⁵ "Cada um dos componentes precisa ser analisado separadamente como uma variável contínua, com níveis alto, moderado e baixo e não como uma variável dicotômica, onde existe ou não existe a presença do sintoma. Pela combinação do nível de cada um dos três componentes obtém-se o nível do *burnout* do indivíduo ou categoria. Deve-se observar que um nível moderado de *burnout* já é preocupante do ponto de vista epidemiológico, sendo passível de intervenção, uma vez que o processo encontra-se em curso" (CODO, 1999, p. 238).

Tabela 04- Presença dos componentes do *Burnout* entre os profissionais da Educação:

	Despersonalização	Exaustão emocional	Envolvimento pessoal
Baixa	69,1%	47,9%	31,6%
Moderada	20,2%	27,0%	31,5%
Alta	10,7%	25,1%	37,0%
Total	100%	100%	100%

Fonte: CODO, 1999.

- Concepção Organizacional – embasada na Teoria das Organizações explica o *burnout* como fruto do descompasso entre as necessidades verificadas pelo profissional e os propósitos da instituição.
- Concepção Sócio-Histórica – nela evidencia-se o modelo social vigente, cada vez mais individualista e competitivo, sobrepondo-se aos níveis pessoais e laborais.

CARLOTTO (2001) cita Sarandon como a autora eminente desta corrente.

No entanto, o desvelar da síndrome como um processo multidimensional vem sendo compartilhado pela maioria dos estudiosos.

“*Burnout* em professores é um fenômeno complexo e multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócio-históricos”.

(CARLOTTO, 2002, p. 25)

Observa-se, todavia, que a perspectiva de mundo, de ciência e de homem de cada educador, acaba por favorecer a sua concretização. Ao permitir-se analisar, consciente e criticamente, se a função desempenhada possibilita essa

coerência, deparam-se com dúvidas, com o relativismo, e com o confronto dos saberes e das suas posições éticas, teóricas e metodológicas.

As procedentes incongruências afetam não apenas a subjetividade dos sujeitos, interferindo, diretamente, no universo em que estão inseridos e no alcance das metas estabelecidas, levando-os a posturas de alienação, desumanização e apatia, e a complicações na saúde, absenteísmo ou vontade de abandonar a carreira.

A acepção de FARBER (1991), menciona as combinações dos prismas individuais, organizacionais e sociais, onde tal interação remete a uma auto-imagem de baixa valorização funcional. Acerca das influências da personalidade, salienta os professores idealistas e entusiastas como os mais predispostos, pois tendo algo a perder, detêm-se profundamente na execução das tarefas, sentindo-se, ao final, desapontados pela ausência de reconhecimento aos esforços dedicados.

As profissões de maior susceptividade ao *burnout* são medicina, enfermagem, psicologia, assistência social e professorado, e os últimos, principalmente os mais jovens, exibem maior probabilidade.

JESUS (1998), por sua vez, detecta a incidência acentuada entre os *workaholics*, isto é, entre aqueles indivíduos altamente centrados no trabalho, que fazem deste o objetivo único de suas vidas.

CODO (1999), enfim, alega que problemas de indisciplina; violência; segurança negligente; administração insensível; burocracia que entrava o sistema educativo; transferências involuntárias; tabus, mitos e preconceitos da opinião pública; classes superlotadas; falta de autonomia e de oportunidade de aprendizagem; crise de identidade; salários irrisórios; ausência de expectativa na ascensão da carreira; rede social de apoio deficiente; formação inadequada; são outros elementos associadas à síndrome.

O dado ambiente situacional ilustra-se no quadro a seguir e resume os agentes facilitadores e/ou desencadeadores mais evidentes do *burnout*:

Quadro 04- Esquema dos agentes facilitadores e/ou desencadeantes do *Burnout*.

FACILITADORES E/OU DESENCADEANTES DO BURNOUT			
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	-Idade -Sexo -Nível educacional -Filhos -Sentido de coerência	Personalidade: - Hardness ⁶ - Lócus de controle - Padrão de personalidade tipo A - Variáveis do self ⁷ - Estratégias de enfrentamento	Neuroticismo ⁸ : - Tipo emocional X - Otimismo - pessimismo - Perfeccionismo
CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS	-Ambiente físico -Mudanças organizacionais -Normas institucionais	-Clima -Burocracia -Comunicação	-Autonomia -Recompensas -Segurança
CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO	-Tipo de ocupação de profissão -Tempo na instituição -Trabalho por turnos ou noturno -Sobrecarga -Relacionamento entre colegas de trabalho	-Relação profissional-cliente -Tipo de cliente -Conflito de papel -Ambigüidade de papel -Satisfação -Suporte organizacional -Controle	-Possibilidade de progresso -Percepção de iniquidade -Conflito com os valores pessoais -Falta de feedback -Responsabilidade -Pressão
CARACTERÍSTICAS SOCIAIS	-Suporte social -Suporte familiar	-Cultura	-Prestígio

Fonte: BENEVIDES-PEREIRA, 2002.

⁶ Personalidade resistente ao *stress* (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

⁷ Referem-se à auto-estima, autoconfiança e auto-eficácia, demonstrando a percepção que os indivíduos atribuem a si mesmos e correspondendo, ou não, à realidade verificada (JESUS, 1998).

⁸ Caracterizam-se por sensações de ansiedade, hostilidade, depressão e vulnerabilidade, favorecendo a instabilidade emocional e o aparecimento do *burnout*. Tais perturbações mentais, contudo, não comprometem as funções essenciais da personalidade e, por isso, mantêm os sujeitos cientes do seu estado (MASLACH & JACKSON, 1981).

Para tanto, a tarefa desempenhada de maior repercussão como fator de risco, vincula-se ao convívio interpessoal professor-aluno/orientador-orientando, além de professor-professor. A relação de ambos exige do docente, além da requerida capacitação científica, uma categórica proximidade junto ao aprendiz. Esse é identificado como alguém em situação de necessidade, de cuidado, e, por isso, propulsor do esgotamento emocional.

A Síndrome de *Burnout*, porém, não possui uma linearidade, aparecendo de maneira singular, de pessoa para pessoa. Enquanto há quem alegue que a mesma, em virtude do envolvimento que extrapola a dinâmica laboral, é suficiente para disseminação desse mal; há aqueles que enfocam as disparidades temperamentais como promotoras do desgaste físico e mental.

Os prejuízos apontados não predominam, exclusivamente, no bem-estar dos professores, mas atingem a qualidade do ensino e a aprendizagem discente.

Apesar da orientação na pós-graduação ser considerada difícil e delicada, é, em contrapartida, desfrutada como a atividade mais gratificante.

Nota-se, pois, que nem todos encaram o mal-estar como angustiante. A forma que a tensão gerada atua na saúde do trabalhador está permeada por variáveis minimizadoras ou otimizadoras dos efeitos ocasionados, como por exemplo: a espécie e a intensidade dos aspectos facilitadores do *stress* e das influências genéticas e experienciais a que estão implicados. Não trata-se, seguramente, de uma simples relação de causa-efeito, posto que as reações acerca de um único evento são bastante heterogêneas.

Nesta estrutura dogmática, registra-se que o trabalho nem sempre instiga o crescimento, o reconhecimento, a autonomia e a realização ambicionadas. E dentro de um clima controverso, estimula atitudes de insatisfação, desinteresse, irritação e exaustão (DEJOURS, 1992).

Embora alguns educadores cheguem ao ponto de abnegar seu emprego em decorrência da enfermidade, os que sofrem desta e não o fazem, têm uma diminuição na produtividade, atuando abaixo do seu real potencial e defasando as competências instituídas.

A sistemática que circunstancia o *burnout* é particular e sua evolução pode demorar anos ou décadas. Manifestado de modo paulatino, cumulativo e progressivo em severidade, transtorna a auto-análise do indivíduo, que, geralmente, recusa-se a admitir que tem algo errado acontecendo consigo.

Abaixo, elucidam-se os respectivos sintomas diagnosticados:

Quadro 05- Resumo da Sintomatologia do *Burnout*:

SINTOMATOLOGIA DO BURNOUT			
Físicos	Psíquicos	Comportamentais	Defensivos
*Fadiga constante e progressiva *Distúrbios do sono *Dores musculares e osteomusculares *Cefaléias, enxaquecas. *Perturbações gastrointestinais *Imunodeficiência *Transtornos cardiovasculares *Distúrbios do sistema respiratório *Disfunções sexuais *Alterações menstruais nas mulheres	*Falta de atenção e concentração *Impaciência *Lentificação do pensamento *Sentimento de alienação *Sentimento de solidão *Baixa auto-estima *Alterações de memória *Sentimento de insuficiência *Labilidade emocional *Dificuldade de auto-aceitação *Astenia, desânimo, disforia, depressão *Desconfiança, paranóia	*Incremento da agressividade *Irritabilidade *Incapacidade para relaxar *Dificuldade na aceitação de mudanças *Aumento do consumo de substâncias *Perda de iniciativa *Comportamento de alto risco *Negligência ou excesso de escrúpulos * Suicídio	*Tendência ao isolamento *Absentéismo *Sentimento de onipotência *Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer) *Ironia, cinismo

Fonte: BENEVIDES-PEREIRA, 2002.

Torna-se fundamental esclarecer, que um sujeito portador da síndrome, não precisa, obrigatoriamente, apresentar todos os sintomas. O grau, o tipo e o número de sensações examinadas depende da articulação das características pessoais e estruturais e do estágio onde encontra-se na crise.

Desse modo, recentemente, as organizações vêm depositando especial atenção à significação e à repercussão do trabalho sobre o trabalhador, bem como os efeitos desta relação na totalidade.

Apesar da seriedade do tema, no Brasil, esse estudo ganha o espaço merecido a partir de 1997, quando um grupo de professores, membros do Departamento de Psicologia da Universidade de Maringá, dedicando-se arduamente à pesquisa, fundam o NESPAB (Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas sobre a Síndrome de *Burnout*), posteriormente chamado GEPEB (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estresse e *Burnout*).

Ainda, comprovam-se as investigações pioneiras de MARILDA LIPP (2002) sobre o *stress* e de WANDERLEY CODO (1999) sobre o *burnout* em professores.

O empenho do referido grupo e dos mencionados autores colaboraram, a nível nacional, com a implantação da Lei nº. 3048/99, onde o governo reconhece a Síndrome de Esgotamento Profissional como doença de trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Todavia, as produções no país continuam escassas e muitos profissionais desconhecem a sua existência ou as suas reais implicações. Não há, praticamente, instrumentos validados e comercializados para esse fim e os disponíveis precisam ser adaptados e contextualizados para solidamente subsidiar e legitimar os dados obtidos, adequando-se às necessidades do universo da pesquisa.

Essa ausência de técnicas específicas direcionadas à complexidade da prevenção, são contornadas por tentativas de amenização da tensão oriunda da atividade laboral. As opções utilizadas subsidiam-se na esfera subjetiva: a satisfação de lograr a aprovação dos seus projetos, a sensação de vitória ao término da orientação de Mestrado ou Doutorado, a valorização do Programa que participa na comunidade científica, ou, inclusive, a prática sistemática de um exercício físico como método de descarga e renovação.

Conhecer a Síndrome de *Burnout* e criar estratégias de intervenção, efetiva-se como prioridade, sobretudo, nos dias de hoje, onde as inquietações de mercado e de capital associadas à recessão, incitam condutas individualistas e a competitividade exacerbada, propagando suas carências psicossociais (GIACON, 2001).

A disponibilidade para a consecução do trabalho é afetada. Este já não entusiasma como antes. A motivação vai esvaindo-se. O contato com os alunos torna-se demasiado dispendioso. A universidade o sufoca. O trabalho não mais o protege, mas sim o denuncia.

Mesmo assim, deparando-se entre “o mar e o rochedo”, sua postura teórica supera a lógica da dominação. A relação do professor com a profissão estabelece-se de um jeito genuíno, onde os valores de manutenção da função e de satisfação na atividade, passam ao largo dos aspectos salariais ou materiais de apoio didático-pedagógicos.

O sentimento de dever, de missão e de agente transformador da história e da sociedade são questões muito mais fortes.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.1 PROBLEMA

A respectiva pesquisa emergiu da necessidade de compreender o contexto da docência no âmbito da pós-graduação, campo este bastante inexplorado, partindo da investigação dos fatores que causam sofrimento psíquico nos profissionais envolvidos e tendo como consequência o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

Assim, tem-se como problema a relevância da seguinte questão:

Que fatores desencadeiam o sofrimento psíquico, como esses fatores manifestam-se e quais suas implicações na vida dos professores de pós-graduação?

3.2 OBJETIVO GERAL

Identificar as vivências de sofrimento psíquico em professores do Curso de Pós-Graduação em Educação, relacionando-as com a Síndrome de *Burnout* e contribuir como referência para futuras pesquisas e transformações práticas realizadas na área.

3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer os aspectos que promovem o sofrimento psíquico;
- Verificar a presença da Síndrome de *Burnout*;
- Analisar suas interferências frente ao desempenho profissional dos sujeitos.

4 METODOLOGIA

Com a preocupação de adequar a natureza da temática a um tipo de metodologia que contribuísse para a identificação e compreensão do sofrimento psíquico voltado à Síndrome de *Burnout*, optou-se por uma pesquisa descritivo-interpretativa, de cunho quanti-qualitativo, no contexto da docência de pós-graduação.

Ainda que a investigação qualitativa no campo da Educação só recentemente tenha sido reconhecida, apresenta-se como rica fonte no desvelamento das motivações, crenças e tendências expressas pelos sujeitos frente ao âmbito profissional (ECO, 1989).

Conforme BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 51), tem o objetivo de perceber “aquilo que eles (os sujeitos) experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”.

Já o enfoque quantitativo, procura explicitar os fenômenos sociais utilizando-se da medida objetiva e da análise quantificada, proporcionando subsídios de verificação dos resultados suscitados no entrecruzamento das diferentes informações.

O quantitativo oferece a base para a elaboração do qualitativo.

Na visão de GAMBOA (1997), a complementaridade das duas abordagens, permite um entendimento de maior abrangência e profundidade e um poder preditivo de maior relevância e eficácia.

Percebe-se, ainda, que a compatibilidade existente faz com que os dados qualitativos agreguem valor aos dados quantitativos, interagindo dinamicamente entre si e excluindo qualquer dicotomia (MYNAIO, 1999).

Dessa forma, a partir das informações coletadas com os professores através da aplicação do MBI – ED (instrumento conceituado logo adiante), estas foram passadas, primeiramente, por uma análise estatística fatorial e individual dos questionários, e, depois, inserida dentro do todo.

São trabalhadas tanto as características sócio-demográficas, quanto às direcionadas à síndrome.

Frente aos indicadores levantados numericamente, há uma segunda interpretação dos mesmos, atribuindo-lhes um significado mais conceitual (SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK, 1987).

Assim, acredita-se que as pesquisas educacionais não devem deter seus propósitos em um único paradigma, recorrendo a uma ampla gama de possíveis métodos, sem abdicar de um grupo em detrimento do outro, e com o intuito de avançar no desenvolvimento do conhecimento humano.

4.1 SUJEITOS

A solidez de uma pesquisa manifesta-se pelas relações interpessoais estabelecidas entre pesquisador e pesquisados (YIN, 2001).

“Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica do objeto de estudo. O campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos”.

(MYNAIO, 1999, p. 54)

Neste sentido, o universo do respectivo estudo é composto pela totalidade do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (nível de Mestrado), do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, representado por 22 professores atuantes.

A escolha dos mesmos deveu-se, fundamentalmente, à afinidade e proximidade do investigador acerca do relativo contexto, bem como à motivação em desvendar as características peculiares desse grau de ensino, bastante desconhecido e inexplorado.

Ainda, o desejo de conhecer verdadeiramente a realidade institucional pertencente, promovendo sua repercussão social e na comunidade científica,

valorizando e qualificando seu quadro funcional e buscando a tão requisitada excelência acadêmica em suas diversas dimensões.

Revelando-se um árduo trabalho, contou, por um lado, com resistências e desencontros, ruídos de comunicação, restrito espaço temporal, incompreensão do instrumento propriamente dito ou da importância temática, excesso de atividades, e, inclusive, descaso. Em contrapartida, por outro lado, vivenciou boa vontade, espírito inquisitivo e cooperativo, atitudes reflexivas, comprometimento, interesse e contribuições enriquecedoras.

Apesar de convidados a colaborarem, vislumbrando abarcar a população efetiva, primou-se pela adesão voluntária, pela privacidade dos envolvidos e das informações emergentes.

Segundo GAMBOA (1997), o sigilo quanto à identidade faz-se imprescindível, uma vez que preserva a espontaneidade do processo e a autenticidade dos dados.

Os sujeitos, munidos, então, do instrumento empregado, responderam, em um momento inicial, questões organizadas para delinear o perfil demográfico da amostra. Em seguida, voltaram-se às questões de caráter prático, ou seja, àquelas referentes à práxis pedagógica, determinantes da Síndrome de *Burnout*, quantificando a frequência das situações ilustradas.

Os resultados de cada questionário foram tratados singularmente, para, após, seus índices serem lançados na coletividade, surgindo, assim, os indicadores destacadamente relevantes.

Todavia, tais constatações estratificadas serão divulgadas e, nos casos particulares de sintomatologia intensa, receberão especial atenção e tratamento adequado, recondicionando-os à trajetória rumo ao bem-estar.

4.2 INSTRUMENTO

A Profissão-Professor vem manifestando-se como uma das mais vulneráveis ao sofrimento psíquico – gerado pelo *stress* – e ao *burnout*. E o

recurso, por sua vez, de maior capacitância na avaliação dessa síndrome em docentes, tem sido o MBI – ED.

O “Maslach *Burnout Inventory*”, foi elaborado em 1986 nos Estados Unidos, objetivando atender as demandas assistenciais. Atualmente, porém, estende-se a todos os tipos de grupos ocupacionais.

Constituído de 22 itens, além das questões demográficas anexadas. Para tanto, de acordo com BENEVIDES-PEREIRA (2002), possui as seguintes versões:

- a HSS (*Human Services Survey*), formulada aos trabalhadores de serviços humanísticos como médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais;
- a GS (*General Survey*), destinada à totalidade contingencial de trabalhadores;
- e a ED (*Educators Survey*), indicada aos trabalhadores da educação em geral.

Esta última, adotada na presente pesquisa, diferencia-se das demais pela substituição do termo “cliente” por “aluno”, visando adaptar-se à população específica.

Nele, contabilizam-se 3 (três) aspectos básicos:

- Exaustão Emocional (EE) – entendida como fadiga e perda dos recursos emocionais próprios.
- Despersonalização (DE) – caracterizada por sentimentos e comportamentos negativos acerca da atividade.
- Realização Pessoal no Trabalho (RP) – verificada pelo significado atribuído à sua práxis.

Sua escala de resposta segue o modelo *Likert* de 7 pontos, onde “0” – pontuação mínima – equivale a “nunca” e “6” – pontuação máxima – equivale a “todos os dias”.

A análise fatorial desenvolvida originariamente para comprovar a fidedignidade do método e a consistência das três dimensões pertinentes, garantiu as propriedades psicométricas do MBI e, também, indicou Coeficientes Alfas de *Crombach* aceitáveis (EE= α de 0,90; DE= α de 0,79; e RP= α de 0,71), a partir da amostragem de 1.316 casos (MASLACH & JACKSON, 1981).

Abaixo, apresentam-se outros exemplos facilitando uma melhor compreensão:

Quadro 06- Resultados de pontos de cortes, médias, desvios padrões e Alfa de *Crombach* nas Escalas do MBI:

Pontos de Corte	NEPASB			Manual Espanha			Manual EUA		
	N=595			N=1.138			N=11.067		
	EE	DE	RP	EE	DE	RP	EE	DE	RP
Alto	26	9	43	25	10	32	27	13	31
Médio	16-25	3-8	34-42	15-24	4-9	33-39	17-26	7-17	32-38
Baixo	15	2	33	14	3	40	16	6	39
Média	20,93	6,31	37,49	20,86	7,62	35,71	20,99	8,73	34,58
Desvio Padrão	10,62	5,44	7,63	11,30	5,81	8,08	10,75	5,89	7,11
Alfa	0,84	0,57	0,76	*	*	*	0,90	0,79	0,71

Fonte: BENEVIDES-PEREIRA, 2002.

Legenda (*) – Disponível apenas os dados de 156 profissionais de serviços médicos pertencentes à amostra, sendo o resultado para EE=0,91, DE=0,87 e RP=0,83.

Deve-se ressaltar, ainda, que na área educacional estudos têm demonstrado pontuação média, respeitante a cada uma das escalas, acima das

constatadas em outras atividades, enfatizando a docência como uma categoria especialmente exposta aos riscos biopsicossociais.

No Brasil, as primeiras investigações do gênero datam os anos 90. E, validado aqui e em vários outros países, é prestigiado como um dos melhores instrumentos para detectar o grau do *burnout* de um profissional (LIPP, 2002).

4.3 PROCEDIMENTOS

Para a execução desta pesquisa estabeleceram-se os respectivos passos técnico-científicos:

1º- Aprovação da pesquisa e do instrumento pelo Comitê de Ética da UFSM, regulamentados por lidarem com seres humanos advindos da própria instituição.

2º- Acesso à listagem do quadro docente que compõe o Programa, somando uma amostra de 22 profissionais.

3º- Contato inicial com os professores, acentuando a importância da participação do grupo, explicando a temática, seus objetivos e os métodos investigativos.

4º- Entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido solicitado, também, pelo Comitê de Ética, para assegurar a adesão voluntária dos sujeitos e a autorização de manipulação dos dados.

5º- Aplicação individual do questionário.

6º- Encaminhamento para o tratamento estatístico do instrumento.

7º- Verificação dos indicadores suscitados.

8º- Cruzamento das informações quantitativas e qualitativas.

9º- Análise dos resultados.

10º- Conclusões obtidas.

4.4 CRONOGRAMA

Quadro 07- Etapas de elaboração da Dissertação:

<u>Outubro/2003</u>	- Defesa e aprovação do Projeto de Dissertação pela Banca Examinadora.
<u>Novembro/2003</u>	- Parecer favorável do Comitê de Ética da UFSM. - Organização do instrumento e aplicação do “piloto” (teste). - Início da aplicação validada do questionário.
<u>Dezembro/2003</u>	- Aplicação do Instrumento.
<u>Janeiro/2004</u>	- Aplicação do Instrumento - Finalização da Revisão da Literatura.
<u>Fevereiro/2004</u>	- Aplicação do Instrumento. - Adequações na Estrutura Metodológica.
<u>Março/2004</u>	- Aplicação do Instrumento.
<u>Abril/2004</u>	- Aplicação do Instrumento e término da Coleta de Dados - Análise dos Resultados quanti-qualitativamente.
<u>Maiο/2004</u>	- Preparação do Relatório Final. - Ajustes e Correções. - Conclusão da Versão Definitiva.
<u>Junho/2004</u>	- Aprovação do Colegiado do Curso. - Envio da Pesquisa para apreciação da Banca Examinadora. - Defesa da Dissertação.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Tratando-se de uma metodologia quanti-qualitativa, primeiramente, os dados foram analisados estatisticamente, oferecendo uma medida objetiva aos resultados.

Para tanto, utilizou-se o *software* especializado *Statistica 5.0* na sua elaboração e adotou-se a Escala *Likert* de 7 pontos no instrumento, onde cada professor pontuou de 0 a 6 os itens apresentados.

O índice obtido, por sua vez, em cada uma das dimensões da Síndrome de *Burnout* corresponde à soma das respostas de cada um desses indivíduos e o total, à soma das 22 questões, também de modo individualizado. Ou seja, cada docente está caracterizado por esse total e a partir daí, determinam-se as medidas descritivas e os pontos de cortes.

Faz-se de suma importância reforçar, que a investigação contou com a adesão de 100% dos sujeitos da pesquisa.

Assim, realizada a parte quantitativa e fundamentando-se nos números encontrados, passou-se à análise qualitativa, destacando a representatividade e o significado dos mesmos.

- Dados Demográficos:

Visa contextualizar os participantes deste estudo.

Portanto, a população esteve composta por Professores Universitários atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, onde, totalizando 22 profissionais, 9% trabalham apenas nesse grau de ensino e 91% também trabalham na Graduação. Ainda, verificou-se que 95% dos envolvidos desempenham as atividades unicamente na presente Instituição.

A seguir, apresentam-se os demais aspectos levantados.

Quadro 08- Características demográficas populacionais:

		Frequência	Percentual (%)
Sexo	Masculino	10	45,0
	Feminino	12	55,0
Relações Pessoais	Companheiro(a) fixo	17	77,0
	Sem companheiro(a) fixo	1	4,5
	Sem companheiro	3	14,0
	Não respondeu	1	4,5
Número de Filhos	Sem filhos	6	27,0
	Um filho	6	27,0
	Dois filhos	8	37,0
	Três ou mais filhos	2	9,0
Tempo de Profissão	De 0 a 15 anos	2	9,0
	De 16 a 25 anos	15	68,0
	Mais de 26 anos	5	23,0
Tempo no PPGE	Novo	6	27,0
	Até 5 anos	10	45,5
	Até 10 anos	5	23,0
	Não respondeu	1	4,5
Situação na Instituição	Funcionário(a) Público e Concursado	22	100,0

Tendo como referência os índices suscitados, observou-se que:

- para essa população não há grande diferença entre o percentual de indivíduos do sexo masculino (45%) e feminino (55%), demonstrando que a docência deixou de ser, majoritariamente, ocupada por mulheres como ilustram épocas anteriores;
- a maioria (77%) possui companheiro fixo e têm filhos (73%);
- o tempo de profissão é bastante variado, concentrando uma parte expressiva (68%) entre os 16 e 25 anos na área;
- quanto ao tempo no PPGE, essa variação atenua-se e a faixa mais elevada compreende os professores com até 5 anos de prática na pós-graduação (45,5%);
- e, por referir-se a uma Universidade de caráter federal, 100% são funcionários públicos e concursados, com regime de dedicação exclusiva.

Tabela 05- Medidas descritivas das variáveis idade, anos de experiência no ensino e tempo de serviço no PPGE:

	Valor de n	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação ⁹
Idade	21	45.52381	33	63	7.56716	16,6%
Anos de ensino	22	21.36364	7	32	5.703345	26,68%
Anos no PPGE	21	4.428571	0	10	3.749286	84,65%

Conforme os dados acima, constatou-se que no quesito idade, a média foi de \cong 45 anos e desvio padrão¹⁰ de 7.56716; o tempo médio de docência no ensino superior ficou em \cong 21 anos e desvio padrão em 5.703345; e o tempo médio de atuação no PPGE em \cong 4 anos, com desvio padrão de 3.749286.

No último caso, revelou-se a maior variabilidade em torno da média (84,65%) e maior heterogeneidade do universo trabalhado frente a essa variável.

- MBI-ED:

Abrange as situações direcionadas à Síndrome de *Burnout*.

Abaixo, expõem-se os índices de consistência interna alcançados, através do cálculo do Coeficiente Alfa de *Crombach*¹¹.

Tabela 06- Medidas descritivas e Coeficientes α de Crombach obtidos para a Escala de *Burnout*, EE, RP e DE:

	Nº de itens	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	α de Crombach
BURNOUT	22	63,4091	12,73413	42	94	0,70
Exaustão Emocional	9	19,8636	11,93353	0	47	0,90
Realização Pessoal no Trabalho	8	36,6364	6,275769	25	48	0,74
Despersonalização	5	3,18182	4,260968	0	18	0,68

⁹ “É uma medida de dispersão relativa, utilizada quando deseja-se comparar a variação de conjuntos de dados... Pode também ser expresso como percentagem da média” (ETHUR; JACOBI; ZANINI; 2002, p. 18).

¹⁰ Elucida a média dos desvios ao quadrado em relação à média aritmética. “Permite uma interpretação direta da variação do grupo, pois o mesmo é expresso na mesma unidade em que estão expressas as medidas observadas” (ETHUR; JACOBI; ZANINI; 2002, p. 18).

¹¹ Empregou-se o referido Coeficiente pela legitimidade que possui, evidenciando a consistência do instrumento de medida MBI-ED (CODD, 1999). Este traz os valores para os fatores Exaustão Emocional (EE), Realização Profissional (RP) e Despersonalização (DE).

Tal análise de consistência interna efetuou-se no intuito de comprovar o funcionamento da Escala acerca do âmbito populacional deste estudo.

O MBI-ED forma-se de 22 itens relacionados às suas características tridimensionais e distribuídas desordenadamente. As questões de 1 a 9 pertencem a EE, de 10 a 17 a RP e 18 a 22 a DE, organizando-se da seguinte maneira:

Quadro 09- Organização das questões do MBI-ED:

Exaustão Emocional	Sinto-me cansado/a ao final de um dia de trabalho.
	Sinto que atingi o limite de minhas possibilidades.
	Meu trabalho deixa-me exausto/a.
	Sinto-me frustrado/a em meu trabalho.
	Trabalhar diretamente com pessoas causa-me estresse.
	Sinto-me esgotado/a por meu trabalho.
	Sinto que estou trabalhando em demasia.
	Quando me levanto pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho sinto-me cansado/a.
	Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.
Realização Pessoal no Trabalho	Sinto-me com muita vitalidade.
	Sinto-me estimulado/a depois de trabalhar em contato com os alunos.
	Lido de forma eficaz com os problemas dos alunos.
	Posso criar facilmente uma atmosfera relaxada para os meus alunos.
	Sinto que influencio positivamente a vida de outros através do meu trabalho.
	Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.
	Posso entender com facilidade o que sentem meus alunos.
	Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.
Despersonalização	Sinto que os alunos culpam-me por alguns de seus problemas.
	Creio que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.
	Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que exerço este trabalho.
	Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja-me endurecendo emocionalmente.
	Não me preocupo realmente com o que ocorre com alguns alunos.

Escala de *Burnout* (CODO, 1999).

E, os setores “Mínimo” e “Máximo” encontrados na Tabela 06, derivam-se do somatório das questões relativas a cada uma das dimensões mencionadas acima (EE, RP, DE), trabalhando individualmente os fatores e após a coletividade (*Burnout*).

Soma do Total = Média

Nº de Indivíduos

Entre média e desvio padrão, os resultados de maior discrepância remetem-se aos fatores Exaustão Emocional (media \cong 20 e desvio padrão = 11,93353) e Despersonalização (media \cong 3 e desvio padrão = 4,260968).

Nesta o desvio padrão chega a ser superior à média, e, em ambos, devem-se ao valor mínimo quantificado (zero).

Percebe-se que diante das respectivas dimensões do *Burnout*, a maior pontuação registrada foi na Realização Pessoal no Trabalho e a menor pontuação na Despersonalização, o que significa, no geral, um bom resultado.

Entretanto, para melhor visualizar a representatividade estatística, promoveu-se um estudo de cunho mais descritivo.

Tabela 07- Soma dos pontos, do número de professores por total de pontos e do percentual acima e abaixo da média para a dimensão Exaustão Emocional:

Soma	Nº de professores	Percentual
0	2	
4	1	
5	1	
8	1	
12	1	45%
15	1	
17	1	
19	2	
Total	10	
20	1	
21	2	
24	1	
25	2	
26	1	
28	1	55%
32	1	
33	1	
36	1	
47	1	
Total	12	

Nas situações de Exaustão Emocional considera-se satisfatória a menor frequência e, conseqüentemente, o menor somatório, nesse caso de 0 – 19), representado por um universo de 45%. De 20 – 47 (máxima cotação detectada) a frequência aumenta e com ela a soma resultante, compreendendo 55% dos sujeitos com elevado índice de EE. Isto é, tem-se 55% dos docentes acima da média para essa dimensão.

Tabela 08- Soma dos pontos, do nº de professores por total de pontos e do percentual acima e abaixo da média para a dimensão Realização Pessoal no Trabalho:

Soma	Nº de professores	Percentual
25	1	41%
26	1	
28	1	
30	1	
31	3	
34	1	
35	1	
Total	9	
37	1	59%
38	2	
40	1	
41	2	
42	6	
48	1	
Total	13	

Em relação à Realização Pessoal no Trabalho, ao contrário, contam-se como satisfatórias as situações de maior frequência e maior somatório (37 – 48), totalizando 59% dos indivíduos. Entre 35 – 25 as condições tornam-se preocupantes e nesse patamar incluem-se 41% dos participantes.

Tabela 09- Soma dos pontos, do nº de professores por total de pontos e do percentual acima e abaixo da média para a dimensão Despersonalização:

Soma	Nº de professores	Percentual
0	8	64%
1	3	
2	3	
Total	14	
6	6	36%
7	1	
18	1	
Total	8	

A Despersonalização regressa à cotação do EE com 64% dos envolvidos no nível satisfatório (0 – 2) e 36% no nível que requer maiores cuidados (6 – 18).

Bem claro, os números apresentados dizem respeito aos “Mínimos” e “Máximos” advindos da soma total dos itens pertencentes as devidas dimensões do instrumento, possibilitando, então, variações em qualquer outro ambiente.

Dessa forma, salienta-se um novo aspecto importante. Cada autor estudado (Maslach & Jackson, Codo, Benevides-Pereira e etc.) utiliza um método próprio de interpretação dos dados coletados, isto é, aquele que melhor adapta-se à realidade emergente. E, na presente investigação, não foi diferente.

Adotou-se, assim, a Medida Separatriz¹² dos Quartis.

Os Quartis (simbologia Qi), de acordo com COSTA NETO (2002), dividem um conjunto de dados em quatro partes iguais.

0%	25%	50%	75%	100%
/	/	/	/	/
X min.	Q1	Q2	Q3	X máx.

Q1- limita-se aos primeiros 25%;

Q2- situa-se entre os 25% e 75%;

Q3- refere-se aos 25% restantes (de 75% a 100%).

¹² “São valores de posição que dividem o rol” (ETHUR; JACOBI; ZANINI, 2002, p. 15).

Acredita-se, pois, ser esse o procedimento mais apropriado para a referida pesquisa, uma vez que considera-se as particularidades da mesma e da visão do pesquisador.

Quadro 10- Resultados de pontos de cortes e número de professores em cada nível de intensidade para o MBI e suas dimensões:

Pontos de corte	MBI	EE	RP	DE
Alto	73 (5)	27 (5)	43 (1)	7 (2)
Médio	53 – 72 (13)	12 – 26 (12)	31 – 42 (17)	1 – 6 (12)
Baixo	52 (4)	11 (5)	30 (4)	0 (8)

Vê-se que dos 22 professores que compõem o quadro funcional do PPGE, 5 situam-se no nível alto da Síndrome e nas suas dimensões isso repete-se, estando 5 indivíduos com nível alto em EE, 1 em RP e 2 em DE.

Contudo, para os índices de *Burnout*, no geral, delineou-se como baixo os valores ≤ 52 , médio de 53 a 72 e alto ≥ 73 ; e para cada fator tem-se:

- * EE { baixo ≤ 11
 médio 12 - 26
 alto ≥ 27
- * RP { baixo ≤ 30
 médio 31 - 42
 alto ≥ 43
- * DE { baixo ≤ 0
 médio 1 - 6
 alto ≥ 7

Assim, observados tais índices, a investigação voltou-se à instância qualitativa, esta advinda da interpretação dos dados estatísticos demonstrados.

Apesar da maioria populacional estar situada no patamar mediano, explicitou-se um número relevante de docentes configurando alto grau de *burnout* (5) ou em alguma das suas dimensões (EE-5; RP-1; DE-2).

Resgatando, então, o problema de pesquisa proposto anteriormente e visando responde-lo, verificou-se através dos referidos sujeitos que como aspectos desencadeantes do sofrimento psíquico, os mesmos apresentaram significativa vulnerabilidade devido as crescentes exigências da função e o acúmulo de atividades.

Quanto maior a titulação obtida, maior o *status* conquistado, maior a responsabilidade assumida e maior a dificuldade encontrada.

Considerando o total somado em cada um dos 22 instrumentos aplicados, 5 elucidaram indicadores da Síndrome, representando $\cong 27\%$ da população envolvida.

Agora, utilizando-se somente desse universo suscitado, torna-se interessante salientar que a faixa etária na qual inserem-se os indivíduos – 100% estão em torno dos 40 anos – caracteriza-se, justamente, por despertar sentimentos adversos relacionados tanto aos sucessos alcançados como às frustrações vivenciadas. Os professores, de modo concomitante, carregam uma vasta bagagem experiencial e defrontam-se com situações peculiares da idade, chamada por ESTEVE (1991) como a *Segunda Fase Existencial da Vida Adulta*, onde necessitam, em vários casos, reelaborar os conhecimentos já arraigados e as habilidades que, até o momento, julgavam suficientes ao exercício da docência.

O tempo médio de serviço – entre 15 e 25 anos – retrata-se, segundo LIPP (2002), como a fase do questionamento, do balanço profissional. Esse é um período de reavaliação dos ideais e objetivos funcionais.

Todavia, 100% da população leciona na graduação e na pós-graduação e $\cong 83\%$ pertence ao sexo masculino. O último percentual repete-se para EE e para RP e DE tem-se, respectivamente $\cong 17\%$ e $\cong 33\%$.

Vale destacar que dentre os sujeitos estudados, um apresentou um valor bastante expressivo nas três dimensões, revelando uma condição preocupante porque já está em *burnout*. Ou seja, constatou-se um elevado nível de EE e DE e um baixo nível de RP, requerendo especial atenção pelo sofrimento manifestado.

Frente a tridimensionalidade conceitual, a Exaustão Emocional evidenciou-se nas ocasiões onde o trabalhador sofre intenso desgaste da sua afetividade.

Para CODO (1999), estes percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, acarretando uma crise de identidade e o comprometimento da práxis pedagógica. As intermináveis tarefas – aulas, orientações, pesquisas, publicações e etc – e a indisponibilidade de reais condições para executá-las com plenitude serve de exemplo promotor da citada sensação.

No que tange a Realização Pessoal no Trabalho, enfatizou-se o sentimento que o docente expressa acerca do seu empenho na busca pelo reconhecimento e pela satisfação que a carreira lhe proporciona ou deveria proporcionar.

Um baixo grau nesse fator indica uma baixa realização laboral. O esforço por ele empreendido não corresponde a valorização profissional e social recebidas, gerando sofrimento e decepção.

Intensifica-se a tendência de uma evolução negativa no trabalho, refletida nas competências elementares à docência e ao contato, inerente à profissão, com as pessoas que usufruem desta (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

O quesito Despersonalização, por sua vez, vinculou-se ao desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativos para com o produto de sua prática, representado pelo aluno educado, causando uma espécie de “endurecimento afetivo”.

Isso ocorre quando o vínculo emocional é substituído por um racional e há sérias implicações na percepção de estar lidando com outros seres humanos, passando a encará-los como objetos impessoais.

Ilustra “um estado psíquico onde prevalece o cinismo ou dissimulação afetiva e a crítica exacerbada de tudo e de todos” (CODO, 1999, p. 242).

O professor começa a expor uma sensação desagradável e um comportamento de profunda criticidade no tratamento com os alunos, distanciando-se e atribuindo a eles o seu fracasso particular. É incapaz de estabelecer o mínimo de empatia fundamental na mediação dos saberes, na realização dos afazeres e nas relações interpessoais, incluindo, além dos

discentes, colegas, funcionários e os órgãos administrativos do programa e da instituição.

Quadro 11- Sintomas derivados de cada dimensão da Síndrome:

Fatores	Sintomas
<u>Exaustão</u> <u>Emocional</u>	Sentimento de não poder dar mais de si mesmo.
	Sentimento de que os problemas que lhes são apresentados são muito maiores do que os recursos que dispõem 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 próprios.
	Baixa auto-estima profissional, caracterizada por sentimentos de incapacidade e impotência.
	Sente-se esgotado, fatigado e sem energia de forma persistente.
	Dá pouca importância ao trabalho.
	Sentimentos de frustração e insatisfação relacionados à profissão.
	Pouca motivação, poucos interesses e ideais.
	Sentimento de desgaste e esforço ao lidar com o alunado e com os colegas.
<u>Realização</u> <u>Pessoal no</u> <u>Trabalho</u>	Apresenta motivação, interesse e comprometimento.
	Possui estímulo, acreditando naquilo que faz e no que poderá vir a realizar.
	Lida bem com os problemas dos alunos, facilitando a emergência de um bom ambiente de trabalho.
	Sentimento de querer ajudar ou realizar mais do que aquilo que já vem fazendo.
	Procura envolver-se nas atividades, de forma a dar resolução aos problemas.
	É capaz de colocar-se no lugar do outro, sensibilizando-se com seus anseios e procurando soluções para suas dificuldades.
<u>Despersonalização</u>	Sentimento de não querer dar mais de si mesmo.
	Sentimento de relacionar-se com os alunos como se fossem objetos.
	Distanciamento emocional.
	Sentimento de perda da sensibilidade para com os problemas manifestados pelos discentes.
	Adoção de atitudes e comportamentos mecânicos, burocratizados.
	Problemas de relacionamento com colegas de trabalho.
	Evita contatos físicos e emocionais com colegas e alunos.
	Presença de atitudes cínicas frente ao trabalho, ao programa e à universidade.
	Atitudes críticas e negativas relativas à atividade e à instituição.
Ausência de confiança acerca da organização, colegas e discentes.	

Fonte: adaptado de CODO, 1999.

Outro aspecto que merece atenção, leva a polêmica questão: a Síndrome de *Burnout* trata-se de um estado ou de um processo?

Sem, entretanto, entrar no mérito da mesma, pois caberia uma nova dissertação, os autores que abordam a temática dividem-se entre as duas opiniões e não chegam a definições conclusivas.

O que a presente investigação pode acrescentar nessa discussão, é o fato de que um dos seus sujeitos demonstrou índice elevado apenas na dimensão Despersonalização, destoando da concepção do *burnout* como um processo. Se assim o fosse, este deveria desenvolver, primeiramente, a dimensão Exaustão Emocional, seguida da baixa Realização Pessoal no Trabalho e, somente após, como último estágio, a Despersonalização.

Tal particularidade encontrada mostra que não há um padrão linear e que esse assunto requer contínuos estudos, pois, ainda, existem muitas interrogações a serem respondidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do mito ao real – Trabalho: castigo ou realização?

Após a conclusão das etapas anteriores desta Dissertação, tornou-se inevitável refletir e discorrer sobre a profundidade e complexidade da questão acima elucidada.

Assim, desde a década de 70, a sociedade passa por um devir histórico de mudanças, que entre outras implicações, tem afetado, diretamente, o trabalho do professor, bem como a sua imagem e o valor social ao qual lhe atribui-se.

Estudos recentes realizados pelo Instituto Nacional de Saúde no Trabalho, indicam um expressivo aumento no número de doenças profissionais registradas no Brasil. Contudo, essa não é uma situação localizada participando da realidade de diversos países, inclusive daqueles intitulados “primeiro mundo”, e sofrendo, apenas, diferenciações idiossincráticas de acordo com cada cultura (LIPP, 2003).

Tal “epidemia” ocupacional, caracteriza-se como um somatório de fatores sociais e psicológicos decorrentes da docência e que inferem a um “ciclo degenerativo da eficácia docente”, enfatizados pelos valores regentes da pós-modernidade: a racionalização e a produção inigualável de saberes (ESTEVE, 1999).

“Saber para prever. Saber para dominar”.
(Augusto Comte)

A importância da ideologia instigou, também, a centralidade da Pedagogia que, do modo mais descoberto e mais orgânico, encarregou-se da transmissão de conhecimentos, comportamentos e atitudes mentais condizentes ao paradigma estrutural. A produtividade como estilo de vida individual e coletivo e a organização educativa das informações sublinhada pela sua ordem hierárquica, promoveram-se como nas sociedades industriais.

Segundo ESTEVE (1999), o “Mito da Educação”, estabeleceu-se como posição decisiva na dinâmica evolutiva vivenciada, objetivando funcionalidade acerca das demandas técnicas e de mercado do mundo globalizado.

Para tanto, submetida a intensas revisões e reprogramações, acabou provocando a fragmentação do processo educativo e da coordenação do trabalho do professor, destituindo-o de autonomia.

Todavia, a centralidade mencionada, culminou no enfoque da convergência e da massificação do ensino e, juntamente com os novos valores, agravou-se a crise de identidade da própria educação e dos educadores, seus principais representantes.

É sobre esses profissionais que recaem as expectativas do atendimento das exigências estipuladas e que, muitas vezes, não obtiveram preparação para dominar os saberes e competências necessários ao desempenho acadêmico.

“Trabalhar não é só aplicar uma série de conhecimentos e habilidades para atingir a satisfação das próprias necessidades. Trabalhar é, fundamentalmente, fazer-se a si mesmo, transformando a realidade”.

(CARLOTTO, 2002, p. 27)

O desajustamento apresentado ao agir e administrar as contradições e conflitos e a sensação de inadequação segregada, causam efeitos negativos na personalidade e na qualidade da conduta docente.

As conseqüências do “reformado estatuto” são desastrosas. Alvos do individualismo exacerbado e do imediatismo, nenhuma ideologia continua tendo poder de entusiasmar as massas.

De um lado, encontram-se as crescentes solicitações (ou imposições) derivadas do avanço tecnológico e de outro, as antigas rotinas estáticas, inflexíveis e burocráticas das universidades.

A incerteza hoje sentida, deixa o homem imobilizado, preso àquilo que denominou-se “paralisia paradigmática”, ou seja, insatisfeito com os modelos tradicionais do passado, mas temeroso ao defrontar-se com os modelos novos.

Uma vez que seu nome jamais foi chamado ou sua voz jamais foi ouvida para contribuir na elaboração dos mesmos (IMBERNÓN, 2000).

Os professores fruto dessa formação, habitualmente, vivem o momento angustiante do “não saber” ou “não conseguir fazer” a contento. E, sem adaptarem-se, ao longo da carreira, aos mecanismos mercadológicos, metodológicos e psicológicos norteadores da sua práxis educacional, não desenvolveram substância para ultrapassar as constantes adversidades.

A problemática profissional intensifica-se quando há a percepção de abarcar demasiadas responsabilidades e dispor de ínfimas oportunidades de tomada de decisão e de controle (OSIECKI, 1998).

Neste contexto volátil, proliferam-se os sintomas do Sofrimento Psíquico e da Síndrome de *Burnout*, atingindo alguns e sendo vencido por outros.

De um modo geral, o perfil do educador susceptível à Síndrome ilustra-se por traços de vulnerabilidade ao controle externo e interno, baixa resistência emocional, intolerância à mudança e ambigüidade de papéis.

Conforme LIPP (1996), são pessoas consideradas de “personalidade forte” e que, pelo menos aparentemente, teriam estrutura mais rigorosa. Já na visão de CODO (1999), são os fatores externos os maiores determinantes do *burnout*.

Pode-se afirmar, que realmente certas características pessoais favorecem o seu aparecimento, o que não significa que todos os indivíduos compartilhem personalidades afins, semelhantes ou idênticas.

Faz-se primordial, então, a compreensão dos fenômenos psicossociais inerentes ao trabalho humano; e o *burnout*, comprovadamente, configura-se como um deles.

No entanto, este não é um fenômeno novo. O que talvez seja novo refira-se ao desafio da categoria em confrontar-se com os sentimentos despertados. O professor conhece e domina os conteúdos disciplinares e os procedimentos didáticos, mas pouco sabe sobre os alunos e muito menos sobre si mesmos.

Nacionalmente, as pesquisas retratando a Síndrome nesses trabalhadores e os distintos graus de ensino que lecionam, começam a disseminar-se. Porém,

voltadas à pós-graduação, praticamente são irrisórias, denotando a originalidade do tema e o caráter, praticamente, inédito da Produção.

Visto não oferecer repercussão conclusiva, pois abrange uma população limitada, vislumbra-se especial atenção, dimensionando ao máximo seus horizontes teórico-empíricos, emanando a relevância de um *continuum* investigativo e explorando a universalidade do sistema acadêmico que vigora no país.

Destacando, ainda, a sua singularidade e com ela as impressões registradas durante essa trajetória construtiva, perceberam-se significativas limitações e possibilidades.

Primeiramente, com relação à docência na pós-graduação encontrou-se grande dificuldade em conseguir publicações (livros, publicações indexadas, teses, artigos da internet, etc) que sustentassem a sua base científica, tanto nacional, quanto internacionalmente. Conseqüentemente, espera-se que esta contribua como referência para futuras produções.

Participar do relativo corpo docente pressupõe certas especificidades: apesar do *status* da titulação e da condição de professor-pesquisador, a função torna-se cada vez mais árdua. Há as tarefas advindas da graduação, o acúmulo das responsabilidades pertencentes à pós-graduação e, por conseguinte, as dificuldades supramencionadas.

Exemplificam-se: montar disciplinas e organizar conteúdos programáticos, aumentando as horas-aulas lecionadas e as horas-extras trabalhadas; atuar como um pedagogo eficaz; coordenar grupos e projetos de pesquisa; orientar alunos e supervisionar dissertações e teses; publicar artigos científicos; compor bancas e comissões de seleção; apresentar trabalhos em eventos da área; entregar inúmeros relatórios não normatizados, com padronização irregular; participar de reuniões do colegiado do curso e atividades administrativas burocráticas e desgastantes; cumprir prazos e regulamentos das agências de fomento ou órgãos de classe; definir estrutura curricular e regimento interno do Programa; determinar e desenvolver proposta de implantação do Curso de Doutorado; além de ter seu desempenho constantemente avaliado.

A multiplicidade de papéis e afazeres e a sobrecarga gerada, podem comprometer até a mais elementar das funções exercidas, o processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se, então, que a mesma sociedade que o alimenta, fornecendo-lhe um modelo “ideal” para a obtenção de conquistas e sucessos, simultaneamente, o destrói, mostrando-lhe sua incapacidade em atingir os objetivos propostos. Vive-se uma ruptura entre o desejado e o que está apto a realizar. E, como numa relação de causa e efeito, quanto maior o sentimento de fracasso, maior o índice de *burnout* detectado.

O trabalhador da educação atua na obscuridade sem conseguir visualizar ou resgatar o legítimo significado da sua práxis pedagógica. Isto é, os conceitos que professores e alunos teceram através dos tempos tornaram-se incoerentes diante da convenção pós-moderna do que é “ser professor” e “ser aluno”. Principalmente, na pós-graduação, onde, em grande escala, os assíduos alunos já são profissionais experientes, inseridos no mercado, e que, no intuito de adequarem-se as demandas, resolveram aprofundar e aperfeiçoar seus conhecimentos logrando a qualificação e aplicação práticas. O ambiente interpessoal, naturalmente, seria bastante enriquecedor para as partes se, como parece evidente, estivesse apoiado na construção e transformação mútuas.

Entretanto, acometido pela desilusão, encara o vínculo interativo no trabalho, com os discentes, funcionários, colegas, colaboradores ou órgãos administrativos, de maneira hostil, negando-se a cooperar eficientemente, criando ruídos na comunicação e incitando desavenças.

Defendendo-se das severas críticas, na tentativa de auto-preservação, distancia-se progressivamente e termina por isolar-se completamente. Como agravante, evita procurar ajuda para dividir seus anseios e tentar solucionar suas limitações, pois sente-se culpado pela situação experienciada. E sem a devida orientação, acentuam-se sentimentos de ansiedade, agressividade, melancolia e baixa estima.

A prevenção do *burnout*, portanto, não é tarefa solitária, que cabe exclusivamente aos educadores. Deve-se contemplar uma ação conjunta,

mobilizada pela própria categoria, pelos educandos, instituições de ensino, instâncias governamentais e pela população em geral, buscando alternativas para além da esfera microssocial do espaço laboral, englobando os fatores macrossociais que compõem a realidade contextual na qual exercem a docência (CARLOTTO, 2002).

Com isso, mostra-se oportuno ressaltar a evolução positiva registrada acerca da qualificação formal desses profissionais dentro do sistema: em 1987, 72,8% eram Doutores, ao passo que no ano 2000, o percentual elevou-se a 97% (ARROSA, 2002).

A pós-graduação brasileira expandiu-se consideravelmente e caminha, mesmo que em ritmo lento, à consolidação do mérito científico das Universidades Federais no panorama mundial. Os melhores talentos do país dedicam-lhe seus esforços em período integral e regime de dedicação exclusiva, embora as condições disponíveis, bem distantes das ideais, não permitam otimizar com dignidade e plenitude suas reais potencialidades.

A falta de valorização e autonomia e a conseqüente insatisfação incitada, motivam um envolvimento superficial com as tarefas e com os destinatários do seu trabalho, bem como conflitos e conciliações entre profissão e família, profissão e sociedade.

Ainda, observou-se que o fator remuneração em vários países (como Portugal, Espanha, Estados Unidos) sequer é citada, desconfigurando-o como agente facilitador da Síndrome de *Burnout*. Já em termos brasileiros, com as discrepantes adversidades que o norteiam, o aspecto financeiro – diga-se: um salário mínimo defasado e irrisório – é bastante polêmico, pois condiciona à sua subsistência e não condiz com a essencialidade da função, nem com os esforços empreendidos. Numa política onde o reconhecimento está intimamente vinculado ao retorno econômico que a carreira proporciona, vêm-se desprovidos de prestígio social e com restritas condições materiais, configurando-se, aqui, indicador de grande expressão.

Verificou-se, desse modo, que a identidade do professor forma-se e firma-se nesta tessitura de desejos e decepções, conceitos e projeções, vagarosa e

constantemente, e, por vezes, de maneira oculta e inconsciente. Construída no decorrer do seu percurso acadêmico, é a identidade profissional delineada pelas experiências adquiridas através do exercício diário da docência e pela concepção de educação que direciona a práxis pedagógica.

Portanto, a ele cabe a atualização contínua dos conhecimentos e habilidades, abrindo-se ao novo, às mudanças, ao aprendizado.

De acordo com PIAGET (1973), o sujeito e o meio constituem uma totalidade e por ambos serem dinâmicos e mutáveis o desequilíbrio acontece, obrigando-os, a fim de reestabelecer-se o equilíbrio, sujeito e meio, a um esforço constante de adaptação e readaptação.

Ao criar mecanismos para o enfrentamento desses que, cotidianamente, acaba expondo-se, deve priorizar o modelo de gestão relacional e interformativo, utilizando-se de argumentos legítimos, sólidos e coerentes, disseminados entre seus pares, viabilizando pouco a pouco a adesão e apoio populacional e vislumbrando a sensibilização governamental e amparo legislativo.

Crises de tamanha magnitude não permitem reducionismos, uma vez que retratam a gravidade do assunto e os direitos de saúde e bem-estar que supõem seriedade e urgência nas estratégias de solução.

“O que mais desespera-me não é o impossível, porém o possível não alcançado”.
(RONAY, 1985, p. 177)

Visando esse fim, formularam-se os objetivos do respectivo estudo e, ao final, avaliando-os e determinando seu alcance, pode-se afirmar que os mesmos obtiveram êxito. Ora, foram identificadas a susceptibilidade dos professores de pós-graduação frente ao Sofrimento Psíquico e à Síndrome de *Burnout*, as particularidades desencadeantes e as implicações decorrentes no desempenho profissional.

O instrumento de avaliação aplicado MBI-ED, apesar da sua abrangência e generalidade educacional, com questões abordando a educação e os educadores, sem definirem, por exemplo, o nível em que lecionam ou fornecer detalhes de

cada prática, em virtude da legitimidade incontestável que possui, possibilitou medir o grau ou a ocorrência do *burnout* e das suas dimensões nos sujeitos pesquisados.

Contudo, trata-se de um instrumento limitado para essa realidade, uma vez que não contempla as situações específicas da pós-graduação, sobressaindo-se a prioridade de elaborar novos métodos ou adaptar os existentes, conforme a especificidade docente de cada nível de ensino, ou seja, criar um instrumento individual referente a cada etapa educativa. Comprovada a escassez de produções voltadas à área, a susceptibilidade dos professores-pesquisadores e as particularidades que envolvem esse grau acadêmico, inclui-se, nesse universo, obviamente, a pós-graduação.

Todavia, detendo-se no MBI-ED aplicado e no campo investigativo, o instrumento, composto, além dos dados demográficos básicos, por somente 22 itens objetivos pontuados de 0 a 6, em uma população total formada, igualmente, por somente 22 sujeitos, levou 6 longos meses para sua concretização.

A coleta de dados, que parecia ser uma etapa acessível e rápida, consignou-se como a maior dificuldade deste percurso. Por motivos variados, seja falta de tempo, insegurança, medo de expor-se, mostrar-se vulnerável, aparentar fraqueza, incompatibilidade de horários, excesso de compromissos ou, simplesmente, desinteresse, tais atitudes refletiram-se como a principal razão do atraso na Defesa desta Dissertação.

Quanto à metodologia quanti-qualitativa adotada, a abordagem quantitativa firmou-se como um movimento propulsor da produção, onde, a partir da medida objetiva, detectou-se valores expressivos para a presença de sofrimento entre os docentes. A abordagem qualitativa, por sua vez, baseou-se na interpretação dos dados estatísticos suscitados, desvelando seus significados e analisando subjetivamente a representatividade dos mesmos.

“Os olhares que pousam sobre o professor não limitam-se a observar as competências específicas. São muito mais abrangentes e perscrutam pensamentos, sentimentos e atitudes”.

(GUSDORF, 1998, p. 76)

A função de docente-pesquisador não restringe-se apenas ao desempenho da profissão e sim, expande-se a uma trajetória e a uma filosofia de vida.

“As palavras são ferramentas que da experiência, automaticamente, esculpem conceitos”.

(RONAY, 1985, p. 248)

Deve-se, enfim, primar por uma ação mais humanística permeando a complexidade do sistema educacional e, em específico, do sistema universitário e da pós-graduação, bem como resgatar o significado do professor genuíno.

Só assim, será possível proporcionar-se o devido suporte para que esse trabalhador acredite e prossiga com seus projetos, sinta-se realizado pessoal e profissionalmente, obtenha qualidade de vida e vislumbre um futuro melhor.

“O conhecimento é orgulhoso por ter aprendido tanto. A sabedoria é humilde por não saber mais”. (Willian Cowper)

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, R. (Org.). **A Pós-Graduação na América Latina: O Caso Brasileiro**. Brasília, DF: UNESCO/CRESALC/MEC/SESU/CAPES, 1986.

ARROSA, S. (Org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2000.

BELINAZO, D. P. **Uma proposta de melhoria para o PPGE/UFMS com base no estudo dos quesitos de avaliação da CAPES**. 151f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

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

BICUDO, M. A. (Org.). **Pensando a Pós-Graduação em Educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

BOGDAN & BIKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout*: um tipo de estresse ocupacional. **Caderno Universitário**. ULBRA – RS, 2001.

_____. A Síndrome de *Burnout* e o Trabalho Docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun., 2002.

_____. Síndrome de *Burnout* e Satisfação no Trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 187-212.

CASTRO, A. D. As Promessas da Pós-Graduação. In: BICUDO, M. A.V. (Org.). **Pensando a Pós-Graduação em Educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1993. P. 21-25.

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

COSTA, F. T. L. **Implicações do Mal-Estar Docente: estudo comparativo entre professores e professoras da Universidade de Cruz Alta**. 2001.156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

COSTA NETO, P. L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 2002.
CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

_____. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 25-36.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

_____. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DRUCKER, P. F. **Fator Humano e Desempenho: o melhor de Peter Drucker sobre administração**. São Paulo: Pioneira, 1981.

ECO, H. **Como se faz uma Tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ESTEVE, J. M. **O Mal-Estar Docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

_____. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

ETHUR, A. B. M; JACOBI, L. F; ZANINI, R. R. **Estatística: caderno didático**. Santa Maria: UFSM, CCNE, Departamento de Estatística, 2002.

FARBER, B. A. **Crisis in Education: stress and burnout in the American teacher**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

_____. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

FERREIRA, M. M. & MOREIRA, R. L. (Org.). **CAPES, 50 Anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília, DF: CAPES, 2002.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 61-73.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burn-out. **Journal of Social Issues**, 1974, p. 159-165.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formación del Profesorado para el Cambio Educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

GIACON, B. M. **Caminho para se Repensar a Formação de Professores: Síndrome de *Burnout***. 2001. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 75-80.

GUSDORF, G. **Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUTERRES, C. R. J. **A Faculdade Interamericana de Educação: projeto multinacional de aperfeiçoamento de pessoal especializado em Educação, 1970/1977**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

IMBERNÓN, F. **A Educação do Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISAIA, S. M. A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003¹, p. 241-251.

_____. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003², p. 263-277.

_____. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 21-33.

JESUS, S. **Bem-Estar dos Professores**. Algarve: Direção Regional de Educação do Algarve/Sindicato de Professores da Zona Centro, 1999.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LIPP, M. **Pesquisa sobre Stress Ocupacional no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. (Org.). **O Stress do Professor**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MASLACH, C. & JACKSON, S. E. **The measurement of experienced *burnout***. Journal of Occupational Behavior, 1981.

MYNAIO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORENO-JIMENEZ, B. et al. A Avaliação do *Burnout* em Professores – comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan./jun., 1998.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NÓVOA, A (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1991.

_____. **Vidas de Professor**. Porto: Porto, 1992.

NUNES, M. L. T. & TEIXEIRA, R. P. *Burnout* na Carreira Acadêmica. **Educação**, Porto Alegre, n. 41, p. 147-164, ago., 2002.

OLIVEIRA, V. F. Professor universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 253-261.

OSIECKI, A. C. V. **Stress Ocupacional em Professores de Licenciatura**. 1998. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

PEREIRA, P. A educação e as demandas presentes e futuras da tecnociência. In: SEVERINO, J. A; FAZENDA, I. C. A. (Orgs.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 109-120.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

RONAY, P. **Dicionário Universal Nova Fronteira de Citações**. Petrópolis: Vozes, 1985.

SCHUCH, Jr. V. F. **A Estrutura da Universidade em Questão**, o caso da UFSM. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1995.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN & COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SEVERINO, A J; FAZENDA, I. C. A (Orgs.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

UFSM. Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação. **Estrutura Curricular e Regimento do PPGE**. Santa Maria, 2000.

_____. **Projeto de Ensino Superior**: Faculdade Interamericana de Educação, 1968.

_____. **Relatório de Gestão 1994-97**. Santa Maria, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A

Parecer Consubstanciado de Projeto de Pesquisa

Título do Projeto:

Sofrimento Psíquico e Síndrome de Burnout: um estudo com professores do PPGE/CE/UFSM

Pesquisador Responsável:

Maria Inês Naujorks

Data da Versão: nov/2003 **Cadastro:** 129/03 **Data do Parecer:** 15/12/2003

Grupo e Área Temática: III – Projeto fora das áreas temáticas especiais

Objetivos do Projeto:

Identificar as vivências de sofrimento psíquico em professores do Curso de Pós-Graduação em Educação, relacionando-as com a Síndrome de Burnout.

Sumário do Projeto:

Esta pesquisa busca compreender o contexto da docência no âmbito da pós-graduação, partindo da investigação dos fatores que causam sofrimento psíquico nos profissionais envolvidos e tendo como consequência a Síndrome de Burnout.

Itens Metodológicos e Éticos	Situação
Título	Adequado
Autores	Adequado
Local de Origem na Instituição	Adequado
Projeto elaborado por patrocinador	Não
Aprovação no país de origem	Não necessita
Local de Realização	Própria instituição
Outras instituições envolvidas	Não
Condições para realização	Adequadas

Comentários sobre itens de Identificação

Introdução	Adequada
-------------------	----------

Comentários sobre a Introdução

Objetivos	Adequados
------------------	-----------

Comentários sobre os Objetivos

Pacientes e Métodos	
Delineamento	Adequado
Tamanho de amostra	Total Local
Cálculo do tamanho de amostra	Adequado
Participantes pertencentes a grupos especiais	Não
Seleção eqüitativa dos indivíduos participantes	Adequada
Critérios de inclusão e exclusão	Adequados
Relação risco-benefício	Adequada
Uso de placebo	Não utiliza
Período de suspensão de uso de drogas (wash out)	Não utiliza
Monitoramento da segurança e dados	Adequado
Avaliação dos dados	Adequada - quantitativa
Privacidade e confidencialidade	Adequada
Termo de Consentimento	Adequado
Adequação às Normas e Diretrizes	Sim

Comentários sobre os itens de Pacientes e Métodos

Cronograma	Adequado
Data de início prevista	Out/2003
Data de término prevista	Fev/2004
Orçamento	Adequado
Fonte de financiamento externa	Não

Comentários sobre Cronograma e Orçamento

Referências Bibliográficas	Adequadas
-----------------------------------	-----------

Comentários sobre as Referências Bibliográficas

Recomendação

Aprovar

Comentários Gerais sobre o Projeto:

Tema relevante que pode contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho dos docentes.

ANEXO B**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de consentimento de acordo com as
normas do Comitê de Ética****CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PROJETO DE PESQUISA: Sofrimento Psíquico e Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores do PPGE/CE/UFSM****PESQUISADORA: Alessandra Giuliani Pimenta****ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks**

Eu, _____
informo que fui esclarecido(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção que a pesquisa acima declarada, de autoria dos pesquisadores em epígrafe, tem por objetivo identificar as vivências de sofrimento psíquico em professores do Curso de Pós-Graduação em Educação, relacionando-as com a Síndrome de *Burnout*.

A justificativa para a realização desta pesquisa emergiu da necessidade de compreender o contexto da docência no âmbito da pós-graduação, tendo como referência os fatores que causam sofrimento psíquico nos profissionais envolvidos e o conseqüente desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

A coleta das informações será efetivada através de um questionário, o qual aceitei responder livremente. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, ficando os pesquisadores comprometidos em apresentarem o relatório final ao Centro de Educação.

Fui igualmente informado de que tenho assegurado o direito de:

- a) Receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa;
- b) Retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália;
- c) Não ter minha identidade revelada em momento algum da pesquisa.

Observações:

- Este estudo não coloca em risco a vida dos seus participantes.
- Os pesquisadores desta investigação se comprometem a seguir o que consta na resolução n° 196/96 sobre pesquisas em seres humanos.
- Este documento é apresentado em duas vias, uma ficará de posse do informante e outra de posse dos pesquisadores.

Santa Maria, ___ de _____ de 2004.

Alessandra Giuliani Pimenta – F: 9108-2314

PPGE – CENTRO DE EDUCAÇÃO

Profª Drª Maria Inês Naujorks – F: 220-8023

Orientadora da Pesquisa

ANEXO C**MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI - ED, 1986)**

Por favor, preencha os dados seguintes, assinalando a resposta relativa a seu caso:

- Idade: _____ anos
 - Sexo: Masculino () Feminino ()
 - Relações pessoais:
 - () com companheiro/a fixo/a
 - () sem companheiro/a fixo/a
 - () sem companheiro/a
 - Número de filhos: _____ (caso não os tenha, coloque 0)
 - Anos de experiência no ensino: _____ anos
 - Instituição atual: _____
 - Tipo de instituição: Privada () Pública ()
 - Nível de ensino em que trabalha: Graduação () Pós-Graduação ()
 - Disciplina(s) que ministra: _____
-
- Situação de trabalho:
 - () Funcionário/a Público/a
 - () Concursado/a
 - () Substituto/a
 - () Outra

MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI - ED, 1986)

<p>Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em relação a seu trabalho. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda "0" (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência (de 0 a 6) que descreveria melhor seus sentimentos, conforme a descrição abaixo:</p>		
<p>0 - Nunca 1 - Uma vez ao ano ou menos 2 - Uma vez ao mês ou menos</p>		<p>3 - Algumas vezes ao mês 4 - Uma vez por semana 5 - Algumas vezes por semana 6 - Todos os dias</p>
Nº	Questões	Pont
1.	Sinto-me esgotado/a emocionalmente por meu trabalho.	
2.	Sinto-me cansado/a ao final de um dia de trabalho.	
3.	Quando me levanto pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho sinto-me cansado/a.	
4.	Posso entender com facilidade o que sentem meus alunos.	
5.	Creio que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.	
6.	Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.	
7.	Lido de forma eficaz com os problemas dos alunos.	
8.	Meu trabalho deixa-me exausto/a.	
9.	Sinto que influencio positivamente a vida de outros através do meu trabalho.	
10.	Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que exerço este trabalho.	
11.	Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja-me endurecendo emocionalmente.	
12.	Sinto-me com muita vitalidade.	
13.	Sinto-me frustrado/a em meu trabalho.	
14.	Sinto que estou trabalhando em demasia.	
15.	Não me preocupo realmente com o que ocorre com alguns alunos.	
16.	Trabalhar diretamente com pessoas causa-me estresse.	
17.	Posso criar facilmente uma atmosfera relaxada para os meus alunos.	
18.	Sinto-me estimulado/a depois de trabalhar em contato com os alunos.	
19.	Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.	
20.	Sinto que atingi o limite de minhas possibilidades.	
21.	Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.	
22.	Sinto que os alunos culpam-me por alguns de seus problemas.	

GEPEB - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Burnout