



**UFSM**

**Dissertação de Mestrado**

***BURNOUT* DOCENTE NO TRABALHO COM A INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS**

---

**Evandir Bueno Barasuol**

**PPGE**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2004**

***BURNOUT* DOCENTE NO TRABALHO COM A  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

---

**por**

**Evandir Bueno Barasuol**

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

**PPGE**

**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

***BURNOUT* DOCENTE NO TRABALHO COM A INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECIAIS**

elaborada por  
**Evandir Bueno Barasuol**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Inês Naujorks**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Teresa Benevides Pereira**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Alcione Munhóz**

Santa Maria, 30 de junho de 2004

*Na escola como na vida,  
nós aprendemos por amor a alguém.*

Paulo Cesar Souza

À memória de  
MEUS PAIS  
que criaram o meu mundo,

a  
MEU MARIDO EDE,  
que transformou o meu em nosso mundo,

a  
MEUS FILHOS, Rúbia e Robson,  
que continuam descobrindo os seus mundos,

a  
MINHA IRMÃ Marga,  
uma presença constante de apoio e carinho dando  
vida a nossos mundos.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Naujorks, pela orientação e apoio recebidos, imprescindíveis para continuar nessa caminhada, por vezes permeada por sofrimentos, os quais ela me ajudou a acolher, transformando em vida/ação o saber vindo daí.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraia Napoleão Freitas, defensora da educação especial, que me fez sair de uma de suas palestras com a sensação de precisar de mais. Esse sentimento me movimentou rumo ao mestrado.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Benevides Pereira, pelo encantamento em mim despertado pelos escritos de seu livro sobre Burnout que foi o mediador de sua participação nesta banca, e por sua constante disponibilidade para dirimir minhas dúvidas.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Alcione Munhóz, pelo aprendizado que obtive através de suas aulas e por sua participação nesta banca.

Ao Ede, marido, amigo e companheiro, pela presença constante e pelo enorme incentivo nessa caminhada rumo à pesquisa.

Aos meus filhos muito queridos, Rúbia e Robson, pela contagiante alegria e amor à vida, o que tornou mais amena essa produção. Mesmo nos momentos mais difíceis, foram corajosos e não se permitiram...não me permitiram desistir. Foram companheiros em todas as horas que precisei.

À Marga, Valmor, Rose e Rafa, pela presença alegre e otimista, sempre acreditando que a vida é o valor maior e merece ser vivida.

À SETREM, pelo incentivo e apoio constantes à minha pesquisa.

À Direção da Escola Especial Helen Keller, que acreditou nesta pesquisa e se fez presente, auxiliando sempre que foi preciso.

Ao Prof. Adalberto Lovato, pelo empenho em me auxiliar com seu conhecimento estatístico, tão necessário para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de mestrado, Thiago Weingärtner, pela incondicional ajuda na área de informática e sugestões nas artes gráficas e, às colegas Viviane P. Duek e Sandra A. Padilha pela acolhida e disponibilidade em todos os momentos deste estudo.

Aos colegas de trabalho Cristina P. Winck e Sidinei Rossi, pela valiosa ajuda na formatação deste trabalho.

Às professoras que desenvolvem seu fazer pedagógico junto ao aluno com necessidades educacionais especiais e aceitaram participar desta pesquisa.

A cada um de vocês, professores, amigos e colegas, que me permitiram descobrir que poder falar sobre esta pesquisa foi de extrema valia e foi o reforço necessário para continuar na trilha da investigação.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS .....	x
RESUMO .....	xi
ABSTRACT .....	xii
1. REMEMORANDO UM PERCURSO .....	14
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	22
2.1 Um caminho percorrido por outros .....	22
2.2 Identidade Docente: na busca da identidade do professor de educação especial .....	31
3. SENTIMENTOS QUE PERMEIAM A DOCÊNCIA... DENTRE ELES O <i>BURNOUT</i> .....	45
3.1 <i>Burnout</i> : resgatando sua origem .....	45
3.2 <i>Burnout</i> : enredando a categoria docente .....	51
3.3 <i>Burnout</i> : um “queimar” que dilacera... que deixa triste...que faz sofrer.....	61
4. ESTRUTURA METODOLÓGICA .....	68
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
7. REFERÊNCIAS .....	101
ANEXOS .....	107

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Área de Atuação .....	76
TABELA 02 – Resultados do Ponto de Corte, Média, Desvio-Padrão e Alfa de Cronbach .....	81
TABELA 03 – Comparativo com grupo de controle.....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Idade das Professoras.....	74
GRÁFICO 02 – Relações Pessoais .....	74
GRÁFICO 03 – Número de Filhos .....	75
GRÁFICO 04 – Anos de Experiência no Ensino .....	75
GRÁFICO 05 – EE – Esgotamento Emocional .....	84
GRÁFICO 06 – DE – Despersonalização .....	85
GRÁFICO 07 – RP – Realização Profissional .....	86
GRÁFICO 08 – Correlação EE x RP.....	87
GRÁFICO 09 – EE com a Linha de Regressão .....	87

## RESUMO

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

### **BURNOUT DOCENTE NO TRABALHO COM A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Autora: Evandir Bueno Barasuol  
Orientadora: Professora Dra. Maria Inês Naujorks  
Santa Maria, junho de 2004

Este estudo insere-se na linha de Pesquisa de Formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Busca identificar a presença do fenômeno social conhecido por *Burnout* entre 39 docentes que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais - NEE, - incluídos em 9 Escolas da Rede Comum de Ensino do município de Três de Maio, RS, provenientes da Escola Especial Helen Keller. Trata-se de uma pesquisa com uma abordagem quantitativa, na qual foi utilizado um instrumento: o Inventário MBI - *Maslach Burnout Inventory*- de Maslach e Jackson, na versão ED – *Educators Survey* - que possibilita identificar a síndrome de *Burnout* em professores. Foi realizado um resgate teórico acerca da formação de professores, da identidade do docente que desenvolve seu trabalho com alunos com NEE e uma busca mais abrangente sobre a origem e os caminhos que levam ao *Burnout*. Através da análise dos resultados, verificou-se a presença da síndrome em 21% das professoras pesquisadas. 26% das docentes analisadas estão com alta exaustão emocional. Constatou-se que são as professoras das disciplinas de Matemática e Ciências, Geografia e História, Artes, Educação Física e Inglês, as mais atingidas pelo *Burnout*. Tal resultado mostra a urgente necessidade de rever e reavaliar o processo de formação de professores e a importância de uma abordagem menos racional, menos fragmentada e mais humanizada para os currículos dos cursos de educação. Devido à complexidade da temática em epígrafe, urge que se dê continuidade ao presente estudo. Uma investigação mais aprofundada acerca dos sentimentos que permeiam o fazer do docente que lida com alunos com NEE viabilizaria uma melhor compreensão de seu sofrimento e, em decorrência disso, vislumbraria possibilidades de intervenção, com o uso de estratégias e recursos para minimizar esse problema que ora atinge essas profissionais da educação que desenvolvem suas atividades pedagógicas em Escolas da Rede Comum de Ensino.

Palavras chaves: Formação de professores - *Burnout* – Inclusão

## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Post – Graduation on Education  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **A Teacher *Burnout* in the work with the inclusion of students with special educational necessities**

Author: Evandir Bueno Barasuol  
Adviser: Doctor Maria Inês Naujorks  
Data and place of the defense: June 2004, Santa Maria.

This study is about a research of teachers background of the program of Specialization- Master's Course - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. It tried to identify the presence of a social phenomenon known as Burnout among 39 teachers that work with students with special educational necessities- SEN. These students are included in 9 schools of the common net of education from Três de Maio city of Rio Grande do Sul state, and they are proceeding from Hellen Keller special school. It is a research with a quantify approach using an instrument called MBI inventory- Maslach Burnout Inventory - from Maslach and Jackson, with an ED version - Educators Survey – that helps to identify Burnout syndrome in teachers. It was made a theoretical research about the teachers background, the teacher identity that develops it work with SEN students and an ampler search about the origin and the ways that lead to Burnout. After the results analysis we could notice the syndrome in 21% of the teachers that participated in the research. We also noticed that 26% of these teachers are in a high level of emotional tiredness and that they are teachers of Math, Science, Geography, History, Arts, Physical Education and English subjects. These teachers are the most probable reached of Burnout. This result shows that there is an urgent necessity to revise an evaluate the process of teacher background and the importance of a less rational approach, less fragmented and more humanized for the curricula of education courses. Because of the complexity of the title, it urges to continue the present study. A deeper investigation about the feelings that pervade the teaching job with SEN students would make possible a better comprehension of their suffering and in result of this it would catch a glimpse of possibilities to intervene with strategies and resources to minimize this suffering that is affecting these professionals of education that develop their pedagogical activities in schools of the common net of education.

Key-words: Teachers background - *Burnout* - Inclusion



## 1. REMEMORANDO UM PERCURSO

“Não temos por que esconder nossas emoções. Elas são nossa própria vida, uma espécie de linguagem na qual expressamos percepções internas”( Bock, A.M.B. *et. al.* 1999, p.195).

Rememorar a história é um exercício de resgate constante no percurso do sujeito, porém, rememorar a história pessoal e profissional, além de resgatar cada passo que deixou marcas, envolve o deparar-se com sentimentos e emoções que foram significativos em nossas vidas. Algumas lembranças emergem enquanto escrevo, dentre elas, a lembrança de minha primeira professora de Ciências que não economizava elogios a seus alunos, era ‘expert’ em resgatar habilidades, potencialidades e valores dos mesmos. Reencontrei essa professora ao cursar a disciplina de Biologia no segundo grau. Lembro que foi em uma de suas aulas que apresentei um trabalho de pesquisa sobre tipos de deficiências de causas genéticas, trabalho esse que suscitou curiosidades e gerou muitos questionamentos: como eram essas crianças? Frequentavam escolas regulares? Conseguiram aprender? Como os professores ensinavam essas crianças, como interagiam com elas? Muitas outras questões foram levantadas. Percebi que as dúvidas trazidas pelos meus colegas eram também dúvidas que eu tinha a respeito dessa área de conhecimento. A partir desse trabalho, meu interesse por assuntos que versavam sobre a interação professor-aluno com necessidades educacionais especiais - NEE, - mais especificamente

sobre os sentimentos dos professores que lidavam com esses alunos, foi aumentando a cada dia.

Foi no cotidiano de minha prática profissional, como psicóloga, na Escola Especial Helen Keller, em Três de Maio – RS - que, de forma singular, dirigi meu olhar não só para o aluno com NEE, mas, principalmente, para aquele profissional que saía de sua rotina de trabalhar apenas com alunos “normais” em suas salas de aula e começava a receber outros tipos de alunos. Tornou-se quase uma constante o atendimento a esses profissionais professores da rede comum de ensino. Tal atendimento se intensificou à medida que alunos matriculados na escola especial foram sendo incluídos em escolas regulares, inclusão essa que iniciou a partir de um projeto interdisciplinar com enfoque avaliativo, terapêutico e pedagógico, do qual participam a equipe de profissionais que trabalha atualmente na Escola Especial: Assistente Social, Fonoaudióloga, Fisioterapeuta, Pedagoga, Pediatra e Psicóloga. O objetivo do referido projeto é avaliar, acompanhar e levantar habilidades e possibilidades daqueles alunos que, segundo seus professores e equipe interdisciplinar, através de avaliação individual e coletiva, utilizando instrumentos específicos de cada área, já teriam condições de ingressar e de freqüentar uma classe da rede comum de ensino e desenvolver uma aprendizagem na qual fossem enfocadas, principalmente, suas habilidades, e não suas deficiências.

À medida que o projeto foi sendo desenvolvido/ implementado, seguidamente professoras vinham à Escola Especial, trazendo em sua fala queixas constantes sobre seu fazer pedagógico junto a alunos que “não aprendem”. Muitas dessas professoras queixam-se de um fazer pedagógico que não as satisfaz, que as paralisa ante situações inusitadas. Trago um recorte da fala de uma jovem professora, na qual ela diz: *“Quando aquele aluninho de olho puxado entrou em minha sala de*

*aula, no início da manhã de uma segunda – feira e começou a correr de um lado para outro, falando palavras que eu não conseguia entender, sorrindo e tocando nos seus colegas, tentei explicar-lhe que ali era uma sala de aula e que o mesmo deveria sentar-se e organizar seu material como seus colegas, ele me olhou, sorriu e continuou a correr cantarolando pela sala como se não tivesse me ouvido... quando vi era toda a sala correndo, rindo e “brincando” atrás do novo colega. Senti que tinha perdido o domínio para aquele pequeno e diferente aluno que animava toda a sala. Era ele que estava no domínio. Me senti totalmente perdida, me desesperei de uma forma tal que também saí correndo, porém no sentido oposto ao dos alunos, corri para o banheiro a chorar... chorei porque não conseguia dar conta daquilo de que eu mais gostava, que era trabalhar com pequenos, ensinar alunos das séries iniciais. E agora estou aqui... não sei mais o que fazer...”*. Essa professora retornou outras vezes à nossa Escola Especial para falar de suas ansiedades, sua angústia, seu mal-estar toda vez que se deparava com o diferente daquele aluno que, segundo ela, não correspondia a tudo o que aprendera e vivenciara em sua vida acadêmica: *“alunos aprendem, são disciplinados.... professores ensinam, utilizam metodologias divulgadas e aprovadas pelo sistema educacional... enfim tudo deveria decorrer dentro de uma harmonia”*, referia a professora.

Dentre tantas escutas junto aos professores, lembro da fala de uma Diretora de Escola (na qual foram incluídos 3 alunos c/ NEE), em que ela dizia, de forma muito espontânea *“há alguns anos atrás fui convidada para trabalhar na escola de vocês, mas recusei, pois não conseguia me imaginar olhando para esses alunos, tendo que repetir mil vezes a mesma coisa, eu sou imediatista, quero ver resultados”*. Vale lembrar que nessa escola muitos professores que trabalham com os alunos incluídos, vindos da Escola Especial, apresentaram algum tipo de sintoma físico que os afastou temporariamente de suas atividades escolares.

Percebo que alunos com necessidades educacionais especiais – NEE – durante muitos anos permaneceram em escolas especiais como único lugar possível para os mesmos. A partir de uma discussão maior acerca da inclusão, e com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases, as Escolas regulares passaram a incluir alunos com NEE. Os professores sentiram-se despreparados diante dessa realidade e constantemente procuram a escola especial, buscando ajuda para dar conta de seu sofrimento, sua angústia, sua impotência frente ao trabalho com a inclusão desse alunos.

As escolas da rede comum de ensino do município de Três de Maio – RS - têm evidenciado que os professores que trabalham com alunos cujo desenvolvimento é aceitável apresentam indicadores de fadiga e desgaste emocional. Em relação aos professores que trabalham com alunos com NEE, cujas exigências pedagógicas e afetivas são maiores, observa-se que o desgaste também é maior.

Por um lado, a LDB (1996) enfatiza a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e assegura “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, conforme estabelecem os artigos 58 e 59. Por outro, a Declaração de Salamanca (1994, p.1) sugere que sejam investidos “maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva”.

Em meio às leis, às normas, às declarações que propõem a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, está o professor, que deverá intermediar, que será a ponte, que terá sua parcela de responsabilidade pelo sucesso (ou não) desse processo inclusivo. Esse papel de mediador que o professor assume faz emergirem os escritos de Oliveira, nos quais a autora realiza um extensivo estudo sobre a teoria de Vygotsky, e pontua o conceito de mediação, afirmando: "mediação, em

termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (1997, p. 26). Portanto, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada.

Ouvindo esses professores, em relação a suas queixas e impossibilidades, surgem dúvidas e questões. Essas interrogações foram ouvidas em meu trabalho junto a professores e alunos. Além disso, percebo que esses alunos, após uma longa peregrinação por várias escolas e professores da rede comum de ensino, foram encaminhados à escola especial por “não conseguirem aprender” (por apresentarem dificuldade de aprendizagem).

As queixas advindas do professor penso que estejam relacionadas à abstração que envolve o aprender – esse aprender de quem não aprende - que exige do professor mais estudo, mais conhecimento, mais pesquisa. Isso poderia estar levando o docente a sentir-se impotente frente às dificuldades do aluno, o qual, inconscientemente, estaria trazendo à tona todo um sofrimento seu, que poderia estar vinculado à sua história de vida.

Percebo, também, que nem todos os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais expõem seus sentimentos sobre seu fazer educativo. Portanto, não se sabe como esses professores “lidam” com esses alunos.

Esse sofrimento presente em alguns professores lembra-me um escrito de Foucault (2000, p.108): “Nós, os modernos, começamos a nos dar conta de que, (...) sob as inaptações sociais, ocorre uma espécie de experiência comum da angústia”. O professor, de forma geral, foi preparado para trabalhar com alunos que “aprendem” e, portanto, adaptados ao contexto escolar. Isso gera uma rotina e, também,

segurança ao professor. Porém, quando o mesmo se depara com o “não aprender” e com suas próprias limitações, isso o leva a pensar em uma inadaptação sua a essa nova realidade, gerando angústia e sofrimento. Nesse sentido, Esteves (1995, p.121) pontua: "não é de estranhar o sentimento de desânimo que experimentam quando não conseguem interessar as crianças que, na maior parte dos casos, necessitam de uma atenção especial".

Escutando a queixa de alguns professores, percebo que os mesmos não foram preparados – não tiveram em seu currículo acadêmico embasamento teórico voltado para a área de educação especial - para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, e quando se deparam, em suas salas de aula, com alunos com NEE, nem sempre recebem da escola o suporte necessário para lidar com suas próprias ansiedades e/ ou limitações.

Frente a essa realidade, que aos poucos vem se delineando no que tange ao processo inclusivo, questiona-se: O que está levando esse professor a angustiar-se, cansar-se, tornar-se desanimado? Essa questão faz emergir a pergunta: Isso é *Burnout*<sup>1</sup>? Face a essa dúvida, o que se quer é identificar a incidência do *Burnout* em professores da rede comum de ensino do município de Três de Maio, que possuem em suas classes alunos incluídos, provenientes da Escola Especial Helen Keller.

São questões/dúvidas que vêm, cotidianamente, fazendo-se mais intensas e constantes à medida em que escuto professores falarem de suas dificuldades, sua “impotência” para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Tais questões me levam a querer saber mais sobre o que “vai na alma” desse docente frente a alunos “diferentes”. Portanto, o objetivo da

---

<sup>1</sup>Esse termo será trabalhado mais adiante no desenvolvimento do trabalho

presente pesquisa é, justamente, identificar alguns dos sentimentos dos professores de escolas da rede comum de ensino do município de Três de Maio - RS, - quanto ao sofrimento emocional associado ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais.



## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

### 2.1. Um caminho percorrido por outros

“Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambigüidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...” (Nóvoa, A. 1995, p.29)

Rever, repensar, reavaliar, refletir sobre a formação dos professores são ações que, nos últimos anos, têm levado pesquisadores, educadores e profissionais das mais diversas áreas humanas a se interessar por esse tema, até porque o conceito de formação vem se transformando ao longo dos tempos. Essa transformação poderia ser atribuída às mudanças rápidas que estão a ocorrer em todas as áreas da vivência humana, seja no âmbito das ciências, seja no das formas relacionais nos contextos gregários.

Importante é resgatar a raiz da palavra formação, a qual se origina de formar, do latim *formare*, que Ferreira (1986, p. 800) refere como sendo “dar a forma a algo; assemelhar-se a. Conceber, imaginar. Constituir. Instruir, educar, aperfeiçoar. Fabricar, fazer. Ser, constituir. Lutar ao lado, participar das mesmas idéias. Tomar forma, desenvolver-se. Educar-se, instruir-se, preparar-se”.

São vocábulos que nos levam a pensar em ação, dão-nos a idéia de movimento, um contínuo fazer... ao lado, “participar das mesmas idéias”.

Percebe-se que a formação é transpassada pelo social, permeada por valores, crenças, em que o outro é uma constante, isto é, a formação acontece com e através do outro.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (...) O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma, ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (Moita, 2002, p. 115).

Pensar que é no outro que o indivíduo se espelha para constituir seu ser e, - por que não dizer?,- “formar seu Eu pessoal e profissional”, implica pensar, necessariamente, no contexto social, haja vista ser no interior dessa intrincada rede (o social) que, de forma sutil, quase imperceptível, inconscientemente, o indivíduo irá, paulatinamente, internalizar os aspectos simbólicos, construir sua singularidade, sua identidade. E, nessa teia de relações irá fazer a tecitura de sua história e trilhar um caminho em que a formação é inerente ao mesmo, pois, nesse caminhar, pensa-se, não existe unilateralidade – de um lado formação pessoal e do outro formação profissional. A formação tanto pessoal como profissional se entrecruzam. São vivências que se misturam. Uma atravessa a outra. Uma salienta a outra.

Como lembra Baillauquès (2001, p.51) “Para alguém que deseja tornar-se professor o passado e o presente encontram-se no projeto social e também pessoal do eu”. Isso nos leva a pensar que percorrer a vida é percorrer, incessantemente, a formação.

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (Holly,1992, p. 83).

O indivíduo, desde sua origem, está a percorrer caminhos entremeados de vivências relacionais, em contextos que vão se modificando ao longo de sua trajetória. Inicialmente suas vivências se dão no contexto familiar, do qual retira marcas e traços para construir sua identidade, sua personalidade. A seguir, suas vivências ocorrem no coletivo escolar, onde o processo interativo e dinâmico que caracteriza a atividade educativa tende a levar professor e aluno a interagir embasados em seus comportamentos, que podem ser conscientes ou inconscientes. O aluno, no seu cotidiano relacional junto ao professor, tende a ver no professor o objeto de suas identificações e, portanto, internalizar características do mesmo que irão repercutir em sua vida pessoal e/ ou profissional.

Relembro as palavras de Baillauquès (2001), quando ela diz: “a imagem de professor que a criança incorporou quando foi solicitada a aprender algo, reapresenta-se no momento de tornar-se professor em suas figuras concretas e em suas teorizações comuns e primeiras para reconstruir-se em uma dinâmica cognitiva renovada” (p. 41).

Percebe-se que é nesse momento primeiro – quando dá seus primeiros passos no mundo da docência - que essa outrora criança, esse ex-aluno, ao se movimentar para um lugar outro, o de professor, depara-se com uma situação já vivenciada em sua história escolar: um mundo

onde professor e aluno são os atores que dão vida ao processo educativo, que iluminam o fazer pedagógico. Nesse movimentar-se de um lugar a outro – lugar de aluno para o lugar de professor – levam-se na bagagem não só os conhecimentos formais recebidos no âmbito de sala de aula, mas, principalmente, aquela “essência” que não fica escrita, que não é objetiva, que não é palpável, mas que é importante, se não for imprescindível. Refiro-me aos sentimentos, às emoções, aos vínculos, aos traços/marcas/impressões internalizados que, de forma quase imperceptível ou inconscientemente, são carregados na bagagem durante essa “viagem” pelos caminhos da vida escolar e se fazem presentes à medida que o professor se permite vivenciar esse lugar que lhe é dado pela comunidade escolar. Pois, como muito bem refere Cifali (2001, p. 104): “Em relação com outra criatura viva, não se pode ser exterior: ‘Estou aqui com minhas histórias, meus afetos’”.

É nessa teia em que razão e sentimentos permeiam a prática docente e se misturam no processo de aprendizagem, dando forma à história escolar do sujeito, que se vai delineando o processo formativo do professor. Como enfatiza Pereira (2000, p. 95): "Pensar, portanto, o processo de formação do profissional passa, a meu ver, pelo pensar o processo de produção de si, do sujeito".

É importante lembrar que esse processo de formação, compreendido numa expectativa de aprendizagem e de mudança, só pode se fazer numa referência ao modo como a pessoa vivenciou o cotidiano de seu próprio percurso educativo.

Baillauquès (2001, p. 45) afirma: “a formação define-se através de um conjunto de questionamentos, de adesões e de obstáculos, de compromisso com renúncias, de formalização, no sentido de alianças e de adesões a novas idéias, saberes, talvez, novas ilusões. Esse processo de

formação é um trabalho de criatividade, mas, antes de tudo, é uma elaboração de luto”.

Manter-se num “quase permanente movimento” de idéias – no sentido de se permitir mudar, transformar, questionar modelos educativos tradicionais – é uma tarefa para a qual, talvez, o professor não tenha sido preparado em sua caminhada acadêmica.

Fazer percursos, que até então pareciam rotineiros, seguros e tranqüilos – como trabalhar com alunos “normais”, cujo aprendizado ocorre mais facilmente, de certa forma, correspondendo às expectativas do professor – para aventurar-se a desbravar caminhos permeados de incertezas, nos quais nada está pronto, tudo está por fazer, em que o nível de exigência do social sufoca, atemoriza, incomoda e mostra falhas, vai exigir do professor uma “overdose” de criatividade e, como se não bastasse, ele necessitará trabalhar com suas perdas, ou seja, elaborar o luto... luto do mundo acadêmico, dos saberes tradicionais e unilaterais, do professor idealizado, do aluno perfeito, de um modelo de escola e de ensino... enfim, luto de uma parte de sua história pessoal e escolar que, querendo ou não, são constitutivas de sua identidade e farão parte de sua formação.

Percebo a formação como um movimento “ondulatório” contínuo, em que o indivíduo está a percorrer caminhos na busca de um estado de “plenitude pessoal”, que parece ser difícil de ser atingida, tendo em vista ser o homem um “ser inacabado”, sempre à procura de estabilidade, harmonia total, realização plena, felicidade eterna. Como enfatiza Nóvoa (1995, p. 21): “Apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada mais errado. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. Essa idéia reforça-se nas palavras de Bélair (2001, p. 65) que afirma “a

formação não pode ser percebida como uma lista de aquisições lineares cuja soma equivale ao todo”.

Nesse sentido, urge que se pense a formação contextualizada em cada período histórico, sendo transpassada pelas mudanças inerentes a cada época e sendo influenciada, por um lado, de forma mais abrangente, ampla, pelos valores, crenças, estruturas sociais, relações de poder, sistemas políticos; por outro lado, sendo influenciada, de maneira mais restrita e localizada, pela estrutura que rodeia o professor: a instituição escolar na qual exerce a docência, a cultura que permeia essa comunidade escolar, as representações do social em que está inserido o professor, enfim tudo aquilo com que está enredado o processo da aprendizagem. Pois, como enfatiza Charlier (2001, p. 101): “a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano”.

Esse investimento, ocorre tanto em nível de recursos materiais – instalações, material escolar, aspectos salariais – como em nível intelectual. É importante ressaltar que a ênfase no investimento “capital humano” não deveria se restringir apenas a um cunho quantitativo, envolvendo somente números, ou seja, voltada apenas à quantidade de cursos disponibilizados aos professores. Dever-se-ia, sim, ter-se o olhar voltado para a pessoa em formação, num determinado contexto social e histórico, que está a exigir um educador aberto às mudanças, flexível, participativo e, principalmente, disposto a assumir seu papel de agente transformador do social . “Uma formação deve propor processos que dotem o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (Imbernon, 2001, p. 52).

Poder-se-ia pensar que a formação se situa além do conhecimento acadêmico, como lembra Perrenoud (1999, p. 32): "chega um momento

em que os conhecimentos acumulados não são mais suficientes, em que não se pode dominar uma situação nova graças a simples conhecimentos aplicados". Poder-se-ia pensar que situações novas são uma constante no cotidiano do professor, principalmente no atual momento de mudanças no cenário educacional, em que a ênfase na inclusão se faz presente na maioria das discussões acerca da educação especial. Também, porque "a inclusão da pessoa com necessidades especiais é um processo relativamente novo. Durante décadas, a realidade desse grupo de pessoas sempre foi a exclusão. Houve um tempo em que, se a inclusão social era difícil, a inclusão escolar não era sequer pensada" (Abranches, 2000, p.16). Refiro-me, mais especificamente, à inclusão na rede comum de ensino, daquele aluno com NEE, cujas dificuldades irão exigir do professor muito além de um "simples aplicar" o conhecimento que recebeu em seu processo de formação acadêmica. Irão exigir habilidade, desprendimento, destreza, capacidade de lidar com o diferente...

Destaca-se novamente Imbernon quando ele enfatiza:

Será necessária uma formação flexível, o desenvolvimento de uma atitude crítica que englobe formas de cooperação e trabalho em equipe, (...) uma constante receptividade a tudo o que ocorre, já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitem. Não se trata pois, de aprender um "ofício" no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão (2001, p. 65).

Perceber-se um agente em transformação<sup>2</sup> ... sendo transformado... transformando outros... num mundo gregário, é uma tarefa pouco tranqüila, diria que, de certa forma, desestabilizadora. Como alerta Cavaco (1995, p.177): "Numa escola há sempre outras escolas, grupos

---

<sup>2</sup> Transformação: ato ou efeito de transformar-se; metamorfose. Transformar: dar nova forma, mudar, alterar, modificar. FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1986.

diferentes que interactivam, projetos pessoais e coletivos que se cruzam, dinâmicas exteriores que se projetam no quotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de apropriação das explicações dos acontecimentos e de intervenção esclarecida da mudança”. Esse perceber-se “em movimento”, dar-se por conta do “não pronto”, do inacabado, mostra o quanto de incerteza existe no que até então era certeza, o quanto há por fazer naquilo que parecia já feito. Quantas “ondas” naquilo que se pretendia (se desejava inconscientemente) linear. Essa noção/percepção de continuidade no processo de formação deveria fazer parte da caminhada inicial no mundo acadêmico do futuro professor.

É uma caminhada na qual não se caminha só, ou seja, a presença do outro é inerente ao processo de formação. Como na letra da música *Prelúdio* do cantor Raul Seixas ... “*um sonho que se sonha só é apenas um sonho que se sonha só...*”. Trazendo isso para a realidade que permeia o processo de formação, poderíamos dizer que um caminho que se trilha só, é apenas um caminho que se percorre só...

E, o que se pretende na formação é um caminho no qual se caminhe com... ao lado de... junto com... em interação, em cooperação... em prol de alguma coisa, no intuito de, por um lado, buscar... buscar um aprender contínuo que possibilite uma atitude reflexiva, investigativa, fundamentada na cientificidade de um corpo teórico que os grandes pensadores, constantemente, estão a nos presentear. Por outro lado, no intuito de ousar, ousar falar, ousar expor as fraquezas e dificuldades e, talvez, até ousar escrever sobre o sentir nesse processo de formação. Pois, como aborda Cifali:

(...) insisto na necessidade de não omitir a dificuldade, pois tudo concorre para que se fale somente a meia-voz e quase nunca de forma pública. Ousar expor a fraqueza, assumir um compromisso de sinceridade, seria de fato muito razoável em nossa cultura atual? No mundo da educação e

do ensino, o erro e a dúvida não são expostos já de longa data. Trata-se de não mostrar nenhum temor que seja usado contra nós. Estamos presos em desafios políticos que impedem de tornar públicos os fracassos e as dúvidas. (2001, p. 115).

Talvez, o professor, à medida que comece a perceber suas limitações, a reconhecer que não é uma máquina que produz e reproduz conhecimento e, sim, é um ser humano com sentimentos, que lida com outros seres humanos com sentimentos, talvez, então, ele (professor) se permita "se escutar" no sentido de se auto-avaliar e rever seu mundo interno e, a partir daí, expor seus temores, seus fracassos, suas dúvidas. Pois, o processo de formação implica, também, um constante repensar e reavaliar não só em âmbito cognitivo, mas também em âmbito de sentimentos.

Os professores, na concepção de Tardif (2002, p.265): "não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem". É nesse contexto de diversidade cultural que a figura do professor vai-se formando e se transformando. Nesse formar e transformar a si próprio, muitas vezes, o docente, ao espelhar-se num social que nem sempre o valoriza, coloca-se num lugar à margem, num lugar de inferioridade.

Sentimos que urge a necessidade de autovalorização profissional, mas, para que isso aconteça, precisamos nos despir, ficar desnudos dos nossos próprios preconceitos, dos nossos próprios complexos de inferioridade, para através de uma reflexão profunda de identidade, retomar o especial papel que é conferido ao educador. Para que isso ocorra, precisamos lançar um novo olhar sobre nossa profissão. Não é a sociedade que tem que valorizar o professor, mas, acima de tudo, o professor é que deve valorizar-se. (MORÉS *et.al*, 2000, p. 68).

Retomar o especial papel que é conferido ao educador implica um querer profundo que vai muito além de suas vivências cotidianas. Talvez seja necessário ao professor rever seu processo de construção, ou seja, como se construiu enquanto pessoa, enquanto profissional, enfim, rever sua história de vida num contexto de sociedade permeado por crises de valores. Esse contexto direta ou indiretamente, vai influenciar o olhar do docente sobre si próprio.

## **2.2 Identidade docente: na busca da identidade do professor de educação especial**

“Então, afinal, quem são estes profissionais “santificados” com a possibilidade ‘divina’ de ensinar?” (Vasques-Menezes, I. & Gazzotti, A.A., p. 369).

O profissional docente possui características que o singularizam e lhe dão uma identidade<sup>3</sup> própria. Essa identidade se constrói também no fazer pedagógico, até porque esse fazer envolve um processo dinâmico, no qual professor e aluno interagem trazendo suas vivências. Por um lado, está o professor com sua bagagem repleta de "histórias de vida" e com ela suas experiências, seus sentimentos e emoções, enfim, seu inconsciente. Por outro lado, está o aluno dando ao professor o lugar de objeto de suas identificações, na tentativa de substituí-lo por suas figuras parentais.

---

<sup>3</sup> Do lat. Escolástico *identitate*. Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc. (FERREIRA, 1986).

“Ao falarmos de identidade, remetemo-nos a algo que é igual a si mesmo. No caso de uma pessoa, ser igual a si mesma significa que cada pessoa é uma determinada pessoa, com características que a identificam” (BOCK, A. M., 1995).

Percebe-se que nessa interação professor – aluno há uma “vincularidade” que dá a tônica. Falo aqui dos vínculos transferenciais, dos laços afetivos, que dão vida ao cotidiano da sala de aula e fazem acontecer o fazer pedagógico no processo de aprendizagem.

Como refere Silva:

O professor pode tornar-se um suporte dos investimentos do aluno, à medida que pode ser objeto de uma transferência e vice – versa, então o que se transfere são as experiências vividas, principalmente com os pais, que se tornam atualizadas ganhando vida novamente na relação professor – aluno. (...) No vínculo transferencial que se dá entre o professor e o aluno, ocorre a transferência de muitos aspectos infantis ou características internas que se constituem nas identificações. (...) Numa identificação o que está em jogo é ser como o outro a quem se está identificado. Ou seja, o indivíduo assimila um aspecto ou qualidade do outro e ‘transforma-se’, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. (1994, p. 36,37).

Poder-se-ia dizer que foi nos meandros de uma estrada, por vezes tortuosa, que se intercalaram certezas e incertezas, sucessos e fracassos, querer e não querer, ditos e não ditos... enfim, nesse constante e inexorável ir e vir é que surgiu a pessoa do professor, banhada pelo social, impregnada pelos valores, crenças, mitos, estilos, modelos dos grupos pelos quais passou e/ou a que pertenceu e, portanto, constitutivos de sua história, que influenciaram direta ou indiretamente a constituição de sua subjetividade. Pois o aspecto subjetivo está intrinsecamente ligado à construção da identidade docente e a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, uma mercadoria, nem é um produto. A identidade é um lugar de lutas, batalhas, disputas e conflitos, é um espaço de construção de jeitos de ser, e de estar no mundo e, conseqüentemente, na profissão docente.

Essa idéia é reforçada por Borba, quando a mesma resgata autores que:

reconhecendo a subjetividade como movimento sutil e contraditório que processa sistemas de representações, imagens, desejos, leis, hábitos que não estão centrados nem nos sujeitos, nem em agentes grupais, mas é essencialmente fabricada no social, produzindo um jogo que se revela na interação entre sujeitos – parece indicar que a subjetividade é constitutiva da formação das identidades, mas não é a própria identidade (2001, p. 25).

O conceito de identidade tem sido pesquisado por diversas áreas de saber como a Antropologia, a Psicologia, a Psicanálise, o que tem contribuído para o avanço e aprofundamento de estudos nessa área.

É possível constatar que a identidade se constitui da raça, nacionalidade, sexo, gênero, crenças, classe social e história de vida. Percebe-se que tudo isso está presente na relação professor – aluno e, sem dúvida, entre os próprios docentes. Como dizem Odélius, C.C. & Ramos, F. (1999, p.352): “A nossa identidade é um lugar quente, aconchegante, generoso onde podemos nos proteger quando o mundo em volta parece ruir”. Nessa perspectiva, a reflexão sobre os sentimentos dos professores nos conduz a um repensar a identidade dos mesmos.

Isso nos leva a pensar que a formação da identidade profissional/docente é anterior à escolha de uma profissão. Essa inter-relação na diversidade dos grupos humanos, essa convivência gregária, esse espelhamento no(s) outro(s) foi delineando interesses e aptidões no então jovem/ futuro profissional-professor, levando-o a buscar vivências que proporcionam o desenvolvimento das habilidades/aptidões importantes ou até mesmo imprescindíveis para o acontecer profissional.

Arroyo nos lembra que:

As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. (...) A figura

da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. (...) Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas marcas que carregamos (2000, p. 124).

A identidade pessoal, com seus traços e marcas, a qual foi sendo construída, lapidada, moldada desde o nascimento – podendo ser pensada como uma elaboração psicossocial - vai, aos poucos, sofrendo modificações, sendo reformulada, a partir do instante em que ocorre a escolha por uma determinada profissão. Essa escolha, sem sombra de dúvida, vai provocar mudanças profundas no estilo de vida, no comportamento e, - Por que não dizer?, - também, nos aspectos internos e externos, afetando em maior ou menor grau a estrutura mental e emocional do futuro profissional/professor. Esse "ser pessoa" do professor é enfatizado por Tradif (2002, p.144-145): "a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa".

Os estudos atuais procuram destacar que há uma relação estreita entre o que o professor é, como ele se vê e a forma como desempenha a sua função profissional. Existe, portanto, um elo entre as identidades profissionais e as identidades pessoais em todas as suas dimensões (sua identidade de etnia, de gênero, de classe, etc.). Como afirma Jennifer Nias(1991) apud Nóvoa (1994, p. 15): "O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor".

Percebe-se, portanto, que as identidades pessoal e profissional se entrecruzam, se entrelaçam, se misturam, tornando-se difícil caracterizá-las separadamente. Nesse sentido, resgato a idéia de Jacques, que refere:

É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de sua identidade (como formas histórico-sociais de individualidade). No entanto, como determinada, a identidade se configura, ao mesmo tempo, como determinante, pois o indivíduo tem um papel ativo quer na construção deste contexto a partir de sua inserção, quer na sua apropriação. Sob esta perspectiva é possível compreender a identidade pessoal como e ao mesmo tempo identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias. Dito de outra forma: o indivíduo se configura ao mesmo tempo como personagem e autor – personagem de uma história que ele mesmo constrói e que por sua vez, o vai constituindo como autor (2002, p.163).

Isso nos mostra que a história de vida, a história dos grupos aos quais pertenceu são fatores a ser considerados como de extrema importância nas reações, no comportamento e, de forma singular e muito sutil, na formação da identidade profissional.

É importante ressaltar, também, que são inúmeras as variáveis que influenciam/colaboram para a formação da identidade profissional/docente: desde as representações que o futuro docente internalizou acerca da profissão, até as percepções que o social tem a respeito do lugar que ele (docente) ocupa na comunidade escolar, do papel que desempenha junto aos alunos.

Nos definimos em função do protótipo de ser humano que pretendemos formar. (...) Nossa docência, seus conteúdos definem-se pela imagem social de ser humano, trabalhador, cidadão, referida a cada grupo social, a cada gênero, a cada etnia e raça. Quando descobrimos esses estreitos vínculos entre nossa imagem profissional e a diversidade de imagens sociais terminamos por nos entender um pouco mais. Somos diferentes para formar diferentes. As diferenças e diversidades sociais existem e cada dia se tornam mais desiguais. As desigualdades de origem, gênero, raça e classe da infância e adolescência que acompanhamos e o seu destino tão desigual marcam a imagem de educador(a) que somos e que a sociedade nos impõe. Somos imagens desconstruídas do profissional que queremos e do

profissional que a desigualdade social nos impõe. (Arroyo 2000, p. 80 ).

Poder-se-ia pensar que, para trabalhar com alunos com NEE, portanto, diferentes, seria necessário, ou até imprescindível, que o professor também fosse diferente. Mas diferente em quê? Essa questão me faz lembrar da fala de uma professora de alunos com necessidades educacionais especiais: *“Sempre fui lenta em minha aprendizagem, repeti várias vezes as séries iniciais... passei por várias escolas... ouvi pessoas da família dizerem que eu tinha um retardo... passaram-se os anos e hoje estou aqui, professora de alunos que, também, apresentam dificuldades... acho que me identifico com eles...”*. Essa dificuldade em sua vida acadêmica talvez tenha sido o motivo que levou essa professora a voltar seu olhar para aqueles que, como ela, também apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem. Uma professora trazendo sua história de fracassos, de exclusão, de rótulos... porém, encontrando sua identidade junto àqueles que “não aprendem”. Percebo que, nas tramas da história trazida por essa professora, um certo processo de identificação passa a ir se organizando. Diria que a aproximação com alunos com NEE se dá pela identificação com esses que, de alguma forma como ela (professora), não são entendidos.

No entanto, essa não é a realidade da maioria dos professores e das escolas que estão numa constante busca do aluno ideal, que aprende, que é disciplinado, que faz sucesso, que promete um futuro brilhante, enfim, que corresponde aos ideais do professor e da instituição de ensino que o acolhe.

Reporto-me, aqui, àqueles docentes que trazem em sua fala uma queixa constante, um sofrimento por não conseguirem lidar com esse aluno diferente – diferente porque não aprende ou tem um comportamento inadequado frente às exigências do professor e da

instituição. Muitas vezes, os alunos com dificuldades, com NEE, podem ser uma ameaça à identidade e auto-estima do professor. Os professores, assim como os alunos, têm suas singularidades, seus diferentes tipos de personalidade, os quais poderão influenciar na formação de vínculos, no fazer pedagógico e, - por que não dizer?, - também, no seu “estado emocional”.

A abordagem de Benevides–Pereira é pertinente quando ela diz:

As variáveis relativas à personalidade são as que têm demonstrado forte interferência no desencadeamento do *Burnout*. As características de personalidade interagem de modo complexo com os agentes estressores tanto no sentido de incrementá-los, como, ao contrário, inibi-los ou eliminá-los. Diferenças de personalidade fazem com que os sinais e os sintomas se apresentem de diferentes formas e grau de intensidade (2002, p. 54).

Percebo que dentre os professores que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais existem aqueles que possuem um elevado nível de exigência em seu fazer diário: gostam de tudo organizado e não suportam “ver nada fora de lugar”. Consideram-se, muitas vezes, perfeccionistas. "O perfeccionista preocupa-se excessivamente com a possibilidade de erros e luta por não apresentá-los, não por uma realização pessoal, mas por insegurança e medo de falhar. O perfeccionismo tem sido apontado como uma característica que acarreta maior vulnerabilidade ao *Burnout*" (Burns, 1980; Mendes & Nunes, 1999, *apud* Benevides 2002, p. 57). E, nesse querer tudo organizado, em ordem, incluem o estar em ordem e organizado do aluno. Nem sempre o aluno com NEE vai conseguir corresponder a essa expectativa, a esse pedido de organização e perfeição do professor.

É comum, também, aquele professor que, preocupado com o tempo e com o “vencer conteúdos”, exige rapidez e agilidade de seus alunos, esquecendo-se de que o ritmo desse aluno especial tende a ser lento.

Nesse sentido, vale lembrar a abordagem de Vasques-Menezes (2002, p.204) quando refere que "estudos têm demonstrado que determinadas características da personalidade podem levar a uma maior vulnerabilidade a *Burnout* como *locus* de controle externo, baixa resistência egóica, intolerância e ambigüidade de papéis (profissional-mãe-esposa-filha)".

Estudos mostram as diferenças individuais e a predisposição psicobiológica que busca entender por que diversas pessoas ao serem expostas a um mesmo acontecimento ou vivência, reagem diferentemente: umas são mais afetadas e/ou desenvolvem transtornos psíquicos, e outras não. Nesse sentido, Wallau (2003) em suas pesquisas, faz uma abordagem sobre a personalidade do tipo A ou padrão de Conduta tipo A, afirmando que as pessoas com essa personalidade têm características de impaciência, velocidade excessiva, urgência de tempo, desempenho de múltiplas tarefas, entre outras manifestações condutuais. "Se suas expectativas são demasiadamente elevadas e o trabalho não traz o retorno esperado, surgem sentimentos de cansaço e desilusão, ocorrendo distúrbios do sono, depressão, doenças psicossomáticas, questionamentos sobre sua própria competência, perda de auto-estima e autoconfiança, podendo desenvolver o *Burnout*" (Wallau, 2003, p. 53).

Essas características da personalidade de alguns professores - que desenvolvem suas atividades em escolas da rede comum de ensino - tais como o perfeccionismo e o ritmo rápido, tendem a dificultar o processo de aprendizagem, especialmente com o aluno com NEE. Isso poderá levar o educador a desmotivar-se, frustrar-se, sofrer e entrar em *Burnout*.

Esteves (1999) refere "a complexidade da tarefa que o professor assume e a considerável fragmentação de sua atividade, produzida, em boa parte, pelo aumento das expectativas projetadas sobre ele, o que propicia que o

acúmulo de tensão dirija-se ao desenvolvimento de uma ansiedade perturbadora” (p. 154).

Se ensinar exige conhecimento, pesquisa, reflexão, competência profissional, comprometimento, convicção, tolerância, respeito e, acima de tudo, querer bem aos educandos, como nos mostra Paulo Freire (1996), então se está diante de uma tarefa extremamente complexa. E, percebe-se que essa complexidade tende a aumentar à medida que o professor se depara com aquele aluno que “não aprende” - refiro-me aqui ao aluno com necessidades educacionais especiais, NEE, tendo em vista tal aluno apresentar limitações que dificultam seu processo de aprendizagem.

Essa vivência do professor junto ao aluno com NEE leva-me a resgatar importantes questionamentos enfatizados por Perrenoud:

Por que não podemos enfrentar todas as situações do mundo com um pequeno número de capacidades mais gerais? Não seriam suficientes a inteligência, como faculdade universal de adaptação, as capacidades de representação, de comunicação, de solução de problemas, para sair de todos os maus momentos e resolver todas as dificuldades? Hipótese sedutora: se estivéssemos aptos a enfrentar tudo com algumas capacidades básicas, bastaria identificá-las, desenvolvê-las, sem perder tempo, trabalhando múltiplas competências mais específicas. Infelizmente tudo leva a crer que essa hipótese não tem fundamento (...) (1999, p. 30).

Para o fazer do cotidiano profissional nem sempre os conhecimentos acumulados serão suficientes, nem sempre vai ser possível dominar uma nova situação com simples *conhecimentos aplicados*. Pois, como refere novamente Perrenoud:

enfrentar situações diversas requer competências<sup>4</sup> também diversas, e estas não serão constituídas pela simples transferência de esquemas gerais de raciocínio, análise, argumentação e síntese. A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias. (1999, p. 75).

Porém, conforme pontua Carlotto (2002, p.23), não basta ao professor uma contínua atualização de conhecimentos, é imprescindível a "renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos. Os professores devem incorporar conteúdos que nem sequer eram mencionados quando começaram a exercer essa profissão. O professor que resiste a estas mudanças (...) tem maiores possibilidades de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar".

O docente vai precisar "desfazer-se" de idéias consideradas prontas, acabadas, para poder pensar além, como pontua Fernandez (1990): "para pensar novas idéias, temos que desarmar nossas idéias feitas e misturar as peças, assim como um tipógrafo ver-se-á obrigado a desarmar os clichês, se deseja imprimir um texto num novo idioma". ( p.23).

Essas mudanças - que se fazem necessárias - associadas às situações do dia-a-dia do professor em que, muitas vezes, para dar conta de sua "ensinagem", vê-se assumindo vários papéis - de mãe, de médico, de enfermeiro, de psicólogo - simultaneamente ao seu verdadeiro papel, que é o de educador, vai exigir do mesmo competência para enfrentar situações inesperadas e, por vezes, difíceis de ser contornadas. Esse cotidiano do profissional professor, se o mesmo não estiver preparado, poderá levar a uma fragmentação de sua atividade e fragilidade na sua identidade.

---

<sup>4</sup> Perrenoud afirma que não existe uma definição clara e partilhada das competências, pois é uma palavra com muitos significados. Considera-a como "aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidade da espécie" (1999, p. 21).

Essa idéia reforça-se nas palavras de Carlotto:

Os professores sofrem as conseqüências de estar expostos a um aumento da tensão no exercício de seu trabalho, cuja dificuldade aumentou, fundamentalmente pela fragmentação da atividade do professor e o aumento de responsabilidades que lhe são exigidas, sem que, em muitas situações, tenham os meios e condições necessários para responder adequadamente (2002, p.189).

Observo, também, que o nível de expectativas projetadas, não só pelo social, mas, principalmente, pelos familiares do aluno com NEE sobre o professor, tende a aumentar sua ansiedade, podendo levar o professor a angustiar-se, sofrer emocionalmente e, - por que não dizer?, - entrar em *Burnout*. Entende-se *Burnout* como "a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre pela cronificação desse, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes. (...) está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo" (Benevides-Pereira, 2002, p. 45).

Importante se faz ressaltar, também, que o trabalho em nossa sociedade ocidental ocupa um papel importante na vida das pessoas e tem um significado de grande valor na formação da identidade e na inserção social das mesmas. Uma relação harmônica com a atividade pedagógica é fundamental no cotidiano do professor junto aos seus alunos, colegas e comunidade escolar. Essa relação vai depender dos suportes afetivos e sociais que os professores irão receber ao longo de sua caminhada enquanto educadores, sendo que o suporte afetivo advém de seus pares, educandos e coletividade escolar, enfim, das pessoas com as quais o professor possa compartilhar suas angústias, ansiedades, preocupações e esperanças, de modo que a presença dessas possa trazer sentimentos de bem estar, segurança e confiança.

Codo & Batista nos mostram que:

A atividade de educar, (...) exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho: o aluno. A realização desse afeto é interdita na medida em que a “interferência” do educador sobre o educando nunca pode ser completa, instalando-se a possibilidade inquietante (maior que em outras profissões) de perda de controle sobre o produto, e, por essa via, de dúvidas sobre a sua competência profissional. (1999, p.61).

Retomo o fragmento da fala da professora a que me referi no início deste trabalho: *“Senti que tinha perdido o domínio para aquele pequeno e diferente aluno que animava toda a sala... ele estava no domínio”*. Esse distanciamento referido pela professora, dificultou a formação de vínculo com o aluno, ele não escutava a fala da professora, era uma “fala sem amor”. Essa vivência nos mostra que uma voz sem sentimentos de carinho, de ternura, sem aconchego, não possibilita uma “vincularidade” afetiva com o outro, no caso, aqui, com a professora. E, se não houve vínculo, isso também impossibilitou a professora de exercer o controle sobre o aluno. Tal situação levou a mesma a duvidar de sua competência profissional, sentindo-se triste, sofrida e impotente frente a essa situação.

Em relação ao sentir-se triste e ao sofrer do professor, Soratto & Olivier-Heckler (1999, p.98-99) trazem uma abordagem interessante quando dizem: “O trabalho de professor é revestido de características tão peculiares que ele não pode se dar o luxo de sofrer, de ficar cansado (...). Não pode se dar o luxo de ficar triste, pois sua tristeza certamente prejudicará o desempenho dos alunos, já que para eles o professor é o baluarte, uma fortaleza”.

Penso que essa foi uma maneira peculiar que as autoras encontraram de fazer ver a elevada exigência que o social, a comunidade escolar tem em relação ao professor, e isso é um tanto

quanto contraditório, pois ao mesmo tempo em que se exige do professor humanismo, carinho e afeto para com seus alunos, exige-se, também, que o mesmo não externe seus sentimentos de tristeza e sofrimento. Será que essa extrema demanda, do social e da comunidade escolar, por um “professor equilibrado”, não estaria causando justamente o contrário? Ou seja, um professor “desequilibrado”, “sofredor”, entrando em *Burnout*?



### 3. SENTIMENTOS QUE PERMEIAM A DOCÊNCIA... DENTRE ELES O *BURNOUT*

#### 3.1. *Burnout: resgatando sua origem*

Falta de motivação, desamparo, desesperança, passividade, alienação, depressão, fadiga, stress e agora *burnout*, em última instância se defrontam com a mesma questão: Por que as pessoas desistem? (Codo & Vasques-Menezes, 1999, p. 239).

É importante rever o significado de alguns termos relacionados na citação acima. Segundo pesquisa em Ferreira (1986), localizaram-se as definições que seguem:

Falta de motivação ou desmotivação = desinteressado, desanimado: trabalha muito, embora às vezes se sinta desmotivado (p.569);

Desamparo = falta de amparo, abandono (p. 562);

Desesperança = falta ou perda de esperança, desespero, desesperação (p. 544);

Passividade = qualidade de passivo – que não atua, inerte, indiferente, apático (p.1278);

Depressão = distúrbio mental caracterizado por desânimo, sensação de cansaço, abatimento moral ou físico, letargia (p. 538);

Fadiga = cansaço, canseira, fadigamento (751);

Stress (do inglês) = Estresse = conjunto de reações do organismo a agressões de ordem física, psíquica, infecciosa, e outras, capazes de perturbar-lhe a homeostase (p.728).

"*Burnout* foi o nome escolhido; em português, algo como "perder o fogo", "perder a energia" ou "queimar (para fora) completamente" (...). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil" (Codo, 1999, p. 238).

O vocábulo *Burnout* é utilizado para falar de um estado de fadiga física e mental que acontece, principalmente, com categorias profissionais cujo trabalho ocorre no contato direto com pessoas. Dentre essas categorias estão os profissionais da saúde e da educação.

*Burnout* é um termo que vem do inglês e, na sua origem, *burn – out* significa queimar para fora. É como se a energia que move e que dá vida ao ser humano fosse "jogada para fora", fosse perdida, e nessa perda o sujeito chegaria ao seu extremo, praticamente sem possibilidades físicas ou mentais de seguir no seu fazer diário.

Nos estudos realizados até hoje sobre esse tema, os pesquisadores apontam que o *Burnout* seria uma resposta ao *stress* laboral crônico. "*Burnout* é um quadro clínico mental extremo de estresse ocupacional, ou seja, surge em decorrência de um estresse crônico ou após o mesmo" (Wallau, 2003, p.61). Porém, existem diferenças entre esse dois vocábulos. Enquanto o *Burnout* caracteriza-se por uma espécie de "rejeição" aos outros – alunos, organização e trabalho -, o *stress* atinge o indivíduo em si, é um esgotamento pessoal, não afetando sua relação com o trabalho.

A preocupação com o sofrimento humano levou estudiosos e pesquisadores a se interessarem pelas causas desse sofrimento desde épocas remotas. Freud, quando trabalhou o texto *Mal-Estar na Civilização*, já apontava, de forma abrangente, fatores que levavam o homem a sofrer.

Resgatando autores que pesquisaram sobre o sofrimento humano no contexto do trabalho, mais especificamente sobre *Burnout*, percebe-se que a maioria deles refere Herbert J. Freudenberger como pioneiro na utilização desse termo, com o artigo de sua autoria intitulado *Staff Burn-out*, de 1974. Entretanto, Benevides-Pereira, em suas pesquisas, traz autores que "ressaltando que a expressão e o problema remontam de longa data, relembram que Shakespeare, em 1599, na obra *The Passionate Pilgrim*, escreveu "*She burnt out love, as soon as straw out buneth*" (p.2)". (2002, p. 22).

Foi em 1981 que Maslach & Jackson, *apud* Codo (1999, p.241), definiram os sintomas de mal-estar laboral como *síndrome de Burnout*, descrita como sendo uma tensão emocional crônica que ocorre através do contato direto com outras pessoas.

Maslach & Leiter, em 1997, publicaram trabalho denominado *Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste?*, no qual mostram que o desgaste físico e emocional é uma disfunção importante na organização das instituições.

Levantar o que já foi estudado e pesquisado sobre *Burnout* implica fazer uma garimpagem minuciosa no âmbito de pesquisadores, teóricos e estudiosos do assunto, e essa é uma tarefa um tanto quanto complexa, tendo em vista que as pesquisas vêm crescendo de forma significativa, como afirma Benevides-Pereira (2002, p. 22): "De 1975 a 1980, de 5 passaram a 200 os trabalhos publicados sobre *Burnout*, e destes 200 do

início dos anos 80, foram para 300 em média ao final dessa mesma década".

No Brasil, os estudos sobre o sofrimento no trabalho têm-se intensificado à medida que pesquisadores nessa área se preocupam em desvendar as relações existentes entre o mundo do trabalho e a saúde do trabalhador. Um interessante trabalho, titulado *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem – estar do trabalhador* (Benevides-Pereira, org., 2002), investiga o *Burnout* em várias categorias de profissionais da saúde no Brasil e faz uma abordagem sobre as conseqüências negativas do mesmo, em âmbito tanto individual como profissional e sócio–familiar. Um projeto desenvolvido na "Universidade Federal Fluminense (Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Instituto de Geociências e Nupequi (Núcleo de Pesquisas e Estudos), Instituto de Química) é um estudo exploratório sobre a "Síndrome de burnout" junto a educadores de Ciências" (Santa-Rita, 2002), que tem por objetivo fazer um mapeamento dos mecanismos de convívio, tanto positivos como negativos, para daí observar a convivialidade resultante. É um estudo que busca mostrar que, na convivência sadia, na vivência das relações de forma madura e comprometida, é possível resgatar a auto-estima e a dignidade do docente no contexto escolar e, nesse resgate, possibilitar uma vida sem *burnout*. Outro estudo, *O Burnout* (Reinhold, 2002, p.63), mostra, de forma sucinta, o desenvolvimento e as estratégias para o enfrentamento do *burnout*.

Um estudo que chama a atenção, *O Stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia*<sup>5</sup> (Nunes Sobrinho, F.P., 2002, p.81), pontua que "O processo de *stress* e a síndrome de *burnout* emergem ambos do cenário conflitante entre o *trabalho pedagógico*

---

<sup>5</sup> "ergonomia: a disciplina comprometida com a transformação e a humanização de postos de trabalho, incluindo-se aí o *posto de trabalho docente*" (2002, p.85). "conjunto de estudos que visam à organização metódica do trabalho em função do fim proposto e das relações entre o homem e a máquina" (Ferreira, 1986, p.677).

*prescrito e o trabalho pedagógico real*. Essa dissociação entre o trabalho exigido/prescrito e o trabalho efetivamente desejado e executado com prazer é fonte inequívoca de produção de *stress*". Enfatiza, também, a importância da análise ergonômica do trabalho e a necessidade da humanização do posto de trabalho docente. Nesse estudo o autor faz referência a uma pesquisa realizada por Nunes Sobrinho, Nunes, Benze, Oliveira e Paixão, em 1988, envolvendo 119 professores do ensino especial, de rede pública municipal: "Um fragmento dos resultados indicou que os professores que apresentaram maior índice de *burnout* eram os que atendiam deficientes auditivos e não haviam recebido qualquer treinamento para lidar com esses portadores de necessidades educativas especiais". (2002, p.84).

Uma pesquisa exploratória sobre *Burnout* em professores (Ferenhof & Ferenhof, 2002) realizada com 71 professores de oito escolas do município de Duque de Caxias - Rio de Janeiro, - constatou que todos os pesquisados apresentam transtornos mentais. "*Todos eles* (grifo nosso) devido à percentagem de despersonalização apurada - 100%, "coisificam" as pessoas, os alunos, os colegas, a direção, o Estado e o mundo".

Outro instigante estudo, *Esgotamento Profissional (burnout) ou Sofrimento Psíquico no Trabalho: O Caso dos Professores da Rede de Ensino Particular* (Moura, 2000), busca encontrar uma relação entre a Teoria do *Stress* e a Teoria Psicodinâmica do Trabalho, aproximando-as e "integrando suas contribuições na tarefa de análise dos processos psíquicos desencadeados e manifestados através da prática profissional docente". Aborda que as investigações que se baseiam no conceito da síndrome de *Burnout* se aproximam do modelo do *stress* e até se utilizam do mesmo como apoio teórico, no qual o sofrimento psíquico seria considerado como sinônimo da síndrome de *Burnout* e, nesse sentido, o próprio sujeito irá "desenvolver habilidades pessoais para encontrar seu equilíbrio e se adaptar ao ambiente de trabalho"; quanto às investigações

que utilizam a teoria da Psicodinâmica do Trabalho, a autora refere "O conceito de sofrimento psíquico designa, então, um campo que separa a doença da saúde; um espaço de negociação entre o desejo e organização do trabalho, no qual o trabalho, como instância de caráter social, dá origem a fenômenos de caráter coletivo que interagem com a subjetividade".

Um trabalho que pontua os mecanismos neuropsicofisiológicos do *stress*, *Tratamento médico do stress* (Novaes & Frota, 2003), faz uma abordagem sobre o tratamento do *Stress*, em que destaca "algumas patologias consideradas orgânicas, mas que envolvem uma forte ligação com o *stress*, sendo impossível em muitas ocasiões precisarmos se esta correlação é de causa ou mesmo de efeito, ou seja, se estas patologias são geradoras de *stress* ou se elas são na realidade estimuladas ou desencadeadas por uma situação de *stress*". Dentre essas patologias, situa o *Burnout*, reconhecido como uma condição e não como uma doença, e aborda as possibilidades de tratamento dessa síndrome. Outra obra, *Estresse Laboral e Síndrome de Burnout - uma dualidade em estudo* - (Wallau, 2003) resgata paradigmas teóricos pré-existentes na literatura com o objetivo de pensar conceitos que possibilitem aprofundar conhecimentos no estudo do Estresse laboral, diferenciando-o/situando-o como uma fase anterior para a instalação da Síndrome de *Burnout*.

No entanto, foi o Psicólogo Wanderlei Codo, professor da Universidade de Brasília, juntamente com uma equipe de pesquisadores, quem realizou abrangentes estudos no Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB e abordou, de forma aprofundada e exaustiva, a Síndrome de *Burnout*, através de pesquisa em âmbito nacional, envolvendo professores e funcionários da rede pública de 27 estados do país.

### **3.2. *Burnout*: enredando a categoria docente**

O *burnout* é uma desistência de quem ainda está lá, enclacado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas de que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco. (Codo & Vasques-Menezes, 1999, p. 254).

Considerada como uma reação à tensão emocional constante originada do trabalho, envolvendo o contato permanente com pessoas, sejam elas pacientes ou alunos, essa enfermidade leva o profissional a uma total desmotivação, fazendo-o perder o sentido na sua interação com o trabalho, de maneira que sinta qualquer esforço como algo inútil e desnecessário.

O que leva a essa aparente “paralisação”? O que leva a esse “desistir sem desistir” daqueles cuja essência do trabalho é justamente cuidar/aproximar/vincular/ ensinar?

As diversas teorias psicológicas nos mostram que o ser humano, ao longo da história da humanidade, carregou consigo inquietações e sentimentos que foram estudados e interpretados à luz do contexto de cada época.

A tensão/inquietação inerente ao homem, por um lado, impulsionou-o a transformar a natureza, criar artefatos, leis que proporcionassem segurança e bem-estar. Por outro lado, essa mesma tensão interferia em seu cotidiano, dificultando suas relações grupais.

Poder-se-ia pensar que foi esse “estado de inquietude” de Freud<sup>6</sup> que o levou a aguçar o olhar para a humanidade, para os povos que o rodeavam na época e a questionar a imensa dificuldade que o ser humano tem de manter uma inter-relação harmônica com seus semelhantes. Sabia Freud que o homem só poderia existir, perpetuar a espécie, na interação com seus pares. A ausência do(s) outro(s), a ausência do grupo, inviabilizaria a continuidade da espécie humana - sendo um pouco drástica - inviabilizaria a vida sobre o planeta. Aí surge uma contradição: se a presença do outro é necessária para a constituição e sobrevivência do Eu, como se explicaria a incapacidade do ser humano para manter uma convivência pacífica e fraterna com seus semelhantes?

Daí o instigante estudo de Freud acerca do mal - estar na cultura. No contexto atual, essa abordagem de Freud nos leva a pensar no mal-estar, no *stress* laboral e, também, no *Burnout*, sentimentos que permeiam várias categorias de trabalhadores, dentre elas a docente.

O vocábulo *stress* foi utilizado pela primeira vez por Hans Selye (1965), que o descreveu como sendo "uma condição determinada especialmente por agentes não - específicos, isto é, aqueles que agem sobre muitos órgãos, sem seletividade" (p. 251). O referido autor observou uma ambigüidade no funcionamento do mesmo: o *stress* pode tanto proteger o corpo em seu papel de alerta a situações de perigo, como, também, pode prejudicar o sistema orgânico em situações de sobrecarga. O *stress* é o resultado da interação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia. Quando o mesmo percebe uma ameaça, seu organismo imediatamente se coloca em alerta e se prepara para agir: ou luta ou foge do perigo. Isso leva a uma série de modificações fisiológicas que, num primeiro momento, podem parecer perturbadoras e angustiantes, mas são sinais de que o sistema orgânico está com bom

---

<sup>6</sup> FREUD, S. (1930). *O mal Estar na Cultura*. Edição standard brasileira das obras completas. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora, 1974.

funcionamento e preparado para se proteger. Porém, se essas situações, boas ou más, se repetem com freqüência, vai ocorrer um tipo de *stress* negativo, denominado *distress*.

Apesar de estarmos acostumados em nosso cotidiano a associar a palavra *stress* somente a situações que tenham conotações negativas, é importante ressaltar que, também, são consideradas como *stress* reações relacionadas a situações prazerosas e com retorno agradável para a pessoa, pois nem sempre o agente desencadeador de um processo de *stress* é um acontecimento ruim.

As situações atingem as pessoas de formas diferenciadas e inconstantes, sendo que o nível de tolerância ao *stress* varia de pessoa para pessoa. Aqueles sujeitos que possuem "limites elásticos" irão resistir mais, porém se forem submetidos a uma tensão crescente e constante, poderão, como qualquer elástico, se romper, o que poderá levar o corpo e a mente a adoecer. Como afirma Selye (1965): "Uma proporção sempre crescente de seres humanos é vítima das denominadas doenças de desgaste, ou doenças degenerativas, que são basicamente originadas pelo *stress*" (p.309).

Em relação ao *Burnout*, é considerado uma síndrome que se apresenta, hoje, como um dos grandes problemas psicossociais que estão a atingir profissionais das diversas áreas. Essa realidade tem suscitado o interesse, principalmente, da comunidade científica, devido à severidade das conseqüências, tanto em nível individual como institucional.

Resgatando autores como Esteves (1991,1999), Jesus (1998), Codo (1999), Benevides–Pereira (2002), verificam-se aspectos semelhantes permeando o *stress*, o mal-estar e o *Burnout*. Esteves afirma "que na bibliografia de língua francesa introduziu-se o conceito de *malaise enseignant*, que se tem traduzido em espanhol por *malestar*

docente, na bibliografia anglo-saxã, aparece o termo *burnout*, em muitos casos associado ao conceito de estresse” (1999, p. 56). Wallau (2003), em suas pesquisas, reforça essa idéia, afirmando que o "*Burnout* não se instala no indivíduo sem a prévia experiência de estresse" (p.63).

Quando se fala em *Burnout*, Codo & Vasques-Menezes (1999) atribuem a Maslach & Jackson (1981) a definição dessa síndrome, para dizer que se está falando de três fatores que podem aparecer associados, mas que são independentes:

A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

1) Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.

2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.

3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. (Codo,1999, p.238).

É na fase da exaustão emocional que o docente se mostra como um “todo” e, simultaneamente, como um “nada”. É um “todo” no sentido de cheio, repleto, “explodindo” de insatisfação, de mau – humor, de cansaço, é como se estivesse saturado de tanta “dor na alma”. É um “nada”, no sentido de vazio, de perda. Perda da vontade de seguir adiante, perda da energia para continuar acreditando, perda de todas as forças para continuar na trilha da docência.

É nessa situação de “todo-nada” que as queixas, geralmente, se fazem mais presentes e são carregadas de sentimentos desprazerosos de irritabilidade, apatia, desânimo. “O professor nessa situação se sente

totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos” (Codo & Vasques-Menezes, 1999, p. 241).

Na fase da despersonalização, é a frieza excessiva que mobiliza o “cansado fazer” do professor, levando-o a substituir o que era um vínculo afetivo por um vínculo frio e impessoal. E essa nova maneira de interação com o aluno é embasada em atitudes dissimulatórias, em que as críticas parecem fazer parte do cotidiano do professor. Há um endurecimento e desvalorização da relação pessoal, em que o outro é percebido como um objeto, como algo que não merece investimento afetivo; a relação torna-se impessoal e sem calor humano. O trabalho passa a ser visto sob a ótica da mercadoria, uma situação de simples troca. Como refere Carlloto (2002, p.24), o professor "apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos seus alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento em relação a estes."

É na fase da falta de envolvimento pessoal no trabalho, a qual pode ser entendida, também, segundo Codo (1999), como baixa realização pessoal no trabalho, que se percebe uma espécie de “desmoronamento dos sonhos”, ou seja, os planos realizados, os sonhos sonhados, as expectativas esperadas “escorrem por entre os dedos”, não deixando outra saída que não a da fuga – até para a preservação do próprio ego – em que o professor deixa de investir afetivamente no seu trabalho. É um momento em que suas atividades pedagógicas ficam significativamente afetadas, levando-o a um contínuo afastamento, não só de seus alunos, mas também, das atividades familiares e de lazer.

Retomando Codo & Vasques-Menezes (1999, p. 238): “Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades

espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*<sup>7</sup>.

O aporte teórico recebido na formação universitária e o conhecimento específico na área de educação especial são necessários para o professor iniciar sua caminhada rumo ao processo inclusivo com os alunos com necessidades educacionais especiais - NEE. No entanto, como são alunos que apresentam características singulares<sup>7</sup>, irão exigir do professor um olhar para além do pedagógico, um olhar de cuidador. Sim, esse professor, em muitos momentos ou situações, irá, literalmente, cuidar desse aluno, seja no sentido de observar se o mesmo, com seu ritmo lento, está acompanhando a aula; de verificar se tomou o remédio prescrito para controlar as crises convulsivas - remédio que levou para a escola porque coincidia com o horário das aulas – ou de acompanhar o aluno em suas brincadeiras, no intervalo, junto aos colegas, pois seu comportamento, por vezes agressivo, é inadequado às exigências da escola. Essa assistência que o professor, quer queira quer não queira, dispensa ao seu aluno especial, cotidianamente, pode levar a um “cansaço”, a um sofrimento tal que chegue ao *Burnout*, pois, reforça Benevides-Pereira (2002, p. 59): “O *Burnout* incide principalmente nos que ajudam, prestam assistência ou são responsáveis pelo desenvolvimento de outros, (...) enfim, cuidadores em geral”.

Esse lugar de “professor-cuidador” para o qual, provavelmente, não foi preparado em sua caminhada acadêmica e profissional, exige do docente uma responsabilidade dobrada e atenção constante, levando-o a envolver-se mais com esse aluno especial, criando vínculos que podem ser afetivos ou apenas de obrigação, associados ao ato de cuidar. Esse cuidado incessante, fazendo parte do cotidiano do professor, pode levar a

---

<sup>7</sup> Deficiências tanto físicas como mentais que possam dificultar o processo da aprendizagem.

um esgotamento, tanto físico como emocional, associado a um desejo de desistência, de não suportar mais estar ali “*cuidando daquele aluno que não traz nenhum retorno na sua aprendizagem, até porque ele não aprende... repito todos os dias a mesma coisa... já cansei... às vezes não tenho nem vontade mais de vir para a escola...sabe... é um sofrimento...*”

8

Esse sofrimento da professora referida faz-me resgatar novamente Benevides–Pereira (2002, p. 61), quando ela alerta que “Algumas características relativas ao cliente, ou pessoa receptora do trabalho e dos cuidados do profissional, podem favorecer o *Burnout*. (...) O contato com o sofrimento e a morte, principalmente de crianças, tem sido referido como uma das principais causas do *Burnout* em profissionais de saúde”. Essa ênfase da autora vem reforçar a idéia de que o *Burnout* pode, sim, estar “enredando”, também, aquele profissional da educação cujo trabalho se caracteriza por um contato muito estreito com o aluno com NEE. “Quanto mais próxima e intensa a relação do trabalhador com a pessoa a que deve atender profissionalmente, ou em sua ocupação, como no caso de cuidadores de pessoas com necessidades especiais (deficientes mentais, AIDS, Alzheimer, etc.), maior a probabilidade de se desencadear o processo de *Burnout*” (Benevides–Pereira, 2002, p. 60).

O processo de aprendizagem que envolve professor-aluno, no cotidiano do ensinar, exige uma certa proximidade entre ambos. Já, no fazer pedagógico junto aos alunos com NEE, o nível de proximidade aumenta, ou seja, a intensidade da relação é para além do “desenvolver um conteúdo” para um sujeito que aprende nos moldes tradicionais. É mais que isso. É um estar próximo que envolve, por vezes, contato corporal: auxiliar o aluno em alguma atividade da vida diária (por exemplo, aquele aluno que sofreu uma lesão cerebral em que foi comprometida a área motora e não consegue ir ao banheiro sozinho, atar o cadarço do

---

<sup>8</sup> Fragmento da fala de uma professora que tem aluno com NEE em sua classe.

tênis, segurar a mão do aluno e ajudá-lo a pegar o lápis, etc) e, em tarefas pedagógicas na sala de aula. Como pontuam Codo & Gazzotti (1999, p. 53) "o cuidado, por definição, é uma relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro. (...) Na medida em que cuida de outrem, o cuidador se transforma, na mesma medida em que transfere para o outro parte de si e vê neste o seu trabalho realizado".

Porém, esse contato tão próximo e diário com o aluno com NEE irá exigir não só fisicamente mas emocionalmente do professor e poderá desenvolver no mesmo (professor) sinais e sintomas de sofrimento, pois "o sentimento de esgotamento emocional é a variável que mais contribui para que um sujeito desenvolva a síndrome" (Wallau, 2003, p.69).

Maslach & Leiter , nas pesquisas sobre o sofrimento no trabalho referem que :

O desgaste físico e emocional pode ter um impacto fatal, que vai até mesmo além da erosão que provoca no espírito humano. Pode ser prejudicial para a saúde, para a capacidade de lutar e o estilo de vida de cada um. Pode levar a uma grave deterioração do desempenho no trabalho. Esses custos não são apenas pessoais - eles afetam todas as pessoas com quem se tem contato, tanto no trabalho como em casa. (1999, p. 36).

A presença do *Burnout* nos educadores é, hoje, tida como um grave problema social, tanto que são inúmeros os estudos sobre essa síndrome em vários países. A existência de um quadro sintomático do *Burnout* é extremamente preocupante, na medida em que afeta uma das capacidades mais importantes da prática docente, que é a interação com o aluno. Além, como se vê, da imensa dor que paralisa e leva um "desistir sem desistir". Como muito bem pontuam Vasques-Menezes, I.& Gazzotti, A.A.(1999, p. 374): "*Burnout* é o nome da dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o que deve fazer e o que efetivamente pode, entre o céu de

possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração”.

O mundo que permeia o fazer do educador possui características que lhe são singulares. As particularidades do trabalho docente junto ao aluno com NEE devem ser levadas em conta quando o assunto é o professor e tudo o que envolve o cotidiano de seu fazer pedagógico. Dentre as características de trabalho estudadas por Benevides (2002), que estariam a influenciar no desenvolvimento do *Burnout*, é possível resgatar algumas e trazê-las para a realidade que permeia o fazer pedagógico do docente que lida com esse aluno especial:

- O tipo de ocupação: a docência é uma profissão que se ocupa essencialmente com pessoas, e o profissional é o responsável pelo desenvolvimento das mesmas;
- A sobrecarga: a excessiva demanda e a atenção quase ininterrupta para com o aluno com NEE tende a, geralmente, "sugar" excesso de energia do professor;
- Relação professor - aluno: pelas características do aluno, a proximidade e o contato excessivo são imprescindíveis, até por que a ação pedagógica, nesses casos, se dá mais pelo viés do cuidado a esse aluno especial e isso pode aumentar a ansiedade do professor;
- Tipo de aluno: as limitações, sejam de ordem motora, mental, psíquica e/ou alteração no comportamento desse aluno, podem se contrapor à imagem de aluno ideal que o professor internalizou e levá-lo a sofrer ao se deparar com as limitações de seu aluno com NEE;
- Suporte organizacional: nem sempre a instituição escolar está preparada para atender a demanda desse professor quanto ao suporte cognitivo e afetivo, quando o mesmo se depara com suas próprias limitações em termos de

conhecimento sobre educação especial ou, até mesmo, com seus poucos recursos emocionais para lidar com alunos com NEE;

- Controle: as limitações do aluno com NEE tendem a gerar uma certa imprevisibilidade no cotidiano do professor, impossibilitando-o de controlar suas atividades junto ao aluno, e isso pode elevar o nível de exaustão emocional do docente;
- Responsabilidade: conforme o tipo de limitação do aluno - por exemplo, se for um aluno que apresente crises de epilepsia e necessite da administração de medicamentos em horários controlados; ou então, aquele aluno que precise de auxílio para suas atividades de vida diária - a responsabilidade do professor advinda dos cuidados para com a saúde do mesmo (aluno) irá aumentar e essa situação poderá elevar seu nível de ansiedade.

Portanto, conforme Vasques-Menezes & Ramos (1999, p. 361) "O *burnout* nada mais é do que a expressão dessa sensação de impotência frente aos problemas que se acumulam: o professor perde a ilusão pelo trabalho que realiza, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço parece inútil. O trabalho continua, mas sem crença, sem sonho, sem ideal".

Benevides-Pereira (2002, p.44) aponta uma extensa sintomatologia para o *Burnout*, sistematizando-a em um quadro esquemático:

### **Físicos**

Fadiga constante e progressiva  
Distúrbios do sono  
Dores musculares ou osteomusculares  
Cefaléias, enxaquecas  
Perturbações gastrointestinais  
Imunodeficiência  
Transtornos cardiovasculares  
Distúrbios do sistema respiratório  
Disfunções sexuais  
Alterações menstruais nas mulheres

### **Comportamentais**

Negligência ou excesso de escrúpulos  
Irritabilidade  
Incremento da agressividade  
Incapacidade para relaxar  
Dificuldade na aceitação de mudanças  
Perda da iniciativa  
Aumento do consumo de substâncias  
Comportamento de alto risco  
Suicídio

### ***Psíquicos***

Falta de atenção, de concentração  
Alterações de memória  
Lentificação do pensamento  
Sentimento de alienação  
Sentimento de solidão  
Impaciência  
Sentimento de insuficiência  
Baixa auto-estima  
Labilidade emocional  
Dificuldade de auto-aceitação  
Astenia, desânimo, disforia, depressão  
Desconfiança, paranóia

### ***Defensivos***

Tendência ao isolamento  
Sentimento de onipotência  
Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer)  
Absentéismo  
Ironia, cinismo

Porém, como refere a autora, uma pessoa com síndrome de *Burnout* não vai, necessariamente, apresentar todos estes sintomas, e são os que se referem aos distúrbios defensivos que aparecem com mais frequência nos processos de *Burnout*.

Wallau (2003), em suas pesquisas, aborda o *Burnout* como uma reação ao estresse crônico e mostra a presença de fatores geradores de estresse docente. Enfatiza a existência de fatores externos como: comportamento e relações com alunos; relações interpessoais; mobilidade no trabalho; conflito de papéis e relações no contexto social. E, também, a presença de fatores internos (ligados à pessoa), como: expectativas; atitudes; conceito de si; viver ansiosamente a responsabilidade da aula; sensação de isolamento e características da personalidade (A).

### ***3.3. Burnout: um “queimar” que dilacera... que deixa triste... que faz desistir***

Por que as pessoas desistem? Por que fracassam? Como e quando fogem quando não há razão aparente? Quando a ação não ocorre, o que está imobilizando o sujeito? (Codo,W. & Vasques-Menezes, I. , 1999, p. 239).

Dentre tantas escutas junto ao professor de alunos com NEE, lembro de alguns fragmentos de suas falas: "*É... a vida é assim mesmo...*"; "*vai se levando... tem que trabalhar, o negócio é agüentar...*"; "*não tô muito aí... se tiver que faltar eu falto*"; "*é uma dor aqui, outra dor ali... e assim eu vou indo...*"; "*as pessoas não se importam comigo*".

E, de "dor em dor", talvez, o professor não perceba, ou não queira perceber, que, muitas vezes, essa dor que sente no corpo já venha, há longo tempo, sentindo-a "na alma". É uma dor que incomoda, mas que não é suficiente para afastá-lo do contexto da escola. Ele fica ali, "encalacrado", tornando impessoal seu fazer pedagógico. Digo impessoal, porque foi, quem sabe, a única saída que encontrou para suportar o outro (colegas e alunos), visto que, nesse seu sofrer imenso, já não consegue mais fazer vínculos. Sua afetividade, ao desaparecer, não deixa lugar para nenhum outro sentimento prazeroso que lembre o amor ao semelhante.

Reporto-me a Vasques-Menezes *et al.* que referem:

A fragilidade emocional ocasionada pela falta de suporte provoca grande sofrimento e o reflexo desse sofrimento não fica restrito à vida privada. O trabalhador ao se sentir sem alternativa para a divisão de suas dificuldades, anseios e preocupações mais pessoais, aumenta sua tensão emocional no trabalho. Nesse campo minado emocionalmente, o *burnout* se instala" (1999, p. 263).

Esse docente "deixa rolar"... "deixa a vida o levar..." , mas não é aquele "*leva eu... deixa a vida me levar...*" daquele samba gostoso de ouvir e de sambar cantado por Zeca Pagodinho e tendo como autores

Serginho Meriti e Eri do Cais, que fala de um viver prazeroso, de "vincularidades afetivas", de um bem-estar. Esse docente quer "não estar aí", então ele se arma de todos os argumentos possíveis, seja de forma sutil - escondendo-se em seu mutismo e isolamento - seja de maneira escancarada - com reações de agressividade e mau humor - para desistir. Não importa como, porém ele sempre vai encontrar uma maneira para desistir. E é a essa desistência que se denomina de *Burnout*. Como dizem Codo & Vasques-Menezes (1999, p.248) "(...) a desistência não tem uma só forma, ao contrário, comparece como um monstro de mil cabeças, quando uma é cortada outra toma o seu lugar (como a hidra de nove cabeças que Hércules enfrentou e venceu)".

(...) a vítima do *burnout* tem o espírito corroído pelo desânimo, a vontade minguando devagar, até atingir os gestos mais banais, até minimizar as vitórias mais acachapantes, a beleza e a força da missão dando lugar ao mesmo irritante cotidiano, por mais diferentes que sejam os dias de trabalho. (...) o *burnout* é um fenômeno real, a corroer, dia após dia, o educador e a educação. (Codo & Vasques-Menezes, 1999, p. 254).

Se, no cotidiano de meu trabalho estou constantemente a escutar as queixas e sofrimentos desse ser humano que, além de educar, está a cuidar desse outro ser humano que tem sua cognição comprometida - o aluno com NEE -, então é compreensível que meu querer vá além de um "só escutar clínico", meu desejo é investigar acerca desses sintomas que, além de fazer sofrer, também colocam o professor num lugar mal visto pela comunidade escolar. É o lugar de "preguiçoso", "desligado", "chato", "individualista", etc., mas provavelmente, se pudesse escolher, se lhe fossem proporcionadas estratégias de enfrentamento para seu sofrimento, talvez, então, fosse possível para esse professor ter um outro olhar para seu fazer pedagógico, para seus alunos com NEE. Falo aqui de um olhar que lhe possibilitasse continuar, não desistir, para não ceder ao *Burnout*.

Poder-se-ia pensar que, conforme Vasques-Menezes:

De certa forma faltam recursos pessoais, para atender as demandas, ou pior, os recursos pessoais utilizados não proporcionam retornos esperados. Na falta de estratégias internas de enfrentamento para os problemas vivenciados, a desistência simbólica passa a ser uma boa alternativa. Mas essa também traz sofrimento (2002, p. 201).

Esse "desistir sem desistir", ou seja, essa presença, diria, apenas corporal do professor junto aos seus pares e alunos, essa "saída psicológica", esse "sair sem sair", de forma sutil, contínua, provavelmente, tenha sido a forma que o mesmo (professor) encontrou - sem se dar conta - para lidar com seu sofrimento. Nesse sentido, resgato as palavras de Wallau (2003, p.113) que refere: "as estratégias defensivas são definidas como um mecanismo pelo qual o profissional busca modificar, transformar e minimizar sua percepção da realidade que o faz sofrer". Essa alternativa que o professor, talvez, inconscientemente, buscou para minimizar sua angústia, provavelmente não reduza seu sofrimento e, sim, só sirva para colocar seus colegas, alunos e até pais, contra si próprio.

Carlloto pontua:

(...) que embora tanto o estresse como o *burnout* no ensino certamente ocorram há muito tempo entre os professores, seu reconhecimento como problema sério, com importantes implicações psicossociais, tem sido mais explícito nos últimos 20 ou 30 anos. *Burnout* não é um fenômeno novo; o que talvez seja novo é o desafio dessa categoria profissional em identificar e declarar o estresse e o *burnout* sentidos (2002, p.27).

Essa "desistência simbólica", que caracteriza o *burnout*, parece já estar a acompanhar o profissional da educação há bastante tempo, porém, como é um fenômeno que vai se construindo aos poucos, paulatinamente, passa despercebido pela maioria dos profissionais. Até porque o próprio docente e mesmo a instituição na qual está inserido têm dificuldade em reconhecer esse sofrimento como uma possível doença.

Há uma resistência em admitir esse sofrer que dilacera e deixa marcas, não só nesse amargurado educador, mas, também, naqueles que o ajudaram a desenhar seu caminho de formação - seus pares e alunos.

Pela dimensão com que esse sofrimento está a atingir aqueles cuja essência do trabalho é o contato direto com pessoas, no caso deste estudo, os docentes que lidam, também, com alunos com NEE, urge que se pense em estratégias de enfrentamento, para, se não eliminar, pelo menos minimizar os sintomas que levam ao desejo de desistir, que fazem o docente sentir desprazer em continuar nos caminhos da docência.

Conforme pontuam Soratto & Pinto (1999, p. 289) "o de que o professor precisa é de condições para fazer bem seu trabalho, tempo para (...) se adaptar aos seus alunos e para que estes se adaptem a ele, condições para estabelecer vínculos, para estar inteiro no momento que está ensinando".

O contexto que permeia o mundo pedagógico do professor, seja no âmbito da comunidade escolar, do sistema educacional, seja na sociedade, pode direta ou indiretamente influenciar em seu fazer. Influenciar de forma positiva, dando suporte, oferecendo condições de trabalho e acreditando no mesmo ou, então, transformando-o em carrasco, jogando sobre sua pessoa toda a responsabilidade pelos fracassos que possam ocorrer com seus alunos. Como diz Fernández (1999, p.32): "Também o docente pode ser vítima de um sistema que o usa como algoz. Dar a palavra ao docente, escutá-lo, pode às vezes possibilitar a abertura de um espaço e de uma atividade que poderá ser adiante mais facilmente levada ao vínculo professor-aluno".

Portanto, escutar esse educador, dar importância aos seus sentimentos, pode também ser uma forma de ajudá-lo a dar sentido ao seu fazer. Como refere Goodson (1992, p. 71): "ouvir a voz do professor

devia ensinar-nos que o autobiográfico, "a vida", é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho".

Se através desse "desistir sem desistir" o professor deixa transparecer seu sofrimento, e se o sofrimento tende a impossibilitar qualquer tipo de produção ou fazer, então é urgente que se busquem alternativas para minimizar essa dor.



## 4. ESTRUTURA METODOLÓGICA

Caminhar pelas próprias pernas é outra coisa. Como ainda outra coisa é construir caminhos caminhando (Marques, 2001, p.27).

A busca de referências para a construção de um método que me auxilie a encontrar respostas às questões que instigam esta pesquisa leva-me a vislumbrar caminhos nunca antes trilhados. Sinto-me uma caminhante na busca incessante de pistas que possibilitem articular e dar sentido ao que pretendo investigar.

São momentos que provocam certa hesitação e movimentam meu pensar, pois falam de uma metodologia, da construção de uma forma. Uma forma que me possibilite um movimento na busca de respostas as minhas questões de pesquisa, enfim, que me permita criar, construir e responder interrogantes.

Para prosseguir nessa trilha, pois “caminhar é preciso”, vejo como necessário um exercício de paciência e, nesse sentido, percebo-me construindo um tempo de procura, detalhado, cauteloso, meticuloso. Nessa procura, percebo que estudos dessa natureza se configuram estudos longitudinais, de vulto e fornecem ao pesquisador a possibilidade de análise quantiquantitativa, ou seja, demandam uma metodologia quantiquantitativa. Porém, neste estudo, detive-me no trabalho objetivo dos dados. Entretanto, para estudos futuros, vislumbro a possibilidade de

proceder a uma análise qualitativa dos dados coletados, o que enriqueceria o estudo e possibilitaria um maior entendimento da subjetividade dessas professoras.

Neste trabalho, a maior preocupação não foi com a intervenção: o que se fez foi um mapeamento dos estudos do burnout. Investiguei o processo, os indicadores do burnout, através de uma abordagem quantitativa. A partir do delineamento do problema e do objetivo da pesquisa, foi possível a definição dos sujeitos participantes.

O primeiro passo foi contatar com os órgãos/instâncias responsáveis pelo sistema de ensino em nível estadual, municipal e particular do município de Três de Maio, a fim de consultá-los, oficializar o pedido de autorização para a realização da pesquisa, através de documento emitido pela orientadora e pesquisadora do projeto (Anexo A), e obter a autorização (Anexo B), que possibilitou o desenvolvimento das ações seguintes. Foi realizado um levantamento das escolas da rede comum que possuem em suas classes alunos incluídos provenientes da escola Especial Helen Keller. A seguir, entrei em contato com as direções/coordenações das escolas levantadas para, junto com a(s) mesma(s), encontrar a melhor forma de convidar os professores a participar da pesquisa, expondo a proposta da mesma.

A área de abrangência do estudo foi o município de Três de Maio, integrante da região noroeste do Rio Grande do Sul. Possui 25 mil habitantes, tendo como principal fonte econômica a agricultura. A pesquisa ocorreu em nove escolas que incluíram alunos com necessidades educacionais especiais - NEE. Dessas escolas, cinco pertencem à rede estadual; duas fazem parte da rede municipal e duas são escolas particulares.

O passo seguinte foi buscar, entre os professores das nove escolas, aqueles que tinham em suas classes alunos com NEE. Nessa busca, foram encontrados trinta e nove professores (atuando nas diversas áreas: currículo por atividades, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, Educação Artística, História e Geografia, Educação Física, Ensino Religioso, Língua Inglesa) que realizam atividades pedagógicas junto a alunos com NEE. Esse foi o universo de sujeitos participantes da pesquisa que responderam ao questionário pertinente ao estudo.

Pesquisar implica, necessariamente, a utilização de técnicas e instrumentos para o desenvolvimento do trabalho, porém, quando se trata de medir/avaliar questões que envolvem a subjetividade, os sentimentos, as emoções dos sujeitos da pesquisa, dúvidas emergem e trazem à tona a questão: “Como avaliar o *Burnout*?”, apontada por Benevides-Pereira (2002). A autora observa que “os questionários de auto – informe têm sido os instrumentos mais utilizados para a avaliação do *Burnout* e, dentre esses, o MBI (Maslach & Jackson, 1981, 1986, 1996) vem sendo o mais empregado em todo o mundo, traduzido e adaptado a diversos idiomas”. Os questionários de auto – informe são conhecidos, também, com a denominação de instrumento de autopreenchimento ou instrumento auto – aplicável, conforme a autora.

Para este estudo que envolveu apenas uma categoria profissional - professores que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais, NEE - foi utilizado o instrumento MBI - ED (Maslach Burnout Inventory - Educators Survey). Esse instrumento caracteriza-se por ser um questionário que possibilita estudar a síndrome de *Burnout* em professores. É composto por 22 itens no total. A escala de resposta é do tipo *Likert* e os examinandos respondem marcando a frequência com que apresentaram os sentimentos, expressando-se através de uma escala que vai de 0 = "Nunca" a 6 = "Todos os dias". As dimensões avaliadas

são: Exaustão emocional; Despersonalização e Realização pessoal (Moreno-Jimenez, B. *et. al.*, 2002).

Além disso, foram acrescentadas ao inventário MBI – ED, dez questões demográficas, o que possibilitou estabelecer o perfil sociodemográfico do universo pesquisado.

Foram respondidos 100% dos questionários distribuídos. É importante ressaltar que, para chegar a esse resultado, foi necessário, em algumas situações, contatar várias vezes o mesmo sujeito de pesquisa, para modificar horário ou local previamente agendado, tendo em vista a excessiva carga horária de alguns e também o fato de outros exercerem suas atividades em mais de uma escola.



## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada com o auxílio de Planilha Eletrônica<sup>9</sup>. Dos 39 professores que trabalham com alunos com NEE em escolas da rede comum de ensino, todas são mulheres, com idade entre 25 e 60 anos, estando a maior concentração do universo pesquisado situado na faixa de 40 a 50 anos. A presença somente de mulheres nesse estudo vem confirmar o que Batista & Codo (1999) referem: a profissão docente ainda se caracteriza por ser uma profissão essencialmente feminina. As mulheres, geralmente, foram incentivadas pela família a ser professoras, porque a docência era, e ainda o é, um fazer que envolve o cuidar o outro. "A relação professora/mulher foi construída em toda a nossa História. Primeiro a mulher responsável pelo cuidado em casa, depois, a tarefa sendo transferida para a mulher professora na escola" (Batista & Codo, 1999, p.69). Os autores enfatizam, ainda, que "o chamado primeiro grau menor (primeira a quarta série), de fato, mostra uma presença avassaladora de mulheres" (p.62).

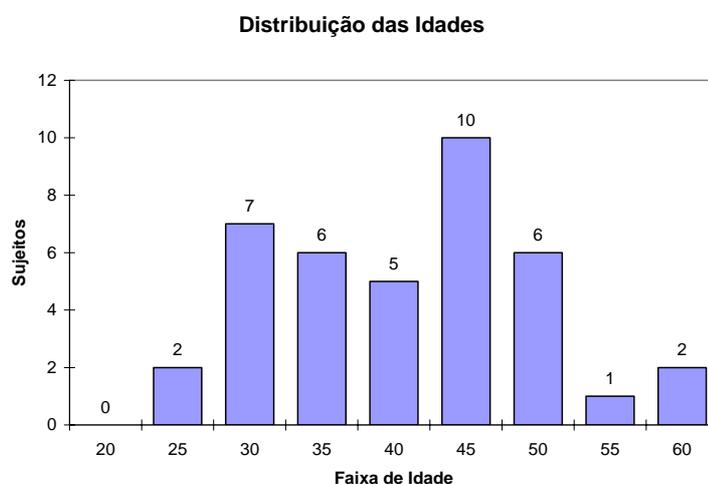
Nesse sentido, podemos compreender a presença de apenas professoras mulheres desenvolvendo seu trabalho com alunos com NEE, em que o fazer pedagógico se confunde e, às vezes, acaba sendo

---

<sup>9</sup> Software excel que trabalha cálculos matemáticos e estatísticos para geração de gráficos e cruzamento de dados.

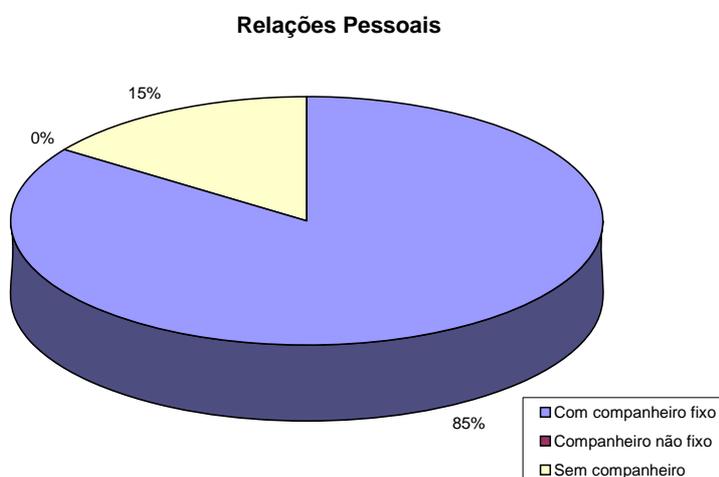
substituído pelo cuidar. É a professora resgatando sua "maternagem" junto ao aluno com NEE. No que se refere às variáveis **idade, relações pessoais, número de filhos, anos de experiência no ensino, tipo de instituição e situação de trabalho**, não foi identificada correlação com as três dimensões do *Burnout*.

GRÁFICO 1: IDADE DAS PROFESSORAS



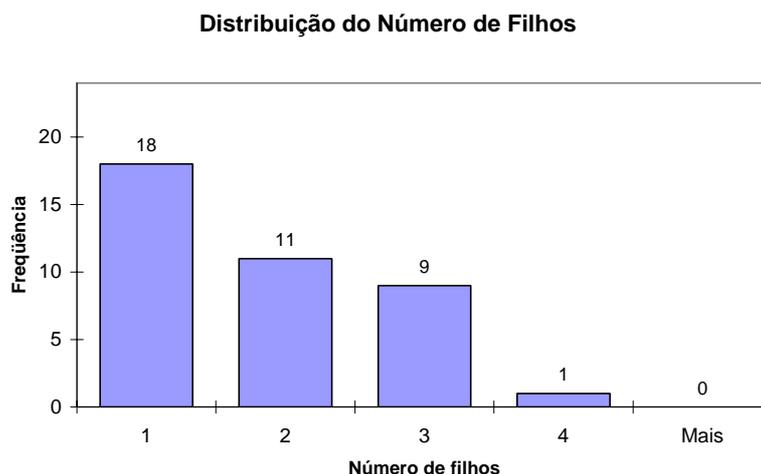
Quanto às relações pessoais, 33 possuem companheiro fixo e 6 não têm companheiro (Gráfico 2).

GRÁFICO 2: RELAÇÕES PESSOAIS



Quanto ao número de filhos, 18 professoras têm um filho, 11 possuem 2 filhos, 9 têm três filhos e apenas uma professora tem 4 filhos. (Gráfico 3).

GRÁFICO 3: NÚMERO DE FILHOS



Em relação aos anos de experiência no ensino, a maioria possui mais de 15 anos de atuação e 8 professoras têm mais de 30 anos de experiência no ensino. Do total de sujeitos, 35 desenvolvem suas atividades em escola pública e somente 4 atuam em escola particular (Gráfico 4).

GRÁFICO 4: ANOS DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO



Quanto à área de atuação, 15 professoras trabalham com currículo por atividade, 6 são da área de Português e Inglês, 6 atuam com Matemática, 3 com História e Geografia, 3 desenvolvem suas atividades em Educação Artística/artes, 2 no campo da Religião, 1 trabalha especificamente com Inglês, 2 na área da Educação Física e uma é professora substituta (Tabela 1).

TABELA 1: ÁREA DE ATUAÇÃO

	Média			EE		DE		RP		Sujeitos
	EE	DE	RP	Máx	Mín.	Máx	Mín.	Máx	Mín.	
<b>C. Atividade</b>	18,3	6,1	31,3	52	0	21	1	43	6	15
<b>Port/Inglês</b>	15,0	5,7	32,8	28	8	9	2	40	26	6
<b>Mat/Ciências</b>	27,7	9,5	27,7	47	14	19	3	43	12	6
<b>Hist/Geo</b>	35,3	14,3	14,7	46	26	19	11	21	6	3
<b>Artes</b>	31,7	15,7	16,7	37	27	19	12	25	10	3
<b>Religião</b>	11,0	2,5	32,0	13	9	4	1	32	32	2
<b>Inglês</b>	49,0	20,0	11,0	49	49	20	20	11	11	1
<b>EdFísica</b>	38,5	21,5	9,5	41	36	22	21	12	7	2
<b>Substituta</b>	13,0	3,0	36,0	13	13	3	3	36	36	1

No que diz respeito à área de atuação, mais especificamente em relação à disciplina ministrada na instituição, verificaram-se indícios mais significativos da presença de *Burnout* nas professoras das disciplinas de Matemática e Ciências, História e Geografia, Artes, Inglês e Educação Física. Esse resultado mostra que, na formação em áreas específicas dessas professoras, talvez, não tenham sido abordados conhecimentos em Educação Especial. Porém, aí surge uma questão: será que só o conhecimento em Educação Especial seria suficiente para deixar essas professoras mais seguras e menos ansiosas ao lidar com o aluno com NEE? Nesse sentido, resgato Perrenoud (1999), já abordado, quando pontua que, para enfrentar situações diferentes, fazem-se necessárias competências, as mais diversas, as quais não serão constituídas pela simples transferência de esquemas gerais de raciocínio, análise, argumentação e cisão. A escola só pode preparar para a diversidade do

mundo, trabalhando-a de forma transparente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias.

Em relação à bagagem de conhecimentos, Carlotto (2002) refere que não basta ao professor uma contínua atualização de conhecimentos, é imprescindível que o mesmo renuncie a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos. Os professores devem incorporar conteúdos que nem sequer eram mencionados quando começaram a exercer essa profissão. Se ele resistir a essas mudanças, provavelmente será mais questionado e, ao se ver enredado nesse emaranhado de dúvidas internas e demandas do contexto escolar, poderá desenvolver sentimentos de mal - estar que levem ao *Burnout*.

Se essas professoras, além de não conhecer Educação Especial, também não têm vivência nessa área, e precisam lidar com alunos com NEE, poderá ser difícil para as mesmas pensar sobre seu fazer e, até mesmo, desenvolver sentimentos de afeto, de amor, de carinho para com seus alunos. Nesse sentido, Fernández (2001, p. 99,100) pontua "se o professor está apaixonado pelo que está ensinando, *poderá pensar enquanto ensina*. Pensar no que ensina, em si mesmo como ensinante e nos alunos como aprendentes". Poder-se-ia deduzir que, para se apaixonar por um fazer é imprescindível conhecer esse fazer. Conforme aquele dito popular "só amo aquilo que conheço". Se as professoras referidas não conhecem Educação Especial, como poderão pensar sobre o seu ensinar aos alunos com NEE? Como irão refletir sobre o que não conhecem, sobre o que não tiveram em seu currículo enquanto acadêmicas?

Essas docentes foram formadas para ser professoras no currículo em que prevalece a área do conhecimento, em que a ênfase não foi pelo viés da vincularidade, da afetividade, dos sentimentos (humanismo, tolerância, solidariedade, etc) que permeiam a área de Educação Especial

e se fazem tão necessários no trabalho com alunos com NEE. Provavelmente, não tenha sido oportunizado a essas docentes o conhecimento e a vivência em Educação Especial. Como metaforiza Fernández (1990, p.23): "o diagnóstico para o terapeuta deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista. O equilibrista dessa metáfora é o terapeuta, que necessita do diagnóstico para diminuir seu temor ao caminhar". Neste estudo, o conhecimento e a vivência em Educação Especial para o professor de classe regular que trabalha com aluno com NEE deveria ter a mesma função que a rede para o equilibrista. Nessa metáfora o equilibrista seria o docente que necessita desse conhecimento específico na área de Educação Especial, para diminuir seu temor ao desenvolver seu fazer pedagógico junto ao aluno com NEE.

Nos currículos, vê-se a necessidade de incluir disciplinas que trabalhem com a área humana. Esse é o desafio dos currículos nos cursos de licenciatura face a essa nova realidade inclusiva que ora se apresenta. Isso faz emergir reflexões e discussões acaloradas em todas as esferas do sistema de ensino. É, também, um desafio para essas professoras se permitirem ir além de seus saberes instituídos e prosseguir na busca de novos conhecimentos voltados para a área de educação especial. Muitas vezes, os poucos recursos econômicos podem ser um empecilho nessa caminhada. Além disso, é importante a autopercepção do professor sobre seu querer, seu desejo, sua vontade de trabalhar com alunos com NEE.

Poder-se-ia pensar, também, nesta pesquisa, - conforme aborda Benevides-Pereira (2002) em seus estudos sobre *Burnout* - quanto às características do trabalho desenvolvido pelos professores que trabalham com alunos com NEE, como: **o tipo de ocupação** - o *Burnout* incide mais nos que ajudam; **a sobrecarga** - a excessiva demanda do aluno com NEE que, geralmente, vai além das possibilidades do professor para auxiliá-lo;

**relação profissional – cliente** - o aluno com NEE vai necessitar, muitas vezes, de uma relação muito próxima e intensa com o professor; **o tipo de cliente** - o contato com a limitação/deficiência/dificuldade do aluno com NEE pode levar o professor a sofrer; **controle** - as limitações do aluno com NEE tendem a gerar uma certa imprevisibilidade no cotidiano do professor, impossibilitando ao mesmo controlar suas atividades junto ao aluno; **responsabilidade** - conforme o tipo de limitação do aluno (por exemplo, se for um aluno que apresente crises de epilepsia e necessite da administração de medicamentos em horários controlados) a responsabilidade do professor frente aos cuidados que necessita ter com a saúde desse aluno irá aumentar, podendo elevar a ansiedade desse docente. Portanto, as características referentes ao trabalho dessas professoras poderia estar influenciando o desenvolvimento do *Burnout*.

É importante, também, ressaltar que a formação, a cultura familiar, a história de vida dessas educadoras são fatores que devem ser levados em conta. Cada uma dessas docentes tem uma história que a singulariza e que constitui sua personalidade. Como foi possível perceber no desenvolvimento teórico deste estudo, o tipo de personalidade tem influência nas ações do sujeito. Talvez essas educadoras que mais sofrem apresentem um tipo de personalidade que as torne propensas ao *burnout*. Porém, é necessário enfatizar que não só as características pessoais, mas o ambiente e as condições de trabalho podem ser geradores de desgaste emocional. Nesse sentido, resgato a fala de Oliveira, coordenador da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, que diz: “é necessária uma revisão profunda que permita a educação inclusiva sem o preço do stress do professor. Hoje, há escolas que aceitam os alunos com necessidades especiais, mas não oferecem condições reais para sua inclusão, não preparam o professor, não dispõem de meios adequados para essa educação”(2004, p.14). Será que as escolas - onde essas educadoras, desgastadas

emocionalmente, desenvolvem seu trabalho – possuem estrutura física e recursos materiais necessários para o fazer pedagógico junto aos alunos com NEE?

Verificou-se, ainda, que as professoras que desenvolvem seu trabalho com as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa, Religião e currículo por atividade, apresentam indícios mais significativos de resistência ao *Burnout*. Pode ser que essas professoras apresentem uma personalidade resistente ao estresse. Kobasa (1981), *apud* Benevides-Pereira (2002), chamou esse fenômeno de *Hardness*, que significa a capacidade que algumas pessoas possuem de perceber os agentes estressores como elementos que podem ser controlados ou, então, vê-los como mais um desafio a ser vencido. Nesse tipo de personalidade, refere a autora, são encontradas três dimensões: *compromisso* - pois a pessoa se envolve com tudo o que faz; *controle* - a pessoa percebe que tem domínio da situação; e *desafio* - frente as adversidades da vida, a pessoa não desanima, geralmente mostrando-se predisposta a encarar as mudanças. Pode ser que o fazer pedagógico dessas docentes esteja envolto de uma vincularidade afetiva tal que as leve a, ao invés de se sentir inseguras e ansiosas, apresentar um sentimento de tranqüilidade, de solidariedade, frente à diversidade e complexidade de problemas que, muitas vezes, estão a acompanhar o aluno com NEE.

Verificou-se, também, que as docentes que trabalham com a disciplina de Religião, nesta pesquisa, são mais resistentes ao *Burnout*. Talvez, a fé, a religiosidade, a crença em um ser superior, as leve a ver o aluno com NEE como um todo, com potencialidades, com um lugar no social, na comunidade escolar e não apenas um ser fragmentado, sem possibilidades. Quem sabe, a religiosidade possibilite a essas professoras um olhar menos rígido, menos materialista, ou seja, menos preocupado com as questões referentes ao corpo, ao orgânico. Pode ser que essas professoras de Religião não se “colem” tanto na racionalidade dos

conteúdos e se permitam um caminhar pelo viés da vincularidade afetiva, deixando fluir os sentimentos humanos que possibilitarão o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando o ritmo e a singularidade de cada aluno com NEE.

Prosseguindo a análise, foram encontradas, do total de professoras pesquisadas, 30 concursadas, mantendo vínculo com município ou estado, 4 com contrato de trabalho, 2 suplentes e 3 com outros tipos de vínculos.

A tabela abaixo mostra os resultados de Ponto de Corte, Média, Desvio- Padrão e Alfa de Cronbach da Escala do MBI em professores da rede comum de ensino que trabalham com alunos com NEE.

TABELA 2: RESULTADOS DO PONTO DE CORTE, MÉDIA, DESVIO - PADRÃO E ALFA DE CRONBACH

Pontos de Corte	N = 39		
	RP	EE	DE
Alto	32 (18)	36 (10)	16 (8)
Médio	19 - 31 (11)	18 - 35 (10)	9 - 15 (15)
Baixo	18 (10)	17 (19)	8 (16)
Média	27,1	22,9	8,8
DP	11,1	14,1	6,6
Alfa	0,95	0,97	0,94

Legenda: RP - Realização Profissional; EE - Exaustão Emocional; DE - Despersonalização

Nos 39 sujeitos de pesquisa foi encontrada uma média de 27,1 para o fator Realização Profissional; 22,9 para o fator Exaustão emocional e 8,8 para despersonalização.

Embora o desvio-padrão seja apresentado, ele é de pouco valor para o caso, pois as curvas de distribuição das pontuações, conforme se pode ver nos gráficos, não são normais<sup>10</sup> e podem representar dois grupos diferentes: um grupo de professoras com as dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização altas e baixa Realização Profissional, sugerindo estarem em *Burnout*, e outro grupo onde, embora a dimensão Exaustão Emocional apareça alterada, não caracteriza a presença da síndrome.

Os coeficientes Alfa de Cronbach apresentam os valores para o fator Realização Profissional de 0,95; para Exaustão emocional, 0,97; para Despersonalização, 0,94. Foi utilizado Alfa de Cronbach standardizado por ser mais confiável, revelando a consistência do instrumento de medida MBI - ED.

TABELA 3: COMPARATIVO COM GRUPO DE CONTROLE

Pontos de Corte	Docentes de Alunos c/ NEE			Grupo de controle NEPASB		
	RP	EE	DE	RP	EE	DE
Alto	32	36	16	43	26	9
Médio	19 – 31	18 – 35	9 - 15	34-42	16-25	3-8
Baixo	18	17	8	33	15	2
Média	27,1	22,9	8,8	37,49	20,39	6,31
DP	11,1	14,1	6,6	7,63	10,62	5,44
Alfa	0,95	0,97	0,94	0,76	0,84	0,57

<sup>10</sup> Curva normal ou Gaussiana, conforme Crespo (2003), é aquela em forma de sino que se caracteriza pelo fato de apresentar um valor máximo na região central. Nessa pesquisa identifica-se a presença de curvas não normais, com blocos distintos.

Conforme a tabela 3, pode-se observar que a média desta pesquisa, para a exaustão emocional, é superior se comparada aos estudos do NEPASB ( Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas sobre a Síndrome de *Burnout*, do Departamento de Psicologia da universidade Estadual de Maringá). Também a de Despersonalização se apresentou mais elevada. Na dimensão Realização Profissional, a média deste estudo é inferior a média do grupo de controle.

As nove questões que mediram o fator Exaustão Emocional poderiam levar a um resultado, variando de 0 a 54 pontos. Efetivamente variaram de 0 a 52 pontos. Usando o critério de 1/3 adotado por Cristina Maslach<sup>11</sup> e por pesquisadores brasileiros, dividiu-se a amplitude encontrada em 3 partes que levaram aos pontos de corte 17 e 36. Acima de 36 pontos foram encontrados 10 sujeitos com fortes indicativos de estar apresentado *Burnout*, se nas outras dimensões suas pontuações também estiverem na faixa externa do ponto de corte.

Na dimensão despersonalização, os pontos de corte foram de 8 e 16. Acima de 16 pontos foram encontrados 8 sujeitos. Já na dimensão Realização Profissional aparecem os pontos de corte 18 e 32, sendo que abaixo de 18 foram encontrados 10 sujeitos.

Os dados evidenciam que, dos 39 sujeitos pesquisados, 8 apresentam as três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e realização profissional com elevada alteração, sugerindo a presença de *Burnout*.

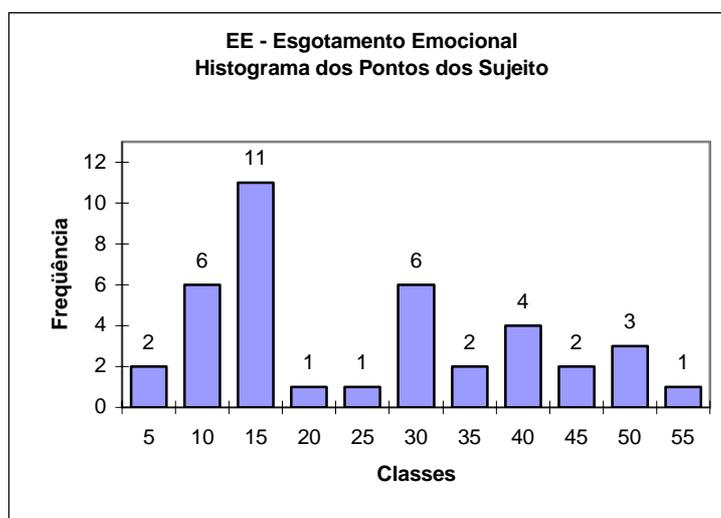
O níveis de exaustão emocional aparecem altos em 10 professoras, indicando a existência do desgaste emocional com frequência considerada alta. A elevação dessa dimensão pode sugerir a existência de um processo em curso, pois, conforme as pesquisas sobre o tema, é a

---

<sup>11</sup> Psicóloga dos EUA que desenvolveu, em 1986, a escala MBI para medir o *Burnout*.

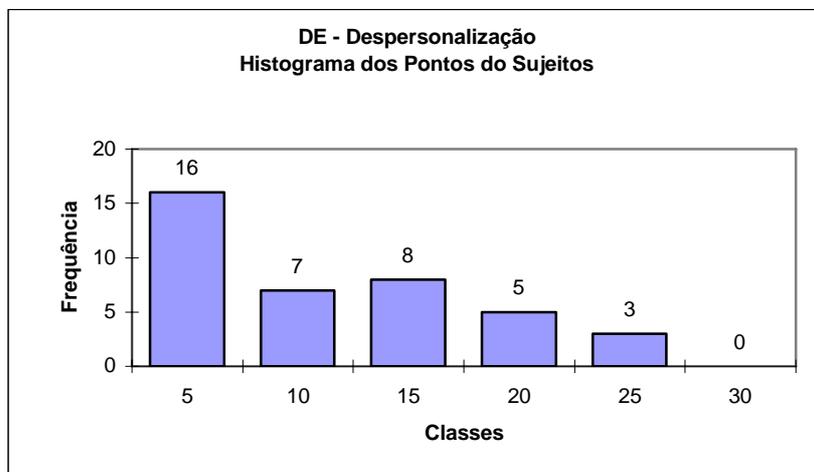
Exaustão Emocional a primeira dimensão que aparece na Síndrome de *Burnout*. É a dimensão "que pode ser um preditor de despersonalização, e esta pode ser um preditor do sentimento de Baixa Realização no Trabalho" (Leiter e Maslach (1988) e Schaufeli, Maslach e Marek (1993), *apud* Carlotto (2002)) (Gráfico 5).

GRÁFICO 5: EE - ESGOTAMENTO EMOCIONAL



A dimensão despersonalização apresenta-se elevada em 8 professoras, sugerindo um distanciamento dessas professoras em relação a seus alunos, indicando a dificuldade que as mesmas demonstram em lidar com pessoas e, até mesmo, tratando seus alunos de forma fria e impessoal, como se fossem números, mercadorias. "As relações interpessoais são cortadas, como se ele estivesse em contato apenas com objetos, ou seja, a relação torna-se desprovida de calor humano. (...) O professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento" (Codo & Vasques-Menezes, 1999, p. 242) (Gráfico 6).

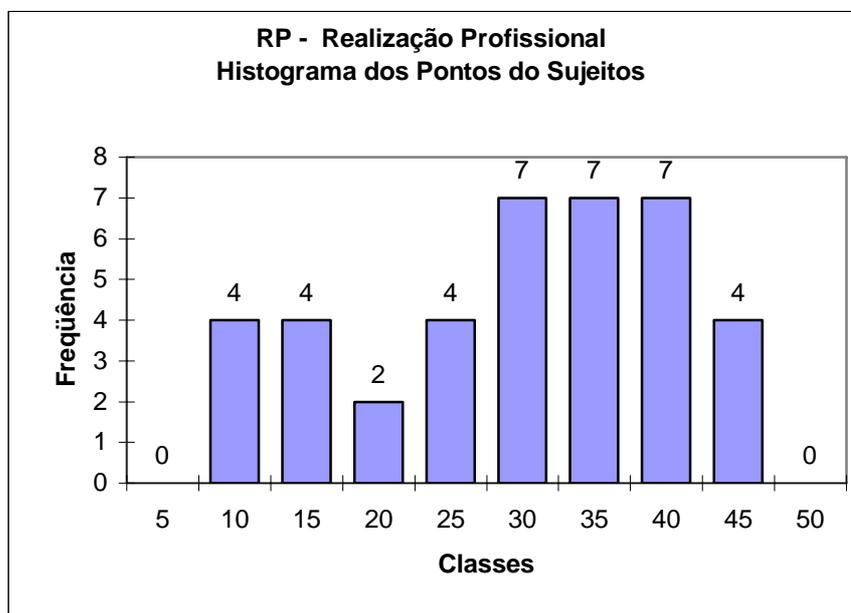
GRÁFICO 6: DE - DESPERSONALIZAÇÃO



O sentimento de estar realizado na profissão aparece em 18 professores. Já 10 docentes mostram-se pouco realizados profissionalmente, denotando que o trabalho vem sendo percebido como elemento de pouca realização profissional. Isso mostra o "sentimento de insatisfação com as atividades laborais que vêm realizando, sentimento de insuficiência, baixa auto - estima, fracasso profissional, desmotivação, revelando baixa eficiência no trabalho" (Benevides-Pereira, 2002, p.35).

Esse não envolver-se no mundo do trabalho, que pode ser entendido como baixa realização pessoal no trabalho, acontece nessa interação afeto- trabalho, que seria a perda do investimento afetivo. O fato de não conseguir chegar as metas às quais se propôs pode trazer ao professor uma sentimento de impotência, de incapacidade pessoal para realizar algo que sempre almejou. Este conflito interior poderá levar o docente a avaliar a si próprio de forma negativa. (Codo & Vasquez-Menezes, 1999). (Gráfico 7).

GRÁFICO 7: RP - REALIZAÇÃO PROFISSIONAL



Os dados mostram a existência de uma forte correlação entre a dimensão Exaustão Emocional e Realização Profissional. Provavelmente as professoras que estão na faixa alta de Exaustão Emocional são as mesmas que estão na faixa baixa de Realização Profissional. Talvez essas educadoras que estão exauridas emocionalmente não estejam conseguindo dar mais de si para aqueles alunos com NEE. Esses alunos pelas características que lhes são peculiares, irão exigir mais cuidados e atenção, e esse constante "cuidar" possivelmente as levará (professoras) a um cansaço tal que lhes tire a energia, restando a exaustão. Então, esse grupo de professoras que estão menos envolvidas no trabalho "começa a desenvolver um sentimento de que nada vale a pena, com pouco interesse pelas coisas, não acreditando mais no futuro. Afasta-se das únicas coisas que tem, fecha-se, e o trabalho, que antes era a sua alternativa de saída do cotidiano familiar, também passa a ficar pesado. O resultado é baixo envolvimento no trabalho" (Codo, 1999, p. 271) (Gráficos 8 e 9).

GRÁFICO 8: CORRELAÇÃO EE X RP

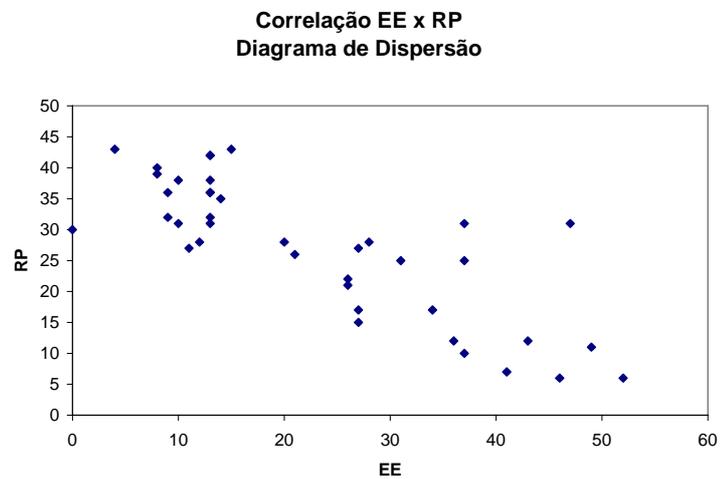
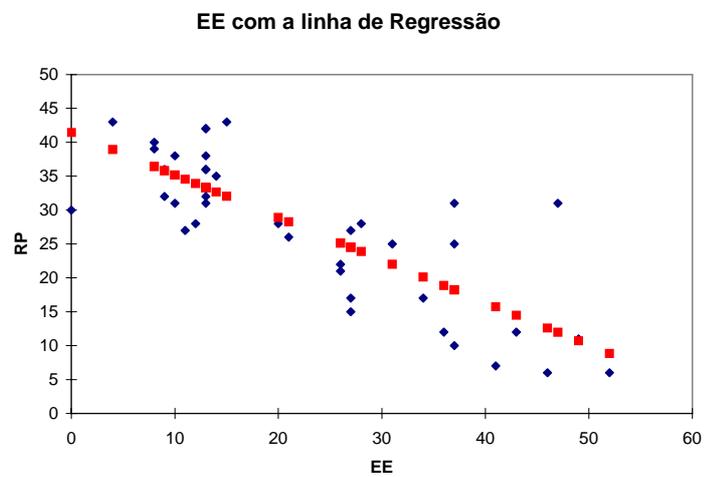


GRÁFICO 9: EE COM A LINHA DE REGRESSÃO



Os números, tanto nas tabelas como nos gráficos, mostram que um índice elevado das professoras pesquisadas são atingidas por algum dos fatores de *Burnout*, sendo um percentual preocupante que, portanto, merece a devida atenção dos pesquisadores sobre esse tema.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Do educador se exige muito, o educador se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em *burnout*”(Codo, W. & Vasques-Menezes, I. 1999, p. 240).

É *Burnout* o que está a atingir as docentes que lidam com alunos com NEE?

Retomo essa questão ao finalizar, porque é preciso (re)perguntar a questão básica da pesquisa para reconhecer o que foi se mostrando através da análise dos dados pesquisados.

Ao me defrontar, neste momento da pesquisa, com a pergunta original, dou-me conta de que foi possível, através de instrumento específico - o MBI ED (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*) -, identificar a incidência do *Burnout* em 8 das 39 professoras pesquisadas. Dessas, 10 apresentam elevada exaustão emocional. Tais dados sugerem a necessidade de repensar e reavaliar as variáveis que podem levar ao surgimento dessa síndrome, até porque um índice de 26% de professoras com exaustão emocional pode ser considerado alto numa cidade que oferece qualidade de vida, que não tem um ritmo estressante, onde as vivências relacionais, os vínculos afetivos são inerentes ao cotidiano das pessoas.

Resgatando o objetivo deste estudo, o que está em pauta é o sofrimento do professor, em especial, das docentes que trabalham com alunos com NEE, pois tudo o que afeta a educação deve ser considerado importante. "Sempre quando nos deparamos com um problema desse porte estamos diante não apenas de dificuldades que atingem o trabalhador, mas que, por direito de saúde e bem - estar comum a todos, precisa ser resolvido" (Soratto & Pinto, 1999, p. 280).

Os autores citados pontuam a importância de, neste momento, buscar-se saber mais sobre essa síndrome que está a atingir os trabalhadores. Enfatizam a necessidade de *conhecer o Burnout*, quais seus antecedentes e as suas conseqüências, a fim de viabilizar caminhos na busca de alternativas para solucionar e/ ou minimizar os problemas decorrentes desse fenômeno, que ora assola os profissionais que trabalham diretamente com pessoas, principalmente os professores.

No Brasil, foram encontrados estudos que abordam a Síndrome de *Burnout* em professores (Carvalho, 1995; Reinhold, 1996; Moura, 1997; Codo, 1999; Carlotto, 2002; Wallau, 2003) de uma forma geral. Porém pesquisas específicas sobre essa Síndrome em professores que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em escolas da rede comum de ensino, ainda não foram encontrados. Daí, a importância da continuidade desse estudo, visto o mesmo não ser conclusivo, pois aborda uma área de investigação que requer maior atenção dos pesquisadores.

O presente estudo nos mostra que a pesquisa quantitativa foi um passo inicial, importante e necessário, que evidenciou a presença de sofrimento entre as docentes que atuam nas licenciaturas (Matemática e Ciências, História e Geografia, Artes, Inglês e Educação Física), que têm em suas classes alunos com NEE incluídos. Mesmo que este estudo não se tenha utilizado do método qualitativo, os indicadores falam por si sós.

Mostram a importância/necessidade de se entender a singularidade do ser professor, enquanto professor, de seus anseios, seus desejos, enfim, de sua história de vida.

A complexidade dessa síndrome - o *Burnout* - que está a atingir 21% das professoras pesquisadas, movimenta-nos no sentido de querer ir além da pesquisa quantitativa, ou seja, de ir buscar, através de pesquisa quantiqualitativa, um universo maior de sujeitos que desenvolvem seu trabalho com alunos com NEE. E, nessa busca, seria interessante poder, além de escutar a voz das professoras, também fazer intervenções, utilizando estratégias de enfrentamento que possibilitem às mesmas (professoras):

- conhecer mais sobre *Burnout*;
- repensar sua formação;
- buscar conhecimentos na área de Educação Especial;

É possível dizer, no momento, que não existem receitas prontas para se evitar o *Burnout*, mas possivelmente a sua prevenção passa, pelo menos em parte, pelos cursos de formação de professores, visto serem eles que darão os subsídios que possibilitarão colaborar para uma prática pedagógica que gere prazer e satisfação. São os cursos de formação que viabilizarão ferramentas para que os docentes resgatem sua autoconfiança e segurança em seu cotidiano profissional. É fundamental uma formação que leve em conta o atual processo inclusivo, tendo em vista a importância da inclusão social neste momento histórico que se vislumbra através da Lei de Diretrizes e Bases, a qual preconiza para o aluno com NEE o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse movimento nacional para incluir os alunos com NEE em escolas da rede comum de ensino requer um repensar das instâncias formadoras de professores. Exige um repensar os currículos que são

trabalhados nos cursos de Licenciatura. Até então, os currículos, em sua maioria, tiveram uma abordagem disciplinar, voltados para áreas específicas do conhecimento, não se detendo na essência que move o aprender, que são os sentimentos, os afetos, os vínculos, enfim, o lado humano que envolve os atores - professores e alunos com NEE - da cena educativa, com a qual me deparei ao longo dessa caminhada no processo da pesquisa.

A evidência de *Burnout* em 21% das professoras pesquisadas e a presença de exaustão emocional em 26% dessas docentes - que no seu cotidiano em escolas regulares da rede comum de ensino também lidam com alunos com NEE - é motivo suficiente para que este estudo tenha continuidade de forma mais abrangente e aprofundada. A maioria das mudanças, das transformações sociais, das descobertas, das curas e tratamentos de doenças físicas ou mentais se deveram às pesquisas científicas, aos pesquisadores que foram incansáveis em seus desejos de ir além do que se lhes apresentava objetivamente. Reforço essa idéia com a metáfora utilizada por Soratto & Pinto que ilustram, de forma criativa, a importância e necessidade de um contínuo buscar, de um constante caminhar até encontrar, se não a solução, pelo menos a identificação dos fenômenos, a fim de potencializar e/ou diminuir sua intensidade.

Cientista gosta de procurar chifre em cabeça de cavalo. Quando não há problema, quando não são visíveis, vai atrás, procura, mexe e remexe, busca cuidadosamente até encontrar. Então fica feliz, satisfeito e encerra ali o seu trabalho? Não, seguramente não. Esse é apenas o começo. Justamente esse momento é o que dá a direção da continuidade do seu trabalho, aponta outras perspectivas, orienta o seu percurso em busca de novas soluções. Mas não é sem razão que escolhe este caminho, não é por nada que está a caça de problemas, faz parte do seu ofício. Deve ver o que ninguém viu, antecipar-se às catástrofes, aos

dissabores. A busca da predição é toda a história da ciência. (1999, p.278).

Em relação às ciências humanas, conforme os autores, esse buscar enfrenta situações parecidas. Porém, são as dificuldades para se fazer uma previsão dos fenômenos que ficam extremamente acentuadas. E estudar as reações humanas na busca de entendê-las e, a partir daí, poder prevê-las é um trabalho que, além de complexo, é bastante difícil. Além disso, nas ciências humanas, muitas vezes, não se espera atuar diretamente sobre o fenômeno, mas se busca reconhecer e também recorrer à leitura de sinais para se chegar mais próximo dos problemas quando eles ainda forem diminutos, a fim de minimizar-lhes as conseqüências.

Frente a esse sofrimento das professoras, que a pesquisa está a apontar, urge que as mesmas sejam ouvidas/escutadas. É urgente que se viabilize dar voz a essas educadoras. É mais urgente ainda que se faça uma intervenção e se busquem estratégias de enfrentamento do problema. Também é indispensável a mobilização da sociedade em todas as suas esferas, desde o poder público em âmbito municipal, estadual e federal até aquelas instituições/organizações que talvez pensem que o problema não é com elas. Falo aqui das empresas, indústrias, associações, sindicatos, etc. Por que acredito que a mobilização deva ser geral? Pode até parecer estranha essa proposta, essa idéia. Porém, as ações e os fazeres que movimentam a sociedade, que geram o progresso, que desenvolvem a tecnologia, acontecem graças ao conhecimento que as pessoas (responsáveis por essas ações e fazeres) obtiveram em seus estudos formais no contexto das escolas. E o acesso ao conhecimento só foi possível pela presença de um mediador - o professor. Portanto, foi e continua sendo esse profissional da educação que, direta ou indiretamente, fez e faz acontecerem as grandes mudanças e transformações sociais. Pode-se dizer que a maior parte dos

conhecimentos formais tem sua origem no mundo da escola, sendo mediados pelo professor. É esse educador, que ora sofre - ao se deparar com alunos com NEE, vindos de uma Escola Especial e com os quais tem de fazer vínculos, manter um contato mais estreito para viabilizar uma aprendizagem - que vai precisar ser escutado, apoiado e, quem sabe, até ser tratado em seu sofrimento.

Se o *Burnout* docente, conforme as pesquisas, é decorrente, por um lado, de fatores relacionados a formação de professores, às características pessoais destes, às adversidades do meio escolar e, por outro lado, é devido a um contexto macro – estrutura do sistema de ensino, baixa remuneração do professor, desvalorização da profissão, etc.-, então, talvez, uma possibilidade de minimiza-lo e/ou preveni-lo seria, num primeiro momento, levantar os fatores desencadeadores deste fenômeno. A seguir, planejar programas abrangentes que possibilitem um olhar tanto para o educador, como para o contexto laboral (escola), onde o mesmo (professor) está inserido. Essas ações poderiam ser construídas com todos os professores envolvidos no processo ensino-aprendizagem de cada escola que faz parte da rede comum de ensino, que tem em suas classes alunos com NEE incluídos.

Talvez essas ações, se tiverem o apoio das esferas públicas e privadas do sistema educacional, possam ser instituídas como programas de prevenção permanente e, quem sabe, até possam fazer parte do cuidado à saúde dos professores.

Finalizando com os pesquisadores (Garroza-Hernández, E. *et. al.*, 2002), que abordam o *Burnout*, desde uma perspectiva psicossocial, os mesmos referem que essa síndrome tem sido compreendida como o resultado de um ambiente de trabalho adverso, de características individuais, da maneira com que cada indivíduo/profissional enfrenta as situações cotidianas, bem como da relação entre estes fatores; então faz-

se necessária a busca constante de alternativas de prevenção e intervenção no processo do *Burnout*.

Nessa busca de alternativas, os autores referidos apontam a importância de programas preventivos, tais sejam:

*Programa centrados na resposta do indivíduo*, em que o profissional aprenderia estratégias de enfrentamento. Enfatizar-se-ia a intervenção nas respostas do sujeito ante situações estressantes, sem se deter no ambiente laboral.

*Programas centrados no contexto ocupacional*, que partem do princípio de que o estresse ocorre devido a um ambiente de trabalho adverso. Nesse sentido, é importante que ocorra um movimento no contexto organizacional a fim de melhorar o clima e o ambiente onde são desenvolvidas as ações cotidianas.

*Programas centrados na interação entre o contexto ocupacional e o indivíduo*, os quais buscam relacionar os fatores citados anteriormente, em que o *burnout* é percebido como resultado da interação do profissional e o contexto do trabalho. Nesse caso, busca-se uma mudança nas condições do trabalho, na maneira de perceber do trabalhador e na forma como o mesmo (trabalhador) enfrenta situações de estresse laboral.

Esses programas podem ter um enfoque preventivo ou interventivo, dependendo da fase em que se encontra o problema: primária, secundária ou terciária. Na fase primária o objetivo é o de mudar a natureza do estressor; já na prevenção secundária o que se pretende é atuar sobre a resposta do trabalhador no ambiente laboral, quando existem indícios de estresse, porém sem o aparecimento de sintomas. Quando surgem os sintomas e a saúde do trabalhador é atingida, surge a

chamada fase terciária. (Caplan (1964) apud Garroza-Fernández, E. *et. al.* (2002)).

A perda do bem-estar e da saúde de 21% das professoras pesquisadas e a exaustão emocional de 26% das docentes, revelam que esse grupo de professoras já se encontra na fase terciária do processo, necessitando, portanto, de urgência na intervenção. Tal situação requer, além de tratamento específico para cada caso, também, quem sabe, uma intervenção que poderia ser a centrada na resposta dessas educadoras, a fim de que as mesmas aprendam a lidar com situações estressantes. Dentre as situações estressantes poderiam estar:

- O cuidado incessante ao aluno com NEE;
- A falta de conhecimentos em Educação Especial;
- A falta de recursos para trabalhar com alunos com NEE, etc.

Nessa intervenção, os autores citados enfatizam a importância de, num primeiro momento, tomar conhecimento do problema, ou seja, inteirar-se sobre as teorias que estudam o estresse e o *Burnout*, buscando entender as causas que levam ao surgimento dessa síndrome, bem como dos sintomas e das conseqüências desse processo. Um segundo momento seria o reconhecimento do problema, ou seja, como o profissional se percebe ante uma situação estressante, como responde aos estímulos que o fazem sofrer. A seguir, um terceiro passo seria o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, em que, a partir do momento que se autoconhece, o profissional possa buscar uma melhor maneira de lidar com a situação estressante.

Se a essas educadoras – que estão com sua saúde abalada – for dada a oportunidade de conhecer as causas que as estão levando a tamanho sofrimento, então, talvez, seja possível às mesmas perceber que seus sintomas tanto físicos como psíquicos poderão interferir e atrapalhar

as suas ações/vivências cotidianas. Seja no âmbito escolar, dificultando a formação e conservação dos vínculos com seus pares e alunos; seja no contexto familiar, fazendo sofrer àqueles que lhes dispensam amor e carinho e, que talvez nem compreendam que essa professora (mãe, filha, esposa, irmã, etc.) está doente. Conforme pontua May (2002, p.39):"O primeiro passo para resolver um problema é compreender suas causas". À medida que essas docentes reconheçam seu perfil pessoal de respostas ao estresse cotidiano e consigam estabelecer estratégias de enfrentamento, talvez seja possível às mesmas recuperar sua auto – estima, seu desejo de continuar na trilha da educação, enfim dar um sentido ao seu fazer pedagógico junto ao aluno com NEE.

A pesquisa mostrou que, em maior ou menor grau, algumas dimensões do *Burnout* estão presentes em um número significativo de professoras. As docentes que apresentam alterações em apenas uma das dimensões do *Burnout*, no caso, a exaustão emocional, se tornam mais vulneráveis e, portanto, propensas a serem atingidas por essa síndrome. Isso leva a pensar, também, na necessidade de implantação de programas centrados na interação do contexto escolar e nas educadoras. Esse programa viabilizaria rever as situações em âmbito escolar que poderão estar afetando a saúde das docentes, bem como possibilitaria às mesmas rever e reavaliar suas características de personalidade, e também repensar sua formação profissional.

Além dessas, outras formas de prevenção e intervenção poderiam ser abordadas neste momento da pesquisa. Os próprios pesquisadores acima referidos trazem uma extensiva pesquisa sobre métodos e técnicas de prevenção e intervenção que poderiam ser enfocados para desenvolver um trabalho com as professoras pesquisadas.

Saber que existem possibilidades de prevenir e/ou intervir sobre o processo de *Burnout* que está a fazer sofrer as docentes da rede comum de ensino que desenvolvem seu trabalho com alunos com NEE, mostra a necessidade de planejar ações continuadas de prevenção do *Burnout* em professores, buscando abranger todas as escolas que têm alunos com NEE incluídos.

Talvez, uma possibilidade na prevenção do *Burnout* passe pela inclusão daquele que faz acontecer o processo educativo -o professor-. Até então, a ênfase se deu na inclusão do aluno com NEE.

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – NEE - tem sido a pauta de discussões acaloradas, tanto em âmbito de Escolas Especiais como, também, em nível de Escolas da Rede Comum de Ensino. A maioria dos debates enfatizam o bem-estar do aluno com NEE e pontuam a necessidade de o professor tornar a aprendizagem desse aluno interessante. Como muito bem aborda Carvalho (2003, p. 64): “O professor, para melhor conhecer os interesses de seus alunos, precisa estimular a sua própria escuta criando, diariamente, um tempo de “ouvir” os alunos reconhecendo, em suas falas, o que lhes serve como motivação, bem como conhecendo a “bagagem” que trazem para a escola”.

Entendo que o professor deveria voltar o olhar para seu aluno, escutá-lo de forma singular, “sentir” o que serve de motivação ao aluno. Porém, aí surge uma importante e necessária questão: Quem irá escutar o professor? A que caberia a tarefa de “ouvir” esse educador em suas queixas, seus desencantos, suas ansiedades, sua insegurança em lidar com alunos com NEE?

Acredito que, não só a inclusão do aluno, mas, também a inclusão do professor de alunos com NEE deva ser tema de reflexão, discussão e pesquisa.

Penso em uma inclusão que possibilite ao professor resgatar sua identidade docente, e que proporcione ao mesmo (professor) recursos materiais e financeiros para custear não só sua sobrevivência orgânica (corporal), mas, essencialmente, sua sobrevivência intelectual ( com aquisição de livros, CDs, cursos, congressos, etc), para que possa transitar seguro de seu saber em todos os âmbitos onde estiverem acontecendo mudanças e a essas ele tiver que se adaptar.

Falo de uma inclusão que leve o educador a:

- Autoperceber-se um ser em constante transformação e com possibilidade de desenvolver uma auto –estima que o leve manter o desejo de um contínuo aprender;
- acreditar em sua capacidade de provocar mudanças em si próprio e no outro (aluno com NEE);
- buscar mecanismos que o auxiliem a enfrentar, de forma equilibrada, as possíveis dificuldades que possam surgir em seu fazer pedagógico;

Enfim, precisa-se de uma inclusão que, em vez de pressão, gere liberdade; em vez de sofrimento, leve ao bem – estar; em vez de exaustão, resgate o equilíbrio interno; no lugar da despersonalização, desenvolva vínculo afetivo com o aluno. Precisa-se de uma inclusão que, em vez de levar à desistência, ao *Burnout*, leve, sim, o professor a querer permanecer num mundo que dá lugar aos que se permitem transformações profundas em seus mundos internos; que dá lugar a um docente em constante transformação, aberto, flexível, humano, despido de preconceitos, mais feliz, com desejo de continuar... sem desistir.

Talvez, à medida em que essas docentes acreditem na utopia, elas estejam abertas para um constante desaprender e reaprender e, se permitam ir além do pré-estabelecido, permitam-se ultrapassar conteúdos, possibilitem-se criar um cenário, onde os atores da cena educativa

possam vivenciar um cotidiano despido de preconceitos, em que as diferenças levem a um crescimento, a um criar e recriar idéias, situações, vivências que transformem o cotidiano. Aí, então, essas educadoras estarão abrindo caminhos, buscando um lugar para si e seus pares, nessa troca que permeia o mundo do ensinar e do aprender junto ao aluno com NEE.

É urgente que todos nós - que um dia, talvez num passado não tão distante, também fomos protagonistas da cena educativa enquanto alunos – gritemos alto, bem alto, para que todos saibam que o professor “em geral” deve ser valorizado. Essas profissionais em educação além de ensinar, “cuidam” seus alunos com NEE, são especiais e devem ser tratadas de forma especial, com respeito, com dignidade, com reconhecimento e valorizadas em todos os sentidos. Parafrazeando Codo *et al* (1999, p. 392), é importante que essas educadoras ouçam:

Parabéns professoras, vocês tem um trabalho completo; cuidado, professoras, vocês tem um trabalho completo demais.

## 7. REFERÊNCIAS

ABRANCHES, C. Inclusão no trabalho. In: ABRANCHES, C. et. al. (org.) *Inclusão dá trabalho*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto – imagens*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PERRENOUD P. et al. (org.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais experiências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BATISTA, S. e CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO,W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. et al. (org.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/declaração-salamanca.html>>. Acesso em: 08.01.2004.

BOCK, A. M.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. L. *Psicologias - uma introdução ao estudo da psicologia*. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BORBA, A. M. *Identidade em construção – investigando professores na prática da avaliação escolar*. São Paulo: EDUC, Santa Catarina: Univali, 2001.

BRASIL (1996) Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: Um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA (org.). *Burnout. Quando o trabalho ameaça o bem – estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Síndrome de Burnout e o trabalho docente*. Psicologia em Estudo, Maringá, v.7, n.1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NOVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1995.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD P. et al. (org.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais experiências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, P. et al. (org.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CODO, W; VASQUES-MENEZES, I. O que é *Burnout*? In: CODO,W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CRESPO, A. A. *Estatística fácil*. 17.ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

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

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1995.

FERENHOF, A. I. & FERENHOF, A. E. *Burnout em professores*. Disponível em: <[http://sepia.no.sapo.pt/sepia\\_junho\\_2pdf](http://sepia.no.sapo.pt/sepia_junho_2pdf)>. Acesso em: 11 out. 2003.

FERNANDEZ, A. *A inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. *História da Loucura*. Tradutor: José Teixeira Coelho Netto. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

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

FREUD, S. (1929). *O mal-estar na civilização*. Vol.XXI. RJ: Imago, 1974.

GARROZA-HERNÁNDEZ, E. *et al*. Prevenção e intervenção na síndrome de Burnout. Como prevenir (ou remediar) o processo de Burnout. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (org.). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto, 2. ed. 1994.

HOLLY, M. L. Investigando a Vida profissional dos Professores: Diários Biográficos. In: NÓVOA, A (org.). *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto, 2. ed. 1994.

HYPOLITO, A M.; VIEIRA, B. S.; GARCIA, M. H. A. *Trabalho Docente: formação e identidades*. Pelotas, RS: Seiva Publicações, 2002.

IMBERNON, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JACQUES, M.G. Identidade. In: JACQUES, M.G. *et. al. Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JESUS, S. N. *Bem – estar dos professores: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Portugal: Porto Editora, 1998.

LIPP, M. (Org.). *O Stress do professor*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MASLACH, C. & LEITER, M. P. *Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa*. Tradução Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MAY, R. *O homem a procura de si mesmo*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MERITI, S. *Deixa a vida me levar*. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br/noticias/arquivo/4848>>. Acesso em 21.03.2004.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans – Formação. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto, 2. ed. 1994.

MORENO - JIMENEZ, B. e cols. A avaliação do *burnout* em professores. Uma comparação de instrumentos: CBP-R e MBI - ED. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, p. 11-19, jan./jun. 2002.

MORÉS, A. *et al.* Os saberes docentes frente à complexidade do processo educativo. In: OLIVEIRA, V. F. (org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUI, 2000.

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

NOVAIS, M.E. & FROTA, M. S. Tratamento médico do *stress*. In: LIPP, M. E. N. (org.). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teorias e aplicações clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto, 2. ed., 1994.

NOVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1995.

NUNES SOBRINHO, F.P. O *Stress* do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, M. (org.). *O Stress do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MERCH, L. M. & GODINHO, J. C. L. (Coord.). *Declaração de Salamanca*. Disponível em educação on line. Acesso em: 21 abr.1998.

O DELIUS, C.C. & RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. V. Comissão de direitos humanos defende educação inclusiva no Brasil. *Jornal do Conselho Federal de Psicologia*, Brasília, DF, fev. 2004. Ano XVIII nº 77, p. 14.

OLIVEIRA, V. F. (org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUI, 2000.

PEREIRA, M. V. Subjetividade e memória: algumas considerações sobre formação e auto-formação. In: OLIVEIRA, V. F. (org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUI, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. *et al* (orgs.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REINHOLD, H. H. O *Burnout*. In: LIPP, M. (org.). *O Stress do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SANTA - RITA, T.G. *Síndrome de burnout em docentes*. Original publicado em Revista MaisHumana - Nº 4 - Outubro 2002. Disponível em: <<http://www.maishumana.com.br/burnout.htm>>. Acesso em: 11 out. 2003.

SEYLE, H. *Stress: a tensão da vida*. 2.ed. Trad. Frederico Branco. São Paulo: Ibrasa, 1965.

SILVA, M. C. P. *A Paixão de Formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

SORATTO, L. & OLIVIER-HECKLER, C. Os trabalhadores e seu trabalho. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASCHEN, B.V.G. *JOAN MIRÓ –1893–1983*. Tradução: Alice Milheiro, Lisboa. Hohenzollernring 53, D-50 672 Koln, 1994.

VASQUES-MENEZES, I. & RAMOS, F. O Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico dos professores. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VASQUES-MENEZES, I. Saúde mental e trabalho: aplicações na prática clínica. In: CODO W. & JACQUES M.G. (org.). *Saúde mental & trabalho: leituras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASQUES-MENEZES, I. & GAZZOTTI, A .A . Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em *Burnout*. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WALLAU, S.M. *Estresse Laboral e Síndrome de Burnout: uma dualidade em estudo*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.