

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA LUIZA MACIEL MENDES**

**A TRADUÇÃO DO FRACASSO:**  
***BURNOUT* EM PROFESSORES DO RECIFE**

**Recife**

**2015**

MARIA LUIZA MACIEL MENDES

**A TRADUÇÃO DO FRACASSO:  
*BURNOUT* EM PROFESSORES DO RECIFE**

Tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutora em Educação, área de concentração em Teoria e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

ORIENTADOR: Prof.º Dr. Flávio Henrique Albert Brayner

**Recife**

**2015**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M538t Mendes, Maria Luiza Maciel.  
A tradução do fracasso: Burnout em professores do Recife / Maria Luiza Maciel Mendes. – Recife: O autor, 2015.  
138 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Flávio Henrique Albert Brayner.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.  
Inclui Referências e Apêndice.

1. Professores - Stress ocupacional. 2. Síndrome de Burnout.  
3. Avaliação educacional. 3. UFPE - Pós-graduação. I. Brayner, Flávio Henrique Albert. II. Título.

371.1 CDD (23. ed.) UFPE (CE2015-55)

MARIA LUIZA MACIEL MENDES

A TRADUÇÃO DO FRACASSO: BURNOUT EM PROFESSORES DO RECIFE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 24/07/2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Evson Malaquias de Moraes Santos (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janete Maria Lins de Azevedo (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Cavalcante Soares (Examinador Externo)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. André Gustavo Ferreira da Silva (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

## PARA MARIA DA GRAÇA

Paulo Mendes Campos

(fragmentos)

Agora que chegastes a idade avançada de 15 anos Maria da Graça, eu te dou este livro: *Alice no País das maravilhas*. Este livro é doido, Maria, isto é: o sentido dele está em ti.

Escuta: Se não descobrires um sentido na loucura acabarás louca. Aprende, pois, logo de partida para a grande vida a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade. A realidade Maria, é louca.

Nem o papa, ninguém no mundo, pode responder sem pestanejar à pergunta que Alice faz a gatinha: “fala a verdade Dinah, já comestes um morcego?”.

Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível. Para melhor ou pior, isso acontece muitas vezes por ano. “Quem sou eu no mundo?” Essa indagação perplexa é o lugar comum de cada história de gente.

Somos todos tão bobos Maria. Praticamos uma ação trivial e temos a presunção petulante de esperar dela grandes consequências. Quando Alice comeu o bolo e não cresceu de tamanho ficou no maior dos espantos apesar de ser isso o que acontece geralmente às pessoas que comem bolo.

Os homens vivem apostando corrida... É bobice Maria da Graça, disputar uma corrida se a gente não irá saber quem venceu. Se tiveres de ir a algum lugar, não te preocupe a vaidade fatigante de ser a primeira a chegar. Se chegares sempre aonde quiseres, ganhaste.

E escuta esta parábola perfeita: Alice tinha diminuído tanto de tamanho que tomou um camundongo por um hipopótamo. Isso acontece muito, Mariazinha. Mas não sejamos ingênuos, pois o contrário também acontece. E é um outro escritor inglês que nos fala mais ou menos assim: O camundongo que expulsamos ontem passou a ser hoje um terrível rinoceronte: É isso mesmo. A alma da gente é uma máquina complicada que produz durante a vida uma quantidade imensa de camundongos que parecem hipopótamos e de rinocerontes que parecem camundongos. O jeito é rir no caso da primeira confusão e ficar bem disposto para enfrentar o rinoceronte que entrou em nosso domínio disfarçado de camundongo. E como tomar o pequeno por grande e o grande por pequeno é sempre meio cômico, nunca devemos perder o bom humor.

Toda pessoa deve ter três caixas para guardar humor: uma caixa grande para o humor mais ou menos barato que agente gasta na rua com os outros; uma caixa média com o humor que a gente precisa ter quando estar sozinho, para perdoares a ti mesma, para rires de ti mesma. Por fim uma caixa preciosa, muito escondida, para as grandes ocasiões. Chamo de grandes ocasiões os momentos perigosos em que estamos cheios de dor ou vaidade, em que sofremos a tentação de achar que fracassamos ou triunfamos, em que nos sentimos uma droga ou muito bacanas. Cuidado Maria com as grandes ocasiões...

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos professores e às professoras que mesmo adoentados continuam a exercer a docência, por acreditarem num amanhã mais justo e humano para todos.

## AGRADECIMENTOS

A meu Kikinho, companheiro, amigo, amor da minha vida, nada me faz mais feliz do que estar ao seu lado.

Aos meus amados, Júlia e Caio. Pessoas especiais em minha vida, que ocupam um lugar onde o amor não pode ser medido. Antes deles eu não sabia do que o amor era capaz.

Aos meus pais e, sobretudo, à minha mãezinha, pois, com as suas orações poderosas constrói um guarda-chuva de proteção familiar. Se tem uma pessoa que Deus ouve, é ela.

À minha tia Inez sempre tão participativa e presente em nossas vidas, ela é uma segunda mãe.

À minha sogrinha Alice, tão carinhosa e acolhedora.

Aos meus irmãos, Rominho, Beta, Ana, Linconl, Anamaria, Marcelo e Danilo sempre, incondicionalmente, solidários, e por me carregarem em seus braços quando perco as forças para continuar. Que alegria ter vocês em minha vida!

Ao meu orientador prof.º Dr.º Flávio Henrique Albert Brayner, meu querido amigo, meu irmão. Admiro profundamente a sua capacidade de refazer-se e de conseguir ter forças para reinventar a própria vida. Obrigada pelo carinho que sempre demonstrou ter por mim e pelo amor que tem por Kiko e por minha família, obrigada também, pelas nossas conversas sempre ricas de sentidos e de significados, essas que alimentam o meu espírito. Agradeço a você por oportunizar esse estudo e pelas reflexões que nasceram das suas orientações.

Aos meus amigos Ana Dourado, Denise Maia, Silvana Aguiar, Maura, Eronflin Queiroz, Neulia do Carmo, Telminha, Talita, Evson, Adriana, Ramón, Ana Abranches e Cristina Almeida que iluminam a minha vida.

À minha amiga Janete Azevedo, que me ajuda a enxergar o mundo sempre de uma maneira diferenciada, e com quem aprendo coisas essenciais para estar nele.

À minha amiga Flávia Ferrário, sempre tão doce e delicada, dividimos tantas coisas nesses últimos anos, conto sempre com você.

Um agradecimento especial, dedico ao meu amigo querido Rosivaldo dos Santos que num momento decisivo afirmou: “Então, o que está esperando? Vá para casa construa o seu projeto

e só volte quando tiver terminado”. Ele era o meu diretor e me deu o maior presente que alguém poderia ter-me dado naquele momento – tempo.

À Myrtha Magalhães pelas correções dessa tese e pela pessoa doce e sensível que é, tenho muito carinho por você.

Ao consultor estatístico Edmilson Mazza que realizou os cruzamentos estatísticos necessários nesse estudo.

À banca examinadora pelas contribuições que ocorreram durante a qualificação do projeto de pesquisa. Portanto, meus agradecimentos ao Prof. Dr. Ruy Ferraz e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Janete Maria Lins Azevedo que compuseram a referida banca.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A tradução do fracasso: burnout em professores do Recife.** 138f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado buscou detectar e avaliar aspectos da Síndrome de *Burnout* em professores que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) da Rede Municipal de Educação do Recife e sua relação com a precarização do trabalho docente. Procurou também, analisar a relação entre o adoecimento docente e as variáveis demográficas e profissionais dos professores, bem como a relação entre o adoecimento docente e a metodologia de avaliação da qualidade da educação encampada pelo governo central, especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil – IDEB. A hipótese principal desse trabalho é de que os docentes das escolas públicas de educação básica do Recife estão afetados, em alguma medida, pela Síndrome de *Burnout*. Questão que estaria repercutindo diretamente na qualidade dessa educação e produzindo mal estar no espaço educacional. A pesquisa, de base quali-quantitativa, envolveu uma análise documental, além da realização de entrevistas e aplicação de questionários de medição dos níveis de *burnout* (MBI) e o sócio-demográfico em 24 professores de língua portuguesa e matemática nas doze escolas do Município do Recife – seis com os resultados mais altos do IDEB e seis com os mais baixos. Além desses professores, foi feito um estudo exploratório com o conjunto total de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (187 sujeitos), além da análise das tabelas relativas ao número de atestados médicos e de licenças para tratamento de saúde dos docentes dessa rede de ensino correspondentes ao ano de 2011. De modo geral, os dados revelaram a existência de elevados percentuais de Síndrome de *Burnout* entre os professores dessa rede de ensino, além de indicativos de processos de instalação dessa síndrome e do estresse entre esses docentes. Constatou-se também que a metodologia de avaliação utilizada – IDEB- colabora para o sentimento de fracasso profissional e, por conseguinte, para a ampliação do adoecimento dos docentes, situação que vem contribuindo para que esse trabalho seja desumano e traga sofrimento para quem o executa. Concluindo-se, a partir de um contexto próprio das exigências neoliberais que têm produzido doenças da profissão, os altos índices de adoecimento por *burnout* e os sentimentos determinados por essa síndrome entre os professores dessa rede de ensino, têm incidência direta no desempenho escolar de nossos alunos e na qualidade da educação ofertada por esta instituição educacional.

**Palavras-chave:** Recife; Adoecimento docente; Síndrome de *Burnout*; Metodologia de avaliação; Qualidade da educação.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **The translation of failure: burnout in the teachers of Recife** 138f. 2015. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Pernambuco, Recife, 2015.

### ABSTRACT

This doctoral research sought to detect and evaluate the aspects of the Burnout Syndrome in teachers of the middle school (years 6 to 9) from the municipal educational network of Recife and their relationship with the degradation of its teaching conditions. It also sought to analyze the sickening in their working field and the demographic and professional variables of the teachers, as well as the relationship between the sickening in the teaching field and the methodology for evaluating the quality of education adopted by the central government, specifically the Index of Development of Basic Education in Brazil - IDEB. The main hypothesis of this work is that the teachers from the public schools of basic education of Recife are affected, to some degree, by the Burnout Syndrome. A matter that would be directly resonating into the quality of the education and producing a malaise in the teaching space. This quali-quantitative research involved a documentary analysis, in addition to interviews and the application of the measurement of burnout levels (MBI) and sociodemographic questionnaires on the 24 Portuguese and mathematics teachers in the twelve municipal schools of Recife – six of them with the top highest IDEB results and the other six with the top lowest. Besides those teachers, an exploratory study was done on another group of teachers from the municipal educational network of Recife that teach Portuguese and mathematics (187 subjects), as well as the analysis of tables on the number of medical certificates and permits for health treatment for teachers of this network corresponding to the year of 2011. Generally speaking, the data revealed the existence of high percentages of Burnout Syndrome among teachers of this teaching network, along with indicatives of processes of installation of this syndrome and stress among these professionals. It was also noted that the evaluation methodology used – IDEB – collaborates for the feeling of professional failure and, therefore, for the expansion of the illness of those teachers, a situation which has contributed to this work become inhumane and bring suffering to whom performs it. In conclusion, from a context of neoliberal requirements which has produced professional diseases, it is understood that the high rates of illness by burnout and the feelings provided by this syndrome among teachers of that teaching network have direct impact on the academic performance of students and the quality of education offered by such educational institution.

**Keywords:** Recife; Teacher illness; Burnout Syndrome; Evaluation methodology; Quality of education.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **La traducción del fracaso: burnout en profesores de Recife**. 138 f. 2015. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

## RESUMEN

Esta investigación de doctorado buscó detectar y evaluar los aspectos del Síndrome de Burnout en profesores que ejercen en la Enseñanza Básica II (del 6º a 9º año de educación básica) de la Red Municipal de Educación de Recife y su relación con la precarización del trabajo docente. También buscó analizar la relación entre la enfermedad docente y las variables demográficas y profesionales de los profesores, así como la relación entre este mal docente y la metodología de evaluación de la calidad de la educación adoptada por el gobierno central, específicamente el Índice de Desarrollo de la Educación Básica en Brasil – IDEB. La hipótesis principal de este trabajo es que los docentes de las escuelas públicas de educación básica de la ciudad de Recife se ven afectados, en alguna medida, por el Síndrome de *Burnout*. Esta cuestión estaría repercutiendo directamente en la calidad de la educación, y produciendo un malestar en el espacio educacional. La investigación, tanto cualitativa como cuantitativa, implicó un análisis documental, además de la realización de entrevistas y la aplicación de cuestionarios de medición de los niveles de *burnout* (MBI) y el sociodemográfico en 24 profesores de lengua portuguesa y de matemáticas en las doce escuelas del Municipio de Recife –seis con los resultados más altos del IDEB y seis con los más bajos. Además de esos profesores, se hizo un estudio exploratorio con el conjunto total de profesores de la Red Municipal de Enseñanza de Recife, que enseñan las disciplinas de lengua portuguesa y matemáticas (187 sujetos), además del análisis de las estadísticas relativas al número de certificados médicos y de licencias para tratamientos de salud de los docentes de dicha red de enseñanza correspondientes al año de 2011. De forma general, los datos revelaron la existencia de porcentajes elevados de Síndrome de *Burnout* entre los profesores de esta red de enseñanza, además de indicaciones de procesos de instalación de este síndrome y del estrés entre dichos docentes. Se constató también que la metodología de evaluación utilizada –IDEB- influye en el sentimiento de fracaso profesional y que, por ende, amplía el mal de los docentes, situación que ha contribuido para que este trabajo se deshumanice y traiga sufrimiento para quien lo ejecuta. Concluyendo, a partir de un contexto propio de las exigencias neoliberales que han generado enfermedades de la profesión, se entiende que los altos índices de padecimiento de *burnout* y los sentimientos determinados por este síndrome entre los profesores de esa red de enseñanza, inciden directamente en el desempeño escolar de nuestros alumnos y en la calidad de la educación ofrecida por esta institución educacional.

**Palabras clave:** Recife; enfermedad docente; Síndrome de *Burnout*; Metodología de evaluación; Calidad de la educación

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Distribuição dos pesquisados segundo os dados de caracterização75
- Tabela 2 – Avaliação das dimensões sintomatológicas de burnout classificadas segundo o IDEB106
- Tabela 3 – Estatística das dimensões sintomatológicas de burnout83
- Tabelas 4 – Estatísticas das dimensões sintomatológicas de *burnout* por disciplina segundo o IDEB107
- Tabela 5 – Estatística das dimensões sintomatológicas de burnout independente da disciplina segundo os dados de caracterização 108
- Tabela 6 – Estatística das dimensões sintomatológicas de burnout na disciplina de Português segundo os dados de caracterização109
- Tabela 7 –Estatísticas das dimensões sintomatológicas de burnout na disciplina de Matemática segundo os dados de caracterização 112
- Tabela 8 – Avaliação da ocorrência de *burnout* segundo os dados de caracterização114
- Tabela 9 –Distribuição dos pesquisados segundo os dados de caracterização/estudo Exploratório 116
- Tabela 10 – Distribuição dos pesquisados segundo as dimensões sintomatológicas de *burnout* Classificadas118
- Tabela 11 – Estatística das dimensões sintomatológicas de *burnout*88
- Tabela 12 – Avaliação da sintomatologia "exaustão emocional" de *burnout* segundo os dados de caracterização 119

Tabela 13 – Avaliação da sintomatologia "despersonalização" de <i>burnout</i> segundo os dados de caracterização	121
Tabela 14 – Avaliação da sintomatologia "realização profissional" de <i>burnout</i> segundo os dados de caracterização	123
Tabela 15– Avaliação da ocorrência de <i>burnout</i> segundo os dados de caracterização	125
Tabela 16 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Janeiro/ 2011	127
Tabela 17 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Fevereiro/ 2011	128
Tabela 18 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Março/ 2011	129
Tabela 19 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Abril/ 2011	130
Tabela 20 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Maio/ 2011	131
Tabela 21 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Junho/ 2011	132
Tabela 22 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Julho/ 2011	133
Tabela 23 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Agosto/ 2011	134
Tabela 24 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Setembro/ 2011	135
Tabela 25 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Outubro/ 2011	136
Tabela 26 - Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Novembro/ 2011	137
Tabela 27- Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Dezembro/ 2011	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Classificação da síndrome de <i>Burnout</i>	47
Quadro 2 - Identificação das escolas pesquisadas por RPA que apresentam Ideb Alto	73
Quadro 3 - Identificação das escolas pesquisadas por RPA que apresentam Ideb Baixo	73

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos pesquisados segundo a faixa etária	77
Gráfico 2 – Distribuição dos pesquisados segundo o sexo	77
Gráfico 3 – Distribuição dos pesquisados segundo a faixa etária/estudo exploratório	87
Gráfico 4 – Distribuição dos pesquisados segundo a disciplina –Estudo Exploratório	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AM – Atestados Médicos

APEOESP – Sindicato do Ensino Oficial do estado de São Paulo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEL –Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CID - International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems/ICD

CNTE – Confederação Nacional dos trabalhadores em educação

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino

DPM - Distúrbios Psíquicos Menores

ETI - Escolas de Tempo Integral –

FNDE –Fundo Nacional do desenvolvimento da Educação

FUNDACENTRO -Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho

GESTAR - Gestão da Aprendizagem Escolar

ICE – Instituto de Co-responsabilidade pela Educação

IQE- Instituto de Qualidade na Educação

IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil

INEP – Instituto de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LTS – Licença para Tratamento de Saúde

MB-HSS - Human Services Survey

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MBI- Maslach Burnout Inventory

MBI- BS Education Survey

NAP - Núcleo de Acompanhamento Pedagógico

NEMAT – Núcleo de Educação Matemática

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática de Escolas Públicas

OCDE -Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial de Saúde

OR – Odds Ratio

PM – Professor de Matemática

PP – Professor de Língua portuguesa

RPA –Região político-administrativas

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEEL –Secretaria de Educação Esporte e Lazer

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	18
<b>2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E ADOECIMENTO DOCENTE</b>	33
2.1 O mundo do trabalho e adoecimento docente	33
2.2 O professor, sua saúde e a qualidade total na educação	38
<b>3A SÍNDROME DO <i>BURNOUT</i></b>	43
3.1 A história e os sintomas da Síndrome do <i>Burnout</i>	43
3.2 <i>Burnout</i> e adoecimento docente- uma revisão da literatura	53
3.3 Considerações sobre saúde e doença docente	56
<b>4 OS PROFESSORES E A SÍNDROME DE BURNOUT NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE</b>	61
4.1 Os professores do Recife em sala de aula, o <i>burnout</i> e a metodologia de avaliação da qualidade da educação como produtora do adoecimento docente	63
4.3 <i>Burnout</i> : um estudo exploratório em professores de língua portuguesa e matemática das escolas do município do Recife	85
4.3 Atestados médicos e licenças para tratamento de saúde: fotografia das ausências dos (as) professores (as) do Município do Recife	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	96
<b>REFERÊNCIAS</b>	100
<b>ANEXOS</b>	106

## 1. INTRODUÇÃO

*“E por não saber que era impossível, ele foi lá e fez.*

*Jean Cocteau*

As motivações para o desenvolvimento dessa investigação nasceram de duas fontes: as reflexões provocadas pela minha dissertação, concluída no ano de 2007; e as vivências profissionais atuando como professora da Rede Municipal de Ensino do Recife – Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. A pesquisa de mestrado que realizei teve como objetivo analisar as ações da Secretaria de Educação da Cidade do Recife relativas aos cuidados com a saúde dos seus professores, no contexto da política de valorização do magistério, bem como identificar e analisar características do trabalho docente nessa rede de ensino. A análise dos dados obtidos, associada à pesquisa bibliográfica pertinente a esse estudo, permitiu identificar, dentre outras coisas, que o adoecimento docente é uma situação fortemente presente na rede municipal, tal como foi detectado por estudos realizados em outras localidades. Para esse adoecimento tem contribuído seriamente a precarização do trabalho vivenciada por essa categoria profissional, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando houve mudanças na política educacional brasileira sob a orientação de padrões neoliberais. Em função dessas determinações, percebe-se que nas últimas décadas, as tarefas relativas ao trabalho docente têm sido ampliadas e se tornado mais complexas em face das modificações ocorridas no mundo do trabalho, as quais resultam da reestruturação produtiva e dos novos rumos que tomou o processo de acumulação do capital em escala mundial. Em tal contexto, configuraram-se novos padrões nas relações de trabalho, com efeitos no processo de formação e de saúde dos trabalhadores, o que tem repercutido na qualidade da educação, especialmente na que se desenvolve na escola pública, e nas formas do exercício da docência como, de resto, aconteceu com muitas outras profissões e atividades.

A situação da precarização do trabalho docente tem atingido não apenas o funcionamento institucional das escolas, mas também, individualmente, as condições físicas e motivacionais dos profissionais da educação. No quadro das orientações neoliberais, as novas formas de organização e gestão empresariais produzem patologias de diversas naturezas,

passando a ser comum as decorrentes do estresse, dificilmente identificadas como doenças ocupacionais, mas deixando o trabalhador mais exposto e mais fragilizado (MEHRY, 2003).

Essas análises, em conjunto com as minhas reflexões e vivências nas escolas municipais do Recife, provocaram inquietações pessoais, pois, apesar dessa situação refletir-se diretamente nos resultados da educação, a percepção do sofrimento docente, de imediato, é mais evidente. O quadro de desânimo que encontramos nas escolas, de maneira geral, é desolador. Essa observação decorre das minhas idas e vindas às várias escolas da rede municipal do Recife nos momentos de acompanhamento pedagógico. Uma vez atuando como técnica-pedagógica, pude ouvir, dialogar e conviver com as angústias relatadas pelos professores durante muitos anos. Assim, pude perceber que esse era um sofrimento manifesto, claramente evidenciado pelo estado de esgotamento físico apresentado pelos docentes, pelas reclamações constantes sobre problemas de saúde, pelas queixas diante das novas exigências da sociedade, tais como as que envolvem os resultados das avaliações institucionais sistêmicas.

Além desse quadro, outras inquietações relatadas pelos docentes, davam conta da falta de incentivo e reconhecimento profissional dessa categoria, dos baixos salários, da ausência de tempo livre para preparar o material pedagógico e das questões relativas às dificuldades de relacionamento com os estudantes, com os pais dos alunos e com os seus superiores.

Nesse contexto, o que considero mais grave é que são esses professores, cujo sofrimento e mal estar foram evidenciados em suas falas, os que continuam em situação de ensino, responsáveis pela educação ministrada nas escolas municipais do Recife. Além do que, essas queixas parecem não ter eco, pois são constantes, repetem-se nas várias unidades educacionais, apresentando-se como um mal-estar característico daquele ambiente profissional. No entanto, parecem ocupar um lugar banal, onde todos já sabem da sua existência, mas não há como se fazer nada para modificar.

Do contato pessoal com essa realidade, diversos questionamentos foram gerados, sobre a produção do adoecimento e do mal-estar entre os docentes municipais, especificamente a instalação da Síndrome de *burnout*<sup>1</sup> no ambiente profissional educativo e seus reflexos na qualidade da educação do Recife; sobre como as modificações do mundo do trabalho e consequente precarização do trabalho docente, expressas através de diversas

---

<sup>1</sup> Síndrome de *Burnout* é um estresse crônico produzido pelo ambiente de trabalho.

exigências profissionais<sup>2</sup>, têm sido percebidas pelos professores; e por fim, questioneei sobre se de fato os resultados das avaliações institucionais, que medem a qualidade da educação, representam um espelho da escola ou é apenas mais um elemento gerador de estresse entre os professores, sendo essas avaliações estruturadas a partir de um caminho que se direciona na contramão do que se propõem a realizar, pois utiliza-se de uma metodologia que, sem soma de dúvida, produz pressão no interior da escola e amplia o estresse entre os educadores.

De posse desses questionamentos, construí a hipótese principal desse trabalho: a hipótese de que os docentes das escolas públicas de educação básica do Recife estão afetados, em alguma medida, pela Síndrome de *Burnout*. Questão que estaria repercutindo diretamente na qualidade da educação municipal do Recife e produzindo mal-estar no espaço educacional. Além dessa hipótese, considera-se que as variáveis demográficas e profissionais desses sujeitos também incidem sobre a doença.

A partir das inquietações citadas acima, venho norteando os meus estudos, tendo como *locus* de investigação as escolas de 3º e 4º ciclos da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife.

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em identificar a presença de aspectos da Síndrome de *Burnout* entre os professores que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) da Rede Municipal de Educação da Cidade do Recife e analisar a relação entre a qualidade dessa educação e o adoecimento docente.

Originários do objetivo central, essa investigação comporta três objetivos específicos, quais sejam: detectar e avaliar aspectos da Síndrome de *Burnout* em professores que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) da Rede Municipal de Educação do Recife e sua relação com a precarização do trabalho docente; analisar a relação entre o adoecimento docente e as variáveis demográficas e profissionais dos (as) professores (as); e analisar a relação entre adoecimento docente e a metodologia de avaliação da qualidade da educação encampada pelo governo central, especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil – IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas Municipais do Recife.

---

<sup>2</sup>Estamos nos referindo especificamente àquelas exigências que visam alcançar os objetivos traçados por avaliações qualitativas da educação, próprias da reestruturação produtiva, tais como as que avaliam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Nesse sentido, vale destacar que dos 5.357 municípios brasileiros cujos anos finais do Ensino Fundamental foram avaliados pelo IDEB-2011, apenas dez atingiram a média igual ou superior a 6,0 pontos percentuais, que é a média padrão estabelecida pelo Ministério da Educação – MEC, baseado nos índices obtidos a partir das médias dos países ricos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Desses municípios quatro situam-se em Minas Gerais, dois em São Paulo, um no Rio de Janeiro, um em Santa Catarina e dois no Rio Grande do Sul, sendo que nenhum desses está localizado na capital;<sup>3</sup> portanto, bem distante da realidade do nosso Estado, cujo desempenho dos alunos tem apresentado índices baixíssimos de aproveitamento. No caso de Pernambuco, apesar da meta anteriormente pretendida ser 3,9, o Estado obteve em 2011 a média percentual de 3,5. No caso específico do município do Recife, a média alcançada em 2011 para esse município foi a de 2,9 pontos percentuais, diferentemente da meta 3,3 projetada para o ano em questão.

Considero que vários são os fatores que incidem sobre a qualidade do desempenho dos alunos das escolas públicas; dentre esses pode-se destacar a formação docente; as condições de trabalho dos educadores; os salários percebidos pelos professores; a política pedagógica encampada pela instituição; as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade; a política de gestão empreendida nas escolas; a carga de trabalho dos educadores; aspectos relativos às características próprias da comunidade em que se localiza a escola, além de outros que muitas vezes não são considerados pelas avaliações institucionais. Esses fatores têm sido estudados e relacionados à baixa qualidade da educação, porém poucos estudos relacionam o adoecimento aos resultados sinalizados pelos marcadores da qualidade da educação, como intenciono realizar. Comumente, tais pesquisas sinalizam prejuízos à educação causados pelo adoecimento docente, mas faltam investigações que façam a articulação entre o adoecimento do professor e os marcadores institucionais de avaliação, uma vez que, os estudos sobre a saúde do professor se concentram no processo de adoecimento docente, sendo menos explorada a relação adoecimento e qualidade da educação.

Nesse sentido, é necessário conhecer os meandros que estruturam as recentes políticas educacionais brasileiras, implementadas a partir da Constituição Federal de 1988 e que vem se configurando como gerenciais, descentralizadas e reguladoras, promovendo momentos de estresse no interior da escola e ampliando a insatisfação entre os docentes (PASCHOALINO e FIDALGO, 2011), das quais, sabemos, faz parte o processo avaliativo institucional da

---

<sup>3</sup> Fonte: MEC-Inep – 2013.

educação. Nesse contexto, ao me reportar às origens do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira – IDEB, evidencio que a implantação desse sistema avaliativo ocorre em simetria com a nova estrutura encampada pelo Estado Nação vigente, demarcando uma política de descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Tal fato irá transferir diretamente para a escola, a responsabilidade pelos fracassos e sucessos alcançados pelos estudantes, premiando aquelas cujos resultados projetados foram alcançados. Nesse sentido, Paschoalino e Fidalgo (2011, p.109), evidenciam que:

Na tentativa de melhorar o desempenho das escolas pautadas nos índices obtidos pelo IDEB, várias políticas públicas educacionais, nos diversos âmbitos da federação, estão em curso e privilegiam a meritocracia. Na meritocracia são valorizados os bons, aqueles que atingem as exigências determinadas e que, portanto, devem ser premiados. No sentido oposto, são punidos os maus, aqueles que ficam às margens sem se aproximarem das metas propostas. As determinações estanques entre os bons e os maus no desempenho educacional, como se tudo dependesse do interesse e comprometimento, negligenciam as relações estruturantes da organização social.

Isso porque, segundo esse pensamento, é a escola quem passa a gerenciar o processo educacional, incidindo sobre as mesmas, cobranças acirradas pela melhoria da educação, tendo os resultados veiculados pelo IDEB, como o instrumento que irá fornecer visibilidade para a sociedade do que vem sendo realizado no interior dos espaços educacionais. Movimento que sem sombra de dúvidas irá gerar estresse no interior das escolas, ampliando-se as cobranças sobre os docentes, especificamente sobre aqueles cujas disciplinas são diretamente avaliadas por tais instrumentos, como a disciplina de Língua Portuguesa e a de Matemática.

Mas, para além do entendimento do conceito de meritocracia unicamente como instrumento de privilégios e punições direcionados aos professores, temos que buscar uma compreensão mais ampla desse termo e do que representam para a sociedade tais dinâmicas. Nesse sentido, Brayner (2014) ao analisar a relação entre universidade e meritocracia - que se enquadra muito bem para a nossa discussão- esclarece que, originalmente, a ideia de meritocracia relaciona-se com a origem da escola republicana francesa e conseqüentemente, com o rompimento dos privilégios do Antigo Regime, momento em que as vantagens de pertencer à nobreza e ao que advém dessa condição, daria lugar ao mérito pessoal, marcando um novo contexto, o republicano. Esse novo regime, teoricamente,<sup>4</sup> ofereceria as condições

---

<sup>4</sup> Isso porque, como afirma Brayner, nesse contexto existe um forte componente social e de classe envolvendo essa realidade. (BRAYNER, 2014).

iguais de partida para todos, levando-se a pensar que, caso o estudante viesse a fracassar na chegada a responsabilidade seria unicamente dele. Nesse contexto, cabia a meritocracia, ilusoriamente oferecer “condições de partida semelhantes aos indivíduos”, portanto, sua função seria romper com a ordem aristocrática. Hoje, com o discurso da produtividade acadêmica, em que as palavras-chave são produtividade, produtos, resultados, metas, monitoramento, indicadores, avaliação, ocorre o restabelecimento da ordem aristocrática, demonstrando, sem disfarce, as inclinações antirrepublicanas dessa dinâmica. Na ordem atual, o que importa é que se atinjam os resultados esperados, sobre o conhecimento instituído que irá atender aos interesses do sistema e não sobre o saber, que é construído através da reflexão e da autonomia do pensar. Portanto, o que está em jogo é a construção de uma sociedade que não pensa, não reflete, mas que é competente para a produtividade. (BRAYNER, 2014).

### Os sujeitos da pesquisa

A escolha dos professores de língua portuguesa e matemática como sujeitos dessa pesquisa, deu-se por compreender que é exatamente sobre esses sujeitos que as cobranças relativas aos bons resultados educacionais se ampliam, uma vez que são essas as disciplinas avaliadas pelo IDEB. Portanto, os sujeitos investigados por essa pesquisa são os (as) professores (as) que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em doze unidades educacionais da Rede Municipal do Recife que foram selecionadas a partir dos resultados do IDEB- 2011.

Nessa direção, oportunamente, destaco que em estudo exploratório anteriormente realizado e que também será apresentado nessa investigação, incluí o conjunto de professores de Língua Portuguesa e de Matemática que atuam como docentes no Ensino Fundamental II e que responderam ao questionário MBI- Maslach Burnout Inventory, [será detalhado adiante]. Portanto, estamos diante de dois contextos que envolvem os sujeitos investigados: um que corresponde aos professores de língua Portuguesa e Matemática das doze escolas selecionadas, e outro relativo ao estudo exploratório mencionado. É importante destacar que o estudo exploratório, por ter sido mais amplo no que concerne ao número de sujeitos envolvidos, incluiu, também, os professores das doze escolas selecionadas. A escolha dessas escolas, obedeceu ao seguinte critério: duas por RPA – Região político-administrativas – uma que tenha apresentado resultados do IDEB – 2011 alto e outra cujos resultados tenham sido baixos.

A seleção dessas escolas municipais justifica-se por possibilitar uma comparação entre as várias unidades de ensino, desvelando o universo em que se estabelecem a doença, o desânimo e conseqüentemente, os baixos índices de aproveitamento dos estudantes do 6º ao 9º ano de ensino desse município. Nesse sentido, destaco que o IDEB dessas escolas apresenta índices significativamente diversos, levando-se a considerar que o contexto local incide sobre a doença e conseqüentemente sobre os resultados da qualidade da educação.

Nessa rede de ensino a problemática do adoecimento docente, identificada em estudo anterior, aparece mais claramente na quantidade de licenças médicas emitidas para os professores, bem como no número de readaptação funcional dos docentes dessa rede. A readaptação funcional é uma conquista política dessa categoria profissional, sendo importante relatar que o direito a readaptação funcional é uma característica da realidade política específica da Rede Municipal de Ensino do Recife, não se estendendo aos docentes que atuam nas redes privadas de ensino dessa cidade.

Uma outra realidade pertinente ao universo profissional docente, é o que concerne ao absenteísmo trabalhista, que pode ser entendido, também, como estratégias mobilizadas pelos professores para aliviar o estresse vivenciado no ambiente escolar. O número elevado de licenças médicas para tratamento de saúde dos funcionários da Secretaria de Educação do Recife, já no ano de 2006, preocupou significativamente a instituição, levando o então Prefeito do Recife, João Paulo de Lima e Silva a admitir publicamente a sua inquietação<sup>5</sup>. Em levantamento realizado por essa secretaria, correspondente aos meses de janeiro a junho de 2006, foi identificado o número total de 37.763 (em quantidade de dias) de ausências dos funcionários da educação, computando-se dados gerais, como os de licenças para tratamento de saúde do servidor, licenças gestantes e para acompanhamento de pessoas doentes na família.

Nesse sentido, destaco que os resultados obtidos na pesquisa que realizei no mestrado, repercutiram positivamente na instituição investigada. Isso porque, a partir da sua divulgação, a Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife em 2011 implantou o Projeto Cuidar d@ Educador@, em consonância com as metas da política pública da gestão de melhoria da qualidade do ensino e valorização docente. Apesar da preocupação com a prevenção do adoecimento docente ser um movimento dessa instituição educativa, não podemos deixar de

---

<sup>5</sup> Relatado em entrevista com a diretoria do SIMPERE (Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife) no mês de novembro de 2006. (MENDES, 2007)

perceber que enquanto organização pertencente à realidade neoliberal, outros interesses também mobilizam essa secretaria.

Nessa direção, Benevides Pereira (2010, p.14) adverte:

Mais recentemente, as organizações têm revelado maior atenção quanto à significação e a repercussão do trabalho sobre o trabalhador, assim como os efeitos desta relação na instituição. Estudos demonstram que o desequilíbrio na saúde do profissional traz consequências na qualidade dos serviços prestados e no nível de produção. Os lucros também são afetados na medida em que os custos se incrementam em absenteísmo, auxílio-doença, reposição de funcionários, transferências, novas contratações e treinamento. Devido a estas e outras consequências, tem crescido a perspectiva de se investigar e se investir na qualidade de vida do trabalhador.

Mesmo que essa seja uma situação dúbia, pois, embora os projetos voltados para prevenção do adoecimento sejam mobilizados por interesses próprios à instituição, não podemos desconsiderar as repercussões positivas que tais iniciativas trazem para a saúde do professor. Não significa que estaremos sempre a aceitar tudo o que se origina das determinações do poder público, mas ao contrário, trata-se de não agir sempre no sentido de demonizar essas ações.

Nesse sentido, o Projeto Cuidar d@ Educador@ nasceu com a intenção de promover a saúde integral do/a profissional da educação, primordialmente a prevenção de patologias associadas à profissão que têm contribuído para os afastamentos dos educadores do seu ambiente de trabalho, sobretudo aqueles que atuam em sala de aula. A partir desse objetivo central, o Projeto Cuidar d@ Educador@ se propôs a executar ações no sentido de favorecer a redução do estresse crônico ocupacional; socializar conhecimentos sobre a saúde integral, sobre o cuidar-se na vida pessoal e profissional, visando também a desenvolver estratégias para uma maior consciência corporal dos profissionais da educação, com vistas a favorecer auto regulação/auto equilíbrio que contribua para a melhoria da qualidade de vida, para o estabelecimento de relações de trabalho mais prazerosas, buscando fomentar o desenvolvimento de hábitos saudáveis.

Para tanto, esse projeto, para cuja elaboração fui convidada em 2011 por essa Secretaria a participar e, posteriormente, à assumir a sua coordenação pedagógica, abrange um leque diversificado de profissionais, sendo entendido como um projeto voltado às ações de prevenção da saúde dos educadores dessa rede de ensino.

A partir da implementação do Programa Cuid@d@ Educad@r na Rede Municipal do Recife, diversas oficinas foram colocadas à disposição dos educadores. Essas aconteciam durante toda a semana, indo até aos sábados à tarde. Apesar de as oficinas oferecidas aos professores estarem à disposição em horários variados, a presença espontânea desses sujeitos era ínfima, o que levou a equipe de elaboração do projeto a pensar uma nova estratégia de ação que garantisse a presença dos (das) educadores (as). Assim, surgiu a ideia de entrarmos nas formações continuadas que ocorrem mensalmente, pois nesses momentos a presença dos professores é obrigatória e, portanto, maciça, além de atingir os professores que atuam em vários níveis de educação oferecidos pela Secretaria de Educação do Recife. Esse novo modelo oportunizou o desenvolvimento de momentos de palestras sobre a síndrome de *burnout*, bem como gerou um espaço para aplicação dos seguintes questionários: o demográfico e o de medição do *burnout* desenvolvido por Christina Maslach e Jacson em 1981, que avalia o nível de *burnout* a partir de três dimensões - exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional; situação que produziu um rico material, o qual se caracterizou como um estudo exploratório inicial e que compõe o capítulo 4 dessa tese.

O Maslach Burnout Inventory- MBI instrumento que mede as dimensões da Síndrome de *Burnout*, cuja finalidade é investigar e diagnosticar tal síndrome, foi criado pelas psicólogas sociais americanas Christina Maslach e Susan E. Jackson no início dos anos 1980 (MÜLLER, 2004). É, portanto, um instrumento largamente utilizado pela área da saúde, podendo ser aplicado aos (as) professores (as). O MBI teve sua primeira edição em 1981, sendo posteriormente revisto, originando duas novas versões: uma direcionada aos profissionais da saúde (MB-HSS Human Services Survey) e outra para os docentes (MBI- BS Education Survey) apresentando diferenças apenas relativas aos usuários - se paciente, ou estudantes - (BENVIDES-PEREIRA, 2002).

Com relação aos estudos sobre o *burnout*, Carlotto (2004, p.1) destaca que esses

[... adquiriram um caráter científico, uma vez que foram construídos modelos teóricos e instrumentos capazes de registrar e compreender este sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização. Christina Maslach, psicóloga social, foi quem entendeu primeiramente, em estudos com profissionais de serviços sociais e de saúde, que as pessoas com *burnout* apresentavam atitudes negativas e de distanciamento pessoal. Christina Maslach, Ayala Pines e Cary Cherniss foram os estudiosos que popularizaram o conceito de *burnout* e o legitimaram como uma importante questão social ...]

O questionário de aferição do *burnout* é composto por 22 itens que indicam a intensidade e a frequência das respostas com escalas de pontuação de 7 itens, sob a forma de afirmações. A cada um desses itens são atribuídos graus de intensidade que vão desde: 1 (nunca), 2 (algumas vezes por ano), 3 (uma vez por mês), 4 (algumas vezes por mês), 5 (uma vez por semana), 6 (algumas vezes por semanas) e 7 (todos os dias). O preenchimento desse questionário leva em média 10 a 15 minutos. Na nossa investigação fizemos uma adaptação desse modelo ao adotarmos o sistema de pontuação que vai de 0 a 4, sendo 0 para “nunca”, 1 para “algumas vezes ao ano”, 2 para “algumas vezes ao mês”, 3 para “algumas vezes por semana” e 4 para diariamente. Tal adaptação exigiu também uma proporcionalidade na contagem dos pontos. A intensidade do *burnout* é medida através do cálculo da média das pontuações obtidas em cada dimensão, o que dará o índice alcançado em cada uma delas. A composição do questionário envolve as três dimensões do *burnout* sendo nove itens direcionados à medição da exaustão emocional (sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho; quando termino a minha jornada de trabalho, sinto-me esgotado; quando me levanto pela manhã e enfrento outra jornada de trabalho, sinto-me fatigado; sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa; sinto que meu trabalho está me desgastando; sinto-me frustrado com o meu trabalho; sinto que estou trabalhando demais; sinto que trabalhar em contato direto com pessoas me estressa; sinto como se estivesse no limite de minhas possibilidades); esses indicam os sentimentos de esgotamento emocional no trabalho. Cinco itens desse questionário são direcionados à dimensão despersonalização (sinto que estou tratando meus alunos como se fossem objetos impessoais; sinto que me tornei mais duro com as pessoas desde que comecei esse trabalho; preocupo-me porque esse trabalho está me enrijecendo emocionalmente; sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente; parece-me que os receptores do meu trabalho culpam-me por alguns dos seus problemas), esses apontam o nível de distanciamento do professor com relação ao seu aluno. Por fim, a dimensão baixa realização pessoal no trabalho, com oito itens (sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho que atender; sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender; sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas que tenho que atender; sinto-me vigoroso em meu trabalho; sinto que posso criar um clima agradável em meu trabalho; sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender; creio que consigo resultados valiosos nesse trabalho; no meu trabalho, eu manejo os problemas emocionais com muita calma) que identificam o sentimento de capacidade e

sucesso no trabalho. Essa última dimensão é medida inversamente às outras, pois quanto menor a pontuação, maior o nível de *burnout*.

Com relação às escalas de medição do *burnout* descritas acima, considera-se um nível elevado de exaustão emocional quando a soma da pontuação das respostas apresentarem valores maiores que 27 pontos; entre 19 e 26 é indicador de níveis médios, e abaixo de 19 correspondem a níveis de *burnout* baixos. Embora o MBI seja uma metodologia de base quantitativa, pois mede a intensidade do *burnout*, de posse dos dados coletados, ao pesquisador será possível a análise qualitativa dos mesmos, sendo o desenvolvimento dessa investigação, também estruturada na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Santos Filho (2007, p.89), evidencia que “para superar o dualismo qualidade-quantidade, é necessário relativizar a dimensão técnica, inserindo-a num todo maior que lhe dar sentido, tomando-a como parte constitutiva do processo de pesquisa”.

Busquei produzir uma pesquisa quali-quantitativa, iniciando com a medição do *burnout* evidenciada acima, para em seguida desenvolver uma análise do conjunto dos dados coletados a partir do suporte metodológico oferecido pela análise de conteúdo de Bardin. O questionário de medição do *burnout* – MBI - foi aplicado aos professores (as) que lecionam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal do Recife durante a formação continuada dessa rede de ensino.<sup>6</sup>

Associado ao questionário de medição do *burnout*, foi aplicado um outro, que identifica características demográficas e profissionais dos docentes investigados, a partir do levantamento dos seguintes dados do perfil demográfico e profissional dos professores (as): estado civil, gênero, idade, tempo de exercício na profissão, tempo de exercício profissional nessa rede de ensino, carga horária de trabalho semanal nessa rede de ensino, exercício profissional paralelo em outro local, exercício de atividade profissional diferente da docência, carga horária total de trabalho semanal. Informações que possibilitam um cruzamento entre o nível de *burnout* e o perfil demográfico e profissional desses sujeitos, relacionando essas variáveis e as doenças que atingem os (as) docentes em questão.<sup>7</sup> Para justificar a escolha das variáveis citadas acima, enfatizo, que os sujeitos dessa investigação, os (as) docentes que atuam no Ensino Fundamental, estão cotidianamente em contato com adolescentes, tendo que

---

<sup>6</sup>Vale destacar que oportunamente, nesses encontros, aplicamos um outro questionário elaborado por ChaficJbeli que também é inspirado no MaslachBurnoutInventory- MBI aos docentes que atuam na Educação Infantil, como estudo inicial, pois, embora esses sujeitos não façam parte dessa pesquisa, os dados coletados demonstraram a presença de níveis variados de *burnout* entre esses professores, os quais serão expostos a seguir.

<sup>7</sup>O cruzamento dos dados, bem como, os levantamentos estatísticos dos mesmos, foram realizados pelo consultor estatístico Edmilson Mazza - profissional específico dessa área - que aplicou o programa SPSS ao material pesquisado e que é responsável pelo texto relativo à descrição dos métodos estatísticos aplicados à essa pesquisa.

dar conta, não apenas da parte pedagógica, mas de outras questões pertinentes a esse grupo. Aspecto considerado pela literatura relativa ao tema, como gerador de estresse na profissão docente.

Como exposto anteriormente, por fazer parte da equipe responsável pelo Programa Cuid@d@ Educad@r, tive a oportunidade de aplicar aos (as) educadores (as), por disciplina ministrada, os questionários de medição do *burnout* elaborados por Cristina Maslach e Jackson (1981), gerando um rico material de investigação capaz de apontar o nível de *burnout* em que se encontram os professores do Fundamental II dessa rede de ensino. Apesar desse estudo exploratório envolver todos os professores do Ens. Fund. II da Rede Municipal do Recife, detivemo-nos na análise dos questionários respondidos pelos professores que estão à frente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Isso, porque esse grupo está sujeito às exigências do IDEB, mais um fator de estresse entre os docentes.

A aplicação dos questionários MBI e demográfico citados acima, ocorreu no momento da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental do Município do Recife, durante a última semana do mês de outubro de 2012. Essa formação ocorre mensalmente, sendo distribuída por disciplina lecionada, isto é, na segunda-feira são oferecidas oficinas para os professores que ministram a disciplina de Geografia; na terça-feira para os professores de História e Ciências; na quarta-feira para os de Língua Portuguesa e estrangeira, na quinta-feira é a vez dos professores que lecionam as disciplinas de Matemática e Artes; por fim, na sexta-feira são os de Educação Física. Durante as oficinas apliquei os dois questionários, o MBI e o demográfico a um total de 189 docentes.

Nessas oficinas, inicialmente ministrei uma palestra sobre as características da Síndrome do *Burnout*; em seguida os professores tiveram aproximadamente 20 minutos para responderem os questionários MBI e demográfico descritos acima. O contato maciço com esses professores proporcionou uma visão ampliada do mal-estar que vem instalando-se entre eles. Vale destacar que num momento anterior, durante a formação continuada dos professores da Educação Infantil apliquei a um grupo de professores (as) que atuam nesse nível de ensino um questionário de avaliação preliminar do *burnout*. Esse instrumento foi elaborado e adaptado pelo psicólogo Chafic Jbeli, inspirado no Maslach *Burnout Inventory* – MBI. Trata-se de uma ferramenta utilizada por um grupo de psicólogos de Brasília-DF para a identificação preliminar do *burnout*, o qual não substitui uma avaliação diagnóstica realizada por um especialista da área médica, sendo apenas um instrumento de cunho informativo. O questionário Jbeli como é conhecido, identifica as características psicofísicas em relação ao trabalho, sendo constituído por 20 questões fechadas com respostas que vão do nunca,

anualmente, mensalmente, semanalmente até o diariamente. Todas relativas ao sentimento do profissional com relação a sua atividade laboral, no caso o (a) professor (a). Os (as) professores(as) tiveram 15 minutos para responderem as questões. Os resultados são identificados a partir da multiplicação do X marcado em cada coluna pelo valor da mesma que vai de zero a cinco. Os scores vão de zero a cem pontos, indicando desde o início de *burnout* até mesmo a instalação de um quadro de *burnout*.

Esse questionário foi aplicado a 67 professores (as) da educação infantil da Rede Municipal de Educação do Recife, tendo sido identificado entre esses sujeitos que 20,89% apresentam possibilidades de desenvolver o *burnout*, 26,87% encontram-se na fase inicial da síndrome, 40,29% estão numa fase em que o *burnout* começa a se instalar, por fim, 11,95% dos professores (as) investigados (as) encontram-se na fase considerada de *burnout* instalado.

Esteve (1999, p. 13) evidencia que as rápidas transformações do contexto social em que se exerce a docência, atualmente, têm apresentado aos (as) professores (as) novas exigências. Os estudantes parecem fazer parte de uma época em que o (a) professor (a) não está preparado para lidar com ela, isto é, a mudança de cenário é mais rápida do que as condições de renovação dos educadores. Isso porque os professores estariam diante de um cenário em mudança contínua, em que o trabalho de esclarecimento dos valores definidos pelo professor enfrenta grandes desafios. Nesse sentido. Esteve (1999, p.21) assinala que:

Esse trabalho de esclarecimento é mais difícil agora do que em épocas passadas, pois pela primeira vez na história, exige-se dos professores e do sistema de ensino que preparem seus alunos, não para a sociedade de hoje, mas para aquela em que esses alunos viverão quando forem adultos, e que será, sem dúvida nenhuma muito diferente da atual.

Além disso, a falta de apoio dos familiares nas orientações pedagógicas tem-se apresentado como elemento de estresse entre os professores, prejudicando a qualidade da educação ministrada. Como afirma o autor acima:

Ao estudar a mudança de cenário, talvez nossa sociedade se dê conta de que tem de apoiar os professores da escola básica para evitar um processo de sociabilização divergente, sem que produzam grandes interferências na aquisição do conhecimento instrumental mínimo e dos valores básicos, sem o qual a convivência torna-se muito difícil. (ESTEVE, 1999, p.20-21).

O conjunto de todos esses elementos, sem sombra de dúvidas, vem produzindo problemas de saúde entre os professores (as), causando prejuízos diretos à educação. Esteves

(1999, p.76), aponta que “... os professores parecem expostos a uma ansiedade considerável que acaba produzindo altas taxas de estresse e casos de doença mental”, fato que vem gerar entre esses a Síndrome do *Burnout*, nomeada pela literatura espanhola de mal estar docente. Portanto, “não há como desvincular o ser humano de todo o contexto em que ele vive”. (PASCHOALINO 2009, P.30).

Dentro desse contexto, não é demais lembrar que, atualmente, os (as) professores (as) encontram-se numa situação de precarização das suas condições de trabalho, sendo o aspecto estrutura física da escola um dos elementos que tem agravado o adoecimento docente, como explicitado em ampla literatura. Mesmo constatando a existência de ações isoladas no sentido da melhoria de tais condições, no geral, as unidades escolares ainda necessitam atenção. Uma vez que as escolas continuam a apresentar problemas na sua estrutura física, tais como paredes riscadas, aparelhos sanitários não adequados e muitas vezes colados à cozinha, falta de água, salas de aula com pouca ventilação e baixa iluminação, acústica comprometida. Todos são elementos produtores de mal-estar e que estão longe de ser um ambiente pedagógico, ou mesmo profissional, ideal.

Relacionar o trabalho ao adoecimento profissional tem sido uma prática frequente entre os(as) professores (as). Embora pareça ameaçador, o problema do adoecimento entre os profissionais da educação apresenta-se cada vez mais comum. Penso que esse é um quadro alarmante, pois os dados encontrados por pesquisas diversas apontam para um grande número de docentes afastados das suas atividades laborais, em desvio de função, ou mesmo, a exercer a profissão sem as condições ideais de saúde. Tal situação tem gerado pesquisas em diversas áreas do conhecimento, revelando que a demanda não nasce apenas da educação. Recentemente, foi realizado pela Fundacentro, em parceria com o MEC, conjuntamente com organizações representativas dos docentes (CNTE e CONTEE), um levantamento das condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos docentes da educação básica do Brasil. Tal estudo foi realizado a partir da análise das obras de referência sobre o tema que foram produzidas nos últimos dez<sup>8</sup> anos. O quadro de obras analisadas por área de conhecimento demonstra que as preocupações em pesquisar a saúde docente advêm das áreas de Fonoaudiologia (15 obras); Psicologia (19 obras); Psicopatologia ou Psicodinâmica do trabalho (01 obra); Administração: organização e gestão do trabalho – qualidade de vida no trabalho (06 obras); Educação-Pedagogia (04 obras); Ergonomia (05 obras); Engenharia de

---

<sup>8</sup>A pesquisa refere-se aos anos de 1994 a 2006.

Produção (01obra); Epidemiologia (02 obras); Saúde Ocupacional (11 obras) e Saúde Pública (01).

De maneira geral, os estudos identificados buscaram relacionar trabalho ao processo de saúde/doença dos (as) professores (as). Embora novas pesquisas tenham surgido num período posterior, percebe-se que essas ainda são reduzidas na área da educação, sendo, portanto, fundamental a produção de mais investigações sobre um tema de tamanha repercussão para a qualidade social da educação.

Nas páginas seguintes são apresentados os resultados que se obtiveram com a pesquisa por meio de um relatório que se estrutura em três capítulos, além dessa introdução - primeiro capítulo e das considerações finais. No segundo capítulo, enfocamos a influência da reestruturação produtiva sobre o adoecimento docente, abordando a qualidade total na educação como modelo educacional vigente na atualidade, evidenciando a influência desse modelo de educação - que parte de uma lógica gerencial -na vida do professor, conduzindo-o à perda da autonomia sobre o trabalho executado e ao adoecimento. O terceiro capítulo é composto por três itens nos quais descrevemos a origem histórica da Síndrome do *Burnout*, seus sintomas e incidência junto aos docentes, bem como as consequências de tal síndrome para a sala de aula; apresentamos, também, uma revisão da literatura produzida no Brasil e em outras localidades sobre o tema e exibimos algumas considerações sobre saúde e doença do trabalho docente. Por fim, o quarto capítulo é composto pelas análises dos resultados da nossa investigação sobre os níveis de *burnout* apresentados pelos professores investigados, o cruzamento com os dados demográficos e com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das unidades educacionais selecionadas. Nesse capítulo, também, são apresentados os resultados do estudo exploratório que realizamos junto ao conjunto total de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além da análise das tabelas relativas ao número de atestados médicos e de licenças para tratamento de saúde dos docentes dessa rede de ensino correspondentes ao ano de 2011.

## 2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E ADOECIMENTO DOCENTE

*“A doença não pode ser compreendida apenas por meio das medições fisiopatológicas, pois quem estabelece o estado da doença é o sofrimento, a dor, o prazer, enfim os valores e sentimentos expressos pelo corpo subjetivo que adoeece”.*

*Canguilhem e Caponi (1987)*

A parte inicial dessa investigação está voltada para uma discussão, a partir da análise da influência da reestruturação produtiva sobre o adoecimento docente. A seguir, abordaremos a qualidade total na educação como modelo educacional vigente na atualidade, evidenciando a influência desse modelo de educação - que parte de uma lógica gerencial - na vida do professor, conduzindo-o à perda da autonomia sobre o trabalho executado e ao adoecimento.

### 2.10 mundo do trabalho e o adoecimento docente

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em face da reestruturação produtiva com a conseqüente globalização da economia, têm trazido significativas mudanças no processo de educação e saúde dos trabalhadores. Com progressiva automação, o risco físico vai sendo substituído por riscos ampliados e acarretando danos que atingem não apenas o regular funcionamento institucional, mas as condições físicas e motivacionais dos profissionais da educação. Nesse sentido, Contreras (2012, p.41) destaca:

A forma em que o Estado desenvolve os seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalho e suas tarefas. É normalmente essa burocratização crescente a que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarianização: a intensificação do trabalho.

A intensificação do trabalho, a internalização do controle e o medo da perda do emprego causado pelas novas formas de organização e gestão empresariais, produzem patologias de diversas naturezas, passando a ser comum as decorrentes do estresse, dificilmente identificadas como doenças ocupacionais, mas deixando o trabalhador mais exposto e mais fragilizado (MEHRY, 2003).

Codo (1999) e Esteve (1999) destacam que a saúde dos educadores tem sido afetada por variados fatores, entre os quais podemos apontar: as características próprias ao trabalho

docente, tendo em vista a responsabilidade pela formação de outros sujeitos; o excesso de trabalho; a precarização do trabalho, a perda de autonomia, a sobrecarga de trabalho burocrático; o quadro social e econômico, as condições de vida e indisciplina dos alunos. Somam-se a esses fatores as imposições da política neoliberal que implementou reformas educacionais a partir da segunda metade da década de 1990, determinando processos caracterizados por mecanismos de avaliação institucional e do conhecimento centralizados e desvinculados da prática cotidiana do trabalho do professor.

Sobre a influência das políticas neoliberais no campo educacional, Oliveira e Pires (2014, p.75) evidenciam:

...o neoliberalismo representou o estabelecimento de reordenações nos sistemas educacionais, momento em que houve uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação, corroborada pela inclusão de uma lógica gerencial empresarial como medida de eficiência e eficácia da escola.

É exatamente essa “reordenação do sistema educacional” que é produtora de uma nova arrumação ou (des) arrumação no interior das escolas. As novas exigências advindas desse contexto de reformas, têm repercutido diretamente sobre o trabalho e a saúde dos profissionais da educação, como nos afirma Oliveira (2003, p. 13) ao analisar os reflexos das reformas educacionais sobre o trabalho docente e sua influência sobre a crescente precarização dos trabalhadores da educação. Tal situação tem-se materializado num contexto escolar problemático, uma vez que os docentes têm-se deparado, na atualidade, com a ampliação das exigências das suas atividades profissionais e a falta de condições adequadas de trabalho. A falta de tais condições representa para a escola um dos inúmeros problemas que a mesma tem que enfrentar, ao se considerar que (esta falta de condições) vem provocando doenças nos professores, já que eles são a espinha dorsal desse processo, comprometendo, por sua vez, todo ensino e aprendizagem.

Oliveira (2003, p.32), observa que os professores têm ocupado o lugar central nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma, evidenciando que esses:

São muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro os professores veem-se, muitas vezes constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido.

A autora em pauta evidencia que o fato de os professores estarem sendo responsabilizados pelo sucesso ou fracasso das reformas educacionais, não apenas ampliará

“o peso sobre os ombros” dos educadores, mas “acabará por determinar uma reestruturação do trabalho do docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e organização do trabalho escolar a partir de então” (OLIVEIRA, 2003, p.24).

Diante da precarização do trabalho docente e em decorrência de salários muito baixos, os professores enfrentam um outro problema, que é o fato de necessitar trabalhar em diversos locais para garantir um salário que possa atender minimamente as suas necessidades. Na atualidade, os professores estão diante de um quadro de proletarização da profissão docente, com baixíssimos salários, autoestima baixa, passando a se apresentar como uma categoria desvalorizada socialmente, apesar de serem considerados pelos discursos políticos como fundamentais para os resultados da educação. Observa-se que a imagem física do professor está longe de se parecer com o professor idealizado pela mídia, pois a sua aparência desleixada é refletida nas roupas que usa, no sobrepeso que apresenta, na postura caída que possui, na quantidade de bolsas que carrega, reafirmando o estado de precarização da categoria. No entanto, Paschoalino (2009, p.37) afirma:

A imagem de professor que se espera é daquele que terá o desafio de ajudar as pessoas a construírem uma vida digna. O professor sente o peso de uma cobrança, já tradicional na profissão, que traz a expectativa de que o professor seja um agente transformador da sociedade através da educação. O professor sofre por não conseguir vivenciar as expectativas em relação a seu trabalho, associadas às características das dimensões de persuadir, de encantar seu aluno no conhecimento, pela fé no outro e de ter a vocação para a difícil tarefa de ensinar. Diante das diversas pressões que afetam a profissão, o mal-estar docente é uma realidade que passa a ser questionada e analisada pelos diversos autores que nos advertem sobre as dificuldades de exercer essa profissão na contemporaneidade.

O professor possui a consciência do que a sociedade exige da sua imagem e do que espera dele. Essa tensão causa frustração entre os docentes, uma vez que não conseguem atender a tais expectativas. Além dessas cobranças sobre os docentes, outras questões também são vivenciadas pela categoria, pois os dados publicados pela UNESCO identificam o Brasil como o terceiro país membro dessa entidade que paga os piores salários aos trabalhadores da educação (BARRETO, 2004). Daí resulta a necessidade de os professores trabalharem em mais de uma escola, de modo a garantir o atendimento das necessidades materiais, ao que se soma a precariedade das demais condições reservadas para o exercício da profissão. Nesse sentido, não é demais lembrar as longas jornadas de trabalho que podem chegar a ocupar os três turnos; as pequenas pausas reservadas ao descanso; as refeições rápidas e geralmente em lugares sem conforto; o ritmo intenso de trabalho e as exigências de um alto nível de atenção e concentração para dar conta das tarefas. Além do mais, existem também as pressões

exercidas pela necessidade de usar as novas tecnologias, o que requer uma adaptação, quase sempre, sem que haja uma preparação prévia dos docentes. Não de se considerar, também, as condições das salas de aula da maior parte das escolas públicas: sem aclimatação, com iluminação inadequada, desconfortáveis e com excessivo número de alunos. A escola, em geral, realiza, ao mesmo tempo, atividades extra e intraclasse, como ensaios no seu pátio, aulas de educação física na quadra, o que resulta num ambiente em que é extremamente alta a intensidade dos ruídos e barulhos, aguçada, ainda mais, pela sua falta de proteção do barulho que vem da rua (MELEIRO, 2002). Tais fatores vêm contribuindo, significativamente, para que os docentes sejam portadores de distúrbios físicos e mentais. Soma-se a esses fatores, o contexto de violência a que estão expostos os professores das escolas públicas que vem se configurando como um elemento a mais para o estresse dos educadores, pois, como constatado por Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente se configura como uma ação interativa, condicionada às relações com os outros, sejam os estudantes, as instituições ou mesmo as demandas impostas pela reestruturação produtiva na atualidade. Em meio a essa condição, professores e alunos passam a se desconhecem em relação aos seus objetivos, que passam a ser individualizados e não coletivos (PASCHOALINO, 2009, P. 38). Assim, para essa autora:

O descompasso entre o discurso da escola, com professores formados na ideologia da escola elitista, do valor do saber e de uma ligação simultânea entre a escolaridade e o mercado de trabalho e o efetivo trabalho escolar já se deu. No entanto esse discurso continua sendo usado como um artefato para buscar um sentido para a escola e para o ato de ensinar. A problemática da escola é traduzida na quebra de vínculos, uma inversão de valores, em que a escola insiste em manter seu discurso, mesmo desconectado da realidade desses jovens.

Nesse contexto problemático de atuação profissional, as exigências sobre o trabalho do professor, em função das demandas sociais, ampliam-se, uma vez que os docentes têm assumido diversas funções encampadas pela escola pública, para cujo exercício não está preparado, tais como psicólogo, agente público, enfermeiro, assistente social, dentre outros. Nessa direção, Mendes (2007, p. 34) adverte:

As mudanças ocorridas na política educacional a partir dos anos de 1990 acarretaram o agravamento das precárias condições da prática docente, sobretudo porque novos papéis e funções passaram a ser assumidos pelos professores, sem que eles tivessem sido formados para tanto. A precarização do trabalho docente, por sua vez, vem contribuindo fortemente para agravamento da situação de adoecimento dessa categoria.

Tal dinâmica tem gerado entre os professores um “sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar não

é o mais importante” (OLIVEIRA, 2003, p. 33). Isso porque é consenso entre a categoria que o cotidiano de sala de aula tem sido repleto de resolução de problemas existentes entre os alunos, o que leva o maior tempo da aula, deixando uma parte mínima para que o docente possa trabalhar os conteúdos planejados. Essa situação tem causado um sentimento de frustração entre os professores, porque não conseguem “andar” com o seu planejamento diário, tendo que interromper o raciocínio pedagógico a cada momento para resolver conflitos entre os estudantes. Retomando o conteúdo, reiniciando o raciocínio duas, três vezes numa mesma aula, o professor tem o tempo de produção do conhecimento junto aos seus alunos cada vez mais reduzido, fato que desenvolve um sentimento de impotência diante do compromisso com a qualidade da aprendizagem dos estudantes e a percepção de que existe um desencaixe na sua atuação como docente, fruto desse sentimento de desprofissionalização.

Esse sentimento vem acompanhado de culpa por não corresponder às expectativas que a sociedade deposita sobre ele. Envolto em uma demanda que vai além das suas possibilidades, o professor da escola pública se depara com profundas modificações do seu contexto de atuação profissional, pois para Oliveira (2004, p.2):

Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico...

A autora em questão observa que novas demandas educativas se estabeleceram a partir da reestruturação produtiva da década de 1990, inaugurando um novo momento na educação brasileira, demarcando uma realidade forjada a partir dos imperativos da globalização. Pois, como afirma a citada autora:

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

Situação que irá gerar um processo de “desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores” (OLIVEIRA,2004), pois tais reformas possuem a tendência a retirar a autonomia da ação docente, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho que passa a ser pensado e estruturado por um modelo uniformizado específico da gestão em vigor. Nessa direção, Contreras (2012, p.37) adverte:

A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia.

Exercer a docência em meio a toda essa turbulência e modificação da estrutura do ser professor, tem de fato se configurado como um desafio para essa categoria profissional. As demandas crescem e se modificam, cada dia mais os professores são requisitados a responder por tarefas ampliadas e que se tornam impossíveis de ser realizadas. Nessa condição, “do educador se exige muito, o educador se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em *burnout*” (CODO et VASQUES-MENEZES, 1999, p 4).

## **2.2 O professor, sua saúde e a qualidade total na educação.**

Esse item é uma continuação do item 2.1 – O mundo do trabalho e o adoecimento docente – uma vez que o conceito de qualidade total na educação emerge da lógica produtivista própria do universo neoliberal. Envolve ações estruturadas no sentido de uma maior produtividade no meio educacional, o que faz crescerem as exigências por se alcançar uma maior qualidade na educação – a qualidade total. Destacando que a busca por atingir a dita qualidade tem influenciado negativamente a vida do professor e até mesmo colaborado para a ampliação do mal estar na escola. Estou me referindo, especificamente, à qualidade total na educação e suas implicações negativas para a saúde do professor. Portanto, nessa discussão teórica, abordarei esta problemática que merece ser pensada com atenção, por se tratar de elementos que repercutem intensamente no processo de trabalho e saúde do professor, incidindo diretamente sobre os resultados da educação do nosso país. Com relação ao contexto de produtividade ao qual está submetido o professor, Andrade et al. (2012, p. 87) adverte:

A escola, como qualquer ambiente laboral, também sofreu a massificação da sociedade industrial moderna, cobrando dos docentes parâmetros de produtividade e eficiência empresarial (Frigotto, 1999). ...os professores, como trabalhadores, passaram a preocupar-se não só com suas funções docentes, mas também com questões baseadas no paradigma da civilização industrial, isto é, com sua carreira, sua segurança e seu salário (Carlotto, 2002). Esses profissionais passam a ter, além dessa sobrecarga, um tempo reduzido para a sua qualificação, comprometendo seu desenvolvimento e realização profissional. Frente a essas questões, fica evidente que na natureza do trabalho do docente existem diversos estressores que, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*.

As exigências cada vez maiores no sentido de se atingir a qualidade total têm ampliado as cobranças sobre a ação docente. Segundo Alves (2012) a expressão qualidade total<sup>9</sup> “começou a ser utilizada nos países mais desenvolvidos economicamente como Japão e Estados Unidos durante a Revolução Industrial para designar a busca de um padrão desejável para os produtos e serviços prestados naquela época, a Qualidade Total”. Portanto, é uma filosofia originária da administração, largamente difundida pelos americanos e pelos japoneses, sendo incorporada nos anos de 1960 pelos programas técnicos de produção, controle e gestão. Atualmente esse conceito se expandiu pelas várias áreas da sociedade, inclusive a educação conforme aponta Alves (2012 p. 2-3):

Hoje é um conceito utilizado nos mais diversos setores da sociedade, fazendo com que haja, por parte dos educadores, certa atenção à forma como estão se desenvolvendo esses novos paradigmas, uma vez que trouxeram dentro do seu arcabouço teórico, novos padrões de produção, consumo, conhecimento, formas culturais e práticas políticas. A filosofia da Qualidade Total está sendo transportada para o campo da educação e mostra-se hoje como discurso oficial para a teoria neoliberal.

A literatura referente à qualidade total na educação, nos anos 1990 teve como ícone os livros produzidos por Cosete Ramos. A autora em questão lançou vários títulos referentes à temática: – Excelência na Educação (1992), Pedagogia da Qualidade Total (1994), Sala de Aula de Qualidade Total (1995) entre outros – são exemplos dessa produção. Tais obras, praticamente são manuais de ações de como se alcançar a qualidade total na educação. Contêm orientações de como formar redes de qualidade na escola, a partir de estruturas e programas de qualidade. Tudo direcionado a atingir os clientes internos e externos<sup>10</sup>, destacando a importância do monitoramento das ações pedagógicas e empresariais. Sendo evidente a linguagem mercadológica utilizada pela autora, como exposto a seguir:

Isto implica medir, constantemente, a satisfação dos Clientes da Escola. Isso implica também comparar os “objetivos desejados” com os “objetivos alcançados”, utilizando os indicadores da Qualidade definidos, e concluir sobre (1) o sucesso do trabalho ou (2) a necessidade de implementar novas ações corretivas de ajustes (RAMOS, 1994 p. 33).

Mais adiante destaca:

<sup>9</sup> A filosofia da qualidade total foi sistematizada e difundida pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming. É também conhecida como modelo japonês de administração dos negócios (ALVES, 2012 apud HERÉDIA, 1997).

<sup>10</sup> A expressão clientes internos é uma referência aos alunos e clientes externos trata-se dos pais dos alunos.

O professor Masumara Iamaizumi afirma que os elementos básicos a serem administrados, em uma empresa, são: Qualidade, quantidade, entrega, segurança, custo e moral, elementos esses de responsabilidade dos gerentes de níveis da organização. Essas dimensões da qualidade afetam a satisfação das pessoas: tanto dos clientes como dos profissionais da instituição. A aplicação de tal ideia na área educacional, exige que essas **dimensões da Qualidade** sejam constantemente **gerenciadas** e, como decorrência, sejam constantemente **medidas/avaliadas**<sup>11</sup>

A linguagem utilizada, como assinalado acima, é originária da administração. No programa de qualidade total sugerido pela autora, observa-se o destaque para a construção do “ser humano total”, sendo a “escola o palco ideal para o surgimento do ser humano total” (RAMOS, 1994 p. 44). A orientação segue utilizando como referência as ideias de W. Edwards Deming, que nos anos 50 trabalhou na reconstrução do Japão junto aos engenheiros e cientistas daquele país, utilizando-se da filosofia da qualidade total, sendo um dos pontos evidenciados por essa filosofia o que concerne à avaliação – “avaliar para melhorar”. Em tal concepção, a autora aponta que nessas ações:

Avaliar significa verificar o progresso realmente alcançado pela Instituição, no que tange à Qualidade dos serviços prestados, em função dos clientes internos e externos a quem lhe compete servir. Como processo, avaliação engloba uma série de operações concatenadas e inter-relacionadas:

- estabelecer padrões ou indicadores de qualidade;
- elaborar os instrumentos a serem utilizados para controle estatístico dos resultados;
- controlar permanentemente o trabalho efetivado pela escola, a partir destes indicadores, empregando os instrumentos preparados, e
- introduzir, passo a passo, durante todo o decorrer da execução do planejamento, ações corretivas visando a aperfeiçoar o que ficar abaixo dos níveis estabelecidos. (RAMOS, 1992 p. 87)

Além dessa estrutura avaliativa que se observarmos bem ,permanece válida atualmente, a busca por uma sala de aula de qualidade indicada pela autora em pauta cria também uma agenda do professor, sendo este considerado um engenheiro ou arquiteto da educação. Fica evidente o controle sobre o trabalho docente que tem como referência a filosofia da administração dos anos 50 e que ainda está presente em nossos dias, produzindo a ampliação das exigências, a intensificação e controle sobre o trabalho docente. Tais mudanças ocorridas em função da produtividade exigida pela lógica neoliberal vigente repercutem na ampliação do trabalho do professor, que é obrigado a dar conta das exigências em um menor período de tempo e em condições precárias de trabalho. Tudo isso em nome da busca por

---

<sup>11</sup> Grifos da autora.

qualidade. No entanto, a qualidade de vida desse profissional torna-se cada vez mais ameaçada. Sobre essa questão, Rodriguez e Alves (2008, p. 2) advertem:

Existem fatores que ocasionam a degradação da qualidade de vida do indivíduo, os quais quando não sanados no próprio ambiente de trabalho, como o desrespeito profissional, a falta de condições ambientais, a falta de recursos didáticos, ou a nível individual, como a desmotivação financeira, a impossibilidade de capacitação, acarretam sintomas psicológicos e até doenças psicossomáticas ou cardiovasculares, como por exemplo, a depressão ou o estresse, os quais levam à diminuição da produtividade do profissional e conseqüentemente a qualidade do ensino ministrado por ele.

No caso do Recife, o discurso da Secretaria Educação desse município acentua a necessidade de monitoramento das ações pedagógicas nas escolas, ampliando o controle sobre o trabalho do professor. A implantação de cadernetas on-line, de uma equipe que circula nas escolas com poderes para abrir e verificar as cadernetas dos professores, observando os conteúdos que foram trabalhados, além de direcionarem a forma como devem agir pedagogicamente, tem causado pânico entre os educadores dessa rede de ensino. São programas e projetos que visam melhorar a qualidade da educação, mas que no fundo têm retirado a autonomia do trabalho docente. Nesse sentido, Contreras (20012, p. 41-42) evidencia:

A forma como o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. É normalmente essa burocratização crescente a que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarização: a intensificação do trabalho (APPLE, p. 48). Ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas (RIZVI, 1989). Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando dessa forma o individualismo (TORRES, 1991, p.199). A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

Diante dessa situação o professor vê o seu trabalho pensado por outro sujeito que não seja ele próprio, sua função passa a ser a reprodução do que foi planejado por outras pessoas, retirando do docente a sua característica profissional, sua identidade, sua autonomia. Esse

controle exercido sobre o trabalho docente é mais eficaz quando o professor assume como “inevitável sua dependência com respeito as decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático e hierárquico” Apple(1987, p.153, 171) apud Contreras (2012, p.43). Assim, Contreras (2012, p.43) acentua que o controle sobre o trabalho docente ocorre, também quando o professor desenvolve o:

...reconhecimento do saber legitimado que não lhe corresponde, mas que pertence ao campo do saber científico e acadêmico. Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo.

São muitos elementos que incidem negativamente sobre a autoestima do professor que a cada dia vê o seu trabalho sendo desvalorizado, vê-se alheio às decisões pedagógicas, sem possibilidade de realizar as discussões coletivas que anteriormente faziam parte da dinâmica da escola, passando a ter as suas ações regulamentadas pelas decisões externas. Nessa situação o que se apresenta é um processo de proletarização dos professores conforme sinalizado anteriormente. Diante das adversidades da profissão docente na contemporaneidade, identificadas acima, somadas as grandes cobranças por resultados, o adoecimento entre os professores tem sido recorrente.

Uma das características da estrutura da qualidade total na educação, tem sido a política de participação de todos nas decisões da escola, tais como professores, gestores e comunidade. Isso significa que, nessa nova dinâmica “todos fazem a educação” ou estariam todos comprometidos com ela. A exigência da participação de todos na educação emerge também da lógica neoliberal, de um estado mínimo que a caracteriza, e não representa o estabelecimento de uma forma democrática de administração, em que todos estariam participando verdadeiramente das decisões. Brayner (2002, p.133) defende a tese de que “... a aparência democrática desta participação visa esconder o fim e a substância da democracia, alterando-lhe completamente a densidade das suas aquisições históricas.” Nesse contexto, podemos afirmar que a profissão docente e suas conquistas históricas sofrem uma perda significativa e que esta tem agredido o professor enquanto profissional. Lembremos que a atividade docente é constituída por habilidades e conhecimentos próprios dessa função e que, no discurso da participação de todos pela educação, encampado pelo contexto neoliberal, a participação democrática do professor está atrelada à regulação das suas atividades, da tecnicidade e do controle exercido sobre o seu trabalho. O docente passa a envolver-se com todas essas exigências, muitas vezes acreditando estar trabalhando para a melhoria da

educação, entendendo-se participativo e produtivo; no entanto, está-se distanciando das suas conquistas profissionais e da sua identidade de professor.

### **3 A SÍNDROME DO *BURNOUT***

*“... existe, um outro professor habitando nossas lembranças: um homem uma mulher, cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar um professor que desistiu. O que nos interessa são esses professores que desistiram: entraram em burnout. Mas continuam na escola e na sala de aula”*

*Codo e Vasquez-Menezes*

Neste capítulo descreverei a origem histórica da Síndrome do *Burnout*, seus sintomas e incidência junto aos docentes, bem como as consequências de tal síndrome para a sala de aula. Além disso, num segundo item apresentarei uma revisão da literatura produzida no Brasil e em outras localidades sobre o tema. Em seguida, num terceiro item exibiremos algumas considerações sobre saúde e doença do trabalho docente.

#### **3.1 A história e os sintomas da Síndrome do *Burnout***

A expressão inglesa *burnout* foi utilizada pela primeira vez por Hebert Freudenberger, médico psicanalista americano que descreveu essa síndrome como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos. Ele constatou que essas pessoas “encontravam-se menos sensíveis, pouco compreensivas, desmotivadas e até mesmo agressivas, em relação aos seus pacientes, com um tratamento distanciado e cínico, com a tendência de culpar os pacientes pelos próprios problemas que estavam sofrendo” (MULLER, 2004 p.33).

Segundo Codo e Vasquez-Menezes (199, p.239):

O estudo da literatura internacional indica que não existe uma definição única sobre *Burnout*, mas é consenso até os estudos hoje desenvolvidos que seria uma resposta ao stress laboral crônico, não deve contudo, ser confundido com stress. O primeiro envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; é assim, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de stress, por outro lado, não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho.

A tradução da palavra *burnout* para a língua portuguesa corresponde a “queimado até o final”, significa sofrer por exaustão física ou emocional causada por longa exposição à situação estressante. Entrar em *burnout* significa chegar ao limite da resistência física ou emocional. (CARVALHO, 2003). De início, a Síndrome do *Burnout* começou a ser pesquisada nos Estados Unidos, ampliando-se para os outros países. “Na verdade, os trabalhadores já estavam sofrendo seus efeitos há muitos anos, faltava apenas identificá-la e investigá-la adequadamente”. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002). Esse quadro levou a psicologia a relacionar esses sentimentos com sua oposição: a onipotência. Ou seja, a síndrome é resultado de duas forças em contradição, produzindo a impotência e a atitude de entregar-se ao acaso do próprio destino, uma vez que essas pessoas estão exauridas e cansadas de lutar (LEITE, 2007).

Com relação às pesquisas nessa área Carlotto (2004, p.1) evidencia que:

As primeiras pesquisas sobre a SB são resultado de um trabalho sobre o estudo das emoções e maneiras de lidar com elas, desenvolvido com profissionais que, pela natureza de seu trabalho, necessitavam manter contato direto com outras pessoas (trabalhadores da área da saúde, serviços sociais e educação), uma vez que se percebia a manifestação de estresse emocional e sintomas físicos por parte de tais profissionais. Os estudos iniciais foram realizados a partir de experiências pessoais de alguns autores, estudos de caso, estudos exploratórios, observações, entrevistas ou narrativas baseadas em programas e populações específicos (Cordes&Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli, &Leiter, 2001). Dos trabalhos publicados sobre SB entre 1974 e 1981, segundo Perlman e Hartman (1982), apenas cinco, identificados neste período, tratavam do fenômeno com alguma evidência empírica.

Freudenberg, concluiu seus estudos em meados dos anos 70, acrescentando em sua definição comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade (CARLOTTO e CÂMARA, 2004).

Nos anos 80, Freudenberg descreveu em seu livro *Burn-out* a associação dessa síndrome “à seguinte representação: um incêndio devastador, um “incêndio interno” (subjetivo) que reduz a cinzas a energia, as expectativas e a autoimagem de alguém que antes estava profundamente envolvido em seu trabalho” (SELIGMANN-SILVA, 2011, p.523). A autora em pauta afirma que foi a partir de uma ampla investigação e estudos de caso que Freudenberg teria identificado características pessoais que facilitariam a exposição ao *burnout* de algumas pessoas mais do que outras. Nesse sentido, Seligmann-Silva (2011, p.524) evidencia:

Baseando-se em um grande número de estudos de caso, Freudenberg identificou que especialmente dois tipos de pessoas estão expostas ao “apagão interno”: 1) indivíduos particularmente dinâmicos e propensos a assumir papéis de liderança ou de grande responsabilidade; 2) idealistas que colocam grande empenho em alcançar metas frequentemente impossíveis de serem atingidas.

Mendes (2002, P.128) afirma que o *burnout* tem maior incidência em profissionais que desempenham funções que prestam assistência aos outros, exigindo desse profissional elevado investimento na relação interpessoal, marcada pelo cuidado e dedicação.

Diversas foram as maneiras de nomear a Síndrome do *Burnout* que foi chamada de *A Síndrome do Assistente Desassistido* (PORTERO E RUIZ, 1988, apud PEREIRA, 2010, p.33), também foi denominada de *a Síndrome do Cuidador Descuidado* (GONZÁLEZ, 1995, apud PEREIRA, 10, p.33). São expressões que caracterizam a situação de um profissional que cuida, seja da educação, da saúde, do presidiário ou de outros, mas que possui uma desatenção profunda a si próprio. Sobre o *burnout*, Mendes (2002, p.128) conclui que: “Trata-se de um processo e não um estado, que surge e se desenvolve, a partir de suas dimensões que interagem, e leva o indivíduo a uma condição de desistência, sentimento de incompetência e esgotamento”.

Na área da psicologia, utiliza-se comumente a definição de *burnout* criada por Maslach e Jackson (1981). As autoras em questão definem essa síndrome como multidimensional, sendo composta basicamente por três etapas: a exaustão emocional, a desumanização e a realização pessoal no trabalho.

A partir do conceito de *burnout* exposto acima, venho estruturando essa investigação e, portanto, me apoiando na definição utilizada pelo contexto da psicologia para compreender as razões que levam ao adoecimento docente e sua relação com os baixos índices de aprendizagem apresentados pelas escolas municipais do Recife.

O adoecimento por *burnout* é um processo individual, evoluindo lenta e paulatinamente, tomando uma severidade significativa com o tempo, podendo levar anos ou até mesmo décadas para se instalar. (CARLOTTO, 2002, p.3).

Estudo realizado por Codo (1999), envolvendo uma amostra de 39 mil trabalhadores em educação em todo o Brasil, identificou que 32% dos indivíduos apresentavam baixo envolvimento emocional com a atividade, 26% se encontravam com exaustão emocional,

sendo a desvalorização profissional, a baixa autoestima e a ausência de resultados percebidos no trabalho determinantes para esse contexto. Ainda nesse estudo, identificou que 11% da amostra pesquisada apresentavam um quadro de despersonalização, podendo-se dizer, em termos práticos, que 48% dos investigados apresentavam *burnout*.<sup>12</sup>

O *burnout* é uma erosão gradual, e frequentemente imperceptível no início, de energia e disposição, como consequência de um estresse crônico e prolongado. Não acontece como resultado de eventos traumáticos isolados. O *burnout* não ocorre de repente, é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta, que quando não são percebidos, podem levar o professor a uma sensação de quase terror diante da ideia de ter que ir à escola.

Apesar dessa síndrome não ser um fenômeno recente, no Brasil é apenas na década de 1990 que começam a aparecer publicações sobre os riscos do *burnout* à saúde dos trabalhadores. Assim em 6 de maio de 1996, na Regulamentação da Previdência Social a *Síndrome de Burnout* passou a ser incluída no rol dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais, sendo enquadrada na CID -10, identificada como um quadro clínico que também foi chamado de Síndrome do Esgotamento Profissional e recebe o código Z73-0 na Classificação oficial. Nesse sentido, Benevides-Pereira (2002, p. 67) evidencia:

Diferentemente de outros países onde prosperam muitas pesquisas e estudos sobre o *burnout*, mas que até o momento não possuem uma lei que contemple esta síndrome como uma doença laboral, no Brasil o Decreto 3048/99, que regulamenta a Previdência Social, ao tratar em seu Artigo II dos Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais ou do Trabalho, aponta a Síndrome de *Burnout* ou Síndrome do Esgotamento Profissional como um agente etiológico ou como um dos fatores de risco de natureza ocupacional, tendo como causa o Ritmo de trabalho penoso (Z56.31).

Sabatovski e Fontoura (2001, p.289),no estudo da legislação previdenciária, destacam que o grupo V da CID<sup>13</sup> – 10, no item XII ao texto de Lei, na parte específica relacionada aos “transtornos mentais de comportamento relacionados com o trabalho”, expõe a seguinte classificação para a Síndrome de *Burnout*:

<sup>12</sup> A Síndrome do Burnout é caracterizada por sentimentos de insatisfação, distanciamento emocional e apatia de indivíduos que atuam em profissões que demandam uma intensa relação interpessoal (ROSSA, 2003).

<sup>13</sup> ACID é resultante do esforço da OMS no estabelecimento de uma classificação internacional de doenças relacionadas com a saúde. Em 1988, foi lançada a primeira CID, que é revisada periodicamente e encontra-se, desde 1992 na sua décima edição, por isso possui a denominação de CID-10, como é conhecida. A maioria dos países passou a adotá-la desde então. A Síndrome de Burnout é classificada no inciso XII, sob o código Z73 (Brasil, 2002).

Quadro – 1 Classificação da síndrome de *burnout*

DOENÇAS	AGENTES ETIOLÓGICOS OU FATORES DE RISCO DE NATUREZA OCUPACIONAL
<b>XII – Sensação de Estar Acabado</b> <b>(Síndrome de Burn-Out, ou Síndrome do Esgotamento Profissional (Z 73.0))</b>	<b>. Ritmo de trabalho penoso (Z 56.3)</b> <b>. Outras dificuldades físicas e mentais relacionadas ao trabalho (Z 56.6)</b>

No entanto, a síndrome de *burnout* ainda é desconhecida da maioria dos profissionais. Em função desse desconhecimento, as pessoas com *burnout*, muitas vezes são diagnosticadas como se estivessem com estresse ou depressão, o que traz prejuízos a saúde do profissional, pois a causa principal não é atacada, além de se atribuir as razões do adoecimento exclusivamente a componentes pessoais (BENEVIDES-PEREIRA: 2003). Embora esse desconhecimento seja fato, não é de agora que tal síndrome tem sido pesquisada, uma vez que a primeira publicação no Brasil data de 1987, noticiada pela Revista Brasileira de medicina, desencadeando as primeiras teses e publicações sobre o tema no país e objetivando alertar os profissionais da saúde sobre os riscos da sua profissão. (MULLER, 2004, p.34).

O *burnout* é definido, também, como uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, o que vem a afetar intensamente a sua saúde mental e física (CODO, 1999).

Há pesquisas que evidenciam que os professores do ensino básico estariam diante de um fenômeno de abandono da carreira docente, seja pelo pedido de demissão, seja pelo absenteísmo, licença, ou pelo sentido de “despersonalização” da Síndrome de *Burnout*. (CODO, 1999; SANTINI,2001; ASSIS, 2005).

Codo (2002, p.254) destaca que o contexto em questão vem estabelecendo entre nossos professores alarmantes índices de *burnout*, doença ocupacional que tem produzido mal-estar e levado milhares de professores ao abandono da profissão, fazendo com que o seu trabalho cotidiano seja marcado pelo desinteresse e pelo desânimo.

O *burnout* é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar. Mas 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 em sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco.

Segundo Rossa (2003), a síndrome pode ser manifestada em dores de cabeça, alterações gastrointestinais, fadiga crônica, ou exaustão física, tensão muscular, ansiedade, depressão, distúrbios do sono, irritabilidade.<sup>14</sup> A situação de adoecimento dos professores parece transcender o universo local como apontam as pesquisas em âmbito internacional, pois estudos realizados por autores do panorama internacional como Esteve (1999) e Nóvoa (1999) demonstram que os professores estão sujeitos continuamente a uma deteriorização progressiva da sua saúde mental, comprometendo a qualidade do ensino e produzindo um contexto de abandono da profissão. Esteve (1999), pesquisador de origem espanhola, estudou exaustivamente os problemas de saúde dos docentes do seu país no período de 1982 a 1984, encontrando como causas mais importantes de licença os diagnósticos de traumatologia, geniturinários e psicológicos. Presentes na situação em que se exerce a docência atualmente, está produzindo o que ele chama de “um ciclo degenerativo da eficácia docente” (MENDES, 2007).

A questão do adoecimento docente tem sido amplamente divulgada pela mídia, nos encontros promovidos pelos sindicatos dessa categoria profissional, apontado, também, por estudos de âmbito nacional e internacional, que sinalizam a problemática, como vimos anteriormente. Nesse contexto, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife possui um total de 5771 professores efetivos, sendo que aproximadamente 10% desses encontram-se readaptados, isto é, atualmente existem 533 docentes em situação de readaptação funcional nessa rede de ensino. Desse universo, os dados fornecidos pela Gerência de Atenção ao Servidor do Recife relativos ao ano de 2012, confirmam que o adoecimento mental foi responsável pelo maior número de professores readaptados de função, o que representa uma parcela significativa de docentes afastados da sua função por problemas relacionados ao sofrimento mental.

O contato pessoal com situações que evidenciavam o adoecimento docente na rede municipal de ensino do Recife, vivenciadas nos últimos anos – primeiro trabalhando como professora da disciplina de História e depois atuando junto a Equipe Técnica de Ensino Fundamental de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem (6ª ao 9ª anos) na Secretaria de Educação do Recife - onde tive a oportunidade de presenciar as angústias que envolvem a atividade docente e o adoecimento desses profissionais, bem como o acesso a uma ampla literatura

---

<sup>14</sup>Carlotto(2005) considera que a severidade de *burnout* entre os profissionais de ensino já é, atualmente, superior à dos profissionais de saúde, o que coloca o Magistério como uma das profissões de alto risco.

sobre o tema, apontavam uma possível condição de desgaste mental provocado pelo tipo de atividade ocupacional. Dentre as razões que levam os (as) professores (as) ao afastamento do exercício docente, as queixas psiquiátricas estão em primeiro lugar, sendo também as mais difíceis de reabilitação (VALENT - CEZEKSTER, 2007, p. 13).

Pesquisas realizadas em diversos locais do Brasil sobre os problemas psíquicos apresentados pelos docentes das escolas públicas evidenciam que:

Em Belo Horizonte, perfazem 16% dos casos .... Um estudo realizado em Vitória da Conquista, na Bahia, encontrou uma prevalência de 55,9% de transtornos psiquiátricos menores em uma amostra de professores da rede municipal... O sofrimento psíquico dos profissionais da educação já foi apontado como superior aos dos profissionais de saúde. Estatísticas mostram o dobro de queixas psiquiátricas menores dentro dessa categoria que na população em geral... Estudo realizado em professores das redes estadual e municipal em um município do interior do rio Grande do Sul detectou 37,3% de prevalência de sintomas depressivos significativos..., além de impacto negativo sobre o desempenho no trabalho proporcional à intensidade dos sintomas. (VALENT - CEZEKSTER, 2007, p. 13).

Quanto aos estudos relacionados acima, Landine (2008, p.299) destaca:

Delcor ET al (2004) realizaram um estudo em Vitória da Conquista, Bahia, com mais de 600 professores da rede particular de ensino da cidade, perpassando desde o ensino pré-escolar até o ensino médio. Neste estudo constataram, entre os diferentes problemas de saúde, problemas psicossomáticos ou relacionados à saúde mental/cansaço mental (59,2%). Segundo os autores, com relação aos distúrbios psíquicos menores (DPM) há uma incidência de 41,5%, evidenciando um crescimento percentual em estudos realizados até então que se aproximam da faixa entre 18 a 24,2%, observando, entretanto, que no momento da pesquisa a categoria passava por uma forte crise sindical, o que pode ter contribuído para alcançar esses índices.

Segundo essa autora, são consideradas doenças psíquicas menores (DPM) “os distúrbios mentais comuns, tais como depressão, ansiedade, distúrbios psicossomáticos e neurastenia.”

Para Seligmann-Silva (p. 35, 2011), dependendo das circunstâncias o trabalho produz formas de desgaste mental e mal-estar, cujo estudo sistematizado configura, por sua complexidade, um campo especial de investigação, pois, dependendo da situação, o trabalho pode ser um elemento fortalecedor da saúde mental ou promotor de vulnerabilidade, gerando distúrbios que poderão expressar-se de maneira coletiva e individual.

Os riscos a que estão expostos os docentes em seu ambiente de trabalho, segundo a autora acima, também são geradores de problemas psíquicos, como os altos ruídos da sala de aula, as possíveis situações de violência entre os alunos e agressões aos professores, tanto pela família dos alunos quanto pelos próprios estudantes. Nesse sentido a autora destaca:

Os riscos de doenças profissionais e de acidentes de trabalho marcam fortemente a subjetividade dos trabalhadores, assim como a vivência de tais eventos e de suas decorrências, inclusive eventuais sequelas e limitações. Os fatores ambientais que agredem o organismo do trabalhador - especialmente o ruído, o calor, as vibrações e a presença de substâncias neurotóxicas – atacam também o psiquismo. (SELIGMANN-SILVA, p. 111, 2011).

Esteve (1999, p. 75), afirma que com relação aos estudos epidemiológicos feitos por Amiel (1972, p.349) sobre as doenças dos professores em acompanhamento médico nos centros assistenciais franceses, em uma amostra de 1.294 profissionais, constatou como diagnósticos mais frequentes “estados neuróticos (27%), estados depressivos (26,2), personalidades e caracteres patológicos (17,6); os estados psicóticos tais como psicose maníaco-depressivas (7,4%) e as esquizofrenias (6,6%).” Essa situação demonstra uma problemática que deixa de ser considerada apenas local, apresentando-se em sua intensidade como própria da ação docente. Nesse sentido, é bom lembrar que trata-se de educadores em atividade, isto é, em contato cotidiano com os estudantes de diversas faixas etárias que muitas vezes, têm os professores como modelo de conduta de vida.

É certo que nos dias de hoje, existe uma dificuldade entre os jovens universitários em optarem por seguir a profissão de professor, algumas disciplinas, tais como química, a própria matemática e outras, apresentam um déficit de docentes que atuam nessa área. Fato que levam algumas escolas a terem uma realidade onde os professores são convocados a ministrarem aulas de disciplinas as quais não possuem formação específica.

No que se refere às consequências do adoecimento para a sala de aula, estudos revelam que o *burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão. São os professores com altos níveis de *burnout*, os que apresentam, com mais frequência, resfriados, insônia, dores nas costas e na cabeça e hipertensão arterial (CARLOTTO, 2002). Em relação a essa questão, a autora afirma que:

“... o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula... Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos 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 com relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são frequentes, bem como o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la” (CARLOTTO, 2002, p. 24).

Para tal a falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino pelos docentes tem mostrado ser um significativo antecedente de *burnout*. Essas questões somadas à inadequação salarial e à falta de oportunidades de promoção, têm preocupado pesquisadores, e a prevenção e erradicação desse tipo de estresse deve ser tarefa conjunta que envolve professor, aluno, instituição educacional e sociedade, devendo, ainda, buscar alternativas na cultura organizacional e social na qual se exerce a atividade docente.

Vários são os pontos considerados pela UNESCO e pela OCDE para avaliarem a qualidade da educação, no entanto pesquisas evidenciam que o adoecimento docente tem contribuído decisivamente para a baixa dessa qualidade, sendo de fundamental importância o investimento na melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação. Isso, porque é na sala de aula e no espaço escolar que se vem mais diretamente refletidas as consequências do mal-estar docente. O absenteísmo trabalhista, o desânimo, a irritação, que envolvem o cotidiano do professor adoecido, comprometem intensamente a qualidade do trabalho ministrado. Para que se obtenha uma aprendizagem e um ensino de qualidade, é necessário o bem estar integral do professor. Segundo Codo (2002) os dados observados referentes aos professores acometidos pela síndrome de *burnout* são excelentes indicadores para se medir os resultados da educação no Brasil, pois demonstram que algo de errado está acontecendo. O autor afirma ter verificado que nos lugares onde há um grande número de docentes com esse problema, os resultados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) são baixos.

Diversos autores, a exemplo de Esteve (1999) destacam que há muito tempo vem-se utilizando o tópico mal-estar docente, apresentando essa expressão como a mais inclusiva das empregadas na bibliografia atual para descrever as implicações permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Como assinalou Blasé (apud ESTEVE, 1999), a

conjunção de vários fatores sociais e psicológicos, presentes na situação em que se exerce a docência atualmente, está produzindo o que ele chama de “um ciclo degenerativo da eficácia docente”. Todos esses são elementos que incidem diretamente na qualidade da educação. Nessa direção, Dourado, Oliveira e Santos (s/d, p.13) evidenciam que:

Para definir a qualidade da educação, tanto a UNESCO como a OCDE utilizam o paradigma de insumo-processo-resultados. Nesse sentido a qualidade da educação é definida com relação aos recursos, materiais e humanos, que nela se investe, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos, e nas expectativas com relação a aprendizagem dos alunos.

Em função da reestruturação produtiva das últimas décadas, novas demandas têm atingido a educação escolar com relação aos seus objetivos, repercutindo em mudanças na forma de gestão e organização do trabalho na escola. São as mudanças trazidas pelas reformas educacionais recentes, responsáveis pela intensificação do trabalho docente, o que vem produzindo maior desgaste e insatisfação por parte dos professores (OLIVEIRA, 2004).

Assim, Oliveira (2006, p.11) aponta:

“Dentro desse contexto o trabalho do professor se encontra marcado pela busca de autonomia, que vem acompanhada de restrições impostas pelas políticas educacionais e as relações de poder que compõem o tecido do cotidiano escolar. Esses engendramentos atravessam toda a perspectiva do processo de trabalho docente, produzindo efeitos diretos em suas atividades, no seu modo de execução e em sua própria saúde.”

As condições apresentadas apontam para a ampliação da precariedade da saúde, vida e trabalho dos docentes, provocando-lhes desgaste físico e mental, produzindo consequências negativas não apenas para eles, mas também para os alunos e o sistema de ensino (LANDINI, 2006, p. 3-4).

No entanto, percebe-se que nem todos os professores que são identificados como adoecidos apresentam o desejo de abandono da profissão, o que levanta uma questão sobre quais os elementos que possibilitam a construção da Síndrome do *Burnout* em professores, isto é, por que alguns adoecem e, outros, não? O contexto apresentado reflete a necessidade de aprofundamento dos estudos, dessa vez direcionados à investigação das dimensões do adoecimento e suas repercussões na qualidade da educação básica do Recife.

### **3.2 *Burnout* e adoecimento docente- uma revisão da literatura**

Com o objetivo de apresentar como se insere o debate acerca da Síndrome do *Burnout* e a educação, no conjunto das pesquisas realizadas em nível nacional e internacional, além das demais patologias comumente exibidas pelos docentes que veem sendo apontadas pelos estudos, realizei uma revisão da literatura referente à temática em questão. Para tanto, fiz um levantamento das teses e dissertações produzidas sobre saúde/doença docente através de sites de pesquisa (Banco de Dissertações e Teses- CAPES) e do material bibliográfico ao qual tive acesso no período de produção dessa tese. Vale destacar, que tais pesquisas não são originárias exclusivamente da área educacional, sendo comumente identificadas as da área da engenharia de produção, da fonoaudiologia, da psicologia social e da saúde coletiva, conforme evidenciado anteriormente. Nesse sentido, Esteve (1999, p.23) aponta:

O estudo das pesquisas realizadas sobre as condições nas quais se exerce a docência comporta, necessariamente, um enfoque interdisciplinar. Deparamo-nos com trabalhos de investigação que – de uma perspectiva psicológica – falam-nos do estresse dos professores ou do aumento da ansiedade entre eles. Nesses trabalhos os problemas psicológicos detectados acabam se relacionando, de forma mais ou menos direta, com as condições sócio trabalhistas em que se exerce a docência.

Portanto, podemos observar que há um campo amplo para a investigação sendo desenvolvido sobre saúde/adoecimento docente conforme a literatura indicada abaixo.

Em nível nacional é preciso destacar a obra de Wanderley Codo (1999) como referência fundamental para essa temática. O citado autor desenvolveu uma ampla pesquisa sobre as condições de saúde mental dos trabalhadores em educação do Brasil. Por aproximadamente três anos, Codo (1999) investigou 52 mil educadores das escolas públicas estaduais do Brasil, buscando compreender a *Síndrome do Burnout* a partir do ponto de vista dos profissionais da educação, mostrou a percepção das condições de trabalho e de saúde a partir dos próprios educadores. A pesquisa de Codo revelou uma situação seriamente preocupante, identificando um alto índice de *burnout*, uma vez que em sua amostra 26% dos trabalhadores em educação apresentaram exaustão emocional. Pela sua dimensão e importância dos temas tratados, essa pesquisa constitui um marco essencial para os estudos sobre *oburnout* em professores do Brasil.

Carvalho (1997) estudou a saúde mental de professoras em duas escolas públicas paulistas, com o objetivo de conhecer as condições de trabalho e insatisfação, ansiedade e

inadequação social do trabalho, como fatores produtores de adoecimento mental. Concluiu que o trabalho docente tem sido afetado pela mecanização, o que tem comprometido a saúde mental das professoras que apresentam sintomas de ansiedade, angústia e infelicidade.

Outra pesquisa, voltada para a investigação da saúde do docente e baseada no conceito atual de saúde e qualidade de vida, foi a realizada por Carneiro (2001) que analisou as relações entre as condições de trabalho e saúde do professor no interior da instituição escolar. Os resultados da pesquisa identificaram como queixas mais frequentes entre os professores o esgotamento da voz, o stress, a apatia, o desânimo, o desamparo e a Síndrome de burnout nos casos mais graves.

Fonseca, (2001), em sua dissertação de mestrado em psicologia, procedeu a um estudo de caso realizado com professores de sete escolas públicas estaduais do ensino fundamental e médio, atuantes no Município de Conselheiro Lafaiete-MG, onde investigou a existência ou não de adoecimento psíquico na atividade docente. Assim, buscou identificar se o desgaste principal no trabalho docente é físico ou mental e em que medida afeta as relações dos professores no espaço educacional. Concluiu que existe um elevado índice de alteração de saúde entre os professores, tanto no aspecto físico quanto psíquico, prevalecendo o segundo aspecto.

Delco (2003) pesquisou os professores de uma rede particular de ensino em Vitória da Conquista. Em sua investigação identificou que 60% dos professores apresentavam rouquidão, 59% cansaço mental, 45% dor na garganta, 41% distúrbios psíquicos menores (DPM) e 92% relatavam a necessidade do uso intensivo do aparelho fonador.

Giannini (2003), em sua dissertação de mestrado intitulada: “Histórias que fazem sentidos: as sobredeterminações das alterações vocais do professor” estudou as formas como o professor da rede municipal de São Paulo singulariza as condições de trabalho, de modo que essas funcionem como elementos constitutivos de seu sintoma de voz.

Carlotto (2005), em sua tese de doutoramento, investigou a saúde psicológica dos professores de instituições particulares, especificamente a *Síndrome de Burnout* e sua relação com os níveis de ensino. A hipótese levantada pela autora é a de que a Síndrome do *burnout* em seus diferentes graus estaria associada ao nível de formação do professor. O trabalho dessa pesquisadora que desenvolveu, posteriormente, várias pesquisas sobre o tema em questão é uma referência para a área da psicologia.

Na área da psicologia social, Assis (2006) investigou a presença de aspectos da síndrome de *burnout* em professoras das séries iniciais, a partir da análise das trajetórias pessoais e acadêmicas, buscando entender o processo de adoecimento dessas docentes.

Paschoalino (2009) publicou o livro “O Professor Desencantado: matizes do trabalho docente”, obra que foi o resultado da pesquisa de mestrado dessa autora, defendida em 2007 junto à Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa pesquisa buscou investigar o mal-estar do professor profissional do ensino médio de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, identificando um discurso recorrente entre os docentes sobre as dificuldades do trabalho docente e o sofrimento no exercício profissional. Aqui, diante de uma quantidade relevante de obras que abordam a problemática de saúde/doença dos professores, finalmente identificamos uma produção da área da educação.

A problemática que envolve o mal-estar dos professores tem sido estudada também no universo internacional, não sendo uma realidade pertinente, unicamente, ao nosso país. Nesse sentido, não podemos deixar de citar os primeiros estudos que surgiram sobre o tema, estudos pioneiros sobre a Síndrome do *burnout* realizados por Freudenberger nos anos 70 e ampliados por Cristina Maslach conforme citado anteriormente, o que demonstra que essa síndrome vem sendo estudada e associada à profissão docente há muitos anos. Nesse sentido, Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p.262) destacam:

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais impressiona é o contínuo acirramento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a docência é desgastada ante as insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a improdutividade do (denominada *má qualidade* do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações.

Ainda, no âmbito da produção internacional sobre o tema que estamos tratando, é necessário enfatizar a significativa contribuição de José Manuel Esteve Zaragoza. Esteve, (1999), professor espanhol, que atuou profissionalmente até 2010<sup>15</sup> na Universidade de Málaga, realizou um estudo sobre a evolução da saúde dos professores do seu país durante 7anos, fazendo um levantamento das licenças médicas oficiais desses; identificou que o número de licença dos professores triplicou nesse período, sendo que os diagnósticos mais

---

<sup>15</sup> Ano do seu falecimento.

frequentes, identificados, foram distensões; laringites e depressões. Em seu livro, intitulado “O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores”, no prólogo à terceira edição espanhola, destaca:

Quando foi publicada a primeira edição de O Mal-Estar Docente (1987), tinha-se apenas ouvido falar de uma crise da profissão de educador que não fez senão crescer desde então. Gostaria de antecipar a afirmação de que, independentemente do desenvolvimento do tema que se segue, o fenômeno do “mal-estar docente” não é, de maneira alguma, uma peculiaridade do sistema educacional espanhol. Trata-se de um fenômeno internacional que alcança o conjunto dos países de nosso contexto cultural. Os primeiros indicadores começaram a se tornar evidentes no início da década de 80 nos países mais desenvolvidos. A Suécia começa a falar do problema em 1983, observando uma crise geral do sistema educativo cujo indicador mais relevante era a deserção progressiva dos quadros docentes. Na França, em 1984, dois livros eram publicados sob os títulos significativos de *Tantqu’il y aura desprofs* (Enquanto houver professores) e *Lesenseignantspersècutés* (Os docentes perseguidos). Quando esses livros apareceram, a maior parte da crítica, sobretudo no âmbito acadêmico, acolheu-os com ceticismo. Quatro anos mais tarde, *Le Monde de L’Éducation*, em seu número de janeiro de 1988, reconhecia que a França estava ficando sem professores e que a profissão de educador já não era capaz de atrair um número suficiente de jovens para substituir os que chegavam à idade da aposentadoria (ESTEVE, 1999 p.10).

Podemos observar a importância dessa temática, que tem gerado pesquisas em vários países do mundo, como também, nas diversas áreas de estudo, possuindo um cunho investigativo interdisciplinar, tal fato possibilita a compreensão dessa problemática de uma maneira mais global; no entanto, ainda carecemos de pesquisas votadas para o olhar da educação.

### **3.3 Considerações sobre saúde e doença docente**

O debate sobre o conceito de saúde e doença sempre mobilizou discussões entre os profissionais de vários campos de atuação, sendo esse um tema discutido não apenas no campo específico da saúde. Isso porque a saúde e a doença são questões sujeitas a influência de realidades físicas, sociais, econômicas, emocionais, filosóficas, como também religiosas. No que concerne à saúde na profissão, a literatura referente a esse tema tem sido relacionada ao adoecimento laboral. Não existe uma definição legislativa do que seja uma saúde profissional. No entanto, se buscarmos uma conceituação para a doença profissional, encontraremos, inclusive, uma legislação que a identifica como “uma lesão corporal, perturbação funcional ou doença que seja consequência necessária e direta da atividade

exercida pelo trabalhador e não represente normal desgaste do organismo” Já a doença produzida pelo trabalho ou doença do trabalho, a que os docentes estão expostos, a legislação brasileira em seu art. 20 da lei 8.213 de 24 de julho de 1991 a define como aquela “adquirida ou desencadeada em função de condições especiais em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente”; sendo equiparada aos acidentes de trabalho.<sup>16</sup>

Apesar de esse ser um conceito aparentemente simples, leva-nos a refletir sobre o que significa ter saúde no trabalho. Seria permanecer sem sintomas ou alterações físicas e/ou psíquicas em ambiente adverso? A definição de saúde profissional, assim, estaria mais ligada ao ambiente em condições adequadas à função desempenhada, local onde os direitos fundamentais e sociais do ser humano possam ser respeitados como previsto nas normas constitucionais do trabalhador.

Nesse sentido, é necessário destacar que o entendimento do que seja saúde e/ou doença envolve questões de amplas dimensões. Podemos nos perguntar o que é ser saudável, ter saúde? Em 1947, a Organização Mundial de Saúde – OMS<sup>17</sup> construiu um conceito de saúde extremamente utópico para a nossa época, mas que vigora até o presente. A OMS define saúde como “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”. Para entender tal conceito, é necessário contextualizarmos a época em que foi criado. O conceito de saúde definido pela OMS foi criado pouco depois da Segunda Guerra Mundial, diante de um contexto de destruição humana; essa entidade buscou uma definição positiva para saúde, passando a considerar elementos como alimentação, atividade física, acesso ao sistema de saúde, etc. como fatores relacionados à saúde. Nesse contexto, ocorre também a preocupação da OMS em responsabilizar-se com as doenças mentais, e não apenas com a saúde do corpo, sendo a primeira organização internacional a expressar tal pensamento, conforme identificado no conceito apresentado. Por ser idealista, esse conceito parece muito distanciado da época atual pois, hoje, as pessoas vivem, convivem, trabalham e se relacionam com as outras pessoas, mesmo apresentando variadas enfermidades, sobretudo as chamadas doenças crônicas, contanto que não sejam incapacitantes.

---

<sup>16</sup> Lei de benefícios da Previdência Social

<sup>17</sup> A OMS é uma agência ligada à Organização das Nações Unidas – ONU- com a finalidade de elevar os padrões de saúde do planeta, cujos países filiados, entre eles o Brasil, se comprometem a adotar e colocar em prática as normas e os regulamentos sanitários estabelecidos pela entidade.

Na atualidade, o trabalho docente se caracteriza por uma realidade que por si só é geradora de doenças, tais como salas de aula lotadas, estruturas inadequadas, baixa remuneração, violência escolar, atribuições burocráticas desgastantes (ANDRADE et al, 2012).

Exercer uma atividade em precárias condições de trabalho como acontece, em geral, com os professores, sabemos, produz doença e doença que o incapacita a permanecer na profissão. Souza (2007, p. 24-25) destaca:

Para entender o adoecer dentro do processo de trabalho, é necessário perceber quem é o trabalhador que adoecer e de que forma ele está inserido no processo produtivo. A intervenção somente no corpo não é suficiente para um diagnóstico que formule terapêuticas eficazes, diante dos milhares de casos de doenças decorrentes de ambientes insalubres e processos de trabalho mal dimensionados. No caso do professor, sua qualidade de vida revela-se seriamente comprometida diante de condições de trabalho adversas, como por exemplo: exposição ao pó de giz, baixos salários, múltiplas tarefas que lhes vêm sendo atribuídas, condições de trabalho que afetam a autonomia do professor na condição dos processos de ensino aprendizagem, entre outros fatores.

Santos et al (2008), advertem sobre a necessidade de analisar as condições do trabalho docente, que em muitos casos “fazem com que o trabalho não seja motor da potencialização da vida, mas, apropriado e manipulado pela lógica do mercado capitalista, traduz-se em dor e sofrimento. ”Nesse sentido, o sujeito que não adoecer nessas mesmas condições, estaria, em alguma medida, indo de encontro à ordem da natureza. Então, é preciso entender que essa não é uma questão simplória, pois envolve a forma como as pessoas concebem o mundo que as cerca, sentem as coisas que vivenciam, relacionam-se com as outras pessoas e com o espaço profissional, portanto esse adoecer é também subjetivo. Dessa forma, Assunção (2003, p.99) destaca:

Toda a atividade predominantemente física ou predominantemente mental exercida pelo homem tem repercussões sobre o seu estado funcional, o que implica um custo psicofisiológico do trabalho, que pode manifestar-se de maneiras diversas a curto e a médio prazo: mudanças do modo operatório, fadiga, doenças, acidentes. Por outro lado, a variabilidade inter individual é grande: o custo psicofisiológico, as modalidades de execução desse trabalho são diferentes de um trabalhador para outro, e um mesmo indivíduo não as cumpre sempre da mesma maneira. Alguns encontram saídas para evitar o sofrimento e o adoecimento, e protegem o seu tempo extra laboral, não carregando para casa as marcas do trabalho. Os fatores constitucionais como sexo, idade, origem geográfica; os fatores ambientais, como nutrição, tradições socioculturais, e os fatores limitantes, como senescência, deficiências e hábitos alimentares irregulares interferem na maneira de fazer o trabalho e de reagir aos agentes agressores. O indivíduo-padrão não existe e tampouco a tarefa-padrão da organização científica do trabalho.

Mas, quando realmente podemos afirmar que alguém está adoecido? Nunes e Pelizoli (2011, p.45-49) ao tentarem responder a essas questões, observam a importância de não separarmos a “vida prática dos sujeitos reais” da sua vida diária. Isso porque, segundo esses autores, objetivamente, a saúde é uma “condição singular extremamente vinculada à vida cotidiana”. Esses consideram ainda que, na prática, a saúde das pessoas é menos passível de verificação do que a sua vida no dia-a-dia. A partir dessa perspectiva, no espaço escolar, algumas pessoas, através de um olhar diário e sem a formação adequada, arriscam-se a diagnosticarem os outros sujeitos, muitas vezes associando um comportamento diferenciado produzido por questões de adoecimento (*burnout*) às características pessoais. Mesmo que algumas características comportamentais crônicas estejam associadas a quadros de adoecimento tais como acontece com os professores adoecidos, como atitudes de distanciamento em relação aos colegas, movimentos agressivos ou tristonhos no espaço laboral, comumente tais condutas não são vistas como expressão de doença, sendo facilmente relacionadas às características próprias da personalidade do sujeito, dificultando as relações no ambiente profissional. Por não entenderem que tais comportamentos possam se configurar como doença, os colegas “saudáveis” passam a distanciar-se dos adoecidos por apresentarem atitudes dessa natureza. Conduta que irá colaborar para o isolamento do sujeito adoecido, no momento em que necessita de maior compreensão por parte dos seus pares.

Além do aspecto psicológico<sup>18</sup> advindo da própria Síndrome de *Burnout*, outros quadros de adoecimento, produzidos pelo ambiente de trabalho têm, de maneira geral, atingido os docentes. Pesquisa realizada junto aos professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT) de Salvador- Bahia, buscou identificar as doenças ocupacionais mais frequentes em seus atendimentos. Foram analisados os dados referentes a 235 professores; do total, 66% dos professores atendidos foram diagnosticados com doença ocupacional, sendo as mais recorrentes: doenças da laringe e das cordas vocais, síndrome do túnel do carpo<sup>19</sup>, Síndrome do manguito rotatório<sup>20</sup>, epicondilites<sup>21</sup>, bursites do ombro,

---

<sup>18</sup> Em relação ao psiquismo, o sujeito com *burnout* pode apresentar: falta de concentração; alterações de memória (evocativa e de fixação); lentificação do pensamento; sentimento de solidão; impaciência; sentimento de impotência; labilidade emocional; baixa autoestima; desânimo (BENEVIDES-PEREIRA, 2001).

<sup>19</sup> Síndrome do túnel do carpo é uma neuropatia resultante da compressão do nervo mediano no canal do carpo, estrutura anatômica que se localiza na mão e no antebraço. Através desse túnel rígido, passam os tendões flexores que são revestidos pelo tecido sinovial. Qualquer situação que aumente a pressão dentro do canal provoca compressão do nervo mediano e a síndrome do túnel do carpo. A causa principal dessa síndrome é a LER (Lesão do Esforço Repetitivo), gerada por movimentos repetitivos. (VARELA, s/data).

<sup>20</sup> Ocorre o pinçamento dos tendões do manguito rotador tendões internos ao ombro) contra o arco acromial, causando um desgaste desses tendões podendo levar a ruptura. (INTITUTO BALSINI, 2001)

tendinites, rinites, sinusites, e faringes crônicas e alérgicas. Para o professor, a relação saúde e trabalho:

...não diz respeito apenas ao adoecimento, aos acidentes e ao sofrimento. Para os trabalhadores a saúde é construída no trabalho. Em primeiro lugar, porque ao conseguir os resultados desejados pela hierarquia, sem contar com as condições ideais, ao dar conta das demandas complexas, inusitadas e não previstas, os trabalhadores reafirmam a sua autoestima, desenvolvem as suas habilidades, expressão as suas emoções. Em segundo lugar, o trabalho é uma via para desenvolver a personalidade. Relacionando-se com o outro mediante o conteúdo a ser desenvolvido, torna-se possível constituir os coletivos de trabalho, e os trabalhadores, aos poucos, constroem a sua história e a sua identidade social (ASSUNÇÃO, 2003 p.98).

Nesse contexto, podemos considerar que o professor possui um diferencial, que é a sua identidade pessoal de educador, essa constituída a partir de um imaginário que idealiza a educação como transformadora da sociedade, produtora de condições mais justas de vida para as pessoas. Emerso no universo de adoecimento, essa identidade profissional de educador passa a ser ameaçada, pois é um sentimento que caracteriza boa parte dos professores e faz com que estejam muito mais suscetíveis às doenças da profissão. Isso se apresenta mais claramente quando a literatura identifica que são justamente os professores mais comprometidos com o trabalho que executam, os que adoecem mais facilmente (MENDES, 2007). O que não é admissível é a aceitação de que esse é um problema comum, que todos sabem que essa profissão adocece, mas que de fato não se busca uma solução real para o problema, pois o adoecimento dos professores é situação recorrente nas escolas municipais do Recife e não pode continuar a ser banalizada.

---

<sup>21</sup> A epicondilite é uma inflação dos tendões do cotovelo, atingindo em especial, os músculos extensores do punho e do dedo. (MELDAU, Débora Carvalho, 2014)

## 4 OS PROFESSORES E A SÍNDROME DE BURNOUT NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RECIFE

*“A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: elevados índices de absenteísmo e abandono, desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, recursos de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc.”.*

*(NÔVOA, 1999).*

Esse capítulo é composto pelas análises dos resultados dessa investigação. De início, evidencio que para o levantamento dos dados utilizamos como instrumento metodológico a aplicação dos questionários de medição dos níveis de burnout (MBI) e o sócio demográfico aos professores de língua portuguesa e matemática das doze escolas selecionadas e especificadas anteriormente. Paralelamente, realizei entrevistas com esses sujeitos para entendermos quais eram as suas percepções sobre as avaliações sistêmicas implementadas pelo governo federal, especificamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, que se arvora a medir a qualidade da educação básica em nosso país. Além desse item, apresentamos os resultados do estudo exploratório que realizamos junto ao conjunto total de professores da rede municipal que lecionam as citadas disciplinas.

Por fim, no intuito de construir uma fotografia das ausências dos professores, procedia análise das tabelas relativas ao número de atestados médicos e de licenças para tratamento de saúde dos docentes da Rede Municipal de Ensino do Recife correspondentes ao ano de 2012<sup>22</sup>.

### O percurso da pesquisa

Compreender a complexidade do trabalho docente e o adoecimento advindo dessa prática profissional, bem como os variados fatores que colaboram para que o professor tenha a

---

<sup>22</sup> Em 2012, a Secretaria de Educação Esporte e Laser do Recife divulgou o levantamento das ausências dos professores dessa rede de ensino relativo ao ano de 2011, sendo esses os dados mais recentes sobre essa realidade.

sua saúde deteriorada, perdendo o encantamento pela docência, e o reflexo dessa realidade na qualidade da educação da cidade do Recife norteou este trabalho.

O processo de levantamento dos dados demandou um longo tempo, envolvendo idas e vindas às unidades educacionais pesquisadas. No cotidiano da escola, conseguir um momento livre junto aos professores para a aplicação dos questionários tornou-se uma batalha constante. Muitas vezes encontrei-os visivelmente cansados, sem nenhuma vontade de responderem aos questionários. Apesar do cansaço evidente, os professores reconheciam a importância dessa pesquisa, pois sabiam e diziam que a categoria estava adoecida. Embora chegasse cedo à escola, só conseguia acesso aos docentes no intervalo dos 20 minutos correspondentes ao recreio dos alunos. O que diminuía o interesse deles em responderem ao questionário, pois conforme afirmavam era o único momento que tinham para descanso, para um café, para tomar uma água, ir ao banheiro. Em alguns casos deixei o questionário para que os professores respondessem em casa, retornando no dia agendado para buscá-lo, fato que ampliou o número de vezes em que retornei às escolas, pois era comum o esquecimento do que fora marcado. Diante dessa situação, resolvi aproveitar os dias em que aconteciam as reuniões pedagógicas escolares para aplicar os questionários da pesquisa, momento de maior tempo livre para os professores, além de a escola estar muito mais calma, pois nesses dias as aulas são suspensas. A partir dessa dinâmica, pude concluir a totalidade das minhas entrevistas e aplicar os questionários aos docentes. Mas o tempo que passei nas escolas, enquanto aguardava um momento junto aos docentes, não foi em vão. Pude observar e perceber as grandes diferenças entre as escolas visitadas. Algumas eram amplas e arborizadas; em contrapartida, outras funcionavam num espaço mínimo, com pouca ventilação e salas de aula quentes, cujos ruídos espalhavam-se pelos corredores. A maioria das unidades escolares possuía a sala da direção climatizada, em muitos casos a sala dos professores também era climatizada, em outros se aproveitava um corredor para chamar de sala de professor, colocando uma mesa e algumas cadeiras nesse espaço entre o banheiro, a sala da direção e a secretaria. Quanto às salas de aula, normalmente não eram climatizadas, sendo comum o uso dos ventiladores nesses espaços. Numa determinada escola visitada, percebi rachaduras grandes que iniciavam na porta de entrada da escola, especificamente no teto e iam até a sala da direção, que segundo a diretora é muito antiga e a falta verba, dificulta a resolução do problema.

A dinâmica escolar é bastante complexa, numa das doze unidades em que entrevistei os professores, fui prontamente recebida pela diretora que, ao mesmo tempo, atendia a alguns

familiares dos alunos, resolvia conflitos com esse grupo e entregava o material de limpeza que, naquele mesmo momento, era solicitado por uma funcionária dos serviços gerais daquela unidade educacional. Numa ocasião posterior, essa mesma diretora relatou estar em tratamento para a depressão e que não via a hora de se aposentar, pois não encontrava resposta no trabalho que desempenhava, não via sentido para o que fazia na escola. Percebi que essa realidade correspondente ao esgotamento, à depressão, à perda de sentido no trabalho, não atinge apenas os docentes, pois essas queixas são recorrentes entre os demais educadores da escola.

Um ponto que considero relevante, tanto como elemento causador de estresse quanto como fator que incide sobre a qualidade da educação é o que concerne às características da comunidade do entorno das escolas. Diversos relatos, vindo de professores e diretores descreviam problemas com a comunidade local, identificando-a como de difícil relacionamento, sendo comuns os conflitos gerados por questões de valores, pois, como afirmavam, as famílias estavam sempre a autorizar os alunos nas suas condutas desrespeitosas para com os educadores.

Todas as diferenças entre essas escolas, tanto no que concerne à estrutura física, quanto aos aspectos que envolvem a realidade da comunidade local, da direção e demais aspectos relativos à própria dinâmica escolar, demonstram que esses espaços são completamente diversos, não se configurando como uma rede de ensino única, pois comportam realidades bastante diferenciadas, que, sabemos, reflete na qualidade da educação do nosso município. Essa constatação nos fez perceber a urgência de políticas educacionais que considerem tais diferenças, que evitem a implementação de ações iguais para realidades tão diversificadas. Parece evidente a necessidade de um olhar mais atento a essa problemática, que vise atender às necessidades de cada unidade, levando-se em consideração fatores que vão desde a estrutura física da escola, passe pelas características socioeconômicas da comunidade e suas especificidades e, por fim, levem em consideração os educadores e suas condições de trabalho e situação de saúde. As cobranças que incidem sobre os resultados são realizadas com o mesmo peso, para realidades tão diferenciadas, gerando problemas de diversas naturezas e não resolvendo o que é mais importante: a educação desses jovens.

#### **4.1 Os professores do Recife em sala de aula, o *burnout* e a metodologia de avaliação da qualidade da educação como produtora do adoecimento docente.**

Contemporaneamente, uma das grandes questões vivenciadas pela educação pública brasileira é a que envolve a avaliação da sua qualidade. Diante desse processo avaliativo e buscando alcançar a dita qualidade educacional evidenciada pelos entes federados, ocorre um intenso movimento que envolve os municípios e os estados brasileiros em função da melhoria dos resultados conseguidos. Tal esforço, segundo o site do INEP, visa levar o Brasil a atingir o patamar educacional da média dos países da OCDE, tendo como meta nacional a nota 6,0 até 2021. Assim as secretarias estaduais e municipais passam a programar variadas ações no sentido de atingirem as metas traçadas. Com esse objetivo, a Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente do Município do Recife (Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife) desde 2010, vem desenvolvendo as seguintes ações educativas: nomeou os docentes concursados para o Ensino Fundamental I e II; implantou o GESTAR II - Formação para professores do 3º e 4º ciclos em Língua Portuguesa e Matemática (parceria MEC/SEEL) e do Projeto REDE- Jogos em Educação Matemática para professores do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e professores de matemática dos anos finais (parceria MEC/FNDE/UFPE/NEMAT); ofereceu formação aos(as) professores (as) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (18 meses) Convênio ICE/UFPE/CEEL/NEMAT; fixou convênio com o IQE- Instituto de Qualidade na Educação Formação/acompanhamento de professores do Ens. Fund.- anos iniciais (8 escolas), anos finais (todas as escolas, com as disciplinas Língua Portuguesa , Matemática. Ciências, História, Geografia), implantou o Programa Correção de Fluxo e formação dos professores e supervisores participantes do referido programa; ofereceu Projeto Alfabetamento (ampliação das aprendizagens), que será ampliado para atender também dificuldades em Matemática (ALFANUMÉRICO); desenvolveu Projeto de Ampliação do Tempo de Aprendizagem e Espaços Pedagógicos nas Unidades de Ensino nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática – Ensino Fundamental/anos iniciais (contratação temporária de professores); Programa Manuel Bandeira de Formação de Leitores (117 escolas com bibliotecas escolares, 40 escolas com pequenos espaços para a leitura e 09 escolas com salas de leitura); Escolas de Tempo Integral – ETI (6 escolas – 2 ensino fundamental II e 4 ensino fundamental I, incentivou a participação nas atividades da Olimpíada Brasileira de Matemática de Escolas Públicas – OBMEP; implantou o Projeto Uerê-Melo que visa desenvolver estratégias diferenciadas para estudantes com bloqueios cognitivos, explorando sua oralidade, memória e raciocínio lógico e

do Núcleo de Acompanhamento Pedagógico – NAP; promoveu a revisão da Proposta Pedagógica.

No total podemos contar 14 ações direcionadas à melhoria da qualidade da educação das escolas municipais do Recife dentro da lógica estabelecida pelas avaliações sistêmicas. No entanto, os efeitos ainda não são satisfatórios como mostram os resultados recentes do IDEB, o que nos leva a questionar se de fato esses investimentos não estariam distantes do que realmente a escola necessita ou se a pressão exercida sobre os educadores para atingirem as metas projetadas estaria surtindo o efeito contrário e ampliando o mal estar no interior das unidades escolares.

Apesar de tantos investimentos advindos do poder público e encampados pelas ações municipais, as escolas ainda apresentam dificuldades para atingirem as metas propostas pelas instituições avaliativas responsáveis por medirem e definirem o que é qualidade da educação. Dessa situação, surge um impasse: se os investimentos permanecem regularmente ofertados e os índices projetados não são atingidos, há que se considerar que alguma coisa está errada. É possível que os recursos, projetos, programas e demais investimentos não estejam exatamente na direção da resolução do problema, pois outros fatores pertinentes ao contexto educacional não vêm sendo considerados em profundidade, tais como os problemas de adoecimento dos professores e seus desdobramentos no interior da escola, que certamente, contribuem para a baixa qualidade da educação e têm repercutido no sistema educacional como um todo.

O processo de avaliação institucional e os reflexos que promovem na vida dos professores advindos dessa pressão acabam sendo mais um elemento produtor de estresse entre os docentes, sobretudo nos que têm alunos avaliados em suas disciplinas, tais como os professores de matemática e Língua portuguesa. Com relação às avaliações externas, Souza (2007, p.26) adverte:

...o sistema avaliativo vem como um fator a mais para acentuar a precariedade do trabalho do professor, visto que a avaliação só serve para classificar os alunos e medir a capacidade produtiva (número de alunos aprovados) dos professores. Com isto, os professores se veem obrigados a ensinarem conteúdos exigidos nas avaliações deixando de lado o real aprendizado dos conteúdos baseados no conhecimento científico e o estímulo cognitivo dos alunos. Gera-se, assim, a perda de autonomia do trabalho dos professores, além do fato de serem as escolas com melhores notas as que acabam tendo privilégios e premiações. A fim de evidenciar a possibilidade de uso de resultados de sistemas de avaliação para premiação ou punição de escolas, o que certamente potencializa o poder dos testes de rendimento virem a conformar o que se ensina nas escolas.

Nesse sentido a metodologia de avaliação utilizada por tais entidades tem contribuído para a ampliação do mal-estar entre os professores, gerando estresse e produzindo reflexos negativos nessa qualidade tão exigida. Esse sentimento é evidenciado pelos docentes das escolas municipais do Recife e investigados por essa pesquisa e que lecionam as duas disciplinas que são avaliadas. Sendo um sentimento que aparece tanto nas escolas que obtiveram os resultados do IDEB baixo, quanto por aquelas que apresentaram os resultados mais altos, conforme mostram os depoimentos que se seguem:

“O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um opressor ao professor de matemática e português, pois as avaliações são realizadas em regime de pressão total para aumentar a nota da escola em relação ao ano anterior. Os programas sociais voltados para melhorar o índice são esporádicos (os quais deveriam ser contínuos e qualitativos), deixando os professores, aqueles que têm compromisso com o ensino e aprendizagem com qualidade, preocupados em encontrar novas estratégias, para alcançar a meta pré-estabelecida pelo MEC a mudar as estratégias e metodologia em suas aulas”. (PM--5 – Ideb alto).

A pressão sentida pelo professor é evidenciada em sua fala, o compromisso desse profissional na busca por atingir metas pré-estabelecidas é mais um elemento produtor de estresse dentro das escolas e entre esses professores. Mesmo com todo o desejo de mudança, buscando encontrar novas estratégias pedagógicas, o docente considera que os programas e os projetos são pouco constantes na dinâmica escolar, gerando preocupação entre aqueles professores comprometidos. Parece existir uma cobrança pelos resultados, que causa tensão, no entanto, para esse professor o acompanhamento por parte do poder público é insuficiente. Quando os resultados não são atingidos, ocorre frustração nos docentes, situação que nos leva à constatação de que as avaliações sistêmicas, além de produzirem pressão sobre o trabalho exercido pelo docente, causando mal-estar e adoecimento entre os professores, gera uma outra situação que é a rivalidade entre as escolas, uma vez que os resultados do IDEB repercutem, também, no status da escola, que, ao obter um alto índice, passa a ser olhada socialmente de maneira positiva. No que concerne à escola particular, os altos índices alcançados irão contribuir para a ampliação do número de estudantes aí matriculados, pois a divulgação através da mídia promoverá a venda da “mercadoria” educação, uma vez que esse produto será entendido como de alta qualidade, e a sociedade faz a relação direta entre os altos índices avaliativos e a qualidade da educação. No caso das escolas públicas, esses resultados incidem sobre a imagem das autoridades políticas que, naquele momento, estão à frente de tais ações,

contribuindo para a visibilidade positiva desses atores. De maneira geral, os professores fazem uma relação direta entre os resultados divulgados pelo IDEB e a qualidade do trabalho que executam. Quando os resultados, sobre as escolas em que atuam, são divulgados, eles também, sentem-se avaliados, como relata a professora:

“Penso que o IDEB, de uma certa forma vem avaliar também o meu trabalho. Sei que vários fatores externos à sala de aula influenciam nas avaliações realizadas pelos alunos, mas sinto na maioria das vezes, pressionada a obter bons resultados”. (PM-5 – Ideb alto).

Mesmo consciente de que são vários os fatores que incidem sobre os resultados da educação, não sendo o professor o único responsável por essa qualidade, isso não desmancha o sentimento de estar tendo o trabalho avaliado, pois essa resposta quando é baixa, normalmente, aparece como responsabilidade única do professor, o que faz com que os docentes se sintam mais expostos e conseqüentemente mais cobrados.

Para o professor, falta sentido no trabalho que executa, pois busca atingir metas que não foram traçadas por ele mesmo, demonstrando o distanciamento da autonomia profissional docente. Ao pensar sobre o trabalho que desejaria realizar junto aos seus alunos, pensa também sobre a sociedade que anseia formar, nesse conflito, percebe que no seu trabalho ele é apenas um executor das ações que foram planejadas por outros. O trabalho pensado, dá lugar ao trabalho mecânico, mas, ainda assim exerce sobre o professor uma importância de tal dimensão, que o faz continuar a buscar os resultados pré-estabelecidos pelos entes responsáveis. Isso porque a metodologia utilizada para se alcançar os altos índices de qualidade na educação, tem contribuído positivamente para o adoecimento, pois o estresse e a frustração por não conseguir executar o seu planejamento com autonomia, tem ampliado o mal estar na escola. Os professores passam a desacreditar dos seus saberes, pois o conhecimento que adquiriram em sua formação, parece não ser suficiente para o desempenho das suas atividades. Situação conflitante, uma vez que o professor permanece a exigir de si próprio uma resposta positiva. Na realidade da prefeitura do Recife os próprios professores verbalizam seus problemas e relatam os seus desencantos. Portanto, as políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria do desempenho das escolas - pautadas nos índices obtidos pelo IDEB - têm colaborado para a ampliação desse sentimento junto aos professores, uma vez que privilegiam o sistema de meritocracia nos resultados, como nos adverte Paschoalino e Fidalgo:

A bonificação salarial para os professores, pelo alcance das metas do IDEB, traduz-se ao mesmo tempo em prêmio e em punição. É preciso premiar aqueles que se destacaram positivamente. Por outro lado, traduz-se na punição dos professores que, por mais que se esforcem, não veem alcançados os resultados das metas do IDEB. Essa lógica de premiação e punição é perversa, já que a melhoria da educação e o alcance das metas do IDEB não dependem apenas dos professores, pois os aspectos conjunturais da sociedade não tiveram mudanças efetivas. Contudo, essa lógica da meritocracia vem crescendo em adeptos que passam inclusive a defendê-la (PASCHOALINO E FIDALGO, 2011, p.103-116).

Sentimentos agregados às exigências de se alcançar as metas avaliativas propostas pelo MEC, tais como o de impotência e desproteção, também são comuns entre os docentes, como evidenciam os depoimentos que se seguem:

“Muita pressão e as vezes impotência, pois é muito difícil ensinar para quem não quer aprender. Os alunos em geral não valorizam o estudo, já está impregnado esse sentimento na comunidade, e é um grande desafio para nós, professores, mudar essa realidade. (PM - 4 – Ideb baixo).

“O IDEB é o meu fracasso traduzido em percentual. Afinal, estou só para lidar com todas as questões que influenciam na aprendizagem do meu aluno: disciplina, motivação. Todo o problema que enfrento está voltado às condições de trabalho, que me faltam, inclusive falta-me proteção contra atitudes violentas de alguns de meus alunos, não tenho como melhorar o desempenho de minhas turmas.” (PP - 2 – Ideb baixo).

“Eu me sinto sem forças para influenciar meus alunos a participarem dessas avaliações de forma consciente” (PP-1– Ideb baixo)

Os sentimentos evidenciados nesses depoimentos, são produzidos sem alguma medida pela descrença dos docentes em relação à transformação promovida pela educação oferecida nessas escolas. Mas, esse desacreditar parece englobar a estrutura educacional como um todo, a falta de condições de trabalho adequadas, o desinteresse e desmotivação dos alunos pelas atividades pedagógicas, a percepção de que a comunidade não reconhece o valor da educação, além do problema de insegurança diante de comportamentos violentos dos estudantes, são pontos que devemos destacar. Essas vivências, no cotidiano da escola, fazem com que o professor desenvolva um sentimento de insegurança, fracasso e derrota diante do seu trabalho. De maneira geral, percebe-se um incômodo resultante do conjunto de sentimentos dos professores sobre as avaliações sistêmicas. Pode-se resumir num depoimento do professor “o sentimento é de fracasso e frustração” (PP-4– Ideb baixo). É importante registrar que esses sentimentos ocorrem também entre os docentes que atuam nas escolas que obtiveram resultados do IDEB considerados altos para o contexto do município do Recife, como destacamos a seguir:

“Meu sentimento é de ser usada e pressionada a atingir resultados que dependem de um processo e de um cuidado a longo prazo, muitas vezes deixados de lado por quem nos cobra ao final ” (PP-4 – Ideb alto)

“Há um sentimento de pressão, cobrança. Por outro lado, é decepcionante porque se cobra, mas não se dá condições de trabalho. Pelo contrário, investe-se em ações pontuais ou paliativas, que estão fora do nosso alcance. E o reflexo que deveria ter em sala de aula não é sentido” (PP-5– Ideb alto).

Assim, fica evidente que para os professores do Município do Recife, a busca por alcançar as metas exigidas pelo IDEB soa unicamente como pressão, perdendo qualquer outro sentido, gerando sentimentos de fracasso, de frustração e pressão por bons resultados que não dependem apenas do professor, sendo mais um elemento produtor de adoecimento e mal estar entre os docentes. Nessa direção, Reis (2014, p.155) destaca:

As exigências para o alcance das metas do IDEB não podem ser desconsideradas no contexto dos níveis de adoecimentos a que hoje estão expostos os trabalhadores docentes. Os abalos psicológicos frutos dos desgastes cotidianos, em ter que constantemente mediar a falta de condições e objetivos educacionais do sistema, pode determinar os processos de adoecimento entre estes trabalhadores. Desconsiderar esse fato é fechar os olhos para um futuro não tão alentador, pois trabalhadores docentes afastados, com licenças, abandonos, são fortes concorrentes para uma escala cada vez mais baixa no nível de qualidade da educação.

Nesse contexto, é também pertinente analisarmos se de fato as avaliações sistêmicas e toda a estrutura que comporta a sua elaboração, dão conta de medir a realidade educacional das escolas brasileiras. Situadas em áreas tão diversificadas, as escolas brasileiras refletem, ainda, as diferenças regionais e as desigualdades sociais encontradas no universo nacional e, até mesmo, no local. Os professores expressam essa percepção através dos seus relatos sobre as avaliações promovidas pelo IDEB, como podemos constatar nos depoimentos abaixo:

“Certamente não demonstra claramente a realidade do nosso país. Mascara essa realidade, obviamente por questões políticas. O nosso público-alvo precisa de ações que são distantes dessas, muito mais do que isso”. (PP-6– Ideb alto).

“Acredito que são distantes da realidade dos nossos alunos, bem como, em geral, o professor não tem acesso a essas avaliações, deve buscar isso através do site. ” (PP-4– Ideb baixo).

“ Não bate com a nossa realidade, os nossos alunos não são preparados para esse tipo de teste. ” (PM-4– Ideb baixo).

“São números que não avaliam todas as dificuldades vivenciadas pelos profissionais da educação no cotidiano.” (PM-6– Ideb baixo)

O uso da avaliação considerando unicamente os números e os resultados estatísticos não representa o melhor caminho para expressar a realidade dos diferentes municípios brasileiros, nem aponta a direção para a resolução das suas principais necessidades no sentido de alcançar os avanços exigidos pela sociedade. Além do que, a utilização de instrumentos avaliativos comuns empregados para medir essa diversidade, com certeza, deve ser questionada. Nessa direção, Martins (2001, p.34) aponta:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados.

Para validar esse debate é importante sabermos como as avaliações sistêmicas estão estruturadas, bem como identificar o contexto histórico das políticas educacionais voltadas para a avaliação da qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, Gouveia (2008) destaca que as mudanças ocorridas no cenário brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988 definiram o enfraquecimento do Estado Nação. É nessa conjuntura que as políticas públicas para a educação passam a ser delineadas ao se modelarem pelas orientações de contexto neoliberal, evidenciando uma preocupação com os processos de descentralização da educação.

Tais políticas originárias dessas orientações, produziram um novo contexto educacional; expressões comumente utilizadas pelo universo empresarial, tais como qualidade, avaliação, gestão, gerenciamento, autonomia e outras, passaram a fazer parte do cotidiano da educação. A preocupação com a qualidade da educação passa a ser orientada pelas estratégias do mercado. Conforme destacamos anteriormente, é a qualidade total utilizada pelo mundo empresarial que irá ocupar o lugar da educação. Para Gentili (2012) qualidade total é um “conceito que se constrói a partir da transferência do princípio da qualidade total no campo empresarial ao campo educacional”, pois quando os neoliberais estão falando em qualidade da educação, na verdade estão se referindo à qualidade total. Para esse autor passa-se a:

“Falar em qualidade educacional como se fala em qualidade empresarial na atividade produtiva, inclusive transferindo o mesmo critério de avaliação da qualidade e as mesmas estratégias de controle de qualidade na indústria para o campo especificamente escolar.” (GENTILI, 2012, p.43).

É nessa arena, em que estão postos os interesses de mercado, que irá surgir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Brasileira – IDEB, cuja avaliação é construída a partir do desempenho dos alunos em testes padronizados e os indicadores de fluxos como promoção, repetência e evasão. Os testes padronizados utilizados como indicadores avaliativos que compõem os resultados do IDEB, tais como a Prova Brasil e o SAEB, avaliam unicamente os estudantes do quinto ano e do nono ano do ensino fundamental e no caso do SAEB são avaliados também, os estudantes do terceiro ano do ensino médio.

Com relação à criação desse índice, em seu portal, o INEP (2015), afirma:

O IDEB foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil....representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Portanto, na concepção do INEP, a estrutura avaliativa do IDEB comporta possibilidades de se agir no sentido da transformação da qualidade da educação, mas isso levando-se em consideração a eficácia, a eficiência e a produtividade escolar, reforçando o pensamento gerencial da educação, aproximando-a do modelo de qualidade total exposto acima, uma vez que busca avaliar o rendimento e o desempenho dos estudantes a partir de uma prática constituída por um “forte mecanismo de pressão e controle do Estado, assim como induz à competitividade entre as escolas e o sistema de ensino” (CHIRINÉA, 2010).

### **IDEB 2011- Nosso recorte temporal**

A divulgação dos resultados do IDEB 2011 ocorreu no dia 15 de agosto de 2012, sendo esse o último resultado informado pelos órgãos oficiais responsáveis. Por serem as informações mais recentes as quais tive acesso no momento da construção dessa investigação, foram esses resultados que utilizei na seleção das escolas investigadas por essa pesquisa e que serviu para nortear as minhas análises.

Com relação aos cálculos do IDEB 2011 e as metas para 2021, o Ministério da Educação-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – em nota informativa, evidencia que:

Os resultados do Ideb 2011 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram da Prova Brasil/Saeb 2011 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2011. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio Ideb e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021. (BRASIL, 2012).

A partir desse recorte temporal, construí dois quadros que identificam as escolas municipais do Recife investigadas por essa pesquisa. Vale ressaltar que, respeitando o anonimato inerente à pesquisa científica, atribuímos um nome fictício às escolas estudadas e aos depoimentos dos professores. No caso das escolas chamamos de A1, A2, A3 A 4 A5, A6, as escolas que apresentaram resultados do Ideb alto e suas respectivas RPAs. Quanto as escolas municipais do Recife que apresentaram resultados do Ideb mais baixo, atribuímos a expressão B1, B2, B3, B4, B5 e B6, seguindo a mesma lógica anterior. No caso dos professores, optei pela sigla PP para os professores de língua portuguesa e PM para os de matemática, sendo a RPA identificada pela numeração de 1 a 6 (RPA 1, 2, 3, 4,5 e 6).

Com relação à estrutura educacional na qual está constituída a Secretaria de Educação Esporte e Lazer do Recife da qual fazem parte essas escolas: esta secretaria é responsável por um total de 243 unidades escolares direcionadas ao ensino fundamental e distribuídas pelas seis regiões político-administrativas do Recife. Dessas, 34 são encarregadas do ensino fundamental II, das quais 12 constituem foco da nossa investigação. As 34 unidades possuem um conjunto de 580 professores (as) efetivos e 15.415 estudantes, além de alguns estagiários docentes, apoios pedagógicos e gestores escolares. O organograma ao qual tivemos acesso, apresenta a Secretaria de Educação do Município do Recife constituída por três diretorias: a Diretoria de Gestão de Pessoas, a de Gestão Tecnológica e a Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. Essa última é a que nos interessa acompanhar mais de perto, pois é responsável pela organização das modalidades de ensino, seu funcionamento, seus projetos, suas ações e a formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos, técnicos pedagógicos e demais profissionais da educação. É responsável, ainda, por promover a discussão dos educadores da rede sobre a proposta pedagógica desenvolvida nas unidades escolares, orientando sua implementação, acompanhando e avaliando processos e resultados das aprendizagens dos estudantes, nas diferentes etapas e modalidades de ensino. A partir

dessa descrição, passamos a apresentar as 12 escolas selecionadas por essa pesquisa com os resultados alcançados nas avaliações do IDEB no ano de 2011, juntamente com as projeções futuras divulgadas pelo MEC em 2012. Destacamos que tais unidades educacionais estão sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Esporte e lazer do Recife e diretamente ligadas à Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente.

Quadro 2 - Identificação das escolas pesquisadas por RPA que apresentam Ideb alto

ESCOLAS QUE APRESENTAM IDEB Alto	RPA	IDEB	META/IDEB
A1	1	3.2	2.9
A2	2	3.1	2.6
A3	3	3.3	4.2
A4	4	3.1	3.1
A5	5	3.1	3.3
A6	6	3.9	3.4

Quadro 3 - Identificação das escolas pesquisadas por RPA que apresentam Ideb baixo

ESCOLA QUE APRESENTAM IDEB Baixo	RPA	IDEB	META/IDEB
B1	1	2.7	3.7
B2	2	2.8	3.3
B3	3	2.7	3.0
B4	4	2.5	2.8
B5	5	2.2	3.3
B6	6	2.2	2.8

A partir da apresentação dos quadros que identificam os índices da qualidade da educação básica alcançados em 2011 pelas escolas selecionadas nas avaliações sistêmicas, bem

como as projeções do MEC para o ano em questão, procederei à exposição dos resultados dos níveis de *burnout* apresentados pelos professores investigados e que atuam nessas unidades educacionais como professores de Língua Portuguesa e de Matemática no Ens. Fund. II das escolas selecionadas

A intenção foi relacionar o adoecimento e a qualidade da educação. Portanto, buscamos realizar a relação entre os níveis de *burnout* identificados e os resultados do IDEB alcançados por essas escolas, bem como fazer o cruzamento desse adoecimento com os dados sócio demográficos desses profissionais. Nesse processo está em destaque a possibilidade de a metodologia utilizada pelas avaliações sistêmicas promover o aumento do mal-estar nas escolas e, conseqüentemente, a diminuição da qualidade da educação ministrada nessa rede de ensino. O ponto inicial para embasar as nossas análises teve como referência os índices de *burnout* apresentados pelos professores investigados nessa pesquisa. Como relatado anteriormente, o instrumento que utilizamos para medir a síndrome de *burnout* da nossa amostra, foi o Maslach Burnout Inventory– MBI, que considera três diferentes dimensões - Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Profissional - embora relacionadas, apresentando uma estrutura multidimensional da síndrome.

### **Métodos estatísticos**

Para a comparação entre o IDEB alto e baixo ou para verificar associação entre outras variáveis categóricas foi utilizado o teste Qui-quadrado de Pearson ou o Exato de Fisher quando a condição para utilização do teste Qui-quadrado não foi verificado e os testes: t-Student com variâncias iguais, t-Student com variâncias desiguais ou Mann-Whitney em relação às variáveis numérica e para avaliar a força da associação nos cruzamentos das variáveis categóricas foi obtido o valor do Odds Ratio (OR) com respectivo intervalo de confiança.

Ressalta-se que a escolha do teste t-Student ocorreu quando foi verificada a hipótese de normalidade dos dados em cada categoria e Mann-Whitney quando a hipótese de normalidade foi rejeitada. A verificação da hipótese de normalidade dos dados foi realizada através do teste de Shapiro-Wilk e a verificação da hipótese de variâncias iguais foi realizada através do teste F de Levene. A margem de erro utilizada nas decisões dos testes estatísticos foi de 5%. O programa estatístico utilizado para digitação dos dados e obtenção dos cálculos estatísticos foi o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na versão 21.

### **Descrição da amostra**

Os resultados a seguir foram obtidos a partir das entrevistas de 24 professores escolhidos de 12 escolas da cidade do Recife, sendo duas por RPA; em cada escola foram selecionados dois professores: um de Língua Portuguesa e um de Matemática. Em cada RPA foram selecionadas duas escolas, sendo uma que tinha o maior IDEB da RPA e outra com o menor IDEB. A idade dos pesquisados variou entre 28 a 68 anos, teve média de 47,13 anos, desvio padrão de 11,07 anos e mediana de 44,50 anos.

A título de identificação das características dos sujeitos participantes da pesquisa, na Tabela 1 disposta abaixo, apresentam-se os resultados relativos ao levantamento em questão. Desta tabela se destaca que: a maioria (62,5%) dos professores tinha até de 28 a 49 anos e os 37,5% restante tinha 50 a 68 anos; um pouco mais da metade (54,2%) era do sexo feminino; a maioria (62,5%) era casada ou vivia em união estável e o restante era de solteiros. A maioria (62,5%) tinha mais de 20 anos de tempo de docência; mais da metade (58,3%) tinha até 5 anos de docência na rede; 3/4 (75,0%) exerciam docência em outro local e apenas 8,3% dos pesquisados exerciam outra atividade profissional; mais da metade (58,3%) tinha carga horária igual ou superior a 200 horas na rede de ensino e a maioria (70,0%) tinha carga horária total superior a 270 horas mensais.

O que chama a nossa atenção é a evidência de uma carga de trabalho intensiva, questão que sabemos, colabora para o aumento de uma das dimensões do *burnout* que é a exaustão emocional e que pode levar ao burnout total. Sabemos que o processo de adoecimento docente vai além dos salários percebidos pelos professores, pois outros fatores colaboram para a manutenção dessa realidade. No entanto, diante dos baixos salários, o professor parece não ter outra opção a não ser ampliar a sua carga de trabalho, exercer a docência em várias escolas e preencher todo o seu tempo para poder conseguir um salário melhor. Portanto, não é de se estranhar a constatação: 70% dos docentes com mais de 270h mensais de trabalho. Mesmo assim, como a docência está relacionada aos baixos salários, isso levanta uma outra questão que é a do baixo status da profissão. Sendo assim, os baixos rendimentos dos professores vêm colaborar duplamente para o adoecimento docente, provocando uma exigência de excesso de trabalho e produzindo o desrespeito da sociedade por esse profissional, para quem onde o valor do dinheiro é quem dita o status da profissão.

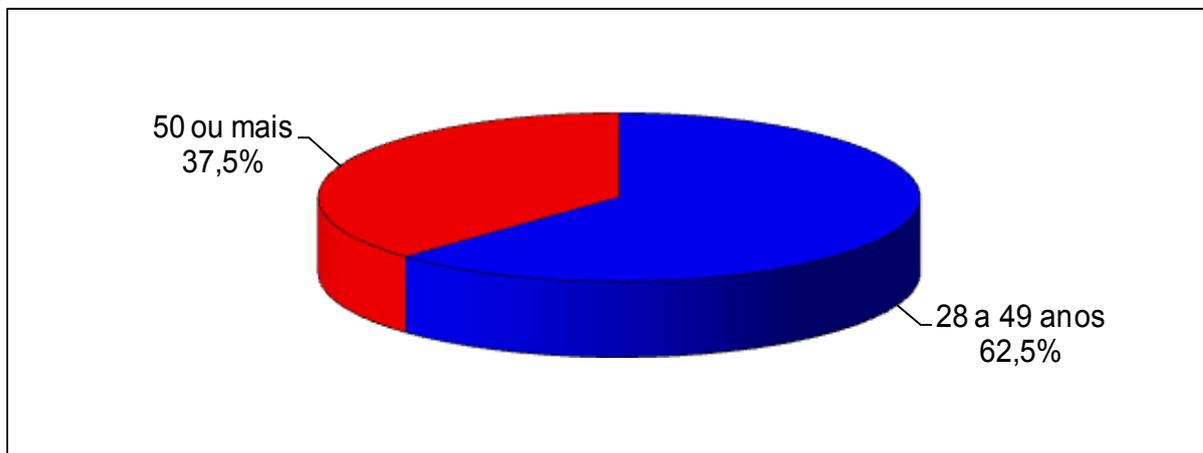
Tabela 1 – Distribuição dos pesquisados segundo os dados de caracterização

<b>VARIÁVEL</b>	<b>%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>
<b>• FAIXA ETÁRIA (ANOS)</b>	
28 A 49	62,5
50 A 68	37,5
<b>• SEXO</b>	
MASCULINO	45,8
FEMININO	54,2
<b>• ESTADO CIVIL</b>	
SOLTEIRO	37,5
CASADO / UNIÃO ESTÁVEL	62,5
<b>• IDEB</b>	
BAIXO	50,0
ALTO	50,0
<b>• DISCIPLINA LECIONADA</b>	
PORTUGUÊS	50,0
MATEMÁTICA	50,0
<b>• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)</b>	
ATÉ 20 ANOS	37,5
MAIS DE 20 ANOS	62,5
<b>• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)</b>	
ATÉ 5 ANOS	58,3
MAIS DE 5 ANOS	41,7
<b>• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL</b>	
SIM	75,0
NÃO	25,0
<b>• EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL</b>	
SIM	8,3

<b>NÃO</b>	<b>91,7</b>
<b>• CARGA HORÁRIA MENSAL NA REDE DE ENSINO</b>	
<b>MENOS DE 200 HS</b>	<b>41,7</b>
<b>200 HS OU MAIS</b>	<b>58,3</b>
<b>• CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO MENSAL</b>	
<b>ATÉ 270 HS</b>	<b>29,2</b>
<b>MAIS DE 270 HS</b>	<b>70,8</b>

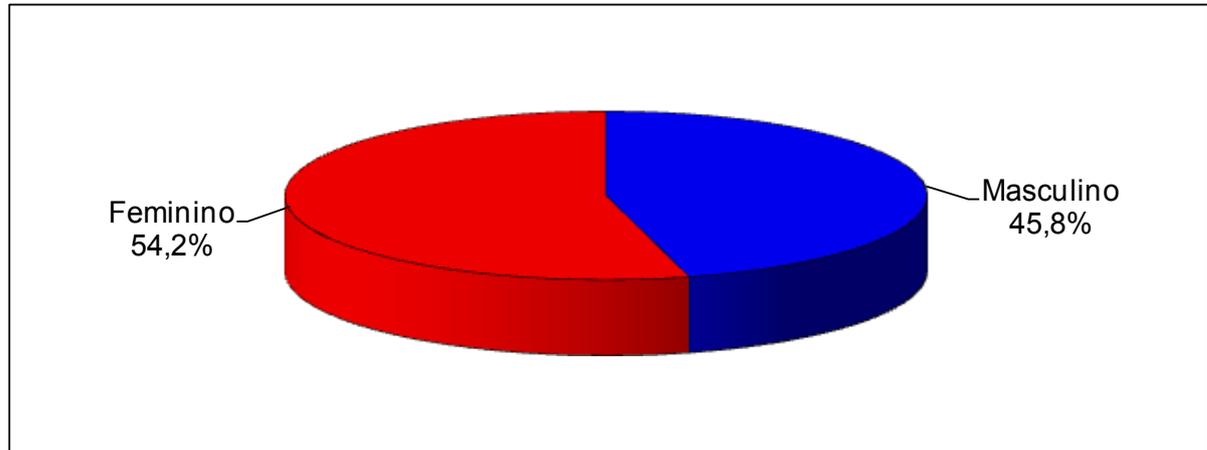
Dos 24 pesquisados, 62,5% tinham de 28 a 49 anos de idade e 37,5% tinham 50 anos ou mais, como ilustra o Gráfico 1. Trata-se de uma rede composta por professores com mais de 20 anos de atuação profissional. Por concordar com os autores que afirmam ser a docência uma profissão cuja formação se dá em serviço, estaríamos diante de um quadro de professores com longa experiência profissional. Situação que, teoricamente, significaria um benefício para os estudantes, caso esses professores não estivessem no limite das suas energias físicas e emocionais.

Gráfico 1 – Distribuição dos pesquisados segundo a faixa etária



Do grupo analisado, (45,8%) eram do sexo masculino (54,2%) eram do sexo feminino (Gráfico 2)

Gráfico 2 – Distribuição dos pesquisados segundo o sexo



Na distribuição dos sujeitos dessa pesquisa segundo o sexo, ainda que o percentual maior seja de mulheres exercendo a docência, nesse estudo essa representa uma diferença pouco significativa.

Na Tabela 2 que se encontra nos anexos desse estudo, apresenta-se os resultados das dimensões sintomáticas de *Burnout* e a classificação com a síndrome de *Burnout* de acordo com a classificação do IDEB. Desta tabela se destaca que: no grupo total a maioria (62,5%) tinha alta exaustão emocional, seguido de 25,0% que tinha média exaustão emocional; mais da metade (54,2%) tinha alta despersonalização e o segundo maior percentual (33,3%) tinha baixa despersonalização; exatamente a metade tinha baixa realização profissional, seguido de 29,2% classificados com média realização profissional. A presença da síndrome de *Burnout* foi registrada em 41,7% dos participantes da pesquisa. Foram verificadas algumas diferenças percentuais elevadas entre os que tinham IDEB baixo e alto, sendo observado, sobretudo, que as escolas que possuem o número mais baixo dos resultados do IDEB, apresentaram percentual maior de professores com baixa realização profissional 66,7%, o que demonstra que os baixos resultados incidem sobre a autoestima do docente. A pressão sofrida pelos professores na luta por atingir os resultados mais altos do IBEB, gera uma metodologia que adoce. Não é de se admirar que as escolas que não apenas deixaram de alcançar os índices projetados, mas apresentaram resultados muito baixos, gerem um sentimento de incompetência e fracasso entre os professores, próprios da dimensão realização profissional. Nessa direção, Paschoalino e Fidalgo (2011, p. 109):

Na tentativa de melhorar o desempenho das escolas pautadas nos índices obtidos pelo IDEB, várias políticas públicas educacionais, nos diversos âmbitos da federação, estão em curso e privilegiam a meritocracia. Na meritocracia são valorizados os bons, aqueles que atingem as exigências determinadas e que, portanto, devem ser premiados. No sentido oposto, são punidos os maus, aqueles que ficam às margens sem se aproximarem das metas propostas. As determinações estanques entre os bons e os maus no desempenho educacional, como se tudo dependesse do interesse e comprometimento, negligenciam as relações estruturantes da organização social.

Quando os dados dessa pesquisa apontam que 66,7% dos professores da rede municipal de ensino do Recife, que atuam nas escolas com resultados mais baixos do IDEB, apresentam baixa realização profissional, percebe-se que há uma relação direta entre os resultados baixos do IDEB e o sentimento de fracasso do professor, sendo esse mais um elemento que reforça a construção da imagem negativa que o professor tem de si mesmo. Portanto, as cobranças por desempenho instituídas pelo IDEB, que culpabilizam a escola e o professor, colaboram decisivamente para a baixa realização profissional desse sujeito. Situação que repercute no desempenho da prática docente, o que comprova a ideia de que essa metodologia produz doença, sendo os professores que atuam nas escolas que apresentam os resultados do IDEB mais baixo, os que têm a sua saúde mais atingida.

A constatação da presença de *burnout* em 41% dos participantes dessa pesquisa nos remete aos estudos realizados por Hebert Freudenberger e citado por Seligmann-silva (2011, p.523-524), em que identifica dois tipos de pessoas como mais suscetíveis a desenvolverem o *burnout*, aquelas que particularmente se constituem dinâmicas e voltadas a assumirem papéis de liderança ou de grande responsabilidade e as pessoas idealistas que se dedicam a alcançar metas frequentemente “impossíveis” de serem atingidas. Portanto, estamos diante de um quadro que atinge pessoas comprometidas com a realização do seu trabalho da melhor forma que acreditam e que, com certeza, poderiam fazer a diferença como educadores, mas que perdem o sentido em seu trabalho. Nessa direção, Seligmann-silva (2011, p.525) destaca:

O impedimento de realizar o trabalho social, na saúde e na educação, em acordo aos princípios e valores éticos vinculados à formação e a ética própria dessas profissões é um impedimento que violenta o sentido do trabalho e desqualifica aquilo que é obrigado a realizar aos olhos do próprio profissional. Pois é absurdo e violento avaliar quantitativamente o trabalho... Ainda mais quando os profissionais estão sobrecarregados de tarefas administrativas... A fadiga se instala, evidentemente, quando as cargas de trabalho “pesam”, mas – como bem explica Yves Clot (2008) - o que mais faz mal é a diminuição forçada do trabalho significativo. Na origem do *burnout*, bem como na de muitas depressões, os impedimentos ao trabalho significativo constituem a questão central.

Portanto, o entusiasmo pelo trabalho que motiva o docente, por conta do burnout, é substituído por uma irritabilidade e mau humor. O professor passa a perder o sentido do seu trabalho e “sobrevêm as dificuldades de concentração nas atividades e queda de desempenho” Seligmann-silva (2011, p.525), o que vai diminuir o envolvimento pessoal<sup>23</sup> do docente na sua atividade profissional. A perda do sentido no trabalho, sobretudo na atividade docente, pode representar para o professor o fracasso profissional, pois se esse considera a sua ação profissional numa perspectiva idealizadora de transformação das pessoas, com certeza ao ter o seu “trabalho significativo” impedido, irá também, sentir-se derrotado como pessoa. No sentido da prevenção do problema do adoecimento do professor, Seligmann-silva (2011, p.525) destaca que para o professor o “apoio preventivamente valioso deve ser o constituído no ambiente de trabalho, mas também são significativos os espaços exteriores, nos quais o trabalho e o sentimento possam ser discutidos e repensados” Nesse contexto, acreditamos ser fundamental a criação de políticas públicas voltadas para diminuir o sofrimento causado pela atividade profissional docente, políticas que de fato funcionem e tragam um diferencial para a vida do professor. Outra ação significativa é a mobilização dos sindicatos, no sentido de investirem em ações de politização dos docentes, para que os professores se vejam como parte desse processo e não encampem um discurso de vitimização. Portanto, investir na autoestima e na politização da categoria de professor é um caminho para que ele passe a valorizar a sua profissão e perceba a importância dessa profissão para a sociedade. Estudos da UNESCO sobre a carreira dos professores da educação básica apontam que as investigações sobre carreira e profissão, na contemporaneidade, estão associadas não só às características de especialização ligada ao trabalho, mas também, ao valor simbólico, social a elas atribuído e que este valor:

...varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida. O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira, e/ou condições de trabalho, a ela relativos (UNESCO, 2009, p.238).

Ainda na tabela 2, temos um quadro alarmante de alteração das dimensões do burnout desses sujeitos, sendo 62,5% com exaustão emocional, 54,2% com alta despersonalização e 50% com reduzida realização profissional.

---

<sup>23</sup>Uma tonalidade depressiva caracteriza o humor, há perda de disposição, dificuldades para levantar, alterações do sono, num conjunto de manifestações que costuma exigir um diagnóstico diferencial das depressões. Em alguns casos, a ansiedade pode ser mais evidente do que a depressão – que se mantém submersa. Freudenberg (1980) apud Seligmann-silva (2011, p.525).

O modelo de interpretação do *burnout* desenvolvido por Maslach e utilizado por nossa investigação, afirma que a exaustão emocional é a primeira dimensão a surgir no processo de adoecimento, estando relacionada ao excesso de exigências provenientes do exercício do trabalho. Maslach e Leiter (1997) apud Carlotto e Câmara (2008, p. 4) evidenciam que o sujeito que apresenta a exaustão emocional utiliza-se de estratégias defensivas inconscientes, ocorrendo o “afastamento psicológico do profissional de sua clientela, surgindo, então, a fase e dimensão subsequente, a despersonalização. A última fase, a de baixa realização profissional emerge como resultado desse funcionamento”.

Isso significa, segundo esse modelo, que o professor leva a sua condição até o limite do seu desgaste físico e mental, em seguida desenvolve um esfriamento das suas relações com o aluno, para então, desenvolver a última dimensão, o sentimento de fracasso profissional.

A exaustão emocional é uma dimensão que está ligada ao estresse e ao excesso de carga de trabalho, o professor <sup>24</sup>que se encontra com alta exaustão emocional apresenta um esgotamento total das suas forças físicas e psíquicas ou cansaço mental. Sobre esse estado, Begley (1998) apud Reis et al (2006, p.5) afirma:

o cansaço mental e o nervosismo são as respostas emocionais ao estresse referidas com mais frequência. Essas reações não apenas afetam o professor, mas também a qualidade final da educação. Nervosismo é uma reação ao estresse e está associado aos sentimentos de esgotamento, impaciência e frustração que emergem da experiência individual de contrariedade em exercer seu trabalho.

Podemos constatar o estresse entre os docentes por meio dos seus problemas de saúde e pelo absenteísmo trabalhista. Os professores com estresse apresentam sintomas de ansiedade, depressão, irritabilidade<sup>25</sup>, hostilidade e exaustão emocional. (CAPEL, 1987 apud REIS et al, 2006, p. 6).

Com relação à dimensão despersonalização, 54,2% dos investigados por essa pesquisa apresentaram essa dimensão, trazendo prejuízos diretos à educação e à saúde do professor, produzindo também dificuldades nas relações com os outros componentes da escola. Isso

---

<sup>24</sup> Ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores. Dentre as repercussões mais relatadas destacam-se doenças cardiovasculares, distúrbios advindos do estresse, labirintite, faringite, neuroses, fadiga, insônia e tensão nervosa (OIT, 1981; Kyriacou&Pratt, 1985; Cooper, 1996). Citado por Reis et al, 2006.

<sup>25</sup>O nervosismo (irritabilidade) é uma manifestação psíquica que surge posteriormente ao estado de cansaço mental, o qual em última instância se relaciona também ao processo de desgaste advindo do processo de trabalho (Seligmann-Silva, 1994).

porque o que caracteriza a dimensão despersonalização são atitudes de esfriamento e de desumanização em relação aos alunos e aos colegas. Nesse sentido, é importante destacar que:

A desumanização (despersonalização na versão de Maslach & Jackson de 1986, posteriormente denominada de cinismo por Maslach, Jackson e Leiter em 1996), revela-se através de atitudes de distanciamento emocional, em relação as pessoas às quais deve prestar serviços e os colegas de trabalho. Os contatos tornam-se impessoais, desprovidos de afetividade, desumanos. Por vezes, estes profissionais passam a apresentar comportamentos ríspidos, cínicos, irônicos. Esta dimensão é considerada como o elemento defensivo da síndrome (BENEVIDES-PEREIRA 2002, p.2).

Essa é uma situação que indis põe o professor no ambiente de trabalho, pois as atitudes que irá desenvolver com as outras pessoas nesse espaço, como uma bola de neve, contribuirão para a ampliação do mal estar e para o agravamento das suas condições. O professor que se encontra no seu limite de exaustão física e emocional poderá facilmente se envolver em conflitos com os alunos e com os outros educadores da escola, o que poderá contribuir para situações de agressão física e verbal.

Com relação à dimensão realização profissional - o fato de 50% dos professores investigados por essa pesquisa apresentarem baixa realização profissional na sua atividade docente é muito significativo, pois representa que esse sujeito sente-se insatisfeito com o seu trabalho, auto avalia-se de forma negativa, passando a sentir-se incompetente e sem condições de interagir com os alunos e os colegas. Pensar um professor ministrando aulas com uma alta dimensão de despersonalização , implica entender que esse sujeito não se importa com os resultados da sua prática, para ele tanto faz se o aluno está conseguindo aprender, ou não. Nesse contexto, desaparece o profissional docente empenhado e dedicado à construção do saber do seu aluno, para dar lugar a um sujeito ausente, que exerce a sua atividade de maneira mecânica e sem compromisso com os resultados. A reflexão sobre as consequências gerais da situação relatada levanta a discussão sobre o significado da educação na construção da sociedade e que tipo de sociedade está sendo formada. A educação vem se desenvolvendo num contexto de adoecimento, violência, descaso e descompromisso com a sua qualidade. O que podemos esperar de uma sociedade formada por professores adoecidos, que já se “demitiram”<sup>26</sup> do cargo, embora permaneçam na função? É possível que estejamos caminhando para o surgimento ou permanência de uma sociedade desqualificada, pouco democrática e injusta. São necessárias, portanto, ações políticas direcionadas para a

---

<sup>26</sup> Expressão usada por Esteves (1999)

compreensão e modificação dessa realidade, porque os prejuízos à saúde docente repercutem diretamente no modelo de sociedade que será construído.

Na Tabela 3 se apresentam as estatísticas dos escores das dimensões de *burnout* no grupo total onde se verifica que o percentual dos valores das médias em relação ao máximo possível foi mais elevado na realização profissional (66,0%), seguido da exaustão emocional (59,2%) e menor percentual correspondeu à despersonalização (30,2%). A variabilidade expressa através do desvio padrão em relação ao valor da média correspondente foi mais elevada na despersonalização que representou 58,1% ( $100 \times 3,51/6,04$ ).

No grupo total, portanto, as dimensões do *burnout* permanecem significativamente alteradas. Chama a atenção o percentual de professores com a realização profissional comprometida 66,0%, seguido de 59,2% de docentes com exaustão emocional. Quando a carga de trabalho é intensa, o professor não possui tempo para concretizar o planejamento do seu trabalho e nem consegue realizar outras atividades do seu interesse pessoal. Esses sentimentos são avaliados de forma negativa pelo docente, que se vê sem saída, não consegue mudar, vai seguindo sua prática profissional de maneira robotizada.

Tabela 3 – Estatística das dimensões sintomatológicas de Burnout

Dimensões sintomatológicas	Estatísticas				Pontuação	% da média em
	Média ± DP	Mediana	Mínimo	Máximo	Possível	relação ao máximo possível
• Exaustão emocional	21,33 ± 8,85	20,50	2	35	0 – 36	<b>59,3</b>
• Despersonalização	6,04 ± 3,51	7,00	0	13	0 – 20	<b>30,2</b>
• Realização profissional	21,13 ± 6,42	22,00	7	30	0 – 32	<b>66,0</b>

Na Tabela 4, (ver anexo)apresentam-se as estatísticas das dimensões por disciplina e independente de disciplina, segundo o grau do IDEB, e nas Tabelas 5 a 7 segundo as variáveis de caracterização para cada disciplina, e independente de disciplina.

Dos resultados contidos na Tabela 4 não foram registradas diferenças significativas entre o IDEB baixo e alto para nenhuma das duas disciplinas e nem quando se analisam as duas disciplinas conjuntamente. Portanto, não se percebem diferenças significativas em relação à disciplina ministrada, entendendo que a pressão sofrida, atinge os professores da mesma maneira, tanto os que ministram a disciplina de língua portuguesa quanto a de matemática.

Dos resultados contidos na Tabela 5, (ver anexo), a única diferença significativa foi registrada na realização profissional na carga horária total, sendo que a média foi mais elevada entre os que tinham até 270 horas (25,29) do que entre os que tinham mais de 270 horas (19,41). Mesmo que o excesso de carga de trabalho seja um elemento fundamental para o desenvolvimento do esgotamento emocional, necessariamente, esse não é o único fator que incide sobre as várias dimensões; outros fatores colaboram para a ampliação do esgotamento e do sentimento de baixa realização no trabalho. Um deles advém da própria pessoa e da forma como avalia a sua vida, o seu trabalho e as suas relações. Muitos professores também exercem outras atividades profissionais diferentes da docência, o que pode levá-los a não ter uma identidade profissional definida. Muitos estão inseridos no comércio, tendo os seus rendimentos ampliados no desempenho dessa função. Recentemente, no último concurso para professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, alguns professores aprovados, que anteriormente atuavam no comércio como vendedores, desistiram de assumir definitivamente o cargo para os quais foram selecionados. Isso porque constataram ser mais vantajoso permanecerem na atividade de comerciante. Os motivos que os levaram a essa escolha, são vários: desde uma maior remuneração até à percepção de que tal atividade é menos desgastante do que a atividade docente. É importante destacar que a seleção para o cargo de professor do município do Recife, é feita através de um concurso público municipal que, teoricamente, produz um sentimento de segurança profissional nas pessoas; mas diante do desgaste, essa condição já não é tão considerada.

Entre os professores de Português se verifica que as duas diferenças significativas ocorreram nas dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização, na carga horária total de trabalho, sendo que as médias foram correspondentemente mais elevadas entre os que tinham carga horária total de trabalho maior ou igual a 270 horas, conforme resultados apresentados na Tabela 6 (ver anexo). Quanto ao excesso de carga de trabalho, é importante destacar que os professores, em sua maioria, exercem atividade docente em outros locais, portanto sua carga de trabalho pode ser extenuante, mesmo que não tenham mais de 270 horas dentro das escolas

desse município. Tal condição significa que os professores estão caminhando para o burnout total, pois as dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização quando são atingidas, terminam por levar ao desenvolvimento da dimensão baixa realização profissional, causando o *burnout* total.

Com relação aos professores de Matemática não foram verificadas diferenças significativas entre as categorias das variáveis de caracterização para nenhuma das três dimensões do *burnout* (Tabela 7-ver anexo),o que significa que esses professores são atingidos pelo *burnout* independentemente dessas variáveis. É possível que a diferença entre os professores de língua portuguesa e matemática ocorra em função da cobrança maior que incide sobre os docentes de língua portuguesa, pois as dificuldades na disciplina são visíveis também em outras matérias, o que pode gerar críticas ao trabalho executado no ambiente escolar.

Na Tabela 8 (ver anexo)apresenta-se os resultados da associação entre a ocorrência de *Burnout*, entre todos os pesquisados, com as variáveis de caracterização em que é possível calcular que as duas maiores diferenças percentuais em relação ao percentual com *burnout* ocorreram entre os solteiros e os casados com valores 66,7% e 26,7% respectivamente, e entre os que trabalhavam mais de 200 ou mais horas versus os que trabalhavam até 200 horas na rede de ensino (57,1% x 20,0%). Portanto, o *burnout* tem sido mais frequente entre professores solteiros e entre aqueles que possuem uma carga de trabalho maior.

#### **4.2 Burnout: um estudo exploratório em professores de língua Portuguesa e Matemática das escolas do município do Recife**

O estudo exploratório que realizei com os professores e as professoras de Língua Portuguesa e de Matemática, da Rede Municipal do Recife envolveu um total de 87 docentes, sendo 57 que ministram a disciplina de Língua Portuguesa (12 eram homens e 45 eram mulheres) e 30 que lecionam a disciplina de matemática (16 homens e 14 mulheres). Para a realização desse estudo, conforme relatamos anteriormente, utilizei o questionário de medição do *burnout* elaborado por Cristina Maslach e Jackson (1981). Esse instrumento possui três dimensões que avaliam as possíveis manifestações e níveis de burnout apresentados pelos docentes: a exaustão emocional, a despersonalização e a realização profissional, como identificado no início do capítulo.

Os dados foram analisados descritivamente através de percentuais para as variáveis categóricas e das medidas: média, desvio padrão e mediana para as variáveis numéricas. Para avaliar a associação entre variáveis categóricas foi utilizado o teste Qui-quadrado de Pearson ou o Exato de Fisher quando a condição para utilização do teste Qui-quadrado não foi verificada; e para as variáveis numéricas foram utilizados os testes t-Student ou Mann-Whitney na comparação de duas categorias e o teste F (ANOVA) com comparações de DMS (Diferenças mínimas significativas) ou Kruskal-Wallis na comparação de mais de duas categorias.

Ressalta-se que a escolha dos testes t-Student e F (ANOVA) foram utilizados quando foi verificada a hipótese de normalidade dos dados em cada categoria e Mann-Whitney e Kruskal-Wallis quando a hipótese de normalidade foi rejeitada. A verificação da hipótese de normalidade dos dados foi realizada através do teste de Shapiro-Wilk. A verificação da hipótese de variâncias iguais foi realizada através do teste F de Levene.

A margem de erro utilizada nas decisões dos testes estatísticos foi de 5%. O programa estatístico utilizado para digitação dos dados e obtenção dos cálculos estatísticos foi o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na versão 21.

## **Resultados**

A idade dos 87 pesquisados variou de 25 a 69 anos teve média de 41,39 anos, desvio padrão de 10,62 anos e mediana de 40,00 anos.

Dos resultados relativos à caracterização, expostos na tabela 9 (ver anexo), destaca-se que: o maior percentual correspondeu aos professores que tinham 25 a 39 anos (47,1%) e o restante tinha 40 a 49 anos (28,7%) ou 50 a 69 anos (24,1%); a maioria (65,5%) lecionava Língua Portuguesa e os 34,5% restantes lecionavam Matemática; os percentuais das três faixas de tempo de docência (Até 10 anos, Mais de 10 a 20 anos e mais de 20 anos) variaram de 31,0% a 35,6%; a maioria correspondente a 59,8% tinha até 5 anos de docência na rede e os demais tinham mais de 15 anos (23,0%) ou mais de 5 a 15 anos (17,2%). A maioria (82,8%) exercia docência em outro local e a minoria (12,6%) exercia outra atividade profissional.

O maior percentual (47,1%) tinha carga horária semanal na unidade de ensino das escolas da prefeitura do Recife igual a 40 horas ou mais, seguido dos que tinham 30 a 35 horas (28,7%) e os 24,1% restante tinham 20 a 25 horas semanais. O menor percentual da

carga horária semanal total correspondeu a 50 a 49 horas (13,8%) e os percentuais das outras três faixas variaram de 25,3% a 34,5%.

Para os 87 pesquisados 41 (47,1%) tinham de 25 a 39 anos de idade, 25 (28,7%) tinham de 40 a 49 anos e 21 (24,1%) tinham 50 anos ou mais, como se ilustra no Gráfico 1.

Gráfico 3 – Distribuição dos pesquisados segundo a faixa etária/estudo exploratório.

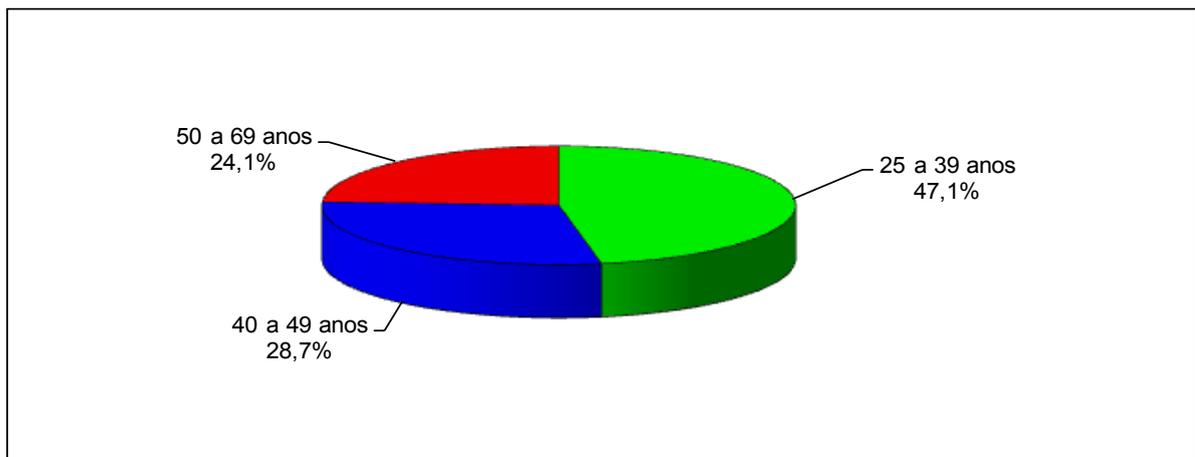
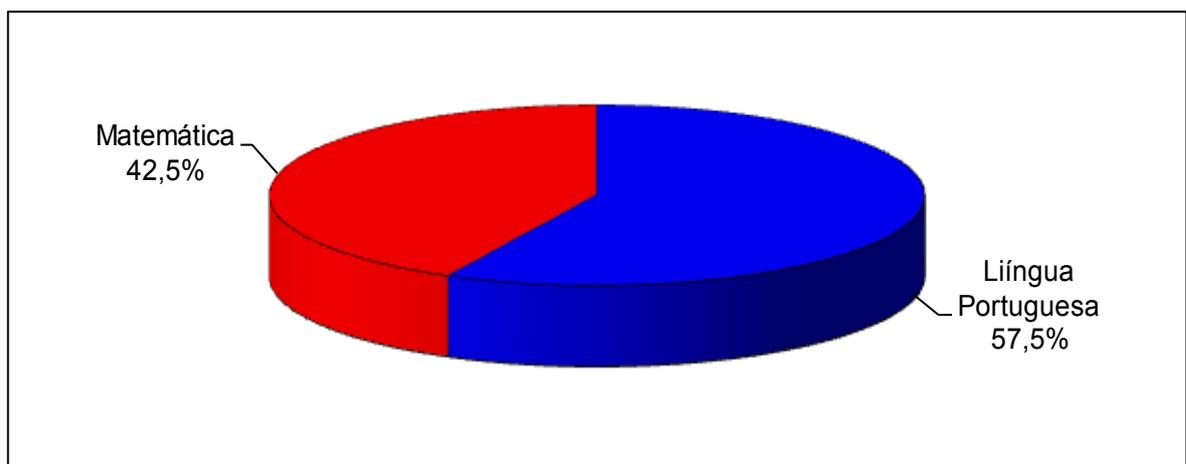


Gráfico 4 – Distribuição dos pesquisados segundo a disciplina que ministradas/estudo exploratório



Na Tabela 10, (ver anexo) apresentam-se os resultados das dimensões sintomatológicas de *burnout* onde é possível salientar que: o maior percentual (46,0%) tinha alta exaustão emocional, seguido de 1/3 com média exaustão emocional e os 20,7% restantes tinham baixa exaustão emocional; o menor percentual (23,0%) correspondeu aos classificados com média despersonalização, 36,8% apresentaram índices baixos despersonalização e

40,2% apresentaram altos níveis de despersonalização; a maioria (60,9%) tinha baixa realização profissional e os percentuais com média e baixa realização variaram de 17,2% a 21,8%. A presença de *burnout* foi registrada em 31,0% dos docentes.

As estatísticas dos escores das dimensões sintomatológicas de *burnout* são apresentadas na Tabela 11 a seguir. A variabilidade expressa através do desvio padrão foi razoavelmente elevada na despersonalização e na exaustão emocional, desde que a referida medida foi superior à metade da média correspondente em cada dimensão e foi menos elevada na realização profissional que teve o desvio padrão inferior a 1/3 da média correspondente, sendo evidente o processo de instalação do *burnout* entre esses docentes.

Tabela 11 – Estatística das dimensões sintomatológicas de *Burnout*

Dimensões sintomatológicas	Estatísticas			
	Média ± DP	Mediana	Mínimo	Máximo
• <b>Exaustão emocional</b>	17,83 ± 8,83	17,00	1	<b>36</b>
• <b>Despersonalização</b>	5,89 ± 4,55	5,00	0	<b>20</b>
• <b>Realização profissional</b>	20,79 ± 6,28	21,00	1	<b>32</b>

Na Tabela 12, (ver anexo), apresentam-se os resultados da exaustão emocional com cada variável de caracterização. Desta tabela se verifica associação significativa com a disciplina lecionada e o tempo de docência e para as referidas variáveis se ressalta que as maiores diferenças percentuais ocorreram na alta exaustão e média exaustão emocional, sendo que na alta exaustão o percentual foi mais elevado entre os professores de Português do que Matemática (56,1% x 26,7%) e na exaustão média entre os professores de Matemática (50,0% x 24,6%); em relação ao tempo de docência as maiores diferenças ocorreram na baixa exaustão com valor menos elevado entre os que tinham mais de 10 a 20 anos de docência (3,7%) e variaram de 24,1% a 32,3% nas outras duas categorias de tempo e na média exaustão com valor mais elevado entre os que tinham mais de 10 a 20 anos (44,4%) e menos elevado entre os que tinham até 10 anos de docência. O que se constata desse quadro é que existe um processo de adoecimento que vem atingindo intensamente os professores. Situação que identifica os professores de língua portuguesa e os docentes com maior tempo de serviço nessa rede, como os que apresentam os maiores níveis de exaustão emocional.

Não foram registradas associações significativas entre os resultados categorizados da dimensão “Despersonalização”, “Realização profissional” e a ocorrência de burnout com as variáveis de caracterização, conforme pode ser verificado nas Tabelas 13, 14e 15 (ver anexo). Isso indica que o *burnout* e suas dimensões estariam mais associadas às questões pessoais do que propriamente às variáveis categóricas.

#### **4.3 Atestados médicos e licenças para tratamento de saúde: fotografia das ausências dos (as) professores (as) do Município do Recife**

O cotidiano docente está acompanhado por situações que envolvem o abandono da profissão, o absenteísmo, as licenças para tratamento de saúde e a readaptação funcional. O problema das licenças dos professores é uma questão que nos remete ao século XIX. Simões; Salim e Tavares (2008, p.37) em pesquisa realizada no Espírito Santo sobre os desafios aos quais os professores do século XIX, daquele estado, estavam submetidos afirmam:

...deparamo-nos com alguns documentos que tratavam das licenças concedidas a professores. O primeiro registro referente a essas licenças aparece no relatório do Inspetor de Instrução Pública no ano de 1874. Segundo os dados apresentados nesse relatório, durante o período de fevereiro a 21 de julho do referido ano, foram deferidos 12 pedidos de licenças solicitadas por professores da instrução pública. Desse número total, cinco alegaram problemas relativos à saúde que lhes impossibilitavam o exercício da profissão, obtendo afastamento remunerado de um a três meses. Os demais solicitaram afastamento sem vencimento e não justificaram o motivo do pedido.

A justificativa para esses pedidos, segundo as autoras citadas acima seria a “sujeição desses professores a condições de remuneração e trabalho que frequentemente os obrigavam a jornadas duplas e triplas em ocupações estranhas ao magistério” (SIMÕES, SALIM e TAVARES, 2008, p.37). Já nessa época, a atividade docente aparece como de baixa remuneração, exigindo que os professores tenham que trabalhar em outras funções para complementar a sua renda<sup>27</sup>. A exemplo do que acontece hoje, em que os professores buscam complementar a sua renda com outras atividades econômicas, como guia turísticos, vendedor de cosméticos, vendedor de alimentos para os seus colegas dentro do espaço educacional

Na atualidade, vários são os motivos que levam os professores a se afastarem do trabalho e comprovarem essa necessidade através das licenças médicas. Diversas pesquisas têm identificado esta questão:

<sup>27</sup> Nesse mesmo documento é registrada a fala do presidente da província do Espírito Santo que aponta os baixos salários dos professores como causadores da necessidade desses “...se empregarem em outros tipos de indústrias” 2005 apud PASCHOALINO, 2009, p.65).

Vasconcelos (2005), a partir de pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de João Pessoa – Paraíba, em 2003, constatou que 15,6% das professoras efetivas tiraram licença por motivo de adoecimento, principalmente, devido a transtornos mentais e comportamentais, doenças circulatórias e doenças osteomusculares. (ALTOÉ, 2010, p. 8).

Tal situação tem atingido diretamente a qualidade da educação ofertada pelas escolas municipais, pois com a falta do professor, várias situações ocorrem. Muitas vezes os alunos ficam sem aula, sendo direcionados à sala de vídeo. Para suprir a ausência do docente que faltou, existe também o hábito de se colocar um professor em duas salas de aula ao mesmo tempo. Essa ação é conhecida entre os docentes, como “subir aula”, isso porque o professor fica ao mesmo tempo na sala que teria o horário regular e naquela, cujo horário seria o último. Nessa dinâmica, muitas vezes, o professor chega a ficar responsável por até três salas ao mesmo tempo. O desgaste produzido por essa prática é grande para os professores, no entanto é muito bem aceita, pois significa que irão sair mais cedo da escola. Por outro lado, os alunos são grandemente prejudicados, pois fazem atividades sem uma orientação mais direta do mestre; não tendo um professor na sala de aula, é comum surgirem conflitos entre eles, causando confusão nesse espaço. Essa é uma situação frequente no cotidiano escolar, pois dificilmente o quadro de professores está completo nos vários turnos em que funciona a escola.

Gomes (2002) chama a atenção para o estado em que se encontra o trabalho na escola devido ao aumento de adoecimento e afastamento desses profissionais por licença para tratamento de saúde. Assim, Landini (2006, p.5, apud SOUZA, 2007 p. 24), ressalta:

Os processos de desgaste físico e mental dos professores representam consequências negativas não somente para os professores, mas também para o aluno e para o sistema de ensino. Os custos sociais e econômicos podem ter múltiplos desfechos: absentismo, acidentes e enfermidades diversas, físicas, comportamentais e psíquicas.

Além da situação descrita anteriormente, Costa e Germano (2006, p.10) advertem:

O cotidiano do professor e as condições de trabalho a ele fornecidas têm sido citados como grandes causadores de afastamento dos mesmos da sala de aula. Os afastamentos por problemas psicológicos têm sido os maiores causadores de solicitações de licenças médicas pelos professores. O ritmo intenso de trabalho, suas longas jornadas de trabalho, a tensão do ambiente escolar, o acúmulo de atividades do professor bem como a indisciplina dos alunos e sua dificuldade de aprendizagem, têm sido apontados como uma das fontes geradoras de doenças para os docentes.

Por todas essas razões e por entender que o problema das ausências dos professores é comum às várias realidades brasileiras<sup>28</sup>, o poder público, em algumas localidades nacionais, passou a tomar medidas no sentido da redução do absenteísmo dos docentes, como é o caso do Estado de Santa Catarina:

Conforme Ghizoni (2002), o Estado de Santa Catarina, com o objetivo de reduzir o índice de absenteísmo, instituiu um prêmio para a assiduidade dos professores efetivos, no valor de 80% sobre o salário vigente, no mês de dezembro. Teria direito ao prêmio todo professor efetivo que não atingisse mais de duas faltas por semestre. Além disso, no mês em que o professor não tivesse nenhuma falta, receberia um auxílio alimentação. Porém, essa medida adotada pode se tornar paradoxal, uma vez que, diminuindo o absenteísmo, sem equacionar suas causas mais profundas, o problema poderá se manifestar no presentismo e/ou na síndrome de *burnout* (ALTOÉ, 2010, p. 10).

O presentismo significa que o professor está sempre presente na escola, realizando o seu trabalho, porém doente. Com relação aos professores que possuem tais atitudes, Paschoalino (2009) adverte:

Os profissionais com presentismo apresentam sintomas como asma, dores de cabeça, dores nas costas, irritação, alergias, hipertensão arterial, desordem gastrointestinais, artrites e depressão, porém escamoteiam esses sintomas e permanecem no trabalho. Na educação pública, vive-se o presentismo nos moldes com que são introjetados na formação do professor (PASCHOALINO, 2009 p. 66).

Os professores permanecem trabalhando<sup>29</sup> mesmo adoecidos; isso pode justificar-se pelo alto grau de exigência profissional que apresentam. Ao se cobrarem intensamente, não se permitem faltar. Nesse sentido, parece evidente que o esforço dos professores para não se ausentarem do trabalho, vai além dos prêmios oferecidos pelo poder público, sendo manifesta a falta de sensibilidade e objetividade desse poder para resolver o problema do absenteísmo na educação, uma vez que essas ações não repercutem na melhoria da qualidade do ensino. Como expressa Dew, Keffe e Small apud Paschoalino (2009), a consequência do presentismo

<sup>28</sup> No Distrito Federal, nos cinco primeiros meses do ano de 2013 os professores apresentaram quase 11 mil atestados médicos e em São Paulo, no ano de 2014, os pedidos de licença médica feita pelos docentes da rede estadual à justiça cresceram 310% em dois anos (saudedoprofessor.com.br/imprensa/2603092.html).

<sup>29</sup> Um caminho possível para que o professor possa continuar trabalhando, mas não em sala de aula é a readaptação funcional, essa se configura como conquista política dos docentes da rede oficial do Recife, não sendo, ainda, uma realidade na rede privada de educação. A readaptação do professor envolve uma questão bastante delicada do universo funcional docente que é a perda da identidade profissional provocada pelo deslocamento de função. Essa é uma outra dimensão dessa problemática que merece atenção, mas que não intencionamos aprofundá-la nesse espaço.

está ligada à baixa produtividade do professor diante do esforço que faz para manter-se, mesmo doente, no trabalho.

Paschoalino (2009, p. 65) adverte que “um dos aspectos que tem marcado a profissão docente é o absenteísmo. O absenteísmo tem representado um dos grandes problemas das escolas”. Esteve (2005) apud Paschoalino (2009, p.65) chega a afirmar conhecer:

...professores que, vivenciando o mal-estar<sup>30</sup>, são capazes de mendigar uma licença médica e, assim, afastar-se de suas atividades docentes. O absenteísmo docente acontece em proporções que influenciam as dinâmicas da escola sendo apontado como um desarticulador das relações educativas.

Com relação às licenças médicas e às para tratamento de saúde<sup>31</sup> dos educadores municipais, a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife, através da sua Gerência de Atenção ao Servidor - GAS, divulgou o quantitativo das ausências dos professores por adoecimento, relativo ao ano de 2011, dados considerados válidos por essa gerência até 23 de abril de 2012 (sendo este o último levantamento realizado por essa secretaria). Tais dados dão conta de que a número de faltas na educação por atestados médicos e licenças para tratamento de saúde (L.T.S.) no ano de 2011, somam um total de 121.081 dias letivos, estando distribuídos ao longo dos 12 meses do ano correspondente. Nessas tabelas (ver anexo) observa-se que os professores regentes apresentam um quantitativo de licenças maior do que os demais. O professor 1 lidera esse quantitativo. Mesmo que o foco das minhas análises seja o professor 2 da rede municipal de ensino do Recife, quando analisei as tabelas que me foram disponibilizadas, não pude deixar de evidenciar a situação caótica dos docentes que atuam no ensino fundamental 1 e dos outros sujeitos que compõem a estrutura educacional da escola

Tal situação aparece em todos os meses do ano de 2011. Questão que possivelmente indique que ao final do ano letivo, o professor 1 está mais esgotado e mais suscetível ao adoecimento do que o professor 2; isso ocorre independente da função que exerçam na escola. Uma justificativa para essa diferença, é o fato de os professores 1 terem uma colocação socialmente menos respeitada do que os professores 2, pois sabemos o que representa para o docente a desvalorização social da sua condição, além de que a formação profissional desses, tende a ser menor do que as dos professores 2, sendo possível que a formação profissional incida sobre tais resultados.

---

<sup>30</sup> Mal-estar docente é a expressão comumente utilizada na literatura espanhola para a Síndrome do *Burnout*.

<sup>31</sup> O atestado médico (AM) corresponde a até três dias de ausência das atividades laborais, passando desse tempo o profissional terá que se submeter a junta médica para obter o direito ao afastamento de mais dias, situação que passa a ser chamada de licença para tratamento de saúde (LTS)

Observei também, que o segundo maior número de licenças médicas e L.T.S. são as dos professores 1 e 2 que ocupam a função de dirigentes escolares, função também geradora de altos índices de estresse, conforme evidenciado no depoimento da dirigente escolar relatado anteriormente. Nessa função, também existe sobrecarga de trabalho, porque precisam dar conta de aspectos relativos à prestação de contas dos gastos financeiros, renovação da estrutura física das unidades, entrega e verificação dos preenchimentos das cadernetas escolares, sofrendo pressões advindas de elementos externos e internos à escola. Mesmo assim observa-se a diferença significativa entre os sujeitos que se encontram em regência e os que estão fora dela. É um quadro bastante significativo que nos faz concluir que a problemática do adoecimento vem atingindo os diversos segmentos da escola e não está localizada apenas nos docentes. Observa-se também um ciclo de ampliação do número de licenças para afastamento dos professores a cada três meses. Para abordar essa questão, Esteve (1999, p.99-100) nos fala sobre os ciclos de estresse e sua relação com as licenças médicas:

... a distribuição mensal das licenças dos professores em gráficos de três picos, que reproduzem a estrutura dos três trimestres nos quais os números de licenças foram aumentando conforme avançavam os trimestres para diminuir nos períodos de férias. ... o fato mais significativo a ser considerado para avaliar a hipótese entre os ciclos de estresse ao longo do período escolar e a distribuição mensal das licenças seria o aumento das mesmas no início do trimestre, até que um período de férias venha romper o ritmo de acumulação da tensão e, conseqüentemente, o aumento do número de licenças.

Ao destacar o ciclo de estresse e sua relação com as licenças médicas que se ampliam a cada três meses, Esteve (1999, p. 100) evidencia que esse ciclo de estresse pode sofrer interrupções em função das férias, de uma greve ou dos feriados. Portanto, é necessário considerar os períodos de dissídio coletivo dos docentes, momentos em que participam de assembleias e se encontram com seus pares, não tendo que ir à escola vivenciar a tensão da sala de aula. Sendo assim, Esteve (1999, p.100) aponta:

O fenômeno é complexo para se fazerem afirmações taxativas, mas a hipótese da relação entre o aumento da tensão nos períodos de trabalho e as licenças médicas permaneceria igualmente válida pelos estudos realizados em Málaga sobre o absentéismo por ausências breves em que se reproduziria a figura de três picos, sendo maiores as ausências de novembro sobre as de outubro, as de março sobre as de fevereiro e as de maio sobre as de abril.

Considerando que os nossos feriados, os períodos de dissídio coletivo dos professores e as férias sejam em períodos diferentes dos que acontecem na realidade dos professores

investigados por Esteve, mesmo assim observamos que a cada período sem quebra do ciclo de estresse, os números de licenças ampliam-se entre os docentes da rede municipal de ensino do Recife, fato que indica que o ciclo de ampliação do estresse a cada três meses evidenciado aplica-se a essa realidade.

Algumas funções exercidas na área da educação apresentam um quantitativo significativamente reduzido de faltas. Administrador escolar, gerente e de gerente de serviços não apresentam, nessas tabelas, um número elevado de faltas, tanto para LTS quanto para AM. Essas funções, normalmente, são exercidas fora do espaço escolar, longe do estresse da escola. Esses profissionais, geralmente, estão localizados nos setores administrativos ou em prédios destinados à administração pedagógica, exercendo funções burocráticas, não tendo que interagir diretamente com as pessoas que compõem o ambiente da escola. Não estamos desconsiderando o estresse das atividades burocráticas; estamos, apenas, ressaltando que as exigências relativas ao universo escolar e à sala de aula, são bastante significativas. Nesse sentido, Nunes Sobrinho (2002, p.82) destaca que o professor em seu “posto de trabalho” está exposto a diversos elementos causadores de estresse, além dos que são próprios da relação interpessoal que desenvolve com os alunos:

A iluminação das salas de aula, o isolamento acústico, o nível de ruído e a temperatura ambiental não devem ser desprezados para fins de análise apurada das condições de trabalho. Advertem os pesquisadores sobre a presença de estressores, tanto no ambiente físico quanto no ambiente social e os seus efeitos prejudiciais à saúde e à qualidade de vida no trabalho do professor (NUNES SOBRINHO, 2002, p.82).

Diante dessas observações, podemos entender as razões pelas quais esse número de licenças é tão alto entre os docentes que atuam em sala. No entanto, é importante destacar que, para o professor, afastar-se do trabalho não representa uma situação confortável, sendo a única saída encontrada para resolver os seus problemas de adoecimento. Esses afastamentos não são bem vistos nas unidades escolares, que muitas vezes julga o professor como omissos. Portanto, para que o docente decida buscar um tratamento adequado para a sua doença, muitas vezes, passa-se um longo tempo, pois não aceita estar na condição de ser considerado um profissional relapso.

Em todas as tabelas apresentadas, pode-se observar que a grande maioria das licenças médicas e para tratamento de saúde, são utilizadas pelos (as) professores (as) 1 e 2 que se encontram em condição de ensino. Essa repetição nos dados expostos nas várias tabelas,

parece indicar que são essas funções as que, possivelmente, produzem um nível de estresse maior, sendo esses os sujeitos que absorvem com maior intensidade as cobranças inerentes à função exercida. É sabido que a situação de estresse às quais os educadores estão expostos, é geradora de adoecimento e de afastamento das funções profissionais. O estresse crônico, é aquele que leva ao *burnout*; no entanto, outras formas de adoecimento podem ser desenvolvidas em função do estresse na profissão. Como nos adverte Lipp (2002, p.114-115):

A tensão física e emocional pode provocar ranger de dentes e bruxismo. Também pode ocorrer desgaste de dentes e retração de gengivas. Além disso, em decorrência da modificação química que ocorre na saliva, podem surgir aftas que custam a cicatrizar, pois o estresse aumenta o tempo necessário para cicatrizações, aumentando também a produção de ácido clorídrico, o que pode provocar gastrite e úlcera, diarreia, constipação, gases e hemorroidas.

Além dos efeitos físicos relatados acima, o estresse atinge também o funcionamento mental e emocional da pessoa, uma vez que “... as glândulas suprarrenais liberam dois hormônios de estresse: o cortisol e a adrenalina<sup>32</sup> (LIPP, 2002, p.115).Essa pesquisa não teve acesso às razões que justificaram os afastamentos dos professores 1 e 2 expostos nas várias tabelas, isso porque não era o nosso enfoque tal investigação; no entanto, as causas para os afastamentos, certamente, não foram unicamente produzidas pelo *burnout*.

Outro aspecto que chama a atenção é a situação dos professores que atuam no Ens. Fundamental 1 pois, em todas as tabelas, esses apresentam um número consideravelmente maior de absenteísmo do que os professores 2. Condição que merece um olhar mais atento para tal questão, uma vez que a problemática atinge a qualidade da educação dos alunos das séries iniciais do Ens. Fundamental, vindo a se desdobrar nos anos seguintes. Mesmo que a condição de professor regente em situação de ensino esteja por traz do número alto de ausências justificadas, no conjunto, é significativo o número de faltas dos demais sujeitos que compõem a escola. Por fim, percebemos a relação entre as licenças médicas/ tratamento de saúde e o calendário escolar, pois a quantidade de ausências não é uniforme durante todo o ano, havendo uma significativa variação desse número em determinados meses do ano letivo, sendo identificado os ciclos de estresse a cada três meses, conforme assinalou Esteves (1999).

---

<sup>32</sup> Quando o nível de cortisol e adrenalina ficam alterados por muito tempo, podem surgir: cansaço, dificuldade de concentração, ansiedade, depressão, perda de memória, desinteresse sexual e tontura. (LIPP, 2002, p.15).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa tive em mente, quase todo o tempo, a figura não apenas solitária do professor da rede municipal, mas – e sobretudo - sua figura adoentada. Envoltos em um cenário desolador, que limita a sua autonomia e destrói a sua criatividade, os professores desenvolvem também, um dos maiores sofrimentos humanos, o sofrimento psíquico. Não há nada de piegas ou paternalista no que acabo de dizer: sua solidão está inscrita na evidente falta de amparo institucional para oferecer-lhe, não digo nem as batidas e rebatidas “condições de trabalho” (em larga medida desumanas!), mas um sentido (como significado e como fim) e um valor (pelo qual *valeria* a pena estar nela) à sua profissão. Não é preciso muito esforço de imaginação para entender o verdadeiro desastre pessoal que pode significar toda uma vida dedicada a uma profissão (aliás, uma profissão tantas vezes identificada com uma “vocação”, um chamado interior) cujo sentido, significado, valor ou finalidade parecem deliberadamente esvaziados. O professor avalia-se negativamente, mas também possui a consciência de que pertence a uma categoria profissional adoecida, é a constatação de um fracasso coletivo e pessoal ao mesmo tempo.

Como se alguém estivesse, ao mesmo tempo e no mesmo escopo discursivo, tentando nos convencer da “importância da educação” para o crescimento econômico, para o combate à criminalidade, para o desenvolvimento tecnológico, para a competitividade global, para a melhoria social... (e a lista de seus atributos positivos pode ser exaustivamente longa) e decretando, ao mesmo tempo, o fim da atividade profissional que a sustenta, a docência. E isto de duas formas: desestimulando a entrada na carreira (programa que já se encontra numa fase bastante avançada!) e destruindo os profissionais que ainda estão nela. Minha pesquisa trata da segunda “tarefa”.

Procurei saber se havia alguma relação entre adoecimento do professor, quando atingido pela *Síndrome de Burnout*, e os níveis de desempenho escolar dos alunos da Rede Pública Municipal de Recife aferidos pelos sistemas oficiais de avaliação escolar, através de consulta aos professores de Língua Portuguesa e Matemática (alvo destas avaliações institucionais, sejam elas federais, estaduais ou municipais) em um conjunto significativo de escolas (com altos e com baixos índices de avaliação) e com uma variedade sócio-demográfica que suponho assegurar a validade de minhas conclusões. Embora esta relação não apareça de forma imediatamente observável, uma vez que ela é mediada por fenômenos

subjetivos (apatia, desinteresse, desafecção profissional etc.), que as entrevistas detectaram, e objetivos (como o absenteísmo, a quantidade de licenças médicas e o melancólico e distante “presentismo”, a que nos referimos), é possível concluir que os sentimentos detectados por aquela **Síndrome**, entre nossos professores, têm incidência direta no desempenho escolar de nossos alunos, embora não da mesma forma, nem com a mesma intensidade ou consequências. A frase proferida por um dos professores entrevistados toca diretamente qualquer sensibilidade pedagógica que compreenda os efeitos do “gestionarismo” e do “pedagogismo de resultados” (uma contradição, na verdade!) introduzidos pelo ideário ultraliberal à qual nossa escola aderiu:

***“O IDEB é o meu fracasso traduzido em percentual!”***

Há algo de profundamente desolador nesta frase: nela qualidade e quantidade se aliam para dar corpo àquele “projeto” de destruição profissional: um percentual (quantidade) e um fracasso (qualidade), medidos cientificamente através de uma metodologia sofisticada e que, uma vez concluída, leva o professor a entender sua profissão, e por extensão, boa parte de sua vida, como um malogro.

Chamou-me a atenção uma passagem insistentemente repetida entre os professores entrevistados: aquela em que eles apontam os próprios instrumentos de aferição de performances escolares como os próprios causadores de estresse emocional, de temor profissional e, claro, de adoecimento que implicará licenças médicas, ausência e queda de desempenho dos alunos, e que aponta para a gramática de um sistema avaliativo e classificatório, de inspiração meritocrática, que produz um perverso mecanismo autodestrutivo: o sistema de avaliação que mede o desempenho é, ele mesmo, responsável pela queda do desempenho! A metodologia, ao invés de se debruçar sobre um objeto de conhecimento (o desempenho escolar) que deveria ser visto em sua, digamos, “natureza real”, altera esta “natureza” e perde, assim, sua suposta “objetividade”. Mas é através dela, desta metodologia, que os professores, seus alunos ou escola serão premiados ou punidos. Há algo de perverso nisto!

Se, ao menos, os efeitos pedagógicos de tais avaliações (IDEB, etc.), quer dizer, se elas fossem apenas um “ponto de passagem” de um processo educativo que induzisse os alunos a uma melhor compreensão do valor (mesmo que relativo) da educação, da formação do sujeito cognitivo e moral, da consciência judicativa e política (cidadania), já seria algo socialmente relevante. Mas eles se transformaram no próprio fim da educação escolar: é esta

inversão entre meio e fim, tão característica de nossa época, que termina por explicar boa parte do vazio e do sem sentido em que nossa profissão mergulhou, da hegemonia do “gestionarismo”, da introdução de um vocabulário empresarial e economicista em nosso meio – como vimos no decorrer de nossa pesquisa- e, finalmente, que torna o próprio homem (o sentido, a razão e a finalidade de toda educação) uma figura supérflua.

O que está em jogo neste adoecimento docente, neste distanciamento emocional, neste desinvestimento profissional, corresponde às formas de apatia política e desinteresse civil que pontuam nossa contemporaneidade. Arrisco-me a dizer que os nossos próximos anos estarão seriamente comprometidos, pois faremos parte de uma sociedade adoecida por um cotidiano de difícil convivência coletiva, marcado, sobretudo, pela ausência de civilidade. Parece que atingir o professor, adoecê-lo (diria que são políticas quase deliberadas de adoecimento programado) faz parte de uma estratégia de médio prazo que retirará, aos poucos, de circulação, os profissionais que exercem uma função de articulação entre o mundo privado da família e a vida pública, uma articulação entre o que herdamos do passado e o que precisamos saber para entrar no futuro. O problema é quando, tanto o passado quanto o futuro não são mais representados da mesma maneira, não têm mais o mesmo valor que tinham (o passado contendo ensinamentos e o futuro como algo a ser construído pelas ações no presente) e ficamos condenados ao “presentismo”. Desta maneira, ao *presentismo* dos professores devemos acrescentar o *presentismo* de nosso regime atual de historicidade.

O *presentismo dos professores* é aquele em que o profissional comparece à escola em corpo, mas não em espírito! Sua disponibilidade, sua prontidão, seu interesse foi diminuído pela sobrecarga de trabalho, pela alta despersonalização, pela baixa realização profissional, pela autoestima reduzida e, por conseguinte, sua presença na escola não é mais sinônimo nem de compromisso pedagógico, nem de ativo interesse na educação de crianças que, por virem de um meio bastante desfavorecido, se constituem, assim, nas segundas vítimas da **Síndrome**. O *presentismo como regime de historicidade* é esta aderência ao presente, o desgaste progressivo das utopias sociais que tem por consequência retirar do social sua dimensão política, quer dizer, a possibilidade de se modificar o mundo através de nossas ações conscientes – o futuro como aventura política- mas não necessariamente predeterminadas, aderência tão ao gosto de nossos atuais gestores públicos.

O problema, concluo, é que a desumanidade destas condições de trabalho impostas por um ideário (neoliberal) de vida social vai secando o que há de “humano” em cada professor e,

deste modo, o lugar onde se “ganha a vida” e onde se dá boa parte do sentido que atribuímos a ela, é também o lugar onde vamos danificá-la ou perdê-la. No entanto, destaco que no conjunto de todo o processo que faz adoecer na profissão, existe um ser humano que possui um entendimento pessoal sobre a vida. Nessa investigação, aprendi que a maneira como vemos e interpretamos o mundo que nos cerca é fator que incide, especialmente, sobre o adoecimento. É dessa interpretação realizada pelo professor, que poderá surgir o abandono, esse como uma maneira de reação saudável e percepção de outras possibilidades de existência profissional. No entanto, a situação é mais dramática para quem não consegue enxergar uma saída e permanece **“queimando em chamas”**.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini. **Qualidade total x Qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102>

ALTMAN, Douglas G. **Practical Statistics for Medical Research**. 1991, Great Britain, London, 611 pg.

ANDRADE, P. S. et al. **Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. Saúde e Sociedade**. v.21, n.1, 2012, p.129-140. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n1/13.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2012.

ALTOÉ, Adailton. **Políticas Institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo**. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Mestrado – PUC Minas). Disponível em: <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/114980/politicas-institucionais-e-seus-desdobramentos-sobre-o-trabalho-docente-absenteismo-e-presenteismo.html>. Acesso em 11 de fev. 2015.

APPLE, M.W. Ideología y currículo. Madri: Akal, 1986.

ASSIS, Fernanda B. **Síndrome do Burnout: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento em três professores das séries iniciais**. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BEGLEY, T.M. **Coping strategies as predictors of employee distress and turnover after an organizational consolidation: a longitudinal analysis**. Journal of Occupational and Organizational Psychology, Leicester, v. 71, p. 305-340, 1998.

BENEVIDES- PEREIRA, A.M.T. **O processo de adoecer pelo trabalho**. In.: Benevides-Pereira, A.M.T. (org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. S.Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e Sociedade: a herança de um fim de século desencantado**. Recife, ed. Universitária da UFPE, 2002.

**Universidade e meritocracia**. Jornal do Comércio, Recife, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas com o trabalho: diagnósticos e condutas - manual de procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL, 2012. Ministério da Educação e Cultura estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2019. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf) Acesso 19/02/2015

CANGUILHEM, G. O.; CAPONI, S. O normal e o patológico 4ª ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995 CAPEL, S.A. **The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers**. British Journal of Educational Psychology, Edinburg, v. 57, p. 279-288, 1987.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n. 1, p. 21-29, jan. /jun.,2002.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. **Análise fatorial do MalaschBurnoutInventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares**. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 499-505, set. /dez. 2004.

CARLOTTO, M. S., **Síndrome de burnout em professores de instituições particulares de ensino**. Tese de Doutorado. Universidade de Santiago de Compostela. Faculdade de Psicologia. Departamento de Psicologia Social, Santiago de Compostela, Espanha, 2005.

CARNEIRO, Maria Cristina Buschinelli Góis de Carvalho. **A saúde do trabalhador professor**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade federal de São Carlos/UFSCAR. São Carlos, 2001.

CARVALHO, Djalma Quirino de. **Enquanto a primavera não vem ou a loucura de ser professora**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1997.

CARVALHO, Fátima Araújo de. **O mal-estar docente: das chamas devastadoras (burnout) às flamas de esperança-ação (resiliência)**. (Dissertação de Mestrado). Psicologia da Educação, 2003.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e as Dimensões Associadas à Qualidade da Educação na Escola Pública Municipal Marília. Universidade Estadual Paulista – Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, 2010.

CLOT, Y. **Travailetpouvoir d’agir**. Paris: PUF, 2008.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**, 3. ed.- Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley. VASQUES-MENEZES, Iône. **O que é burnout?** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/jornaldoprofessor/midias/arq/Burnout.pdf>. Acesso em 23-12-2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

COOPER, G. **Handbook of stress, medicine and health**. Nova York: CRC, 1996.

COSTA, Patrícia Gomes e GERMANO, Amédis. **Afastamento dos Professores de 5ª às 8ª séries da Rede Municipal de Ipatinga da sala de aula: principais causadores**. 2006. Acesso 13-04-2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/289/365>

DELCOR, Núria Serre. Condições de Trabalho e saúde dos professores da rede Particular de ensino em Vitória da Conquista-BA. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina/Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.), OLIVEIRA; João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, s/d. Acesso em 05/03/2015. Disponível em: [http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4\\_leitura2.pdf](http://escoladegestores.virtual.ufc.br/PDF/sala4_leitura2.pdf)

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

FONSECA, Cândida Clara de Oliveira Pereira. O Adoecer Psíquico no Trabalho do Professor do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública no estado de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **Saúde mental para e pelo trabalho.** Tese de doutorado Universidade Federal do Paraná setor de Ciências Jurídicas pós-graduação em direito. Curitiba, 2003.

GENTILI, Pablo. Seminário de Educação e Políticas Neoliberais, postado em 8 de março de 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=oTimRbPmh-E> Acesso em 20 de março de 2015.

GHIZONI, Liliam Deisy. **Absenteísmo e plantão pedagógico no Instituto Estadual de Educação.** 2002. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0368.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2008.

GIANNINI S. P. P. **Histórias que fazem sentido: as sobredeterminações das alterações vocais do professor.** 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GONZÁLEZ, B. O. (1995) **El síndrome de Burnout (quemado) o del cuidador descuidado.** *Ansiedade & Estrés*, 1, 189-194.

GOUVEIA, Andréa B. Financiamento da educação e o município na federação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: ANPAE**, 2008, p. 467-496  
KYRIACOU, C.; PRATT, J. Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg, v. 55, p. 61-64, 1985.

LANDINI, Sonia Regina. **Professor, Trabalho e Saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador – professor.** São Carlos, 2006. Mimeo.

LANDINE, Sonia Regina. **Professor: trabalho e transtornos psíquicos in: Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.3, p.298-308, set. /dez. 2008.

LEITE, M. de Paula (coord.). **Condições de Trabalho e suas repercussões na Saúde dos Professores da Educação Básica do Brasil: Estado da Arte.** Departamento de Ciências

Sociais na Educação – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2007.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Soluções Criativas para o Stress. In: **O Stress do Professor**. Marilda Lipp (Org.). Campinas, SP, Papyrus, 2002, p109-125.

INSTITUTO BALSINI, Clínica de Joelho, ombro e esporte. Joinville, 2011. Disponível em: [http://www.institutobalsini.com.br/sindrome-do-manguito-rotador/#.U\\_s7ePmwKj8](http://www.institutobalsini.com.br/sindrome-do-manguito-rotador/#.U_s7ePmwKj8)Acesso em: 25-08-2014.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Assédio moral no emprego**. São Paulo: Atlas, 2012.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.B. & LEITER, M. P. (2001). **Job burnout**. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.

MARTINS, A. M. A **descentralização como eixo das reformas do ensino**: uma discussão da literatura. Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MELDAU, Deborá Carvalho. Epicondilite, in: InfoEscola: Navegando e Aprendendo Disponível em: <http://www.infoescola.com/doencas/epicondilite/> Acesso em : 25/08/2014

MEHRY, E. E. **O trabalho em saúde**: olhando e experimentando o SUS no cotidiano. São Paulo: Hucitec, 2003.

MENDES, F. M. P. **Incidência de burnout em professores universitários**. 2002. 183 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina.

MENDES, Maria Luiza Maciel. **A Saúde Docente no Contexto da Política de Valorização do Magistério: O Caso do Município do Recife**. Recife, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFPE.

MÜLLER, Daniela Virote Kassick. A Síndrome de Burnout no Trabalho de Assistência à Saúde: Estudo Junto aos Profissionais da Equipe de Enfermagem do Hospital Santa Casa de Misericórdia de Porto alegre. Universidade federal do Rio Grande do Sul – Escola de Engenharia, Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissionalizante em Engenharia, 2004, RS.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. CIDADE: Porto Editora, 1999.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula. O Stress do Professor do Ensino Fundamental: O enfoque da ergonomia. In: **O Stress do Professor**. Marilda Lipp (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2002, p.81-94.

OLIVEIRA, D. A **As Reformas Educacionais e suas Repercussões sobre o Trabalho Docente**, in: Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes, Belo Horizonte, Ed. Autêntica, p. 13-37, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set. /dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Transformação na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. 2006. p. 11. Disponível em [www.redestrado.org](http://www.redestrado.org), acesso em: 13 nov. 2013.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Empleo y condiciones de trabajo del personal docente**. Ginebra: OIT, 1981.

PASCHOALINO, J. B. & FIDALGO, F. A Lógica Brasileira da Avaliação: Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Educação, Sociedades & Culturas**, nº 34, 2011, 103-116. Disponível em [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34\\_OutrosArtigos\\_Paschoalino.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34_OutrosArtigos_Paschoalino.pdf), acesso em 19 de maio de 2014.

PORTEIRO, A. I. P. & RUIZ, E. J. G. F. **Burnout em cuidadores principais de pacientes com Alzheimer: el síndrome del asistente desasistido**. *Anales de Psicología*, nº14, p. 83-93, 1998.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos et al. **Docência e Exaustão Emocional**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n. 94, p. 229-253, jan/abr., 2006, 229 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>. Acesso em: 27.03.2015.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 215 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação.

RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez Y e ALVES, JoemarBraga. **Qualidade de Vida dos Professores: m bem estar para todos**. IV Congresso Nacional de excelência e Gestão. Responsabilidades Socioambientais das Organizações Brasileiras. Niterói, R.J, 2008. Disponível em [http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg4/anais/T7\\_0049\\_0018.pdf](http://www.excelenciaemgestao.org/Portals/2/documents/cneg4/anais/T7_0049_0018.pdf). Acesso em 07-02-2015.

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total**. Ed. Qualitymark, Rio de Janeiro, 1992. 179p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Qualidade Total**. Ed. Qualitymark, Rio de Janeiro, 1994. 272p.

ROSSA, Eloísa Gil Oliveira. **Relação entre o stress e o burnout em professores do ensino fundamental e médio**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2003.

SABATOVSKI, Emilio; FONTOURA, Iara P; (organizadores). **Legislação previdenciária**. Curitiba: Juruá.ed. 9. Mar. 2001. p. 609.

SANTINI, Joarez. **Síndrome do Esgotamento Profissional: o abandono da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de Porto Alegre**. (Dissertação de Mestrado) Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, C.M. Lucas dos etall. **O Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho: a construção do conceito de saúde entre os professores de escolas públicas do**

município de Serra/ES. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTTO, Lílian. Trabalho e Saúde do Professor (organizadoras). **Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso**. Ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões da Nossa Época; v.42).

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e Desgaste Mental: o direito de ser dono de si mesmo**. 2011. São Paulo. Ed. Cortez Editora.

SIMÕES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcântara; TAVARES, Johelder Xavier. Formas de Adoecimento de Professores Capixabas no Século XIX: diálogos com o passado e o presente, p. 25-42, In: **Trabalho e Saúde do Professor: cartografias no percurso**. Maria Elizabeth Barros de Barros; Ana Lúcia Coelho Heckert; Lílian Margotto, (organizadoras). Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

STOBÄUS, Claus; MOSQUERA, Juan; SANTOS, José Bettina Steren dos. **ResearchGroup: burnout and well-being in teaching**. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3562/2787> Acesso em: 13 de março de 2015.

UNESCO. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (org.). Brasília, 2009.

VALENT - CEZEKSTER, Michele Dorneles. **Sufrimento e Prazer no Trabalho Docente em Escola Pública**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de Pós-graduação em administração. Porto Alegre, 2007.

VARELA, Dráuzio. S/ data. Síndrome do Túnel do Carpo. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/letras/s/sindrome-do-tunel-do-carpo/>. Acesso em 25-09.2001.

VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal. A situação de trabalho e saúde mental de professoras da primeira fase do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de João Pessoa. 2005. 231f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

## ANEXOS

Tabela 2 – Avaliação das dimensões sintomatológicas de Burnout classificadas segundo o IDEB

VARIÁVEL	IDEB						VALOR DE P
	Baixo		Alto		Grupo total		
	N	%	N	%	N	%	
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>	
• EXAUSTÃO EMOCIONAL (EE)							
<b>BAIXA (&lt; 12)</b>	2	16,7	1	8,3	3	12,5	<b>P<sup>(1)</sup> = 1,000</b>
<b>MÉDIA (12-17)</b>	3	25,0	3	25,0	6	25,0	
<b>ALTA (18 OU MAIS)</b>	7	58,3	8	66,7	15	62,5	
• DESPERSONALIZAÇÃO (DP)							
<b>BAIXA (&lt; 4)</b>	5	41,7	3	25,0	8	33,3	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,733</b>
<b>MÉDIA (4 A 6)</b>	1	8,3	2	16,7	3	12,5	
<b>ALTA (7 OU MAIS)</b>	6	50,0	7	58,3	13	54,2	
• REALIZAÇÃO PROFISSIONAL (RP)							
<b>BAIXA (&lt; 23)</b>	8	66,7	4	33,3	12	50,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,330</b>
<b>MÉDIA (23 A 26)</b>	2	16,6	5	41,7	7	29,2	
<b>ALTA (27 OU MAIS)</b>	2	16,7	3	25,0	5	20,8	
• BURNOUT							
<b>SIM</b>	6	50,0	4	33,3	10	41,7	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,408</b>
<b>NÃO</b>	<b>6</b>	<b>50,0</b>	<b>8</b>	<b>66,7</b>	<b>14</b>	<b>58,3</b>	

(1): Através do teste Exato de Fisher.

(2): Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

Tabela 4 –Estatísticas das dimensões sintomatológicas de Burnout por disciplina segundo o IDEB

DISCIPLINA LECIONADA	Dimens ões	IDEB			Valor de p
		Baixo	Alto	Grupo total	
		Média ± DP (Mediana)	Média ± DP (Mediana)	Média ± DP (Mediana)	
• PORTUGUÊS	EE	29,00 ± 6,29 (31,00)	24,00 ± 5,87 (23,00)	26,50 ± 6,36 (28,00)	p <sup>(1)</sup> = 0,185
	DP	7,00 ± 4,24 (7,00)	5,33 ± 3,14 (6,00)	6,17 ± 3,66 (7,00)	p <sup>(1)</sup> = 0,457
	RP	17,67 ± 7,53 (19,00)	22,67 ± 5,72 (24,50)	20,17 ± 6,89 (20,50)	p <sup>(1)</sup> = 0,224
• MATEMÁTICA	EE	15,83 ± 9,95 (15,00)	16,50 ± 6,63 (15,50)	16,17 ± 8,07 (15,00)	p <sup>(1)</sup> = 0,894
	DP	4,67 ± 3,98 (3,50)	7,17 ± 2,71 (7,00)	5,92 ± 3,50 (6,50)	p <sup>(1)</sup> = 0,233
	RP	21,17 ± 6,18 (22,00)	23,00 ± 6,39 (24,50)	22,08 ± 6,07 (23,50)	p <sup>(1)</sup> = 0,624
• INDEPENDENTE DA DISCIPLINA	EE	22,42 ± 10,50 (24,00)	20,25 ± 7,14 (20,50)	21,33 ± 8,85 (20,50)	p <sup>(1)</sup> = 0,560
	DP	5,83 ± 4,11 (6,50)	6,25 ± 2,96 (7,00)	6,04 ± 3,51 (7,00)	p <sup>(1)</sup> = 0,778
	RP	19,42 ± 6,82 (19,50)	22,83 ± 5,78 (24,50)	21,13 ± 6,42 (22,00)	p <sup>(1)</sup> = 0,199

(1): Através do teste de t-Student com variâncias iguais.

Tabela 5 – Estatística das dimensões sintomatológicas de *Burnout* independente da disciplina segundo os dados de caracterização

VARIÁVEL	DIMENSÕES SINTOMATOLÓGICAS DE <i>BURNOUT</i>		
	EE	DP	RP
	Média ± DP (Mediana)	Média ± DP (Mediana)	Média ± DP (Mediana)
<b>• FAIXA ETÁRIA</b>			
<b>ATÉ 49</b>	22,13 ± 9,55 (20,00)	6,33 ± 3,33 (6,00)	20,20 ± 6,32 (21,00)
<b>50 OU MAIS</b>	20,00 ± 7,91 (21,00)	5,56 ± 3,94 (7,00)	22,67 ± 6,67 (24,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,579</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,610</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,374</b>
<b>• SEXO</b>			
<b>MASCULINO</b>	19,82 ± 9,46 (20,00)	5,27 ± 3,41 (7,00)	20,91 ± 6,52 (23,00)
<b>FEMININO</b>	22,62 ± 8,46 (21,00)	6,69 ± 3,59 (7,00)	21,31 ± 6,60 (21,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,453</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,334</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,883</b>
<b>• ESTADO CIVIL</b>			
<b>SOLTEIRO</b>	20,33 ± 8,85 (21,00)	7,11 ± 2,62 (7,00)	22,22 ± 5,95 (25,00)
<b>CASADO/ UNIÃO ESTÁVEL</b>	21,93 ± 9,11 (20,00)	5,40 ± 3,89 (6,00)	20,47 ± 6,80 (21,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,678</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,256</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,529</b>
<b>• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)</b>			
<b>ATÉ 20 ANOS</b>	21,56 ± 10,84 (20,00)	6,78 ± 3,60 (6,00)	19,67 ± 6,18 (19,00)
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	21,20 ± 7,84 (21,00)	5,60 ± 3,50 (7,00)	22,00 ± 6,61 (24,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,927</b>	<b>p<sup>(2)</sup> = 0,587</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,401</b>
<b>• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)</b>			
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	22,14 ± 7,62 (20,00)	6,14 ± 3,51 (6,50)	20,50 ± 4,77 (20,50)
<b>MAIS DE 5 ANOS</b>	20,20 ± 10,66 (22,50)	5,90 ± 3,70 (7,00)	22,00 ± 8,43 (25,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,607</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,871</b>	<b>p<sup>(3)</sup> = 0,620</b>
<b>• CARGA HORÁRIA MENSAL NA REDE ENSINO</b>			
<b>MENOS DE 200 HS</b>	18,50 ± 10,08 (17,00)	4,70 ± 3,59 (4,00)	22,50 ± 7,00 (23,50)
<b>200 OU MAIS HS</b>	23,36 ± 7,59 (24,00)	7,00 ± 3,23 (7,00)	20,14 ± 6,05 (21,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,191</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,115</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,387</b>
<b>• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL</b>			

<b>SIM</b>	21,83 ± 9,39 (22,00)	6,00 ± 3,45 (6,50)	20,56 ± 6,46 (21,00)
<b>NÃO</b>	19,83 ± 7,52 (19,00)	6,17 ± 4,02 (7,00)	22,83 ± 6,59 (25,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,642</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,922</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,464</b>
<b>• CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO MENSAL</b>			
<b>ATÉ 270 HS</b>	16,43 ± 10,10 (17,00)	5,71 ± 4,46 (7,00)	25,29 ± 6,40 (28,00)
<b>MAIS DE 270 HS</b>	23,35 ± 7,71 (24,00)	6,18 ± 3,19 (7,00)	19,41 ± 5,77 (20,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,081</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,776</b>	<b>p<sup>(2)</sup> = 0,026*</b>

(\*): Diferença significativa ao nível de 5,0%.

(1): Através do teste de t-Student com variâncias iguais.

(2): Através do teste de Mann-Whitney.

(3): Através do teste de t-Student com variâncias desiguais.

Tabela 6 – Estatísticas das dimensões sintomatológicas de *Burnout* na disciplina de **Português** segundo os dados de caracterização

<b>DIMENSÕES SINTOMATOLÓGICAS DE BURNOUT</b>			
VARIÁVEL	EE	DP	RP
	Média ± DP (Mediana)	Média ± DP (Mediana)	Média ± DP (Mediana)
<b>• FAIXA ETÁRIA</b>			
<b>ATÉ 49</b>	27,50 ± 6,37 (29,50)	6,63 ± 3,89 (6,50)	19,50 ± 6,95 (20,50)
<b>50 OU MAIS</b>	24,50 ± 6,76 (24,50)	5,25 ± 3,50 (7,00)	21,50 ± 7,59 (22,50)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,468</b>	<b>p<sup>(2)</sup> = 0,729</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,658</b>
<b>• SEXO</b>			
<b>MASCULINO</b>	25,50 ± 6,35 (26,50)	4,75 ± 3,30 (6,00)	21,75 ± 7,27 (23,00)
<b>FEMININO</b>	27,00 ± 6,74 (29,50)	6,88 ± 3,83 (7,00)	19,38 ± 7,05 (19,50)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,719</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,368</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,598</b>
<b>• ESTADO CIVIL</b>			
<b>SOLTEIRO</b>	24,67 ± 3,51 (25,00)	7,00 ± 0,00 (7,00)	23,33 ± 3,79 (25,00)
<b>CASADO/ UNIÃO ESTÁVEL</b>	27,11 ± 7,13 (31,00)	5,89 ± 4,26 (6,00)	19,11 ± 7,52 (20,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,589</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,671</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,383</b>
<b>• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)</b>			
<b>ATÉ 20 ANOS</b>	28,00 ± 7,39 (31,00)	8,00 ± 3,92 (7,50)	19,75 ± 6,55 (19,50)
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	25,75 ± 6,18 (26,50)	5,25 ± 3,41 (7,00)	20,38 ± 7,48 (22,50)
VALOR DE P	<b>p<sup>(2)</sup> = 0,550</b>	<b>p<sup>(2)</sup> = 0,435</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,890</b>
<b>• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)</b>			
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	26,43 ± 6,05 (28,00)	6,57 ± 4,04 (7,00)	21,00 ± 5,23 (20,00)
<b>MAIS DE 5 ANOS</b>	26,60 ± 7,50 (28,00)	5,60 ± 3,44 (7,00)	19,00 ± 9,30 (21,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,966</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,672</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,643</b>
<b>• CARGA HORÁRIA MENSAL NA REDE ENSINO</b>			
<b>MENOS DE 200 HS</b>	23,00 ± 7,18 (20,00)	4,00 ± 4,06 (4,00)	22,40 ± 7,02 (24,00)
<b>200 OU MAIS HS</b>	29,00 ± 4,73 (31,00)	7,71 ± 2,63 (7,00)	18,57 ± 6,85 (20,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,109</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,082</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,367</b>
<b>• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL</b>			

<b>SIM</b>	28,00 ± 5,79 (29,50)	6,70 ± 3,43 (7,00)	18,70 ± 6,57 (19,50)
<b>NÃO</b>	19,00 ± 2,83 (19,00)	3,50 ± 4,95 (3,50)	27,50 ± 2,12 (27,50)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,063</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,280</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,100</b>
<b>• CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO MENSAL</b>			
<b>ATÉ 270 HS</b>	18,50 ± 2,12 (18,50)	0,00 ± 0,00 (0,00)	26,50 ± 3,54 (26,50)
<b>MAIS DE 270 HS</b>	28,10 ± 5,65 (29,50)	7,40 ± 2,50 (7,00)	18,90 ± 6,77 (19,50)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,045*</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,002*</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,163</b>

(\*): Diferença significativa ao nível de 5,0%.

(1): Através do teste de t-Student com variâncias iguais.

(2): Através do teste de Mann-Whitney.

Tabela 7 –Estatísticas das dimensões sintomatológicas de *Burnout* na disciplina de **Matemática** segundo os dados de caracterização

#### DIMENSÕES SINTOMATOLÓGICAS DE BURNOUT

VARIÁVEL	EE	DP	RP
	Média ± DP (Mediana)	Média ± DP (Mediana)	Média ± DP (Mediana)
• FAIXA ETÁRIA			
<b>ATÉ 49</b>	16,00 ± 9,11 (15,00)	6,00 ± 2,83 (6,00)	21,00 ± 5,94 (21,00)
<b>50 OU MAIS</b>	16,40 ± 7,37 (15,00)	5,80 ± 4,66 (7,00)	23,60 ± 6,58 (24,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,937</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,928</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,491</b>
• SEXO			
<b>MASCULINO</b>	16,57 ± 9,76 (15,00)	5,57 ± 3,69 (7,00)	20,43 ± 6,60 (23,00)
<b>FEMININO</b>	15,60 ± 5,94 (15,00)	6,40 ± 3,58 (6,00)	24,40 ± 4,93 (25,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,848</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,706</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,284</b>
• ESTADO CIVIL			
<b>SOLTEIRO</b>	18,17 ± 10,17 (19,00)	7,17 ± 3,31 (7,50)	21,67 ± 7,06 (21,50)
<b>CASADO/ UNIÃO ESTÁVEL</b>	14,17 ± 5,49 (13,50)	4,67 ± 3,50 (5,00)	22,50 ± 5,54 (23,50)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,416</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,233</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,825</b>
• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)			
<b>ATÉ 20 ANOS</b>	16,40 ± 10,92 (15,00)	5,80 ± 3,42 (4,00)	19,60 ± 6,66 (18,00)
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	16,00 ± 6,30 (15,00)	6,00 ± 3,83 (7,00)	23,86 ± 5,40 (24,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,937</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,928</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,249</b>
• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)			
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	17,86 ± 6,82 (15,00)	5,71 ± 3,15 (6,00)	20,00 ± 4,62 (21,00)
<b>MAIS DE 5 ANOS</b>	13,80 ± 9,86 (11,00)	6,20 ± 4,32 (7,00)	25,00 ± 7,14 (28,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(2)</sup> = 0,370</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,825</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,169</b>
• CARGA HORÁRIA MENSAL NESSA REDE DE ENSINO			
<b>MENOS DE 200HS</b>	14,13 ± 7,00 (15,00)	5,13 ± 3,48 (5,00)	22,88 ± 5,89 (23,50)
<b>200HS OU MAIS</b>	20,25 ± 9,54 (18,50)	7,50 ± 3,42 (8,00)	20,50 ± 7,00 (21,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,458</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,687</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,816</b>

• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL			
<b>SIM</b>	14,00 ± 11,25 (13,00)	5,40 ± 3,36 (4,00)	22,60 ± 7,80 (23,00)
<b>NÃO</b>	17,71 ± 5,31 (18,00)	6,29 ± 3,82 (7,00)	21,71 ± 5,15 (24,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,231</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,289</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,548</b>
• CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO MENSAL			
<b>ATÉ 270HS</b>	15,60 ± 12,20 (12,00)	8,00 ± 2,65 (9,00)	24,80 ± 7,56 (28,00)
<b>MAIS DE 270HS</b>	16,57 ± 4,43 (15,00)	4,43 ± 3,41 (3,00)	20,14 ± 4,34 (21,00)
VALOR DE P	<b>p<sup>(3)</sup> = 0,872</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,080</b>	<b>p<sup>(1)</sup> = 0,203</b>

(\*): Diferença significativa ao nível de 5,0%.

(1): Através do teste de t-Student com variâncias iguais.

(2): Através do teste de Mann-Whitney.

(3): Através do teste de t-Student com variâncias desiguais.

Tabela 8 – Avaliação da ocorrência de *Burnout* segundo os dados de caracterização

VARIÁVEL	BURNOUT						VALOR DE P
	Sim		Não		TOTAL		
	N	%	N	%	n	%	
<b>GRUPO TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>41,7</b>	<b>14</b>	<b>58,3</b>	<b>24</b>	<b>100,0</b>	
• FAIXA ETÁRIA							
<b>ATÉ 49</b>	5	33,3	10	66,7	15	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,403</b>
<b>50 OU MAIS</b>	5	55,6	4	44,4	9	100,0	
• SEXO							
<b>MASCULINO</b>	5	45,5	6	54,5	11	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 1,000</b>
<b>FEMININO</b>	5	38,5	8	61,5	13	100,0	
• ESTADO CIVIL							
<b>SOLTEIRO</b>	6	66,7	3	33,3	9	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,092</b>
<b>CASADO/ UNIÃO ESTÁVEL</b>	4	26,7	11	73,3	15	100,0	
• IDEB							
<b>BAIXO</b>	6	50,0	6	50,0	12	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,408</b>
<b>ALTO</b>	4	33,3	8	66,7	12	100,0	
• DISCIPLINA LECIONADA							
<b>PORTUGUÊS</b>	6	50,0	6	50,0	12	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,408</b>
<b>MATEMÁTICA</b>	4	33,3	8	66,7	12	100,0	
• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)							
<b>ATÉ 20 ANOS</b>	3	33,3	6	66,7	9	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,678</b>
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	7	46,7	8	53,3	15	100,0	
• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)							
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	5	35,7	9	64,3	14	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,678</b>

<b>MAIS DE 5 ANOS</b>	5	50,0	5	50,0	10	100,0	
• CARGA HORÁRIA MENSAL NESSA REDE DE ENSINO							
<b>MENOS DE 200 HS</b>	2	20,0	8	80,0	10	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,104</b>
<b>200 HS OU MAIS</b>	8	57,1	6	42,9	14	100,0	
• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL							
<b>SIM</b>	7	38,9	11	61,1	18	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,665</b>
<b>NÃO</b>	3	50,0	3	50,0	6	100,0	
• EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL							
<b>SIM</b>	1	50,0	1	50,0	2	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 1,000</b>
<b>NÃO</b>	9	40,9	13	59,1	22	100,0	
• CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO MENSAL							
<b>ATÉ 270HS</b>	2	28,6	5	71,4	7	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,653</b>
<b>MAIS DE 270HS</b>	8	47,1	9	52,9	17	100,0	

(1): Através do teste Exato de Fisher.

(2): Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

Tabela 9 – Distribuição dos pesquisados segundo os dados de caracterização/estudo exploratório

VARIÁVEL	N	%
<b>TOTAL</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>
• FAIXA ETÁRIA		
<b>25 A 39</b>	41	<b>47,1</b>
<b>40 A 49</b>	25	<b>28,7</b>
<b>50 OU MAIS</b>	21	<b>24,1</b>
• DISCIPLINA LECIONADA		
<b>PORTUGUÊS</b>	57	<b>65,5</b>
<b>MATEMÁTICA</b>	30	<b>34,5</b>
• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)		
<b>ATÉ 10 ANOS</b>	31	<b>35,6</b>
<b>MAIS DE 10 A 20 ANOS</b>	27	<b>31,0</b>
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	29	<b>33,3</b>
• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)		
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	52	<b>59,8</b>
<b>MAIS DE 5 A 15 ANOS</b>	15	<b>17,2</b>
<b>MAIS DE 15 ANOS</b>	20	<b>23,0</b>
• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL		
<b>SIM</b>	72	<b>82,8</b>
<b>NÃO</b>	15	<b>17,2</b>
• EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL		
<b>SIM</b>	11	<b>12,6</b>
<b>NÃO</b>	76	<b>87,4</b>
• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO		
<b>20 A 25</b>	21	<b>24,1</b>
<b>30 A 35</b>	25	<b>28,7</b>
<b>40 OU MAIS</b>	41	<b>47,1</b>

<b>• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO</b>		
<b>20 A MENOS DE 50</b>	30	<b>34,5</b>
<b>50 A MENOS DE 60</b>	12	<b>13,8</b>
<b>60 A MENOS DE 70</b>	22	<b>25,3</b>
<b>70 OU MAIS</b>	23	<b>26,4</b>

Tabela 10 – Distribuição dos pesquisados segundo as dimensões sintomatológicas de *Burnout* classificadas.

VARIÁVEL	N	%
TOTAL	<b>87</b>	100,0
• EXAUSTÃO EMOCIONAL		
<b>BAIXA (&lt; 12 PONTOS)</b>	18	<b>20,7</b>
<b>MÉDIA (12 - 17 PONTOS)</b>	29	<b>33,3</b>
<b>ALTA (<math>\geq</math> 18 PONTOS)</b>	40	<b>46,0</b>
• DESPERSONALIZAÇÃO		
<b>BAIXA (&lt; 4 PONTOS)</b>	32	<b>36,8</b>
<b>MÉDIA (4 - 6 PONTOS)</b>	20	<b>23,0</b>
<b>ALTA (<math>\geq</math> 7 PONTOS)</b>	35	<b>40,2</b>
• REALIZAÇÃO PROFISSIONAL		
<b>BAIXA (&lt; 23 PONTOS)</b>	53	<b>60,9</b>
<b>MÉDIA (23 - 26 PONTOS)</b>	15	<b>17,2</b>
<b>ALTA (<math>\geq</math> 27 PONTOS)</b>	19	<b>21,8</b>
• BURNOUT		
<b>SIM</b>	27	<b>31,0</b>
<b>NÃO</b>	<b>60</b>	<b>69,0</b>

Tabela 12 – Avaliação da sintomatologia "exaustão emocional" de Burnout segundo os dados de caracterização

VARIÁVEL	EXAUSTÃO EMOCIONAL								VALOR DE P
	Baixa		Média		Alta		Grupo Total		
	N	%	N	%	N	%	n	%	
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>20,7</b>	<b>29</b>	<b>33,3</b>	<b>40</b>	<b>46,0</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>	
• DISCIPLINA LECIONADA									
<b>PORTUGUÊS</b>	11	19,3	14	24,6	32	56,1	57	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,021*</b>
<b>MATEMÁTICA</b>	7	23,3	15	50,0	8	26,7	30	100,0	
• FAIXA ETÁRIA									
<b>25 A 39</b>	9	22,0	11	26,8	21	51,2	41	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,746</b>
<b>40 A 49</b>	4	16,0	10	40,0	11	44,0	25	100,0	
<b>50 OU MAIS</b>	5	23,8	8	38,1	8	38,1	21	100,0	
• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)									
<b>ATÉ 10 ANOS</b>	10	32,3	6	19,4	15	48,4	31	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,048*</b>
<b>MAIS DE 10 A 20 ANOS</b>	1	3,7	12	44,4	14	51,9	27	100,0	
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	7	24,1	11	37,9	11	37,9	29	100,0	
• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)									
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	11	21,2	15	28,8	26	50,0	52	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,727</b>
<b>MAIS DE 5 A 15 ANOS</b>	2	13,3	7	46,7	6	40,0	15	100,0	
<b>MAIS DE 15 ANOS</b>	5	25,0	7	35,0	8	40,0	20	100,0	
• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL									
<b>SIM</b>	12	16,7	25	34,7	35	48,6	72	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,126</b>
<b>NÃO</b>	6	40,0	4	26,7	5	33,3	15	100,0	

• EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL									
<b>SIM</b>	3	27,3	2	18,2	6	54,5	11	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,537</b>
<b>NÃO</b>	15	19,7	27	35,5	34	44,7	76	100,0	
• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO									
<b>20 A 25</b>	2	9,5	7	33,3	12	57,1	21	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,135</b>
<b>30 A 35</b>	9	36,0	9	36,0	7	28,0	25	100,0	
<b>40 OU MAIS</b>	7	17,1	13	31,7	21	51,2	41	100,0	
• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO									
<b>20 A MENOS DE 50</b>	6	20,0	11	36,7	13	43,3	30	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,525</b>
<b>50 A MENOS DE 60</b>	5	41,7	4	33,3	3	25,0	12	100,0	
<b>60 A MENOS DE 70</b>	3	13,6	8	36,4	11	50,0	22	100,0	
<b>70 OU MAIS</b>	4	17,4	6	26,1	13	56,5	23	100,0	

(\*): Diferença significativa ao nível de 5,0%.

(1): Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

(2): Através do teste Exato de Fisher.

Tabela 13 – Avaliação da sintomatologia "despersonalização" de *Burnout* segundo os dados de caracterização

VARIÁVEL	DESPERSONALIZAÇÃO								VALOR DE P
	Baixa		Média		Alta		Grupo Total		
	N	%	n	%	n	%	N	%	
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>36,8</b>	<b>20</b>	<b>23,0</b>	<b>35</b>	<b>40,2</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>	
• DISCIPLINA LECIONADA									
<b>PORTUGUÊS</b>	25	43,9	10	17,5	22	38,6	57	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,106</b>
<b>MATEMÁTICA</b>	7	23,3	10	33,3	13	43,3	30	100,0	
• FAIXA ETÁRIA									
<b>25 A 39</b>	18	43,9	8	19,5	15	36,6	41	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,411</b>
<b>40 A 49</b>	10	40,0	6	24,0	9	36,0	25	100,0	
<b>50 OU MAIS</b>	4	19,0	6	28,6	11	52,4	21	100,0	
• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)									
<b>ATÉ 10 ANOS</b>	15	48,4	7	22,6	9	29,0	31	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,409</b>
<b>MAIS DE 10 A 20 ANOS</b>	9	33,3	7	25,9	11	40,7	27	100,0	
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	8	27,6	6	20,7	15	51,7	29	100,0	
• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)									
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	20	38,5	15	28,8	17	32,7	52	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,223</b>
<b>MAIS DE 5 A 15 ANOS</b>	7	46,7	1	6,7	7	46,7	15	100,0	
<b>MAIS DE 15 ANOS</b>	5	25,0	4	20,0	11	55,0	20	100,0	
• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL									
<b>SIM</b>	24	33,3	17	23,6	31	43,1	72	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,325</b>
<b>NÃO</b>	8	53,3	3	20,0	4	26,7	15	100,0	
• EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL									
<b>SIM</b>	7	63,6	2	18,2	2	18,2	11	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,153</b>
<b>NÃO</b>	25	32,9	18	23,7	33	43,4	76	100,0	

• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO									
<b>20 A 25</b>	7	33,3	5	23,8	9	42,9	21	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,704</b>
<b>30 A 35</b>	12	48,0	4	16,0	9	36,0	25	100,0	
<b>40 OU MAIS</b>	13	31,7	11	26,8	17	41,5	41	100,0	
• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO									
<b>20 A MENOS DE 50</b>	12	40,0	7	23,3	11	36,7	30	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,939</b>
<b>50 A MENOS DE 60</b>	4	33,3	4	33,3	4	33,3	12	100,0	
<b>60 A MENOS DE 70</b>	7	31,8	4	18,2	11	50,0	22	100,0	
<b>70 OU MAIS</b>	<b>9</b>	<b>39,1</b>	<b>5</b>	<b>21,7</b>	<b>9</b>	<b>39,1</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>	

(1): Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

(2): Através do teste Exato de Fisher

Tabela 14 – Avaliação da sintomatologia "realização profissional" de *Burnout* segundo os dados de caracterização

VARIÁVEIS	REALIZAÇÃO PROFISSIONAL							Grupo Total	VALOR DE P	
	Baixa		Média		Alta		N			%
	N	%	N	%	n	%				
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>	<b>60,9</b>	<b>15</b>	<b>17,2</b>	<b>19</b>	<b>21,8</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>		
• DISCIPLINA LECIONADA										
<b>PORTUGUÊS</b>	36	63,2	10	17,5	11	19,3	57	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,729</b>	
<b>MATEMÁTICA</b>	17	56,7	5	16,7	8	26,7	30	100,0		
• FAIXA ETÁRIA										
<b>25 A 39</b>	24	58,5	8	19,5	9	22,0	41	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,827</b>	
<b>40 A 49</b>	14	56,0	5	20,0	6	24,0	25	100,0		
<b>50 OU MAIS</b>	15	71,4	2	9,5	4	19,0	21	100,0		
• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)										
<b>ATÉ 10 ANOS</b>	20	64,5	4	12,9	7	22,6	31	100,0	<b>P<sup>(1)</sup> = 0,952</b>	
<b>MAIS DE 10 A 20 ANOS</b>	16	59,3	5	18,5	6	22,2	27	100,0		
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	17	58,6	6	20,7	6	20,7	29	100,0		
• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)										
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	30	57,7	10	19,2	12	23,1	52	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,907</b>	
<b>MAIS DE 5 A 15 ANOS</b>	9	60,0	3	20,0	3	20,0	15	100,0		
<b>MAIS DE 15 ANOS</b>	14	70,0	2	10,0	4	20,0	20	100,0		
• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL										
<b>SIM</b>	44	61,1	13	18,1	15	20,8	72	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,850</b>	
<b>NÃO</b>	9	60,0	2	13,3	4	26,7	15	100,0		
• EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL										
<b>SIM</b>	5	45,5	3	27,3	3	27,3	11	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,434</b>	
<b>NÃO</b>	48	63,2	12	15,8	16	21,1	76	100,0		

• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO									
<b>20 A 25</b>	14	66,7	4	19,0	3	14,3	21	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,547</b>
<b>30 A 35</b>	12	48,0	5	20,0	8	32,0	25	100,0	
<b>40 OU MAIS</b>	27	65,9	6	14,6	8	19,5	41	100,0	
• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO									
<b>20 A MENOS DE 50</b>	17	56,7	5	16,7	8	26,7	30	100,0	<b>P<sup>(2)</sup> = 0,654</b>
<b>50 A MENOS DE 60</b>	7	58,3	2	16,7	3	25,0	12	100,0	
<b>60 A MENOS DE 70</b>	17	77,3	2	9,1	3	13,6	22	100,0	
<b>70 OU MAIS</b>	<b>12</b>	<b>52,2</b>	<b>6</b>	<b>26,1</b>	<b>5</b>	<b>21,7</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>	

(2): Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

(1): Através do teste Exato de Fisher

Tabela 15– Avaliação da ocorrência de *Burnout* segundo os dados de caracterização

VARIÁVEL	BURNOUT						Valor de p	OR (IC À 95%)
	Sim		Não		Grupo Total			
	N	%	N	%	n	%		
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>31,0</b>	<b>60</b>	<b>69,0</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>		
• DISCIPLINA LECIONADA								
<b>PORTUGUÊS</b>	20	35,1	37	64,9	57	100,0	$p^{(1)} = 0,260$	<b>1,78 (0,65 A 4,86)</b>
<b>MATEMÁTICA</b>	7	23,3	23	76,7	30	100,0		<b>1,00</b>
• FAIXA ETÁRIA								
<b>25 A 39</b>	14	34,1	27	65,9	41	100,0	$p^{(1)} = 0,838$	<b>1,30 (0,41 A 4,08)</b>
<b>40 A 49</b>	7	28,0	18	72,0	25	100,0		<b>0,97 (0,27 A 3,52)</b>
<b>50 OU MAIS</b>	6	28,6	15	71,4	21	100,0		<b>1,00</b>
• TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)								
<b>ATÉ 10 ANOS</b>	9	29,0	22	71,0	31	100,0	$p^{(1)} = 0,885$	<b>1,00</b>
<b>MAIS DE 10 A 20 ANOS</b>	8	29,6	19	70,4	27	100,0		<b>1,03 (0,33 A 3,20)</b>
<b>MAIS DE 20 ANOS</b>	10	34,5	19	65,5	29	100,0		<b>1,29 (0,43 A 3,83)</b>
• TEMPO DE DOCÊNCIA NA REDE (ANOS)								
<b>ATÉ 5 ANOS</b>	17	32,7	35	67,3	52	100,0	$p^{(1)} = 0,900$	<b>1,13 (0,37 A 3,47)</b>
<b>MAIS DE 5 A 15 ANOS</b>	4	26,7	11	73,3	15	100,0		<b>0,85 (0,19 A 3,77)</b>
<b>MAIS DE 15 ANOS</b>	6	30,0	14	70,0	20	100,0		<b>1,00</b>
• EXERCE DOCÊNCIA EM OUTRO LOCAL								
<b>SIM</b>	23	31,9	49	68,1	72	100,0	$p^{(2)} = 0,769$	<b>1,29 (0,37 A 4,49)</b>
<b>NÃO</b>	4	26,7	11	73,3	15	100,0		<b>1,00</b>
• EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL								
<b>SIM</b>	2	18,2	9	81,8	11	100,0	$p^{(2)} = 0,491$	<b>**</b>
<b>NÃO</b>	25	32,9	51	67,1	76	100,0		

• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO								
<b>20 A 25</b>	8	38,1	13	61,9	21	100,0	$p^{(1)} = 0,584$	<b>1,33 (0,44 A 3,98)</b>
<b>30 A 35</b>	6	24,0	19	76,0	25	100,0		<b>0,68 (0,22 A 2,10)</b>
<b>40 OU MAIS</b>	13	31,7	28	68,3	41	100,0		<b>1,00</b>
• CARGA HORÁRIA SEMANAL NESSA REDE DE ENSINO								
<b>20 A MENOS DE 50</b>	9	30,0	21	70,0	30	100,0	$p^{(1)} = 0,272$	<b>**</b>
<b>50 A MENOS DE 60</b>	1	8,3	11	91,7	12	100,0		<b>**</b>
<b>60 A MENOS DE 70</b>	8	36,4	14	63,6	22	100,0		<b>**</b>
<b>70 OU MAIS</b>	<b>9</b>	<b>39,1</b>	<b>14</b>	<b>60,9</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>		<b>**</b>

(\*\*): Não foi possível determinar devido à ocorrência de frequências muito baixas.

(1): Através do teste Qui-quadrado de Pearson.

(2): Através do teste Exato de Fisher.

Tabela 16 -Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Janeiro/ 2011

<b>QTDE. DIAS</b>	<b>CARGO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>MOTIVOS</b>
106	Professor 1	Regência	Atestado Médico
1.112	Professor 1	Regência	L.T.S.
6	Professor 1	Assistente de direção	Atestado Médico
3	Professor 1	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
10	Professor 1	Coord. Pedagógico	L.T.S.
5	Professor 1	Dirigente Escolar	Atestado Médico
45	Professor 1	Dirigente Escolar	L.T.S.
7	Professor 1	Vice-dirigente Escolar	Atestado Médico
11	Professor 2	Regência	Atestado Médico
180	Professor 2	Regência	L.T.S.
2	Professor 2	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
6	Professor 2	Vice-administrador escolar	Atestado Médico
<b>TOTAL: 1.493</b>			

Tabela 17-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - fevereiro/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
899	Professor 1	Regência	Atestado Médico
7.143	Professor 1	Regência	L.T.S.
38	Professor 1	Assistente de direção	Atestado Médico
85	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
52	Professor 1	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
108	Professor 1	Coord. Pedagógico	L.T.S.
30	Professor 1	Dirigente Escolar	Atestado Médico
118	Professor 1	Dirigente Escolar	L.T.S.
1	Professor 1	Gerência de Serviços	Atestado Médico
5	Professor 1	Vice-administrador escolar	Atestado Médico
52	Professor 1	Vice-administrador escolar	L.T.S.
31	Professor 1	Vice-dirigente escolar	Atestado Médico
391	Professor 1	Vice-dirigente escolar	L.T.S.
99	Professor 2	Regência	Atestado Médico
830	Professor 2	Regência	L.T.S.
2	Professor 2	Administrador escolar	Atestado Médico
10	Professor 2	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
74	Professor 2	Coord. Pedagógico	L.T.S.
30	Professor 2	Vice-dirigente escolar	L.T.S.
<b>Total: 9.998</b>			

Tabela 18-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Março/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
1.504	Professor 1	Regência	Atestado Médico
6.717	Professor 1	Regência	L.T.S.
1	Professor 1	Assist. de Serv. de Diretoria-DGEFD	Atestado Médico
38	Professor 1	Assistente de Direção	Atestado Médico
190	Professor 1	Assistente de Direção	L.T.S.
76	Professor 1	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
535	Professor 1	Coord. Pedagógico	L.T.S.
14	Professor 1	Dirigente Escolar	Atestado Médico
323	Professor 1	Dirigente Escolar	L.T.S.
30	Professor 1	Gerência	L.T.S.
3	Professor 1	Gerência de Serviços	Atestado Médico
11	Professor 1	Vice-administrador escolar	Atestado Médico
26	Professor 1	Vice-dirigente escolar	Atestado Médico
135	Professor 1	Vice-dirigente escolar	L.T.S.
220	Professor 2	Regência	Atestado Médico
944	Professor 2	Regência	L.T.S.
3	Professor 2	Administrador Escolar	Atestado Médico
9	Professor 2	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
180	Professor 2	Coord. Pedagógico	L.T.S.
<b>Total: 10.959</b>			

Tabela 19-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Abril/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
1.398	Professor 1	Regência	Atestado Médico
7.215	Professor 1	Regência	L.T.S.
53	Professor 1	Assistente de direção	Atestado Médico
135	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
47	Professor 1	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
481	Professor 1	Coord. Pedagógico	L.T.S.
16	Professor 1	Dirigente escolar	Atestado Médico
147	Professor 1	Dirigente escolar	L.T.S.
8	Professor 1	Gerência	L.T.S.
3	Professor 1	Gerência de serviços	Atestado Médico
1	Professor 1	Vice-administrador escolar	Atestado Médico
9	Professor 1	Vice-administrador escolar	L.T.S.
31	Professor 1	Vice-dirigente escolar	Atestado Médico
49	Professor 1	Vice-dirigente escolar	L.T.S.
141	Professor 2	Regência	Atestado Médico
1.568	Professor 2	Regência	L.T.S.
17	Professor 2	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
109	Professor 2	Coord. Pedagógico	L.T.S.
10	Professor 2	Dirigente escolar	Atestado Médico
<b>Total 11.438</b>			

Tabela 20 -Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Maio/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
1.434	Professor 1	Regência	Atestado Médico
7.026	Professor 1	Regência	L.T.S.
7	Professor 1	Administrador escolar	L.T.S.
38	Professor 1	Assistente de direção	Atestado Médico
185	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
80	Professor 1	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
406	Professor 1	Coord. Pedagógico	L.T.S.
26	Professor 1	Dirigente escolar	Atestado Médico
189	Professor 1	Dirigente escolar	L.T.S.
1	Professor 1	Gerência de serviços	Atestado Médico
4	Professor 1	Vice-administrador escolar	Atestado Médico
53	Professor 1	Vice-dirigente escolar	Atestado Médico
297	Professor 1	Vice-dirigente escolar	L.T.S.
217	Professor 2	Regência	Atestado Médico
1.640	Professor 2	Regência	L.T.S.
8	Professor 2	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
180	Professor 2	Coord. Pedagógico	L.T.S.
1	Professor 2	Vice-dirigente escolar	Atestado Médico
<b>Total:11.792</b>			

Tabela 21-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - junho/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
1.305	Professor 1	Regência	Atestado Médico
7.131	Professor 1	Regência	L.T.S.
3	Professor 1	Administrador Escolar	Atestado Médico
110	Professor 1	Administrador Escolar	L.T.S.
16	Professor 1	Assistente de Serviços de diretoria – DGEFD	L.T.S.
32	Professor 1	Assistente de direção	Atestado Médico
85	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
50	Professor 1	Coordenador Pedagógico	Atestado Médico
300	Professor 1	Coordenador Pedagógico	L.T.S.
31	Professor 1	Dirigente Escolar	Atestado Médico
75	Professor 1	Dirigente Escolar	L.T.S.
4	Professor 1	Gerência de Serviços	Atestado Médico
4	Professor 1	Vice administrador Escolar	Atestado Médico
36	Professor 1	Vice-Dirigente Escolar	Atestado Médico
259	Professor 1	Vice-Dirigente Escolar	L.T.S.
179	Professor 2	Regência	Atestado Médico
1.206	Professor 2	Regência	L.T.S.
2	Professor 2	Administrador Escolar	Atestado Médico
4	Professor 2	Coordenador pedagógico	Atestado Médico
238	Professor 2	Coordenador pedagógico	L.T.S.
<b>Total: 11.088</b>			

Tabela 22-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Julho/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
662	Professor 1	Regência	Atestado Médico
6.096	Professor 1	Regência	L.T.S.
190	Professor 1	Administrador Escolar	L.T.S.
30	Professor 1	Assist. de Serv. de Diretoria	L.T.S.
38	Professor 1	Coordenador Pedagógico	Atestado Médico
285	Professor 1	Coordenador Pedagógico	L.T.S.
4	Professor 1	Dirigente Escolar	Atestado Médico
36	Professor 1	Dirigente Escolar	L.T.S.
2	Professor 1	Gerência de Serviços	Atestado Médico
4	Professor 1	Vice-administrador Escolar	Atestado Médico
16	Professor 1	Vice-dirigente escolar	Atestado Médico
340	Professor 1	Vice-dirigente escolar	L.T.S.
101	Professor 2	Regência	Atestado Médico
789	Professor 2	Regência	L.T.S.
8	Professor 2	Coordenador Pedagógico	Atestado Médico
90	Professor 2	Coordenador Pedagógico	L.T.S.
13	Professor 2	Dirigente Escolar	L.T.S.
<b>Total: 8.949</b>			

Tabela 23-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Agosto/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
1.413	Professor 1	Regência	Atestado Médico
7.656	Professor 1	Regência	L.T.S.
1	Professor 1	Administrador escolar	Atestado Médico
2	Professor 1	Assist. de serv.de diretoria	Atestado Médico
50	Professor 1	Assistente de direção	Atestado Médico
204	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
81	Professor 1	Coord. Pedagógico	Atestado Médico
150	Professor 1	Coord. Pedagógico	L.T.S.
21	Professor 1	Dirigente escolar	Atestado Médico
100	Professor 1	Dirigente escolar	L.T.S.
2	Professor 1	Gerência de serviços	Atestado Médico
198	Professor 1	Vice-administrador escolar	L.T.S.
27	Professor 1	Vice-dirigente escolar	Atestado Médico
122	Professor 1	Vice-dirigente escolar	L.T.S.
218	Professor 2	Regência	Atestado Médico
1.014	Professor 2	Regência	L.T.S.
3	Professor 2	Administrador escolar	Atestado Médico
14	Professor 2	Coordenador pedagógico	Atestado Médico
15	Professor 2	Coordenador pedagógico	L.T.S.
10	Professor 2	Vice- administrado escolar	L.T.S.
3	Professor 2	Vice dirigente escolar	Atestado Médico
<b>Total: 11.304</b>			

Tabela 24-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Setembro/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
1.276	Professor 1	Regência	Atestado médico
8.132	Professor 1	Regência	L.T.S.
4	Professor 1	Administrador escolar	L.T.S.
20	Professor 1	Assist, de serv. de diretoria	L.T.S.
18	Professor 1	Assistente de direção	Atestado médico
268	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
36	Professor 1	Coordenador pedagógico	Atestado médico
244	Professor 1	Coordenador pedagógico	L.T.S.
3	Professor 1	Dirigente escolar	Atestado médico
165	Professor 1	Dirigente escolar	L.T.S.
6	Professor 1	Vice administrador escolar	Atestado médico
18	Professor 1	Vice administrador escolar	L.T.S.
24	Professor 1	Vice dirigente escolar	Atestado médico
436	Professor 1	Vice dirigente escolar	L.T.S.
198	Professor 2	Regência	Atestado médico
1.179	Professor 2	Regência	L.T.S.
14	Professor 2	Coordenador pedagógico	Atestado médico
74	Professor 2	Coordenador pedagógico	L.T.S.
3	Professor 2	Vice administrador escolar	Atestado médico
<b>Total: 12.148</b>			

Tabela 25-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Outubro/ 2011

<b>QTDE. DIAS</b>	<b>CARGO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>MOTIVOS</b>
1.388	Professor 1	Regência	Atestado médico
7.881	Professor 1	Regência	L.T.S.
90	Professor 1	Administrador escolar	L.T.S.
24	Professor 1	Assistente de direção	Atestado médico
282	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
35	Professor 1	Coordenador pedagógico	Atestado médico
454	Professor 1	Coordenador pedagógico	L.T.S.
36	Professor 1	Dirigente escolar	Atestado médico
189	Professor 1	Dirigente escolar	L.T.S.
4	Professor 1	Gerência de serviços	Atestado médico
2	Professor 1	Vice - administrador escolar	L.T.S.
15	Professor 1	Vice - administrador escolar	Atestado médico
29	Professor	Vice – dirigente escolar	L.T.S.
285	Professor 1	Vice - dirigente escolar	Atestado médico
250	Professor 2	Regência	L.T.S.
1.636	Professor 2	Regência	Atestado médico
4	Professor 2	Coordenador pedagógico	Atestado médico
150	Professor 2	Coordenador pedagógico	L.T.S.
30	Professor 2	Vice - administrador escolar	L.T.S.
1	Professor 2	Vice – dirigente escolar	Atestado médico
15	Professor 2	Vice - dirigente escolar	L.T.S.
Total: 12.800			

Tabela 26-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Novembro/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
1.328	Professor 1	Regência	Atestado médico
7.637	Professor 1	Regência	L.T.S.
2	Professor	Assist. de serv. de direção	
30	Professor 1	Assistente de direção	Atestado médico
105	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
66	Professor 1	Coordenador pedagógico	Atestado médico
155	Professor	Coordenador pedagógico	L.T.S.
27	Professor 1	Dirigente escolar	Atestado médico
281	Professor 1	Dirigente escolar	L.T.S.
15	Professor 1	Gerência de Serviços	L.T.S.
7	Professor 1	Vice - administrador escolar	L.T.S.
36	Professor	Vice – dirigente escolar	Atestado médico
109	Professor 1	Vice - dirigente escolar	L.T.S.
186	Professor 2	Regência	Atestado médico
1.145	Professor 2	Regência	L.T.S.
13	Professor 2	Coordenador pedagógico	Atestado médico
211	Professor 2	Coordenador pedagógico	L.T.S.
45	Professor 2	Vice - administrador escolar	L.T.S.
Total: 11.398			

Tabela 27-Quantidade de faltas dos professores 1 e 2 - Dezembro/ 2011

QTDE. DIAS	CARGO	FUNÇÃO	MOTIVOS
1.185	Professor 1	Regência	Atestado médico
4.243	Professor 1	Regência	L.T.S.
2	Professor 1	Administrador escolar	L.T.S.
16	Professor 1	Assistente de direção	Atestado médico
354	Professor 1	Assistente de direção	L.T.S.
1	Professor 1	Assistência de serviços de diretoria	Atestado médico
59	Professor 1	Coordenador pedagógico	Atestado médico
374	Professor 1	Coordenador pedagógico	L.T.S.
15	Professor 1	Dirigente escolar	Atestado médico
39	Professor 1	Dirigente escolar	L.T.S.
3	Professor 1	Gerência de serviços	Atestado médico
5	Professor 1	Vice – administrador escolar	Atestado médico
10	Professor 1	Vice - administrador escolar	L.T.S.
17	Professor 1	Vice – dirigente escolar	Atestado médico
76	Professor 1	Vice - dirigente escolar	L.T.S.
132	Professor 2	Regência	Atestado médico
1.054	Professor 2	Regência	L.T.S.
9	Professor 2	Coordenador pedagógico	Atestado médico
112	Professor 2	Coordenador pedagógico	L.T.S.
5	Professor 2	Dirigente escolar	L.T.S.
3	Professor 2	Vice – administrador escolar	Atestado médico

**Total: 7.714**