



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A SÍNDROME DE *BURNOUT*:
INVESTIGAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO

MARIA RAQUEL RODRIGUES MEIRELES DE SOUZA

RIO BRANCO - AC

2017

MARIA RAQUEL RODRIGUES MEIRELES DE SOUZA

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A SÍNDROME DE *BURNOUT*:
INVESTIGAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Acre, como parte do requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, sob orientação do Prof. Dr. José Ronaldo Melo e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Madge Porto.

RIO BRANCO - AC

2017

MARIA RAQUEL RODRIGUES MEIRELES DE SOUZA

**PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A SÍNDROME DE
BURNOUT:
INVESTIGAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO**

Em ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof. José Ronaldo Melo – Orientador – CCET/ Ufac

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Miranda de Lima – CELA/ Ufac

Prof.^a Dr.^a Salete Maria Chalub Bandeira – CCET/ Ufac

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a **Deus** que sempre me deu forças para fazer o Mestrado. Ao meu companheiro inseparável **Evandro** que me apoiou e me auxiliou nesta caminhada, tendo paciência e compreensão em todos os momentos. Aos meus filhos **Klaryta, João Victor e Gabrielly** que sempre foram a razão de buscar nos estudos o melhor caminho para um crescimento profissional. Dedico também a todos, que direta ou indiretamente se fizeram presentes nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À **Deus** acima de tudo, pela vida e saúde para realizar este sonho.

Aos meus avós, **José Ferreira e Corina Meireles**, pela vida, ensinamentos e por mostrar que o estudo é o melhor caminho que a pessoa deve seguir.

Ao meu esposo **Evandro** pelo amor, companhia e compreensão.

Aos meus filhos **Klaryta, João Victor e Gabrielly**, que me trazem motivações, alegrias e muito amor.

Aos meus **familiares** que, nos pequenos momentos de encontro, fizeram eternas as alegrias.

Aos **amigos**, pelo companheirismo, cumplicidade e toda força dada ao longo da amizade.

Aos **colegas** de trabalho pela força e compreensão nos momentos que precisei ausentar-me e que, por vezes, me substituíram em algum momento em que não podia estar presente.

Ao **Prof. Enock Prof. José Dourado, Prof. Carlos, Prof. Valmir, Gilvan e Lígia** que foram muitos compreensivos nos momentos que precisei me dedicar ao Mestrado.

À **Janiere, Thalita, Arlete, Joseane, Vânia, Fernanda, Gabriel, Lívia Hoyle, Leonardo e Fernando (em especial)** em que alguns momentos me ajudaram durante esta caminhada.

Ao **Carlos Renato** pela colaboração na produção e edição do vídeo (*Produto final*).

À **Angelita** pela sua colaboração, fazendo as correções gramaticais do texto.

À **Rivanda** que, na sua simplicidade, e boa vontade ajudou na revisão da minha dissertação, muito obrigada por todo carinho e cuidado com meu trabalho.

Aos **meus professores** do Curso de Mestrado obrigada por toda dedicação em levar conhecimento à turma.

À **Coordenação do Curso**, na pessoa do **Prof. Dr. Gilberto Francisco Alves de Melo**, por toda preocupação e dedicação para melhor andamento do curso à todos os mestrandos.

À **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação** da Universidade Federal do Acre pela oportunidade do Mestrado e apoio institucional.

Às **escolas e professores** que colaboraram com este trabalho, pela disposição e credibilidade.

Aos professores da banca examinadora, **Elizabeth Miranda de Lima e Salete Maria Chalub Bandeira** que auxiliaram com críticas construtivas para o crescimento da pesquisadora e de sua pesquisa.

Ao meu orientador, **José Ronaldo Melo** que, além da orientação, possibilitou boas conversas e reflexões.

À minha co-orientadora, **Madge Porto**, que não mediu esforço para me orientar, ajudando com boas conversas, sugestões de materiais e disponibilidade de tempo para reflexões sobre a pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar as condições de trabalho docente podem contribuir para um possível adoecimento, caracterizado como Síndrome de *Burnout*, em professores(as) que lecionam Matemática no Ensino Médio em escolas públicas da Rede Estadual de Rio Branco, revelando as condições/ fatores organizacionais e sociais que podem impactar no seu trabalho. A metodologia na pesquisa segue uma abordagem qualitativa. Os meios utilizados para obtenção de dados foi, primeiramente, aplicação de questionário, caracterizando o perfil sócio demográfico do(a) professor(a). Em seguida, procedemos aplicação do instrumento que avalia os índices da dimensão de *Burnout* que são exaustão emocional (perca de energia, desgaste), despersonalização (sentimentos de cinismo) e baixa realização profissional (sentimento em ineficácia em relação ao seu trabalho). E, por último, realizamos uma entrevista semiestruturada para entender como se dá a relação do(a) professor(a) com a escola, aluno, família e pais ou responsáveis dos alunos. A pesquisa fundamentou-se em dados coletados, com destaque para a representatividade e significados dos resultados levantados. A pesquisa apontou que as condições de trabalho, a infraestrutura e as condições do ambiente físicas são boas, mas que alguns fatores presentes no dia a dia dos docentes influenciam diretamente em seu trabalho como: ausência dos pais, baixos salários, falta de tempo para o lazer e família. De acordo com o MBI (*Malasch Burnout Inventory*) parte dos professores apresentaram-se exaustos emocionalmente, indiferentes e apáticos em relação à sua profissão. O trabalho de investigação contribuiu para o crescimento profissional da autora desta pesquisa, além de servir como instrumento de reflexão para os(as) professores (as) que ensinam Matemática, através de informações sistematizadas e divulgadas através de um vídeo (produto final) e, se houver interesse, nos sites de instituições educacionais públicas localizadas no Estado do Acre, relatando se as condições do trabalho docente dos profissionais que ensinam Matemática no Ensino Médio de Rio Branco podem contribuir para um possível adoecimento caracterizado como Síndrome de *Burnout*, bem como também apresentar as características sócio demográficos destes profissionais.

Palavras-chave: Síndrome de *Burnout*. Professores que ensinam Matemática. Trabalho docente.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate teachers' working conditions that may contribute to a possible illness, characterized as Burnout Syndrome, in teachers who teach Mathematics in Public High School in Rio Branco, revealing the conditions / factors Organizational and social factors that can impact their work. The methodology in the research follows a qualitative approach. The means used to obtain data was, first, a questionnaire application, characterizing the socio-demographic profile of the teacher. Next, we applied the instrument that evaluates the Burnout dimension indices that are emotional exhaustion (loss of energy, physical wear), depersonalization (feelings of cynicism) and low professional achievement (feeling ineffective in relation to their work). Finally, we conducted a semi-structured interview to understand how the teacher's relationship with the school, student, family and parents or guardians of the students occurs. The research was based on data collected, with emphasis on the representativeness and meanings of the results obtained. The research pointed out that the working conditions, the infrastructure and the physical environment conditions are good, but that some factors present in the daily life of teachers directly influence their work such as: absence of parents, low salaries, lack of time for the Leisure and family. According to the MBI (Maslach Burnout Inventory) some of the teachers were emotionally exhausted, indifferent and apathetic about their profession. The research work contributed to the professional growth of the author of this research, besides serving as an instrument of reflection for the teachers who teach Mathematics through systematized information and disseminated through a video (final product) and, If there is interest, on the websites of public educational institutions located in the State of Acre, reporting whether the conditions of the teaching work of professionals teaching Mathematics in High Schools in Rio Branco can contribute to a possible illness characterized as Burnout Syndrome, as well as to present the socio-demographic characteristics of these professionals..

Keywords: Burnout Syndrome. Teachers who teach Mathematics. Teaching work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	13
Trajectoria pessoal e profissional.....	13
CAPÍTULO I - ORIGEM DO TERMO <i>BURNOUT</i>: UM MAL-ESTAR DOCENTE	20
CAPITULO II - RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE	29
CAPÍTULO III - CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	45
3.1 Procedimento e instrumentos.....	46
3.2 Os sujeitos da pesquisa	50
CAPÍTULO IV - ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA	51
4.1. Características sócio demográfica dos(as) professores(as) pesquisados(as)....	52
4.2. A utilização do teste MBI: Maslach Burnout Inventory – General Survey	63
4.3. Análise de conteúdo das entrevistas	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	94
APÊNDICE A - Questionário Sócio Demográfico	94
APÊNDICE B - Orientações para participação na pesquisa e Termo de consentimento livre e esclarecido	95
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	96
APÊNDICE D – Tabela 01	97
APÊNDICE E – Tabela 02.....	98
APÊNDICE F – Tabela 03	100
APÊNDICE G – Roteiro do vídeo (Produto final).....	101
ANEXO - Questionário MBI	105
Teste: MBI - Maslach Burnout Inventory - General Survey	105

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa objetivou investigar as condições de trabalho docente e, se essas poderiam contribuir para um possível adoecimento, levando este profissional a apresentar características identificadas como Síndrome *Burnout* e, se esta Síndrome pode estar afetando a atividade profissional do(a) professor(a) de Matemática, identificando inicialmente se as condições de trabalho dos professores que ensinam esta Disciplina nas escolas públicas da Rede Estadual de Rio Branco podem estar contribuindo para um possível adoecimento.

Antes de falar diretamente sobre o que é a Síndrome de *Burnout*, precisamos entender que a Síndrome pode ser está relacionada a um mal-estar, termo que Esteves (1999, p. 12) emprega, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, para significar a um “desolamento ou incômodo indefinível”, no qual afeta profissionais que estão no exercício do trabalho. No caso da presente pesquisa, direcionado aos professores, causando um esgotamento físico e mental, precedido de estresse crônico e emocional provocado a partir do momento que o trabalhador se envolve diretamente com pessoas e apresentam uma multiplicidade de sintomas, como: desânimo, cansaço e pessimismo, que afeta, inclusive, o fator social, ou seja, acarreta um distanciamento no exercício do trabalho docente, tornando o profissional apático, desmotivado.

O profissional sabe ser portador do mal-estar, mas não sabe dizer ou explicar exatamente onde surge problema, qual foi o motivo que o levou ao adoecimento. Esses profissionais estão propícios às mais diversas doenças em seu ambiente de trabalho. O que, em alguns casos, pode levar a inabilidade de suas atividades laborais. É muito comum o profissional da área da educação considerar o seu exercício cansativo, fatigante, estressante e pouco remunerado, desacreditando de sua prática e, sentindo-se insatisfeito em seu trabalho, o que, conseqüentemente, acarreta um sofrimento psíquico.

Nessa esteira, nas últimas décadas o meio educacional brasileiro tem se defrontado com uma série de pesquisas e publicações que apontam os professores como centro de atenção e de interesse dos estudos educacionais. Dentre estes

estudos, se destacam: Lima (2002, p.12), que apresenta conceitos chaves como *cultura escolar e desenvolvimento profissional*, enfatizando o papel da formação e do trabalho docente na busca de identidade da escola e dos professores em um contexto de mudanças aceleradas. É nessa dinâmica que a necessidade de investigar aspectos pouco explorados pela pesquisa educacional como, por exemplo, a relação entre o exercício do trabalho docente e a saúde dos professores se destaca como significativa (Lima, 2002, p.12).

Em conformidade com o apontamento da autora, fatores estruturantes ligados à organização do trabalho no interior da escola, a intensidade, a velocidade das mudanças sociais e suas implicações para o trabalho do(a) professor(a), e a falta de consenso sobre as novas finalidades e funções da educação podem produzir como consequência uma relação de mal-estar conflitiva do(a) professor(a) com seu trabalho.

Ao considerar a prática docente como influenciada por fatores como a política educacional, a família, as teorias pedagógicas, dentre outros elementos contextuais, as pressões sofridas pelo(a) professor(a) podem provocar consequências que variam, em cada época, desde aquelas oriundas das rápidas mudanças decorrentes da globalização e da tecnologia, até aquelas pressões por resultados educacionais, desvalorização profissional e sobrecarga de trabalho. Tais questões podem se refletir em mudanças que, de uma forma ou de outra, ultrapassam campo profissional atingindo, além disso, a vida pessoal e contribuindo para possíveis doenças suscitadas/advindas do exercício da profissão.

No decorrer da pesquisa será apresentado o conceito de Síndrome de *Burnout* e se as condições de trabalho podem contribuir para os professores apresentem a referida Síndrome, que é um distúrbio precedido de um esgotamento tanto físico como mental relacionado ao trabalho, que envolve as seguintes dimensões: exaustão emocional (desgaste), despersonalização (cinismo) e baixa realização profissional (sentimento de ineficácia no trabalho). É caracterizado como um estresse laboral crônico, cujos sintomas que o desencadeiam estão ligados às condições de trabalho. Questões que tem relação não só com as condições do exercício da profissão, mas com a vida em sociedade, além dos aspectos pessoal e familiar.

Podemos dizer, que as condições de trabalho estão relacionadas a estrutura física mas, também às condições humanas, à organização escolar, à relação com os alunos, com os colegas de trabalho, intensificação do trabalho, baixos salários. Enfim, todo processo que envolve a prática do docente.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Trajetória pessoal e profissional

O ponto de partida ou a gênese do objeto de estudo remonta as nossas experiências de estudante, em escolas públicas, na cidade de Rio Branco, ocasião em que buscávamos explicações para compreender os porquês da grande rotatividade de professores que lecionavam a Disciplina de Matemática. Na época, além de ser comum no ambiente escolar, lembramos ainda que, eram diversas as explicações que os gestores davam aos alunos para justificar essa alternância de docentes, dentre os vários motivos: adoecimento, mudança de atividade profissional, afastamentos, insegurança no repasse dos conteúdos ou falta de domínio dos conteúdos, entre outros.

Recorrendo às memórias de estudante, mais precisamente a partir da 3ª série¹, tivemos uma professora que ensinava Matemática e detinha várias qualidades positivas, como: carismática, compromissada, dinâmica detentora de instrumentos didáticos variados, ensinava a tabuada brincando, levava atividades bem divertidas e apresentava problemas matemáticos de forma motivadora e, sua dinâmica para resolução das atividades acontecia de forma tão prazerosa que a turma sentia-se motivada em suas aulas.

Já na 5ª série, tivemos três professores. O primeiro ministrou aulas em torno de um mês. Na sequência, assumiu um cargo de confiança no Governo do Estado. A professora que assumiu o lugar ficou até as férias e, posteriormente, realocada em

¹ Hoje o termo 3ª série é nominado ao 4º ano, de acordo com o Projeto de Lei n.º 144/2005 de janeiro de 2006 que estabeleceu a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, sendo obrigatório matricular a criança a partir dos seis anos de idade. Em fevereiro de 2006, o então Presidente da República sancionou a Lei n.º 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. Resumindo: o Pré da Educação Infantil começou fazer parte do Ensino Fundamental, com a nomenclatura 1º ano do ciclo. A partir deste ponto se fará menção à nomenclatura ano em conformidade com esta mudança.

outra escola, sem que a Direção e/ou Coordenação apresentasse uma justificativa e o terceiro assumiu a turma até o final do ano.

No 6º ano, a professora de Matemática passou o ano todo apresentando atestados médicos e, em termos de cumprimento de sua carga horária de trabalho, entregava uma lista de conteúdos e a coordenadora “repassava para a turma”. No 8º ano passei a estudar à noite e esta experiência foi ainda mais negativa: ensino muito precário, exposição superficial de conteúdo, listas de exercícios repassadas sem nenhuma explanação do professor. No 9º ano tivemos uma professora muito competente: denotava que planejava suas aulas, tinha domínio de conteúdo, era assídua e investia na relação professora-alunos. Além disso, explicava bem e era bem organizada. Essa professora explicava utilizando exemplos de forma contextualizada, de acordo com a realidade local. Utilizava atividades que proporcionava situações exitosas de aprendizagens, oportunizando aos alunos acesso a conteúdo significativos e não somente situações em que simplesmente reproduzíssemos. Pela primeira vez tivemos realmente um ano com bom aproveitamento da disciplina de Matemática no Ensino Fundamental.

No ano de 1998, ao ingressar no Ensino Médio, no 1º e 2º ano tivemos um professor que continuou com aulas motivadoras e que explicava de forma que a turma entendesse, utilizando uma linguagem de fácil compreensão e significativa; era organizado, um pouco rígido, mas com aulas encantadoras. Este foi, de fato, um momento marcante para muitos alunos, os quais puderam realmente ter a oportunidade de se apaixonar pela Disciplina. Explicava muito bem, fazia gráficos no quadro utilizando dados do dia a dia, ensinou o conteúdo de função de uma forma que pudemos, pela primeira vez, realmente aprender, dentre outras dinâmicas bem divertidas e motivadoras. Lamentavelmente, na metade do 2º ano ele adoeceu e outro professor teve que assumir. Esse, por sua vez, era desorganizado, desperdiçava o tempo das aulas, era apático e desmotivado. Assim foi o ensino/aprendizagem até o final do ano.

Em 2000, no 3º ano do Ensino Médio, recebemos uma professora simpática, mas que, na nossa percepção, não apresentava um domínio profundo no ensino dos conteúdos, não atendendo as nossas expectativas iniciais de aprendizagem.

Em 2001, ao iniciar o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre (Ufac), permaneceu em mim o desejo de cursar Licenciatura em Matemática, justamente porque não queríamos adotar uma prática de ensino desinteressante durante as aulas, como alguns docentes que ministraram esta disciplina durante minha vivência como aluna da Educação Básica.

A pretensão era me qualificar para ensinar a matemática de forma divertida, incluir jogos, raciocínio lógico, enfim, proporcionar situações de aprendizagem em que os alunos “quebrassem as barreiras”, os bloqueios e a sensação de ser incapazes de aprender esta disciplina para que, realmente, houvesse um aprendizado significativo e duradouro que ultrapassasse o “decoreba” de fórmulas ou automatização de passos para “se dar bem” ou, simplesmente, não reprovar nas avaliações.

Nas minhas recordações, durante toda a vida de estudante, apenas três grandes professores ministraram aulas tão bem, que delas nasceu a paixão por essa área de estudo, desenvolvendo, dessa forma, a vontade de estudar para fazer igual aos professores que me proporcionaram experiências exitosas. Explicavam de uma forma dinâmica, eram de certa maneira engraçados, utilizavam macetes para resolução de problemas, proporcionavam desafios com cálculos matemáticos, faziam gráficos com dados do dia a dia, levavam problemas de raciocínio lógico, enfim, aulas inesquecíveis.

Por ocasião da inscrição para o vestibular no ano de 2000, as pessoas disseram-me que era muito difícil passar para o Curso de Matemática. Essa informação me causou insegurança de uma forma tal, que recorri a outro curso (Pedagogia). A aprovação no curso que ingressamos e, na sequência, a obtenção de um estágio numa escola gerou empolgação, pois o trabalho foi com crianças, ministrando aulas na Educação Infantil, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2004, ao concluir o Curso, já havia me identificado com trabalho com crianças.

No momento de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) do Curso de Pedagogia vieram as dúvidas sobre o tema que seria objeto de estudo. Nesse contexto das memórias de estudante, as dúvidas e a paixão pela disciplina,

associadas ao despertar por parte do professor Álvaro Sobralino², que indicou como tema a Síndrome de *Burnout*, despertando a curiosidade, enveredei por este tema. O trabalho foi realizado em dupla e teve como objeto a Síndrome de *Burnout* em professores da rede pública de ensino de Rio Branco.

O interesse pela temática de estudo surgiu no momento em que buscávamos respostas para o grande número de profissionais do ensino acometidos pelos mais diversos problemas de saúde e as consequências do problema, tanto na vida do profissional, quanto do aluno e da sociedade de um modo geral.

À época, para fundamentar a pesquisa buscamos as contribuições, inicialmente de Carlotto (2004), fundamentada em Malasch³ (2001) e em Esteves (1999), os quais abordavam que o mal-estar docente vem aumentando nos últimos tempos, tratando-se de um fenômeno internacional.

Inicialmente o trabalho apontava no sentido de investigar as causas da Síndrome de *Burnout* que tanto afetava os docentes, de maneira geral e suas consequências, buscando identificar as razões para o alastramento do problema e aprofundando o estudo da temática, no intuito de descobrir a razão pela qual esse mal-estar tornou-se tão comum, atingindo um número cada vez maior de professores(as).

No estudo realizado como TCC do curso de Pedagogia, foi utilizado como metodologia um levantamento da literatura que fundamentou o embasamento a respeito da temática, sobretudo, a respeito da origem da síndrome, com o objetivo de verificar se no magistério, os(as) professores(as) apresentavam os sintomas que, segundo Malasch (2001), são reações associadas à tensão emocional crônica, e que se este construto está formado por três dimensões: 1) exaustão emocional caracterizada pela falta de entusiasmo, energia para atendimento, apresenta cansaço, está esgotado; 2) despersonalização caracterizada como cinismo, trata o outro indiferente, como objeto, não consegue ter envolvimento. 3) baixo envolvimento pessoal caracterizado por avaliar seu trabalho de forma negativa, nada

² Álvaro Sobralino (que ministrava a disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação) comentou sobre a Síndrome de *Burnout*, explicando que era uma doença do esgotamento profissional, em que o estresse do dia a dia, o cansaço, provocado por condições de trabalho desgastantes que fazia com que profissional docente adoecesse.

³ Explica a definição de *Burnout* em três dimensões: exaustão emocional, baixa realização pessoal no trabalho docente e despersonalização.

que faça vai conseguir ajudar o outro, baixa autoestima. Malasch (2001) ressalta que essas dimensões podem ser definidas como *Burnout*.

Os estudos para a elaboração do TCC foram também embasados nas análises de Codo (1999), Lima (2002), Lapo e Bueno (2003), Dias (2003), dentre outros referenciais que apontavam a Síndrome de *Burnout* como consequência advinda de vários fatores como: o crescimento da violência na escola, as novas tecnologias que exigem mais dos docentes, a crise de identidade do(a) professor(a), como também a ausência de políticas públicas de educação, que contribui sobremaneira para que o(a) professor(a) sejam desvalorizados(as) e sintam-se, impotente e desinteressado(a) pela educação. Esses estudos, realizados no Brasil e em outros países, foram enriquecedores e contribuíram para consolidar o conhecimento sobre o tema.

Concomitante aos estudos constituintes da fundamentação teórica realizou-se uma pesquisa de campo para investigar a real incidência desta Síndrome em professores da rede pública de ensino em Rio Branco. Como não dispúnhamos de muito tempo para a realização de uma pesquisa mais abrangente que envolvesse um contato direto com os professores, através de questionários, entrevistas e observações, realizamos a pesquisa na Secretaria de Estado de Educação e Esporte, mais especificamente no Setor de Pessoal, utilizando como fonte o levantamento de pedidos de afastamentos de professores, mediante acesso aos laudos médicos obtidos neste setor.

A coleta iniciou com as informações referentes a 2003, visto que este era o único ano em que as pastas dos servidores estavam organizadas por escola. Em relação as informações dos anos de 2001 e 2002, tivemos acesso apenas a uma lista com os nomes dos servidores que encontravam-se de licença.

Os dados obtidos nesta investigação revelaram que, no ano de 2001, 24 (vinte e quatro) professoras entraram com pedidos de licença e 11 (onze) com mudaram de função junto à Secretaria de Estado de Educação e Esporte. Quanto aos homens, cinco solicitaram pedidos de licenças e um pedido de mudança de função. As doenças mais frequentes nas mulheres à época eram doenças relacionadas ao aparelho respiratório, enquanto nos homens as causas, bem

distintas das mulheres, tinham em comum apenas o caso de doença relacionada ao transtorno mental.

Atinente ao ano de 2002, foram solicitados 41 (quarenta e um) pedidos de licença e 24 (vinte e quatro) pedidos de mudança de função por parte das mulheres. Já os homens apresentaram seis pedidos de licença e cinco pedidos de mudança de função. Nesse mesmo ano, os professores foram acometidos de diversos tipos de doenças. As mulheres tiveram doenças relacionadas ao aparelho respiratório, às cordas vocais e à audição, além de casos de doenças da pele, transtornos depressivos, doenças do colo do útero e problemas ósseos. Já os homens apresentaram algumas doenças de mesma intercorrência nas mulheres, como transtornos de ansiedade e problemas respiratórios, além de diabetes e fraturas ósseas.

Em 2003 verificamos que 147 professoras entraram com pedidos de licença e 73 solicitaram mudança de função. Destes, 14 professores solicitaram licença e seis deram entrada a pedidos de mudança de função. Os diagnósticos são variados, porém, não se distinguem muito das indicações de doenças observadas nos anos anteriores, como patologia do aparelho respiratório, das cordas vocais, transtornos mentais e cardíacos.

Na análise dos laudos médicos também observou-se o período em que mais ocorreram pedidos de afastamento por motivos de doença. No ano de 2001, os meses com o maior número de licenças foram o de fevereiro, abril e agosto. Em 2002 foram os meses de fevereiro e julho. E, por fim, em 2003 foram os meses de junho e outubro. Com exceção do mês de janeiro as licenças estão distribuídas quase que igualmente pelos outros meses do ano. Realizada a coleta de dados e análise dos dados, concluímos a pesquisa, logo após, realizamos a defesa do TCC, no ano de 2004.

Em 2005, ao ingressar no mercado de trabalho voltado para a educação, fui designada para o Programa Especial de Ensino Médio – (Peem)⁴ em 2005, no qual o trabalho era ligado diretamente aos professores de Matemática, onde realizámos

⁴ Criado em 2005 pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a Fundação Roberto Marinho o Peem objetiva corrigir a distorção idade-série e proporcionar uma educação, na qual o aluno seja capaz de exercer sua cidadania de forma produtiva como sujeito histórico no processo da vida humana e da sociedade.

acompanhamento pedagógico nas salas de aula e, também, durante os planejamentos.

Esta experiência, ascendeu a vontade de aprofundar estudos sobre a Síndrome de *Burnout*, sobretudo porque, ao observar os discursos acerca do cotidiano dos professores na escola e a postura deles diante do ensino da Matemática, percebíamos, no nosso grupo, alguns professores desmotivados, cansados, desacreditados no trabalho docente. Alguns ministravam aulas muito teóricas, não ensinavam através de jogos ou outras formas lúdicas, diziam que metodologias inovadoras eram “besteiras” e assim por diante. Vinculando toda a trajetória de estudante com a experiência enquanto docente, ampliou-se o desejo e a curiosidade no sentido de investigar se os professores que ministram a Disciplina de Matemática apresentam síndrome de *Burnout* e como ela influencia no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Porém, em 2015, ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino das Ciências e Matemática foi oportuno retomar esta temática e delimitar a investigação relativa ao trabalho dos professores que ministram a aulas de Matemática em escolas públicas da Rede Estadual da cidade de Rio Branco.

O presente trabalho está organizado em 4 capítulos, iniciado pela introdução, o capítulo I apresenta uma revisão da literatura sobre a origem do termo *Burnout*, como surgiu, principais concepções e quais as características da Síndrome. O capítulo II trata da relação entre trabalho e o adoecimento docente e, também, aborda quem é o professor que ensina Matemática. O capítulo III apresenta o método norteador do trabalho e, no capítulo IV será a análise e discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais e a apresentação do produto da pesquisa.

CAPÍTULO I

ORIGEM DO TERMO *BURNOUT*: UM MAL-ESTAR DOCENTE

Neste capítulo apresentaremos uma revisão da literatura sobre a origem do termo *Burnout* e como esta Síndrome vem aumentando entre os docentes nos últimos anos, em que as mudanças e a acumulação de exigências atingem o trabalho deste profissional, bem como serão discutidos alguns fatores que geram intranquilidade e mal-estar aos professores.

Atualmente, com o avanço tecnológico os(as) professores(as) estão mais propensos aos riscos de esgotamento mental ou físico devido às mudanças repentinas, que exigem dos docentes adequação de novas metodologias. Além disso, há a pressão oriunda do mercado que apela por meio do consumismo extremo. Tal questão exige adaptação repentina prática docente para saber utilizar novas tecnologias na sala de aula, tais fatores podem provocar pressões psicológicas da escola, sobretudo quando as políticas públicas, os pais, enfim, de tudo que rodeia este profissional ligados à educação. Estas dificuldades, associadas à prática pedagógica e à falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades e exigências, vêm aumentando e intensificando a sobrecarga de trabalho dos profissionais docentes.

No contexto social, essas transformações afetam o fazer pedagógico e podem contribuir com novos formatos de organização das escolas e dos processos educativos. Nessa lógica, regras são reformuladas no sentido de direcionar cobrança aos professores, assim, aumenta-se as exigências e mais responsabilidades para o trabalho deles, no qual,

o professor tem que empreender uma nova tarefa. Já não pode satisfazer-se em atualizar periodicamente o que aprendeu em seu período de formação. Agora muitos professores vão ter que renunciar a conteúdos que vinham explicando durante anos e terão de incorporar outros de quem nem sequer se falava quando começaram a serem professores. (ESTEVES, 1999, p. 37)

A responsabilidade por responder por essas mudanças é, dentre as múltiplas responsabilidades exigidas do docente, além da problemática familiar,

onde os pais dos alunos delegam ao professor o encargo pela educação de seus filhos. O sistema educacional (esferas municipal, estadual e federal, além das instituições privadas de ensino) exige que o mesmo participe de programas e projetos de formação, de forma obrigatória, e não como motivação para a melhoria do desempenho de seu trabalho, enfim, são muitas as responsabilidades atribuídas aos profissionais.

Ao assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores, supõe-se o domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação de conhecimento (ESTEVES,1999), mas deve sim trazer a ideia que o ajude a ser um sujeito que atuará como um transformador social.

Além dessas mudanças, vem a exigência aos educadores por métodos mais eficazes, por adequação da sua prática em sala de aula. Contudo, com materiais digitais, estes profissionais não tiveram tempo ou oportunidade de qualificação para se aperfeiçoar com a modernidade das mídias, também ocorreram inúmeras mudanças no currículo⁵, no contexto social, nos mais diversos aspectos que surgem acarretamento ou, mesmo, contribuindo para o adoecimento.

Estas transformações supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder as novas expectativas projetadas sobre eles (ESTEVES, 1999, p. 31). Nessa lógica, a escola muitas vezes não consegue dar o suporte necessário, qual seja: orientação efetiva, formação adequada para que o professor saiba/consiga lidar com essa nova realidade, além de equipar adequadamente o espaço escolar, além de disponibilizar o tempo necessário para o enfrentamento dos novos desafios propostos.

Por vezes, criticado(a) e questionado(a), o(a) professor(a) viu diminuir o seu

⁵ Cf. Panteliades, 2016, atualmente, um dos assuntos mais discutidos na Educação é a Base Nacional Comum Curricular, é um documento que foi discutido e obteve contribuições e sugestões nunca antes visto no país e que segundo o autor “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma espécie de lista com os objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Longe de ser um currículo totalmente fixo, a Base Nacional é uma ferramenta que visa orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma”. (PANTELIADES, 2016)

valor social (ESTEVEES, 1999, p. 22). Descontente com as condições de trabalho e consigo mesmo, estabeleceu-se um mal-estar docente, para o autor:

A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas e manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê. (ESTEVEES, 1999, p.12).

Com tudo isso, há uma desvalorização da profissão docente, falta de respeito para com o seu trabalho, onde o senso de eficácia e segurança estão defasados, além da depreciação e das questões salariais. Tudo isso contribui para o estresse crônico conhecido como *Burnout*, doença relacionada às dinâmicas profissionais, considerada como a Síndrome do fim do século XX, bastante conhecida por especialistas, pesquisada desde os anos 1970 nos Estados Unidos.

Segundo Codo (1999) o adoecimento acontece quando “o trabalhador se envolve afetivamente, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *Burnout*” (CODO, 1999, p. 238). O envolvimento do profissional com o outro, quando não há mais uma boa relação, torna-se enfadonho, cansativo, desmotivador.

Além disso, o docente precisa enfrentar diariamente condições de trabalho inadequadas como: equipe gestora autoritária, infraestrutura precária e episódios recorrentes de violência que interferem negativamente no relacionamento entre professores(as) e alunos(as). Todas estas pressões tendem a contribuir para que estes(as) profissionais venham a ser possíveis portadores da Síndrome de *Burnout*.

Codo (1999) define *Burnout* como a Síndrome que faz o educador perder o prazer pelo trabalho, ou seja, a Síndrome da desistência, caracterizado como um mal-estar. A sensação de falha do(a) professor(a) parece somatizada ao considerar um profissional que “não falha” sozinho, uma vez que o trabalho docente é realizado por uma coletividade. Ademais, há uma culpabilidade unidirecional ao(a) professor(a), muitas vezes, o entorno, as questões contextuais – condições materiais da escola, nível de envolvimento e apoio dos pais, questões de “insegurança” pública, dentre outros fatores - da escola não são consideradas, como se a culpa do fracasso escolar recaísse inteiramente “nos ombros” deste profissional e a escola a qual ele pertence estivesse aquém de qualquer responsabilidade.

Burnout, em sua tradução para o português, quer dizer *Burn* (queimar) e *out* (para fora), significando perder o fogo, perder a energia ou queimar para fora. Desse modo, os aspectos psicológicos vinculados aos conflitos mais íntimos do(a) professor(a) desgastam o(a) profissional de dentro para fora, de uma forma tão profunda e complexa que o(a) docente pode não aguentar mais. Tem-se a impressão que vai se apagando a chama. O(A) professor(a) inicia sua vida profissional com todo “fogo”, mas quando percebe que não tem mais a “lenha” para motivar seu trabalho, quando, por exemplo, não obtém o retorno esperado, pode ir desistindo aos poucos.

Sweeney e Summers (2002) definem *Burnout* como uma categoria multidimensional, que se caracteriza por três dimensões, quais sejam:

- Exaustão emocional: refere-se ao sentimento de estar emocionalmente drenado pelo contato com outras pessoas;
- Despersonalização: refere-se à resposta insensível de tratamento àquelas pessoas; segue a exaustão emocional e é evidenciada pela insensibilidade em relação aos clientes e colegas de trabalho;
- Baixa realização pessoal: refere-se ao declinante sentimento de ser bem-sucedido no trabalho com pessoas.

Maslach e Jackson (1981) definem essa Síndrome como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas.

Freudenberger, médico psicanalista e primeiro a utilizar o termo *Burnout*, citado por Carlloto e Câmara (2004), descreveu esse fenômeno como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos. Ele inclui em sua definição: comportamentos de fadiga, depressão, irritabilidade, aborrecimento, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade.

Harrison (citado por Carneiro, 2010), “caracteriza a Síndrome como um tipo de estresse de caráter duradouro vinculado às situações de trabalho, sendo resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo”. (CARNEIRO, 2010, p. 30).

Em face das premissas acima apresentadas, a análise do tema sobre o adoecimento ou mal-estar, de acordo com Lapo e Bueno (2003) tem

sido objeto de estudo cada vez mais frequente nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em outros contextos, quer seja entendido como um dos sintomas do chamado mal-estar docente, quer como manifestação das várias formas de esgotamento que afeta os professores, comumente enfeixadas sob a denominação de *Burnout*, na medida em que este fenômeno está cada vez mais abrangente afetando o exercício da profissão do magistério, no qual o professor começa a obter desânimo e insatisfação com seu trabalho. (LAPO;BUENO, 2003, p. 66).

Estudos realizados por Esteves (1999) e Codo (1999) relacionam as possíveis causas do estresse docente a fatores como: à violência, renda/salário, relação com o trabalho e com a família, além de todas as mudanças ocorridas na profissão docente ao longo dos anos. Codo (1999) investigou, em sua pesquisa, os profissionais da educação para comprovar a relação entre vida pessoal e profissional dos professores.

Em conformidade com estes estudos, podemos perceber que o problema é que toda tensão e preocupação com o trabalho, somada à tensão da vida cotidiana, acaba, por vezes, sendo “carregada” pelo(a) professor(a) que, sem o suporte necessário para compartilhar os problemas, sem momentos de dispersão do que acontece no âmbito profissional, acabam percebendo os problemas que lhes são apresentados como maiores do que que dispõem para resolvê-los e, assim, alguns abdicam da importância do suporte social na vida do ser humano, esquecendo que, quanto melhor for o suporte social, mais o indivíduo tem condições de desenvolver estratégias para lidar com os problemas do cotidiano.

Como postula Codo (1999, p.313), outro fator que gera intranquilidade e mal-estar é a violência nas instituições escolares que afetam até mesmo os professores que nunca foram agredidos, pois todos sofrem um forte impacto psicológico. Tal impulso contribui sobremaneira para a degradação das condições de trabalho dos educadores, ameaçando sua integridade psíquica e física. Além disso, a violência também é uma problemática que acarreta mais o trabalho do(a) professor(a) uma vez que precisa lidar de frente com os alunos ligados, direta ou indiretamente, à violência, sendo que essas agressões podem ocorrer de forma verbal, física ou psicológica.

Ainda em relação às causas que levam ao mal-estar, Farber (1991) parte do pressuposto de que os fatores são decorrentes de uma combinação de questões individuais, organizacionais e sociais, sendo que esta interação produziria uma percepção de baixa valorização profissional, tendo como resultado o *Burnout*. (CARLOTTO, 2002, p. 24)

Carlotto (2002) propõe que *Burnout* deve ser estudado a partir de três perspectivas: sociológica, psicológica e organizacional. *A perspectiva sociológica* está ligada ao meio em que o(a) professor(a) está inserido, a especificidade da escola, à sua cultura; já *a perspectiva psicológica* diz respeito a como esse(a) docente é tratado(a), como a sobrecarga afeta seu emocional, as burocracias. Enfim, tudo que atinge o seu emocional; e *a perspectiva organizacional* está voltada para a investigação de fatores relacionados as condições de trabalho do docente, sua relação com escola e com os alunos.

No entanto, Codo (1999) faz a abordagem de alguns conceitos que são perspectivas de análises da Síndrome de *Burnout*, relacionando de acordo com as perspectivas citadas anteriormente, são eles:

Freudenberger, a partir de uma perspectiva clínica, considera que *Burnout* representa um estado de exaustão resultante de trabalhar exaustivamente, deixando de lado até as próprias necessidades.

Malasch e Jackson, representando uma abordagem sócio psicológica da Síndrome, apontam como o estresse laboral leva ao tratamento mecânico do cliente. *Burnout* aparece como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos[...] Podemos resumir a situação da seguinte maneira: o trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, desgasta-se, não aguenta mais, desiste, entra em *Burnout*.

Cherniss, a partir de uma perspectiva organizacional, argumenta que os sintomas que compõem a síndrome do *Burnout* são respostas possíveis para um trabalho estressante, frustrante ou monótono.

Sarason, representando uma perspectiva sócio histórica, considera que, quando as condições sociais não canalizam o interesse de uma pessoa para ajudar a outra, é difícil manter o comprometimento no trabalho de servir os demais. (CODO, 1999, p. 240, grifo no original).

Em seu trabalho, Carlotto (2002, p. 4) se reporta a diversos autores que identificam possíveis características de *Burnout*, sendo algumas delas:

- professores que ingressam no magistério com bastante entusiasmo, com expectativas em atingir metas irreais, estão propícios ao adoecimento;
- quanto menos experiências, mais chances de adoecer, enquanto quem

está há mais tempo no magistério, menores são os níveis de *Burnout*;

- uma má relação com alunos, junto com a sobrecarga de trabalho acarreta o conflito no papel do docente;
- tarefas burocráticas, consideradas desnecessárias na prática dos professores, prejudicando a essência da profissão;
- a ausência de autonomia, bem com a participação do(a) professor(a) em decisões nas definições das políticas de ensino;
- baixos salários e falta de incentivos à docência;
- isolamento social, falta de lazer e pouco envolvimento com a comunidade, tanto escolar como externa;
- inadequação na formação para trabalhar com atividades de ensino, escola e institucional;
- falta de condições materiais e físicas para implementação de ações perante os alunos;
- pouca relação com as famílias dos alunos;
- rotinas burocráticas que fazem o trabalho do(a) professor(a) ser mais técnico que profissional;

Em relação à valorização profissional e de condições de trabalho, a profissão docente está cada vez mais sem prestígio, sem reconhecimento e atenção, contribuindo assim para o aumento de *Burnout* na profissão.

Numa pesquisa realizada no Estado de São Paulo, entre os anos de 1990 a 1995, cujo objeto de estudo era o abandono da profissão docente ou do magistério público, Lapo e Bueno (2003), em perspectiva complementar, analisaram fatores de ordem externa, considerados determinantes para a renúncia, bem como as disposições internas que desanimam e desmotivam os professores.

Ao falar do esgotamento docente e da acumulação de exigências sobre o(a) professor(a), Esteve (1999, p. 56 e 57) cita a síndrome de *Burnout* como “um ciclo degenerativo da eficácia docente, é como ‘sair queimando’”. O teórico faz associação do termo *Burnout* ao conceito de estresse, destacando dentre os sintomas:

alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixo autoestima e uma incapacidade de levar a escola a sério... isso

faz com que haja uma separação, um distanciamento entre o professor e o aluno (ESTEVES, 1999 p. 56-57).

Dentre as consequências do mal-estar docente, Esteves (1999) cita a inibição e o absentismo “como a reação mais frequente para acabar com a tensão derivado do exercício docente” (p. 61). O autor afirma ainda, por ser o mal-estar docente uma realidade internacional, traz consequências que atingem todo o sistema educacional, prejudicando principalmente a relação do professor com o aluno, com os colegas de trabalho, com a escola e com a sua própria atividade profissional, até mesmo interferindo em sua vida pessoal.

A organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. Assim, pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ou da profissão. (LAPO; BUENO, 2003, p. 75).

Benevides-Pereira (2002) postula que esta Síndrome tem como característica a presença de sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos. Os sintomas físicos são dores musculares, de cabeça, fadigas, os psíquicos estão ligados à perda de memória, desânimo, baixa autoestima, alterações comportamentais/negligência, falta de boa vontade, agressividade e irritação, o que leva o profissional a uma postura defensiva, cujos sintomas apresentados são: ironia, absenteísmo e cinismo. Todos esses sintomas são comuns em docentes que apresentam indícios de *Burnout*.

O termo associado ao mal-estar é apontado por Moura (2000, p. 91-92) ao atribuir as dez maiores fontes de esgotamento para os (as) professores:

- 01) Desmotivação dos alunos;
- 02) Comportamento indisciplinado dos alunos;
- 03) Falta de oportunidades de ascensão na carreira profissional;
- 04) Baixos salários;
- 05) Más condições de trabalho (falta de equipamentos e instalações

adequadas);

- 06) Turmas excessivamente grandes;
- 07) Pressões de tempo e prazos;
- 08) Baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão;
- 09) Conflitos com colegas e superiores;
- 10) Rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos.

Para investigar possíveis indícios de manifestações da Síndrome de *Burnout* em professores que ensinam Matemática, que é o objetivo deste trabalho, fez-se necessário buscar entender a condição de trabalho, aqui considerada como promotora de um possível adoecimento docente e se esta interfere na atividade profissional. Mas para atingir tal objetivo é importante conhecer quem é o docente que ensina Matemática, quais suas dificuldades e limitações para o exercício da profissão. Tais apontamentos serão discutidos no Capítulo 2.

CAPITULO II

RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ADOECIMENTO DOCENTE

Desde criança já mantínhamos uma relação de identidade com a palavra trabalho, seja quando os pais saíam de casa para trabalhar, seja quando íamos à escola e lá o professor passava trabalhos para casa. De um modo ou de outro, essa palavra faz parte do cotidiano, isso porque crescemos absorvendo o significado do termo trabalho e a compensação que dele advém: compensação pecuniária necessária para que adquiramos os bens e serviços necessários à nossa sobrevivência. E o termo se torna sobrecarregado a partir do momento percebemos o trabalho relacionado à responsabilidade, compromisso, sobrecarga, horário, cobrança, etc.

Entendemos ainda que, o indivíduo que pratica esse trabalho recebe o nome de trabalhador, segundo Böck (2004), “o sujeito não nasce trabalhador, mas se constitui como tal”, o autor acrescenta ainda que, “o trabalhador opta pelo trabalho porque é um reconhecimento social e esse reconhecimento como cidadão passa amplamente pelo valor trabalho”. Na sociedade contemporânea, é notório que o trabalho exerce significativa influência no reconhecimento e valorização do sujeito, que num contexto social está empregado no processo de relação com o outro, o termo profissão.

Na crítica ao capitalismo, Marx aponta para a transformação do trabalho, passando a entendê-lo como mercadoria e, portanto, imbuído de um valor de uso e de um valor de troca. Nessa transformação, o trabalhador passa a ser considerado pelo valor que possui: sua força de trabalho. (VASQUES-MENEZES, 2005, p. 253).

Assim, no mundo corporativo, o homem vale mais pelo ter (capacidade de produção) do que pelo ser. Trata-se de um processo de *coisificação* do homem, como se fôssemos perdendo um pouco da nossa humanidade na “roda viva” do mercado de trabalho, assemelhando-se a um ser inanimado “boneco” de manipulação dos detentores do capital, levando a falsa crença de que um homem somente é valorizado quando detentor de bens e poder. E o trabalhador para ser

inserido ou manter-se no mercado de trabalho precisa estar sempre se atualizando, caso contrário será excluído, demitido ou rebaixado por não ter qualificação para determinada função.

A esse respeito, Lima (2002) assevera,

pode-se reconhecer que o processo de trabalho capitalista tem passado por diferentes etapas de desenvolvimento, incorporando novas funções e ocupações, criando novos empregos e novas qualificações, eliminando outros, desqualificando trabalhadores e conformando a classe trabalhadora com novos perfis. O trabalho realizado na escola não ficou fora desse debate (p. 36).

Em decorrência das constantes mudanças do sistema, o trabalho tornou-se campo de estudo e permanente discussão dentro do processo histórico capitalista, sendo objeto de estudos dentro e fora do ambiente escolar.

Para ser inserido no mercado de trabalho o indivíduo, cada vez mais, precisa apresentar produtividade e qualificação ou seja, em tese, quanto mais produtivo, mais se tem reconhecimento profissional. Por outro lado, trabalhador obsoleto, que não se qualifica, não recicla seus conhecimentos está fadado ao fracasso, sendo considerado inapto/desnecessário ao mercado de trabalho.

Em conformidade com apontamentos de Codo:

O modo como a divisão do trabalho se estabelece organiza o cotidiano das pessoas determina as possibilidades de vínculo familiar, pois ir ou não almoçar em casa é um fato social capaz de intervir na dinâmica familiar, importar qualidades distintas aos vínculos afetivos. O que era variável dependente agora tornou-se variável independente – o trabalho afetando o suporte social, o suporte afetivo e as relações de trabalho – família. (CODO, 1999, p.178).

Codo (1999) aborda também sobre a relação trabalho e afetividade. Tal questão pode se refletir num conflito, em que se procura explicar o trabalho docente que antes era visto como cuidar, orientar e agora, com as exigências do capitalismo, passou-se a atribuir normas, regulações, no qual a educação é mais profissionalizada, deixando de ser sentimental com traços mais marcantes de racionalidade. É colocado mais como uma regra do capitalismo, em que a separação passa a ser crucial: espaço do trabalho versus espaço doméstico; domínio público

versus domínio privado; racionalidade versus sentimentos; objetividade versus subjetividade; funções masculinas versus funções femininas, e assim por diante.

A educação, porém, estando ligada ao trabalho, não podendo se furtar a todas as responsabilidades e cobranças. No sistema educacional temos, o trabalhador que exerce o trabalho, no caso, ensinar, além de outros agentes: o aluno, o docente, a gestão, enfim, diversas outras funções necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Como postula Santiago (2010), o saber fazer está relacionado ao capitalismo, onde ser bom professor é uma exigência imposta. Nessa lógica, a escola está propícia a oferecer o suficiente quanto à necessidade do aluno, pois se este não aprender, ele servirá como justificativa negativa no lugar da impotência da escola e, em essência, do professor.

Independente das tensões geradas no contexto social no qual se exerce a docência encontramos outra série de limitações que atuam diretamente sobre a prática cotidiana, limitando a efetividade da ação do professor e constituindo-se em elementos que, em conjunção com os já descritos como fatores secundários, acabam contribuindo para um mal-estar docente a médio e longo prazo. (ESTEVES, 1999 p. 47).

Contudo, o trabalho docente está inserido no modo produção capitalista e nas suas condições de trabalho, incluindo tanto as condições físicas como psicológicas. O trabalho, como está organizado, exerce influência sobre o homem, no qual o impacto pode recair diretamente em sua estrutura psíquica, bem como na construção de sua identidade. Sabemos que tudo que é relacionado ao trabalho traz mudanças em todo sistema, como a economia, por exemplo, que exerce influência nessas transformações. No sistema educacional essa dinâmica não seria diferente, até porque temos trabalhadores e o trabalho docente constitui/integra para a construção da identidade do professor.

A economia e as transformações no mundo do trabalho refletem na reestruturação e reforma dos sistemas educativos afetando o quadro docente, o trabalho que desempenham as relações profissionais e sociais e as interações pessoais que estabelecem. (GOMES, 2002 p. 20).

A condição do exercício da profissão cria satisfação ou insatisfação, em diferentes graus e proporções, porque cada contexto no qual se exerce o trabalho tem diversos aspectos que influenciam no fazer.

Na contemporaneidade, o capitalismo influencia o aumento da Síndrome de *Burnout* a partir do momento em que é exigido adaptação frente às mudanças globais em que o poder totalizante do capital determina as relações sociais. Diante de tanta pressão, os(as) professores(as) acabam por ceder às exigências, tornando-se suscetíveis ao declínio, no momento em que são compelidos a abrir mão de outras atividades/necessidades essenciais à vida humana, como: o lazer, a família e os demais prazeres da vida. Nessa lógica, o trabalho deixa de ser uma fonte de prazer e começa a se tornar um adoecimento físico e/ou mental.

O trabalho engloba, assim, esta tensão entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do indivíduo que o realiza. O que vai configurar esta tensão são as características específicas do próprio trabalho; cada tipo de trabalho possui uma dinâmica própria, onde as possibilidades de expressão da subjetividade, da afetividade humana vão variar em maior ou menor grau. (CODO, 2006, p. 52).

Assim, apesar de ser primordial na vida das pessoas, o trabalho é, ao mesmo tempo, dignificante e degradante, o que causar o adoecimento. A saúde tem reflexo na vida pessoal e profissional e, nos casos mais extremos, o trabalho pode causar alienação, como afirma Codo “a alienação diminui a liberdade do sujeito para levar a cabo sua tarefa; no caso do *Burnout* a situação se inverte um pouco, o sujeito tem liberdade para agir, mas sobre uma tarefa impossível de realizar”. (CODO, 1999, p.241).

Böck (2004) acrescenta que, poderia ser a *alienação* e o *estranhamento*, fatores importantes que contribuem para o sofrimento. Estas categorias oriundas das ideias marxistas estão muito presentes no campo de trabalho da educação. Lima (2002) ressalta que as modificações ocorridas sobre o trabalho dos professores não são devidas à essência da rotina ou do metiér dele, mas da extensão das reformas liberais ocorridas no setor de serviços.

Ainda de acordo com Böck (2004, p. 72), “muitas questões poderiam ser explicitadas sobre a trajetória da organização do trabalho” mas, de acordo com o teórico, “a indústria capitalista quase sucumbiu graças ao seu projeto: ao eliminar o

trabalhador, quase elimina com ele as possibilidades de trabalho”. Isso ocorre porque, a partir do momento que a tecnologia avança, o homem passa a ser substituído por máquinas, como consequência extingue-se alguns setores e determinadas funções, por exemplo, nos serviços pouco eficientes como o de telefonia fixa, as telefonistas estão quase em extinção, as maiores centrais telefônicas não existem mais, pois estão sendo substituídas aos poucos por centrais digitais com a função de distribuir os ramais de contato ao comando de quem está ligando. Quando, antigamente, até mesmo chamadas de longa distância, interurbanas e internacionais eram direcionadas por estas profissionais.

Para Assunção e Oliveira (2009) a intensificação do trabalho acontece há todo momento: desde o aumento de demandas, acúmulo de responsabilidades, até as transformações no meio educacional que passaram a exigir mais qualidade do serviço. Além disso, intensificaram as pressões, de várias naturezas, pelo uso econômico do tempo e pelo aumento da produtividade.

Conforme o capitalismo avança também aumenta o nível de exigências do trabalho docente. Essa sobrecarga imposta ao professor(a) abstrai deste a possibilidade de aprimoramento profissional, além de afastá-lo de outras atividades que, por falta de tempo, não lhe são permitidas. As constantes modificações de metodologias de ensino que - ora tradicional, ora construtivista, ora sociointeracionista, dentre outras - por muitas vezes não são adequadas à realidade do estado, município, escolas, em decorrência de contextos/realidades diferentes, o que exige ainda mais esforços por parte do docente, considerando ser extremamente desconfortável desempenhar uma função para a qual não se está adequadamente qualificado.

Além disso, nos últimos anos, a educação vem passando por muitas mudanças, dentre as quais se destacam a descentralização de recursos diretos para a gestão da escola. Isso significa que, pelo menos no plano legal, a instituição passa a ter autonomia financeira e administrativa sobre os recursos e ampliam-se a participação da comunidade escolar e até da comunidade externa. Com isso houve um melhoramento em relação ao gerenciamento dos gastos públicos e um maior controle social sobre os recursos. Um dos reflexos destas mudanças incide diretamente sobre as condições do trabalho docente, pois o ofício de professor não

se restringe às atribuições mais imediatas do cargo, como podemos observar na LDBEN 9394/96, em seus artigos 12, 13 e 14:

dispõe sobre as competências dos estabelecimentos e ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 352).

Porém, além dos mecanismos de pressão, há também: os imprevistos que atrapalham a execução do plano de aula ou promovem a alteração do mesmo; a exigência de padronização das metodologias utilizadas em sala; as cobranças para que os docentes atendam a singularidade dos alunos, sem que a escola forneça as condições ao profissional para que este possa desenvolver o acompanhamento individual de cada estudante; os pais mais exigentes, e, em alguns casos, pais que delegam toda a responsabilidade pela educação e acompanhamento dos filhos aos professores; além da violência presente tanto nas salas de aula, como fora onde alunos são praticam agressão ou são vítimas dela.

Com a intensificação no trabalho, o(a) professor(a) passa a ser cobrado(a) mais e mais, passando a sentir-se responsável não só pelo desempenho do aluno, mas pela escola também. Na medida em que se exige mais da escola, o(a) professor(a) passa a ser exigido se como ele(a) fosse o(a) responsável por todo o sistema educacional e pelos problemas demandados pela sociedade. Essas sobrecargas de afazeres implicam em cansaço físico e mental do docente, ele(a) passa a se culpar por não atingir certos objetivos, metas, resultados. Pode-se dizer que as condições do trabalho contribuem para um possível mal-estar, ou seja, o docente pode apresentar sintomas caracterizados como de *Burnout*, por este termo está associado a um sofrimento psíquico, que torna o profissional mais fragilizado, exausto, insatisfeito, estando mais propício ao adoecimento.

Em outras palavras, o possível adoecimento do(a) professor(a) se dá pelas condições – ou pela falta delas - no trabalho, como os recursos escassos, a infraestrutura precária da escola, alunos mais exigentes (ou menos interessados), falta de apoio/ausência dos pais, carga-horária extensa, grande volume de trabalho.

O trabalho docente é constante, o professor não atua somente em sala de aula, ele trabalha antes, durante e depois, fazendo com que leve trabalho para casa (correção de provas, de trabalhos, planejamentos, confecção de materiais). Tais fatores podem ocasionar uma crise generalizada, ou seja, amplia-se o sistema educacional, mas não se garantem subsídios suficientes ao professor (a) acarretando uma sobrecarga ao mesmo, chegando ao esgotamento físico e mental.

Além desses aspectos, a escola é vista mais como uma empresa, na qual se pretende alcançar metas - as competências e habilidades impostas pelas avaliações externas⁶ ilustram bem esta questão –, que são impostas pelo sistema educacional e político, e que pode afastar o docente de exercer o seu papel, prejudicando toda a sua ação pedagógica, desde o ato de planejar, até a aula em si e a relação com os alunos.

Já que esta pesquisa tem como foco a investigação da relação entre as reais condições do trabalho e um possível adoecimento de professores que ensinam Matemática, se faz necessário buscar aportes teóricos sobre quem é esse(a) professor(a) que ensina Matemática, quais dificuldades são encontradas em seu trabalho. Até o momento, fizemos uma revisão da literatura sobre o que é *Burnout*, a relação trabalho com adoecimento, agora abordaremos acerca de quem é o docente que leciona a Disciplina de Matemática.

2.1 O professor que ensina matemática

⁶ As avaliações externas permitem a produção de indicadores educacionais únicos, que dizem respeito à qualidade da educação ofertada à população e ao conteúdo efetivamente aprendido em sala de aula. Ainda não foi pensado em outro modo de obter informação desse tipo e de tal relevância para o planejamento de políticas educacionais. Segundo o MEC, os resultados das avaliações, sejam elas locais, regionais ou mesmo nacionais, são informações qualificadas, postas à disposição de pesquisadores, de educadores, gestores e planejadores, a quem compete à reflexão sobre o panorama educacional e a tomada de decisões que dizem respeito tanto ao fortalecimento de medidas que se mostraram eficazes na melhoria da qualidade educacional, quanto às mudanças que acreditam necessárias para aprimorar o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, a avaliação é entendida como um indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional. (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013, p. 42).

Quando discorremos sobre Matemática, a primeira recordação que surge é a dificuldade que uma quantia significativa de alunos apresenta em absorver a disciplina, associando a esse fracasso a figura do professor. Fato esse que corrobora com o aumento das dificuldades enfrentadas e torna a vida do docente ainda mais desafiadora, como sustenta Nacarato (2013):

Os professores têm se sentido impotentes diante dos problemas e desafios que emergem nas salas de aula, tais como indisciplina, falta de interesse dos alunos, falta de conhecimentos básicos para a série, determinações das políticas públicas ou dos gestores educacionais. Tais desafios parecem ser ainda maiores em se tratando do ensino de matemática. (NACARATO, 2013, p. 11).

Segundo apontamentos de Oliveira (2007), as dificuldades encontradas para o ensino da Matemática podem estar relacionadas a vários fatores, como deficiências na formação do professor, metodologias de ensino inadequadas e insuficientes, dificuldades dos professores em motivar os alunos, divergência na relação professor-aluno e alunos-alunos, dentre outros.

Porém, Azanha (2004) assegura que, o bom professor seria aquele capaz de dominar a arte de ensinar tudo a todos. Nessa linha de compreensão, sendo o(a) professor(a) responsável pelo processo de ensino e aprendizagem como parte de sua prática lhe é exigido: domínio sobre o conteúdo, fazendo a relação com a vivência do aprendiz, atitude dinâmica, atualização periódica adaptação às mudanças conforme cada contexto social e tecnológico.

É educador matemático um profissional responsável pela formação educacional e social de crianças, jovens e adultos, dos professores de matemática (de nível fundamental e médio) e também pela formação dos formadores de professores. (LORENZATO; FIORENTINI, 2001, p. 01).

Na percepção de D'Ambrósio (1993), ser professor de Matemática é estar sempre aprendendo com os alunos, colegas, pais, livros e meios de comunicação, mas cabe a este profissional fazer a seleção de conceitos, conteúdos e informações. Partindo dessa ideia, o(a) professor(a) poderá desenvolver sua prática buscando dar-lhe significado, pois a Educação Matemática, se trabalhada e voltada para a compreensão dos fenômenos na sua totalidade e globalidade, poderá possibilitar

aos alunos encontrarem significado e aplicabilidade nos conteúdos aprendidos e, em última instância, contribuir para a formação de cidadãos capazes, críticos e independentes.

Somando à percepção anterior, Beranger (2007, p. 9) afirma que precisamos ter o entendimento de como os docentes de Matemática precisam se perceber na sociedade e no seu ambiente de trabalho, como eles interagem/se relacionam com os componentes curriculares baseados em propostas oficiais, como enxergam e analisam os resultados das avaliações, qual sua postura perante as políticas públicas, como por exemplo, progressão continuada⁷, inclusão e sistema de cotas.

Beranger (2007, p. 9) afirma ainda que, para revelar esse grupo de professores é necessário identificar e compreender

alguns comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade do professor de matemática (profissionalidade) e, como sua identidade profissional é composta e moldada por vários componentes de natureza cultural, religiosa, étnica, entre outras, resultantes de mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas se revelam no grupo pesquisado. Percebemos que fica claro nesta fala a construção da identidade do docente é singular e vai de acordo como seu ambiente, ou seja, o meio em que ele vive influencia na construção da identidade profissional. (BERANGER, 2007, p. 09).

Urge não esquecer que em todas as disciplinas oferecem dificuldades que podem influenciar também no exercício da profissão, não basta conhecer o docente, é imprescindível conhecer as dificuldades que ele(a) tem ao lecionar em sala de aula, tendo em vista que, muitas das vezes, o infortúnio do discente é atribuído exclusivamente ao professor(a),

no caso particular do ensino de matemática, podem-se acrescentar algumas evidências postas pelos governantes e veiculadas pela mídia, tais como baixo rendimento dos alunos em matemática, professores despreparados, material didático inadequado; e, como soluções, “treinamentos” para

⁷ Fernando J. de Almeida, A confusão entre os conceitos prejudica os debates sobre os ciclos de aprendizagem (Nova Escola, dezembro de 2010), 3. Progressão continuada, ao contrário, é um alargamento do conceito de período escolar, pois prevê, em vez de anos, ciclos... Os sistemas de progressão continuada são a forma mais eficaz e justa de estabelecer os prazos de reprovação para mudança de fase escolar... Sistemas desse tipo devem vir acompanhados de um mecanismo que permita a correção dos rumos antes do fim do ano e envolva os professores em planos de orientação dos alunos com dificuldades. Na verdade, é bom que se diga, essas dificuldades, geralmente, não são dos alunos, mas da escola, do currículo (com pouco ou nenhum significado para eles) e dos professores.

professores, avaliações externas para mensurar “competências”, bônus salariais de acordo com o rendimento dos alunos nas avaliações externas etc. (NACARATO, 2013, p. 13).

É interessante frisar que as avaliações externas presentes na prática do(a) professor(a), vêm se consolidando como justificativa para informar acerca do desempenho e dos resultados no sistema educacional para a sociedade, além de possibilitar o levantamento das melhorias necessárias e auxiliar na elaboração e gestão de políticas públicas para o bom andamento da educação. Recentemente, os Estados começaram a desenvolver novos métodos de avaliações com o intuito de promover a melhoria no ensino em suas escolas.

O foco em algumas avaliações são as Disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A primeira iniciativa foi o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (1995); As olimpíadas de Matemática e Língua Portuguesa são outras formas de avaliar o desempenho dos alunos; O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que uma boa parte das Universidades Públicas utilizam para o ingresso de alunos nos cursos oferecidos por estas instituições.

Em conformidade com essas discussões, Silva (2005) cita alguns aspectos que influenciam no ensino de Matemática, dentre eles: pré-conceitos (e preconceitos) de que a disciplina é difícil; a formação inadequada dos docentes; uso de forma precária dos recursos pedagógicos (ou não preparo para utilizá-los) método tradicional para o ensino; não contextualização e dificuldades no uso da linguagem matemática.

Porém, ainda há muitos docentes que concebem a Matemática como status, por ser considerada por muitos como uma disciplina difícil. Até como decorrência disto, muitos alunos desenvolvem pânico pela disciplina e, também, muitos(as) professores(as) não conseguem encantar os discentes pela matemática, pelo fato de que, a grande maioria dos alunos já traz enraizado o mito de sua complexidade.

A esse respeito, Silva (2005) ressalta que a escola é o local onde deve ser trabalhado a desconstrução da dificuldade de aprender, ou seja, descomplicá-la. Como espaço educativo, é o local privilegiado para que ensinar e aprender ocorram de forma harmoniosa. Quando se extingue o pré-conceito (ou preconceito) de que a

matemática é complexa, transpõe-se a primeira barreira de assimilação e compreensão.

A formação continuada é outro fator que pode contribuir com melhoria da prática pedagógica, além de ser uma questão fundamental nas políticas públicas, visando melhorar a educação, contribui sobremaneira para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para se pensar em formação continuada, não basta apenas concluir um excelente curso universitário, é primordial que o profissional realize capacitações, atualizações contínuas, pensar a partir de sua prática cotidiana, isto é um movimento dialético, uma vez que o conhecimento é infinito e a formação profissional também.

A formação é uma necessidade para o aprimoramento e superação de déficits dos docentes, onde muitos saem da Universidade sem conseguir fazer a transposição didática dos conteúdos.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1997, p.15).

Em muitos momentos, a transposição didática não acontece na escola, em decorrência da sistemática rotina do(a) professora(a) que, quase sempre impossibilita a manutenção de uma práxis de colaboração com a comunidade escolar. Assim, o docente acaba, por vezes, sendo responsabilizado por todos os resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem. Em alguns casos, parece não haver uma sólida base de sustentação da teoria aplicada em sala, e tal questão pode decorrer em interpretações ou soluções baseadas no senso comum.

Tal questão se explicita quando os(as) professores(as) aprendem de forma dissociada, teoria e prática e, quando vão ensinar o aluno, não conseguem utilizar uma linguagem compreensiva. Muitas vezes, aqueles conteúdos não aprendidos são ignorados ou omitidos no currículo, deixando assim de ser repassados aos alunos. Outro aspecto diz respeito ao tempo para participar de formações continuadas e o preparo para o planejamento das aulas.

A carga-horária excessivamente extensa é outro fator que influencia diretamente o processo de ensino, além do fato de que, a maioria dos professores dessa disciplina (Matemática), tem mais de uma lotação e precisa se desdobrar para atuar em diferentes escolas, com diferentes e em realidades diversas. O principal causador desse problema é a baixa remuneração, o profissional não consegue se manter com o salário de apenas um contrato e acaba se sobrecarregando no intuito de melhorar a renda familiar. Outro fator relevante é o baixo número de professores com formação específica.

Analisando os questionários preenchidos pelos professores durante a realização da pesquisa de campo, além das observações realizada *in loco*, percebemos que o ensino tradicional (aquele que não considera os conhecimentos prévios dos alunos, mas apenas o que está no currículo; utilizando-se apenas da resolução de exercícios e memorização de fórmulas e conceitos; aplicação de exercícios sem contextualização; o silêncio absoluto em sala de aula; provas com questões conceituais e cálculos), ainda é prática recorrente de boa parte dos professores em sala de aula.

Em contraponto ao tradicionalismo, algumas teorias apontam para perspectivas ou situações de aprendizagem em que os alunos tenham acessos às atividades contemplando questões ou situações de forma contextualizadas. Nessa perspectiva, Silva aponta:

O mais importante no trabalho matemático é o raciocínio, a capacidade de resolver problemas e de usar as ideias matemáticas para explorar as situações mais diversas. O mais importante não são os cálculos, mas sim saber o que fazer com eles. (SILVA, 2005, p.06).

Ao longo dos anos a Disciplina de Matemática é vista ou trabalhada por uma boa parte dos(as) professores(as), apenas através de cálculos, deixando de lado a possibilidade de contextualização, onde, além de ensinar fórmulas, abre-se espaço para o pensar, ensinando e aprendendo através de situações-problemas. A perpetuação dessa prática tem influência direta na aprendizagem do aluno, dificultando a compreensão e desestimulando o interesse pela disciplina. Outro fator que agrava ainda mais essa problemática são os textos (recursos) descontextualizados trabalhados durante as aulas, que não promovem a

compreensão e interpretação. Além disso, a precariedade de recursos e instalações, também reflete nas formas inadequadas de aplicação dos recursos didáticos além do despreparo do docente para manusear alguns recursos e mídias disponíveis.

Sabemos que muitos professores são despreparados, outros trabalham em escolas que não oferecem suporte para que tenham acesso a recursos apropriados, como há outros que não querem ou não apresentam interesse em aprender, muito menos inserir conteúdos contextualizados em suas aulas. Portanto, é durante o período de formações continuadas que os docentes são orientados a trabalhar com atividades contextualizadas, utilizando conceitos vinculados às outras áreas de conhecimento. Por isso, se faz necessário:

a contextualização, uma vez que o aluno possa a ser motivado por outros elementos tais como: meio de comunicação, a cultura, problemas sociais e econômicos, dentre outros; e ainda, tudo misturado, muitas vezes. (SILVA, 2005, p.08).

Para melhor compreensão dos alunos sobre determinados conteúdos ou conhecimentos, o docente pode fazer explicações do conteúdo a ser ensinado, baseado no contexto em que o discente está inserido, formulando problemas elaborados a partir do que ele conhece. A partir do momento que o estudante é estimulado através de situações contextualizadas o aprendizado torna-se mais fácil, significativo e prazeroso.

Oliveira (2012) destaca que nos currículos das universidades, especificamente nas licenciaturas, há separação entre teoria e prática, entre os conteúdos trabalhados na graduação e aqueles ensinados na escola, que por vezes, terminam por omitir alguns conteúdos com significados para os alunos. Porém, quando há uma relação do saber acadêmico com o da escola, a prática pedagógica na escola é privilegiada.

Moreira (2003) baseado em Chevallard (1997) postula a matemática científica como fonte e a didática da matemática como instrumento, uma vez que reduz a matemática escolar como sendo resultado do processo técnico da didatização do conhecimento matemático científico, ou seja, não é feita uma “ponte” do conhecimento acadêmico com o que é ensinado na escola, por vezes, simplesmente reduz-se ou simplifica-se o conteúdo.

Nesse sentido, durante as formações continuadas o professor também pode enxergar que o problema não está somente no aluno, mas em si mesmo, o sujeito responsável pela ressignificação dos conceitos sobre o ensinar e o aprender. Mas, devemos considerar também que o docente acumula muitas funções e responsabilidades: realizando pesquisas constantemente no fito de melhorar o desenvolvimento de suas aulas, participações periódicas em processos de formação - para adaptar-se às diversas mudanças do meio, dentre outras tarefas – todo esse acúmulo de funções contribui para o desgaste do profissional. Nessa perspectiva:

o professor, nessa expectativa de educação contínua, constitui-se num agente reflexivo de sua prática pedagógica passando a buscar, autônoma e/ou colaborativamente, subsídios teóricos e práticos que ajudem a compreender e a enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente. (FIORENTINI; NACARATO, 2005, p.09).

Dessa forma, percebemos que o professor está sempre buscando melhoria e superação das dificuldades para a execução de seu trabalho. Lima (2002, p. 64) afirma que a formação dos professores é dinâmica e que, ao mesmo tempo, vai se construindo uma identidade profissional e para sua construção são necessários dois aspectos: a formação e as experiências no trabalho com o ensino.

Além disso, a matemática precisa ser vista como necessária e presente no dia a dia e não só como uma matéria acrescida ao currículo. É uma “parte integrada e de fundamental importância do mecanismo de ensino e se constitui historicamente a partir da prática e da cultura escolar” (MOREIRA, 2003, p.62), ou seja, não pode ser vista como uma matéria a ser ensinada de qualquer forma ou isolada de um contexto.

De igual modo, o professor dessa área tem que receber condições mínimas para concretizar um bom planejamento, realizar uma aula em que o aluno aprenda e consiga visualizar a vinculação dos conteúdos escolares com as vivências do contexto social em que vive. Isto mostra a importância da troca de experiências com outros colegas da mesma ou de outras áreas do conhecimento, do acesso a recursos enriquecedores para suas aulas, e do apoio pedagógico eficiente. Porém:

a impossibilidade de um trabalho coletivo e compartilhado, muitas vezes, sozinhos em seus ambientes de trabalho, procuram implementar reformas curriculares, buscam sua atualização e desenvolvimento profissional, revelam esperanças de mudanças e almejam que a escola se constitua, efetivamente, em local de aprendizagem. (FIORENTINI; NACARATO, 2005, p.09).

Estudos de Almeida (2006), Silva (2005) apontam que alguns dos(as) professores(as) de Matemática reclamam dos alunos que não se ajudam e nem trabalham coletivamente, ou seja, não apresentam interesse em aprender. Além disso, muitos docentes têm dificuldades em ter uma boa relação com os alunos e, conseqüentemente, a aprendizagem fica comprometida. Por outro lado, a escola muitas vezes não se preocupa com a aprendizagem dos alunos quando, por exemplo, foca o trabalho nas questões de disciplina ou somente no controle da frequência deles.

Além disso, na relação entre os docentes e os alunos é possível verificar as diversas formas de contato entre ambos, mas o que, por vezes, predomina é a valorização da transmissão dos conteúdos matemáticos para o processo de aprendizagem. O trabalho do docente não só depende desta relação com o aluno, mas também com a escola, com a família dos discentes, mas depende, também, do bem estar físico e emocional do próprio professor.

O ser humano não pode ser visto em sua individualidade, um ser desligado do social, pois, somos pertencentes/integrados à sociedade. Antes o trabalhador era acometido de inúmeras doenças advindas de diversas formas e não se conhecia as causas do seu adoecimento. Hoje, porém, sabemos que, muitas dessas doenças são ocasionadas no ambiente de trabalho ou estão relacionadas a ele.

Por mais que ainda existam muitos percalços a se superar, e muitas conquistas a serem concretizadas, a história dos direitos trabalhistas mostra um grande avanço no sentido de assegurar, por meio de Leis, os direitos do trabalhador. O proletário está propenso à tensão relacionada ao trabalho e a forma como isto acontece varia de indivíduo para indivíduo, o que significa dizer que nem todos os docentes vão adoecer/ou estão doentes. O adoecimento profissional resulta de vários fatores e se apresenta de formar diversas de pessoa para pessoa, o que significa dizer que, ainda que expostos às mesmas condições de trabalho, determina

docente/trabalhador pode adoecer e outros não, isso depende dos mais variados fatores, como: ambiental, emocional, psicológico, dentre outros.

Este capítulo abordou como acontece a relação do trabalho, que pode ocasionar um possível adoecimento e, que é o(a) professor (a) que ensina Matemática e quais dificuldades enfrentadas por este docente. O próximo capítulo abordará os caminhos investigativos da pesquisa, os objetivos, tipo de pesquisa, quais instrumentos utilizados e os sujeitos participantes da coleta de dados.

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, pontuaremos o Problema da Pesquisa e trataremos sobre o método que foi utilizado para fundamentar este trabalho. De acordo com a literatura estudada até o presente momento, determinamos a seguinte questão da pesquisa: *as condições de trabalho do docente que ensina Matemática pode contribuir para um possível adoecimento, caracterizado como Síndrome de Burnout?* Partindo desta questão norteadora, buscamos investigar se os vários fatores integrantes da vida profissional docente influenciam nas relações de trabalho e, conseqüentemente com o adoecimento do mesmo, delimitando os aspectos que envolvem as condições de trabalho do(a) professor(a) como: a relação do profissional com a escola, com os alunos, com a família, com os pais de alunos, excesso de carga horária, idade, tempo de exercício da profissão, quantidade de escolas em que trabalha, as condições físicas, violência nas instituições. Procuramos determinar, até que ponto, esses fatores influenciam no possível adoecimento (Síndrome de *Burnout*) de quem ensina matemática.

No Capítulo 1 abrimos uma discussão acerca discussão da origem do termo *Burnout*, onde buscamos compreender a origem desta Síndrome e por quais razões as pessoas tornam-se propicias a apresentá-la.

No segundo capítulo foi abordada a questão da relação entre o trabalho e o adoecimento docente, além de apresentarmos o professor que ensina Matemática, abordando as dificuldades no ensino desta disciplina.

Já neste capítulo 3 trataremos sobre os caminhos investigativos que foram percorridos para fundamentar o trabalho, abordaremos instrumentos utilizados na pesquisa, quem eram os sujeitos e o período em que ocorreu.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar se as condições de trabalho do docente que ensina Matemática podem contribuir para um possível adoecimento, a Síndrome de *Burnout*.

Como objetivos específicos, intencionamos:

- Revelar quais condições/fatores organizacionais e sociais impactam no trabalho do docente;
- Investigar as possíveis manifestações da Síndrome de *Burnout* em professores (as) que ensinam matemática através da Escala Malasch (anexo 01);
- Analisar as origens da Síndrome de *Burnout*, procurando determinar se as condições em que o docente trabalha contribuem para um possível adoecimento.

Procedimento e instrumentos

No intuito de atingir os objetivos propostos o presente trabalho envolveu uma pesquisa qualitativa, tendo como foco principal investigar como se dá a relação das condições do trabalho e o mal-estar docente. Em relação à pesquisa qualitativa:

tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. (GODOY, 1995, p. 06).

A escolha por esse tipo de pesquisa deu-se no intuito de refletir sobre as condições do ambiente de trabalho e como estas podem contribuir para um possível mal-estar do professor(a). Assim, realizamos uma análise das condições de trabalho deste(a) educador(a), além de investigarmos a presença de traços/sintomas da Síndrome em estudo.

Para proceder a coleta de dados providenciamos, com a devida antecedência, um contato com as direções das escolas⁸, apresentando o objetivo, o modo de aplicação da pesquisa e solicitando autorização para aplicação do instrumento de investigação. Informamos aos gestores que, para realizar a pesquisa, seria entregue um termo de consentimento para que o pesquisado pudesse autorizar

⁸ Foram todas escolas de Ensino Médio urbana da cidade de Rio Branco, somente uma não participou do processo, devido à dificuldade no acesso à escola.

a utilização das informações para a análise de dados, assegurando que a identidade dos participantes e das instituições seria mantida em sigilo.

Conforme acordado, as entrevistas foram agendadas previamente, em local e horário determinados com cada gestor de escola de comum acordo com professores, participantes da pesquisa. Algumas escolas marcaram no início das aulas, outras na hora do intervalo, outras no horário vago do professor, outras somente no final das aulas. As especificidades foram todas tratadas/enfrentadas pela pesquisadora para que pudéssemos alterar o mínimo possível as dinâmicas escolares.

No dia acertado, depois das apresentações, explicamos o motivo da realização da pesquisa, fazendo uma pequena explanação do tema a ser investigado. Distribuímos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice 2), para que fosse assinado, em caso de acordo. Assim, no intuito de atingirmos os objetivos da pesquisa, utilizamos os seguintes recursos:

- Instrumento 01: Questionário com informações pessoais, com o objetivo de proceder um levantamento sócio demográfico dos sujeitos da pesquisa (Apêndice 01).
- Instrumento 02: Questionário MBI – Escala Malasch, com o objetivo de investigar as relações dos pesquisados com seu trabalho e/ou mensurar as dimensões de *Burnout* no contexto ocupacional do trabalho (Anexo 01).
- Instrumento 03: Entrevista semiestruturada, com o objetivo de saber como se dá a relação do docente com a escola, com sua família, com seus alunos, com os pais ou responsáveis dos alunos.
- Instrumento 04: Diário de campo da pesquisadora – Anotações de todos os momentos da pesquisa de campo, com o objetivo de estabelecer um manual que, a qualquer momento na rotina de trabalho, possam ser acessadas as informações referentes à pesquisa de campo.

Inicialmente para realização da coleta de dados aplicamos questionários estruturados, como instrumento de uso informativo com perguntas fechadas. Sendo primeiramente feita aplicação do Questionário sócio demográfico (Apêndice 01), com intuito de conhecer melhor o perfil do pesquisado, bem como suas condições de trabalho.

Em seguida, questionário padronizado MBI (*Maslach Burnout Inventory*) (anexo 01), um instrumento com 16 perguntas padronizadas, fechadas e de múltipla escolha, que englobam as três dimensões fundamentais da Síndrome de *Burnout*, quais sejam: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional. Com o objetivo de avaliar o índice de estresse, de acordo com as escores de cada dimensão desenvolvidas por Maslach e Jackson (2001), ou seja, um instrumento que trata da incidência de *Burnout* em que as características apresentadas reportam-se à nomenclatura de mal-estar docente. Esse questionário é de cunho apenas informativo, pois não pretendemos fazer diagnóstico nos sujeitos da pesquisa. Pretende-se apenas identificar a existência do fenômeno em estudo entre os participantes da pesquisa.

O questionário MBI, é um instrumento muito utilizado em pesquisas para obter dados de diferentes amostras de trabalhadores (docentes pesquisados), sendo composta por três dimensões e/ou sub-escalas de acordo com Sweeney e Summers (2002) são: **Exaustão Emocional** - refere-se ao sentimento de estar emocionalmente drenado pelo contato com outras pessoas; **Despersonalização** - refere-se à resposta insensível de tratamento àquelas pessoas; segue a exaustão emocional e é evidenciada pela insensibilidade em relação aos clientes e colegas de trabalho; **Baixa Realização Pessoal** - refere-se ao declinante sentimento de ser bem-sucedido no trabalho com pessoas. A escolha pela utilização do questionário como instrumento de pesquisa foi devido a:

ser o questionário um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

Com os dados obtidos através dos questionários foi possível investigar e fazer uma relação entre as condições de trabalho e o adoecimento do(a) professor(a).

Após o preenchimento dos questionários, efetivamos uma entrevista semiestruturada para corroborar os estudos feitos até este momento. A entrevista a

partir de um roteiro apresentado ao entrevistado com questões abertas para o mesmo poder discorrer acerca da sua relação com: a escola, os alunos, sua família e os pais dos alunos. Esta coleta se deu através de gravação da fala do entrevistado, autorizada previamente por ele. A partir da entrevista fizemos uma análise mais detalhada relacionando os itens dos questionários com as respostas colhidas durante o processo. Vale destacar que em uma entrevista:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (BONI e QUARESMA, 2005,p. 75).

As entrevistas foram transcritas a partir das falas dos participantes, sem correções ou inserções por parte da pesquisadora. Das falas foram extraídas trechos ou fragmentos que categorizamos de forma que fosse possível ter uma síntese ou noção da contribuição que as condições do trabalho dos docente exercem no processo de um possível adoecimento dos mesmos.

A organização e sistematização das entrevistas deu-se através de análise de conteúdo que, segundo Caregnato e Mutti (2006) é

uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 04).

E como expressão do sujeito, pela palavra os professores explicitam elementos importantes para o foco de análise da pesquisa. Os fatos relatados ou mesmo as evidências e inferências efetivadas durante o processo de leituras e interpretações dos resultados obtidos na pesquisa.

A análise de conteúdo, segundo (Franco, 2008) possibilitou decodificar sentidos e significados que, posteriormente, foram distribuídos em categorias de

conteúdos. A categorização teve como base os objetivos da pesquisa e as questões propostas aos participantes organizando os dados em quadros de sentidos e significados. Por fim, estabelecidas categorias de análise (motivos explicitados pelos docentes na relação professor-alunos, os pais de alunos, família e escola) que emergiram da fala dos participantes da pesquisa. O detalhamento desta análise será apresentado no capítulo 4.

Além disso, outro instrumento utilizado na pesquisa de campo para registro foi o diário de campo que, na visão de Neto:

é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. (NETO, 1994, p. 63-64).

No diário registramos todos os dados importantes para pesquisa, como a descrição da escola, problemas que surgiram durante a investigação, dados que precisaram ser revistos, agendamento dos dias de visita na escola, ou seja, desde o primeiro dia de ida a campo até o final da verificação.

Os sujeitos da pesquisa

A amostra da pesquisa é constituída por 58 professores(as) que ensinam Matemática no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação, especificamente da zona urbana da cidade de Rio Branco, Acre. Aplicamos os questionários e fizemos entrevistas em 18 escolas. Na capital do Estado temos 19 escolas, mas somente uma não fez parte da pesquisa por não ser possível ter acesso a mesma. Participaram da pesquisa 58 docentes, tendo em vista que alguns que se recusaram (não quiseram participar, alegando falta de tempo, dentre outros motivos...), outros não estavam nas escolas no dia marcado para a entrevista. A coleta de dados se realizou no período de setembro a dezembro de 2016.

CAPÍTULO IV

ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA

A coleta de dados aconteceu no período de setembro a dezembro de 2016, sendo realizadas aplicações de questionários e entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa 58 docentes que ministram a disciplina de Matemática, sendo que destes, 51 eram homens e 7 eram mulheres, de 18 escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação, zona urbana da cidade de Rio Branco.

No quadro de professores lotados em escolas urbanas da Secretaria de Educação existem 112 professores. Destes, somente 58 participaram da pesquisa. A negativa em participar da investigação foi alicerçada nos mais diversos motivos: alguns professores se negaram a responder, outros, apesar de agendar horário para participar da pesquisa, nos dias agendados não compareciam à escola, além daqueles que reagendavam por diversas ocasiões e se esquivavam seguidamente. Outra razão, esta mais relevante, os docentes que se encontravam de licença médica e, portanto, não estavam presentes na escola no momento da indagação.

Os participantes da pesquisa são identificados como Docente (D) e recebem um número que inicia como D01 até D58. As questões foram respondidas através de dois questionários – sócio demográfico e o MBI⁹ (*Maslach Burnout Inventory*) e as entrevistas foram gravadas somente com 20 professores(as), porque 38 não quiseram gravar, uns justificaram não ter tempo, outros não gostavam de gravar. Essas gravações foram transcritas pela pesquisadora e submetidas a análise de conteúdo, segundo orientações de Franco (2008).

⁹ Neste questionário constam os itens, totalizando 16 indicadores organizados nas categorias: exaustão emocional, envolvimento pessoal no trabalho e despersonalização, “é um inventário autoaplicável que permite verificar a percepção do indivíduo sobre seu trabalho em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e realização profissional” (KOGA et al., 2015, p.269) uso desse instrumento é para investigar possíveis manifestações de *Burnout* no grupo investigado.

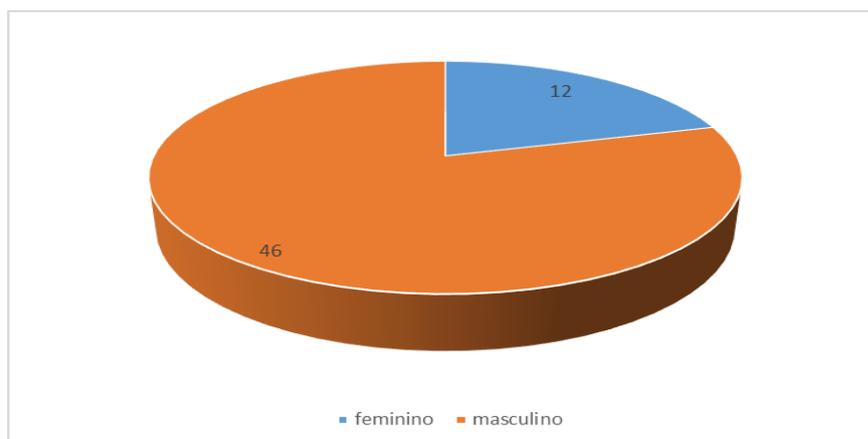
4.1. Características sócio demográfica dos(as) professores(as) pesquisados(as)

Dos 58 docentes da disciplina de Matemática, 79% pertencem ao sexo masculino e 55% são casados(as). Quanto à idade houve uma amplitude de 21 até 58 anos, apresentando a maior concentração de pessoas na faixa de 31 a 40 anos, com 34,5%, seguido de 32,7% dentre aqueles com idade entre 41 e 50 anos. Quanto à formação, 51% tem somente a graduação completa. 31 trabalham somente em uma escola e, destes, 21 têm carga horária semanal de 20h. Referente ao tempo de exercício da profissão 58,6% tem entre 0 e 20 anos. Consideram a remuneração ruim (50%) e péssima (41%). Uma grande parcela considera a infraestrutura boa (50%) e 27 professores(as) avaliaram que as condições físicas de seu ambiente de trabalho são boas. Sobre a violência, 43% consideram algumas vezes a escola violenta, seguido de 39,6% consideram ela frequentemente violenta. Em relação ao tempo livre, 47% disseram ter, às vezes, tempo para a família e lazer.

No questionário sócio demográfico foram apresentadas 25 questões para melhor identificar o perfil do pesquisado, mas será apresentado a seguir, os dados distribuídos em gráficos somente os mais relevantes para a investigação e, que responda a questão: se as condições do trabalho docente podem contribuir para um possível adoecimento?

Nos gráficos, os dados apresentados são de acordo com a quantidade de participantes, ou seja, 58 professores(as) e, a análise será baseada em porcentagem.

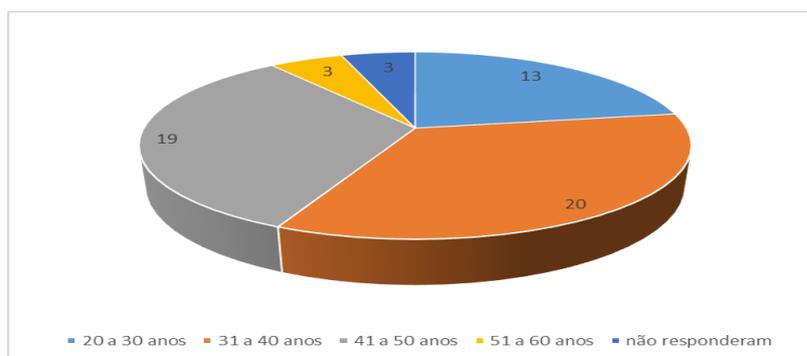
GRÁFICO 1 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES POR SEXO



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Referente ao sexo, podemos afirmar que dos 58 participantes, 07 eram mulheres. Durante a coleta de dados quase não havia professoras e, as que participaram da pesquisa tiveram boa vontade em responder as questões. Porém, alguns dos homens eram mais resistentes quanto a responderem o questionário.

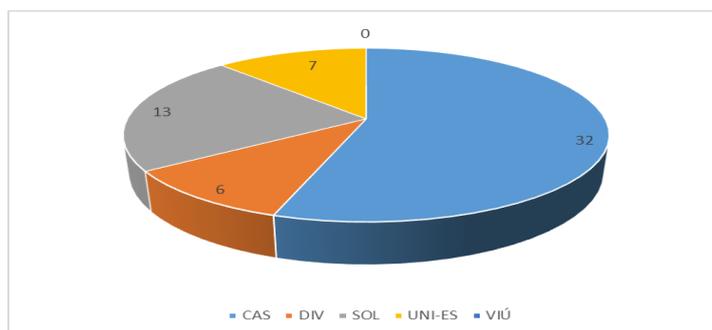
GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No tocante à faixa etária, a maioria dos docentes, (35%) tem idade que varia entre 31 a 40 anos, e, 33% possuem idade entre 41 e 50 anos, mas podemos perceber que o grupo de professores de 20 a 30 anos também é considerável e, de todos os pesquisados, somente 3 professores não colocaram no questionário sua idade. Outro dado que chama atenção é o baixo número de com idade superior ao 51 anos, somente apenas (5%) dos pesquisados.

GRÁFICO 3 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES POR SITUAÇÃO CONJUGAL

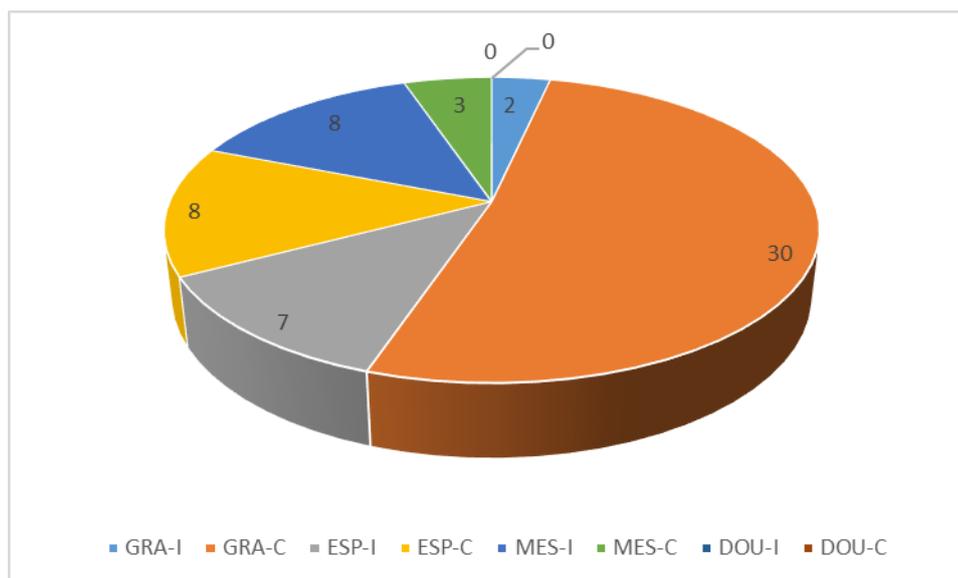


Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Tradução das siglas:
CAS – casado
DIV – divorciado
SOL – solteiro
UNI-ES – união estável
VIÚ - viúvo

A situação conjugal da maioria dos pesquisados é de casado (55%), sendo o número de viúvos igual a zero. Porém, a quantidade de professores(as) solteiros(as) é bastante elevada, (22%). O que chama atenção é o alto índice de professores(as) solteiros(as), porque antes da pesquisa tínhamos a impressão de quase não haver solteiros.

GRÁFICO 4 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES DE ACORDO COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA



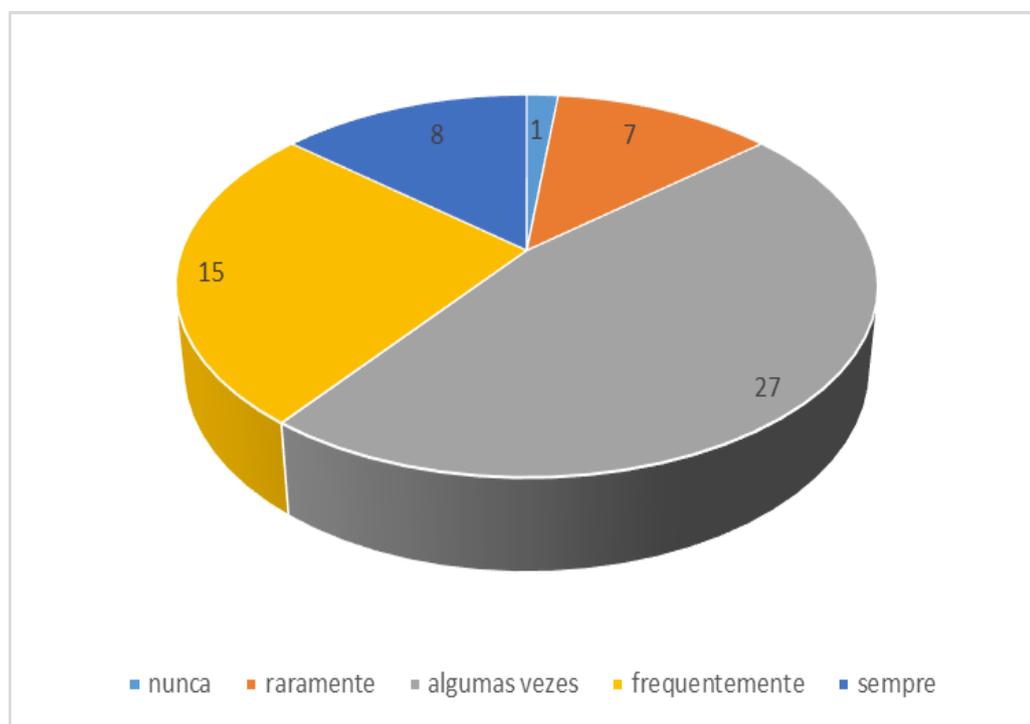
Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Tradução das siglas:

GRA – I - graduação incompleta
GRA – C - graduação completa
ESP – I - Especialização incompleta
ESP – C - Especialização completa
MES – I - Mestrado incompleto
MES – C - Mestrado completo
DOU – I - Doutorado incompleto
DOU – C - Doutorado completo

Em relação à formação do docente, a maioria tem somente graduação (51%) conforme o gráfico 4, o restante fica distribuído da seguinte forma: graduação incompleta (4%), especialização incompleta (12%), especialização completa (14%), mestrado incompleto (14%), mestrado completo (5%). No que se remete a doutorado nenhum dos participantes apresenta a referida titulação. Durante o contato com os pesquisados foi possível identificar, através das falas – muitos se queixavam - não fazem formações ou se especializam devido à falta de tempo para se dedicar aos estudos

GRÁFICO 5 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES QUE DISPONIBILIZAM DE TEMPO PARA FAMÍLIA E LAZER

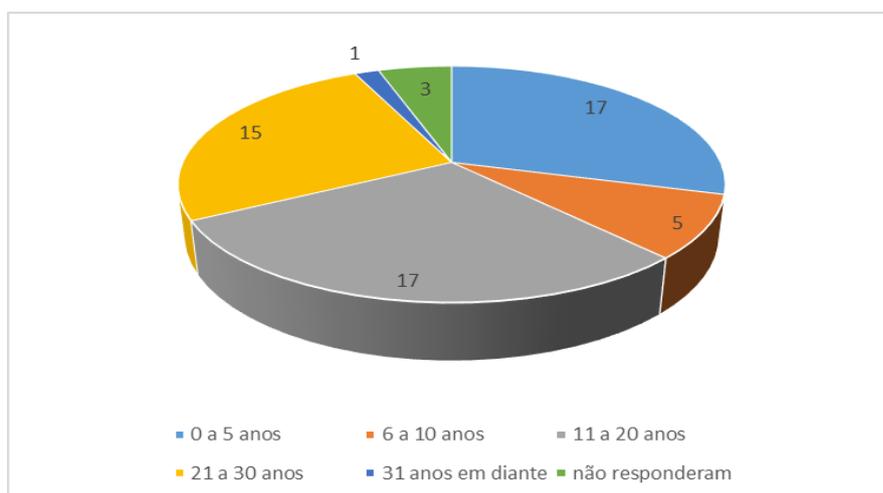


Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No tocante à disponibilidade de tempo para a família e para o lazer, os docentes disseram ter tempo algumas vezes, (47%), outros frequentemente (27%) e, 14% disseram compartilhar momentos com a família frequentemente. 12% dos participantes raramente disponibilizam de tempo e somente um disse nunca ter tempo para a família e nem lazer.

Ao ser indagados acerca do tempo para passear/sair com a família, o resultado foi o seguinte: 43% disseram tirar um tempo para passear com a família; 28% disseram que sempre passeavam, 17% quase sempre, 10% raramente e 2% nunca dispõem de tempo para descontração com seus familiares.

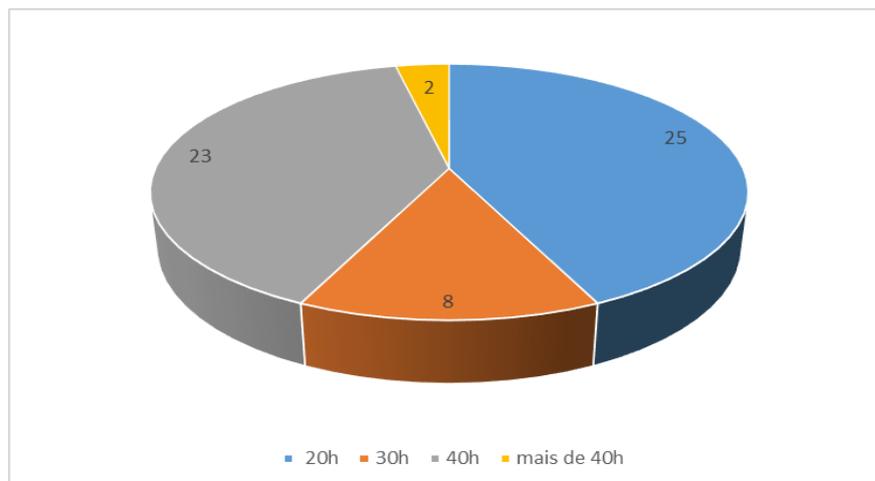
GRÁFICO 6 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES DE ACORDO COM O TEMPO QUE EXERCE A PROFISSÃO



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No que diz respeito ao tempo de serviço da docência, 29% disseram possuir entre 0 e 5 anos e, o mesmo percentual equivale àqueles que estão na profissão por um período de 11 a 20 anos. 26% estão na profissão entre 21 a 30 anos e, 9% deles estão entre 6 a 10 anos, somente um está no exercício da profissão há mais de 31 anos. Três dos participantes não quiseram responder. Consideramos que os que estão na profissão há mais de 20 anos tem uma experiência significativa em relação ao ensino da Matemática, fato verificado durante as conversas.

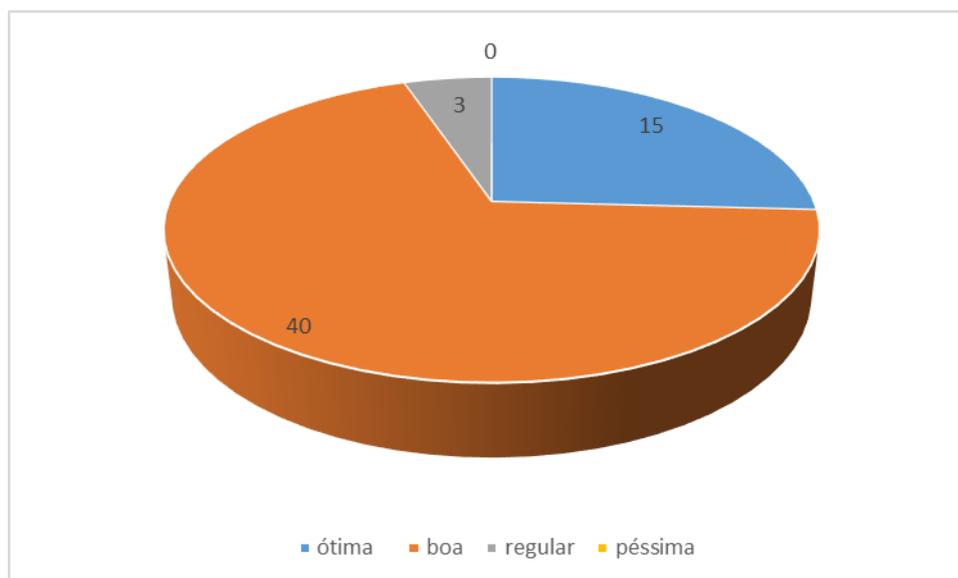
GRÁFICO 7 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES EM RELAÇÃO A CARGA HORÁRIA DE TRABALHO



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Dos professores pesquisados, 31 disseram lecionar em uma única escola, 19 afirmaram atuar em duas e seis deles trabalham em 3 escolas, e apenas um professor não respondeu. Dentre os que responderam, 43% disser tem carga horária semanal de 20 horas, 39% trabalham 40 horas semanais, enquanto 15% cumprem uma carga horária de 30 horas, restando 3% com uma jornada semanal superior a 40 horas. Percebemos que a carga horária semanal cumprida pela maioria dos sujeitos não é excessiva e, quando da aplicação dos questionários, muitos foram os que disseram que, financeiramente, não compensa trabalhar dois ou três turnos, porém, reclamaram da forma de distribuição da carga horária e da necessidade de complementação de horas no Ensino Fundamental, o que significação maior tempo para o planejamento. Diante destas insatisfações, percebemos que a grande maioria dos profissionais não está motivada a se empenhar mais em ministrar uma boa aula e também fazer um bom plano de aula.

GRÁFICO 8 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

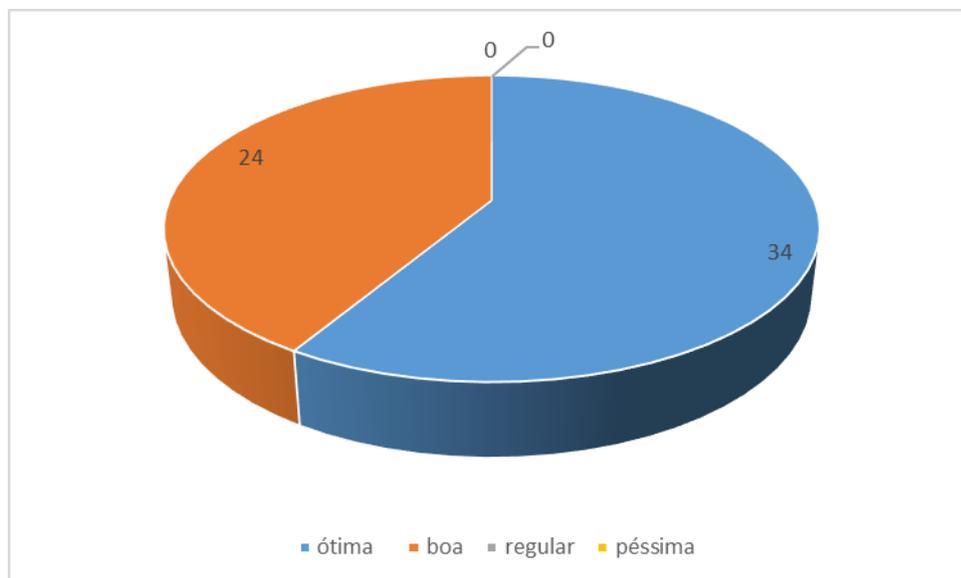
No tocante à questão do relacionamento direto com os alunos, 69% disseram ser bom, 26% ótima e somente 5% disseram regular. Nesse último grupo já é possível identificar a presença de vestígios da Síndrome, quando a sua relação já está enfadonha. Aqueles que afirmaram possui uma relação regular com seus educandos, já estão enfrentando problemas, não sentem mais prazer em ensinar, tratam os alunos com indiferença (problema identificado nas falas). Como lembra Esteve (1999), quando corta-se a relação pessoal também se parte a tensão que vem sendo gerada na relação com os alunos, ou seja, não se tem mais o envolvimento

Em troca disso, despersonaliza-se o magistério e as relações com os alunos tornam-se mais superficiais, mas o professor se defende da tensão com a mesma renúncia. A atuação em sala de aula torna-se mais rígida, o professor procura não implicar o que pensa e o que sente, reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos, sem buscar relações com o que seus alunos vivem. (ESTEVE, 1999, p. 61).

Percebemos, também, no momento da entrevista, como veremos adiante, que os relatos, por vezes, refletem a realidade cotidiana do professor(a) que enfrentam a falta de interesse, onde muitos comparecem apenas para atrapalhar,

desorganizar a aula, promovendo conversas paralelas. Assim, a válvula de escape do docente é o distanciamento.

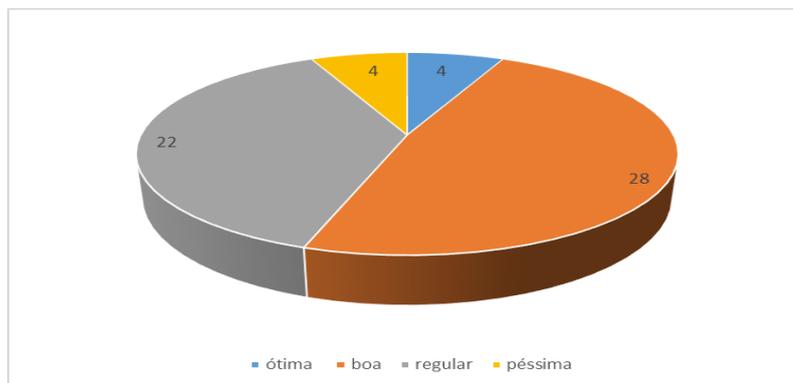
GRÁFICO 9 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES NA RELAÇÃO COM A ESCOLA



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Em relação a escola, 59% diz ter um ótimo convívio e 41% tem uma relação boa. Na entrevista, como veremos logo adiante, uma boa parte dos pesquisados disseram ser boa a relação na escola, tanto com a gestão como com os colegas de trabalho. No decorrer da sistematização, sentimos falta de ter colocado neste item a opção outros, para que os participantes ficassem à vontade para falar desta relação, uma vez que, no momento da sistematização, percebemos que as respostas ficaram vagas.

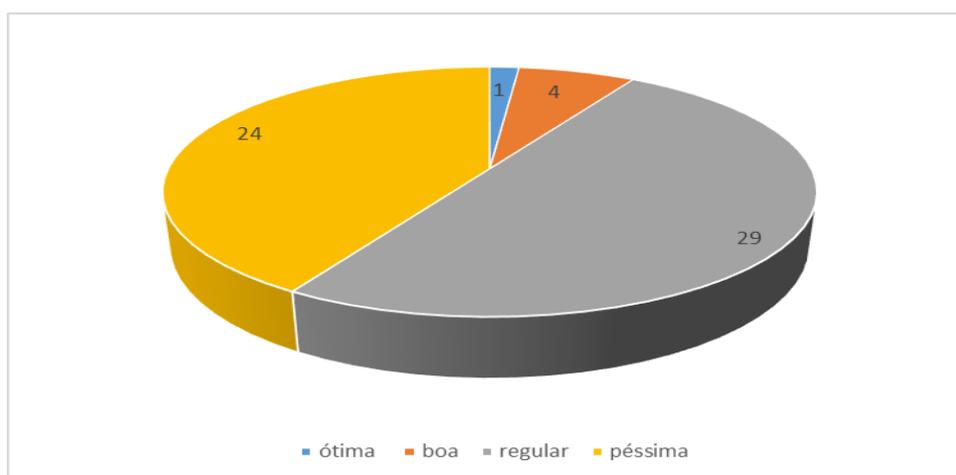
GRÁFICO 10 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES DE COMO CONSIDERAM A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Referente a opinião dos docentes sobre a infraestrutura da escola 48% consideram ser boa, 38% regular, 7% ótima e 7% péssima. Ao observamos a infraestrutura de cada escola percebemos que maioria tem boa estrutura física. Uma parte delas tem salas climatizadas, as salas dos professores com estruturas adequadas e bem aconchegantes, porém, também foi observado que algumas escolas não dispõem de um ambiente adequado para que o professor possa repousar no intervalo ou no seu horário considerado “vago”.

GRÁFICO 11 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES NO QUE DIZ RESPEITO A REMUNERAÇÃO

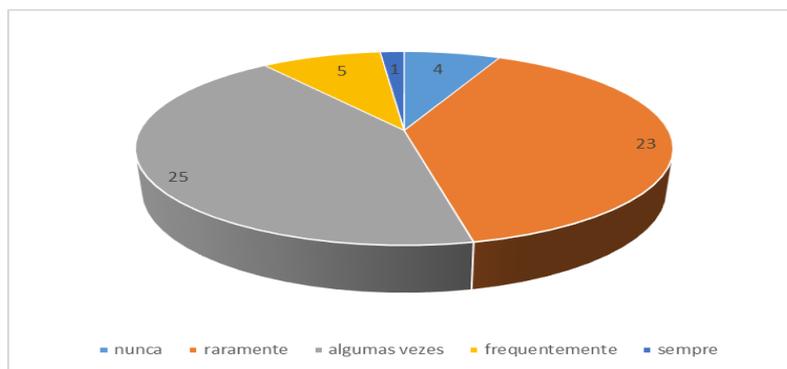


Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No tocante a remuneração, metade considera regular (50%), 41% péssima, 7% acha que o salário que recebe é bom e, somente um docente considera a

remuneração ótima. Em relação ao salário a maioria dos docentes não está satisfeito com o que recebe, acreditam que deveriam ser melhor reconhecidos e bem pagos pelo seu trabalho. Alguns docentes, depois da coleta de dados, reclamavam do salário recebido, alegando haver muita cobrança em relação ao trabalho desempenhado, outros apontavam a desvalorização salarial como fator desmotivador da atividade docente.

GRÁFICO 12 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES QUE CONSIDERAM A ESCOLA VIOLENTA



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

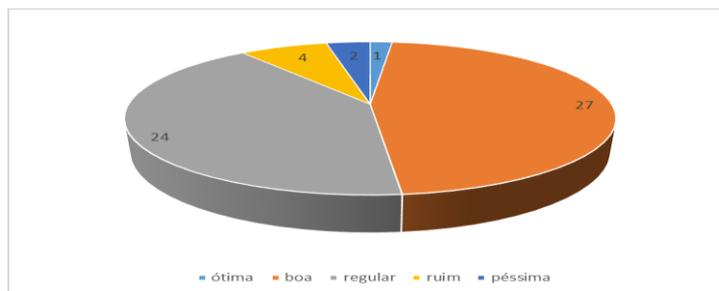
O gráfico 12 indica representa a abordagem acerca da segurança no ambiente escolar. Dentre os entrevistados (43%) considerando a escola onde trabalham violenta, 40% disseram, raramente, enfrentar a violência, enquanto 9% diz afirmam ser frequentemente, outros 7% afirmam nunca ter enfrentado/presenciado nenhum tipo de violência desde que estão na escola e, somente um professor declarou na sua escola ocorrer sempre algum tipo de violência.

Vale ressaltar que, o período de realização da pesquisa nas escolas, coincidiu com um momento em que estava ocorrendo uma grave onda de violência na cidade de Rio Branco, quando facções criminosas estavam lutando por território. Esse momento afetou muito as escolas, inclusive, no momento em que estivemos nas escolas, muito professores estavam apreensivos com a violência gerada na cidade onde muitos de seus alunos estavam envolvidos.

Neste período de aumento da violência, no dia 20 de outubro/2016, uma escola foi incendiada, ocasionado o remanejamento de “pelo menos 430 alunos” (FULGÊNCIO, 2016). Esse episódio agravou o clima de tensão nas escolas e nos

deixou apreensivo em relação à visita em algumas escola, onde buscamos adequá-las para horários mais tranquilos. Esse momento conturbado pode ter influenciado nas respostas dos professores, já que grande parte consideram as unidades de ensino violentas.

GRÁFICO 13 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES DE COMO CONSIDERAM AS CONDIÇÕES FÍSICAS DA ESCOLA

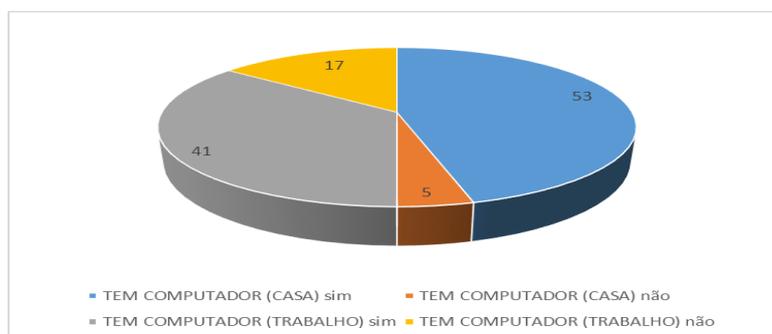


Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Em relação ao ambiente físico, apresentado no gráfico 13, 47% dos docentes consideram bom, 41% acham que é regular, 7% consideram ruins, 3% péssimas e somente um docente diz ser ótimo.

Quando arguido acerca de ser o responsável pelas atividades domésticas, 55% responderam que sim e 45% disseram que não. Percebemos, então, que a maioria dos professores, mais da metade, acumulam, além do seu trabalho, os afazeres domésticos.

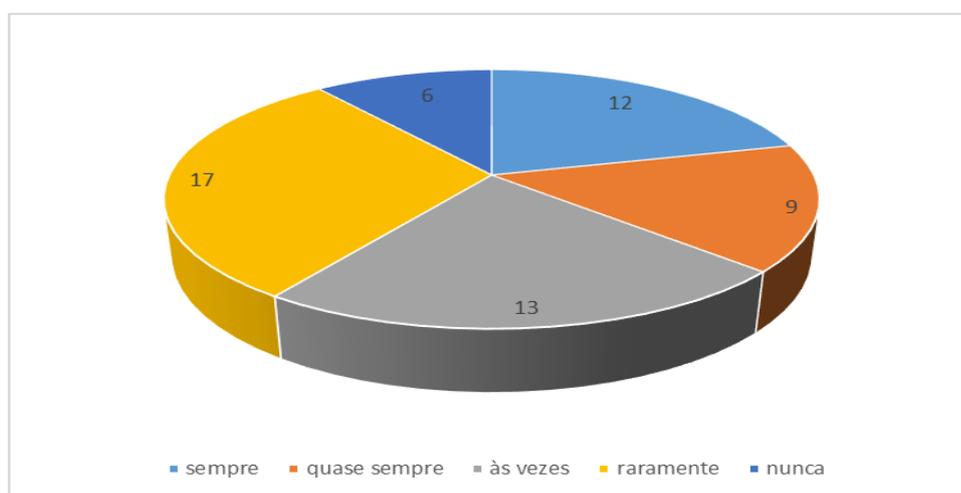
GRÁFICO 14 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES QUE POSSUEM COMPUTADOR TANTO EM CASA COMO NA ESCOLA



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Quando perguntado ao docente se tinha computador em casa 91% responderam que sim e 9% disseram que não. E no trabalho 71% disseram que tinham enquanto 29% responderam que não havia computador em seu local de trabalho. Com o avanço tecnológico, o computador é uma das ferramentas mais importantes no trabalho do(a) professor(a), ajudando desde a elaboração de atividades e provas, como em pesquisas para melhorar seu planejamento utilizado em sala de aula. É importante frisar que a maioria tem acesso a esta ferramenta, conseqüentemente tem melhoria em suas condições de trabalho.

GRÁFICO 15 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES QUE FAZEM ALGUMA ATIVIDADE FÍSICA E/OU PRÁTICA ESPORTES



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O gráfico 15 representa a frequência com os professores praticam atividades físicas. Sobre o assunto, 30% dos entrevistados disseram fazer atividade física raramente, 23% algumas vezes, 21% disseram se exercitar frequentemente e 16% quase sempre. Porém, 10% dos participantes disseram nunca ter praticado nenhum tipo de atividade física. Dos 58 participantes da pesquisa, somente um deixou esta questão em branco. Uma parte dos pesquisados justificou não realizar nenhuma atividade física ou esportiva por falta de tempo.

4.2. A utilização do teste MBI: Malasch Burnout Inventory – General Survey

O teste *Malasch Burnout Inventory* (MBI) é um instrumento composto por 16 itens que estão divididos nos três fatores e/ou três dimensões e estão distribuídos da seguinte forma: 5 itens para exaustão emocional, 5 itens para despersonalização e 6 itens para baixa realização profissional e/ou Envolvimento pessoal no trabalho.

Este instrumento foi utilizado para investigar possíveis manifestações de *Burnout* em professores que estão lecionando a disciplina de Matemática e se as condições de trabalho influenciam num possível adoecimento.

Conforme a coleta de dados, vejamos nos gráficos 16, 17 e 18 os níveis de cada uma das dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixo realização profissional, de acordo com as respostas dos professores no preenchimento do questionário MBI:

GRÁFICO 16 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES REFERENTES À EXAUSTÃO EMOCIONAL



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O gráfico 16 apresenta a dimensão de exaustão emocional, ou seja, que se caracteriza pela ausência de entusiasmo ou energia, sentimento de esgotamento, e de acordo com as respostas, notamos que 60% apresenta um baixo nível na Escala de Malasch, já 35% está no nível médio e 5% apresentam um alto nível na Escala. Três docentes foram excluídos da análise por apresentar o escore zero.

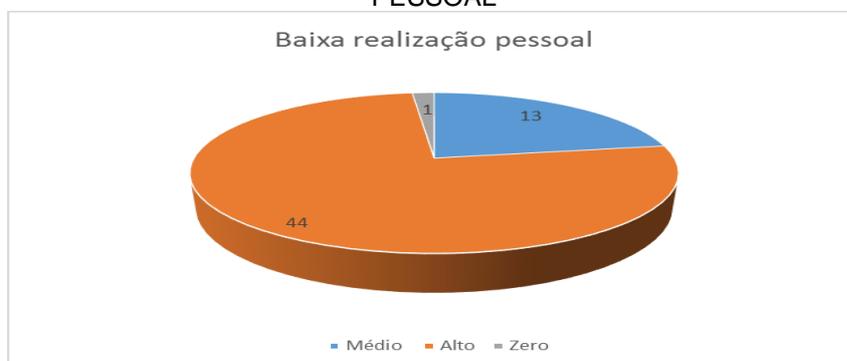
GRÁFICO 17 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES REFERENTES À DESPERSONALIZAÇÃO



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O gráfico 17 expõe a dimensão de despersonalização, ou seja, profissional desmotivado, movimentos/attitudes mecânicas, não envolvimento emocional, episódios de cinismo. Assim, com base nas respostas podemos detectar que: 37% apresenta um baixo nível na Escala de Malasch, 33% está no nível alto e 30% apresentam um nível médio na Escala. Sete docentes foram excluídos da análise por apresentar o escore zero.

GRÁFICO 18 - FREQUÊNCIA DE PROFESSORES REFERENTES À BAIXA REALIZAÇÃO PESSOAL



Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O gráfico 18 mostra a dimensão de baixa realização pessoal, ou seja, quando o profissional tende a se avaliar de forma negativa, sentindo-se insatisfeito com seu trabalho onde, de acordo com o respondido, notamos: 77% apresenta um alto nível na Escala de Malasch, 23% apresentam um nível médio na Escala. Dos 58 participantes da pesquisa nenhum apresentou o nível baixo e somente um docente foi excluído da análise por apresentar o escore zero.

Considerando os padrões estabelecidos na aplicação do questionário, os resultados de cada dimensão foram distribuídos pelas categorias elevado (alto), moderado (média) e reduzida (baixa) como será apresentado mais adiante.

Percebemos que os docentes com idades que variam de 31 a 40 anos são os que apresentaram os níveis mais elevados de *Burnout*. Outro fator que merece destaque é a baixa realização pessoal, com um indicador de (31%), sendo a dimensão com o mais alto índice, seguido da despersonalização, 11%, e, por último, a exaustão emocional apresentada por dois participantes apenas. Vale ressaltar que, dos 58 participantes, somente três não informaram a idade. (Apêndice 04)¹⁰

No tocante às as dimensões de *Burnout* e as características profissionais dos docentes com a titulação, encontramos um baixo índice de realização profissional, (38%) entre os graduados.

Além disso, do total de participantes, 46% apresentaram um nível alto no índice de baixa realização profissional, enquanto que nas dimensões despersonalização e exaustão emocional, a maioria dos professores está no nível baixo, respectivamente, 22% e 32%.

Quando indagado se os docentes eram responsáveis pelas atividades domésticas, ou seja, tinha que conciliar o trabalho com os afazeres de casa o resultado ficou assim: 38% foi no nível alto de baixa realização profissional, tanto para os que conciliavam as atividades, como para os que não faziam as atividades domésticas. Porém, no nível médio, tanto da dimensão exaustão emocional como despersonalização teve como resultado um percentual de 19%.

Também verificamos durante a análise dos dados que, a idade, a situação conjugal, o grau de instrução e conciliação das atividades domésticas com o trabalho podem influenciar nas possíveis manifestações de *Burnout* entre os docentes. No entanto, o diagnóstico somente pode ser dado por um profissional da área de saúde.

Em relação ao tempo de exercício da profissão pudemos identificar da seguinte forma: dentre os profissionais com tempo de serviço de 11 a 20 anos, a maioria, 28% se enquadra no nível alto da dimensão de baixa realização

¹⁰ Os dados apresentados na tabela é o número de ocorrências no grupo estudado, ou seja, a construção da tabela foi por distribuição de frequência.

profissional, enquanto que, aqueles que atuam de 0 a 5 anos somam um total de 19%, o índice apontado dentre os profissionais com vida útil de 21 a 30 atinge 18%. Outro destaque, a exaustão emocional, a maioria dos participantes estava no nível baixo, destacando os três maiores que são, respectivamente, 21%, 16% e 12%. (Apêndice 05)¹¹.

Na dimensão da despersonalização, sete participantes foram associados ao nível baixo de *Burnout* e o nível mais alto, alcançou cinco docentes.

Atinente ao tempo que o(a) professor(a) tem para família e lazer, o item em que a maioria deles responderam é que algumas vezes tiram tempo para se dedicar ao lazer em família, e que associado as dimensões tem destaque na exaustão emocional com 29% no nível baixo, 18% na despersonalização nível médio e 39% na baixa realização profissional no nível alto. O trabalho docente está associado a uma carga excessiva de trabalho, de acordo com suas falas/queixas. Além das obrigações na escola, muitos ainda levam tarefas para casa, o que culmina por comprometer o seu tempo com a família e também para o lazer.

Dentre os profissionais entrevistados, 46 se disseram propícios a um distanciamento interpessoal, o que ocasiona uma diminuição do envolvimento emocional no trabalho, seguindo, respectivamente, no nível baixo, médio e alto: 37%, 24% e 29%.

No que diz respeito à jornada de trabalho dos(as) professores(as), daqueles que apresentam possível exaustão emocional, 31 trabalhavam em uma única escola, 18 em duas escolas, 06 em três escolas. Em relação à carga horária semanal trabalhada em sala, dos sujeitos pesquisados, 45% trabalhavam 20 horas, 38% 40 horas, 18% trabalham de 30 horas e 3% disseram lecionar mais de 40 horas.

Dentre os que apresentaram índices de despersonalização, 30 trabalhavam em uma escola, 15 em duas escolas, 05 em três escolas e um não quis responder. Em relação à carga horária semanal trabalhada, dos sujeitos pesquisados, 47% trabalhavam 20 horas, 19% 40 horas, 11% 30 horas e 4% ensinavam por mais de 40 horas.

¹¹ Aqui também foi feita a apresentação de frequência de associação entre as características laborais com os níveis nas dimensões da Síndrome de *Burnout*.

Em analogia aos que apresentaram índices de baixa realização pessoal, 30 trabalhavam em uma escola, 19 em duas escolas, 06 atuavam em três escolas e um não quis responder. Quanto à carga horária semanal, dos sujeitos averiguados, 44% trabalhavam 20 horas, 40% atuavam 40 horas, 12% 30 horas e 4% lecionavam mais de 40 horas.

Dentre os docentes que consideram a remuneração regular, a distribuição se dá da seguinte forma: 28 (exaustão emocional), 26 (despersonalização) e 27 (baixa realização profissional), os que consideram o ordenado péssimo: 23 (exaustão emocional), 22 (despersonalização) e 10 (baixa realização profissional).

Percebemos que os professores estão insatisfeitos com seus salários, ou seja, consideram o valor pago desproporcional ao esforço despendido no exercício da profissão, nesse aspecto, a quantidade apresentada de maneira mais expressiva foi o grupo da exaustão emocional.

Segundo Esteves (1999, p. 34), “Certamente os salários dos professores constitui mais um forte elemento da crise de identidade que os afeta”. Logo, a reivindicação dos professores condiz com o explicitado por Esteves, o salário pode sim, ser um agravante ao possível adoecimento, ao mal-estar docente, devido ao sentimento de impotência frente ao não reconhecimento e a não valorização do seu trabalho.

No que tange a infraestrutura, a maioria dos docentes que a considera boa ou regular se enquadram nos níveis de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Estando, respectivamente, 29 e 10 referente à exaustão emocional, 25 e 15 ligados à despersonalização e 8 e 30 relacionadas à baixa realização profissional.

O item, condições físicas do trabalho, os(as) professores(as) em situação de exaustão emocional assinalaram que as condições do ambiente eram boas (26 docentes) e regular, (23 docentes). Na categoria de despersonalização, disseram que as condições eram boas, (23 docentes) e regular, (22 docentes). Por último, aqueles em situação de baixa realização profissional, classificou as condições físicas como boas (27) e regular (24).

Percebemos que a infraestrutura e as condições do ambiente físico são fatores incidentes no possível adoecimento, uma vez que, a maioria, de acordo com

suas respostas no questionário, as consideram adequadas. Também, conforme registrado no diário de campo, as escolas visitadas apresentavam um espaço bem conservado, limpo e organizado, fator esse que chamou a atenção da pesquisadora. Vale ressaltar que, em todas as escolas visitadas, tivemos acesso as salas de aula, onde foi observado que a maioria é bem estruturada fisicamente e possui as condições mínimas necessárias para os professores ministrarem as aulas.

Na dimensão exaustão emocional, dentre os educadores que possuíam computador no trabalho, 26 estavam na categoria reduzida, 13 na categoria mediana e somente um estava na categoria elevada. Na mesma sequência, os que não tinham computador foram, respectivamente, 06, 07 e 02. Já na dimensão despersonalização, dentre os professores que possuem a referida tecnologia no ambiente laboral, 15 professores estavam na categoria reduzida, 9 na categoria mediana e 12 na categoria elevada, na mesma sequência os que não tinham computador somavam 04.

E, por fim, no item a relação dos docentes com os alunos, a maioria dos participantes disseram ser boa. Chama a atenção o número elevado de docentes dessa categoria, no caso 31, classificados na categoria de baixa realização profissional, ao passo que os que declaram ter uma ótima relação com os discentes, estando, assim, num nível mais elevado, somam apenas 11. No que diz respeito a despersonalização, uma média de 4,3 professores consideraram a relação com os discentes ótima e 11,3 disseram ter um belo relacionamento com seus educandos. No tocante a dimensão exaustão emocional, cerca de 4,3 disseram ser ótima e 13 relataram ter uma boa relação. (Apêndice 06)¹²

Quando perguntado se a escola era violenta e fazendo a relação com as dimensões para saber se influenciaria num possível adoecimento, mal-estar docente, de acordo com suas respostas ficaram distribuídos assim:

- Exaustão emocional: quatro nunca, 22 raramente, 24 algumas vezes, quatro frequentemente e um sempre. Percebemos que a violência não é considerada um fator extremo vindo a deixar o profissional exausto, uma vez que grande parte estavam na categoria reduzida no teste do MBI;

¹² Apresentação de frequência da associação entre as características de relacionamento e de violência e os níveis nas dimensões da Síndrome de *Burnout*.

- Despersonalização: três nunca, 21 raramente, 22 algumas vezes, quatro frequentemente e um sempre. Assim, identificamos que a violência não é considerada um desencadeador do cinismo ou apatia em relação ao trabalho realizado pelo(a) professor(a) e, como no item anterior, uma boa parte dos docentes apresentaram um nível baixo e médio da dimensão;

- Baixa realização profissional: quatro nunca, 23 raramente, 24 algumas vezes, cinco frequentemente e um sempre, nesse caso a violência influencia devido, segundo os dados coletados, apresentaram maior frequência de níveis elevados no baixo envolvimento profissional, que leva-o a diminuição de sua eficiência e tem um sentimento constante de insatisfação.

No que diz respeito ao tempo dedicado a família, o maior número de professores raramente tem tempo. 23 professores disseram ter tempo algumas vezes, estavam num índice elevado de baixa realização profissional e num índice médio de despersonalização. O que fica evidenciado na entrevista (veremos a seguir) é a insatisfação dos docentes com essa falta de tempo para dedicar-se a família, muitos sentem essa necessidade e quando não conseguem dispor de tempo se frustram, se sentem sobrecarregado, exaustos.

Em relação a prática de atividade física ou esportiva, a maioria respondeu que raramente faziam, ficando 31% em exaustão emocional, 31% despersonalização e 30% na baixa realização profissional.

4.3. Análise de conteúdo das entrevistas

O quadro 01 refere-se as respostas dos(as) professores(as) sobre como se dá a relação com a escola, com os alunos e com os pais e/ou responsáveis

Quadro 1 – Respostas dos(as) professores(as) às questões: Relação com a escola, com os alunos e com os pais ou responsáveis pelo aluno.

Docentes	Respostas	Ideia principal/explicação de significado
D04	Relação com a escola Relação com a escola muito boa, passei por	De doação

	<p>quatro gestão e não tive problema com nenhuma, em todas sempre tentei contribuir com o melhor andamento do trabalho. Minha relação com a escola é de doação, sempre como profissional, acredito e vou continuar acreditando que como professor de matemática colaboro muito em sala de aula. Sempre boa relação com o corpo escolar.</p> <p>Relação com o aluno “Sempre quando entro na sala no início do ano já aviso que nunca tive problema com aluno e não vai ser desta vez. Conto nos dedos as vezes que enviei aluno para coordenação ou direção. Relação sempre boa, sabendo diferenciar amizade do profissionalismo. Fora de sala sempre fui amigo, e que o aluno podia contar sempre comigo. Faço o papel de orientar o aluno tanto em relação a disciplina com em sua vida pessoal quando sempre solicitado por ele.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Essa relação fica sempre a desejar, não da minha parte enquanto professor, da escola, mas pela falta de tempo dos pais para acompanhar os alunos, É algo que para nós ainda falta, conseguir que os pais estejam na escola, nas reuniões a ausência é grande, nessas reuniões dá em torno de 30% dos pais”. A escola buscou meios para que aconteça, pela manhã, tarde, nos sábados, mas o melhor horário encontrado foi a noite, porque a maioria tem saído do trabalho. Quando acontece algum problema com o filho, uns de forma insistente vem a escola, outros não vem, dizendo não ter tempo.</p>	<p>A partir de ameaça</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D05	<p>Relação com a escola Relação nesse caso comigo é ótima, todas pessoas que trabalho e tudo convivo normalmente.</p> <p>Relação com o aluno A relação com os alunos é melhor possível, sempre tem aqueles que não quer nada, a gente sempre tenta “puxar a orelha” (neste momento o professor fez uma expressão de metáfora), mas a relação acaba sendo amigável.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Sempre vem aqueles pais dos alunos que são ótimos, e os pais que a gente quer que venha, eles nunca vêm, então não tem como ter esta relação bem com os pais... eles não convivem direto na escola para saber como os alunos estão.</p>	<p>Resposta superficial</p> <p>Pela autoridade</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D09	<p>Relação com a escola Minha relação é ótima, trabalho muito na paz.</p>	<p>Resposta superficial</p>

	<p>Relação com o aluno Relação de muito respeito, apesar de ser uma escola periférica, mas o respeito dos alunos é muito bom.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Nem sempre boa, porque os pais dos alunos nem sempre entende o nosso trabalho...na maioria das vezes vem mais para julgar e muitas vezes consideram que a escola tem o papel de educar os filhos deles, na realidade estamos aqui para ensinar, dá instrução sobre conteúdos, conhecimentos...e a educação domestica tem que ser feita em casa, mas uma boa parte também eles entendem nosso trabalho e a forma como exigimos também.</p>	<p>Respeito que não era esperado</p> <p>Educação dos filhos transferidas aos docentes</p>
D11	<p>Relação com a escola Sempre foi e é um processo tranquilo... a coordenação sempre teve um trabalho muito positivo dentro do meu fazer pedagógico, sou bem orientado pelas minhas coordenadoras e pela direção em geral, neste sentido não tenho nenhum problema. A escola é democrática... tem feito um trabalho positivo em relação a comunidade, entra aqui a questão da família presente em várias atividades, um exemplo aqui é o nosso conselho deliberativo, conselho escolar que trabalha em todas as esferas.</p> <p>Relação com o aluno A gente tem um grupo aqui ... muito bom de trabalhar... um público mais centralizado, já tem um posicionamento bem direcionado e quando você tem alunos que já tem objetivos fica muito mais fácil de trabalhar... na minha área... facilita ainda mais o trabalho, que é na área de matemática.</p> <p>Relação com os pais dos alunos A gente percebe que há uma cumplicidade do nosso trabalho com os pais, claro que existe aquelas exceções... aí já é um problema social e a escola por si só não vai conseguir resolver isso, mas eu acredito e visualizo muito a parceira com os pais né, e essa comunidade aqui como um todo... a escola, pais e alunos a gente sempre dialoga na medida do possível né, num desenvolvimento mais voltado ao futuro dos alunos que é o objetivo geral da escola.</p>	<p>Apoio pedagógico</p> <p>Alunos cientes do que querem</p> <p>Parceria dos pais ou responsáveis</p>
D15	<p>Relação com a escola Tenho relação boa, não tenho relação de conflitos.</p> <p>Relação com o aluno A relação com os alunos por incrível que pareça também é boa... não tenho problema com aluno, nenhum problema de desrespeito essas coisas ai, sempre se dão super bem comigo.</p>	<p>Resposta superficial</p> <p>Resposta superficial</p>

	<p>Relação com os pais dos alunos De vez em quando aparece um que é meio mais bravo e tudo, mas com uma conversa a gente consegue se entender, então não tenho muito problema também não.</p>	Cobrança dos pais ou responsáveis mas, sem contrapartida
D21	<p>Relação com a escola Minha relação com a escola é muito boa... tenho os recursos, na medida do possível né, e com a coordenação também.</p> <p>Relação com o aluno Nunca tive problema com o aluno né, sempre tive uma relação muito tranquila... assim meio que de amizade também...</p> <p>Relação com os pais dos alunos Raramente eu vejo um pai de aluno, quando vem ai a gente conversa... mas é aquela conversa mais reservada, mas raramente eu vejo pai de aluno, a gente tem encontro com pais de aluno... só que infelizmente... por exemplo da última vez, a gente passou uma boa parte da manhã aqui esperando pais de aluno e eu atendi dois pais... então fica comprometido por conta disso, que eles não vem.</p>	<p>Apoio pedagógico</p> <p>Cumplicidade com os alunos</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D22	<p>Relação com a escola Então minha relação com a escola é ótima certo?... sempre fui bem aceito. O que eu preciso eles dão retorno.</p> <p>Relação com o aluno Minha relação com os alunos também é ótima, não tenho problema com nenhum deles.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Acho ótima, porque não tenho problema com os pais... quando procuro, procuro falar qual foi o problema, o motivo...</p>	<p>Apoio pedagógico</p> <p>Resposta superficial</p> <p>Parceria dos pais ou responsáveis</p>
D24	<p>Relação com a escola Considero muito boa, não tenho nenhum problema.</p> <p>Relação com o aluno Na maior parte é uma boa relação, tirando algumas exceções, alguns problemas que ocorre naturalmente.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Quando aparece são boas né... normalmente não aparece - risos</p>	<p>Resposta superficial</p> <p>Dificuldades algumas vezes com alguns alunos</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D25	<p>Relação com a escola Considero boa.</p> <p>Relação com o aluno Considero formidável... formidável, não vou dizer que é ótima para não me lisonjear, mas eu tenho</p>	Resposta superficial

	<p>eles como meus parceiros, meus amigos, meus... mas também como profissional que sou, tenho eles como alunos né? ... Que necessitam do aprendizado, no entanto a gente faz uma troca em que aprendo mais com eles... mas não que eles não aprendam comigo... mas o mundo tá numa continua evolução que a gente precisa acompanhar essa evolução deles e que pra isso tem que aprender rotineiramente.</p> <p>Relação com os pais dos alunos É o sonho de qualquer professor ter essa relação bem próxima... mas da forma como eu também não tenho esta relação com meus filhos, como eu gostaria... nem os pais dos meus alunos tem mais tempo, e nessa divisão de proletariado cada dia maior, vai ser difícil para que esses pais estejam bem próximos do professor ou da escola né? ... mas na medida do possível tento até não entregar nota para que o pai tenha que vir até mim para receber a nota para eu ter contato com ele – risos – não é aquilo que a gente sonhava mas minha relação é formidável com eles.</p>	<p>Trabalho em parceria com os alunos</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D26	<p>Relação com a escola É tranquila, razoável.</p> <p>Relação com o aluno Relação com os alunos, boa pergunta... é meio complicado mas a gente tá tentando... razoável, razoável...</p> <p>Relação com os pais dos alunos Não sei, porque quase não conheço, porque eles não participam de reuniões de pais e mestres.</p>	<p>Tem problemas, mas não quis falar</p> <p>Dificuldades em manter um bom convívio com os alunos</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D29	<p>Relação com a escola Ela é boa... enquanto eu tiver fazendo um trabalho de acordo com que eles acham que é melhor para o aluno, que é melhor para escola... mas nem sempre eu vejo como é o melhor para o ensino e aprendizado... então a relação é boa enquanto eles acham que tá certo e as vezes a gente acha que não, mas tudo bem... a gente passa por esses altos e baixos mas tudo bem...</p> <p>Relação com o aluno Minha relação com os alunos também é bem tranquila é ... mas a gente tem que se impor né? e... tem altos e baixos, tem problemas, tem problema com pai, com aluno sempre... mas eu gosto de estar sempre me impondo em sala de aula pra não deixar em detrimento a aprendizagem daqueles que vem para escolas realmente pra aprender, eu não deixo aqueles alunos que vem só para bagunçar tá influenciando e deixando cair a qualidade da minha aula... então eu pego pesado com os baderneiros – risos.</p>	<p>Conveniência por parte da escola</p> <p>Autoridade em sala de aula</p>

	<p>Relação com os pais dos alunos Esse ano posso tá dizendo pra você que esse ano tá muito boa... mas teve ano que foi horrível... a relação não foi boa não... porque tem pai que mimma muito o filho, tem pai que não cuida do filho, tem pai que quer que a escola eduque seu filho e ... eu não me dou com esses pais não... não tenho paciência com isso não... porque eu tenho X lá em casa para educar... esse daqui eu vim para dar aula de matemática, não vim para educar não.</p>	Educação dos filhos transferidas aos docentes
D31	<p>Relação com a escola Bem... a minha relação com a escola, professores, a gestão e os demais funcionários é bem harmoniosa... eu tenho um certo tempo na escola, eu tenho uma certa relação de amizade com todos eles e ... em se tratando do meu trabalho em si, o que eu preciso, dentro daquilo que foi planejado nas aulas, na maioria das vezes a gente é sempre contemplado... lógico que a escola tem suas limitações, tanto de materiais de custeio como também de equipamentos... por conta de alguns problemas externos que vem acontecendo na escola e... mas na maioria das vezes sou contemplado sim com aquilo que eu proponho como recurso pras minhas aulas.</p> <p>Relação com os pais dos alunos A relação dos pais é meio via coordenação né? até porque alguns pais acreditam que esse acompanhamento com os filhos já não é mais aquela coisa mais eficiente como acontecia – risos - no ensino fundamental... muitos acreditam que o filho pela idade que já tem, já pode ser responsável pelos seus atos... e a gente sabe que não é bem assim, são momentos importantes na vida do jovem, que cada vez mais a família deve tá presente, mas... essas questões a gente procura tratar mais via coordenação e eles é quem fazem esse contato direto devem com os pais.</p>	<p>Apoio pedagógico</p> <p>Sem contato com os pais ou responsáveis</p>
D35	<p>Relação com a escola Tenho uma ótima relação com os funcionários da escola, todos nos damos muito bem, temos um ótimo relacionamento.</p> <p>Relação com o aluno Tem o caso de professores e alunos, tem os alunos que nos damos muito bem e outros não... mas na medida do possível a gente vai tentando se relacionar bem com todos.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Minha relação com os pais dos alunos já é meio regular porque, nem todos os pais são presentes... alguns sim outros não... mas sempre me dei muito bem com pais de alunos, nunca tive</p>	<p>Resposta superficial</p> <p>Dificuldades algumas vezes com alguns alunos</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>

	nenhum conflito nem nada igual.	
D36	<p>Relação com a escola É ... razoável... porque já expliquei que a estrutura é muito precária... mas a gestão... de 100 alunos tiram 2 ou 3 que questionam, que querem aprender, que tem alguma ambição.... o resto não quer nada.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Não tem nenhuma relação, e não vem a escola... reunião não tem aqui com o pai.</p>	<p>Negligência da gestão da escola</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D37	<p>Relação com a escola Minha relação com a escola é boa, porque sempre tão dando apoio pedagógico quando a gente precisa... em relação aos planejamentos eles ajudam e apoiam também.</p> <p>Relação com o aluno A relação considero melhor ainda, porque quando comecei a dar aula me assim tornei amigo deles... tentei me torna amigos... e assim reaproximar ainda mais, no meu caso de matemática, porque é difícil dar aula de matemática né? Então tem que ganhar eles pela amizade mesmo... assim foi mais fácil desenvolver meu trabalho com eles, pela amizade e implementando um pouquinho de cada dia de matemática na vida deles.</p> <p>Relação com os pais dos alunos A relação é muito boa assim né... o que tiver de falar eu falo, falo os pontos positivos, falo os pontos negativos e assim a gente vai levando.</p>	<p>Apoio pedagógico</p> <p>Motivação aos alunos para o Ensino da Matemática</p> <p>Parceria dos pais ou responsáveis</p>
D38	<p>Relação com a escola A minha relação com a escola é ótima é ... não tenho muito que dizer assim ... porque a escola fui bem recebido e até hoje não tenho nenhum tipo de problema na escola ... relação bem tranquila.</p> <p>Relação com o aluno Já minha relação com esses alunos são ótima daqui a acola acontece uns imprevistos... tenho alguns alunos que querem tocar o horror dentro de sala ... querem saber muito dos direitos deles, mas não tem aquele dever né, de fazer e de cumprir.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Poucos pais que aparecem é ótimo... agora é bem mínima mesmo ... se você for pegar de 250 alunos o máximo que aparece é 3 ou 4 pais de aluno... aí fica difícil essa relação, porque os pais não tem essa proximidade tanto com a escola, quanto com os alunos, a grande maioria não, parece que deixa por conta da escola e... te vira escola, educa meu filho, mas creio eu que a educação começa em casa né? e os pais tão</p>	<p>Resposta superficial</p> <p>Dificuldades algumas vezes com alguns alunos</p> <p>Educação dos filhos transferidas aos docentes</p>

	desejando muito a desejar esse critério ai de educar os filhos.	
D42	<p>Relação com a escola Geralmente eu pretendo cumprir com administração, resultados sempre como orienta a administração ... atividades muito poucas.</p> <p>Relação com o aluno A relação é normal... mas só como temos que diferenciar... mas a gente percebe muito desinteresse, isso consegue no meu caso me atingir, não consigo superar isso... a gente tenta, tenta, tenta, mais tem esse sentimento de frustração, que estou remando contra a maré... então não vai resolver muita coisa.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Eu realmente nunca tive... pra dizer que nunca tive, uma vez um pai de aluno, acidentalmente cheguei quando ele estava participando de uma reunião com algum diretor... não tenho relação.</p>	<p>Conveniência por parte da escola</p> <p>Desmotivação para o trabalho</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D43	<p>Relação com a escola Eu me sinto super bem aqui, principalmente na sala dos professores, os colegas são muito bons, nos tratam muito bem, é um clima muito bom na sala dos professores... a direção que nos tratam bem.</p> <p>Relação com o aluno É uma relação muito amigável, é muito amistosa, eu vejo que eles me tratam bem e eu os trato bem.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Eu acho que é pouco a relação que a gente tem com a família dos alunos porque eles pouco vem à escola... mas os que vem sim, tem uma relação muito cordial, muito boa sim.</p>	<p>Resposta superficial</p> <p>Respeito mútuo</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>
D56	<p>Relação com a escola Considero a relação muito boa, não tenho problema com nenhum funcionário, nem com a gestão, pelo contrário, trato todo mundo bem, converso bastante.</p> <p>Relação com o aluno Tenho amizade muito boa com eles, chego até tirar dúvidas no corredor da escola... eles gostam bastante de mim, não tenho reclamação de alunos comigo.</p> <p>Relação com os pais dos alunos Acho que falta mais a presença dos pais na escola, apesar da gente chamar quando o aluno dá problema, chamar para uma reunião, mas fica um pouco a desejar, geralmente vem mais os pais dos bons alunos, raramente vem dos alunos que realmente precisamos conversar, falta um pouco da presença dos pais para nos auxiliar</p>	<p>Resposta superficial</p> <p>Cumplicidade com os alunos</p> <p>Ausência dos pais ou responsáveis</p>

	nesse dia a dia com os alunos.	
D58	<p>Relação com a escola Graças à Deus esses [...] anos que eu tô na luta, toda minha relação com todas as escolas que já trabalhei foram boas, eu sempre tive bastante apoio principalmente da parte da gestão da escola, não tenho o que questionar.</p> <p>Relação com o aluno Tenho uma relação boa com os alunos apesar de eu cobrar um pouquinho, ser muito sistemático e não aceito muitas vezes as coisas de qualquer jeito ... alguns tem atritos, mas porque eu cobro bastante... tem alunos que gostam muito de mim.</p> <p>Relação com os pais dos alunos De vez em quando tem uns atritozinhos porque eu falo a verdade... e falo sobre o comportamento e o caráter dos seus filhos e muitas vezes... quem escutar a verdade não gosta de escutá-la né? É um confronto, então às vezes tem aquela questão dos atritos... mas a maior parte dos pais, 80% dos pais tem uma relação muito boa com eles, não tenho o que questionar.</p>	<p>Apoio pedagógico</p> <p>Autoridade em sala de aula</p> <p>Parceria dos pais ou responsáveis</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

TABELA 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS MOTIVOS EXPLICITADOS PELOS DOCENTES DE COMO CONSIDERA A RELAÇÃO COM A ESCOLA, COM OS ALUNOS E COM OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS.

MOTIVOS (DOCENTES)					
COM RELAÇÃO À ESCOLA		COM RELAÇÃO AO ALUNO		COM RELAÇÃO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	
Doação (Relação unilateral)	01	Dificuldade/ Autoritária/ uso de ameaça	06	Ausentes	12
Apoio pedagógico/ (troca)	06	Autoridade/ Respeito / cumplicidade/ parceria	07	Parceiros	04
Negligente/autoritária (conveniência/ subordinação)	04	Motivação/ determinação	02	Cobrança/ transferência de responsabilidades	04
Sem sentido (superficiais)	09	Desmotivação	01		

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Analisando a fala dos entrevistados, a maioria firmou manter uma ótima relação com a escola, porém, avaliando o conteúdo mais profundamente, percebemos que as respostas nesse quesito são muito superficiais, ou seja, os professores responderam apenas porque lhes fora perguntado, fazendo considerações vagas a respeito do tema. No dia da entrevista detectamos que uma

parte dos professores que responderam de forma superficial estavam com pressa, pois tinham de ir para a sala, outros queriam terminar logo a entrevista.

Além disso, um fator nos chamou a atenção, alguns participantes relataram que a relação de trabalho na escola às vezes era estressante, porque o seu trabalho era bom quando conveniente para a instituição, mas quando fazia algo não condizente com a escola, o profissional era visto já de forma diferente. Percebemos essa situação no momento da entrevista onde ficou evidente a relação, o sentimento de subordinação por parte do docente. Nesse aspecto, Codo (1999) ressalta que *Burnout* se manifesta através da perda do sentido da relação profissional com seu trabalho, quando as coisas no seu ambiente não lhe trazem mais prazer.

Apesar do fato de que, como se percebe nos discursos, os professores relatam que têm uma boa relação em seu ambiente trabalho, esse fator precisa ser melhor avaliado, considerando o fato de que as entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas e com a autorização dos gestores destas.

Quando realizada a entrevista percebemos os participantes bem à vontade, porém, alguns demonstraram que estavam apressados por que o horário estava corrido, tinham que ir para a sala de aula, grande parte participou da entrevista no horário de intervalo.

No tocante à relação com o aluno, a maioria dos docentes consideram boa, muitos se declararam amigos dos alunos, outros disseram que precisam se impor para que o aluno não venha confundir a relação. Um trecho da fala de um entrevistado, o D42: *“mas a gente percebe muito desinteresse, isso consegue no meu caso me atingir, não consigo superar isso”*, corrobora com a afirmação Esteves (1999, p. 27) de que: *“tensões associadas a sentimentos e emoções negativas afetam a eficácia docente ao promover diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço”*. Então fica evidenciado que o professor já tem um sentimento de estar sobrecarregado, exausto emocionalmente.

Durante a entrevista percebemos que alguns professores afirmaram, de maneira superficial, que mantem uma boa relação com seus educandos, sem manifestar interesse em justificarem suas respostas.

Das respostas dadas pelos docentes em relação aos alunos, enfatizamos: *“a gente tenta, tenta, tenta, mais tem esse sentimento de frustração, que estou*

remando contra a maré... então não vai resolver muita coisa”, a impressão que podemos ter em relação a essa fala é que esse docente já não se sente estimulado a dar o melhor de si, ao contrário, parece já ter desistido de tentar e está simplesmente atuando de forma “mecânica”

“soma de sentimentos de frustração e tensão, pois os trabalhadores podem perceber que já não tem condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes”. (CARLOTTO e CÂMARA, 2004, p. 500)

Outra fala que evidencia essa frustração: *“Tem o caso de professores e alunos, tem os alunos que nos damos muito bem e outros não...”* percebemos aqui a dimensão despersonalização, quando o docente fala que com alguns não se dá bem, mas tem que conviver, ou seja, é uma relação predominantemente indiferente.

Alguns professores ainda, de acordo com as falas, deixam transparecer a relação de poder e autoridade exercida por ele, quando afirmar ser rígido e sistemático, não permitindo que suas aulas virem desordem.

Parte dos entrevistados falam sobre a ausência dos pais ou responsáveis pelos alunos na escola, alguns não comparecem nem quando são intimidados pela instituição. Os entrevistados se sentem impotentes diante desta situação. Uns relatam que muitos pais jogam a responsabilidade de educar seus filhos para escola, especificamente para os(as) professores(as), conforme esse trecho relatado pelo(a) D29: *“porque tem pai que mimma muito o filho, tem pai que não cuida do filho, tem pai que quer que a escola eduque seu filho...”* reforçado pelo relato do(a) D38: *“os pais não tem essa proximidade tanto com a escola, quanto com os alunos ... parece que deixa por conta da escola e... te vira escola, educa meu filho”* e pelo(a) D09: *“muitas vezes consideram que a escola tem o papel de educar os filhos deles”*.

A responsabilidade transferida pelos pais aos educadores, faz com que o profissional se sinta desmotivado, aborrecido, como podemos constatar nas preleções: *“não tenho paciência com isso não... porque eu tenho {...} lá em casa para educar... esse daqui eu vim para dar aula de matemática, não vim para educar não”* (D29), *“mas creio eu que a educação começa em casa né?”* (D38) e *“na realidade estamos aqui para ensinar, dá instrução sobre conteúdos, conhecimentos...e a educação domestica tem que ser feita em casa”* (D09).

Essa relação queixosa dos docentes está presente nos âmbitos educacionais, conforme afirma Esteves (1999):

“No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não se despreocupam de infundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também são de antemão dispostos a culparem os professores”. (1999, p. 33)

O sentimento de insatisfação dos professores em relação a ausência dos pais ou responsáveis na escola, contribui para um sentimento de frustração, que pode levá-lo a um possível mal-estar. Ainda que a escola ofereça momentos de interação, promova reuniões e encontros, convoque a família para um momento de influência mútua com o ambiente escolar, tais estratégias não vêm surtindo o efeito esperado.

O quadro a seguir, número 02, refere-se as respostas dos(as) professores(as) sobre como se dá a relação com sua família, onde relatam sobre a sua vivência com seus familiares.

Quadro 2 – Respostas dos(as) professores(as) à questão: Relação com sua família.

Docentes	Respostas	Ideia principal/explicação de significado
D04	Essa relação tem que estar sempre boa. Não tenho filhos, mas tenho uma vida com minha esposa de muita amizade, boa relação com minha mãe e irmãos. Essa relação tem ajudado em minha vida, minha família é um suporte. Se eu não tiver bem em casa dificilmente estaria em meu trabalho.	Suporte para o trabalho
D05	A relação com minha família é a melhor possível.	Resposta superficial
D09	Relação ótima, muita paz, família é o nosso refúgio.	Base de tudo
D15	Minha relação com minha família é boa também.	Resposta superficial
D21	Na verdade eh... eu vivo só, mas só que eu sempre tô indo lá na minha mãe... relação muito boa com minha família.	Mora em outra cidade
D22	É ótimo... não tenho problema com nenhum familiar.	Resposta superficial
D24	É ótima.	Resposta superficial
D25	Gostaria de ter mais momentos com eles... mas a vida hoje em dia é capitalismo né? Exige que a gente corra muito... os próprios filhos correm bastante, trabalham,	

	estudam... estudam dois turnos agora, vai ser mais difícil (o(a) professor(a) está se referindo ao ensino integral que será implantado no Estado em 2017) a gente está em contato com eles. Por outro lado a escola não deixa de ser a família da gente, então eu tenho uma boa relação com os professores deles e tô em contato direto porque é uma maneira de estar próxima do meu filho também... e graças a(ao) x também que tem mais tempo com eles, que eu também posso me dedicar mais ao meu trabalho e ficar tranquilo(a) né? ... Senão minha família ficaria muito sem assistência... porque estou mais com meus alunos do que com meus próprios filhos.	Falta de tempo
D26	É uma relação muito boa.	Resposta superficial
D29	É meio estressante... por que a gente se dedica muito a educação, ao trabalho e realmente a família que sai perdendo mais.	Falta de tempo
D31	É lógico que o trabalho querendo ou não, principalmente o trabalho de professor regente, ele acaba de certa forma comprometendo um pouco o tempo que você deveria destinar a família... comigo não é diferente, e eu estabeleci uma regra já de um tempo pra cá, eu tenho determinado um momento na semana, principalmente um domingo e o sábado à tarde eu procuro me dedicar a família, e desvincular um pouco das atividades da escola, mesmo sabendo que em determinados momentos isso pode acarretar algum acúmulo de atividades extras, como correção de provas, trabalhos até o planejamento... mas a gente sabe que o professor precisa disso também para sobreviver.	Tempo livre, prioridade para família
D35	É ótima... só que como eu sou de município, é muito difícil eu ter alguma relação com minha família, a respeito também da minha profissão, que como a gente é professor, dificilmente a gente tem tempo pra família... mas minha relação com minha família é boa.	Mora em outra cidade
D36	Com a minha muito bem, graças à Deus.	Resposta superficial
D37	No meu caso eu sou divorciado né... meu filho eu pego ele todos os finais de semana... então o final de semana eu não abro mão... se tiver de corrigir trabalho, prova, eu não faço nada em final de semana, eu, faço de madrugada na semana, mas do final de semana é do meu filho, porque é o único tempo que tenho com ele.	Tempo livre, prioridade para família
D38	Bem tranquila... eu gosto até bastante... antigamente não era bom não... mas hoje	Resposta superficial

	em dia comecei a valorizar mais ... a gente não sabe o dia de amanhã.	
D42	Com a família é normal... todos com seus problemas suas alegrias, então não tenho problema não.	Resposta superficial
D43	Muito boa... só que precisaria de um pouquinho de mais tempo em casa pra eles só.	Falta de tempo
D56	Consigo administrar meu tempo, de forma não comprometer meus finais de semana que acho essencial estar com minha família, sair para um lazer, a gente precisa disso... ter uma vida familiar bem, para ser um bom profissional, estar atuando bem durante a semana.	Tempo livre, prioridade para família
D58	Relação muito boa...com todos da minha família sem exceção de nenhum, apesar de não ter muito tempo pra tá tendo muito contato com eles e nem tempo para tá fazendo muitas visitas.	Falta de tempo

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS MOTIVOS EXPLICITADOS PELOS DOCENTES DE COMO CONSIDERA A RELAÇÃO COM SUA FAMÍLIA

MOTIVOS (DOCENTES)	
Suporte/ Prioridade	05
Resposta superficial	08
Indisponibilidade/ Não convive/ Excesso de trabalho	06

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Na relação com a família, 31% dos(as) professores(a) afirma não ter tempo suficiente para se dedicar aos familiares, muito menos para o lazer, em decorrência da sobrecarga de atividades da escola. Alguns disseram se sacrificar durante a semana para no fim de semana ter mais tempo, outros disseram não conseguir conciliar. Senso comum, os docentes sentem a necessidade de mais tempo para dedicar aos seus familiares.

De acordo com o(a) D29: *“É meio estressante... por que a gente se dedica muito a educação, ao trabalho e realmente a família que sai perdendo mais”* fica evidenciado essa frustração no momento em que diz que a família sai perdendo, ou seja, não disponibiliza tempo para passear com eles, não acompanha o

desenvolvimento de seus filhos. D25 reforça essa evidência em sua fala: “*minha família ficaria muito sem assistência... porque estou mais com meus alunos do que com meus próprios filhos*”, declara que vive mais tempo na escola do que em sua casa, com seus filhos, ainda diz agradecer pela(o) parceira(o) ajudar, porém, muitos(as) outros(as) não tem com quem contar e deixam os filhos sozinhos, com parentes, em creche, assim por diante.

Pessoas que estão experimentando *Burnout* podem favorecer um impacto negativo nos colegas, causando conflito pessoal e comprometendo atividades no trabalho. As decorrências do *Burnout* podem afetar as relações familiares. (VASQUES-MENEZES, 2005, p. 77)

Então a relação com a família é afetada pela sobrecarga das atividades realizadas na escola e também por atividades levadas para casa, como por exemplo, correção de provas, trabalhos, planejamentos, atividades extraclasse, dentre outras, o que prejudica sobremaneira o tempo que o docente deveria dedicar ao lazer, à família, o que percebemos claramente quando D31 relata que é regra em sua casa não abrir mão do final de semana para se dedicar a família e lazer, por mais que fique sobrecarregado durante a semana.

Percebemos que as respostas relativas à família eram, quase sempre, muito vagas, deixando a impressão de que os educadores não se sentiam à vontade em falar da vida particular, talvez como forma de proteger a família ou até mesmo uma tentativa de separar a vida profissional da vida familiar. Fato inconteste, os profissionais da educação necessitam de mais tempo livre, menos carga horária, maior tempo livre para dedicar a outras atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como proposta investigar de que maneira as condições de trabalho do docente que ensina Matemática impactam num possível adoecimento do educador, contribuindo para possíveis manifestações de *Burnout*. A investigação realizou: o levantamento das características sócio demográficas; a mensuração das três dimensões da Síndrome de *Burnout* no contexto ocupacional do trabalho; e a entrevista com os professores, buscando estabelecer a relação do docente com sua família, com a escola, com os alunos e com os pais ou responsáveis dos alunos. Foram entrevistados pelo menos dois professores de cada escola.

Os dados coletados apontam que as condições de trabalho dos professores são boas, a infraestrutura e as condições do ambiente físico das escolas estão contemplando o trabalho do professor, onde boa parte das escolas possui computador e a maioria dos professores tem acesso à internet.

Durante a pesquisa identificamos que alguns professores não conseguiram, ainda, alcançar uma qualidade de vida no que se refere a tempo para o lazer com a família e atividade física e/ou esportiva, apontados como as maiores insatisfações desses profissionais o que, durante a sistematização dos dados, mostrou ser esta carência de tempo, a principal influenciadora no nível das dimensões da Síndrome de *Burnout*.

O salário ou remuneração é outro fator preocupante, vários professores, a maioria, considerada o ordenado péssimo. Fato esse que, sem dúvidas, impacta diretamente no exercício da profissão, uma vez que desestimula o docente, fazendo-o sentir-se frustrado, impotente, desvalorizado em seu trabalho. No tocante a carga horária semanal trabalhada, grande parte atua por 20 ou 40 horas.

Após o estudo do MBI na pesquisa, encontramos um baixo índice da categoria exaustão emocional e de despersonalização, contudo não deixa de ter professores que estejam no nível elevado. Verificamos, ainda, que nenhum docente se enquadra, dentro da dimensão de baixa realização profissional, no nível baixo, oscilando somente entre o médio e alto. Destes, 77% dos participantes com alto

índice de baixo envolvimento profissional, ou seja, a maioria dos pesquisados vê negativamente o seu trabalho.

Um dos resultados da presente pesquisa é a percepção de que alguns fatores presentes no dia a dia do professor influenciam diretamente no seu trabalho, além dos fatores já citados anteriormente, a ausência dos pais ou responsáveis dos alunos também é um ponto impactante no trabalho docente. Os professores participantes da pesquisa, de acordo o MBI, apresentaram manifestações que podem estar associadas às dimensões da Síndrome de *Burnout*.

Mesmo as condições de trabalho do docente sendo em grande parte favoráveis, eles ainda apresentaram-se exaustos emocionalmente, alguns indiferentes e apáticos, sendo possível perceber, em alguns casos, uma negatividade em relação ao seu trabalho. Esse resultado aponta que apenas condições físicas e estruturais das escolas não são suficientes para possibilitar boas condições para o trabalho docente e evitar o mal-estar que a literatura identifica.

Sugerimos que, para estudos futuros, as pesquisas relacionadas às condições do trabalho do docente e um possível adoecimento, sejam realizadas com todos que lecionam a disciplina Matemática, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, considerando o fato de que, durante a pesquisa, identificamos que boa parte dos participantes lecionava nos dois segmentos.

Sendo este trabalho o resultado de um Mestrado Profissional, apresentamos como proposta final, ou seja, o produto deste estudo, em que foi desenvolvido um vídeo e será apresentado através do canal do youtube através do link: <https://youtu.be/ma8RftEB6yY>, o vídeo conceitua o que é *Burnout* e como o exercício do trabalho docente podem levá-lo ao um possível adoecimento, bem como foi apresentado sugestões de estratégias que venham a contribuir para evitar manifestações de *Burnout*.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Auxiliadora Maroneze de. [et al]. *Metodologia do ensino de matemática*. Florianópolis: UFSC/LED, 2002.

ALMEIDA, Andreia de; BRITO, Gisele Ferreira de; CHOI, Vania Picanço; MANUAL ABNT: regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Fecap Biblioteca Paulo Ernesto Tolle. São Paulo/ SP. 2014. Disponível em: <http://biblioteca.fecap.br/wp-content/uploads/2016/03/Manual-ABNT_-regras-gerais-de-estilo-e-formata%C3%A7%C3%A3o-de-trabalhos-acad%C3%AAmicos.pdf> Acesso em: 10 de dez. 2016.

ALMEIDA, Cínthia Soares de Almeida. *Dificuldades de Aprendizagem em Matemática e a percepção dos professores em relação a fatores associados ao insucesso nesta área*. 2006. 13f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12006/CinthiaSoaresdeAlmeida.pdf>. Acesso em: 04/01/2017

ALMEIDA, José de Almeida. *A confusão entre os conceitos prejudica os debates sobre os ciclos de aprendizagem*. Progressão continuada não é aprovação automática, São Paulo, 238, dez., 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/287/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica>. Acesso em: 25 de jan. 2017.

ALONSO, Fernanda Gehr. *Síndrome de Burnout: manual de medidas preventivas e identificativas para aplicação pelo Engenheiro de segurança do trabalho*. Trabalho de Monografia de Especialização Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Intensificação do trabalho docente e saúde dos professores*. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009 363. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BERANGER, Maurício. *Profissionalidade e Identidade Profissional do professor de matemática: O fenômeno do mal-estar docente e suas implicações*. 2007. f. 110. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. *A SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO NA "EDUCAÇÃO ESPECIAL": Um olhar sobre as percepções dos educadores*. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Santa Catarina, vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 29/12/2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. *PESQUISA QUALITATIVA: ANÁLISE DE DISCURSO VERSUS ANÁLISE DE CONTEÚDO*. 2006. 6f. Trabalho de Conclusão de Disciplina “Práticas de Análise de Discurso na Pesquisa em Educação” . Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CARLOTTO, Mary Sandra. *A síndrome de Burnout e o trabalho docente*. Maringá, vol. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. *Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares*. Maringá, vol. 9, n. 3, set./dez. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000300018>. Acesso em: 28 set. 2016.

CARNEIRO, Rúbia Mariano. *Síndrome de Burnout: Um desafio para o trabalho do docente universitário*. 2010. f. 86. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Anápolis (Unievangélica), Anápolis.

CASTRO, Aldemar Araujo. Execução da pesquisa. In: Castro AA. *Planejamento da pesquisa*. São Paulo: AAC; 2001. Disponível em: URL: <http://www.evidencias.com/execucao> Conflito de interesse: Disponível em: URL: http://www.evidencias.com/oconf_ald.htm Fonte de fomento: Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas / Escola de Ciências Médicas de Alagoas, Maceió, AL. Universidade Federal de São Paulo / Escola Paulista de Medicina, São Paulo, SP.

CHEVALLARD, YVES: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 1997.

CODO, Wanderley (Coord.) *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. 432p.

D'AMBRÓSIO, B. S. *Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio*. Pró-Posições, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35-41, 1993.

DIAS, Adriana Elisabeth. *Interferências do Mal-Estar da Educação na Atuação do Professor*. Revista APG, São Paulo: PUC, 2003, p. 23-38

ESTEVES, José M. *O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. – Bauru, SP: EDUCS, 1999.

FARBER, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *O profissional em Educação Matemática*. São Paulo: Universidade Santa Cecília, 2001.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. V.1, ed. São Paulo: Musa, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FULGÊNCIO, Caio. Alunos são transferidos após incêndio em escola em Rio Branco. G1 AC, Acre, 21 out. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/10/alunos-sao-transferidos-apos-incendio-em-escola-em-rio-branco.html>. Acesso em: 01/ 03/ 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GOMES, Luciana. *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. 2002. 123 f. Dissertação de Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro – RJ.

JBEILI, C. *Burnout em professores*. Questionário. 2008. Disponível em: Acesso em: nov. 2015.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: USP, n. 118, p. 65-88, março/2003. Disponível em: file:///C:/Users/User-PC/Desktop/teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/lapo%20e%20bueno%202003.pdf> Acesso em: 30 abr. 2016.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. *O abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente*. *Psicol. USP* [online]. 2002, vol.13, n.2, pp.243-276. ISSN 0103-6564 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200014> acesso em: 30 de set.2015.

LIMA, Elizabeth Miranda de. *De aprendiz a mestre: Trajetórias de Construção do Trabalho Docente e da Identidade Profissional*. Tese de Doutorado. Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. & LEITER, M. P., Job Burnout. In: *Annu. Rev. Psychol.* 52, 397 – 422, 2001.

MEIRELES, Maria Raquel Rodrigues; ROCHA, Maria das Graças. *A Síndrome de Burnout: o estresse e a saúde do professor de Rio Branco*. 2003; 52 f. Monografias (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal do Acre, Campus de Rio Branco – AC.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira. Thomson, 2002.

MOREIRA, Plínio Cavalcante Moreira; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. *Matemática escolar, matemática científica, saber docente e formação de professores*. Zetetikê, Cempem – FE - Unicamp, v.11, n. 19, 57-75, jan./ jun. 2003.

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

NACARATO, Adair Mendes. *O professor que ensina matemática: desafios e possibilidades no atual contexto*. Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 11-32, jan./ jun. 2013/ Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep/ Acesso em 23/10/2016.

NETO, Otávio Cruz. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). PESQUISA SOCIAL: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1994, v. 1, p. 51-64.

OLIVEIRA, Adriana Maria Evaristo Martinez de; ORTEGA, Jakeline Margaret de Queiroz; MOLOGNI, Michele. *Normas e Padrões para trabalhos acadêmicos e Científicos da Unoeste*. Manual de normalização. ISBN 978-85-88755-28-4
3. Ed. Presidente Prudente: Unoeste. Presidente Prudente/ SP. 2015. Disponível em: <https://unoeste.br/site/biblioteca/documentos/Manual-Normalizacao.pdf>
Acesso em: 05 de jan. 2016.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Revista Travessias, Cascavel, v.2, n. 03, p. 01-16, 2008.

OLIVEIRA, Cláudio José de. *Experiência e Formação docente de professores que ensinam Matemática*. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP: UFSCar, v. 06, n. 1, p. 91-103, mai. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/364/169>. Acesso em: 15/11/2016.

OLIVEIRA, Rosiele Juvino de. *O Bom Professor de Matemática segundo a Percepção de Alunos do Ensino Médio*. 2007. f. 15. Trabalho de Conclusão de Curso de Matemática da Universidade Católica de Brasília, Brasília.

PANTELIADES, Daniela. *Base Nacional Comum Curricular: Tudo que você precisa saber sobre a BNCC*. Belo Horizonte, maio de 2016. Disponível em: <http://aprova.com.br/2016/05/23/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANCHES PERES, Rodrigo; SANTOS, Manoel Antônio dos. *Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em psicologia*. Interações, dez. 2005, vol. 10, no. 20, p. 109-126. ISSN 1413-2907.

SANTOS, Anderson Oramísio; GIMENES, Olíria Mendes; MARIANO, Sangelita Miranda Franco. *AVALIAÇÕES EXTERNAS E SEUS IMPACTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES E VISÕES PRELIMINARES*. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 38-50, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/671/968>. Acesso em: 15 jan. 2017.

SANTIAGO, Eneida Silveira; ROMANIN, Daniela Uzelin; SIMON, Lucinéia dos Santos Araújo. *TRABALHO, SUBJETIVIDADE E ADOECIMENTO PSÍQUICO: UM ESTUDO SOBRE A SÍNDROME DE BURNOUT ENTRE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO*. Avesso do Avesso, 8, n.8, p. 56 - 87, novembro 2010. Disponível em: http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v8_artigo04_trabalho.pdf. Acesso em 01 out. 2016

SELLTIZ, W.; COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 2001.

SILVA, José Augusto Florentino da. *REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES*. 2005. 11f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2016.

SILVA, José Augusto Florentino da. *REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES*. 2005. 11f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Católica de Brasília, Brasília – DF. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/JoseAugustoFlorentinodaSilva.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2016.

SWEENEY, John T.; SUMMERS, Scott L. *Behavioral Research in Accounting*. Sarasota: 2002. Vol. 14 pg. 223, 23 pgs.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. *Produção acadêmico-científica [recurso eletrônico]: a pesquisa e o ensaio/Universidade do Vale do Itajaí*. – Itajaí: [Universidade do Vale do Itajaí], 2011.

VASQUES-MENEZES, Iône. *A contribuição da psicologia clínica na compreensão do Burnout: Um estudo com professores*. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Psicologia)
– Universidade de Brasília, Brasília – DF.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Sócio Demográfico

Questionário Sócio-demográfico dos professores que ensinam matemática em escolas públicas estadual de Rio Branco

O objetivo da pesquisa foi fazer a caracterização da mostra com dados sobre idade, sexo, assim como contexto familiar e laboral dos professores que ensinam matemática das escolas públicas estadual de Rio Branco.

A pesquisadora agradece a sua colaboração no preenchimento e devolução dos presentes roteiros e questionários.

1 – Preencha a lacuna correspondente aos seus dados de identificação:

a) Sexo

F M OUTROS

b) Data de nascimento

c) Situação conjugal

casado (a)
 divorciado (a)
 solteiro (a)
 união estável
 Viúvo (a)

d) Grau de instrução:

Graduação incompleta
 Graduação completa
 Especialização incompleta
 Especialização completa
 Mestrado incompleto
 Mestrado completo
 Doutorado incompleto
 Doutorado completo

e) Tem filhos? Se tem, Quantos?

sim não

f) Há quanto tempo exerce a profissão?

g) Você tem tempo para a família e lazer?

nunca
 raramente
 algumas vezes
 frequentemente
 sempre

h) Há quanto tempo exerce a profissão?

i) Você participou de cursos de formação continuada nos últimos anos?

sim
 não

j) Na maioria destes cursos, a sua participação foi motivada por:

a) Indicação da escola
b) Necessidade de atualizar-se
c) Possibilidade de ascensão na carreira
d) Banco de horas para concursos
e) Outro motivo. Qual? _____

k) Você cumpre sua jornada de trabalho:

a) na mesma escola
b) em 2 escolas
c) em 3 escolas
d) em 4 escolas ou mais.
Outros. Quais? _____

l) Carga horária semanal:

- na sala de aula:

a) até 20 h
b) até 30 h
c) até 40 h
d) mais de 40h

- planejamento ou confecção de material na instituição: _____

- planejamento ou confecção de material em casa: _____

m) Como você considera sua relação com os alunos?

ótima
 boa

- regular
 péssima
- n) Como você considera sua relação com a equipe escolar?
- ótima
 boa
 regular
 péssima
- o) Como você considera a infraestrutura da escola em que você trabalha?
- ótima
 boa
 regular
 péssima
- p) Como você considera sua remuneração como professor?
- ótima
 boa
 regular
 péssima
- q) A escola em que você trabalha é considerada violenta?
- nunca
 raramente
 algumas vezes
 frequentemente
 sempre
- r) Você poderia dizer que as condições do ambiente físico do seu trabalho são:
- a) ótimas
b) boas
c) regulares
d) ruins
e) péssimas.
- s) Você é responsável pelas atividades domésticas na sua casa?
- a) Sim
b) Não
- t) Você tem computador em casa?
- a) Sim
b) Não
- u) Você tem computador em seu local de trabalho?
- a) Sim
b) Não
- v) No computador, você usa a *Internet* para pesquisar:
- a) Sempre
b) Quase sempre
c) Às vezes
d) Raramente
e) Nunca
- w) Você costuma passear com a família:
- a) Sempre
b) Quase sempre
c) Às vezes
d) Raramente
e) Nunca
- x) Você costuma visitar parentes:
- a) Sempre
b) Quase sempre
c) Às vezes
d) Raramente
e) Nunca
- y) Você costuma frequentar igreja, templos ou cultos:
- a) Sempre
b) Quase sempre
c) Às vezes
d) Raramente
e) Nunca
- z) No seu lazer, você costuma praticar alguma atividade física/ esporte:
- a) Sempre
b) Quase sempre
c) Às vezes
d) Raramente
e) Nunca

APÊNDICE B - Orientações para participação na pesquisa e Termo de consentimento livre e esclarecido

Orientações para participação na pesquisa e termo de consentimento livre e esclarecido

Esta é uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Ufac. Assim, solicitamos sua colaboração, professor(a) de matemática, para que possamos realizar a

pesquisa que tem como título “PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A SÍNDROME DE BURNOUT: INVESTIGAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE RIO BRANCO”.

A sua participação será de grande contribuição para a Educação.

O instrumento está dividido em três partes.

A primeira parte um questionário sócio demográfico com questões referentes a coleta de informações social sobre o professor.

A segunda parte é composta de um questionário estruturado, sendo um instrumento de uso informativo com perguntas fechadas.

A terceira parte será uma entrevista aberta que terá os seguintes pontos:

Relação com a escola...

Relação com os alunos...

Relação com sua família...

Relação com os pais e/ou responsáveis dos alunos...

Em todas as partes você poderá usar o espaço que julgar necessário para suas respostas.

A resposta precisa ser dada ao pesquisador que ficará aguardando o preenchimento do questionário. Todavia, solicitamos a dedicação de um pouco do seu tempo para essa atividade, que poderá levar de 15 a 30 minutos.

Garantimos que suas informações serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, que sua identidade será mantida em sigilo, que você poderá desistir a qualquer tempo de responder as questões do instrumento, que não existe resposta certa ou errada, pois o que desejamos é conhecer o universo ora pesquisado e por fim, que essa participação não oferece nenhum tipo de risco para seu trabalho ou integridade física. A entrega do questionário respondido das questões apresentadas será compreendida como autorização para que suas respostas possam participar da pesquisa.

Agradecemos sua atenção e colaboração. Quaisquer dúvidas ou comentários, por favor, escreva para a pesquisadora principal abaixo, que está coordenando a pesquisa.

Att.,

Maria Raquel Rodrigues Meireles de Souza

Pesquisadora: Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Ufac – Mestrado Profissional – Universidade Federal do Acre - Matrícula 20152100024 Telefone: (68) 84013629. Endereço eletrônico: mpecimraquel@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Ronaldo Melo - Universidade Federal do Acre (UFAC)

Co-orientadora: Prof.^a. Dr.^a Madge Porto Cruz - Universidade Federal do Acre (UFAC)

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PROJETO DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DA UFAC

Eu, _____, RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro que:

- 1- Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2- Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa do Curso de Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática da Ufac é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.
- 5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica nas páginas 1 e 2 deste TCLE e minha assinatura abaixo, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco - Acre, _____ de _____ 2016.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

Testemunhas

APÊNDICE D – Tabela 01

Tabela 01: Apresentação das características sócio demográficas relacionadas com os níveis nas dimensões da Síndrome de *Burnout* em professores que ensinam Matemática da Rede Estadual de Ensino Médio de Rio Branco/ Ac, 2016.

Características sócio demográficas	Exaustão emocional			Despersonalização			Baixa realização profissional		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Sexo									
Feminino	7	4	1	5	4	3	0	5	7
Masculino	25	16	2	14	11	14	0	8	3
Idade									
20 a 30 anos	6	7	0	3	6	4	0	6	7
31 a 40 anos	13	4	2	10	1	6	0	3	1
41 a 50 anos	10	7	1	5	6	6	0	4	1
51 a 60 anos	1	1	0	1	0	1	0	0	2
Não respondeu	2	0	0	0	2	0	0	0	3
Situação conjugal									
Casado	19	9	2	13	5	10	0	5	2
Divorciado	3	2	1	2	1	2	0	3	3

Solteiro	5	7	0	3	5	3	0	5	7
União estável	5	2	0	1	4	2	0	0	7
Grau de instrução									
Graduação incompleta	2	0	0	1	1	0	0	0	2
Graduação completa	17	10	2	10	9	9	0	7	22
Especialização incompleta	3	4	0	2	2	1	0	3	4
Especialização completa	3	5	0	4	1	3	0	1	7
Mestrado incompleto	5	1	0	2	0	3	0	1	7
Mestrado completo	2	0	1	0	2	1	0	1	2
Responsável pelas atividades domésticas de casa									
Sim	18	11	2	11	11	7	0	9	22
Não	14	9	1	8	4	10	0	4	22

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

APÊNDICE E – Tabela 02

Tabela 02. Apresentação da associação entre as características laborais e os níveis nas dimensões da Síndrome de *Burnout* em professores que ensinam Matemática da Rede Estadual de Ensino Médio de Rio Branco/ Ac, 2016.

Características sócio demográficas	Exaustão emocional			Despersonalização			Baixa realização profissional		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Tempo de profissão									
0 a 5 anos	12	5	0	7	5	3	0	6	11
5 a 10 anos	3	1	1	1	2	2	0	1	4
11 a 20 anos	9	6	1	6	3	5	0	1	16
21 a 30 anos	7	5	1	4	4	4	0	4	10
31 a 40 anos	1	1	0	0	0	1	0	0	1
Não respondeu	1	0	0	1	1	2	0	1	2
Tempo para a família e lazer									
Nunca	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Raramente	3	4	0	3	2	2	0	0	6
Algumas vezes	16	10	1	8	9	7	0	4	22
Frequentemente	9	3	0	6	1	4	0	4	11
Sempre	5	3	1	2	3	3	0	5	3
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Já participou de cursos de formação									
Sim	28	17	3	19	12	15	0	12	40

Não	3	3	0	0	3	2	0	1	3
Não respondeu	1	0	0	0	0	0	0	0	0
A participação foi motivada por:									
Indicação da escola	21	8	1	14	7	9	0	4	27
Necessidade de atualizar-se	7	6	0	4	5	3	0	4	9
Possibilidade de ascensão na carreira	0	2	0	0	0	0	0	1	1
Outros...	3	3	2	1	0	3	0	0	4
Não respondeu	0	0	0	0	0	2	0	0	2
Jornada de trabalho									
Uma escola	21	7	3	12	7	11	0	5	25
Duas escolas	7	11	0	4	5	6	0	6	13
Três escolas	4	2	0	2	3	0	0	1	5
Quatro ou mais escolas	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Não respondeu	0	0	0	1	0	0	0	1	0
Carga horária									
20h	18	6	1	10	5	9	0	7	18
30h	3	4	0	0	4	2	0	2	5
40h	10	9	2	8	5	6	0	3	20
Mais de 40h	1	1	0	1	1	0	0	1	1
Remuneração do docente									
Ótima	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Boa	4	0	0	1	1	1	0	1	24
Regular	14	12	2	10	9	7	0	5	15
Péssima	14	8	1	8	5	9	0	6	4
Infraestrutura da escola									
Ótima	1	0	1	1	1	0	0	2	0
Boa	17	10	2	13	8	4	0	5	3
Regular	12	8	0	1	5	9	0	6	24
Péssima	2	2	0	0	1	4	0	0	17
Condições do ambiente físico do trabalho									
Ótimas	0	0	1	0	1	0	0	1	0
Boas	14	12	0	11	8	4	0	2	25
Regulares	16	6	1	8	5	9	0	9	15
Ruins	1	1	1	0	0	2	0	1	2
Péssimas	1	1	0	0	1	2	0	0	2
Possui computador em casa									
Sim	29	18	3	16	14	17	0	12	22
Não	3	2	0	3	1	0	0	1	22
Possui computador no trabalho									
Sim	26	13	1	15	9	12	0	9	39
Não	6	7	2	4	6	5	0	4	4
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Costuma utilizar a internet para pesquisa									
Sempre	19	13	2	8	10	12	0	10	24
Quase sempre	4	3	0	4	2	1	0	0	7
Algumas vezes	4	3	1	3	3	2	0	1	7
Raramente	1	1	0	2	0	2	0	1	4
Nunca	1	0	0	2	0	0	0	1	1
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

APÊNDICE F – Tabela 03

Tabela 03. Frequência da associação entre as características de relacionamento e de violência e os níveis nas dimensões da Síndrome de *Burnout* em professores que ensinam Matemática da Rede Estadual de Ensino Médio de Rio Branco/ Ac, 2016.

Características sócio demográficas	Exaustão emocional			Despersonalização			Baixa realização profissional		
	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Relação com os alunos									
<i>Ótima</i>	8	4	1	6	4	3	0	4	11
<i>Boa</i>	23	14	2	12	10	12	0	8	31
<i>Regular</i>	1	2	0	1	1	2	0	1	2
<i>Péssima</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Relação com a equipe escolar									
<i>Ótima</i>	23	9	1	12	9	8	0	6	29
<i>Boa</i>	9	11	2	7	6	9	0	7	15
<i>Regular</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Péssima</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A escola é considerada violenta									
<i>Nunca</i>	2	2	0	2	0	1	0	1	3
<i>Raramente</i>	13	8	1	8	6	7	0	4	19
<i>Algumas vezes</i>	15	8	1	8	9	5	0	6	18
<i>Frequentemente</i>	2	1	1	1	0	3	0	2	3
<i>Sempre</i>	0	1	0	0	0	1	0	0	1
Costuma passear com a família									
<i>Sempre</i>	9	4	1	5	2	5	0	9	7
<i>Quase sempre</i>	5	4	1	4	2	4	0	1	9
<i>Às vezes</i>	15	10	0	8	8	7	0	2	23
<i>Raramente</i>	3	2	0	2	3	0	0	1	4
<i>Nunca</i>	0	0	1	0	0	1	0	0	1
Costuma visitar parentes									
<i>Sempre</i>	7	2	1	4	2	4	0	5	7
<i>Quase sempre</i>	8	3	0	6	0	2	0	2	8
<i>Às vezes</i>	12	7	1	5	6	7	0	3	17
<i>Raramente</i>	4	6	0	3	5	2	0	2	8
<i>Nunca</i>	1	2	1	1	2	2	0	1	3
<i>Não respondeu</i>	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Costuma frequentar igrejas, templos ou cultos									
<i>Sempre</i>	8	4	2	4	5	4	0	4	7
<i>Quase sempre</i>	3	3	0	1	0	4	0	2	8
<i>Às vezes</i>	10	6	0	8	4	2	0	4	17
<i>Raramente</i>	8	6	0	6	4	4	0	3	8
<i>Nunca</i>	2	1	1	0	1	3	0	0	3
<i>Não respondeu</i>	1	0	0	0	1	0	0	0	1
Costuma praticar alguma atividade física									
<i>Sempre</i>	6	4	1	3	3	4	0	5	7

Quase sempre	4	3	1	3	1	2	0	2	6
Às vezes	6	6	0	5	4	3	0	1	12
Raramente	11	6	0	6	4	6	0	3	14
Nunca	4	1	1	2	3	1	0	2	3
Não respondeu	1	0	0	0	0	1	0	0	2

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

APÊNDICE G – Roteiro do vídeo (Produto final)

Roteiro do vídeo

Meu nome é Maria Raquel Rodrigues Meireles de Souza, sou mestranda do Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática. Esse vídeo que será apresentado é um produto que resultou da pesquisa de Mestrado, que tem como título PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A SÍNDROME DE *BURNOUT*: INVESTIGAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO. Primeiramente pergunto o que é Síndrome de *Burnout*.

TELA 01

Síndrome de *Burnout* é...

um mal-estar vem aumentando entre os docentes nos últimos anos, as mudanças e a acumulação de exigências que atinge o trabalho deste profissional. “Resposta ao estresse laboral crônico, não devendo ser confundido com stress” (CODO, 1999, p. 240)

TELA 02

“a dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas e manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”. (ESTEVEES, 1999, p.12).

TELA 03

{...}Segundo Codo (1999) esse adoecimento acontece quando “o trabalhador se envolve afetivamente, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *Burnout*” (CODO, 1999, p. 238). Codo (1999) define *Burnout* como a Síndrome que faz o educador perder o prazer pelo trabalho, ou seja, a Síndrome da desistência.

TELA 04

O envolvimento do profissional com o outro quando não há mais uma boa relação, ficando enfadonho, cansativo, sem energia para se doar ao outro. A sensação de falha do(a) professor(a) parece somatizada ao considerar um profissional que “não falha” sozinho, uma vez que o trabalho docente é responsável por uma coletividade.

Além disso, há uma culpabilidade unidirecional ao(a) professor(a), muitas vezes, o entorno, as questões contextuais, como: condições materiais da escola, nível de envolvimento e apoio dos pais, questões de “insegurança” pública, dentre outros fatores da escola não são consideradas, como se a culpa do fracasso escolar recaísse inteiramente “nos ombros” deste profissional, a escola a qual ele pertence estivesse aquém de qualquer responsabilidade.

TELA 05

A síndrome se caracteriza por três dimensões, quais sejam:

- exaustão emocional: refere-se ao sentimento de estar emocionalmente drenado pelo contato com outras pessoas;
- despersonalização: refere-se à resposta insensível de tratamento àquelas pessoas; segue a exaustão emocional e é evidenciada pela insensibilidade em relação aos alunos e colegas de trabalho;
- baixa realização profissional: refere-se ao sentimento de se avaliar de forma negativa,

sentimento de insatisfação do seu desenvolvimento profissional.

TELA 06

Carloto (2002, p. 4) aponta as principais causas que identificam possíveis características de *Burnout*, que são:

- professores que ingressam no magistério com bastante entusiasmo, com expectativas em atingir metas irreais, estão propícios ao adoecimento;
- quanto menos experiências, mais chances de adoecer, enquanto quem está há mais tempo no magistério, menores são os níveis de *Burnout*;
- uma má relação com alunos, junto com a sobrecarga acarreta o conflito no papel do docente;
- tarefas burocráticas, consideradas não necessárias na prática dos professores, prejudicando a essência da profissão;
- a ausência de autonomia, bem com a participação do(a) professor(a) em decisões nas definições das políticas de ensino;
- baixos salários e incentivos à docência;
- isolamento social, falta de lazer e pouco envolvimento com a comunidade tanto escolar, como externa;
- inadequação na formação para trabalhar com atividades de ensino, escola e institucional;
- falta de condições tanto materiais, como físicas para implementação de ações perante os alunos;
- pouca relação com as famílias dos alunos;
- rotinas burocráticas que fazem o trabalho do(a) professor(a) ser mais técnico que profissionais;

TELA 07

O trabalho é muito importante na vida das pessoas, ao mesmo tempo em que dignifica também pode levar ao adoecimento. A depender dos anseios do docente, a saúde tem reflexo na vida pessoal e profissional e, nos casos mais extremos, o trabalho pode causar alienação, como afirma Codo “a alienação diminui a liberdade do sujeito para levar a cabo sua tarefa; no caso do *Burnout* a situação se inverte um pouco, o sujeito tem liberdade para agir mais sobre uma tarefa impossível de realizar”. (CODO, 1999, p.241).

TELA 08

Quem é o professor(a) que ensina Matemática?

Lorenzato e Fiorentini (2001, p. 01) afirmam que o educador matemático um profissional responsável pela formação educacional e social de crianças, jovens e adultos, dos professores de matemática (de nível fundamental e médio) e também pela formação dos formadores de professores.

TELA 09

Quais suas dificuldades?

Oliveira (2007) diz que as dificuldades encontradas para o ensino da Matemática podem estar relacionadas a vários fatores, como deficiências na formação do professor, metodologias de ensino inadequadas e insuficientes, dificuldades dos professores em motivar os alunos, divergência na relação professor-aluno e alunos-alunos, utilização de recursos didáticos obsoletos, dentre outras.

TELA 10

Que aspectos influenciam no ensino de Matemática?

Silva (2005) cita alguns aspectos que influenciam, dentre eles: pré-conceitos (e preconceitos) de que a disciplina é difícil; a formação inadequada dos docentes; uso de forma precária dos recursos pedagógicos (ou não preparo para utilizá-los) ensino de forma tradicional; não contextualização e dificuldades no uso da linguagem matemática.

Porém ainda há muitos docentes que concebem a Matemática como status, por ser considerada por muitos como uma disciplina difícil. Até como decorrência disto, muitos alunos criam pavor da disciplina e, também, muitos professores e professora não conseguem encantar os discentes pela matemática, por já ser enraizado o mito dela ser complicada.

Sem falar das avaliações externas que estão presentes na prática do professor ou professora, que

surgiram como justificativa para informar como está o desempenho e os resultados no sistema educacional para a sociedade e, também para fazer o levantamento do que precisa ser melhorado e auxiliar na elaboração e gestão de políticas públicas para o bom andamento da educação. Tornando-o docente o único responsável quando o índice não é atingido.

TELA 11

Com os dados coletados para a pesquisa do mestrado foi possível ter como resultado que as condições de trabalho dos professores são boas, a infraestrutura e as condições do ambiente físico das escolas estão contemplando o trabalho do professor, que boa parte das escolas tem computador e que a maioria dos professores tem acesso à *internet*. Lembrando que se refere a alguns aspectos físicos.

TELA 12

A literatura identifica que evitar o adoecimento docente é preciso possibilitar boas condições físicas, psicológicas, de saúde.

Como explicar então que o grupo de professores e professoras estudados tenham afirmado ter boas condições de trabalho, assim como infraestrutura e condições do ambiente físico das escolas possibilitando acesso à computador e acesso à *internet* apresentaram-se exaustos emocionalmente? alguns indiferentes e apáticos a sua profissão? sendo possível perceber em alguns professores(as) uma negatividade em relação ao seu trabalho.

TELA 13

Mas podemos pensar que estes docentes e professoras precisaram afirmar que tinha estas boas condições por estarem respondendo as questões no ambiente escolar, mas também podemos pensar que ter condições físicas e estruturais para o trabalho não são suficientes para promover bem estar.

TELA 14

Precisamos refletir sobre quando não há tempo para o lazer, família e atividade física e/ou esportiva por conta de uma carga-horária com grande volume de trabalho. Quando há salários baixos que trazem frustrações e sensações de desvalorização do seu trabalho, o mal-estar começa a aparecer: sensação de que por mais que se esforce seu trabalho não é valorizado, não é reconhecido.

TELA 15

Precisamos refletir sobre o docente que tem a sensação de estar sozinho na tarefa de educar, quando se percebe a ausência dos pais ou responsáveis dos alunos, sentindo que assume toda a responsabilidade de educar como se esta fosse apenas tarefa da escola e de professores e professoras, essa problemática também gera mal-estar.

TELA 16

Professora, professor, observe se sua condição de trabalho pode está gerando algum mal-estar, observe: sua falta de vontade para fazer atividades físicas, falta de energia, cansaço físico ou mental, dificuldades de concentração, sentimento de por mais que faça nunca é suficiente, não é reconhecido, alterações repentinas de humor, sensação de querer está só, se estas características está relacionada ao seu trabalho. Você pode usar a MBI (Escala Maslach Inventory) um instrumento com 16 perguntas padronizadas, fechadas e de múltipla escolha, que englobam as três dimensões fundamentais da Síndrome de *Burnout* a fim de avaliar índice de estresse, de acordo com as escores de cada dimensão. É um instrumento que aponta se você se aproxima ou não da Síndrome de *Burnout*.

TELA 17

Veja bem, ela não faz diagnóstico, só um profissional da saúde habilitado poderá fazê-lo, mas a escala poderá te ajudar a perceber se esse mal-estar, se essa aflição está relacionada a condição do seu trabalho ou não.

TELA 18

Segue algumas dicas de estratégias de enfrentamento para evitar a Síndrome de *Burnout*:

Segue indicações de algumas estratégias para se evitar *Burnout*, conforme Varella e Helpguide;

- a) Não usar a falta de tempo como desculpa para não praticar exercícios físicos e não desfrutar momentos de descontração e lazer. Mudanças no estilo de vida podem ser a melhor forma de prevenir ou tratar a síndrome de *Burnout*;
- b) Conscientizar-se de que o consumo de álcool e de outras drogas para afastar as crises de ansiedade e depressão não são um bom remédio para resolver o problema;
- c) Avaliar quanto as condições de trabalho estão interferindo na qualidade de vida e prejudicando a saúde física e mental. Avaliar também a possibilidade de propor nova dinâmica para as atividades diárias e objetivos profissionais;
- d) Começar o dia com um ritual de relaxamento, ao invés de saltar da cama assim que acordar, passar pelo menos quinze minutos meditando, escrevendo em um diário, fazendo alongamentos suaves, ou ler algo inspirador;
- e) Adotar uma alimentação saudável e hábitos de sono, quando o indivíduo come direito e descansa bastante, se tem a energia e resiliência para lidar com dificuldades e exigências da vida;
- f) Estabelecer limites, não sobrecarregar-se. Aprender a dizer "não" lembrando que dizer "não" permite que a pessoa diga "sim" para as coisas que realmente quer fazer;
- g) Fazer uma pausa diária de tecnologia. Definir uma hora todos os dias para se desligar completamente. Deixar de lado o computador portátil, desligar o telefone e interromper a verificação de e-mail;
- h) Alimentar o lado criativo. Criatividade é um poderoso antídoto para *Burnout*. Experimentar algo novo, iniciar um projeto divertido, ou retomar um passatempo favorito. Escolher as atividades que nada têm a ver com o trabalho;
- i) Aprender a gerir o stress. Quando se está a caminho do *Burnout*, a pessoa pode se sentir impotente. Aprender a gerir o stress pode ajudar a recuperar o equilíbrio;
- j) Tomar posições proativas ao invés de uma abordagem passiva para problemas no local de trabalho. A pessoa se sente menos impotente, caso a mesma afirme-se e expresse suas necessidades. Caso o indivíduo não tenha a autoridade ou recursos para resolver o problema, deve-se conversar com um superior;
- k) Caso o aparecimento da síndrome pareça inevitável, deve-se fazer uma ruptura completa do trabalho. Sair de férias ou utilizar os dias de afastamento para recarregar as baterias e ter perspectiva.

Esteves ainda acrescenta:

- a) que o professor para atuar no magistério tem que passar por critérios de personalidade, isto é, fazer uma avaliação sobre a personalidade e não ser selecionado somente pela sua qualificação intelectual;
- b) substituir os enfoques normativos, por enfoques descritivos, isto é, deixando de haver aquele discurso “para ser um bom professor”, tem que seguir aqueles programas de formação do professorado orientado pelo modelo de docente “eficaz” ou “bom”;
- c) buscar adequação dos conteúdos da formação inicial, à realidade prática do magistério, no qual professor passa a ter domínios técnicos, ser compreensivo, na sua ação contextual e na relação educativa para com os alunos.
- d) E para aqueles docentes que estão atuando em sala, propõe uma formação permanente, devendo supor à constante disponibilidade de uma rede de comunicação, que não deve reduzir-se ao âmbito de conteúdos acadêmicos, mas incluir também os problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais que, continuamente misturam-se às situações do magistério.

TELA 19

Qualquer dúvida, esclarecimento ou mais informação entre em contato pelo e-mail que aparece na tela.

ANEXO - Questionário MBI

Teste: MBI - Maslach Burnout Inventory - General Survey

A seguir, há 16 afirmativas relacionadas com o sentimento em relação ao trabalho. Por favor, leia com atenção cada uma das afirmativas e decida se você já se sentiu deste modo em seu trabalho.

Instruções:

Se você nunca teve estes sentimentos, escreva um “0” (zero) no espaço antes da afirmativa.

Se você já teve este sentimento, indique com que frequência você o sente, escrevendo o número (de 1 a 6) que melhor descreve com que frequência você se sente dessa maneira.

Exemplo:

Eu me sinto frustrado / deprimido no trabalho.

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

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

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

OBS: Lembre-se que o diagnóstico definitivo só pode ser fornecido por um profissional.

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

DECLARAÇÕES	PONTUAÇÃO	FAIXA DE BURN-OUT
1- Sinto-me emocionalmente esgotado com o meu trabalho.	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	EE
2- Sinto-me esgotado no final de um dia de trabalho	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
3- Sinto-me cansado quando me levanto pela manhã e preciso encarar outro dia de trabalho	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
4- Trabalhar o dia todo é realmente motivo de tensão para mim	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
5- Sinto-me acabado por causa do meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
6- Só desejo fazer meu trabalho e não ser incomodado	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	

7- Tornei-me menos interessado no meu trabalho desde que assumi esse cargo	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	DP
8- Tornei-me menos entusiasmado com o meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
9- Tornei-me mais descrente sobre se o meu trabalho contribui para algo	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
10- Duvido da importância do meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
11- Sinto-me entusiasmado quando realizo algo no meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	EPT
12- Realizei muitas coisas valiosas no meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
13- Posso efetivamente solucionar os problemas que surgem no meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
14- Sinto que estou dando uma contribuição efetiva para essa organização	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
15- Na minha opinião, sou bom no que faço	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	
16- No meu trabalho, me sinto confiante de que sou eficiente e capaz de fazer com que as coisas aconteçam.	0 1 2 3 4 5 6 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	

RESULTADOS

MBI SUBESCALA	BAIXO	MÉDIO	ALTO
EE Exaustão Emocional	≤ 16	17 - 27	≥ 28
DP Despersonalização	≤ 5	6 - 10	≥ 11
EPT Envolvimento Pessoal no Trabalho	≥ 40	39 - 40	≤ 33