

CAMILA NASCIMENTO BARROS

**RELAÇÕES DE GÊNERO E BURNOUT: UM ESTUDO
COM PROFESSORES DA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

CAMILA NASCIMENTO BARROS

RELAÇÕES DE GÊNERO E BURNOUT: UM ESTUDO
COM PROFESSORES DA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL.

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de
Brasília (UniCEUB) como pré-requisito para a
obtenção do grau de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Heila Veiga

Brasília, julho de 2009.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO - Monografia

Aluno: Camila Nascimento Barros

RA: 2045985/3

Nome do Avaliador: Heila Veiga

Orientador: Heila Veiga

Título da monografia:

RELAÇÕES DE GÊNERO E BURNOUT: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.

AVALIAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

MENÇÃO

- Amplitude da Revisão Bibliográfica _____
- Elaboração reflexiva e crítica do material consultado _____
- Organização e Coordenação das Idéias _____
- Redação _____
- Observância das Normas Técnicas _____
- Domínio do trabalho realizado _____

OBSERVAÇÕES

Assinatura do
Avaliador:

BSB, ____/____/____.

Agradeço, inicialmente, a meus pais, Graciete e Edilson Barros, que nunca mediram esforços para que eu pudesse perseverar em meu sonho acadêmico. Por me servirem de exemplo de superação e, mais ainda, por serem meus modelos de vida, me permitindo errar e aprender ao longo da vida sem nunca abrir mão de me mostrar o melhor caminho.

A minha irmã, Érica Barros Heimbürger, por me ensinar os passos de uma verdadeira mulher. Por nossos momentos de discussão, reflexão, gargalhadas, ensinamentos, enfim, por se dispor a estar sempre do meu lado, aonde for, quando for e como for. A meus sobrinhos, Yasmin Barros Laboissière, Leon e Mateus Barros Heimbürger, por me darem sempre um motivo para sorrir apesar dos grandes obstáculos que a vida me impôs.

A meu chefe e co-orientador Wanderley Codo por todas as lições passadas ao longo desses anos de convivência, por me apresentar a esse lindo caminho da Psicologia Social e do Trabalho, pela oportunidade de fazer parte do incrível mundo da academia e, principalmente, pelo exímio profissional que é. A toda a equipe do Laboratório de Psicologia do Trabalho - UnB, Lúcia Soratto, Maria Paula Soares e Iône Vasques-Menezes, Kennyston Lago, pelo apoio ao longo desses anos, ajudas infindáveis, discussões mil. Em especial a Renata Matos, que, além do auxílio profissional, se demonstrou uma grande amiga para todas as horas.

Por fim, a todos que fazem ou fizeram parte desse meu longo caminho de descobertas e conhecimento, que acreditaram em minha capacidade e, principalmente, que me incentivaram a persistir no meu sonho. Em especial minhas primas, Renata Brasil e Sara Brasil, e, minhas amigas, Maria do Socorro Diniz e Taíssa David.

“Education is the leading of human souls to what is best, and making what is best out of them.”

(John Ruskin, S/D)

“Quando estiver na cabeceira da cama de seu paciente, não se esqueça de perguntar-lhe onde trabalha, para saber se na fonte de seu sustento não se encontra a causa de sua enfermidade.”

(Bernardino Ramazzini, 1700)

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1 – A Síndrome de <i>Burnout</i>	11
1.1 – Conceitos de <i>burnout</i>	15
1.2 – Instrumentos de diagnóstico de <i>burnout</i>	23
1.3 – <i>Burnout</i> em professores	24
1.4 – <i>Burnout</i> e gênero	33
Capítulo 2 – O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	38
2.1 – História	38
2.2 – O que é o SAEB	41
2.2.1 – Metodologia do SAEB	43
2.2.2 – Instrumentos Utilizados	44
2.2.3 – Procedimentos de Análise	47
Capítulo 3 – Metodologia	49
3.1 – Amostra	50
3.2 – Instrumentos	54
3.3 – Procedimento	58
3.4 – Análise dos dados	59
Capítulo 4 – Resultados	60
Capítulo 5 – Discussão	65
Capítulo 6 – Conclusão	69

RESUMO

Cada vez mais se torna necessária a compreensão de fenômenos relacionados à saúde mental do trabalhador. O *burnout* é um fenômeno que acomete boa parte da população, principalmente daqueles que trabalham em constante contato com o público em geral. Os professores, por manterem vínculo afetivo com seus “clientes”, se tornam alvo fácil dessa síndrome, e, no Brasil, esta tem se mostrado cada vez mais presente na vida dos mesmos. Caracterizado pela exaustão emocional, despersonalização (cinismo) e baixa realização profissional, esta síndrome pode culminar na desistência do profissional da educação, trazendo graves conseqüências não apenas ao trabalhador, mas a todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Sabe-se que a docência é uma profissão tipicamente feminina visto que as mulheres possuem habilidades naturais que facilitam o cuidado com os outros, porém, a população de professores tem se tornado cada vez mais heterogênea neste sentido – mesmo em séries iniciais os homens estão se fazendo cada vez mais presentes. Por este motivo, fez-se necessário um estudo que abrangesse a compreensão das diferenças entre homens e mulheres quando estes vivenciam *burnout*. Este estudo teve como objetivo fazer essa comparação entre os gêneros levando em consideração as diferenças dos papéis sociais e a maneira que ambos lidam com o afeto diante de seus alunos (item de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem). Foram utilizados dados referente a 8.096 professores da 4ª série do Ensino Fundamental, respondentes do Sistema de Avaliação do Ensino Básico do ano de 2003 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, órgão vinculado ao Ministério da Educação. Foi possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres no que diz respeito à vivência de *burnout* no Brasil entre essa população – confirmando boa parte da literatura nacional sobre o assunto, porém, indo de encontro a alguns autores da bibliografia internacional. São sugeridos, ao final do trabalho, estudos mais abrangentes sobre o assunto, colocando em pauta as diferenças culturais universais (estudos transculturais) levando em consideração as diferentes regras na aprendizagem do papel social dos gêneros, bem como a questão do homossexualismo na população docente em relação ao *burnout*.

Palavras chaves: *Burnout*, Professores, Gênero.

ABSTRACT

There has been a growing necessity for comprehension of phenomena related to workers' mental health. Burnout is a phenomenon that affects a huge part of the population, especially those workers who are in constant contact with the public. Teachers, for maintaining emotional bonds with their "clients", become easy targets of this syndrome. In Brazil, for instance, it has increasingly been present in their life. Characterized by emotional exhaustion, depersonalization (cynicism), and low professional achievement, this syndrome can lead teachers to give up of education, bringing serious consequences not only to workers but also to all those involved in the learning process. It is known that teaching is a typically female profession since women have natural abilities that facilitate the care of others. In this sense, however, the population of teachers has increasingly become heterogeneous - even in the early grades the number of men is growing. For this reason, it was necessary to develop a research covering the understanding of the differences between men and women when they experience burnout. This study aimed at making this comparison between genders taking into account their differences in social roles and in the manner they deal with affection in front of their students (a crucial item for the teaching-learning process). The data used were related to 8,096 teachers of the 4th grade of elementary school, who answered the System of Evaluation of Basic Education in 2003 conducted by the National Institute of Educational Studies and Research, an agency linked to the Ministry of Education. It was possible to see that there are no statistically significant differences between men and women regarding the experience of burnout among this population in Brazil - confirming the idea of most national literature on the subject and contrasting, however, with some authors of the international literature. At the end of this study, it is suggested the development of more comprehensive studies on the subject, putting in question universal cultural differences (transcultural studies) and taking into consideration the different learning rules in the social role of genders as well as the issue of homosexuality in the teaching population in relation to burnout.

Key words: Burnout, teachers, gender

Introdução

Sabe-se, desde muito tempo, que a educação é ferramenta fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade. É através da educação que é possível formar indivíduos viáveis para a convivência uns com os outros. Em um tempo em que a escola se transformou em família e na talvez na principal fonte de afeto das crianças, dentro da Psicologia, discutir a educação vai além do mero aprendizado sobre as fases de desenvolvimento infantil. Tornou-se necessário desvendar esta entidade que tem papel fundamental, não apenas na formação do indivíduo, mas em sua vida afetiva e emocional.

Para que seja possível conhecer a escola, é preciso reconhecer os atores que dela fazem parte, principalmente, aqueles que são principais responsáveis pelo desenvolvimento infantil e toda a formação do indivíduo. É exatamente do professor que se quer falar. Quando se fala em seres humanos, é impossível desvencilhá-los de sua atividade primordial, seu trabalho. Foi através do trabalho que o homem foi capaz de se diferenciar dos outros animais desenvolvendo, então, a linguagem. E é através do trabalho que é possível construir um sentido, um significado ao longo da vida.

Quando se fala do trabalho do professor, traz-se à tona uma questão que nem todo trabalho requer – a criação de um vínculo afetivo. Afinal de contas, como é possível se fazer compreender sem que o outro esteja, de alguma forma, envolvido com o que se quer passar? O afeto se transforma, assim, em uma ferramenta didática, aonde a aprendizagem só é possível através da relação entre aluno e professor.

As relações de afeto, em sua maioria, são fonte de uma série de sofrimentos humanos, e não é diferente quando se trata do afeto a uma relação de trabalho; muito pelo contrário, a confusão é ainda maior quando se é pago para criar uma relação afetiva, um laço emocional com o “produto” de seu trabalho. Os docentes, em contato constante com os alunos e expostos

aos vínculos afetivo-emocionais, acabam se tornando mais vulneráveis psicologicamente, podendo apresentar um conjunto de sintomas nocivos à sua saúde mental. É exatamente sobre a saúde mental daquele que forma pequenos sujeitos que se pretende discutir neste trabalho.

Partindo do pressuposto de que é impossível educar sem criar um vínculo de afeto, parte-se para a compreensão do fenômeno *burnout*, ou como também é conhecida, síndrome da desistência. Estudado há quase cinquenta anos, esta síndrome se caracteriza por três fatores de acometimento: (1) a exaustão emocional; (2) a despersonalização (ou cinismo) e; (3) baixa realização profissional. Traz como principal consequência a desistência do sujeito de seu trabalho.

Com as intensas transformações sociais ao longo desses quase 50 anos de pesquisa voltada ao *burnout*, faz-se necessária a análise da diferenciação entre os gêneros na vivência dessa síndrome, levando em consideração a modificação que os papéis sociais de ambos sofreram ao longo do tempo - as mulheres que saem de casa para trabalhar, os homens que, sem opção no setor primário partem para o setor de serviços, a inversão de comportamento, etc.

O objetivo deste estudo foi fazer uma análise pontual no que diz respeito ao *burnout* e suas diferenças entre homens e mulheres docentes. Para isso, foi utilizado um banco de dados de pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que conta com uma amostra de mais de 8 mil professores da 4ª série do Ensino Fundamental de todo o país, respondentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica no ano de 2003. Através do diagnóstico de *burnout*, foi possível realizar vasta análise de dados comparativos entre homens e mulheres, professores brasileiros.

Para cumprir este propósito, o presente trabalho está estruturado em seis capítulos. O Capítulo 1 aborda a síndrome de *burnout*, trazendo inicialmente seus aspectos históricos e suas diferentes abordagens, seguidos por uma breve descrição dos principais instrumentos de diagnósticos utilizados globalmente. Na seqüência discorre-se sobre o *burnout* específico em professores e sua relação com o investimento afetivo e, ainda, sobre *burnout* e gênero, com os principais achados da revisão de literatura.

O Capítulo 2 enfoca o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), trazendo um pequeno histórico sobre avaliações da educação, suas principais características, metodologia utilizada e os procedimentos de análise do Sistema.

O Capítulo 3 apresenta a metodologia da investigação realizada, definindo as características da amostra, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, procedimentos e modelo de análises adotado.

O Capítulo 4 descreve e analisa os resultados encontrados quando da comparação entre homens e mulheres na vivência de *burnout* tanto em seus três fatores quanto em seu diagnóstico diferencial, e ainda analisa esses dados em relação a alguns dados demográficos de interesse que aparecem na literatura internacional.

O Capítulo 5 discute os resultados encontrados, articulando-se com a literatura e o Capítulo 6, por fim, é a conclusão do trabalho, que dispõe sobre seus principais achados e sugestões de futuras pesquisas.

Capítulo 1 - A síndrome de *Burnout*

A relação das pessoas com o seu trabalho e os possíveis problemas que podem ser acarretados por ela têm sido reconhecidos há algum tempo como um importante fenômeno da modernidade. O termo *burnout* foi mencionado primeiramente em 1961 em uma ficção escrita por Graham Greene, um jornalista americano que escreveu um romance a respeito de um arquiteto desiludido e atormentado que acaba deixando pra trás seu emprego para viver na selva africana. Em meados dos anos 1970 este termo se torna popular nos Estados Unidos e é utilizado para descrever um fenômeno de resposta do organismo a determinados contextos de trabalho que incluíam, entre outros, fadiga extrema, perda de idealismo e paixão no trabalho (Maslach et al., 2001).

Burnout, no sentido literal, é uma expressão inglesa que serve para descrever algo que perdeu totalmente a energia e não tem mais condições de funcionar. De acordo com Schaufeli e Buunk (1996, in Tamayo, 1997, p. 5), o *burnout* é “uma metáfora comumente usada para descrever o estado ou processo de exaustão mental, semelhante ao sufocamento do fogo ou à extinção da vela”. Em 1969, Brandley utilizou o termo *staff burn-out* ao se referir ao desgaste de trabalhadores da área assistencial (Schaufeli & Ezzmann, 1998 in Leite, 2007). A partir disso uma série de trabalhos de investigação referentes ao *burnout* surgiu para afirmar que não estavam diante de um fenômeno raro no mundo das organizações.

A primeira descrição sistemática do fenômeno foi feita pelo psiquiatra Herbert Freudenberger em 1975 quando descreveu uma equipe de trabalho de voluntários que cuidavam de dependentes químicos coordenada por ele. Ele observou que esses voluntários, primeiramente motivados com o trabalho que desenvolviam por livre escolha, passaram a apresentar depois de algum tempo, diminuição de energia, perda de motivação e de comprometimento, além de outros sintomas de caráter psíquico, físico e comportamental (Freudenberger, 1974 in Leite, 2007). Freudenberger descreve que alguns desses voluntários,

depois de um determinado tempo, não viam mais seus pacientes como pessoas necessitadas de ajuda já que os mesmos não se esforçavam para cessar o consumo de drogas. Da mesma forma, outra parte da equipe relatava uma sensação de derrota quando não via mais efeitos de seu trabalho e outros ainda diziam que não sentiam vontade de acordar para ir trabalhar. Essas observações e sua própria experiência como psiquiatra, levaram Freudenberg a descrever sensações de esgotamento emocional, perda de motivação e perda de comprometimento com o trabalho (Maslach et al., 2001) .

Com o intuito de nomear esse conjunto de sintomas o autor utilizou o termo *burnout*, o qual era coloquialmente utilizado para se referir aos efeitos do abuso crônico de drogas. Dessa forma, o autor descreveu *burnout* como estado de exaustão mental advinda do trabalho que acaba por prejudicar tanto o desempenho profissional quanto a vida pessoal do indivíduo. É interessante destacar que Freudenberg (1974, in Vasques-Menezes, 2005) não enxergava o *burnout* como um processo. Ou seja, o autor compreendia a síndrome do *burnout* como consequência de uma atividade profissional associada a características pessoais. O estado de exaustão seria o produto de um trabalho intenso que desprezava as necessidades individuais dos trabalhadores.

Ainda na década de 1970, paralelamente aos estudos de Freudenberg, a psicóloga social Cristina Maslach se empenhava em descrever as emoções no contexto de trabalho. Em uma pesquisa com profissionais da área de serviços humanos (“cuidadores¹”) que consistia em estudar o estresse emocional no trabalho, a autora identifica que as estratégias de enfrentamento do estresse tinham papel importante não apenas na maneira como as pessoas se comportavam no ambiente de trabalho, mas em sua própria identidade profissional. Maslach et al. (2001) consideram que, por se tratar de uma investigação que se iniciou com estudos

¹ Este termo é utilizado como a melhor tradução do termo *caregiver*. Expressão inglesa de designação do trabalhador que presta assistência a pessoas em necessidade.

relativos ao trabalho de cuidado e de serviços que tem por essência as relações de provimento e de recepção (de cuidado), o fenômeno *burnout*, desde o princípio, não abrangeu a questão da resposta ao estresse individual, mas sim permeou as relações que o indivíduo mantinha no contexto laboral e mais, as suas emoções, os seus motivos e valores que perpassam suas transações com aqueles que recebem o seu trabalho. Essa associação entre contexto de trabalho e fatores individuais abriu o leque de pesquisas dando um valor mais social à síndrome de *burnout*.

Nesses estudos, com enfoque não tanto mais clínico como os de Freudenberg (1974, in Leite, 2007), a relação entrava como objeto principal, deixando três pontos claros nos estudos que seguiram. Primeiramente, além da demanda física constante dos profissionais responsáveis pelo provimento de serviços e cuidados humanos, a ocupação em si exige um envolvimento emocional forte, e, por esse motivo, a resposta de exaustão não poderia ser incomum a esse tipo de trabalho caracterizado entre outras coisas pela sobrecarga. Em segundo lugar, que também apareceu em entrevistas ao longo da investigação de Maslach, é descrita a despersonalização como forma de defesa ou enfrentamento do comprometimento e do estresse emocional vivido por esse tipo de trabalhador, ou seja, a ponderação no sentimento de compaixão (feita através do distanciamento emocional relativo aos clientes) seria uma forma de proteção contra o envolvimento, que é vista por boa parte dessa classe de trabalhadores como sendo prejudicial ao profissionalismo. Por fim, e mais recentemente, Maslach e Jackson (1981) aliam a esses dois fatores a baixa realização profissional, que garante uma teoria multidimensional do fenômeno que será discutido mais tarde.

O período empírico do *burnout* começou já nos anos 1980, onde foi possível se voltar mais aos seus fatores quantitativos. Estudos com maior número de sujeitos, escalas de investigação e a utilização de questionários abriram espaço para novas teorias e intervenções referentes ao *burnout* advindas principalmente da psicologia organizacional complementaram

o trabalho clínico e social previamente realizado. Um dos autores de grande relevância desse período foi Cherniss, que ao tratar de uma perspectiva mais organizacional abrange a questão ambiental da organização e seu contexto sócio-cultural. Para Cherniss (in Farber, 1991), a resposta do indivíduo ao seu contexto de trabalho está ligada diretamente à forma como este ambiente sócio-cultural é percebido. Cherniss sofreu forte influência de outro teórico do *burnout*, Sarason, que trouxe a perspectiva sócio-histórica ao entendimento do fenômeno. Sarason entendeu o *burnout* como consequência de um período de exacerbação da individualidade no pós-guerra vivido pela sociedade norte-americana, onde as pessoas acabaram por escolher suas profissões em detrimento da noção de comunidade o que acarretou, mais tarde, em alienação e impessoalidade dos profissionais principalmente no que se refere aos cargos de serviços de ajuda (Farber, 1991).

Esse entrelaçamento entre diversas teorias e abordagens a respeito de *burnout* garantiu um padrão de ferramentas e metodologias de pesquisa permitindo o entendimento a partir de várias perspectivas referentes ao fenômeno.

Nos anos 90 a fase empírica continuou a se expandir. Neste momento foi possível estender o conceito não apenas a profissões de serviços e cuidados humanos, mas a outras profissões tais como cargos de gerenciamento, tecnologia da informação, militares, serviços administrativos, etc. Foi possível realizar pesquisas mais extensas com o aproveitamento de metodologias e ferramentas estatísticas mais novas e de mais fácil acesso. Essa nova perspectiva garantiu que a complexidade do fenômeno fosse abordada tanto em termos do contexto individual quanto para o contexto ambiental do trabalho, podendo assim, ser acessada e explorada duplamente. Dessa forma, foi possível passar a compreender o *burnout* em estudos longitudinais acessando as ligações entre esses dois fatores de forma que os impactos das intervenções pudessem ser então avaliados. (Maslach et al., 2001)

1.1 - Conceitos de *Burnout*

Desde sua primeira descrição, o conceito de *burnout* foi amplamente discutido e teorizado, corroborando para uma série de abordagens e formas de entendimento do fenômeno mundialmente.

Apesar da discordância entre os diferentes teóricos que discorrem sobre a questão, existe um consenso de que o *burnout* se trata de uma “resposta ao estresse laboral crônico” (Maslach et. al. 2001, in Vasques-Menezes, p. 57). De acordo com Farber (1991), o *burnout* seria uma consequência do estresse crônico. Levando em consideração a contribuição de Selye (1974, in Rossi, 1997) para o entendimento do estresse ou da Síndrome de Adaptação Geral (GAS), o corpo responde aos estímulos externos na tentativa de preservação da homeostase². Dessa forma, existiriam maneiras padronizadas de resposta orgânica ao ambiente externo que perpassam três estágios: reação de alarme, estágio de resistência e estágio de exaustão. Selye descreve este último estágio do estresse como sendo a exaustão das moléculas mensageiras da ativação do GAS o que, anos depois, foi contrariado por Sapolsky (1992, in Rossi 1997) que propõe ser justamente o excesso prolongado de substâncias como a adrenalina (epinefrina) e o cortisol que, “mesmo quando uma emergência não está mais presente, (...) leva a uma ruptura coletiva de várias partes da mente-corpo” (Rossi, 1997, p.85). Para Farber (1991) é exatamente nesse terceiro estágio descrito por Selye que se encontrariam as semelhanças entre estresse e *burnout*. É importante salientar que, de acordo com a teoria do GAS, o estresse é considerado uma resposta saudável do organismo que o permite reagir diante de situações desconhecidas do organismo, mas que se torna nociva quando esta se torna crônica. Este conceito será esmiuçado quando da descrição da teoria na qual este trabalho se fundamenta.

² “Característica de manter um sereno estado fisiológico a despeito de mudanças externas no ambiente” (Canon, 1932, 1953, in Rossi, 1997). Este conceito compreende que o organismo responde à “intromissão ou mudança feita pelo mundo exterior” para garantir a manutenção de seu equilíbrio fisiológico. (Rossi, 1997).

Diante da afirmativa inicial é possível discorrer sobre as principais formulações referentes ao fenômeno para depois apresentar a abordagem a ser utilizada para a análise deste trabalho.

Freundenberger (1974, in Leite, 2007), como dito anteriormente, foi precursor da utilização e do estudo sobre *burnout*. Este trouxe uma visão individualizada do fenômeno compreendendo-o através de uma perspectiva mais clínica. Este postulava que o *burnout* é uma experiência própria do indivíduo que se caracteriza pelo esgotamento, decepção e perda de interesse pelas atividades laborais. Para o autor, esta sintomatologia é conseqüência de um contato intenso e constante com pessoas com alto grau de demanda, como, por exemplo, viciados em drogas.

Farber (1991) traz o *burnout* como uma síndrome relacionada ao trabalho que surge como conseqüência da percepção individual da divergência entre o esforço investido no trabalho e as conseqüências desse esforço. Segundo o próprio autor “essa percepção é influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais (...) e é mais comum em pessoas que trabalham cara-a-cara com clientes problemáticos ou necessitados³ (...)” (Farber, 1991, p.24).

Outros estudiosos nessa linha de abordagem clínica são Pines e Aronson (1988, in Vasques-Menezes, 2005) que tratam, entre outras coisas, da necessidade que as pessoas têm de acreditar que a atividade que elas fazem têm significado e importância. O *burnout* acometeria, portanto, pessoas “motivadas e aconteceria, de um lado, devido à discrepância entre as expectativas e as realizações no trabalho, tal como estudado por Farber (1985) e, de outro lado, devido à existência ou não de fatores de suporte, quer individuais, quer de ordem organizacional, quer de ordem social” (Vasques-Menezes, 2007, p. 60). Para Pines et al. (1981, in Schwab, Jackson & Schuler, 1986), um grupo de suporte efetivo deve proporcionar

³ “(...) this perception being influenced by individual, organizational, and social factors (...) it occurs more often in those who work face to face with troubled or needy clients (...)” (Farber, 1991, p. 24).

conforto emocional, deve ser capaz de alertar o indivíduo quando este apresenta algum comportamento inapropriado, consegue providenciar ajuda em áreas relacionadas ao trabalho, além de apresentar desafios profissionais que são capazes de encorajar o crescimento, se oferece como ouvinte ativo e ainda compartilha de valores, crenças e percepções da realidade com essa pessoa⁴. Para tais autores seria improvável uma pessoa não motivada ou não interessada no trabalho ser acometida de *burnout*. Segundo Vasques-Menezes (2005), autores como Harrison (1983), Schaufeli e Enzmann (1998), Codo et al. (1998) também partilham dessa conceituação.

Além dessa linha de pensamento, ainda na esfera clínica, pode-se destacar os pressupostos psicanalíticos de Fischer (1983, in Leite, 2007) que compreende o *burnout* como conseqüência de um trauma narcísico.

Na literatura nacional e internacional, o conceito mais difundido e citado é o apresentado por Maslach e Jackson (1986, in Rothmann, 2003), que define o *burnout* como uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e redução do sentimento de realização pessoal que pode ocorrer entre profissionais que trabalham com pessoas. Nesta importante teoria é bom salientar que o *burnout* abrange três aspectos que o fundamentam: (1) o fenômeno é um processo e não um estado, (2) tem como causas principais os elementos do ambiente de trabalho e (3) se trata de um construto multidimensional que é composto pelos seguintes fatores: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal.

A exaustão emocional, de acordo com Maslach et al. (2001) é o ponto central do fenômeno *burnout* e a mais óbvia manifestação do mesmo. Diz respeito ao esgotamento físico e mental que os trabalhadores vivenciam. De acordo com Codo e Vasques-Menezes (2006) é

⁴ "An effective support group includes people who provide emotional comfort, confront the individual in human ways when the individual's behaviors are inappropriate, provide technical support in work-related areas, present technical challenges that encourage individual growth, serve as active listeners, and share similar values, beliefs, and perceptions of reality" (Pines et al., 1981 in Schwab, Jackson & Schuler, 1986, p. 16).

quando os profissionais “percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas” (p. 238). Cabe colocar que a exaustão emocional é o fator mais comumente descrito da experiência de *burnout*, de forma que, a maioria das pessoas que o vivenciam acabam descrevendo apenas a exaustão, no entanto, segundo Maslach et al. (2001), ele não é o suficiente para o diagnóstico do fenômeno. Este apenas “reflete a dimensão de estresse de *burnout*, mas não é capaz de captar aspectos críticos do relacionamento interpessoal no contexto laboral” (Maslach et al., 2001 in Leite 2007, p.22). A exaustão é uma forma de enfrentamento diante da carga exagerada de trabalho, como uma forma de distanciar cognitivamente e emocionalmente o trabalhador daqueles aos quais ele presta serviço.

A despersonalização é compreendida como o “desenvolvimento de atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho” (Codo & Vasques-Menezes, 2006, p.238). De acordo com Maslach et al. (2001) é uma tentativa de se distanciar dos “clientes” ignorando suas próprias qualidades profissionais que permitem o entrosamento necessário para o atendimento. Abre-se mão de si mesmo em prol do não-envolvimento como se, ao transformar o “cliente” em um objeto impessoal de trabalho tornassem as demandas dos mesmos mais práticas e manejáveis. De acordo com Friedman (2000), pessoas que vivenciam a despersonalização tendem a minimizar o seu envolvimento com o trabalho e até chegam a abandonar seus ideais.

A baixa realização pessoal é caracterizada pela insatisfação que o trabalhador sente em relação ao seu trabalho. Fracasso e baixa motivação são sentimentos também presentes e vêm acompanhados freqüentemente de um desejo de abandonar o trabalho (Leite, 2007). Para Brenninkaneijer (2001), indivíduos que vivenciam *burnout* acabam enxergando suas conquistas no trabalho de maneira negativa. Dessa forma, os sentimentos de competência, conquistas bem-sucedidas e realizações, tanto em relação ao seu próprio trabalho quanto em

relação à organização, não são observados em pessoas com baixa realização pessoal (Hakanen et al., 2006). É importante ressaltar que existe uma certa discordância a respeito da baixa realização pessoal em vários autores da abordagem psicossocial. Autores como Green, Walkey & Taylor (1991, in Hakanen et al., 2006), Schaufeli & Bunk (2003, in Hakanen et al. 2003) e Hakanen et al. (2006) desconsideram este último fator na análise do *burnout*. Para outros, Byrne (1994), Lee & Ashforth (1996) (Maslach et al., 2001), por exemplo, ainda é possível compreender esse fator como uma consequência da exaustão ou da despersonalização ou ainda da combinação dos dois. É fácil imaginar que passar por uma situação de trabalho onde seja possível ficar exausto ou despersonalizado seja também propício a não encontrar nenhuma realização pessoal naquela atividade. O senso de conquista ou realização é praticamente impossível quando se está exausto ou despersonalizado.

Cherniss⁵, como já pontuado anteriormente, traz uma visão mais organizacional à compreensão do *burnout*. O autor foi o primeiro a fazer uma associação entre as questões pessoais do *burnout* com características específicas do ambiente de trabalho. Para ele, as pessoas mais propensas a vivenciarem o *burnout* são aquelas que criam grande expectativa diante do trabalho. Essas pessoas crêem em um profissional “irreal” que sempre age de forma empática e compassiva, têm ideais de um serviço humano perfeito onde as pessoas gozam de flexibilidade e autonomia e ainda acreditam agir de forma sensível e compreensiva com seus colegas esperando esse mesmo retorno. No plano organizacional, o autor coloca que a instituição acaba por formar uma cultura específica que afeta a socialização dos trabalhadores. (Leite, 2007).

Ainda na perspectiva organizacional, Golembiewski, Munzenrider e Carter (1983, in Vasques-Menezes, 2005) apresentam uma maneira diferente de compreender *burnout*. Para esses autores o fenômeno é desencadeado através da incoerência que existe entre as

⁵ Apoiar-se nas teorias de Hall sobre êxito e fracasso na realização de tarefas e nas de Bandura sobre auto-eficácia. (Leite, 2007; Vasques-Menezes, 2005).

necessidades do trabalhador e o real interesse da organização. Nesse movimento, a exaustão emocional seria acarretada pela despersonalização e pela baixa realização profissional.

Tamayo (1997) ainda aponta Silverstein (1982) e Meier (1984), que definem o *burnout* “como um processo no qual o comprometimento profissional separa-se do trabalho como resposta ao estresse ocupacional e a um estado resultante de experiências repetitivas no emprego nas quais os indivíduos esperam poucas recompensas, castigo considerável, com reforço e controle escassos, acompanhado de pouca competência pessoal para obter tal reforço” (p. 7).

A perspectiva sócio-histórica tem como principal autor Sarason, já mencionado anteriormente, que deu prioridade à compreensão do *burnout* como um fenômeno conseqüente da ordem social vivida em sua época. Ao invés de compreender a síndrome como um processo apenas focal este se voltou à sociedade americana do pós-guerra, onde os trabalhadores das áreas assistenciais se baseavam, acompanhando a brusca mudança social e econômica, em um contexto onde o seu serviço se tornava uma missão diante dos anos da depressão. Seria um trabalho altamente demandado e que exigia alto profissionalismo além de ter relação direta com a estrutura governamental. Dessa forma o trabalho se tornou cada vez “mais isolado, com grandes expectativas e pouca autonomia, fazendo parte de um sistema impessoal, burocratizado, que não favorecia o desenvolvimento de um trabalho satisfatório”. (Leite, 2007, p.25). Sarason compreendeu a dinâmica social de mudança decorrente do pós-guerra a qual “envolveu famílias, trabalho e estrutura social gerando facilidades de consumo e o desenvolvimento das indústrias, mas também o crescimento das burocracias, mudanças nas estruturas de moradia com grande afluxo para as áreas de subúrbio, aumento dos índices de divórcios e o desenvolvimento crescente de relações sociais de caráter passageiro, impessoal e ‘desconectadas’” (Vasques-Menezes, 2005, p. 59). Essas mudanças também gerariam transformações nas relações de poder, autoridade e satisfação no trabalho.

Diante de inúmeras formas de compreender o *burnout*, a Psicologia Social e do Trabalho traz a sua própria visão do fenômeno. Baseados em pesquisa nacional realizada com 38.000 sujeitos trabalhadores em educação nos 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal, Codo e colaboradores (1998, in Vasques-Menezes, 2005) do Laboratório de Psicologia Social e do Trabalho propõem uma maneira particular de entender o fenômeno.

Este modelo, de acordo com Leite (2007), toma como base a visão de Maslach e Jackson (1981) em tratar o *burnout* como um fenômeno tridimensional contendo exaustão emocional, baixa realização profissional e despersonalização como fatores determinantes. Assim como outros autores (Leiter & Maslach, 1988, Buunk & Schaufeli, 1993, Lee & Asforth, 1993, in Leite, 2007), esta abordagem compreende a exaustão emocional como fator central da síndrome; como seu aspecto mais importante. Dessa forma, tanto a despersonalização quanto a baixa realização profissional são conseqüências da exaustão emocional. Na realidade, ambas são alternativas que o trabalhador cria diante do sofrimento causado pela exaustão emocional. É como se o profissional, diante da falta de estratégias de enfrentamento, se retirasse de seu trabalho simbolicamente (Vasques-Menezes, 2005).

Etiologicamente, a síndrome ocorre em decorrência da ruptura afeto-trabalho. Levando em consideração que “todo trabalho envolve algum investimento afetivo, seja na relação com o outro, seja com relação ao produto” (Codo, 1999 in Leite, 2007), pode-se dizer que, em especial, trabalhos que requerem o cuidado em suas relações, acabam por exigir ainda mais investimento emocional. Levando em consideração que esse investimento não pode ser recebido em retorno (sabendo que a relação profissional não permite esse enlace afetivo), a expectativa que se cria pode não ser atendida, criando, assim, um conflito no sujeito – fazer ou não o vínculo afetivo. É uma tensão que perpassa entre a criação de vínculo afetivo por parte do trabalhador em relação ao beneficiário do seu serviço e a impossibilidade da concretização desse vínculo. É justamente o desgaste desse vínculo afetivo que eclode a

exaustão emocional. “A exaustão, revisitada por esse modelo, é, portanto, caracterizada pela situação em que o trabalhador, mesmo querendo, percebe que não pode mais dar de si, principalmente do ponto de vista afetivo.” (Leite, 2007, p. 49). A baixa realização profissional mostra-se então lógica como conseqüência desse conflito, onde, por não conseguir alcançar seus ideais relativos àquele trabalho ele passa a sentir-se impotente e incapaz de realizar alguma coisa. Dessa forma, não resta nada àquele trabalhador, a não ser se retirar de cena, despersonalizando-se, ou seja, ignorando completamente que está lidando com seres humanos.

Na figura 1, Leite (2007, p. 48) faz uma proposta gráfica de explicação do *burnout*.

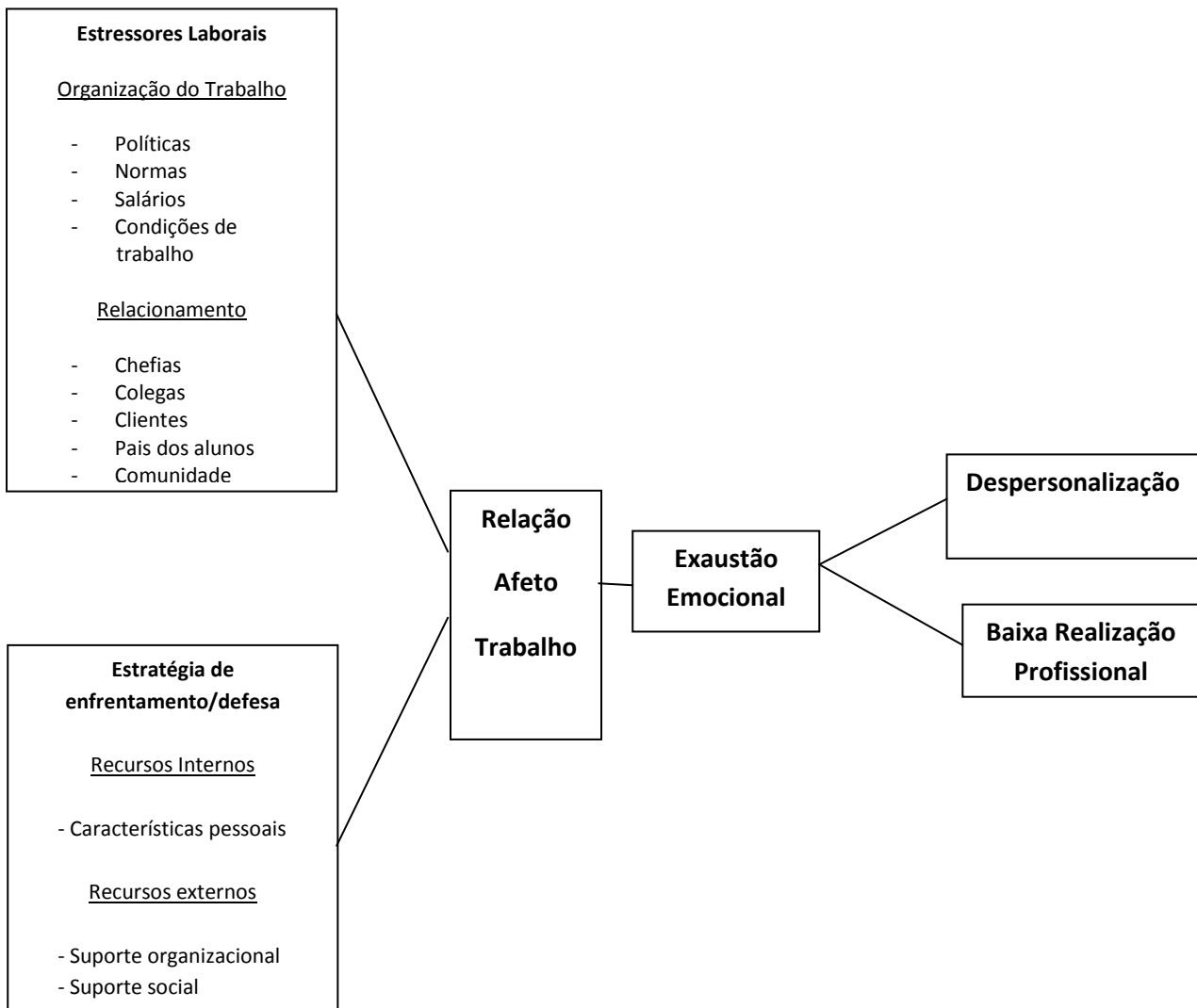


Figura 1 – Modelo explicativo de *Burnout* baseado na Psicologia do Trabalho.

1.2 – Instrumentos de diagnóstico de *burnout*

Por conseqüência de grande desacordo entre os teóricos do *burnout*, é possível nomear uma série de instrumentos já concebidos para o diagnóstico do mesmo. Apenas a título de conhecimento, serão apontados alguns deles de acordo com a revisão bibliográfica de Vasques-Menezes (2005) e logo em seguida será aprofundado e discutido o instrumento utilizado para o diagnóstico de *burnout* na amostra do SAEB a ser estudada.

Primeiramente é importante colocar que, a princípio, o *burnout* fora investigado por meio de observação. Depois surgiram entrevistas, técnicas projetivas e auto-avaliação juntamente com escalas de auto-estima. Segundo Gil-Monte e Peiró (1997, in Vasques-Menezes, 2005) a dificuldade de criar um instrumento confiável se deu pela diversidade de sintomas que inicialmente foram ligados à síndrome de *burnout*.

Apenas a partir de década de 1980 é que as pesquisas se voltaram à criação de um instrumento que tivesse rigor metodológico e, conseqüentemente, pudesse fotografar com mais precisão a síndrome. Destaca-se que alguns desses instrumentos são utilizados com pouca freqüência e se voltam mais aos serviços de cuidado ou de ajuda, enquanto outros são usados em larga escala e permitem a investigação em outras profissões. Seguem abaixo alguns desses instrumentos.

Tabela 1 – Instrumentos de Avaliação do *Burnout*

Instrumento	Autor(es)/Ano
<i>Teacher Burnout Scale – TBS</i>	Seidman & Zager /1986, 1987
<i>Teacher Attitude Scale – TAS</i>	Farber /1984
<i>Méier Burnout Assessment – MBA</i>	Méier/1984
Matthews Burnout Scale for Employees – MBSE	Matthews/1990
<i>Efectos Psíquicos del Burnout – EPB</i>	Garcia y Velandrino/1994
<i>Staff Burnout Scale for Health Professionals – SBS-HS</i>	Jones/1980

<i>Burnout Measure –BM</i>	Pines & Aronson/1988
<i>Oldenburg Burnout Inventário – OLBI</i>	Demerouti & Nachreiner/1999
<i>Maslach Burnout Inventory – MBI</i>	Maslach & Jackson/1986

1.3 - *Burnout* em Professores

Para falar propriamente de *burnout* em professores, é necessário primeiro abrir o caminho para entender o trabalho do professor em si.

Em histórico sobre o trabalho docente, Carlotto (2002) coloca a evolução educacional ao longo do tempo, mostrando, principalmente, como o papel do professor se modificou ao longo da história. De acordo com Costa (1995, in Carlotto, 2002), a maneira de educar como é conhecida hoje foi constituída a partir do século XV em meio a uma sociedade disciplinar arquitetada em meio às transformações para a modernidade. Com uma nova forma de olhar para a infância e no auge das descobertas sobre a “plasticidade” da aprendizagem (o ser humano moldável e transformável), as técnicas de controle disciplinar foram utilizadas na transformação da educação de uma “impregnação cultural” para a “escolarização” propriamente dita, ao longo do século XVI. A partir disso, as escolas passam a ser desenvolvidas sob a tutela da igreja no intuito de evangelizar as camadas populares. Neste momento é o próprio clero que se responsabiliza pela alfabetização e a educação em si. Necessitando convocar leigos para o trabalho, foi instituída “uma profissão de fé e juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, o que, segundo Krentz (1986, in Carlotto, 2002), faz surgir o termo professor, que significa a ‘pessoa que professa a fé e fidelidade dos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos’” (p. 22).

O doutrinamento religioso da educação se fortaleceu durante a Revolução Francesa, onde o professor era caracterizado “como aquele que se doava à causa de resistir ao avanço do liberalismo” (Carlotto, 2002, p. 22). Essa visão foi responsável pela concepção de que o

professor, por ser representante do trabalho intelectual ao invés do trabalho braçal, detivesse privilégios em consequência de seu alto nível de qualificação e autonomia (Moura, 1997).

De uma instituição doutrinária religiosa, a escola passou a ser uma instituição de doutrina ideológica, no sentido de ensinar aos jovens o que a sociedade fabril esperava deles com a Revolução Industrial. Com o avanço da gestão científica do trabalho, resultado das idéias tayloristas, a escola acompanha esse avanço entrando em cena, segundo a autora, o paradigma da eficiência.

“Dentre várias questões impostas pela nova organização do trabalho, algumas foram especificamente formuladas aos professores: 1) desenvolver métodos eficazes a serem seguidos pelos professores; 2) determinar, em função disso, qualificações necessárias para o exercício da atividade; 3) capacitá-los em consonância com as qualificações, ou colocar requisitos de acesso; 4) fornecer formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência na instituição; 5) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; e 6) controlar permanentemente o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido”, isto é, o aluno” (Enguita, 1989, in Carlotto, 2002, p. 22).

Outro ponto de mudança brusca na profissão é o atual contexto social no qual o professor está inserido. De acordo com Merazzi (1983, in Carlotto, 2002), a família não assume mais o papel educativo de suas crianças, de forma a responsabilizar a escola por essa tarefa. Além disso, diferentemente de qualquer outro tempo na história humana, o papel educacional passou a ser transmitido por inúmeras fontes de informação junto com os avanços tecnológicos vividos pela sociedade; ou seja, não existe mais apenas uma fonte de informação cultural, existem milhares. E, por fim, a autora coloca o conflito entre o que se ensinar diante de uma evolução cultural dessa ordem, onde se tem acesso a tudo – como definir a função do professor? Que valores transmitir de tantos vigentes na sociedade?

Diante desse emaranhado de informações e do bombardeio ao qual se é exposto, é até difícil imaginar como é o professor em sala hoje em dia. O professor deve assumir vários

papéis – em alguns casos até contraditórios – para que seja possível desempenhar sua profissão com destreza. Além disso, ainda seguindo a linha de pensamento de Carlotto (2002), os professores devem se adaptar a situações que, em sua própria formação, não eram de seu domínio ou nem sequer seriam possíveis de acontecer. Como balancear seus próprios valores com uma sociedade tão dinâmica? Mais ainda, como exercer o papel de educador em meio a tanto conflito? Perrenoud (1993, in Carlotto, 2002, p. 23) “diz ser a profissão docente uma ‘profissão impossível’, na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas.” De forma que sempre irão existir mudanças, conflitos, ambigüidades. A preocupação, porém, é: como fica a saúde mental desses profissionais?

Para compreender melhor o processo de adoecimento dos professores no que se refere ao *burnout*, parte-se de uma análise mais pontual da questão, aonde se acredita que o afeto tem papel fundamental na vivência do fenômeno.

Levando em consideração a teoria proposta por Codo et al. (1999), é possível perceber que o trabalho de “cuidador” acaba por exigir em demasiado a função emocional do profissional, mais ainda do professor. A fundo, pode-se ver que a palavra educação provém do latim *educatio* que, além de instrução, significa também ação de criar, alimentar, alimentação, criação. Logo, educador vem de *educator*, ou seja, aquele que cria, pai, que faz as vezes do pai.

Para ilustrar essa idéia, os autores exemplificam utilizando a educação há alguns anos atrás, onde o castigo físico e a punição física (hoje apenas de “direito” dos pais) eram tidos como ferramentas didáticas. Além disso, os professores em algum momento de suas vidas profissional já serviram de conselheiros da vida pessoal de seus alunos ou das mães de seus alunos. Qual o sentido dos primários recém-chegados à escola chamarem suas professoras de “tia”? É perceptível que o papel do professor perpassa a função familiar, maternal. A transição entre a casa e, basicamente, o primeiro contato social da criança, deve ser lenta, e,

por isso, acaba em alguns momentos por se confundir. Essa confusão, que se imagina acontecer apenas em uma única mão (do aluno ao professor), precisa ser enxergada através da outra mão da relação, afinal, o professor necessita fazer vínculo afetivo com seus alunos para se fazer compreender.

Segundo os autores, a atividade profissional do educador é bastante peculiar, a começar por seu produto em si. Quem nunca ouviu falar “criar filhos é bastante complicado”? Imagine então educar crianças que não são suas, ser responsável pelo conhecimento de futuros adultos modificadores do mundo, fundamentar valores, moral, ética naqueles que irão se tornar políticos, economistas, jornalistas, engenheiros. E não apenas isso, mas se colocar como garantia de que o mundo pode mesmo se tornar um lugar melhor através da sua intervenção, através da educação.

Deixando de lado o romantismo da coisa, existe ainda a atividade em si. O professor trabalha em sala de aula atendo-se apenas a um conteúdo, mas tem flexibilidade total em como ele ensinará cada parte desse conteúdo. É livre para escolher sua própria didática, em definir ritmos de aprendizagem, seqüência de atividades. Mais importante ainda é que “o professor é dono de seu processo produtivo, participando do início ao final de seu processo de ensino” (Codo et al., 1999, p. 50). Ele consegue identificar cada pedaço de sua produção e pode alterá-la a qualquer momento, diferente da maioria das profissões aonde o contato com o produto é apenas parcial não restando autonomia sobre o produto final.

O produto do professor é a aprendizagem do aluno. A aprendizagem é possível diante de uma série de variáveis que vão desde a capacidade intelectual do aluno até a maneira de transmissão de conteúdo por parte do professor (Codo et al., 1999). Porém, esta somente é possível através da afetividade. É através do contato que o processo se garante. O professor precisa, para que o conteúdo seja assimilado, permitir a troca, de forma que seja possível criar laços de confiança. Quando o laço é formado e existe percepção de apoio andando em mão-

dupla, a obrigação do aluno deixa de ser uma tarefa penosa, enquanto motiva o professor, que identifica interesse, criatividade, disposição. “Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar” (Codo et al., 1999, p. 50). É através do vínculo afetivo estabelecido que se transfere o conhecimento, que se dá o processo ensino-aprendizagem. Usando um exemplo de nossa categoria profissional, como realizar um trabalho terapêutico (que não deixa de ser um processo de ensino-aprendizagem) sem estabelecer vínculo afetivo, sem realizar transferência?

Entrando em uma análise mais profunda, utilizada também por Codo et al. (1999), o trabalho pode ser entendido sob dois aspectos, o objetivo e o subjetivo, sendo que é possível considerar sua parcela objetiva como a transformação em si – afinal de contas, o trabalho é trabalho apenas porque é capaz de modificar a natureza. Por exemplo, o serralheiro que transforma chapas de aço (que também já foram transformadas) em esquadrias. Seu trabalho objetivo é esse: fazer janelas de modo a garantir proteção a uma casa, por exemplo. Porém, como é possível trabalhar sem o sentido da atividade? “Quando o homem atua sobre a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades, ele lhe atribui um significado” (Codo et al., 1999, p.51). É esse significado que permite ao homem empregar energia afetiva a sua atividade. Enquanto em contato com o real, com a matéria, o homem se identifica com outros, se vê pertencente a uma espécie. Por outro lado, possuidor de subjetividade, o homem é capaz de se diferenciar, de se tornar individual e único. Em qualquer relação o homem carrega sua individualidade, sua própria história, seus próprios valores, etc. No trabalho não é diferente: existe a tensão entre o objetivo e o subjetivo particular. O que diferencia nas relações de trabalho é que a maneira de demonstrar o subjetivo varia de atividade para atividade.

Quando se trata de cuidado (como a relação entre dois em que a ação de um ocorre pelo bem-estar do outro) como trabalho, o objetivo acaba se perdendo no subjetivo. O cuidado é inerente ao ser humano pela lógica da sobrevivência. Quando em situação de vulnerabilidade é natural que qualquer pessoa se detenha ao cuidado, à ajuda. Quando uma atividade que é natural do homem se transforma em trabalho, acaba criando um conflito quase impossível de ser resolvido para quem atua. Utilizando exemplo dos autores, uma mãe que cuida de seu bebê, alimenta-o, troca sua fralda, afaga-lhe. De acordo com Golse (1998), ao descrever a teoria de Winnicott sobre o desenvolvimento afetivo infantil, existe na mãe, por natureza, a necessidade de identificação com o bebê, um processo empático extremo para que seja possível compreender o que falta a seu bebê. Se o seu pequeno chora é preciso que a mãe se coloque no lugar dele para atendê-lo – será que está com fome, ou sujo, ou com frio, ou com dor? Essa carga emocional empreendida para o cuidado não está apenas na mãe. O que dizer das babás?

O cuidado pago não evita o investimento emocional e envolve questões ainda mais conflituosas. Quando se trata de babá e bebê, existe na relação uma série de variáveis que se interpõe na relação entre um e outro. Dinheiro, hierarquia, técnicas, vontades da mãe. A babá não apenas cuida do bebê, mas também vende a sua força de trabalho. Por exemplo, quando a criança chora querendo algum alimento que sua mãe pediu para que não lhe fosse dado. A babá obedecerá à mãe, deixando de lado o choro e os gritos da criança. Dessa forma, o vínculo afetivo nunca será completo, já que, por ser uma relação trabalhista, esta será sempre mediada (Codo et al., 1999).

Aqui aparece o grande problema das profissões de cuidado: como não existe possibilidade do circuito afetivo se fechar, o trabalhador entra no conflito entre vincular-se ou não vincular-se. A relação afetiva entre eu-outro sempre se dá na completude do circuito afetivo. Quando, por exemplo, um dos lados da relação não quer mais fazer parte da mesma, o

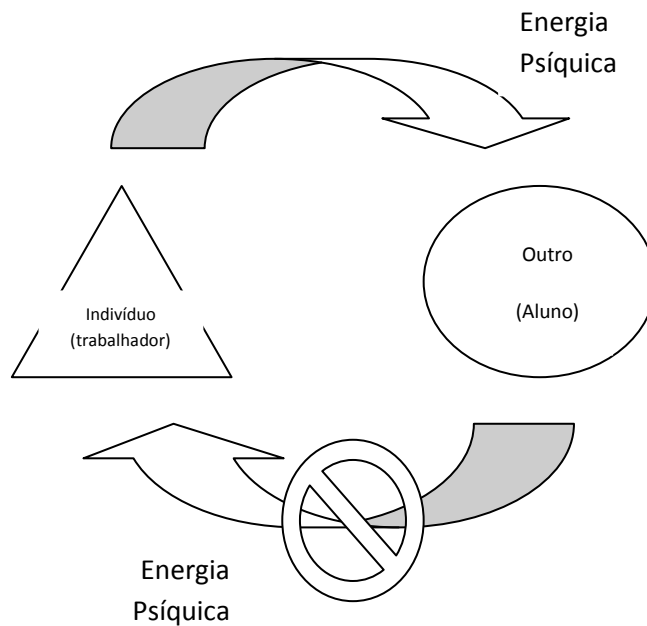
circuito é quebrado. Um amor não correspondido, por exemplo. Quando um não quer, o outro não tem como sustentar a relação sozinho, de forma que acaba agindo com um bloqueio afetivo.

“É isso que acontece quando (...) o afeto se transforma em trabalho, quando é parte obrigatória do investimento do trabalhador. Que seja um professor: se entenece pelo esforço honesto de um aluno carente, dedica a ele o melhor de suas atenções, de repente a família o tira da escola, é preciso trabalhar, ajudar nas despesas da escola, o mestre chama os pais, tenta argumentar, encontrar alguma forma... mas quem pode contra argumentos tão duramente reais, quem pode lutar contra dificuldades reais de uma família com meia dúzia de bocas para alimentar (...). O que ocorre aqui é que o circuito afetivo, construído com tempo e dedicação, se rompeu por razões de fora do vínculo mesmo, mediações que rasgam a trama construída entre eu e o outro... ‘morro de pena, mas o que eu posso fazer?’” (Codo et al., 1999, p.54).

Existe na relação entre subjetividade e objetividade humana, um ponto de equilíbrio entre ambas, o que permite ao homem se reconhecer como pertencente a uma sociedade e, ao mesmo tempo, único em sua individualidade. Na lógica capitalista, a subjetividade humana foi sendo cada vez mais retirada das áreas de trabalho, e, da mesma forma, a afetividade foi sendo abominada das relações trabalhistas. Mesmo assim, não é possível retirar do homem este seu lado subjetivo e a afetividade acaba por vir à tona, por mais reprimida que ela esteja. Isso depende exclusivamente do tipo de atividade em que se está inserido, porém, o desajuste entre mundo objetivo e subjetivo é maior em atividades que demandam muito do lado afetivo do sujeito (Codo et al., 1999).

As atividades de cuidado acabam por exigir do trabalhador mais investimento emocional. “Estabelecer vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro” (Codo et al., 1999, p. 55). Porém, o problema é que esse vínculo nunca é realizado de forma completa, já que está mediado pelas relações de trabalho. O investimento do sujeito não retorna pra ele integralmente, mas acaba se dissipando nos mediadores da relação.

Figura 2 – Diagrama da quebra de circuito afetivo. Adaptado de Codo et al. (1999, p.55).



Nessas atividades nas quais é necessário o investimento afetivo, porém, não é possível completar o circuito afetivo, os trabalhadores acabam por se enxergar em uma situação demasiadamente complexa: “eu devo ou não me vincular?”. Como não é possível deixar de investir emocionalmente na relação, o indivíduo cria estratégias de re-apropriação de seu investimento de forma a manter seu equilíbrio psíquico. Os trabalhadores podem encontrar maneiras saudáveis de fazer isso ou não. Mesmo que a tensão tenha que sair de qualquer maneira, em alguns casos (os não saudáveis) eles instauram um quadro de sofrimento psíquico.

A tensão provocada por esse conflito desgasta o sujeito afetivamente, de forma que, em determinado momento é impossível doar-se mais na relação de mão única. Esse desgaste afetivo leva à exaustão da energia física ou psíquica (primeiro fator do *burnout*). O contato diário dos professores com seus alunos e todas as situações escolares a que são submetidos, lentamente acabam com a disposição e a motivação para o trabalho. Dessa forma exauridos emocionalmente, o baixo envolvimento pessoal com o trabalho (segundo fator do fenômeno)

surge apenas como uma conseqüência. O não atingimento de objetivos profissionais traz o sentimento de impotência diante do trabalho. Quando se fala em um trabalho de grande grau ideológico pode-se ver mais claramente o sentimento de fracasso tomar conta do indivíduo. É nesse momento que a pessoa passa a se questionar diante de seus alunos, percebendo que seu trabalho não tem mais sentido (Codo et al., 1999). Já a despersonalização (terceiro fator do *burnout*), aparece quando o vínculo afetivo é substituído pelo vínculo racional. Neste ponto, o profissional passa a não mais enxergar o outro como um ser humano mas sim como um objeto. “É um estado psíquico em que prevalece o cinismo ou a dissimulação afetiva, a crítica exacerbada a tudo e a todos os demais e do meio ambiente” (Codo et al., 1999, pg. 242). É comum perceber que o professor passa a criticar demasiadamente seus alunos, culpando-os de seu próprio fracasso profissional.

O trabalhador em *burnout* se torna uma pessoa fria e pessimista diante de suas relações, não se permitindo envolver com seus próprios problemas e dificuldades. Além da irritabilidade que passa a dominar o profissional, suas relações deixam de existir, de forma que não convive mais com pessoas, e sim com objetos aos quais deve trabalhar. Depois de instaurado o quadro, fica impossível realizar o processo ensino-aprendizagem, pois o professor não é mais capaz de realizar empatia necessária para passar seu conhecimento e passa a ter que enfrentar o sofrimento (melancolia, ansiedade, baixa auto-estima) (Codo et al., 1999).

É importante colocar que, assim como a maioria dos objetos da ciência, o *burnout* também é composto por uma série de variáveis que vão desde condições de trabalho até a personalidade do trabalhador, porém, o que quer se deixar claro aqui é que, para entrar em *burnout*, é preciso que tenha ocorrido grande investimento afetivo e emocional por parte do trabalhador em suas relações profissionais.

1.4 Burnout e Gênero

Seguindo a proposta deste trabalho, de compreensão do fenômeno *burnout* nas diferenças de gênero, é necessário que seja feita uma pequena incursão na questão de gênero relacionado com a docência e suas principais características.

Sabe-se que a docência, historicamente, é uma profissão quase que majoritariamente feminina. Segundo Codo et al. (1999), a feminização da profissão no Brasil, remonta o período entre 1870 e 1930, quando o sistema educativo nacional e a procura de uma identidade nacional marcaram a organização do estado nacional. Assim, a expansão da educação dos primeiros anos foi considerada como um instrumento de formação de uma identidade nacional, com o objetivo principal de integração social. Tendo isso em vista, a antiga escola normal preparava profissionais da educação apresentando a forma didática da política educativa da República Velha. Neste momento, a docência era considerada como possível de ser exercida por qualquer ser humano, tanto homens quanto mulheres, porém, a identidade feminina favorecia as mulheres para este trabalho. “Assim, as brasileiras foram incorporadas à docência sobre a base de articulação das concepções de feminidade e atividade docente, o que punha em evidência as diferenças de gênero existentes na sociedade” (Yannoulas, 1994, in Codo et al., 1999, p. 64).

Considerando essa naturalidade feminina ao cuidado, Yannoulas (1994, in Codo et al., 1999) faz uma análise histórica mais profunda por meio de estudo de documentos, e coloca que a profissão de professora confirmou a identidade feminina da época, de modo que esta gira em torno do conceito de “mãe educadora”. Foi exatamente isso que aumentou o ingresso de mulheres na docência das primeiras séries do sistema educacional. Como se a profissão fosse uma extensão do trabalho já realizado em casa - “se cuidar era o seu *mister*, são as profissões que demandam cuidar as primeiras a receber fluxo de mulheres” (Codo et al., 1999,

p. 62). Isso explica, até hoje, o contingente feminino na enfermagem, na docência e até mesmo na Psicologia.

Segundo Bem (1981, in Zulik, 2006), tradicionalmente, de acordo com a definição sexual dos papéis, espera-se que as mulheres sejam apoiadoras, gentis, expressivas, enquanto que dos homens se espera assertividade, rigidez e que sejam emocionalmente reservados (Broverman, Broverman, Clarkson, Rosenkrantz, & Vogel 1970, in Kulik, 2006). As mulheres, com uma facilidade maior de abertura emocional, concebem a atividade docente com maior facilidade. Já que é necessário o vínculo afetivo entre professor e aluno, a criação deste vínculo é mais fluída quando se trata de mulheres.

De acordo com Codo et al. (1999) o papel social feminino foi bastante modificado, de forma que, enquanto antes se imaginava a mulher em cuidado exclusivo da prole, o homem tinha como função principal o provimento econômico da mesma, não se envolvendo, inclusive, com a educação de seus filhos. Depois de acirrada luta feminista ou por simples necessidade econômica (como diferem alguns autores), a mulher garantiu seu espaço no universo do trabalho, passando a participar ativamente da economia mundial. Essa mudança acarretou, entre outras coisas, a diminuição das diferenças entre os papéis sociais de gênero, porém, ainda se pode perceber uma estratificação nos papéis, seja relacionada à família, seja relacionado ao trabalho (Codo et al., 1999, Izraeli, 1999, Fogiel-Bijaoui, 1999, in Zulik, 2006).

A característica feminina do trabalho docente, apesar das mudanças sociais, continua até hoje, de forma que, quando se analisa o quantitativo de mulheres em relação ao de homens na educação, salta aos olhos o número de mulheres trabalhando como professoras. No entanto, a quantidade de homens no magistério tem aumentado gradualmente ao longo dos anos, e, principalmente, aumenta quanto maior é a idade dos alunos. Ou seja, nos anos

primários a quantidade de homens é ínfima em comparação às mulheres, mas a diferença diminui bastante nas séries de Ensino Médio.

Para Codo et al. (1999) as exigências do mercado têm se invertido, de forma que, com o desaparecimento dos empregos no setor primário (industrial), aumenta-se a demanda para o setor de serviços. Enquanto as mulheres entram cada vez mais em profissões fabris, os homens acabam buscando espaço aonde antes as mulheres era maioria. A entrada do homem na educação tem transformado cada vez mais essa profissão até então homogênea (em relação ao sexo) em uma categoria mais equilibrada.

“Tudo se encaminha para constatar que os homens reagirão diferente que as mulheres dentro da categoria profissional, não apenas porque homens e mulheres são diferentes, mas também porque os trabalhadores em educação estão em transição: a categoria está se transformando de tipicamente feminina para híbrida em questões de gênero” (Codo et al., 1999, p. 63).

De certa forma, as mulheres se emanciparam através de sua entrada no mercado de trabalho, dando novo sentido a sua própria identidade. Dessa maneira, é possível que, a partir de novas funções atribuídas a elas acabem por atingir de alguma forma sua auto-estima. Se a princípio a docência era uma extensão do trabalho realizado em casa, ao longo do tempo esta se tornou uma base de identificação própria. A exigência da profissão continua a demandar os atributos de mãe e as atividades domésticas no trabalho, porém isso não mais identifica a mulher emancipada que não tem mais na característica feminina sua única atribuição profissional – esta para permanecer no mercado de trabalho acabou assumindo uma posição antes característica do masculino; “não se espera mais que ela seja apenas a extensão salarizada da mãe, se exige liderança, agressividade, racionalidade (...)” (Codo et al., 1999, p. 69).

O conflito não é exclusivo das mulheres. O que dizer dos homens que estão ingressando na profissão? Estes passam a assumir um papel que até então, historicamente, sempre lhe foi negado. O cuidado não lhe é uma coisa natural, mas aprendida. A

sensibilidade, afloramento de afetos e dedicação ao cuidado dos alunos é, até certo ponto, contra sua identidade construída ao longo da existência humana.

Trabalho na sociedade é um fator primordial na identificação individual. A auto-determinação através da profissão é comum em nossa sociedade. Muitas vezes, ao ser apresentado a um desconhecido não se fala nem o sobrenome, mas a profissão, e assim se é definido. Dessa maneira, o conflito entre as relações de trabalho e gênero não pode ser negado. Como é possível equilibrar uma identidade milenar com uma nova de exigência antagônica à primeira para exercer um novo papel (um novo modo de ser)?

“(...) por ora uma monumental confusão: dois pólos a atrair os educadores para dois lugares que sempre foram antagônicos, fragilizando o educador, colocando-o perante a angústia de não se reconhecer no espelho, até que gênero e trabalho se despreguem um do outro na configuração da identidade profissional. Até que seja possível ser homem ou mulher independentemente de ser um/a educador/a” (Codo et al., 1999, p. 69).

Levando em consideração esses conflitos relacionados ao gênero, é de se esperar que o *burnout* tenha uma relevância ao ser relacionado com gênero. Pesquisas mostram dados um pouco divergentes umas das outras, de maneira que ainda não é possível estabelecer um padrão de vivência do fenômeno.

De acordo com Kulik (2006), alguns estudos sobre *burnout* relacionados ao trabalho em geral (Dolan, Piaol, & Cannings, 2003; Pines, 1984) mostraram maiores níveis do mesmo entre mulheres em comparação com homens. Para o autor, essas descobertas podem refletir uma realidade onde as normas sociais coíbem as mulheres de demonstrar fraqueza e articular algumas dificuldades emocionais, já que os homens são desencorajados a fazerem o mesmo (Balswick & Avertt, 1977; Forbes & Martin, 1990; Zahn-Waxler, Cole, & Barnett, 1991). Em

contraste, outros estudos revelam que não existe diferença entre a vivência de *burnout* entre homens e mulheres (Alotaibi, 2003; Carlson, Anson, & Thomas, 2003, in Kulik, 2006). O autor ainda aponta que Bakker (2002, in Kulik, 2006) argumenta que a relação entre *burnout* e gênero é mais complexa e inclui as interações entre os gêneros e variáveis de experiência pessoal.

Já em análises realizadas através dos três fatores do *burnout*, Ozan (s/d) aponta que Cimen (2007) concluiu que a exaustão emocional é mais comum em professoras dos primeiros anos. Já Güllüce (2006) aponta que o gênero não influencia em nenhuma das três dimensões do *burnout*. No entanto, grupos independentes de teste T de Student realizados separadamente entre os itens, mostraram que professoras apresentam significativamente maiores níveis de *burnout* que professores. Já Friedman (1991) conclui uma maior propensão em professores a vivenciar a síndrome que em professoras.

Escamilla-Quintal et al. (2008) mostra estudos que apontam para diferenças em função de gênero nas dimensões tanto de exaustão emocional quanto de despersonalização. Agut, Grau e Beas (2001), Gil-Monte e Peiró (1997), Maslach e Jackson (1981), Maslach (1982), Saianova, Martínez e Lorente (2005) e Schwab e Iváñicki (1982) descobriram que as mulheres podem experimentar maior exaustão emocional e de maneira mais intensa do que homens; enquanto os homens despersonalizam mais do que as mulheres. (Bekker, Croon e Bressers, 2005; Greenglass e Burke, 1988; Sari, 2004).

De acordo com Bekker, Croon e Bressers (2005), Chatterjee e McCarrey (1991), Greenglass e Burke (1988), e López (1995), citados por Escamilla-Quintal et al. (2008), as diferenças entre homens e mulheres na vivência de *burnout* se devem à influência dos papéis de gênero.

Capítulo 2 - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

2.1 - História

Antes de discorrer a respeito do SAEB, é importante fazer uma pequena introdução histórica de instrumentos avaliativos da educação. Tomando como base trabalho desenvolvido por Bonamino e Franco (1999), será possível compreender melhor o contexto do surgimento do SAEB, bem como sua metodologia em si.

Uma das maiores contribuições às avaliações de sistemas educacionais, de acordo com os autores, foi o Relatório Coleman (Coleman, 1966, in Bonamino & Franco, 1999) que, a partir de uma amostra de 645 mil estudantes, coletou informações sobre as características das escolas, dos alunos, dos professores e das famílias norte-americanas, abrangendo um estudo que media diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social que pudessem afetar as oportunidades educacionais. O objetivo primordial do Relatório Coleman foi, através de testes de competências verbais e não verbais, ser capaz de auxiliar na incorporação de políticas para a melhoria do sistema escolar. O interessante do resultado do Relatório foi que as diferenças dos desempenhos estavam associadas, em sua maioria, mais a variáveis de cunho sócio-econômico do que a fatores próprios de sala de aula. Além disso, mostrou que as crianças de menor renda que freqüentavam escolas mais homogêneas (com crianças de sua mesma classe social) tinham o desempenho pior em comparação com estudantes de escolas heterogêneas. O Relatório deu base para uma série de mudanças nas políticas educacionais norte-americanas, visando à garantia de uma forma de equilíbrio multirracial e multicultural nas escolas.

Outros países seguiram a linha do Relatório Coleman, entre eles a Inglaterra (Relatório Plowden em 1967) e a França, de acordo com Forquin (1995, in Bonamino & Franco, 1999), que obtiveram resultados semelhantes aos de seu antecessor.

Apesar de resultados interessantes, essa forma de avaliação foi duramente criticada ao longo dos anos, uma vez que suas derivações políticas e suas maneiras técnicas de avaliar o desempenho poderiam reduzir a problemática do desempenho a questões de cunho sócio-econômicas. No entanto, no início dos anos 1970, com a evolução das ferramentas de mensuração, foi possível propiciar uma melhor avaliação dos fatores internos à escola, fazendo com que as críticas fossem não confirmadas, corrigindo levemente as estimativas dos relatórios anteriores.

No Brasil, no mesmo período, as críticas à situação educacional pairavam basicamente sob influência da sociologia radical americana e da sociologia francesa além de uma produção sobre os levantamentos da década de 1960. Os autores destacam o trabalho de Cunha (1989, in Bonamino & Franco, 1999) escrito entre 1972 e 1975, chamado *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*.

Segundo os autores, as pesquisas de ordem quantitativa com corte sociológico foram escassas devido a uma série de fatores. Entre eles a falta de uma cultura acadêmica que incentivasse a pesquisa e as dificuldades organizacionais e financeiras para o desenvolvimento de estudos desse tipo. As que foram desenvolvidas nesse período se apresentavam em três perfis: (1) investigavam as características sócio-demográficas em relação ao acesso a certos níveis de escolaridade; (2) focavam o ensino superior tais como o acesso da mulher ao terceiro grau e condições sociais do sucesso no vestibular; e (3) se voltaram aos fatores determinantes da escolarização na América Latina representados pelo Programa de Estudos Conjuntos para a Integração Econômica da América Latina.

Já na década de 1980, diferente dos anos antecedentes, a abordagem da problemática do desempenho escolar começou a ser pautada pela perspectiva intra-escolar. Entre elas já existiam pesquisas voltadas à compreensão da repetência na educação brasileira. Esse

período, início da Nova República, foi culminante para uma abertura de perspectivas relacionadas a políticas públicas para a educação. Entre outras, as questões da repetência e da evasão escolar foram investigadas, porém, com críticas às metodologias estatísticas utilizadas. Chegou-se a um determinado ponto em que era preciso abranger a educação em sua totalidade, considerando, além dos fatores sócio-econômicos, os fatores intra-escolares que podem afetar o desempenho dos estudantes. Tendo isso em vista, o SAEB começou a ser idealizado.

De acordo com os autores, a década de 1980 foi marcada pelo início de diversas reformas educacionais na América Latina (Castro, Carnoy, 1997; Bomeny, 1997, in Bonamino & Franco, 1999). Este foi um movimento de reforma que compreendia mudanças profundas em dimensões como prioridades educacionais, formas de financiamento, currículos, avaliação educacional – priorizadas por investidores como o Banco Mundial e alguns setores empresariais e que eram de extremo interesse de pesquisadores ligados à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Além disso, foi um movimento de reformas ainda pouco investigado já que o interesse anterior estava focalizado em análises de discurso, quando havia se chegado a um ponto em que a pesquisa empírica se tornava emergencial para a construção de novas políticas.

A origem do SAEB coincide com as demandas do Banco Mundial no que se refere à necessidade de desenvolver um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, em meados de 1984, seguindo o VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). De acordo com Neto (2007), o empréstimo concedido ao país para o desenvolvimento deste projeto alcançou a cifra de 736,6 milhões de dólares, o maior empréstimo que o Banco tinha feito até então na área social. Dessa forma, foi possível, em conjunto com as idéias do MEC para desenvolvimento de uma maneira de

avaliar a educação como um todo, criar o chamado Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), “pai” do SAEB.

Os estudos pilotos que tinham como objetivo testar os instrumentos e os procedimentos para a aplicação em nível nacional, aconteceram no Paraná e Rio Grande do Norte em 1988. Dessa forma, em 1990, é feita a primeira avaliação nacional onde foram avaliados alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries (Brasil, 1992, in Neto, 2007). Em 1991, o SAEP passa a ser chamado de SAEB e, já em 1992 são publicados seus primeiros resultados. Em dezembro de 1994, o então Ministro da Educação Murilo Hingel, assinou a Portaria 1.795 que institucionalizou o SAEB como processo nacional de avaliação.

2.2 - O que é o SAEB

O SAEB é um instrumento de coleta de dados que tem como objetivo, segundo o sítio do Instituto Nacional de Pesquisas (INEP), responsável pela realização da avaliação, fotografar a situação da educação brasileira de modo a promover reformulações que visem melhoria da qualidade do ensino junto aos municípios, estados e à própria União. O SAEB coleta dados provenientes de alunos, professores, diretores e de escolas públicas e privadas de todo o país e é realizado a cada dois anos.

O que o SAEB traz como principal característica é o conceito da educação em seus diversos aspectos. Além do próprio desempenho do aluno, o SAEB se preocupa em avaliar como melhorias relativas à educação foram de fato proveitosas. Sempre existiu bastante investimento na educação, seja na capacitação de recursos humanos, seja na melhoria de escolas em geral, mas somente agora é possível analisar o que funcionou, o que melhorou, porque melhorou, etc. “Com base nos resultados obtidos, foi possível fazer análises e comparações e discutir se os resultados concretos possuíam ou não qualidade” (Pestana, 1998,

p. 67). O desempenho do aluno passou a ser considerado como produto do ensino, e somente a partir disso foi possível realizar um instrumento de avaliação eficaz.

Pestana (1998) ainda destaca que muito se discute que a educação é consequência também de condições iniciais de aprendizagem do sujeito, de forma que é necessário determinar o valor que se agrega aos indivíduos pela educação. Para dar conta disso, o SAEB parte do pressuposto que o desempenho dos estudantes é resultado de uma soma de fatores externos à escola ou ao próprio interesse do aluno, por esse motivo, é preciso que se junte ao desempenho do estudante mais três dimensões – “a determinação de contextos em que ocorrem o ensino e a aprendizagem; a identificação de processos de ensino e aprendizagem e, por fim, o dimensionamento dos insumos utilizados” (Pestana, 1998, p. 68). É assim que é possível perceber se as escolas recebem as mesmas oportunidades, ou seja, isso permite que seja analisado o grau de equidade na oferta educacional. Pestana (1998) ainda complementa: “Indo além e examinando em que medida a oferta de oportunidades semelhantes gera resultados diferenciados e quais as possíveis razões da diferenciação, pode-se determinar até que ponto os bons serviços educacionais estão sendo efetivamente democratizados, isto é, se pelo menos a maioria dos alunos tem, de fato, garantido o direito à educação de qualidade” (p. 68).

O SAEB é constituído de testes de proficiência nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa que são aplicados a alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, além de captar informações referentes aos contextos de aula dos alunos através de questionários dirigidos tanto aos alunos quanto aos professores e aos diretores das escolas e, ainda, coleta dados relativos às condições físicas da escola e dos recursos para elas disponíveis.

De acordo com o manual de microdados do SAEB 2003, desenvolvido pelo INEP vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o SAEB foi fundamentado em uma idéia de sistema, almejando desencadear um processo avaliativo através de levantamento bienal de informações no intuito de observar a evolução do quadro educacional brasileiro seguindo dois pressupostos básicos: “o rendimento dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado e nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino” (p. 6). Por esse motivo, desde o princípio houve uma preocupação em compreender o desempenho dos alunos em conjunto com variáveis externas à sala de aula e à competência do professor, somando às provas de proficiência com dados contextuais – fundamentais para o entendimento da real situação da Educação. É fácil concluir que, dessa forma, o SAEB é capaz de monitorar os sistemas de ensino em seu total, garantindo uma resposta direta aos gestores do real problema a ser enfrentando para a garantia da qualidade educacional.

2.2.1 Metodologia do SAEB

O SAEB utiliza-se de amostragem para suas avaliações, de forma que, assim, seja possível obter estimativas de desempenho dos alunos por série, Unidades Federativas, Regiões e, por fim, Brasil, nas disciplinas a serem averiguadas. “O desenho amostral caracteriza-se por amostras probabilísticas de alunos e de amostras relacionadas (de turmas, de professores, diretores e de escolas), considerando o universo de alunos matriculados no sistema educacional brasileiro” (p. 6). Além disso, elas são estratificadas, ou seja, leva-se em conta variáveis de escolas por zona (rural e urbana), localização (capital ou interior, região metropolitana, porte de municípios) e rede de ensino (federal, estadual, municipal e particular).

É importante colocar que a amostra é absolutamente aleatória e probabilística, e, por isso, possibilita a relação dos dados com a população educacional brasileira. O plano de

amostragem inicia-se com a seleção dos municípios a serem avaliados. A partir daí estabelece-se escolas e por fim as turmas – tudo em função da proporção de alunos matriculados. As turmas selecionadas são avaliadas e seus professores e diretores automaticamente participam da avaliação.

2.2.2 Instrumentos Utilizados

2.2.2.1 Testes

Têm como objetivo avaliar conhecimentos, habilidades e competências dos alunos diante das disciplinas (Matemática e Língua Portuguesa) de acordo com as Matrizes de Referência ⁶ do SAEB. São ao todo 169 itens de múltipla escolha para cada uma das séries e disciplinas avaliadas. Esses itens são elaborados de acordo com as matrizes específicas de conteúdo e habilidades e seguem de acordo com a série e a disciplina garantindo “uma representação adequada dos programas de ensino e conteúdo das disciplinas e dos níveis de complexidade das habilidades a serem avaliadas com os testes” (Brasil, 2003, p.7).

Em relação aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, especificamente, no SAEB 2003, as principais alterações comparando com os biênios anteriores foram referentes à adequação dos enunciados à idade dos alunos; à disposição das alternativas (“sim” seguido do “não”) e à inclusão das alternativas “não sei” ou “não existe”; e, ainda, à forma de aplicação, que passou a ser dirigida para garantir a total compreensão dos questionários por parte dos alunos participantes.

⁶ “As matrizes constituem um conjunto de descritores com representação dos conteúdos mais relevantes e as competências e as habilidades passíveis de serem medidos em avaliações em larga escala” (BRASIL, 2003, p.7).

2.2.2.2 Questionários

São aplicados cinco tipos de questionários: alunos, turmas, professores, diretores e escolas. Sendo que os alunos respondem questões relativas ao seu ambiente familiar, seus hábitos de estudo e de leitura, sua motivação e sua trajetória escolar. Já os diretores e professores respondem itens referentes a sua formação profissional, nível sócio-econômico e cultural, estilo de liderança, formas de gestão, práticas pedagógicas, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos humanos e pedagógicos. Para avaliar a escola e a turma, os aplicadores se utilizam de observação e preenchem seus questionários correlatos. Para avaliar o sistema de ensino os construtos são relacionados em três níveis – da escola, da sala de aula e do aluno. Em relação à escola, nos cinco questionários (ou seja, todos respondem perguntas relacionadas a isso) existem itens relativos à estrutura física da mesma, recursos, direção da escola e clima escolar.

Referente à sala de aula o objetivo é compreender o papel do professor no processo de aprendizagem – consideram-se práticas pedagógicas, formação profissional e o relacionamento entre professores e alunos. E o nível de alunos garante dados para a filtragem de características individuais e fatores exclusivos da escola bem como colhe informações relativas a características econômicas, demográficas e sociais dos alunos.

Em relação aos questionários respondidos pelos alunos, é importante destacar que os objetivos dos mesmos é fazer uma ponte entre ambientação social, econômica e familiar com o desempenho dos alunos, visto que esses fatores podem influenciar na maneira como os estudantes participam e se colocam no processo ensino-aprendizagem. De acordo Brasil (2003) a competência individual, no que diz respeito à apreensão do conhecimento tem relação nítida com as condições físicas e psicológicas que a estrutura social oferece, incluindo, convívio familiar, renda, alimentação, saúde e, ainda, influências do grupo social

comunitário a que pertencem. Essas medidas contextuais são analisadas pelo SAEB através dos questionários respondidos tanto pelos alunos quanto pelos diretores e professores da escola. “Em estudos de avaliação da educação, os questionários contextuais desempenham o papel de oferecer fatores explicativos para a modelagem do desempenho dos alunos, medida pelos fatores cognitivos”. Além disso, esses fatores fornecem a possibilidade de identificar condições de escolarização e diferenças entre alunos de origem demográfica distinta.

Para o SAEB 2003, foi realizada uma revisão dos questionários utilizados nas aplicações de 1995, 1997, 1999 e 2001 fazendo-se uma análise comparativa entre esses e questionários utilizados em avaliações internacionais – *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *Programme for International Students Assessment* (Pisa), *Evaluación Nacional de Aprendizajes de Uruguay*, *Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe* (Orealc) (Brasil, 2003). A partir de discussões com equipe multidisciplinar que contava com especialistas das áreas de educação, estatística, ciências sociais, além de representantes das secretarias do MEC e pesquisadores, foram feitas sugestões de mudanças nos questionários para o SAEB 2003.

As mudanças mais relevantes em relação aos questionários em comparação aos biênios anteriores foram as seguintes:

- adaptação dos questionários do aluno às séries em que serão aplicados, no que diz respeito tanto à forma (extensão, linguagem e diagramação) quanto ao foco de investigação;
- aperfeiçoamento da adequação dos questionários do professor e do diretor à realidade educacional brasileira;

- definição de novos construtos a serem investigados de acordo com o cenário das políticas públicas educacionais, e, se possível, de outras políticas sociais em voga. Por exemplo: violência, trabalho infantil, programa Bolsa-Escola, entre outros;
- elaboração e revisão de questões para otimizar a operacionalização das categorias de análise definidas como prioritárias para o ciclo do SAEB a ser realizado em 2003;
- reorganização das questões já existentes de forma a comporem blocos de análise mais coesos.

2.2.3 Procedimentos de Análise

O SAEB, desde 1995, utiliza métodos escalares que se baseiam na Teoria de Resposta ao Item para conferir os resultados de desempenho dos alunos. Esta teoria é um conjunto de modelos matemáticos que estabelece que a probabilidade de resposta a um item “é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) dos itens” (Brasil, 2003, p.8). Ou seja, quanto maior a destreza do aluno, maior a probabilidade deste acertar o item. Esse modelo permite a concepção de uma escala para cada uma das disciplinas que engloba as séries avaliadas, podendo, a partir disso, ser feito um ordenamento de desempenho dos alunos do nível mais baixo ao nível mais alto. Esse ordenamento possibilita a formação de escalas de proficiência que garantem interpretação pedagógica das habilidades e competências dos alunos.

É importante destacar que “A identificação de fatores associados ao desempenho do aluno é feita, no âmbito do SAEB, com extrema cautela. Não é estabelecida uma relação direta, e de certo modo mecânica, entre diferentes variáveis para a determinação desses

fatores. Utilizam-se modelos multiníveis⁷ para a análise dos dados coletados, bem como o controle de algumas variáveis, como o nível socioeconômico dos alunos avaliados” (p.9).

⁷ “O modelo multinível é aquele que permite a associação simultânea do desempenho a múltiplas variáveis, levando em conta os diversos níveis do sistema, tais como escola, turma e alunos, possibilitando a identificação dos mais importantes fatores relacionados ao desempenho” (BRASIL, 2003, p.9).

Capítulo 3 - Metodologia

Após a publicação do livro “Educação: Carinho e Trabalho” (Codo et al., 1999), onde foi possível identificar e discorrer a respeito do trabalho do educador levando em consideração a subjetividade e a afetividade envolvidos no processo de ensino, percebeu-se a necessidade de pesquisar a respeito das correlações entre saúde do educador e aprendizagem em si. Partindo do pressuposto da abrangência do SAEB, propôs-se um projeto de inclusão de instrumentos relativos à saúde do trabalhador aos questionários respondidos pelos professores.

De acordo com Codo et. al (1999), o educador é um cuidador e, por esse motivo, este dispõe de extrema energia em seu trabalho, energia essa de caráter exclusivamente afetivo. Assim, fica claro que o processo ensino-aprendizagem apenas é possível através da relação de afeto entre o trabalhador e aquele que recebe seu produto, neste caso entre professores e alunos respectivamente e é este o processo que é avaliado pelo SAEB. Dessa maneira, como seria possível avaliar a educação brasileira sem levar em consideração o aspecto afetivo e subjetivo dessas relações de trabalho?

Partindo da preocupação do SAEB em contemplar as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, foi sugerida a inclusão do instrumento de *Maslach Burnout Inventory* traduzido e validado pelo LPT – principal ferramenta de diagnóstico de *burnout*.

O SAEB 2003 foi realizado pelo MEC em convênio com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação entre os dias 3 e 7 de novembro de 2003. Foram pesquisadas ao todo 6.179 escolas. Este coletou e processou informações de 218.521 alunos conforme amostra probabilística descrita anteriormente. Dos 6.270 Diretores previstos para a avaliação, 6.180 responderam ao questionário, com uma perda, portanto, de apenas 4%. E ainda coletou dados de 17.376 professores das séries iniciais (de Língua Portuguesa e de Matemática). Os

professores, universo de nosso interesse, responderam a perguntas relativas à, além de dados pessoais, formação profissional e opiniões (posicionamentos) sobre o cotidiano escolar e ao inventário de diagnóstico de *burnout* – MBI adaptado pelo LPT (em anexo).

Tabela 2 – Questionário do Professor SAEB 2003 (Adaptado de Microdados SAEB 2003, BRASIL, 2003)

Série	Dependência	Previsto	Presente	Ausente	% Ausência
4ª Ensino Fundamental	Estadual	2728	2654	74	2,7%
	Federal	46	42	4	8,7%
	Municipal	2730	2677	53	1,9%
	Particular	2782	2723	59	2,1%
Total		8286	8096	190	2,3%
8ª Ensino Fundamental	Estadual	2410	2266	144	6,0%
	Federal	44	42	2	4,5%
	Municipal	1710	1617	93	5,4%
	Particular	1732	1665	67	3,9%
Total		5896	5590	306	5,2%
3º Ensino Médio	Estadual	2166	2043	123	5,7%
	Federal	80	74	6	7,5%
	Municipal	58	56	2	3,4%
	Particular	1628	1517	111	6,8%
Total		3932	3690	242	6,2%
Total Geral		18114	17376	738	4,1%

De acordo com a tabela 2, é possível observar que houve pouca diferença entre a população prevista para responder aos questionários e a que de fato respondeu. Assim, 8.096 professores de 4ª série do ensino fundamental responderam ao questionário, de um total previsto de 8.286, correspondendo a uma perda de 2,3%. Na 8ª série, de uma previsão de 5.896 professores, participaram 5.590 docentes, com uma perda de 5,2%, enquanto que na 3ª série do ensino médio foram obtidos dados de 3.690 professores de um total previsto de 3.932, o que significa uma perda de 6,2%.

3.1 – Amostra

Este estudo será pautado apenas no universo equivalente à 4ª série do Ensino Fundamental. Em relação aos professores respondentes, 8.096 responderam aos questionários do SAEB 2003 sendo 5.504 de escolas públicas e 2.782 de escolas particulares.

Os dados demográficos relativos aos professores respondentes revela que dos professores participantes, apenas 8,2% são do sexo masculino, sendo esmagadora a população do sexo feminino, 91,8%. Em relação à idade, os professores desta amostra estão em sua maioria, 65,3%, entre os 30 e os 49 anos de idade. Apesar de que é possível perceber, ao comparar idade com o tempo de serviço como docente, que a amostra já leciona há mais de 10 anos – 64,5%. O tempo de serviço é fator de análise quando se trata de *burnout*, já que, em pesquisas anteriores, é possível perceber que professores com menor tempo de carreira tendem a se sentir menos satisfeitos com o trabalho do que aqueles que estão há mais tempo na profissão. Isso não quer dizer que professores com muito tempo de trabalho não venham a apresentar *burnout*, mas, de acordo com Codo et al. (1999), estes continuam satisfeitos com o trabalho apesar de estarem em *burnout*. Outro ponto é que os profissionais mais novos tomam atitudes diferenciadas em relação ao trabalho – eles se inseriram na profissão em um momento em que às vezes nem o idealismo faz parte de sua motivação profissional.

Os professores descritos, majoritariamente, trabalham apenas em uma escola – 65,3%; no entanto, comparando com a dependência das escolas, 66,4% dos professores participantes trabalham em escolas públicas enquanto 33,6% trabalham em escolas particulares, de maneira que o hábito de trabalhar em mais de uma escola é típico de professores da rede de ensino particular, já que os professores de escola pública são, em sua maioria, concursados em regime exclusivo - 49,6% dos professores são regidos pela Lei 8.112/90 que dispõe sobre o serviço público (25% são regidos pela CLT e 25,3% são prestadores de serviço por contrato temporário, sem contrato ou outras formas de contrato). Outro fator importante nesse sentido

é que apenas 11,7% dos professores trabalham mais de 40 horas semanais e 80,4% não possuem outro emprego além de lecionar.

Em relação ao salário bruto recebido como professor, 70,8% da população pesquisada recebe menos que R\$960,00 por mês, ou seja, na época da realização da pesquisa, a maioria dos professores não recebia mais do que quatro salários mínimos por mês. O salário é um tema de grande relevância na Psicologia Organizacional e pode predizer, entre outras coisas, a satisfação do trabalhador com sua profissão além de ser fator que pode determinar o reconhecimento que o profissional percebe socialmente. Mesmo com 65,7% da população com nível superior, o salário deixa a desejar. No que se refere à satisfação com o trabalho, 82,8% diz não estar feliz com o salário que recebe.

Segue abaixo tabela com os dados demográficos dos professores respondentes.

Tabela 3 – Dados demográficos dos professores analisados.

Dados demográficos	Categorias	Frequência (válidos)	Percentuais (válidos)
Gênero	Masculino	658	8,2
	Feminino	7409	91,8
Etnia	Branços	3985	49,6
	Pardos	3290	40,6
	Pretos	477	5,9
	Amarelos	173	2,1
	Indígena	102	1,3
Idade	Até 24 anos	636	7,9
	De 25 a 29 anos	1228	15,2
	De 30 a 39 anos	2984	36,9
	De 40 a 49 anos	2303	28,4
	De 50 a 54 anos	612	7,6
	55 anos ou mais	290	3,6
Nível de Escolaridade	Menos que o ensino médio	31	0,4
	Ensino médio – Magistério	2408	30,1
	Ensino médio – outros	297	3,7
	Ensino Superior – Pedagogia	2826	35,3
	Ensino Superior – Licenciatura Matemática	281	3,5
	Ensino Superior – Licenciatura Letras	669	8,4
	Magistério Superior	298	3,7
	Ensino Superior – outros	1187	14,8

Região	Norte	1094	13,5
	Nordeste	2894	35,7
	Sudeste	1643	20,3
	Sul	1326	16,4
	Centro-Oeste	1139	14,1
Localização	Zona Rural	530	6,5
	Zona Urbana	7566	93,5
Tamanho do Município	Município com menos de 200.000 habitantes	3944	48,7
	Município com mais ou com 200.000 habitantes	4152	51,3
Rede de Ensino	Pública	5372	66,4
	Particular	2724	33,6
Há quanto tempo leciona	Há menos de 1 ano	249	3,1
	De 1 a 2 anos	370	4,6
	De 3 a 5 anos	978	12,1
	De 6 a 9 anos	1264	15,7
	De 10 a 15 anos	2034	25,3
	De 15 a 20 anos	1514	18,8
	Há mais de 20 anos	1641	20,4
Há quantos anos trabalha nessa escola	Há menos de 1 ano	1318	16,4
	De 1 a 2 anos	1181	14,7
	De 3 a 5 anos	1704	21,2
	De 6 a 9 anos	1447	18
	De 10 a 15 anos	1290	16
	De 15 a 20 anos	699	8,7
	Há mais de 20 anos	412	5,1
Em quantas escolas trabalha	Apenas nesta escola	5288	65,3
	Em 2 escola	2343	29,1
	Em 3 escolas	304	3,8
	Em 4 escolas ou mais	123	1,5
Horas aula por semana	Até 10 horas-aula	304	3,8
	De 10 a 20 horas-aula	1776	22,2
	De 20 a 30 horas-aula	2240	27,9
	De 30 a 40 horas-aula	2748	33,9
	Mais de 40 horas-aula	948	11,7
Horas dedicada ao planejamento de aulas por semana	Até 4 horas	2832	35,2
	De 4 a 8 horas	3652	45,4
	Mais de 8 horas	1562	19,4
Horas dedicada ao trabalho fora da escola por semana	Até 4 horas	2335	28,8
	De 4 a 8 horas	3670	45,3
	De 8 a 12 horas	1434	17,7
	Mais de 12 horas	608	7,5
Possui outro emprego	Sim, na área de educação	673	8,3
	Sim, fora da área de educação	774	9,6
	Não	6589	81,4
Salário bruto como professor	Até R\$ 240,00	622	7,8
	De R\$ 241,00 a R\$ 480,00	2082	26
	De R\$ 481,00 a R\$ 960,00	2968	37

De R\$ 961,00 a R\$ 1.140,00	1613	20,1
De R\$ 1.141 a R\$ 2.160,00	534	6,7
De R\$ 2.161,00 a R\$ 2.880,00	146	1,8
De R\$ 2.881,00 a R\$ 3.840,00	40	0,5
Mais de R\$ 3.840,00	7	0,1

3.2 – Instrumentos

O presente estudo será focado na investigação de *burnout* em professores da 4ª série do Ensino Fundamental, por esse motivo, o instrumento de base de análise será o *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

O MBI é, sem questionamento, o mais aceito e utilizado internacionalmente na mensuração de *burnout*, e o que foi utilizado na amostra do SAEB. Este inventário foi proposto e validado por Christina Maslach e Susan Jackson em 1981. De acordo com Büsing e Glaser (2000, in Benevides-Pereira, 2002) aproximadamente 90% das pesquisas atualmente têm utilizado o MBI ou uma adaptação do mesmo. Schaufeli e Enzmann (1998, in Benevides-Pereira, 2002) trazem porcentagens que comprovam isso e dá subsídios, além dos dados psicométricos, para confiar nesse instrumento. Segundo os autores, do total de pesquisas indexadas no *Psychological Abstracts*, 59,7% utilizam ou são estudos relativos ao MBI. Enquanto apenas 2,6% são para o BM, 2% são para o SBS.

Estão disponíveis três versões deste inventário. A primeira foi publicada em 1981 nos Estados Unidos e contava com 25 itens e 4 fatores (além da EE, DE e RP possuía um fator denominado Compromisso com o Trabalho) além de apresentar uma escala para intensidade em relação ao sentimento, abolida das versões subseqüentes pela redundância com as classificações de frequência. A segunda publicação data de 1986 e já não apresenta o quarto fator existente na primeira versão. E a terceira e mais recente edição consta com a colaboração de Michael Leiter e veio a ser publicada em 1996.

De acordo com Maslach et al. (2001), este instrumento inicialmente fora desenvolvido para ser utilizado em cargos relacionados aos serviços humanos⁸, e abrangia profissionais da área da saúde além de assistentes sociais, psicólogos, etc. Em seguida, o MBI foi publicado para cargos de educadores⁹ e modificava apenas os rótulos a quem os profissionais prestavam seus serviços, por exemplo, enquanto o MBI-HSS tratava de pacientes, o MBI-ES tratava de alunos, ou seja, os fatores não se modificavam ou qualquer outra parte do inventário. Dessa maneira, fica claro que o inventário estava voltado a profissões que interagiam exclusivamente com o público, com outras pessoas.

Devido à demanda e ao aumento do interesse sobre o tema, foi concebido um terceiro inventário seguindo uma maior abrangência para qualquer tipo de ocupação que não apenas às voltadas ao relacionamento direto com pessoas. Este novo inventário¹⁰ utilizou-se de termos mais gerais, inclusive no que se refere às três dimensões do *burnout*, que se apresentam como exaustão, cinismo e redução de realização pessoal. Outra novidade no MBI-GS é que este é composto por apenas 16 itens.

É interessante colocar que, apesar de estar sendo utilizado no mundo inteiro, não é possível fazer uma validação única, já que, para cada país/língua deve haver um seguimento metodológico próprio. Segundo Benevides-Pereira (2002) o inventário não está disponível comercialmente no Brasil e, por isso, encontram-se várias versões do mesmo (traduzidas, adaptadas e validadas). Entre elas estão as de Lautert (1995), Tamayo (1996), Moura (1997, 2000), Kurowski (1999), Roazzi, Carvalho e Guimarães (2000), Carvalho (1995). A mais utilizada em território nacional, porém, é a de Codo et al.(2002), utilizada no estudo do SAEB.

⁸ MBI – Human Services Survey (MBI-HSS).

⁹ MBI – Educators Survey (MBI-ES).

¹⁰ MBI – General Survey (MBI-GS).

A versão do MBI utilizada é um questionário auto-informe concebido para ser respondido por meio de escala do tipo *Likert* de sete pontos que decrescem de “0” – significando “nunca” – a “6” – significando “todos os dias”. O inventário é composto por 22 itens que abrangem as três dimensões propostas pelas autoras de vivência do fenômeno, sendo que nove acessam a sub-escala de exaustão emocional (EE) e incluem afirmativas capazes de avaliar sentimentos de exaustão e sobre-carregamento no trabalho; cinco acessam a sub-escala de despersonalização (DE) e incluem afirmativas que medem o desinteresse voltado a quem recebe o serviço; e oito que acessam a realização pessoal (RP) e envolvem afirmativas que avaliam os sentimentos de competência e obtenção de sucesso no ambiente laboral. Segue abaixo tabela com os itens do MBI utilizado na pesquisa.

Tabela 4 – Escala de Burnout

Fatores	Questões
Exaustão emocional	Eu me sinto esgotado no fim do dia.
	Eu me sinto como se estivesse no meu limite.
	Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.
	Eu me sinto frustrado com o meu trabalho.
	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado.
	Eu me sinto esgotado com meu trabalho.
	Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.
	Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.
	Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço pra mim.
Envolvimento Pessoal no Trabalho (Realização pessoal)	Eu me sinto muito cheio de energia.
	Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela.
	No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com muita calma.
	Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com a minha clientela.
	Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.
	Eu trato de forma adequada os problemas da minha clientela.
	Eu posso entender facilmente o que sente a minha clientela acerca das coisas.
Despersonalização	Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.
	Eu sinto que os clientes me culpam por alguns dos seus problemas.

Eu sinto que eu trato alguns dos meus clientes como se eles fossem objetos.

Eu acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.

Eu acho que esse trabalho está me endurecendo emocionalmente.

Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus clientes.
--

Em relação à consistência interna, Maslach e Jackson (1986, in Vasques-Menezes, 2005) relatam, para uma amostra de 11 mil sujeitos, alfa de Cromback $\alpha = 0,90$ para Exaustão Emocional, $\alpha = 0,79$ para Despersonalização e $\alpha = 0,71$ para Realização Pessoal. Apesar de alguns estudos mostrarem resultados parecidos aos encontrados por Maslach e Jackson (Iwannick& Schwab, 1981; Gold, 1984; Byrne, 1993; Sachaufeli et al., 1994 in Tamayo, 2002), outros estudos apontam para índices de consistência interna semelhantes para os fatores de Exaustão Emocional e Realização Pessoal enquanto que para Despersonalização, obtém-se α menor que 0,70 (Schaufeli et al., 1993, in Vasques-Menezes, 2005). “Resultados semelhantes foram obtidos nas versões traduzidas, adaptadas e validadas no Brasil por Tamayo (1997) (...), por Lautert (1997) (...), e por Codo et al. (1998) (...)” (Vasques-Menezes, 2005, p. 72).

Como a versão utilizada para os estudos do SAEB é a de Codo et al. (1998), a consistência interna, referente a uma amostra de 52.000 professores é: alfa de Cromback $\alpha = 0,85$ para exaustão emocional; $\alpha = 0,67$ para despersonalização; e $\alpha = 0,78$ para realização profissional (Vasques-Menezes, 2005).

Para cada um dos fatores da síndrome, foi utilizada uma categorização (“baixo”, “moderado” e “alto”) de forma a apresentar o fenômeno em seus níveis de severidade. Essa categorização é sugerida no manual do instrumento de Maslach e Jackson (1981, in Leite, 2007). A definição dos pontos de corte foi baseada em critérios validados no Brasil para

trabalhadores em educação do LPT (Codo e Vasques-Menezes, 1998), de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 5 – Pontos de corte

	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
Alto	≥ 27	≥ 13	≥ 39
Moderada	De 26 a 17	De 12 a 7	De 38 a 31
Baixo	< 17	< 7	≤ 30

Para efeito de diagnóstico diferencial de *burnout*, foi utilizada metodologia sugerida por Maslach e Jackson (1981, in Leite, 2007), onde o sujeito, para ser considerado como vivenciando *burnout*, deve apresentar comprometimento em todas as dimensões do fenômeno, de maneira que apresente obrigatoriamente um nível alto de severidade em exaustão emocional, concomitante com resultado crítico em uma das outras duas dimensões de *burnout* (alto em despersonalização e/ou baixo em realização profissional). Esse critério segue de acordo com Maslach et al. (2001) que diz que exaustão emocional é fator que caracteriza a síndrome mas não pode ser considerada única para o diagnóstico.

Este instrumento foi aplicado junto aos questionários respondidos pelos professores, seguindo a sistemática do SAEB. Além do inventário, o LPT também foi responsável pela aplicação de entrevistas qualitativas de aprofundamento, além de observação e análise de tarefas desenvolvidas em conjunto com o SAEB (protocolo) e *in loco*. A análise dos dados foi desenvolvida em conjunto com o INEP bem como a geração dos relatórios e divulgação dos resultados.

3.3 – Procedimento

É importante colocar que a amostra é absolutamente aleatória e probabilística, e, por isso, possibilita a relação dos dados com a população educacional brasileira. O plano de

amostragem inicia-se com a seleção dos municípios a serem avaliados. A partir daí estabelece-se escolas e por fim as turmas – tudo em função da proporção de alunos matriculados. As turmas selecionadas são avaliadas e seus professores e diretores automaticamente participam da avaliação.

3.4 – Análise de dados

Para a análise de dados, foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 16.0, aonde foram realizadas análises descritivas dos dados (frequência, média e desvio padrão), cruzamento de dados e correlações bivariadas de Pearson.

Os dados já haviam sido previamente limpos, de forma a facilitar a análise para este trabalho. Dessa maneira, foi realizado um tratamento no sentido de restar apenas itens válidos estatisticamente. Não foi feita nenhuma transformação nas variáveis, já que é interesse observá-las em sua distribuição original. Então, as escalas de exaustão emocional e de despersonalização apresentaram curtose e assimetria positiva, pois, de acordo com o esperado, esses sintomas ocorrem em nível alto em um pequeno estrato da população, mesmo em se tratando de professores. Da mesma forma, a escala de realização profissional (uma escala invertida) apresentou assimetria negativa, indicando concentração de respostas nos pontos mais altos da escala, como esperado.

Capítulo 4 – Resultados

Antes de iniciar a apresentação de resultados, alguns dados descritivos relacionados aos professores participantes são importantes de serem expostos. Foram feitos o cruzamento de alguns dados descritivos em relação ao sexo. Dessa forma, foi visto que em relação às regiões do país, a população se divide da seguinte forma:

Tabela 6 – Divisão dos gêneros por região geográfica.

Região	Homens	Mulheres
Norte	17%	83%
Nordeste	8,6%	91,4%
Sudeste	4,3%	95,7%
Sul	4,6%	95,4%
Centro-Oeste	8,2%	91,8%

Esta tabela mostra uma realidade interessante, na qual no norte do país é possível ver que a população de professores homens é maior em comparação com as outras regiões do país. Entre o sudeste e o sul do Brasil, a população masculina é equilibrada com a feminina em comparação entre uma região e outra. Da mesma maneira que acontece quando se compara o centro-oeste e o nordeste do país.

Em relação à idade dos participantes relacionados ao gênero, pode-se perceber que, da população masculina e feminina também se equilibram, de forma que, dos homens, 32,3% têm idade entre 30 e 39 anos, enquanto que, na mesma idade, 37,5% corresponde à população feminina. Da mesma maneira na faixa de 40 a 49 anos existem 26,8% dos homens e 28,8% das mulheres na mesma faixa etária. A maior diferença encontrada foi na faixa de até 24 anos e 25 a 29 anos, aonde, respectivamente, 12,5% dos homens e 7,5% das mulheres se encontram na primeira faixa, e, 21,5% dos homens e 14,7% das mulheres na faixa seguinte.

Em relação grau de formação, pode-se observar a seguinte distribuição.

Tabela 7 – Relação entre grau de escolaridade e gênero.

Grau de Escolaridade	Homens	Mulheres
Menos que o 2º Grau	0,5%	0,4%
Ensino médio (magistério)	36,1%	29,5%
Ensino médio (outros)	5,8%	3,5%
Ensino superior (Pedagogia)	26,1%	36,2%
Ensino superior (Licenciatura Matemática)	7,8%	3,1%
Ensino superior (Licenciatura Letras Português)	6%	8,6%
Ensino Superior (Magistério)	3,8%	3,7%
Ensino Superior (outros)	13,9%	15%

Assim, percebe-se que 57,6% dos homens e 66,6% das mulheres possuem Ensino Superior completo. Desses dados, é interessante observar a percentagem tanto para homens quanto para mulheres que fizeram o ensino médio voltado para o magistério.

Para o tempo de trabalho como docente, vê-se a seguinte distribuição.

Tabela 8 – Relação entre tempo de trabalho e o gênero do docente.

Anos	Homens	Mulheres
Menos de 1	6,1%	2,8%
De 1 a 2	8,9%	4,2%
De 3 a 5	18,3%	11,6%
De 6 a 9	16,6%	15,6%
De 10 a 15	22,2%	25,6%
De 15 a 20	15,2%	19,1%
Mais de 20	12,7%	21%

Estes dados seguem a lógica da idade dos docentes, de forma que, a percentagem de homens que trabalham há menos de 5 anos corresponde a 33,3%, enquanto que a percentagem de mulheres que trabalham há menos de 5 anos é de 18,6%. A tabela segue a proporção

inversa depois dos 10 anos de profissão, ou seja, a porcentagem comparativa entre os dois gêneros inverte a partir de 10 anos de profissão. É interessante observar que as mulheres, em comparação aos homens, estão há mais tempo lecionando.

Outra variável de destaque é o tipo da escola em que o docente trabalha, ou seja, se esta faz parte da rede de ensino pública ou particular. Nesta amostra, 65,5% das professoras respondentes são de escolas da rede pública do país, escolas estaduais, municipais ou federais; o percentual aumenta na população masculina, onde 76,1% dos homens são docentes de escolas públicas. Já na rede de ensino privada, 23,9% dos homens e 34,5% das mulheres fazem parte deste universo.

Em relação à vivência de *burnout*, pode-se perceber que, quando analisada a população geral, tem-se a seguinte distribuição quando considerados os fatores de *burnout*.

Tabela 9 – Fatores de *Burnout* x População geral.

Fator		Porcentagem
Exaustão Emocional	Alta	16,8
	Moderada	22,6
	Baixa	60,6
Despersonalização	Alta	82,5
	Moderada	11,7
	Baixa	82,5
Realização Profissional	Alta	59,9
	Moderada	26,1
	Baixa	14

Com a análise feita por gênero, vê-se a seguinte distribuição.

Tabela 10 – Fatores de *Burnout* x Gênero

Fator	Masculino	Feminino
Exaustão Emocional	Alta	17,5%
	Moderada	19%
	Baixa	63,5%
Despersonalização	Alta	7,5%
	Moderada	17,5%

Realização Profissional	Baixa	75,2%	83,1%
	Alta	58,9%	60%
	Moderada	29,5%	25,7%
	Baixa	11,6%	14,2%

A partir disso, foi possível relacionar os três fatores de *burnout* com os gêneros. Foi visto que 17,5 % dos homens apresentaram um nível alto de Exaustão Emocional (EE), uma diferença maior, porém pequena em comparação com as mulheres, onde 16,8% mostraram um nível crítico de EE. Esses dados revelam um número significativo da população que apresenta EE alta – 16,9%. Considerando tanto o nível alto quanto o moderado de EE, 39,4% dos participantes se encaixam nesse quadro.

Para Despersonalização (DP), foi possível observar que a diferença entre homens e mulheres é um pouco mais significativa nessa categoria, de maneira que, 7,5% dos homens apresentam alto nível de DP enquanto 5,7% das mulheres estão em estado crítico de DP. Neste fator, 82,5% dos professores analisados apresentaram DP em nível baixo. Em nível moderado, a diferença entre homens e mulheres é ainda mais alta – 17,5% dos homens e 11,2% das mulheres. Considerando tanto o nível alto quanto o moderado de DP, 17,5% dos participantes se enquadram nesse fator.

Já na Realização Profissional (RP) é possível ver um comportamento interessante: para o nível crítico 14,2% das mulheres apresentam baixa realização profissional, 11,6% dos homens estão no mesmo nível; porém, quando se fala de um nível moderado de RP pode-se ver 29,5% dos homens neste quadro e 25,7% de mulheres. Já em nível alto de RP o comportamento se equilibra entre homens e mulheres, de forma que 58,9% de homens e 60% de mulheres apresentam alta RP. Quando é considerado tanto o nível baixo quanto o nível alto de RP, vê-se que 41,1% dos homens e 39,9% das mulheres se enquadram nesse fator. A

população geral que se encaixa tanto no nível moderado quanto no baixo é proporcional ao de homens e mulheres em separado, 40% exatamente.

Quando se estabelece que os professores que estão vivenciando *burnout* são os que apresentam EE alta ou moderada, DP alta ou moderada e/ou RP moderada ou baixa, tem-se que, para toda a população, 23,5% dos professores estão vivenciando *burnout*. Na diferenciação entre homens e mulheres, foi possível perceber que a diferença é pouca entre um e outro, de modo que, 23,4% dos homens e 23,6% das mulheres estão em *burnout*.

Capítulo 5 – Discussão

O presente estudo tinha como objetivo observar se a síndrome de *burnout* seria vivenciada de maneira diferente entre homens e mulheres docentes da 4ª série do Ensino Fundamental. De acordo com os dados, considerando o diagnóstico de *burnout*, não houve diferença estatisticamente significativa entre eles. Este primeiro dado reflete alguns estudos sobre gênero e *burnout* que não apontam diferenças entre homens e mulheres na vivência do fenômeno (Mohammed, 1995, Lautert, 1995 in Carlotto e Palazzo, 2006; Avşaroglu et al., 2005, Güllüce, 2006, in Odan s.d.; Alotaibi, 2003; Carlson, Anson, & Thomas, 2003, in Kulik, 2006; Moura, 1997; Carlotto, 2002b; Pepe- Nakamura, 2002, in Silva e Carlotto, 2003). Porém contradiz alguns outros estudos, que percebem diferenças significativas entre os gêneros (Farber, 1991, Fernández-Castro et al., 1994, Burke et al., 1996, Aluja, 1997; Isorna, 1998, in Silva e Carlotto, 2003, Dolan, Piaol e Cannings, 2003, Pines, 1984, em Kulik, 2006). De acordo com alguns autores, a divergência entre achados remete à diferença cultural entre os países, de maneira que os conflitos vivenciados pelos trabalhadores podem ser provenientes de demandas e cargas sociais que, de uma maneira ou de outra, são vivenciadas pelos gêneros diferentemente, de acordo com a cultura, com o social de cada sujeito.

Quando se parte para a análise dos fatores de *burnout*, é possível enxergar algumas pequenas diferenças entre os gêneros. Em relação à Exaustão Emocional, vê-se que comparando os gêneros no que foi considerado para diagnosticar *burnout*, 36,5% dos homens vivem um nível razoável de EE, enquanto 39,6% das mulheres se encontram em mesma situação. Esse dado nos remete a estudos que revelam que mulheres estão mais suscetíveis à EE do que homens (Agut, Grau e Beas, 2001, Gil-Monte e Pieró, 1997, Maslach e Jackson, 1981, Saianova, Martinez e Lorente, 2005, Schwab e Ivíanicki, 1982, in Scamilla-Quintal et al., 2008, Çimen, 2007, in Ozdan, s.d.). Segundo Silva e Carlotto (2003), a abertura emocional feminina a deixa mais vulnerável para o esgotamento, de maneira que, como a

afetividade na mulher é mais natural, a risco de esgotar-se é maior. Além disso, o papel a mulher na atualidade, tem exigido uma dupla jornada de trabalho, no trabalho e dentro de casa. Brito (1999, in Silva e Carlotto, 2003) aponta que para a mulher não existe tempo livre, visto que, o tempo livre que se tem do trabalho, trabalha-se em casa, ou seja, o tempo cotidiano da mulher é dividido entre a profissão e o trabalho doméstico. Outro fator apontado por Moura (1997 in Silva e Carlotto, 2003) é que as mulheres, apesar de ser grupo majoritário entre os docentes, ainda ganham menos que os homens nesse universo, possuem menor formação e estão piores localizadas hierarquicamente em comparação aos homens.

Em relação à despersonalização, foi encontrada a maior diferença entre homens e mulheres, de maneira que, os homens se despersonalizam mais que mulheres. Esse achado concorda com a maioria dos estudos sobre gênero e *burnout* (Bekker, Croon e Bressers, 2005, Greenglass e Burke, 1988, Sari, 2004, in Scamilla-Quintal et al., 2008, Burke et al., 1996, in Silva e Carlotto, 2003). Os autores colocam que, ao contrário da mulher, o homem tem mais dificuldade para envolver-se do que a mulher, de forma que, para que ele reaja ao sofrimento se despersonalizando, é muito mais fácil. Outro ponto colocado por Scamilla-Quintal et al. (2008) é que para despersonalizar-se, o sujeito deve desapegar-se de seu objeto de trabalho, dessa maneira, à mulher seria ir contra suas características que a definem em seu papel feminino, o que aumentaria mais o seu conflito interno. Para os homens, o “custo” do desapego é mais baixo – o conflito é então diminuído com a despersonalização.

A baixa realização pessoal, neste estudo, mostrou uma diferença muito pequena entre homens e mulheres, contradizendo estudo de Silva e Carlotto (2003), que encontraram diferenças relevantes nesse fator. De acordo com as autoras, o homem seria mais exposto à baixa realização profissional, levando em consideração sua alta expectativa de sucesso, competição e desenvolvimento – identificados no papel masculino (Maslach e Jackson, 1985).

Por se tratar de uma grande amostra de professores de 4ª série, pode-se dizer que não existe diferença significativa entre homens e mulheres acometidos por *burnout* no Brasil. Nem quando os gêneros são relacionados aos fatores do fenômeno e nem quando os gêneros são relacionados ao seu diagnóstico.

As pequenas diferenças encontradas seguem a tendência de pesquisas anteriormente feitas, levando em consideração, também, as diferenças entre países. Quando se pensa em diferenças entre homens e mulheres, é impossível não pensar em diferenças de papéis sociais. Cada gênero humano é ensinado a agir e a pensar de maneiras diferentes seguindo um *script* biológico. A grande variação de resultados que relacionam *burnout* e gênero pode ser explicada por essa diferenciação e pela modificação que o papel social que cada um tem vivido ultimamente. Abrangendo um pouco mais, se existem diferenças de papéis entre homens e mulheres, o que dizer dessas diferenças entre diferentes sociedades, diferentes culturas?

Segundo Bekker et al. (2005, in Scamilla-Quintal et al., 2008), a maneira como homens e mulheres vivem as diversas situações cotidianas, seguem um padrão de aprendizagem que emprega, entre outras coisas, valores, expectativas e papéis que são transmitidos diferentemente de acordo com o sexo biológico. Comportamentos se tornam adequados para cada gênero – assim, os indivíduos interiorizam mensagens e representações sociais distintas. Como as mulheres possuem uma qualidade maternal maior que homens, talvez por isso estas sejam mais fáceis de se vincular afetivamente (mulheres são mais abertas para falar de suas emoções) e, por isso, podem se esgotar emocionalmente mais facilmente que os homens. Em compensação, aos homens é atribuído o papel de mantenedor econômico da casa e da família, ou seja, este deve ser eficaz e competente, abrindo mão de seu lado emotivo e da expressão de seus sentimentos.

Os resultados aqui obtidos, e os resultados encontrados na literatura, permitem afirmar que a docência está em pleno caminho de mutação numa sociedade em que cada vez mais homens e mulheres perdem as diferenças de gênero.

Capítulo 6 – Conclusão

Confirmando a revisão bibliográfica brasileira, os resultados deste estudo demonstraram que não existem diferenças estatisticamente significativas na vivência de *Burnout* entre homens e mulheres docentes da 4ª série do Ensino Fundamental.

Apesar das notáveis diferenças entre os papéis sociais impostos, a classe profissional de professores tem-se igualado em termos de gênero. Isso é perfeitamente explicado pela inclusão feminina no mercado de trabalho e a conseqüente integração do homem no contexto familiar.

Por se tratar de uma amostra de Ensino Básico aonde se deve lidar com crianças até dez anos, o vínculo afetivo se faz ainda mais necessário e, apesar de um alto grau de adoecimento entre os docentes, este não se diferencia quando relacionado ao gênero. Apesar de uma estrutura biológica que exige uma supressão dos sentimentos, o homem moderno se permite vivenciar suas próprias emoções; por outro lado, as mulheres passam a se utilizar de estratégias tipicamente masculinas para a sua sobrevivência no mercado de trabalho. Enquanto antes se esperava homens rígidos e mulheres doces, hoje, já é possível enxergar mulheres altamente racionais e homens mais sentimentais.

De acordo com Codo et al. (1999), dois pontos de determinação da identidade humana, o trabalho e o gênero, são primordiais na construção da auto-imagem e na maneira como o sujeito se relaciona com a sociedade. Da mesma forma que os indivíduos se reconhecem como homem ou mulher ao se olhar no espelho, a função laboral define o ser humano em meio ao social. Quando se fala em educadores (ou qualquer profissão de cuidado) ambos os determinantes podem acarretar pontos de conflito. Em relação à mulher, o usual sofrimento entre seus papéis de profissional e dona de casa – antagonismo entre a maternidade e a agressividade -- e em relação ao homem, a vivência de dramas antes

característicos do feminino – aceitação de atribuições que sempre lhe foram historicamente negadas.

É interessante observar que a docência, por se tratar de uma profissão que exige a proteção e o proporcionar bem estar a outro, esta foi a porta de entrada da mulher para o mercado de trabalho. Suas habilidades maternas foram primordiais na sua introdução na função pública. Passou-se a exercer o instintivo em troca de remuneração. Porém, a própria dinâmica laboral acarretou no desejo de expansão das funções da docente. De forma que a mulher passou a não mais querer reconhecimento pela sua habilidade natural feminina, mas sim, por suas competências intelectuais.

A introdução do homem neste mercado foi decorrente da crise do setor primário que acabou expulsando-os da atividade fabril o que vem, conseqüentemente, homogeneizando a profissão em si. Isto é, cada vez mais cresce o numero de homens que opta pela atividade docente. Em suma, vive-se o momento crucial de transição social onde não há mais diferenciação por gênero na atividade profissional.

Fica clara a complexidade deste assunto, visto que o *Burnout* é uma síndrome multifatorial e multifacetada sendo importante a sua compreensão tendo como base os seus diversos aspectos e nuances. Fazem-se necessários estudos mais aprofundados para o total entendimento da causalidade deste fenômeno atual que está cada vez mais presente entre os professores.

Além disso, diante da literatura internacional, vê-se que as diversidades culturais poderiam determinar a vivência diferenciada de *Burnout* entre homens e mulheres. Uma vez que cada sociedade possui suas próprias regras de aprendizado na determinação dos papéis sociais. A fim de contribuir para o real entendimento do fenômeno entre os sexos, fazem-se necessários estudos transculturais. Considerando as transformações referentes à sexualidade

na sociedade contemporânea, seria importante incluir discussões sobre a homossexualidade na docência.

Por fim, verifica-se a necessidade da abrangência dos estudos da Psicologia para a compreensão da Saúde Mental do Trabalhador em seus vários aspectos sociais. Lembrando que mesmo na Psicologia Clínica, é essencial investigar e levar em consideração a história social e organizacional do indivíduo. Assim, somente através dos intercâmbios acadêmicos será possível aproximar-se do real entendimento da complexidade da mente. Chegou-se a um ponto da história humana em que as diversas abordagens psicológicas devem se complementar e não mais pairar sobre discussões e embates epistemológicos.

Referências Bibliográficas

Batista, A. S. & Codo, W. (1999). Crise de Identidade e Sofrimento. In: Codo, W. *Educação Carinho e Trabalho*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

Bonamino, A. & Franco, C. (1999). *Avaliação e Política Educacional. Processo de Institucionalização do SAEB*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf> Acesso em: 18 de fevereiro de 2009.

Brasil (2006). Microdados do SAEB 2003. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Manual do usuário. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação Anísio Teixeira.

Brenninkmeier, V., Vanypere, N. W. & Buunk, B. P. (2001). I am not a better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions among teachers. *Social Psychology of Education* 4, 259-274.

Byrne, B. M. (1992). The Maslach Burnout Inventory: Testing for Invariant Factorial Structure across Gender for Elementary and Secondary Teachers. In: Congress of Psychology. Bruxelas, 25.

Carlotto, M. S. (2002). *A síndrome de burnout e o Trabalho Docente*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1a03.pdf> Acesso em: 13 de fevereiro de 2009.

Codo, W. & Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e Afetividade. In: Codo, W. *Educação Carinho e Trabalho*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é Burnout? In: Codo, W. *Educação Carinho e Trabalho*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

Da Silva, G. N. & Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 145-153).

Farber, B. A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. California: Ed. Jossey-Bass.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Journal of Clinical Psychology, Psychotherapy in Practice*, 56 (5).

Golse, B. (1998). *O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança*. 3ª Edição. São Paulo: Ed. Artmed.

Hanaken, J. J., Bakker, A. B. & Schaufelli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-442.

Moura, E. P. G. (2007). *Saúde mental e trabalho. Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas – RS*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Neto, J. L. H. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (5).

Odelius, C. C. & Ramos, F. (1999). Remuneração, Renda, Poder de Compra e Sofrimento Psíquico. In: Codo, W. *Educação Carinho e Trabalho*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

Ozan, B. M. (S/D). A study on primary school teacher levels: the northern Cyprus case. *Education*, 129 (4).

Questionários próprios do SAEB em 2003. (S/D). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/questionarios.htm>. Acesso em 10 março de 2009.

Rothmann, S. (2003). Burnout and Engagement: A South African Perspective. *AS Journal of Industrial Psychology*, 29 (4), 16-25.

Rossi, E. L. (1997). *A Psicobiologia da Cura Mente-Corpo: Novos Conceitos de Hipnose Terapêutica*. 2ª Edição. São Paulo: Ed. Psy Editorial.

Scamilla-Quintal, M., Rodriguez-Molina, I., Peiró, J. M. & Marco, I. T. (2008). El cinismo: una estrategia de afrontamiento diferencial em función del género. *Psicothema*, 20 (4), 596-602.

Soratto, L. & Olivier-Heckler, C. (1999). Trabalho: atividade humana por excelência. In: Codo, W. *Educação Carinho e Trabalho*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.