

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES

**CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DE PROFESSORES
DE ALUNOS COM OU SEM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Nilson Rogério da Silva

SÃO CARLOS

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES

**CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE DE PROFESSORES
DE ALUNOS COM OU SEM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Nilson Rogério da Silva

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Educação Especial - Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Profa Dra. Maria Amélia Almeida

SÃO CARLOS

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586ct

Silva, Nilson Rogério da.

Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais / Nilson Rogério da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
132 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação especial. 2. Ensino regular. 3. Ensino fundamental. 4. Saúde e trabalho. 5. Professores. 6. *Burnout*. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de Nilson Rogério da Silva

Profa. Dra. **Maria Amélia Almeida**
Orientadora
(UFSCar)

Ass. 

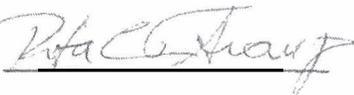
Profa. Dra. **Enicéia Gonçalves Mendes**
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. **Cristina Yoshie Toyoda**
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. **Rita de Cássia Tibério Araújo**
(UNESP/ Marília)

Ass. 

Prof. Dr. **Francisco de Paula Nunes Sobrinho**
(UERJ)

Ass. 

Aos meus amores Alessandra e Mariane.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Amélia Almeida que aceitou percorrer comigo este caminho e abraçou a idéia desta pesquisa. Pela sua valiosa orientação e por sempre se colocar disponível para as orientações, mesmo diante de tantos compromissos. Pela forma amiga e compreensiva com que sempre me tratou.

Aos membros da banca examinadora por se colocarem à disposição para a participação e pelas suas valiosas contribuições para o trabalho.

À Alessandra (minha esposa) que nunca mediu esforços para me ajudar, seja na forma de apoiar, de incentivar, de compreender algumas ausências em função do trabalho, pelas experiências e colaborações que compartilhou comigo e que estão representadas neste trabalho.

Aos meus pais Milton e Diolinda que possibilitaram minha carreira acadêmica.

Aos meus irmãos Nilton e José Cláudio.

A todas as professoras que participaram da pesquisa e com seus relatos tornaram possíveis a realização da mesma.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pela concessão da bolsa de doutorado para a realização da pesquisa.

À Universidade Estadual Paulista – Unesp, Departamento de Educação Especial pela concessão do afastamento parcial para realização da pesquisa.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos escores totais quanto aos desconfortos e regiões corporais	57
Figura 2: Principais acompanhamentos com profissionais especializados pelos 3 grupos	62
Figura 3: Principais posturas adotadas durante o trabalho pelos 3 grupos	63
Figura 4: Principais atividades de condicionamento físico realizadas pelos 3 grupos	64
Figura 5: Distribuição das somas das freqüências por itens para a Exaustão Emocional	86
Figura 6: Distribuição das somas das freqüências por itens para a Diminuição da Realização Pessoal.....	90
Figura 7: Distribuição das somas das freqüências por itens a Despersonalização junto aos grupos	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados demográficos da amostra nos 3 grupos de professores.	53
Tabela 2: Distribuição da freqüência de atividades de maior cansaço físico nos 3 grupos	55
Tabela 3: Distribuição dos valores de p para os sintomas revelados pelas professoras nas diferentes regiões corporais (<i>Teste Qui-quadrado-Crosstabs</i>).....	56
Tabela 4: Distribuição da freqüência de atividades de maior cansaço mental.....	65
Tabela 5: Distribuição dos escores para sinais/sintomas indicadores de <i>stress</i> e dos valores de p (<i>Teste Qui-quadrado-Crosstabs</i>)	67
Tabela 6: Distribuição das medianas e valores de p para os itens dos indicadores de <i>stress</i> com significância estatística	68
Tabela 7: Escores obtidos na comparação de grupos pelo Teste <i>Mann-Whitney</i>	68
Tabela 8: Avaliação das condições do ambiente de trabalho pelos grupos de professores	69
Tabela 9: Avaliação das condições da organização do trabalho pelos grupos de professores.....	71
Tabela 10: Avaliação materiais, equipamentos e mobiliários existentes pelos grupos de professores	74
Tabela 11: Avaliação dos recursos pedagógicos existentes nas escolas pelos grupos de professores	76
Tabela 12: Avaliação da formação e treinamento pelos grupos de professores	77
Tabela 13: Condições de trabalho e o impacto na saúde dos professores	79
Tabela 14: Condições de trabalho e a interferência na qualidade do serviço docente	80
Tabela 15: Síntese das principais sugestões apresentadas pelos professores	82
Tabela 16: Distribuição dos escores obtidos para a Exaustão Emocional (<i>Teste Kruskal-Wallis</i>)	84
Tabela 17: Distribuição das somas dos escores totais por item para a	

Exaustão Emocional (Teste <i>Qui-Quadrado</i>)	85
Tabela 18: Distribuição dos escores obtidos para a Diminuição da Realização Pessoal (Teste <i>Kruskal-Wallis</i>)	87
Tabela 19: Distribuição das somas dos escores totais por item para a Diminuição da Realização Pessoal (Teste <i>Qui-Quadrado</i>)	89
Tabela 20: Distribuição dos escores obtidos para a Despersonalização (Teste <i>Kruskal-Wallis</i>)	91
Tabela 21: Escores obtidos pelos três grupos de professores nas escalas do MBI	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ESTUDOS SOBRE ADOECIMENTO DE PROFESSORES	19
2.1	ASPECTOS FÍSICOS E EMOCIONAIS	19
2.1.1	Síndrome do <i>burnout</i> docente	24
2.1.1.1	<i>Stress</i> e <i>burnout</i>	28
2.1.2	Indicadores de <i>burnout</i> em professores no mundo e no Brasil	30
3	FATORES AMBIENTAIS, ORGANIZACIONAIS E INFRA-ESTRUTURA ESCOLAR	32
4	REFORMAS NO SETOR EDUCACIONAL, CONDIÇÕES DE SAÚDE E TRABALHO DOCENTE	34
4.1	Qualificação, competência e implicações para os professores	38
5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO INCLUSIVO	41
6	HIPÓTESES DE PESQUISA	44
7	OBJETIVOS	45
8	MÉTODO	46
8.1	Participantes.....	46
8.2	Ambiente de coleta	46
8.3	Instrumentos	47
8.4	Procedimentos de coleta de dados	49
8.5	Procedimentos de tratamento e análise de dados	50
9	RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
	INSTRUMENTO 1 - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE	
9.1	Dados demográficos da amostra	53
9.2	Percepção das professoras sobre o esforço físico na atividades docentes	55
9.3	Percepção das professoras sobre desconfortos físicos	56

9.4	Percepção das professoras sobre desconforto e afastamento do trabalho	60
9.5	Freqüência de acompanhamento com profissional especializado	61
9.6	Posturas e posicionamento no trabalho docente	62
9.7	Atividades de condicionamento físico dos docentes	64
9.8	Percepção das professoras sobre cansaço mental nas atividades docentes	65
9.9	Indicadores de <i>Stress</i>	66
9.10	Percepção das professoras sobre o ambiente de trabalho docente	69
9.11	Percepção das professoras sobre a organização do trabalho docente ..	71
9.12	Percepção das professoras sobre a disponibilidade de materiais e equipamentos	74
9.13	Percepção das professoras sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos	76
9.14	Percepção das professoras sobre a oferta de atividades de formação continuada	77
9.15	Percepção das professoras sobre a relação entre as condições de trabalho e saúde	79
9.16	Percepção das professoras sobre a relação entre as condições de trabalho e interferência na qualidade do serviço docente	80
9.17	Sugestões de Melhoria das Condições de Trabalho	81
 INSTRUMENTO 2 - MBI - <i>MASLACH BURNOUT INVENTORY</i>		
9.18	Indicadores de Exaustão Emocional	84
9.19	Diminuição da Realização Pessoal	87
9.20	Despersonalização	91
10	POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE OS INSTRUMENTOS 1 e 2	95
10.1	Exaustão Emocional	95
10.2	Despersonalização	98
10.3	Diminuição da realização pessoal	99

11	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
12	REFERÊNCIAS	109
13	ANEXOS	126
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO	127
	ANEXO 2 - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE	128
	ANEXO 3 – MBI - <i>MASLACH BURNOUT INVENTORY</i>	132

Silva, Nilson Rogério da. **Condições de trabalho e saúde de professores de alunos com e sem necessidades educacionais especiais.** Tese de Doutorado – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEE, 2009.

RESUMO

O exercício da docência é permeado por condições de trabalho adversas, baixos salários, insuficiência de recursos materiais e didáticos, salas numerosas, tensão no relacionamento com os alunos, carga horária de trabalho excessiva, inexpressiva participação no planejamento da instituição e nas políticas institucionais e falta de segurança no ambiente escolar. O presente estudo teve por objetivo comparar as condições de trabalho e saúde considerando aspectos físicos e emocionais junto a três grupos de professores que atuam no ensino fundamental, bem como investigar possíveis implicações na prestação do serviço aos alunos. Participaram do estudo 60 professores da Rede Municipal de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) do município de Bauru, distribuídos em três grupos: a) 20 professores que atuam no ensino comum sem a inclusão de turmas de alunos com necessidades educacionais especiais - RSI; b) 20 professores de turmas com inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais - RCI; c) 20 professores que atuam em salas de recursos - SR. Para a coleta foram utilizados dois instrumentos: Roteiro de entrevista - Percepção do trabalho docente para levantar os fatores de riscos ocupacionais presentes no trabalho e pelo protocolo *Maslach Burnout Inventory* -MBI para avaliar a presença de *burnout*. Foi utilizado o SPSS versão 13.0, os Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação dos 3 grupos. Os resultados foram organizados em forma de Tabelas. Os resultados revelam que, de maneira geral, os grupos apresentaram relativa similaridade. Entretanto, algumas diferenças foram encontradas. O grupo de professores SR obteve os melhores resultados na avaliação das três escalas do *burnout* quando comparados com RSI e RCI, ou seja, com predominância de respostas nos níveis mais baixos de exaustão emocional, alto na diminuição da realização pessoal e baixo para despersonalização. Quanto às queixas de ordem física, observa-se que RCI apresentou maior número de desconfortos destacando a cabeça, coluna, pescoço e membros superiores. No que diz respeito à avaliação das condições de trabalho, os três grupos consideraram os aspectos avaliados (ambiente de trabalho, organização de trabalho, materiais e equipamentos e recursos pedagógicos) como adequados. Contudo, RCI apontou maiores indicadores de inadequação. Observou-se concordância entre os achados dos dois instrumentos utilizados, no sentido de ambos indicarem que RCI estaria mais vulnerável a desenvolver exaustão emocional no que tange aos aspectos físicos e relativos às condições de trabalho, expressas por meio de desconfortos. No que se refere aos aspectos emocionais, um dos componentes da exaustão emocional RCI apresentou percentuais maiores em sete dos quatorze aspectos investigados. SR apresentou os menores percentuais de incidência dos sinais/sintomas de *stress*. A maioria dos professores não apresentou problemas de despersonalização. No que diz respeito à diminuição da realização pessoal, os três grupos apresentaram escores elevados o que caracteriza nível baixo já que se trata de uma escala negativa. Espera-se que os dados apresentados contribuam para compreensão do *burnout* em professores do ensino regular com e sem inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e/ou suscitem novos encaminhamentos de pesquisas.

Palavras-chave: Ensino especial, ensino regular, professores do ensino fundamental, condições de trabalho e saúde, indicadores de *burnout*.

Silva, Nilson Rogério da. **Work conditions and students' teachers' health with and without special educational needs.** Doctoral Thesis - Federal University of São Carlos - UFSCar - Phd in Special Education - PPGEE, 2009.

ABSTRACT

The of teaching profession is permeated by adverse work conditions, low wages, inadequacy of material and didactic resources, numerous classrooms, tension in the relationship with the students, excessive work load, lack of safety in the school atmosphere, inexpressive participation in the institution planning and in the institutional politics. The present study had for objective to compare work conditions and health, considering physical aspects with three groups of teachers who teach in elementary grades, as well as to investigate possible implications in the service to be provided to the students. Participated in the study 60 teachers of the Metropolitan Net of Elementary Teaching (1st to 4th grades) from the District of Bauru, distributed in three groups: a) 20 teachers who teach in regular school classroom without the inclusion of students with special educational needs – RSI Group; b) 20 teachers who teach in the regular classroom with special needs students – RCI Group; c) 20 teachers who teach in resource classrooms (SR Group). For data collection two instruments were used: Semi structured interview to investigate teachers perceptions about occupational health risks, as well as the Maslach Burnout Inventory –MBI protocol to evaluate the burnout presence. The results were organized in form of tables and the data was analyzed by SPSS version 13.0 and by a non parametric Kruskal-Wallis test for comparison of the 3 groups. In general, the results demonstrated that the groups presented relative similarity. The teachers from the SR Group obtained the best results in the evaluation of the burnout three scales when compared with RSI Group and RCI Group, that is, with prevalence of answers in the lower levels of emotional exhaustion, high level of low personal accomplishment and low level for depersonalization. Related to the physical complaints, it was observed that RCI Group presented larger frequency of discomfort highlighting the head, spinal cord, neck and superior members. About the evaluation of the work conditions, the three groups considered the evaluated aspects (work environment, work organization, materials and equipments and pedagogic resources) as appropriate. However, RCI Group indicated larger indicators of inadequacy. Agreement was observed in the results of the two used instruments, in the sense that both of them indicate that RCI Group would be more vulnerable to develop emotional exhaustion referred to the physical aspects and work conditions, expressed by means of discomfort. In reference to emotional aspects, one of the components of the emotional exhaustion, RCI group presented larger percentile in seven of the fourteen investigated aspects. SR group presented the smallest percentile of incidence of the *stress*. Most of the teachers didn't present depersonalization problems. In relation to the decrease of the personal accomplishment, the three groups presented high scores, what characterizes low level since it is a negative scale. It is hoped that these results contribute for a better understanding of the burnout in teachers from regular classrooms with or without students with educational special needs and/or to raise new directions for investigation.

KeyWords: Special teaching, regular teaching, elementary school teachers, work conditions and health, burnout.

1 INTRODUÇÃO

As doenças decorrentes do exercício profissional, com aumento crescente e significativo na sociedade atual, têm produzido um contingente elevado de incapacitados parciais ou totais para o trabalho. Segundo Oddone *et al* (1986), um número significativo de trabalhadores, ao longo da história da humanidade, têm sido vítimas de doenças, incapacidades e mortes em decorrência do ambiente de trabalho.

Para Dias (2001) esse processo de adoecimento é decorrente de doenças conhecidas e de outras acrescentadas frente à adoção de novas tecnologias, novas formas de gestão do trabalho e da produção.

Vários modelos de gestão da produção e do trabalho, centrados na lógica da eficiência produtiva e no rendimento, têm revelado algumas formas de sucesso e outras, em que, freqüentemente se verifica situação de fracasso (VALNOVICH, 1996).

Oliveira (1997) considera que as inovações tecnológicas e organizacionais têm provocado mudanças significativas no mundo do trabalho, com reflexos na produção e na sociedade como um todo, com impactos sobre a saúde física, mental e social dos trabalhadores.

Para Tomei (1996) a concorrência imposta pelo mercado internacional e a pressão por tecnologia conduz as empresas à flexibilização dos recursos humanos, com a adoção de modos de gestão dominados pela lógica financeira do retorno em curto prazo.

Para Tumolo (2001) nas diversas fases do capitalismo e em seus variados padrões de acumulação, a exploração da força de trabalho sempre ocupou papel central. Como exemplo, pode-se mencionar a reestruturação produtiva, com início no final da década de 70 e intensificação nos anos 90, que surge como resposta capitalista à crise ocorrida pela generalização dos princípios Taylor-fordista amplamente implantados no Brasil pelas empresas em maior ou menor grau.

Em estudo realizado por TUMOLO (2001) verificou-se que no Brasil a reestruturação produtiva não apresenta homogeneidade seja entre as empresas ou no interior das mesmas, e aponta como principais resultados deste processo a

intensificação do ritmo de trabalho, a diminuição de postos de trabalho, o movimento para neutralizar a ação sindical e a tendência à redução salarial.

Neste contexto, observa-se um quadro de priorização da produtividade e do lucro em detrimento das condições de trabalho, expondo os trabalhadores a fatores de risco que constituem meio incipiente para o surgimento de doenças relacionadas ao trabalho.

Entende-se por doenças relacionadas ao trabalho um conjunto de danos ou agravos que foram causados, desencadeados ou agravados pelos fatores de risco presentes nos locais de trabalho (BRASIL, 2001). Outro termo bastante comum na literatura é a doença ocupacional, que compreende a doença profissional e a doença do trabalho.

A doença profissional é definida como aquela produzida ou desencadeada pelo exercício do trabalho peculiar a determinada atividade e constante da lista das doenças profissionais (Decreto Regulamentar n.º 6/2001) Ex: problemas respiratórios e dermatológicos em decorrência da exposição à poeira. Já a doença do trabalho refere-se a aquela adquirida ou desencadeada em função das condições em que o trabalho é realizado e com ele se relacione diretamente. Ex.: ruído excessivo sem a proteção auricular causando surdez.

Menegon, Camarotto e Bernadino (2002) apontam uma distinção entre estes termos destacando que a doença profissional refere-se às doenças cujo nexos causal é legalmente reconhecido e a doença do trabalho às doenças cuja relação com a situação de trabalho carece de comprovação.

Nexo causal pode ser entendido como uma correlação entre a doença diagnosticada e as condições em que o trabalho é desenvolvido. Alguns elementos importantes para o estabelecimento do nexos causal são: história ocupacional, história clínica, identificar se o fator de risco contribui significativamente para as causas da doença, grau e tempo de exposição, evidências epidemiológicas.

Na prática observam-se algumas dificuldades para o estabelecimento do nexos, entre as quais: ausência ou imprecisão na identificação de fatores e/ou situações de risco; conhecimento insuficiente dos efeitos da exposição para a saúde; desconhecimento ou não-valorização de aspectos da história clínica-ocupacional; necessidade de métodos e abordagens multiprofissionais, nem sempre possíveis

nos serviços de saúde. O conjunto de fatores de riscos presentes no trabalho pode ser classificado em: a) agentes físicos: ruídos, vibração, calor, frio, ventilação, umidade etc.; b) agentes químicos: substâncias químicas tóxicas, gases, poeira etc.; c) agentes biológicos: bactérias, fungos, vírus etc.; d) ergonômicos e psicossociais: organização e gestão do trabalho, equipamentos e mobiliários inadequados, divisão do trabalho, pressão por produtividade, ritmo acelerado, movimentos repetitivos, jornada de trabalho extensa, trabalho em turnos, espaço físico, esforço físico intenso, levantamento de peso, posturas inadequadas etc.; e) mecânicos e de acidentes: a proteção de máquinas, o arranjo de locais de trabalho, a limpeza do ambiente, a sinalização etc. (BRASIL, 2001).

Uma vertente enfatizada na busca de soluções para os problemas decorrentes do trabalho é a ergonomia. Para Silva e Vidal (2002) a ergonomia pode ser entendida como uma disciplina que tem por objetivo adaptar o trabalho ao homem de forma a garantir a manutenção da saúde, o conforto e a segurança dos operadores, e ao mesmo tempo aprimorar o desempenho e produtividade no trabalho. Na mesma direção, para Nunes Sobrinho (2007) a ergonomia pode ser entendida como uma disciplina cuja ênfase está na transformação e humanização de postos de trabalhos.

O termo ergonomia etimologicamente é derivado do grego *ergo* (trabalho) e *nomus* (regras ou leis naturais). A *Ergonomics Research Society* define a ergonomia como "o estudo do relacionamento entre o homem e seu trabalho, equipamento e ambiente, e particularmente a aplicação dos conhecimentos de anatomia, fisiologia e psicologia na solução dos problemas decorrentes dessa relação" (citada por IIDA, 1992, p. 1).

Para Guerin *et al* (2001) boa parte dos problemas identificados no setor produtivo e as numerosas conseqüências para a saúde de trabalhadores decorrem do desconhecimento da atividade de trabalho dos operadores.

A partir da análise ergonômica do trabalho (AET) é possível identificar suas dificuldades para atingir os objetivos fixados pela empresa, conhecer os determinantes da atividade, a relação com os meios oferecidos no que se refere às ferramentas, dispositivos técnicos, organização do trabalho, variabilidade da produção, constrangimentos e agravos à saúde.

Para Therrien e Loiola (2001) a ergonomia aplicada aos estudos no campo da educação tem por objetivo estudar a dinâmica de trabalho do sujeito e a atividade como um todo, ou seja, descrever, analisar e compreender tendo em vista os limites de ensino, as características da atividade profissional e o saber-ensinar. Os autores acrescentam que por meio da ergonomia é possível desenvolver uma investigação que permita conhecer a didática e o ensino do ponto de vista do trabalho docente no ambiente escolar.

Na legislação brasileira nota-se também a presença de dispositivos legais para regulamentação da segurança, higiene e medicina do trabalho, como por exemplo, as Normas Regulamentadoras (NR), cuja observância é de caráter obrigatório pelas empresas privadas e públicas. Um exemplo deste conjunto de normas é a NR 17 – Ergonomia, cujo objetivo é oferecer indicadores que possibilitem a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, garantindo conforto, segurança e eficácia no trabalho (PORTARIA nº 3.751, de 23.11.1990). A NR17 apresenta recomendações sobre o levantamento, transporte e descarga individual de materiais; características de mobiliários, equipamentos e postos de trabalho, condições ambientais de trabalho e de aspectos relativos à organização do trabalho.

Sabe-se que a existência da legislação representa um avanço importante na conquista dos direitos dos trabalhadores. Contudo, na realidade brasileira a consolidação de tais direitos constitui luta contínua para o cumprimento da prescrição jurídica.

No contexto atual marcado pelo elevado índice de desemprego e crescimento do trabalho não formal, enfraquecimento da representação sindical e desregulamentação dos direitos dos trabalhadores, conforme mencionado acima, o panorama é desfavorável ao trabalhador e enfraquece o poder reivindicatório.

Elias e Navarro (2006) destacam que os trabalhadores diante da ameaça de desemprego acabam se submetendo aos regimes e contratos de trabalho precários, baixos salários e exposição a condições de trabalho com elevado grau de periculosidade.

Pode-se dizer que este panorama incide de forma generalizada sobre os trabalhadores, ou seja, nos diferentes setores da economia, nas diversas categorias

em que atividade laborativa é realizada. Entretanto, ocorrem de forma diferenciada, ou seja, em maior ou menor grau, sendo dependente das características da atividade realizada, bem como das condições existentes para o exercício profissional e da representatividade e mobilização da categoria profissional. Na presente pesquisa será destacada as implicações de tais fatores no segmento da educação e mais especificamente junto aos professores.

2 ESTUDOS SOBRE ADOECIMENTO DE PROFESSORES

Os professores têm sido estudados em diferentes países, com variadas formas de investigação do impacto do exercício profissional no cotidiano dos mesmos, considerando aspectos físicos, emocionais, fatores físicos do ambiente e organizacionais e infra-estrutura escolar.

2.1 ASPECTOS FÍSICOS E EMOCIONAIS

No que se refere às manifestações físicas expressas por adoecimento, pode-se destacar um conjunto de problemas de saúde mais comuns aos professores:

- a) Problemas na voz: (SMITH *et al*, 1997; SMITH *et al*, 1998; MARIANO e MUNIZ, 2006; PORTO *et al*, 2004);
- b) Doenças músculo-esqueléticas: (SEIBT, R.; LÜTZKENDORF, L.; THINSCHMIDT, M., 2005; GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005; PORTO *et al*, 2004);
- c) Doenças respiratórias e cardiovasculares: (MARIANO e MUNIZ, 2006; GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005; PRIOSTE, 2006; SEIBT, R.; LÜTZKENDORF, L.; THINSCHMIDT, M., 2005);
- d) Cefaléia: (MARIANO e MUNIZ, 2006);

Pode-se apontar ainda um conjunto de sinais e sintomas de doenças com componentes emocionais, entre as quais:

- a) Indicadores de *stress*: (LIPP, 2002; PRIOSTE, 2006; RODRIGUES *et al*, 2005; MARTINS, 2007; REINHOLD, 2001; CARLOTTO, 2002; JAOUJ e KOVESS, 2004; RODRIGUES *et al*, 2005);
- b) Transtornos psíquicos e de comportamento: (GASPARINI, BARRETO & ASSUNÇÃO, 2005; BAUER *et al*, 2007);
- c) Indicadores de *burnout*: (MASLACH e JACKSON, 1981; BYRNE, 1993; BREWER e MC MAHAN, 2003; NICHOLS e SOSNOWSKY, 2002; SEIBT, R.; LÜTZKENDORF, L.; THINSCHMIDT, M., 2005; PEETERS e RUTTE, 2005; ZABEL e ZABEL, 2001; POSIG e KICKUL, 2003; VOLPATO *et al*, 2003; CODO, 1999; REIS *et al*, 2006; FERENHOF e FERENHOF, 2002; GARCIA e BENEVIDES-PEREIRA, 2003; BARASUOL, 2004; NAUJORKS, 2002; CARLOTTO e PALAZZO, 2006; LEVY, 2006; TAMAYO, 1997).

Como a literatura sobre adoecimento é ampla, a seguir serão apresentados alguns estudos de maior relevância para o presente trabalho.

Na literatura é possível encontrar estudos que buscaram comparar professores e outros profissionais quanto às conseqüências do trabalho ou de condições que favorecem o adoecimento.

SEIBT, R.; LÜTZKENDORF, L.; THINSCHMIDT, M. (2005) realizaram estudo comparativo junto a professores e trabalhadores de escritórios com objetivo de avaliar a presença de fatores de risco no trabalho, bem como a disponibilidade de recursos para a capacidade no trabalho. Entre os aspectos considerados pelos autores podem-se citar: indicadores físicos, mentais, sociais, riscos cardíacos, diagnóstico de doenças, dor, riscos de *burnout*¹ e a razão esforço-recompensa. Os dados indicam que professores demonstraram 1,6 vezes mais riscos de prejuízo no trabalho quando comparado com trabalhadores de escritório. Outros dados relevantes foram: doenças músculo-esqueléticas são as mais comuns em ambos os grupos; 19% dos professores referiram problemas respiratórios e cardiovasculares; 17% dos professores referiram alterações no sistema sensorial. Destacam-se ainda no relato dos professores a exaustão emocional e o decréscimo na acuidade auditiva.

¹ Para Ballone (2002) a síndrome de *burnout* é uma resposta ao *stress* ocupacional crônico caracterizada pela desmotivação ou desinteresse, mal estar interno ou insatisfação ocupacional.

Jaoul e Kovess (2004) encontraram maior incidência de problemas de saúde mental entre professores quando comparados com outros profissionais. Os autores afirmam que estudos realizados em 1999-2000 pela Fundação Nacional de Psiquiatria na França sobre *di* fisiológico (*stress* negativo²) ou morbidade psiquiátrica confirmam esta hipótese, visto que de 6650 pessoas com problemas de saúde mental, 3856 correspondiam a professores. Apenas em relação às professoras indicam uma alteração no perfil de adoecimento com prevalência, neste grupo, de episódios depressivos. O estudo revela que mesmo os professores que optaram pela profissão como ideal de vida, ao se defrontarem com a sobrecarga de trabalho e quando obtêm poucos resultados, acabam por se tornarem mais distantes e descrentes em relação aos seus alunos e passam a desenvolver estratégias defensivas.

Desta forma, os estudos indicam que os professores constituem um segmento profissional em que as características do trabalho e as demandas decorrentes do ato de ensinar favorecem o surgimento de doenças, seja de caráter físico ou emocional.

A seguir são apresentados estudos que buscaram identificar as queixas mais comuns apresentadas pelos professores. Ainda que didaticamente seja proposta uma separação entre aspectos físicos e emocionais, na prática os achados das pesquisas apresentam os dois fatores de forma integrada como fonte de adoecimento de professores, pois o funcionamento do corpo humano é permeado por interações complexas que abrangem aspectos biológicos, psicológicos e sociais (FRANÇA e RODRIGUES, 1997).

Em estudo realizado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) sobre afastamento do trabalho de profissionais da educação em Belo Horizonte, os transtornos psíquicos constituíram a maior causa de afastamentos, seguido das doenças do aparelho cardio-respiratório e do sistema osteomuscular e tecido conjuntivo.

Sobre as queixas do sistema osteomuscular ou músculo-esquelético, Oliveira (2001) e Levy (2006) identificaram junto a professores no Rio de Janeiro queixas de

² Segundo Selye (1965) o termo *stress* refere-se a um conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a situações que exijam esforço adaptativo. A resposta a estas situações pode ser positiva (resposta adaptativa adequada, denominado de *eustress*) ou negativa (resposta adaptativa inadequada podendo gerar doenças, sendo denominado *distress*).

dores nas pernas decorrentes da postura em pé durante as aulas. Na mesma direção Delcor *et al* (2004) encontraram em estudo realizado em Vitória da Conquista junto a 250 professores (82,8% do sexo feminino), de escolas particulares identificaram a presença de dores, formigamento e edema (inchaço) nas pernas e dores na coluna. Carvalho e Alexandre (2006) identificaram dor na coluna e membros superiores.

As queixas cardio-respiratórias podem estar relacionadas, em parte, ao sedentarismo, visto que percentual significativo de professores não realiza atividades de condicionamento físico, como, por exemplo, caminhada, ginástica e natação, conforme revelou estudo de Carvalho e Alexandre (2006) em que (46,5%) não realizavam atividade física regular. O pó de giz também é um fator que favorece doenças respiratórias, como demonstra o estudo de Porto *et al* (2004) em uma pesquisa na Bahia no período de 1991 a 2001 encontraram rinites, sinusites e faringites crônicas e alérgicas além dos problemas músculo-esqueléticos, doenças da laringe e das cordas vocais.

A respeito das doenças nas cordas vocais, o uso intensivo da voz como instrumento de trabalho tem sido apontado como fator de adoecimento junto aos professores. Smith *et al* (1997) identificaram maior probabilidade de ocorrência de problemas na voz junto a professores sendo encontrados os índices de 15% para professores e de 6% para outros profissionais. Os autores destacam ainda a presença de problemas de desconforto físico e que 20% dos professores já se afastaram do trabalho em, pelo menos, um dia devido a problemas na voz.

Smith *et al* (1998) ao estudar a incidência de problemas de voz em professores quanto ao gênero, destacam que estes são mais comuns entre as mulheres quando comparado aos homens (36% *versus* 26% respectivamente) seja de problemas agudos ou crônicos.

Sobre os estudos com ênfase nos aspectos emocionais, Reinhold (2001) afirma que o *stress* ocupacional de professores tem sido estudado no mundo todo, mas é um tema pouco investigado na realidade escolar brasileira.

No entendimento de Carlotto (2002) a prática docente apresenta vários *estressores* psicossociais relacionados com a natureza da atividade, aspectos institucionais e o contexto social em que o trabalho é realizado.

Prioste (2006) identificou entre os problemas mais freqüentes relacionados ao estresse sofrido pelo professor as doenças cardiovasculares, labirintite, faringite, neuroses, fadiga, insônia e tensão nervosa.

Reinhold (2001) aponta que os professores estão submetidos a diversos fatores *estressantes* decorrentes do exercício profissional podendo desenvolver reações de *stress* em diferentes níveis, com manifestação de exaustão, depressão, raiva e sintomas psicossomáticos. Em estudo realizado, pela autora, junto a 72 professores de escolas públicas, mais da metade dos sujeitos referiram que consideram sua profissão muito ou muitíssimo *estressante*. Quanto às fontes de *stress*, identificou como principais: o excesso de alunos, o desinteresse e indisciplina dos alunos, a falta de apoio dos pais, a capacidade heterogênea de aprendizagem dos alunos, as faltas dos alunos, a realização de atividades burocráticas, baixo salário e falta de reconhecimento profissional. Os sintomas mais freqüentemente apontados foram a tensão, o nervosismo e a exaustão.

Em estudo realizado por Martins (2007) com 76 professores (96% do sexo feminino) das primeiras séries do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de João Pessoa – PB foi constatado que 67,1% dos professores apresentaram *stress* e apenas 32,9% não apresentaram sintomas significativos de *stress*.

Rodrigues *et al* (2005) em estudo realizado sobre *stress* ocupacional com 54 professores de educação infantil e do ensino fundamental, tanto da rede pública (24 professores, sendo 87% do sexo feminino e 13% masculino) quanto da privada (30 professores, com 80% de mulheres e 20% de homens) de Uberlândia, Minas Gerais, demonstraram que entre o grupo de professores da rede pública, 58% apresentavam sintomatologia de *stress*. Dos professores da rede privada 27% apresentavam *stress*.

Santos (2004) identificou alto índice de *stress* e a presença de sentimento de culpa pelas falhas na escolarização de seus alunos em professores da educação básica de Goiânia.

Em estudo realizado por Strassmeier (1992) o autor verificou maior nível de *stress* junto a professores de alunos com necessidades educacionais especiais quando comparado aos do ensino comum. Billingsley e Cross (1992) que investigaram a satisfação no trabalho e o *stress* sentido junto aos alunos (463

professores de alunos com necessidades educacionais especiais e 493 de professores do ensino comum) não encontraram diferenças significativas entre os grupos.

Para Meleiro (2007) é muito comum para os professores de alunos especiais o contato com situações geradoras de *stress*. Malagris (2007) acrescenta que o professor apresenta vulnerabilidade ao *stress*, e de forma mais intensa quando lida com crianças que manifestam distúrbios de conduta. Naujorks (2002) acredita que a sobrecarga e o cansaço são mais intensos nos professores que atuam junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No conjunto, os sintomas emocionais, uma vertente bastante enfatizada na literatura, são os indicadores de *burnout* junto aos professores, objeto de estudo na presente pesquisa.

2.1.1 Síndrome do *burnout* docente

Os estudos sobre *burnout* ganharam notoriedade a partir dos artigos de Freudenberger em 1974 e 1975 (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; BREWER e MCMAHAN, 2003), tendo desencadeado inúmeros trabalhos em todo mundo. Para a autora deve-se atribuir a Freudenberger, Christina Maslach e Susan Jackson a difusão e o aumento do interesse surgido após a divulgação de sua produção científica.

Existem várias denominações para designar o fenômeno *burnout*, não havendo consenso entre os autores. Entre os nomes cunhados pelos diferentes autores em levantamento realizado por Benevides-Pereira (2002) a autora destaca: *Estresse Laboral* (HERRERO, RIVERA e MARTIN, 2001) (para demarcar a presença como sendo específica do contexto do trabalho); *Estresse Laboral Assistencial* (OLIVER, PASTOR, ARAGONESES e MORENO-JIMENEZ, 1990) sendo o assistencial utilizado para definir o caráter de cuidado para com as pessoas acometidas pela síndrome; *Estresse Profissional* (MAY e REVICH, 1985; NUNES, 1989) destacando a dimensão profissional; *Estresse Ocupacional* (FIRTH, 1985) para associar à atividade desempenhada; *Síndrome de queimar-se pelo trabalho* (GIL-MONTE e PEIRÓ, 1997); *Neurose Profissional* (STELLA, 2001) em função dos transtornos psíquicos apresentados; *Síndrome de Esgotamento Profissional*

(MORAES, 2001) referindo-se ao *burnout*, mas criticado pelo fato de mencionar apenas uma das características do *burnout*; *Estresse Ocupacional* (MOURA, 2000). No Brasil foi reconhecida como doença profissional pelo Decreto 3.048 (Anexo II), de 06 de maio de 1999, Secretaria da Previdência Social do Ministério da Previdência Social, sendo denominada de Síndrome do Esgotamento Profissional.

O *burnout* pode ser entendido como um tipo especial de *stress* ocupacional crônico marcado pela presença de frustração e exaustão com o trabalho, cuja evolução é gradual e pode afetar todas as esferas da vida da pessoa (REINHOLD, 2007).

A incidência de *burnout* nos vários países ainda é pautada na incerteza, mas dados sugerem um número significativo de indivíduos acometidos que pode variar entre 4% a 85,7%, dependendo da população estudada (TRIGO, TENG e HALLAK, 2007).

Os profissionais mais suscetíveis à síndrome são os que trabalham na área assistencial, em contato constante e direto com sua clientela na prestação de serviço, como profissionais de educação e saúde (VOLPATO *et al*, 2003; BYRNE, 1993; CODO e VASQUES-MENEZES, 2006; REINHOLD, 2007; SCHWARZER e HALLUM, 2008).

Gil-Monte e Marucco (2008) acrescentam que a deterioração da qualidade de vida laboral destes profissionais acaba por repercutir na sociedade em geral, por meio da prestação dos serviços à população.

Existem quatro concepções teóricas que buscam a etiologia da síndrome: a clínica, a sócio-psicológica, a organizacional e a sócio-histórica (MUROFUSE, ABRANTES e NAPOLEÃO, 2005).

A concepção sócio-psicológica é a mais adotada, em grande parte motivada pela difusão em todo mundo do instrumento MBI (Maslach Burnout Inventory) desenvolvido por Maslach e Jackson (1981), com traduções e validações em diversos países, inclusive o Brasil. Para esta concepção o *burnout* decorre da interação de características individuais, fatores ambientais e os aspectos do trabalho.

Nesta concepção o *burnout* tem sido entendido como uma resposta ao *stress* crônico e compreende 3 dimensões: exaustão emocional, diminuição da realização

pessoal e despersonalização (MASLACH e JACKSON, 1981; PLANA, FABREGAT e GASSIÓ, 2003).

Segundo Maslach e Jackson (1981) as três dimensões são:

1. Exaustão emocional: nesta dimensão, o indivíduo falhou ao tentar combater os agentes *estressores*, ocorrendo uma perda progressiva de energia. Esta ausência de energia leva a um esgotamento físico e mental. A necessidade de disponibilidade afetiva para a vinculação e o conseqüente desenvolvimento do trabalho e a impossibilidade de concretizá-las, levam a um desgaste e a um sentimento de exaustão emocional;
2. Despersonalização: o indivíduo não se importa mais em atingir seus objetivos e cumprir suas metas, relacionando-se friamente com as outras pessoas. Esta fase caracteriza-se por cinismo, ironia, insensibilidade, sentimentos negativos e irritabilidade. O indivíduo passa a tratar as pessoas a seu redor como se fossem objetos;
3. Diminuição da realização pessoal: nesta fase, o sentimento de frustração, arrependimento e insatisfação fazem parte da vida do sujeito, julgando-se incapaz de cumprir com as demandas. Falta motivação para seguir em frente com seu trabalho e tornam-se presentes sensações de menor rendimento, insatisfação com o seu desenvolvimento profissional e um sentimento de inadequação no trabalho. A auto-estima e autoconfiança desaparecem.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) apontam cinco elementos comuns presentes nas várias definições da síndrome de *burnout*:

1. Predomínio de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, depressão e fadiga;
2. Ênfase nos sintomas mentais e comportamentais e não nos sintomas físicos;
3. Os sintomas da síndrome são relacionados ao trabalho;
4. Os sintomas manifestam-se em pessoas que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome;
5. A diminuição da afetividade e desempenho no trabalho ocorre devido a atitudes e comportamentos negativos.

Para Gil Monte e Peiró (1997) as características pessoais como idade, filhos, sexo, estado civil, nível educacional e personalidade podem facilitar ou inibir os agentes *estressores*.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) destacam os principais fatores que podem desencadear a síndrome de *burnout*.

1. Características pessoais: idade, sexo, nível educacional, filhos, personalidade, sentido de coerência, motivação e idealismo.
2. Características organizacionais: ambiente físico, mudanças organizacionais, normas institucionais, clima, burocracia, comunicação, autonomia, recompensas e segurança.
3. Características do trabalho: tipo de ocupação, tempo de profissão, tempo na instituição, trabalho por turnos ou noturno, sobrecarga, relacionamento entre os colegas de trabalho, assédio moral, relação profissional-cliente, tipo de cliente, conflito de papel, ambigüidade de papel, suporte organizacional, satisfação, nível de controle, autonomia, responsabilidade, pressão, possibilidade de progresso, percepção de iniquidade, conflito com os valores pessoais e falta de *feedback*.
4. Características sociais: suporte social, suporte familiar, cultura e prestígio.

Gil Monte e Peiró (1997) e Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) apontam a sobrecarga laboral como um intenso fator para o aparecimento da síndrome, já que a alta exigência das demandas no contexto do trabalho, acompanhada com o tempo limitado para a realização das tarefas gerariam a exaustão emocional.

Segundo Benevides-Pereira (2002) o *burnout* acarreta conseqüências em diversos aspectos:

- Físicos e pessoais: dores musculares, distúrbios do sono, disfunções sexuais, cefaléias, perturbações gastrointestinais dentre outras.
- No trabalho: diminuição da qualidade, predisposição a acidentes e abandono;
- Sociais: isolamento e divórcio;

- Organizacionais: excesso de absenteísmo, alta rotatividade, baixa produtividade e acidentes de trabalho.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) consideram o *burnout* um fenômeno psicossocial que surge como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho, sendo uma experiência individual e circunscrita ao contexto do trabalho.

Para melhor entendimento do *burnout* faz-se necessário alguns apontamentos sobre diferenças com o *stress*.

2.1.1.1 Stress e burnout

De acordo com Lipp (2001) o *stress* pode ser definido como uma reação do organismo, tanto com componentes físicos quanto psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que acontecem quando a pessoa se confronta com alguma situação que cause irritação, medo, excitação e até felicidade.

A mesma autora aponta três fases para o *stress*. A fase de alerta, a primeira do processo de *stress*, começa quando a pessoa se confronta com um estressor. Nesse momento, o organismo prepara-se para o mecanismo de luta ou fuga, um estado de prontidão, de alerta, para que o indivíduo possa lidar com situações que exigem urgência. O problema ocorre quando a prontidão fisiológica não é necessária ou é excessiva.

A fase de resistência ocorre na presença de um agente estressor de longa permanência ou de intensidade elevada e exige do organismo um esforço de adaptação que se não ocorrer conduz ao enfraquecimento e vulnerabilidade às doenças.

A fase de exaustão surge quando a resistência da pessoa não é suficiente para lidar com o estressor ou se ocorrem outros estressores simultaneamente. Nesse caso, pode ocorrer exaustão psicológica e exaustão física.

Lipp (2003) faz referência a uma quarta fase de *stress* denominada de quase-exaustão, que se encontra entre a fase de resistência e exaustão. A fase de quase-exaustão ocorre quando a tensão excede o limite do controlável e a resistência física e emocional torna-se baixa. Nessa fase, marcada por muita ansiedade, a pessoa

age com esforço, com desconforto e as doenças que surgem na fase de resistência tendem a aumentar.

Para Benevides-Pereira (2002) é necessário que ocorra um agente estressor, ou seja, um estímulo de caráter físico, emocional ou cognitivo para que aconteça um desequilíbrio homeostático, fazendo com que a pessoa utilize recursos internos para satisfazer as demandas. A estimulação excessiva decorrente de situações de *estresse* continuado e repetido levará o indivíduo à exaustão, provocando alterações no sistema nervoso e endócrino, modificando todo o organismo de maneira geral e acarretando doenças e/ou perturbações.

Ballone (2002) entende que o desenvolvimento do *stress* patológico depende também da predisposição individual, já que os agentes estressores por si só não produziram a reação *estressante*, levando em consideração ainda a qualidade psíquica a condição emocional atual. A predisposição individual é de fundamental importância para compreender porque em determinadas condições laborais, alguns trabalhadores adoecem e outros não.

O *stress* nem sempre tem um caráter negativo (*distress*). Para Selye (1965) o *stress* pode ser positivo, ou seja, atuar como um estimulante no desempenho e proporcionar crescimento (*eustress*). O *estresse* prolongado é uma das causas do esgotamento, podendo levar ao *burnout* (FRANÇA e RODRIGUES, 1997).

A noção de *estresse* designa qualquer situação onde há uma inadequação do indivíduo, podendo esta ser decorrente do trabalho ou não. Já o *burnout* está ligado exclusivamente com o mundo do trabalho, o que não acontece com o *stress*. Além disso, o *burnout* parte do princípio de um esgotamento profissional e sugere um trabalho fatigante (BORSOI, 2007).

A síndrome de *Burnout* é definida como uma resposta ao *stress* laboral crônico, que envolve condutas negativas em relação às pessoas e ao trabalho, além de atitudes e sentimentos que podem acarretar problemas ao trabalhador e à organização do trabalho (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006). Ainda segundo estes autores, devido à síndrome o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho. Então, as coisas não o importam mais e qualquer esforço parece inútil.

Quando essa síndrome acomete os professores, afeta o ambiente escolar e conduzem os profissionais à alienação, desumanização e apatia, além de causar

problemas de saúde, absenteísmo e idéias de abandono da profissão. Em estudo realizado nos Estados Unidos, citado por Reinhold (2007), a autora menciona que após cinco anos de exercício da docência, apenas 50% permanecem na profissão e que tal desistência, em parte, é decorrente do *stress* e *burnout* presentes no trabalho. Por outro lado, a mesma autora refere que muitos dos que continuam na profissão o fazem em função do aprendizado de estratégias para lidar com o *burnout*.

Dados da pesquisa realizada pela Unesco (2004) apontam que 50,2% dos professores pretendem permanecer na profissão. Já os dados de Lapo e Bueno (2003) em seu estudo revelam um aumento crescente do número de professores que deixam a rede estadual de ensino, sendo a média anual no período de 1990 a 1995 de 43% de aumento na evasão.

Reinhold (2001) entende que a vulnerabilidade do professor ao *stress* ou *burnout* decorre da frequência e intensidade dos estressores, da forma como o indivíduo lida com o *stress*, das condições físicas, sociais e psicológicas durante o evento e das características pessoais.

As exigências do mercado de trabalho tornam o estudo do *burnout* uma necessidade nas organizações (POSIG e KICKUL, 2003), visto que o crescimento dos mercados provoca mudanças na força de trabalho e nas relações interpessoais.

A seguir serão mencionados estudos sobre *burnout* junto a professores nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

2.1.2 Indicadores de *burnout* em professores no mundo e no Brasil

Segundo Posig e Kickul (2003) nas duas últimas décadas o *burnout* tem sido foco de estudo de diversos pesquisadores, principalmente ligado ao trabalho de profissionais da saúde e educação.

Em estudo realizado por Peeters e Rutte (2005) junto a 123 professores do ensino fundamental, as autoras concluíram que a combinação de alta demanda de trabalho e baixa autonomia são fatores preditivos para conduzi-los ao *burnout*, sobretudo com a presença de exaustão emocional e implicações na dimensão da realização pessoal.

Demerouti *et al* (2001) encontraram uma associação entre alta demanda no trabalho e a elevada incidência dos indicadores de *burnout*. Stansfeld *et al* (1997) identificaram que altas demandas de trabalho favorecem o aumento do risco de desordem psiquiátrica e neste sentido indicam a necessidade de estratégias adequadas para prevenir *stress* e *burnout*.

Em estudo realizado por Brewer e Mc Mahan (2003) junto a educadores de escolas técnicas e industriais para levantamento de *stress* e *burnout* no trabalho os autores identificaram como principal fator estressor a falta de suporte organizacional.

Em pesquisa realizada por Volpato *et al* (2003) em 22 escolas municipais do município de Maringá com 170 professores (96,5% do sexo feminino e 3,5% do sexo masculino), demonstrou-se um maior índice de diminuição da realização pessoal no trabalho (33,84%), seguida por exaustão emocional (27,70%). A despersonalização foi a dimensão que obteve menor índice entre os professores (5,76%).

Lau, Yuen e Chan (2005) em estudo realizado junto a 1797 professores (819 homens e 969 mulheres) em Hong Kong, encontraram maiores escores para esgotamento emocional e diminuição da realização pessoal e baixos escores para despersonalização.

Codo (1999) em estudo nacional com cerca de 39.000 trabalhadores da educação encontrou em 25,1% dos professores exaustão emocional, 31,9% diminuição da realização pessoal e em 10,7 para despersonalização. O mesmo autor alerta que o *burnout* é um fenômeno disseminado entre os demais profissionais da educação (auxiliares administrativos, secretaria, diretor, supervisor de ensino, entre outros), cujos índices de incidência também se mostraram significativos.

Reis *et al* (2006) em estudo junto a professores da rede municipal de Vitória da Conquista identificou a presença de exaustão emocional.

Ferenhof e Ferenhof (2002) com professores do ensino fundamental e médio de Duque de Caxias – RJ foi constatado que dos 71 participantes, todos apresentavam despersonalização, 67,6% baixa realização pessoal no trabalho.

Garcia e Benevides-Pereira (2003) em estudo no ensino superior privado de Maringá encontraram 19,67% de exaustão emocional, 37,98% de diminuição da realização pessoal e 4,97% de despersonalização.

Wagner (2004) ao estudar professores e educadores assistentes de escolas infantis municipais e privadas em Porto Alegre identificou a presença de altos níveis de exaustão emocional e baixos para despersonalização e diminuição da realização pessoal em ambas as escolas. Encontrou ainda correlações entre as características do trabalho e das relações interpessoais como fatores que favorecem o surgimento de *burnout*.

Barasuol (2004) encontrou em estudo junto a 39 professores (100% do sexo feminino) de alunos com necessidades educacionais especiais de um município no Rio Grande do Sul a presença de 27,1% de diminuição da realização pessoal, 22,9% de exaustão emocional e 8,8% de despersonalização.

Desta forma, pode-se concluir que a síndrome do *burnout* é um fenômeno de incidência mundial e que o exercício profissional de professores é permeado por situações que oferecem riscos à saúde física e emocional. Maslach e Jackson (1981) consideram o *burnout* uma resposta principalmente emocional, e situam os fatores de trabalho e os institucionais, como condicionantes e antecedentes da síndrome.

Neste sentido, é necessário destacar a correlação entre os fatores ambientais, organizacionais e a infra-estrutura escolar com o surgimento das doenças ocupacionais junto aos professores.

3 FATORES FÍSICOS AMBIENTAIS, ORGANIZACIONAIS E INFRA-ESTRUTURA ESCOLAR

No que se refere aos fatores físicos do ambiente (temperatura, ventilação, iluminação, ruído e espaço físico), organizacionais (jornada de trabalho, remuneração e reconhecimento) e de infra-estrutura escolar (disponibilidade de materiais e recursos didáticos, adaptações escolares, formação e capacitação de professores) pode-se destacar um conjunto de problemas encontrados na literatura:

- a) Inadequações de temperatura, ventilação, iluminação e espaço físico, presença de ruído: (MARIANO *et al*, 2002; OLIVEIRA, 2001; MARIANO e MUNIZ, 2006; LEVY, 2006);

- b) Jornada de trabalho extensa / sobrecarga de trabalho: (OLIVEIRA, 2001; MARIANO e MUNIZ, 2006; LAPO e BUENO, 2003; SIQUEIRA e FERREIRA, 2003; ROCHA, 2008; LIMA, 2004; MENDES, 2006; SAMPAIO e MARIN, 2004);
- c) Baixa remuneração e reconhecimento profissional: (REINHOLD, 2001; LAPO e BUENO, 2003; LEVY, 2006; OLIVEIRA, 2001; SAMPAIO e MARIN, 2004);
- d) Insuficiência ou ausência de materiais, equipamentos e recursos didáticos: (BARASUOL, 2004; BOCK, 2004; GOMES, 2002; OLIVEIRA, 2001; MARIANO e MUNIZ, 2006; NAUJORKS, 2002; SILVA e CARLOTTO, 2003);
- e) Insuficiência ou ausência de formação e capacitação de professores: (BARASUOL, 2004; NAUJORKS, 2002);

A seguir serão mencionados estudos que identificaram problemas no ambiente escolar, na organização do trabalho docente e na infra-estrutura das escolas.

Em estudo realizado por Mariano *et al* (2002) junto a professores do ensino fundamental de uma escola municipal na Paraíba, os autores identificaram: problemas no ambiente (alta temperatura, laje da sala de aula muito baixa favorecendo o aumento da temperatura); falta ou precariedade de equipamentos e recursos didáticos (ventiladores quebrados, falta de laboratórios, computadores e livros); número excessivo de alunos por sala (45 a 50); violência escolar; problemas na relação professor-aluno (falta de interesse e desrespeito do alunado).

Mariano e Muniz (2006) e identificaram salas de aula com instalações insuficientes e acomodações inadequadas, excesso de calor, circulação de ar insuficiente, ventiladores quebrados, o número excessivo de alunos por sala, ruído excessivo no interior da escola, espaço físico limitado para desenvolver atividades extra-classe e aulas práticas.

Levy (2006) em estudo realizado com 77 professores (55 mulheres e 22 homens) no Rio de Janeiro identificou temperaturas elevadas, ruído excessivo, iluminação insuficiente, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração.

Ferreira (2008) identificou junto a professores do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do ensino fundamental, médio e superior a presença de

ruído (níveis elevados de pressão sonora em condição de penosidade) em 100% das salas de aula estudadas favorecendo o desgaste físico e mental dos professores.

Para Silva e Carlotto (2003) o trabalho docente é, geralmente, realizado sob condições *estressantes*, como baixos salários, a falta de recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão no relacionamento com os alunos, carga horária excessiva, inexpressiva participação no planejamento da instituição e nas políticas institucionais e falta de segurança no ambiente escolar.

Naujorks (2002) ao estudar professores do ensino especial identificou a baixa existência de projetos de formação continuada, elevado número de alunos por turmas; problemas na infra-estrutura física, trabalhos pedagógicos isolados, desinteresse dos familiares e desvalorização profissional.

Neste contexto desfavorável ao desempenho profissional do professor, conforme revela a literatura mencionada acima, além dos possíveis impactos para saúde dos professores pode-se supor interferências na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. De acordo com Reis *et al* (2006) as situações *estressantes* vivenciadas pelos professores repercutem na saúde física e mental dos mesmos, além de interferir em seu desempenho profissional. Meira (2007) afirma que uma vez presentes os sintomas de *stress*, haverá prejuízo intelectual, afetivo e social.

Um importante modulador no exercício profissional dos professores são reformas educacionais, uma vez que as mesmas conjugam elementos que norteiam as ações, definem perfis, habilidades e competências dos professores. Tais reformas, muitas vezes, materializam as transformações no trabalho decorrentes de fatores políticos e econômicos nos contextos educacionais, com impactos para a educação, a escola e a saúde dos professores.

4 REFORMAS NO SETOR EDUCACIONAL, CONDIÇÕES DE SAÚDE E TRABALHO DOCENTE

As transformações do capitalismo apresentam repercussões na educação e no contexto escolar que por sua vez repercutem sobre o trabalho docente (SOUZA, 2007).

Oliveira (2007) postula que as reformas educacionais implantadas na última década ocorreram de forma intensa nos países latino-americanos e apresentam como características a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e autonomia escolar. Para Krawczyk (2005) essa opção pela descentralização da educação no Brasil é pautada principalmente pela omissão do poder público.

Como resultado deste processo de autonomia, o papel do professor assume novos contornos, ou seja, aumentam suas responsabilidades, passaram a participar de reuniões pedagógicas, na gestão escolar e planejamento pedagógico (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005). Carlotto e Palazzo (2006) apontam que a atuação do professor ultrapassa o processo de conhecimento do aluno, ou seja, o espaço da sala de aula.

Para Oliveira (2005) frente às diversas funções que a escola se propõe a realizar o professor tem que mobilizar conhecimentos que ultrapassam os limites da sua formação. Esteve (1999) considera que as transformações na educação e no contexto social exigem um novo perfil de professor, cuja cobrança pela eficácia aumentou significativamente.

A ampliação do papel do professor vem acompanhada de uma maior cobrança sobre o professor em relação ao sucesso pelo aprendizado do aluno, com a instalação de mecanismos de mensuração do desempenho dos alunos (Oliveira, 2007).

Souza (2007) afirma que na lógica do capitalismo e da modernização tecnológica, o mecanismo de mensuração da produtividade e da qualidade do ensino oferecido aos alunos ocupa posição fundamental. Nessa lógica mercantil do baixo custo de produção e alta produtividade são promovidas ações de redução do quadro de profissionais, aumento na proporção de alunos por sala de aula, aumento da carga de trabalho e de responsabilidades com depreciação da qualidade de trabalho e de vida dos professores.

Segundo Sampaio e Marin (2004) a precarização do trabalho docente não é um tema recente na realidade nacional. Os autores apontam como indicadores de precarização a jornada de trabalho e de ensino que acaba gerando atividades fora da escola, além da jornada dupla de (trabalhar em mais de uma escola) em função de compensações salariais.

Sobre a extensão da jornada de trabalho para casa, Meleiro (2007) destaca a utilização pelos professores de horários de descanso e lazer nos finais de semana para atividades de correção de provas e trabalhos e preparação de aulas, além de atividades domésticas, sobretudo para as professoras.

Bock (2004) em estudo realizado junto a 33 professores do ensino especial (31 mulheres e 2 homens) identificou a presença de extensão da jornada de trabalho junto a educadores especiais, sendo destacadas as atividades de planejamento de aula, confecção de material pedagógico e avaliação. A autora encontrou nos seus estudos que 96% das professoras referem que são responsáveis pela realização das atividades domésticas, caracterizando uma dupla jornada de trabalho.

Oliveira (2001) refere que a intensificação e extensão da jornada de trabalho estão associadas a um processo de desvalorização do papel do professor e achatamento salarial. Em estudo realizado pela autora identificou que 80% dos professores trabalhavam em mais de escola como forma de alcançar rendimento compatível com suas necessidades. Segundo dados da Unesco (2004) 65,5% dos professores brasileiros possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez salários. Na mesma pesquisa a maioria dos professores se considera como pertencentes à classe média baixa, com exceção dos que ganham mais de 20 salários mínimos.

Meleiro (2007) aponta uma desvalorização do professor que abrange o próprio universo acadêmico, a mídia e a sociedade em geral.

Souza *et al* (2003) consideram que no trabalho docente além da desvalorização, pode-se destacar: o pouco reconhecimento social, baixos salários, gestão autoritária, jornada extensa de trabalho, formação deficitária, adoção de posturas inadequadas, excesso de ruído, classes com número excessivo de alunos e acúmulo de tarefas extra-classe. Acrescentam ainda a existência de infra-estrutura precária, carência de recursos materiais e humanos cujo resultado é a sobrecarga de trabalho.

Em relação ao espaço físico e infra-estrutura destaca-se que atividade docente, muitas vezes, é realizada em espaços limitados, locais adaptados, com a utilização de materiais e equipamentos insuficientes, obsoletos ou inadequados.

Neste contexto, os educadores acabam vivenciando no seu cotidiano condições de trabalho adversas, o convívio com baixos salários, falta de recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão no relacionamento com os alunos, carga horária excessiva, inexpressiva participação no planejamento da instituição e nas políticas institucionais e falta de segurança no ambiente escolar (SILVA e CARLOTTO, 2003).

Alguns autores como Strassmeier (1992) e Naujorks (2002) apontam que a sobrecarga e cansaço são ainda mais evidentes quando se trata da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Poder-se-ia supor que este alunado exigiria maior sobrecarga física em função das suas limitações tais como: falta de coordenação de movimentos, limitações na locomoção, dependência nas atividades de vida diária (auto-cuidado) e nas atividades educativas. Na mesma direção ocasionaria desgaste emocional em função de demandar maior tempo de permanência e envolvimento com o aluno. Contudo, autores como Billingsley e Cross (1992) que investigaram a satisfação no trabalho e o *stress* sentido em professores do ensino comum e especial não encontraram diferenças significativas entre os grupos. Já no estudo realizado por Stempien e Loeb (2002) junto a professores do ensino regular e especial, os autores identificaram a presença de maiores indicadores de insatisfação nos últimos, sendo mais prevalente em professores jovens com menor tempo de experiência. LAU, YUEN e CHAN (2005) identificaram que professores de alunos com habilidade acadêmica mais alta geralmente apresentam menos *burnout*, mas os que ensinam os estudantes com a mais baixa habilidade acadêmica obtiveram o mais alto escore em realização pessoal.

Neste sentido, pode-se indagar se as dificuldades e problemas enfrentados pelos professores seriam decorrentes da própria necessidade de se adequar às mudanças promovidas pela reforma educacional em âmbito geral ou se estariam correlacionadas com as características do alunado?

Nota-se que os resultados das pesquisas sobre desgaste e/ou satisfação dos professores e a correlação com as características dos alunos atendidos ou modalidade de ensino não apresentam homogeneidade, ora indicando similaridades, ora diferenças. Contudo, quando apontada alguma diferença esta incide sobre os

professores do ensino especial. Para Meleiro (2007) o professor acaba assumindo o papel de gerenciador das diferentes situações presentes no ambiente escolar, mesmo que não disponha do preparo necessário.

Segundo Oliveira (2007) o panorama atual revela um aumento significativo das demandas aos professores, havendo necessidade de um conjunto de competências para dar conta da diversidade de tarefas a serem realizadas.

No entendimento de Malagris (2007) tem-se a expectativa de que os professores detenham habilidades, recursos pedagógicos e que estes sejam revertidos em prol do processo ensino-aprendizagem para que o aluno também tenha um desempenho adequado. Porém, não é incomum se defrontar com professores despreparados para lidar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, apresentam-se alguns apontamentos acerca do conceito de qualificação, competências e as competências esperadas no repertório dos professores.

4.1 Qualificação, competência e implicações para os professores

Manfredi (1998) destaca a dificuldade de conceituação dos termos qualificação e competência, por se tratar de conceitos com diferentes significações e variáveis em função dos parâmetros estabelecidos para a investigação. No entendimento de Mourão (2003) cada momento histórico comporta uma correlação entre o capital e o trabalho e do controle do processo de trabalho, e, portanto influenciam os conceitos.

Para Schwartz (1995) citado por Ramos (2002) a qualificação compreende três dimensões: a) conceitual: função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas; b) social: a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente; c) experimental: relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

Ramos (2002) afirma que o conceito de qualificação consolidou-se com o modelo de produção taylorista-fordista determinando padrões de formação, de emprego, carreira e remuneração. Para Mourão (2003), neste modelo a qualificação estava associada ao processo de trabalho parcelado (fragmentado) por meio da execução de tarefas padronizadas. Manfredi (1998) refere que nesta concepção a qualificação está relacionada ao posto de trabalho e não aos atributos do trabalhador, privilegiando uma formação para o desempenho de tarefas ou funções específicas com seqüência lógica e objetiva.

Para a mesma autora, tal concepção entra em crise com a reorganização do sistema capitalista e a adoção de modos de produção flexíveis e conseqüentemente com o surgimento de novas formas de organização do trabalho. Nos modos de produção flexível a qualificação é centrada na capacitação e treinamento denotando uma tendência a substituir, no nível das concepções e representações, a noção de qualificação para o modelo da competência.

Sobre a noção de competência, Mourão (2003) aponta que este termo surge em substituição ao conceito de qualificação. Tomasi (2002) considera que o termo competência traduz com maior propriedade as transformações no mundo do trabalho, sobretudo no que se refere às novas formas de gestão da mão-de-obra.

Mourão (2003) considera que o modelo da competência sugere relações de trabalho flexíveis e autônomas, com um trabalhador que detenha o conhecimento de todo o processo de produção e com maior aproximação entre concepção e execução.

Segundo Meghnagi (1998) a competência refere-se a um conjunto de repertórios cognitivos de natureza variada, que envolvem ações e decisões para o alcance da qualidade no desempenho.

Para Fleury e Fleury (2000) a competência refere-se a

“ ... um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p.04).

Blomeke *et al* (2008) consideram que a competência profissional é um constructo complexo e seu desenvolvimento depende de muitos fatores de contexto, além de outras em características de educação de professor.

No campo da educação, Perrenoud (2001) considera que os professores, além dos saberes, possuem competências profissionais que ultrapassam o domínio dos conteúdos a serem ensinados. Tardif e Raymond (2000) postulam que a noção de saber abrange os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos professores.

O Council of Exceptional Children - CEC estabelece um conjunto de competências desejadas aos professores que atuam no ensino especial. Segundo Almeida (2004) os seguintes aspectos podem ser destacados:

- Acompanhar a evolução teórica, política e da legislação referentes ao campo da educação e da educação especial;
- Respeito à diversidade humana e às singularidades de cada pessoa e do seu desenvolvimento;
- Apresentar um repertório de estratégias instrucionais que possibilite aos alunos um aprendizado positivo do currículo geral e específico;
- Promover modificações nos ambientes de aprendizagem que favoreçam entendimento cultural, a segurança, bem-estar emocional, interações sociais positivas, e envolvimento ativo com outros indivíduos;
- Promover ações de integração do ensino regular e especial com ações reais e integrativas voltadas aos alunos, direção, supervisores, tutores, funcionários da escola e voluntários, com vistas à criação de um ambiente inclusivo;
- Utilizar estratégias individualizadas que ampliem o desenvolvimento da linguagem e as habilidades de comunicação com os alunos, inclusive buscando utilizar recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa que favoreçam a comunicação;
- Elaborar planejamento instrucional individualizado de ensino com metas em curto, médio e em longo prazo que considerem as necessidades e habilidades dos alunos e integre as concepções dos profissionais e envolva os pais;

- Utilização de informações múltiplas no processo de avaliação, avaliação formal e informal de comportamentos, de aprendizagem e de desempenho e que estas sejam utilizadas com a finalidade de planejar ambientes e experiências de aprendizagem para o desenvolvimento e crescimento dos alunos.
- Ações pautadas no respeito aos padrões da ética profissional e do respeito à diversidade humana;
- Colaboração e ações integradas com as famílias dos alunos, com outros educadores e com a comunidade em geral.

Uma vertente difundida na literatura para aquisição de tais atributos são a formação e capacitação de professores para melhoria da qualidade do ensino, fatores que podem repercutir favoravelmente na aprendizagem dos alunos.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO INCLUSIVO

Uma discussão bastante enfatizada na literatura é a questão da formação dos professores para atuação no ensino inclusivo.

Ferreira (1998) afirma que a LDB (1996) ao reservar um capítulo para a educação especial, indica um avanço na conjuntura das políticas públicas nacionais. O autor destaca o entendimento da necessidade de capacitação de professores para atuação junto a este alunado, mas ressalta que as informações contidas no artigo para definir o perfil adequado do profissional para a educação especial parecem vagas.

Cartolano (1998) ao refletir sobre a formação nos cursos de pedagogia, afirma que em termos gerais, a graduação é focalizada sobre dois ramos distintos: atuação voltada para o ensino regular e na educação especial, sendo alguns organizados até por áreas de deficiência. Para o autor esse modelo reforça a produção capitalista baseada na eficácia produtiva, na seleção dos melhores e exclusão de muitos a partir de uma visão descontextualizada da realidade e do indivíduo. No entendimento do autor, não deve haver diferenciação na formação de professores para classes de ensino regular ou especial, considerando que todos são educadores, portanto, necessitam de uma formação comum e continuada com foco

na educação do ser humano. Por outro lado, revela preocupação com a formação para atuação junto aos deficientes com maior comprometimento, referindo-se àqueles que não chegam à educação formal.

Para Oliveira (2006), muitas vezes, a formação oferecida aos professores é conservadora, tecnicista e pouco reflexiva. Também identifica a presença de investimento no desenvolvimento de competências consideradas já superadas e distantes da realidade escolar.

Libâneo (2004) considera que existem professores com bom repertório de competências e habilidades profissionais e sociais e com elevado grau de responsabilidade com seu trabalho, mas que ao se defrontar com as deficiências de formação inicial e/ou continuada acabam fazendo parte de um universo de professores com preparação insuficiente para dar conta das demandas da profissão como o domínio de conteúdo e procedimentos de docência, cultura geral e bom senso pedagógico.

Nunes Sobrinho (2007) acredita na existência de um distanciamento entre o trabalho prescrito (normas, leis e regras) e o trabalho real (o que é efetivamente realizado pelo trabalhador) no exercício profissional de professores, o que revela um descompasso entre a organização do trabalho docente e do sistema educacional. Para o autor, tais fatores favorecem o surgimento de constrangimentos para os professores expressos por meio de doenças como o *stress* e o *burnout*.

Pode-se dizer que a formação de professores está permeada por um cenário de indefinições quanto às políticas educacionais que acaba conduzindo a um universo de professores sem a qualidade profissional necessária. Meleiro (2007) aponta para uma degradação das condições de formação e da prática do professor no Brasil.

Para Omote (2001) existe uma enorme distância entre a intenção e a realidade das práticas educativas junto aos deficientes.

Pode-se supor que essa distância também seja o reflexo das diferentes concepções e dúvidas a respeito da formação dos professores.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1 (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno), de 18 fevereiro de 2002, a formação deverá garantir a constituição de competências na educação básica; desenvolver competências em diferentes

âmbitos do conhecimento profissional do professor; seleção de conteúdos nas diferentes etapas da escolaridade e articulado com didáticas específicas; dar autonomia no processo de ensino-aprendizagem e qualificação profissional.

Contudo, na prática observam-se professores sem a preparação necessária para lidar com a diversidade dos alunos (MALAGRIS, 2007).

Oliveira (2004) aponta a necessidade dos cursos de formação que contemplem princípios de educação inclusiva e fundamentos de educação, ou seja, percepção da diversidade, flexibilização da ação pedagógica, identificação das necessidades educacionais, promoção de adaptações curriculares.

No que se referem aos temas que têm sido alvo de pesquisa na educação especial e que poderiam nortear a formação de professores e a consolidação das práticas, em levantamento realizado por Nunes, Ferreira e Mendes (2003) junto ao banco de dissertações da UFSCar no período de 1981 a 1995 e na UERJ de 1982 a 1997, as autoras identificaram como principais temas investigados: ensino aprendizagem (23%); formação de recursos humanos para a educação especial (15%); atitudes e percepções de familiares e profissionais (17%); identificação, caracterização e diagnóstico dos alunos (11%); integração (7%); profissionalização (7%); auto-percepção (5%); outros temas (17%).

Vale destacar que, embora a formação de recursos humanos para a educação especial apareça em 15% das pesquisas realizadas, o investimento acaba sendo focalizado para o desenvolvimento de recursos e habilidades direcionadas ao bem-estar dos educandos, portanto parece não contemplar cuidados relativos à saúde dos educadores, com relação às demandas físicas e emocionais que podem advir do exercício profissional.

Desta forma, pode-se concluir, a partir dos estudos acima citados, que o exercício profissional de professores é permeado por situações que oferecem riscos à saúde física e emocional decorrentes das condições existentes no ambiente e infra-estrutura escolar, dos aspectos relativos à organização do trabalho e do sistema de ensino e das transformações resultantes da reforma no setor educacional.

A presença de constrangimentos pode constituir possíveis impactos para sua saúde e conseqüentemente para a qualidade dos serviços prestados, o que indica a importância desta temática ser estudada.

Nos dizeres de Oliveira (2005, p.1060) “A escola tem se mostrado um espaço gerador de tensões e sofrimentos para os que nela trabalham”.

De maneira geral, a literatura descreve que o adoecimento incide em professores nos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior), junto a escolas públicas e particulares, no ensino regular e especial. Contudo, pode-se questionar se esta incidência ocorre na mesma intensidade, independentemente da característica dos alunos ou se no ensino especial, em função das demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, o adoecimento é mais freqüente. Neste sentido, esta pesquisa busca comparar junto a três grupos de professores (do ensino regular com e sem inserção de alunos com necessidades educacionais especiais e de salas de recurso) se há diferenças em relação à saúde dos mesmos.

Frente ao exposto, duas hipóteses de pesquisas foram formuladas.

6 HIPÓTESES DE PESQUISA

1 - Condições de trabalho interferem no processo de adoecimento de professores e muitas vezes são expressas por meio de indicadores de adoecimento e absenteísmo.

2 – As condições de saúde dos professores não são, necessariamente, determinadas pelas características do alunado (regular e especial).

7 OBJETIVOS

1) Comparar as condições de trabalho e saúde considerando aspectos físicos e emocionais junto a três grupos de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental: a) no ensino regular em turmas sem a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais - RSI; b) no ensino regular em turmas com a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais - RCI; c) em salas de recursos - SR.

2) Investigar possíveis implicações das condições de trabalho e saúde do professor na prestação do serviço aos alunos.

8 MÉTODO

8.1 Participantes:

Participaram do estudo 60 professores da Rede Municipal de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) de Bauru, distribuídos em três grupos: a) 20 professoras que atuam no ensino comum em turmas sem a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais - RSI; b) 20 professoras que atuam no ensino comum em turmas com inserção de alunos com necessidades educacionais especiais - RCI; c) 20 professores que atuam em salas de recursos - SR.

8.2 Ambiente de coleta

A coleta de dados foi realizada junto às professoras do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries da rede municipal de ensino de Bauru. O município possui 14 escolas de ensino fundamental. Em levantamento realizado em 2005 na rede municipal de ensino foram encontrados 641 alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo 319 (49,7%) considerados alunado para a Educação Especial (30 alunos com surdez, ou com perda auditiva significativa; 26 com deficiência física, 9 com deficiência visual e 254 classificados como deficientes mentais); 322 (50,3%) não apresentam deficiência, mas foram considerados em situação de risco e com necessidade de atenção educacional emergencial (SILVA; PEREIRA e ARANHA, 2008).

Frente a este contexto, foi criada uma proposta para a Educação Especial no município (Lei Municipal 5.231 de dezembro de 2005) que abrange o ensino infantil, fundamental e de jovens e adultos. Especificamente sobre o ensino fundamental, objeto da presente pesquisa, as 14 escolas municipais foram organizadas em 06 Pólos Regionais de Apoio Especializados, sendo que seis delas contam com sala de recursos. A sala de recursos é entendida como o espaço em que o professor de educação especial desenvolve ações de ensino complementar ou suplementar ao ensino curricular utilizando equipamentos e materiais específicos às necessidades educacionais dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nos pólos os professores de educação especial têm a responsabilidade de desenvolver os estudos de caso e elaborar o PIE (plano individualizado de ensino) com os objetivos, conteúdos, materiais e recursos necessários e formas de avaliação (BAURU, 2005). Quando há necessidade de atendimento especializado, o município encaminha os

alunos para atendimento nas entidades conveniadas. Optou-se pela itinerância que se refere a um serviço de orientação e supervisão pedagógica realizado por professores especializados, por meio de visitas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e professores de classes comuns. (BAURU, 2007).

8.3 Instrumentos:

Para a coleta foram utilizados dois instrumentos:

- 1) Um questionário (Anexo 2) para levantar a percepção das professoras sobre fatores de riscos ocupacionais presentes no trabalho docente que aborda os seguintes aspectos: a) dados pessoais; b) dados ocupacionais (profissão, formação, tempo na função, tempo de atuação com o alunado da educação especial); c) sintomas, afastamento e tratamentos decorrentes do exercício profissional; d) principais posturas adotadas durante o trabalho; e) condições de trabalho (ambiente de trabalho, organização do trabalho, materiais e equipamentos, recursos pedagógicos); f) formação e treinamento para o cuidado do aluno e cuidados pessoais; g) sintomas psicossociais presentes no trabalho (fatores não físicos); h) sugestões para melhoria das condições de trabalho e manutenção da saúde; i) relações entre as condições de trabalho e o desempenho do professor; j) relações entre as condições de trabalho e saúde do professor; k) relações entre as condições de trabalho e o aprendizado do aluno.

Trata-se de um instrumento que ainda não foi validado pelo pesquisador, mas que vem sendo desenvolvido desde o mestrado (SILVA, 2003) e foi adaptado para a especificidade da população alvo da presente pesquisa. O instrumento foi enviado para dois juízes a fim de verificar se o mesmo mensura os aspectos desejados, bem como se as questões estão claras e com isenção máxima possível de induções, tendo recebido parecer favorável. Também foi realizado o cálculo do coeficiente *alfa de Cronbach* para avaliar a consistência do questionário e foi obtido o valor 0,52 o que representa um indicador aceitável (CORTINA, 1993). Ressalta-se ainda que o instrumento foi utilizado de forma complementar ao MBI (instrumento validado), mas o último por ser composto de questões fechadas não oferece possibilidade de explicação dos achados, e portanto, se faz necessário utilizar outro instrumento que

aborde condições de trabalho e ofereça espaço para expressão das falas dos participantes.

2) Um protocolo (*Maslach Burnout Inventory* -MBI) para avaliar a presença de *burnout* junto aos diferentes grupos de professoras.

O *Maslach Burnout Inventory* (MBI) é um instrumento desenvolvido no início da década de 80 por Maslach e Jackson (1981) que foi planejado para avaliar o *burnout* nos setores de recursos humanos (MBI – HSS). O instrumento passou por várias mudanças subseqüentes com o intuito de ampliar as possibilidades de sua extensão para outros setores, resultando no MBI – GS desenvolvido para ocupações em geral. Uma adequação do instrumento foi realizada para o levantamento do *burnout* junto a professores, versão MBI – ES. As três versões do instrumento buscam captar as dimensões fundamentais do *burnout*, ou seja, exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal (HALLBERG e SVERKE, 2004), com alteração em algumas frases e palavras mais representativas do setor/população estudada.

O MBI é uma escala composta de 22 itens com 7 possibilidades de respostas (0 = nunca; 6 = todo dia) para a intensidade de sintomas do *burnout* e contempla: 9 itens sobre exaustão emocional, 5 para despersonalização e 8 de diminuição da realização pessoal (POSIG e KICKUL, 2003).

A validação do instrumento foi objeto de estudos realizados em diferentes países e ocupações, demonstrando adequação do mesmo para a identificação do *burnout*. Demerouti *et al* (2003) testou o MBI – GS junto a trabalhadores de banco, seguros e indústria química na Grécia; Hallberg e Sverke (2004) aplicou o MBI – HSS junto a profissionais da saúde na Suécia; Boles *et al* (2000) realizou estudo com educadores e proprietários de pequenos negócios nos Estados Unidos; Byrne (1993) estudou professores canadenses.

A distribuição dos itens por escala é a seguinte:

- Exaustão Emocional: 1,2,3,6,8,13,14,16,20;
- Despersonalização: 5,10,11,15,22
- Diminuição da Realização Pessoal: 4,7,9,12,17,18,19,21.

Contudo, na presente pesquisa foi utilizada a versão do MBI traduzida (Anexo 1), adaptada e validada para a realidade brasileira por Tamayo (1997). Para a composição dos itens que compõem as escalas, a pontuação utilizada pelo autor foi alterada em relação à versão original que oferecia sete possibilidades de resposta escores de 1 a 5 (1 = nunca, 2 = algumas vezes ao ano, 3 = algumas vezes ao mês, 4 = algumas vezes por semana e 5 = diariamente) uma vez que o estudo piloto com professores revelou dificuldades no instrumento dado o número de alternativas para mensurar a freqüência das respostas.

A eficácia do instrumento para medida do *burnout* mostrou-se satisfatória na versão americana (MASLASH e JACKSON, 1981) e na população brasileira (PEPE-NAKAMURA, 2002; TAMAYO, 1997).

8.4 Procedimentos de coleta de dados

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, Parecer nº 226/2006, em 13 de setembro de 2006.

Os procedimentos para a realização da coleta de dados foram:

- a) Levantamento, junto à Secretaria Municipal de Educação, dos dados de afastamento de professores que atuam no ensino comum em turmas com e sem alunos com necessidades educacionais especiais e de escolas especiais;
- b) Após o levantamento, os professores foram selecionados de maneira aleatória para a composição dos grupos;
- c) Contato com Secretaria Municipal de Educação para apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para acesso junto às instituições de ensino;
- d) Contato com as instituições de ensino a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar colaboração para acesso junto aos professores/educadores;
- e) Contato com os participantes em potencial para apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar a colaboração na realização do estudo. Neste momento os participantes que concordaram em participar da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido;

- f) Agendamento do horário e local mais conveniente ao participante e realização das entrevistas.
- g) Realização das entrevistas individuais com os 60 professores.

8.5 Procedimentos de tratamento e análise de dados:

Para a análise dos instrumentos utilizados na pesquisa, optou-se pela realização dos testes estatísticos não paramétricos, uma vez que se trata de uma amostra relativamente pequena e pela natureza dos dados que constituem uma escala nominal (no caso do Instrumento 1 – percepção dos professores sobre o trabalho docente) e de uma escala ordinal no Instrumento 2 (MBI). Segundo Seigel e Castellan Jr (2006) algumas vantagens do teste não paramétrico são: ser mais indicado em amostras pequenas; fazer menos suposições sobre os dados; ser utilizado para dados classificatórios ou categóricos medidos em uma escala nominal; ser utilizado em escalamento ordinal; apresentam interpretação mais direta dos dados.

Instrumnto 1 – Roteiro de entrevista - Percepção dos professores sobre o trabalho docente

O instrumento na sua maioria refere-se a um conjunto de dados medidos por uma escala nominal, com exceção às questões 12 e 13 que são expressar por uma escala ordinal. Maroco (2007) afirmam que o *Teste Qui-Quadrado-Crosstabs* (teste não paramétrico) pode ser utilizado para checar se há diferenças estatísticas significativas entre os grupos independentes para uma determinada característica. Seigel e Castellan Jr (2006) acrescentam que tal teste pode ser utilizado se os dados constituírem uma escala nominal. Desta forma, procedeu-se a análise por meio do *Teste Qui-Quadrado-Crosstabs* para os seguintes fatores: idade das participantes da amostra; tempo de formação; estado civil, atividades de condicionamento físico; percepção das professoras sobre desconfortos físicos; percepção das professoras sobre desconforto e afastamento do trabalho; frequência de acompanhamento com profissional especializado; posturas e posicionamento no trabalho docente; indicadores de *stress*. Para os itens percepção das professoras sobre a relação entre as condições de trabalho e saúde; percepção das professoras sobre a relação entre as condições de trabalho e interferência na qualidade do serviço (questões 12 e 13) foi realizado o *Teste de Kruskal-Wallis* (teste não

paramétrico) por se tratar de uma escala ordinal, do tipo *likert*, em amostras independentes. Para Maroco (2007) o *Teste de Kruskal-Wallis* pode ser utilizado para comparar duas ou mais amostras independentes de uma mesma população ou populações diferentes. Os resultados foram organizados em Figuras e Tabelas.

Instrumento 2 – MBI

Para o MBI, instrumento com questões fechadas com opções de escores de 1 a 5, medidas por uma escala ordinal, foi utilizado o pacote SPSS versão 13.0, e realizado o *Teste de Kruskal-Wallis* (teste não paramétrico) para comparação dos 3 grupos, ou seja, de professores no ensino comum de turmas com e sem alunos com necessidades educacionais especiais e professores que atuam em salas de recurso.

Nos casos em que os valores das medianas não indicavam para qual grupo apontava a direção da diferença recorreu-se também à utilização das médias. Entretanto, houve casos em que mesmo utilizando a mediana e média, estas não indicaram em favor de qual grupo era a direção da diferença. Nestes casos foi realizada a comparação dois a dois por meio do teste *Mann-Whitney* (teste não paramétrico), que segundo Seigel e Castellan Jr (2006) pode ser utilizado para testar dois grupos independentes de uma mesma população. Os resultados foram organizados em forma de tabelas.

Foi realizado Teste Qui-Quadrado para os itens que compõem as escalas nas quais estão apresentadas as soma dos escores totais obtidos por item para as três dimensões do *burnout*. Na apresentação da Tabela 17 (exaustão emocional – itens 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20, página 85) e da Tabela 19 (diminuição da realização pessoal – itens 4, 7, 12, 17, 18, 19 e 21, página 89) são apresentados exemplos de como as somas das freqüências de respostas foram obtidas.

Nas Figuras 05 , 06 e 07 (páginas 86,90 e 92, respectivamente) são apresentadas as freqüências obtidas no total de respostas indicadas para os escores “nunca”, “raramente”, “algumas vezes”, “frequentemente” e “sempre”. Na apresentação das figuras está demonstrado um exemplo de como as freqüências foram obtidas.

Em todas as análises estatísticas realizadas para ambos os instrumentos foram considerados valores de $p \leq 0,05$.

9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos serão apresentados, primeiramente independentes, ou seja, o Instrumento 1 (Percepção dos professores sobre o trabalho docente) e o Instrumento 2 (MBI) e a seguir um capítulo denominado Relação entre os instrumentos 1 e 2 no qual busca-se relacionar os dados obtidos nos instrumentos, apontando a consistência dos instrumentos em mensurar os aspectos desejados. No instrumento 1 serão apresentados os seguintes tópicos:

- Dados demográficos da amostra;
- Percepção das professoras sobre o esforço físico nas atividades docentes;
- Percepção das professoras sobre desconfortos físicos;
- Percepção das professoras sobre desconforto e afastamento do trabalho;
- Frequência de acompanhamento com profissional especializado;
- Posturas e posicionamento no trabalho docente;
- Atividades de condicionamento físico dos docentes;
- Percepção das professoras sobre cansaço mental nas atividades docentes;
- Indicadores de *Stress*;
- Percepção das professoras sobre o ambiente de trabalho docente;
- Percepção das professoras sobre a organização do trabalho docente;
- Percepção das professoras sobre a disponibilidade de materiais e equipamentos;
- Percepção das professoras sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos;
- Percepção das professoras sobre a oferta de atividades de formação continuada;
- Percepção das professoras sobre a relação entre as condições de trabalho e saúde;
- Sugestões das professoras para melhoria nas condições do trabalho docente.

No Instrumento 2 serão apresentados os seguintes tópicos:

- Exaustão emocional;
- Diminuição da realização pessoal;
- Despersonalização.

INSTRUMENTO 1 – Percepção dos professores sobre o trabalho docente

9.1 Dados demográficos da amostra

Os dados da amostra por grupo de professoras são apresentados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Dados demográficos da amostra nos 3 grupos de professores.

		RSI	RCI	SR
Idade (média em anos)		33,6	35,8	43,7
Tempo na função (média em anos)		9,3	9,6	10,9
Estado Civil	Casada	50%	80%	60%
	Solteira	35%	15%	15%
	Separada	15%	5%	20%
	União não formal	—	—	5%

Foi realizada análise estatística por meio do *Teste Qui-quadrado-Crosstabs* para as três variáveis (idade, tempo de função e estado civil) a fim de verificar se haviam diferenças estatísticas entre os grupos de professoras. Quanto à idade e tempo na função não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos, sendo respectivamente os valores obtidos de p (0,123 e 0,329). Na Tabela 1 a distribuição das ocorrências revela que a média de idade e tempo na função para os professores do grupo SR é de 43, anos de idade e 10,9 anos como docente, seguido de RCI (35,8 / 9,6) e RSI (33,6 / 9,3).

A mesma tendência foi observada quanto ao estado civil, uma vez que também não foi encontrada diferença significativa, com valor de $p = 0,091$, o que revela que matematicamente os grupos são equivalentes. Observa-se na Tabela 1 a frequência de casadas no grupo RCI é de 80%, 60% em SR e 50% em RSI. Revela

ainda que RSI possui 35% de solteiras, RCI e SR apresentaram 15%. Separada ou divorciada é observado em 20% de SR, seguido de RSI (15%) e RCI (5%). Apenas uma participante do grupo SR relatou a condição de união não formal.

Em estudo realizado pela Unesco (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros revela que 55,1% se declararam casados e 28,3% como solteiros. Comparando os dados da amostra nacional com a da presente pesquisa, apenas no grupo de professores RCI os dados apresentam valor percentual com relativa diferença percentual.

Quanto ao sexo, 100% da amostra foi composta por professoras, ainda que os professores também foram convidados a participar, denotando o predomínio do sexo feminino na rede municipal de ensino fundamental no município de Bauru. Estes dados concordam com os achados de Batista e Codo (1999) ao afirmarem que a profissão docente é predominantemente desenvolvida por mulheres. Em estudo realizado pela Unesco junto a professores brasileiros obteve-se que 81,3% são mulheres e 18,6% são homens e que a maioria das professoras atua no ensino fundamental. Esta tendência de predominância do sexo feminino também é revelada em estudos internacionais como o de Howard e Johnson (2004) realizada na Austrália, Friedman (2003) em Israel, Brenninkmeijer, Vanyperen e Buunk (2001) na Holanda e Bauer *et al* (2007) na Alemanha em que se nota uma disparidade no número de professoras e professores nas amostras de pesquisa.

Em estudo realizado por Lau, Yuen e Chan (2005) junto a professores em Hong Kong os autores identificaram diferenças de gênero nas três dimensões da síndrome de burnout, sendo que as professoras apresentaram maior ocorrência de exaustão e diminuição da realização pessoal e menor para a despersonalização. Quanto à idade, os que eram mais jovens apresentaram maiores indicadores de *burnout* quando comparado com os mais velhos. Em relação ao estado civil, os solteiros apresentaram maior incidência de *burnout*. De maneira geral, os autores concluíram que a presença do *burnout* ocorreu de forma mais constante em professores que eram mais jovens, solteiros, sem convicções religiosas e menos experientes.

Carloto e Palazzo (2006) realizaram levantamento epidemiológico sobre a presença de *burnout* e fatores associados junto a 190 professores (78,9 % do sexo

feminino) de escolas municipais, estaduais e particulares em Porto Alegre. As autoras identificaram com maior frequência a presença de exaustão emocional, seguida de diminuição da realização pessoal e com menor intensidade a despersonalização. Não foram identificadas relações entre as dimensões do *burnout* e as variáveis demográficas (sexo, idade, número de filhos e estado civil), apesar da amostra ser composta por 64,9% de casadas.

9.2 Percepção das professoras sobre o esforço físico na atividades docentes

Entre as atividades realizadas pelas professoras foi solicitado que identificassem a atividade que representasse maior esforço físico. As categorias de resposta e o percentual de ocorrência são demonstrados na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição da frequência de atividades de maior esforço físico nos 3 grupos.

ATIVIDADE	RSI	RCI	SR
Nenhuma	35%	20%	80%
Todas	15%	-	-
Falar durante muito tempo	10%	-	-
Permanência em pé	10%	15%	-
Escrever na lousa	10%	20%	-
Correção de materiais	10%	10%	-
Tomar leitura	5%	-	-
Atendimento individualizado	5%	-	5%
Preparação de aulas	-	5%	5%
Explicação da matéria	-	10%	-
Atividades em grupo	-	15%	-
Diálogo com os alunos	-	5%	-
Capacitação de professores	-	-	10%
TOTAL	100%	100%	100%

Para as professoras RSI as atividades de maior esforço físico apareceram de forma pulverizada havendo predomínio da alternativa “nenhuma” (35%), seguida de todas (15%), falar durante muito tempo, permanência em pé por longos períodos, escrever na lousa e correção de atividades obteve (10%) e tomar leitura e o atendimento individualizado do aluno nas carteiras apareceram 5%.

A mesma tendência é observada junto às professoras RCI com uma variabilidade de atividades apontadas. Escrever na lousa e nenhuma obteve 20% de ocorrência, a realização de atividades em grupos com os alunos e permanecer em pé durante muito tempo (15%), correção de atividades e explicação da matéria (10%), diálogo com os alunos e preparação de aulas (5%).

Já para as professoras SR a resposta prevalente para a maioria (80%) foi nenhuma atividade, seguida da capacitação de professores (10%) e preparação de aulas e atendimento do aluno com necessidades especiais com (5%).

Pode-se dizer que para o grupo SR a maioria das atividades realizadas (80%) não representa um esforço físico, além do desgaste natural decorrente do trabalho, sendo apenas a preparação de aulas, a capacitação de professores e o atendimento individualizado do aluno como atividades de destaque. Contudo, para o grupo de professoras RSI e RCI este percentual é de 35% e 20%, respectivamente, revelando que para estes existe com maior evidência atividades com alta demanda de esforço físico. Destacaram-se como aspecto comum as alternativas: permanecer em pé durante muito tempo, escrever na lousa e correção de materiais.

9.3 Percepção das professoras sobre desconfortos físicos

Nesta questão foi investigada a percepção das professoras quanto às queixas nas diferentes regiões corporais (cabeça, coluna alta e baixa, cervical, membros superiores e membros inferiores).

Realizou-se o *Teste Qui-quadrado-Crosstabs* para verificar se havia diferenças entre os grupos de professoras quanto à frequência dos sintomas por região corporal, cujos resultados são apresentados na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3: Distribuição dos valores de p para os sintomas revelados pelas professoras nas diferentes regiões corporais (*Teste Qui-quadrado-Crosstabs*).

Região corporal	Valores de p
Cabeça	0,219
Coluna (alta e baixa)	0,701
Cervical (pescoço)	0,332
Membros Superiores	0,228
Membros Inferiores	0,687

Pode-se observar pelos valores de p apresentados que não foram encontradas diferenças significativas.

Na Figura 1 são apresentadas as distribuições de ocorrência nas regiões corporais para os 3 grupos de professoras:

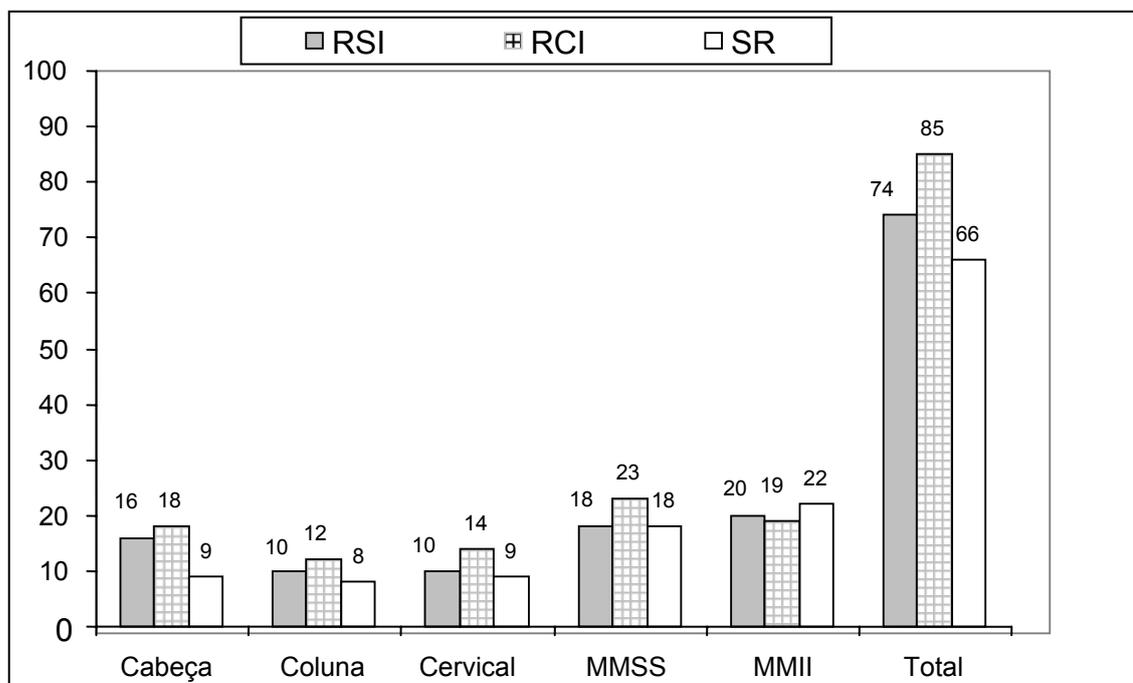


Figura 1: Distribuição dos escores totais quanto aos desconfortos e regiões corporais.

O grupo de professoras RCI manifestou 85 ocorrências de desconfortos (peso, formigamento, agulhada e dor), seguido de RSI (74) e SR (66). A dor foi o desconforto prevalente nos três grupos, sendo que RCI apresentou 51 manifestações, RSI (44) e SR (37). Em relação incidência dos sintomas nas regiões corporais, desconforto na cabeça foi predominante no grupo RCI com 18 ocorrências, sendo a dor o mais prevalente (11), RSI (16) dos quais 11 referentes à dor e SR com (09) respostas, (07) destacando a dor. Na coluna observou-se a mesma tendência, RCI com 12 ocorrências, RSI (10) e SR (08). Na região cervical (pescoço) RCI obteve 14 indicações, RSI (10) e SR (09).

Em relação à cabeça a dor foi o desconforto predominante com 29 ocorrências, das quais RSI e RCI apresentaram 11 e SR 07. Neves e Silva (2006) encontraram dados similares em relação às queixas de dores de cabeça em professores do ensino fundamental na Paraíba.

As dores de coluna podem estar relacionadas à permanência da postura em pé por longos períodos, pela adoção de posturas inadequadas nesta posição como inclinar o tronco para frente, rodar o corpo para os lados ou a combinação destes movimentos, ou em função do sentar de forma incorreta e/ou das condições da cadeira utilizada.

Tais fatores favorecem o surgimento de discopatias (patologias nos discos intervertebrais³) e lombalgias⁴. Segundo Braccialli e Vilarta (2000), a estrutura biomecânica da coluna vertebral humana não foi planejada para permanecer por períodos prolongados na mesma posição. Para Seymour (1995) se essa situação for recorrente, a nutrição dos discos intervertebrais pode se alterar e provocar também, alterações degenerativas. Grandjean (2005) considera que a manutenção prolongada da postura em pé e a imobilização das articulações dos pés, joelhos e quadris ocasionam alta demanda de trabalho muscular e pode gerar acúmulo de líquido (edema) nas extremidades dos membros inferiores.

Levy (2006) encontrou junto aos professores queixas quanto à permanência em pé e em posição inadequada por um longo espaço de tempo. Vale destacar que as queixas de membros inferiores (coxa, perna, joelho, tornozelo, pés e nádegas) SR prevaleceram com 22 respostas, RSI (20) e RCI (19).

A associação da postura em pé com movimentos da coluna (inclinação ou rotação de tronco durante o trabalho) pode provocar aumento da pressão interna do disco intervertebral e conduzir a fortes dores e paralisias (GRANDJEAN, 2005). Para que ocorra a rehidratação dos discos intervertebrais é necessário um período de repouso (KAPANDJI e LACOMBA, 2001).

A posição em pé é geradora de sobrecarga às estruturas de sustentação do corpo, aumentando o peso sobre a região lombo-sacra (parte inferior da coluna) provocando o aparecimento de doenças na coluna como, por exemplo, as hérnias de disco⁵. Ranney (2000) adverte que se o mesmo grupo muscular, ou grupos de fibras musculares for utilizado continuamente durante toda a jornada de trabalho,

³ Disco intervertebrais são estruturas presentes entre as vértebras que possuem a função de amortecimento dos ossos e de permitir a flexibilidade da coluna (Coury, 1995).

⁴ Lombalgias refere-se ao processo de dor na região lombar (parte baixa da coluna).

⁵ Hérnia de disco "é um problema mais extremo, é caracterizado pela saída de todo o núcleo ou parte dele através de pequenas fendas na parede do disco. O núcleo que vazou comprime os nervos, isso leva à dor, sensação de queimação ou formigamento local que pode se irradiar ao longo de todo o nervo" (COURY, 1995, p.17).

existe o risco do músculo não se recuperar totalmente da fadiga muscular para o dia seguinte.

Quanto à correlação entre dor na coluna e a posição sentada, de acordo com Coury (1995) tal postura pode ocasionar um aumento da pressão no interior do disco intervertebral, achatamento do arco lombar, dores na região lombar (lombalgias) e discopatias (doenças nos disco intervertebrais) como a hérnia de disco. Para a autora a mudança de posição da postura em pé para sentada ocasiona um aumento de pressão nos discos intervertebrais de 35%, isto se as condições dos sentar estiverem adequadas. Algumas recomendações para reduzir a sobrecarga na coluna durante a postura sentada são: utilizar o encosto da cadeira (de preferência que este seja regulável em altura); manter ângulo entre o tronco e coxa em torno de 100 graus; apoiar os braços na mesa ou em cadeira com apoio de braços; facilitar os movimentos livres do corpo e evitar girar ou manter o tronco inclinado para os lados.

Em membros superiores (ombro, cotovelo, antebraço, punho e mãos) RCI apresentaram 23 ocorrências e RSI e SR (18). A manutenção dos ombros por tempo prolongado na mesma posição torna os ombros doloridos e pode provocar processos inflamatórios como tendinites⁶ e bursites⁷, levando ao comprometimento de articulações e ligamentos (ASSUNÇÃO e ROCHA, 1993; PUTZ-ANDERSON, 1992). Segundo Coury (1995) quando há utilização intensa dos membros superiores e repetição de movimentos amplos (maiores que 60°) os tendões sofrem atrito entre o osso e o ligamento e ocorre inflamação dos tendões, o que facilita o aparecimento de tendinites. Estes movimentos são compatíveis com o escrever na lousa, cuja elevação do ombro em função da altura da mesma e a repetição dos movimentos é componente característico da atividade, queixa manifestada por 10% em RSI e 20% RCI. No caso da correção de materiais dos alunos apontada por 10% em RSI e 10% RCI a repetição do movimento nas mãos e punho associado ao posicionamento inadequado (para cima/baixo e/ou em desvios laterais) gera atrito entre os tendões, ligamentos e estruturas ósseas e quando combinados à movimentação repetitiva

⁶ Tendinite refere-se a todo e qualquer processo inflamatório que acomete os tendões, em qualquer região do corpo (BRASIL, 2001, p. 455).

⁷ Bursite é um processo inflamatório que acomete as bursas, pequenas bolsas encontradas principalmente nos ombros que inflamam devidos ao atrito decorrente do uso excessivo (BRASIL, 2001, p. 455).

podem conduzir as tenossinovites⁸ (ARMSTRONG *et al*, 1987; HOPPENFELD, 1999).

De maneira geral, RSI referiu maior número de desconfortos para quatro (cabeça, coluna, cervical e membros superiores) das 5 (cinco) regiões corporais investigadas. Já o grupo SR apresentou incidência inferior em quatro dos cinco itens, apenas sendo prevalente com referência aos sintomas de membros inferiores. O grupo RSI ocupou posição intermediária em todos os itens avaliados.

Os dados desta pesquisa concordam com os achados de Carvalho e Alexandre (2006) obtidos junto a professores do ensino fundamental, em que constataram a ocorrência de sintomas osteomusculares principalmente na coluna lombar (63,1%), torácica (62,4%), cervical (59,2%), ombros (58,0%), punhos e mãos (43,9%).

Cullen, Silverstein e Foley (2008) acreditam que a redução da carga biomecânica de trabalho pode estar associada com a diminuição do *burnout* em função da percepção das demandas de trabalho como menos ameaçadoras. Para os autores a presença de baixas demandas está associada com indicadores de alta satisfação no trabalho e principalmente com a diminuição de incidência de *burnout*.

9.4 Percepção das professoras sobre desconforto e afastamento do trabalho

A relação entre a presença de desconforto físico e o afastamento do trabalho junto aos três grupos de professoras também foi alvo de investigação. Realizou-se o *Teste Qui-quadrado-Crosstabs* e não foi verificada diferença significativa entre os grupos para a ocorrência de desconfortos ($p=0,322$), bem como para o número de afastamento em dias ($p=0,605$).

A maioria das professoras relatou que os desconfortos não geraram afastamento do trabalho, com respostas que variaram entre 80 e 95%. O grupo de professores SR apresentou (20%) de afastamento do trabalho, RSI (10%) e RCI (5%). A principal região corporal apontada como responsável pelos afastamentos, foi a coluna.

⁸ Tenossinovite é um processo inflamatório provocado pelo o atrito entre os tendões e os ossos provando a bainha, estrutura que reveste alguns tendões, principalmente na região do punho (BRASIL, 2001, p. 455).

Em pesquisa realizada por Santos (2004), sobre estratégias de fuga e enfrentamento frente às adversidades do trabalho docente, o autor observou que se afastar das atividades configura uma estratégia de defesa construída pelos professores frente às adversidades do cotidiano (pressões internas e externas que sofrem dos superiores; pressão do calendário escolar para divulgação de notas; não participação dos pais na escola; baixo interesse dos alunos pelos conteúdos escolares; falta de material pedagógico e principalmente pelos baixos salários pagos), sendo a forma mais comum o uso de atestados médicos.

O autor apresenta dados no período de fevereiro de 1998 a julho de 2003 em que a soma dos dias de absenteísmo foi de 1212 dias. Isto significa que em cada grupo de 40 professores pelo menos um poderia ser contratado para o ano letivo e ter o salário pago com os gastos relativos ao afastamento médico.

Em estudo realizado por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) em Belo Horizonte sobre dados de absenteísmo dos servidores municipais foi identificado que a categoria professores totalizou 84% dos afastamentos, sendo predominantes os transtornos psíquicos (15%), doenças do aparelho respiratório (12%) e doenças do sistema ósteomuscular e do tecido conjuntivo.

Levy (2006) observou em seu estudo a existência de uma relação direta entre o absenteísmo e os afastamentos dos professores com as doenças neuropsiquiátricas, dentre as quais o *stress* e a síndrome de *burnout*.

9.5 Freqüência de acompanhamento com profissional especializado

A necessidade de procura por acompanhamento profissional especializado, bem como o profissional buscado (médico, fisioterapeuta, psicólogo, acupunturista, educador físico) foi investigada junto aos grupos de professoras. Foi realizado o *Teste Qui-quadrado-Crosstabs* e não houve indicativo de diferença significativa entre os grupos quanto à procura ($p=0,125$) e ao tipo de profissional ($p=0,524$).

Na Figura 2 apresenta-se a distribuição das respostas para os três grupos de professoras:

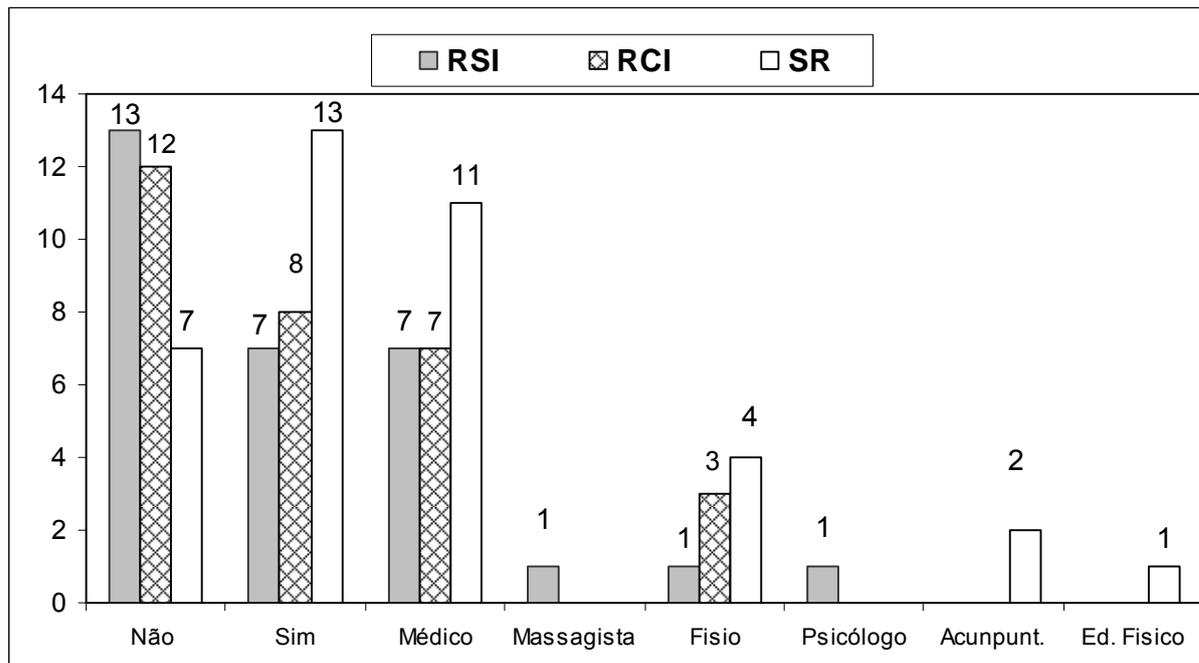


Figura 2: Principais acompanhamentos com profissionais especializados pelos 3 grupos.

Em relação à procura por acompanhamento profissional o grupo de professoras SR apresentou 13 (65%) manifestações de busca por alguma modalidade de atendimento especializada, seguido de RCI com 08 (40%) e RSI com 07 (35%). Quanto à modalidade, o atendimento médico foi predominante nos três grupos, apresentando 11 ocorrências (55%) no grupo SR e 07 (35%) em RSI e RCI. O acompanhamento fisioterápico é o segundo em grau de prevalência com 20% (SR), 15% (RCI) e 5% (RSI). Outros acompanhamentos que aparecem de forma menos incidente são o massagista, psicólogo, acupunturista e educador físico.

9.6 Posturas e posicionamento no trabalho docente

O levantamento das principais posições adotadas pelas professoras durante o trabalho foi objeto de pesquisa. Realizou-se *Teste Qui-quadrado-Crosstabs* para as posições de maior incidência (sentado, em pé, andando e com o tronco inclinado para frente). Os resultados revelam que não houve diferenças significativas nos grupos, sendo os valores de p obtidos, respectivamente, 0,092; 0,418; 0,456 e 0,419. Na Figura 3 é apresentada a distribuição para os três grupos de professoras:

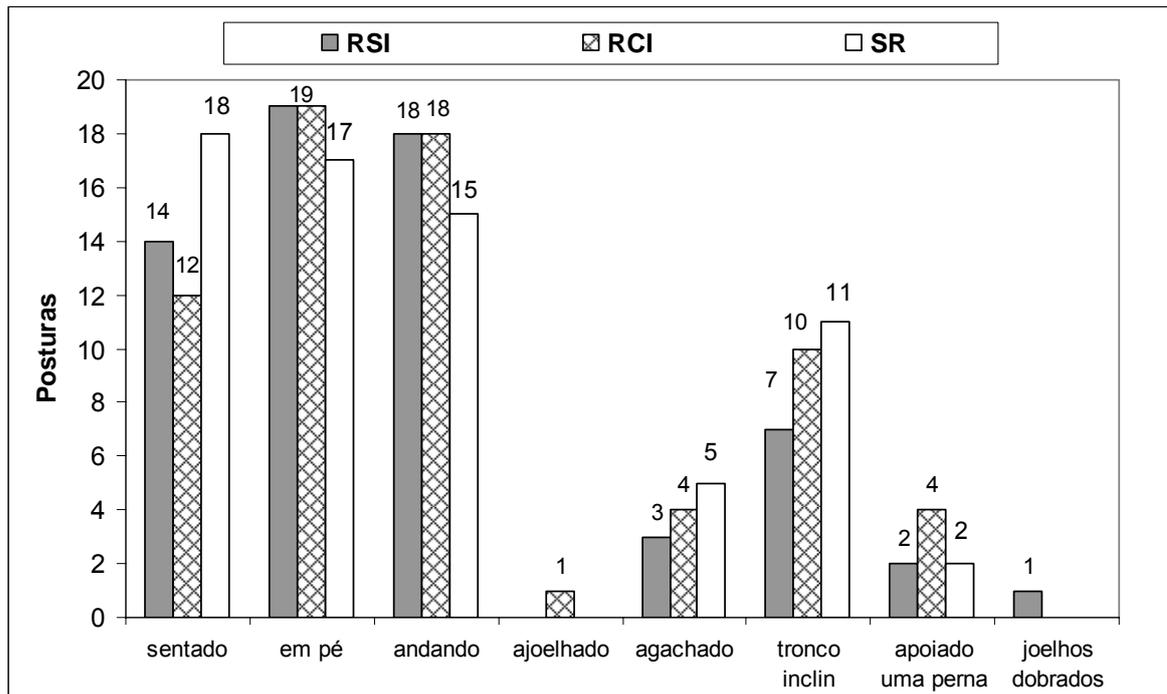


Figura 3: Principais posturas adotadas durante o trabalho pelos 3 grupos.

No que diz respeito às posturas adotadas as atividades que envolvem o uso de membros inferiores (em pé, andando, em pé apoiado em uma das pernas e em pé com o tronco inclinado para frente e agachado) foram predominantes. Contudo, a postura em pé (RSI e RCI com 19 ocorrências e SR com 17) apresenta um ligeiro predomínio entre os grupos, seguido de andando (RSI e RCI com 18 ocorrências e SR com 15), sentado (SR com 18 ocorrências, RSI com 14 e RCI apresentou 12) em pé com o tronco inclinado para frente (SR apresentou 11 ocorrências, RCI com 10 e RSI com 07). A prevalência das posições que envolvem a utilização de membros inferiores está em conformidade com os desconfortos apresentados pelos três grupos nesta região corporal com 61 manifestações, SR (22), RSI (20) e RCI (19).

A manutenção da postura de trabalho em pé foi apontada como fator de risco físico na pesquisa realizada por Delcor *et al* (2004) junto a professores de escolas particulares do ensino fundamental em Vitória da Conquista, sendo que 47,5% sinalizaram a presença de dores e formigamento nas pernas, 10,8% edema nas pernas, 51,4% dores na coluna.

Em pesquisa realizada por Oliveira (2001) com professoras do ensino fundamental em Duque de Caxias, 73,33% dos professores apontaram que

permanece muito tempo em pé, 90% deslocam-se durante muito tempo pela sala de aula e em 6,66% predomina a posição sentada.

Ferreira (2008) identificou em estudo realizado junto a professores no Rio de Janeiro a presença da permanência em pé em 87% das salas de aula estudadas.

9.7 Atividades de condicionamento físico dos docentes

A prática de atividades de condicionamento físico, bem como a modalidade praticada também foi alvo de investigação na presente pesquisa. Foi realizada análise estatística por meio do *Teste Qui-quadrado-Crosstabs* para verificar o padrão de respostas dos três grupos de professoras. Os resultados revelam que não houve diferença significativa quanto à prática regular de atividade ($p=0,545$) ou para a modalidade realizada ($p=0,705$).

A Figura 4 apresenta como ocorreu a distribuição de respostas para a realização ou não da atividade física e quando esta era realizada, qual a modalidade praticada pelos grupos de professoras.

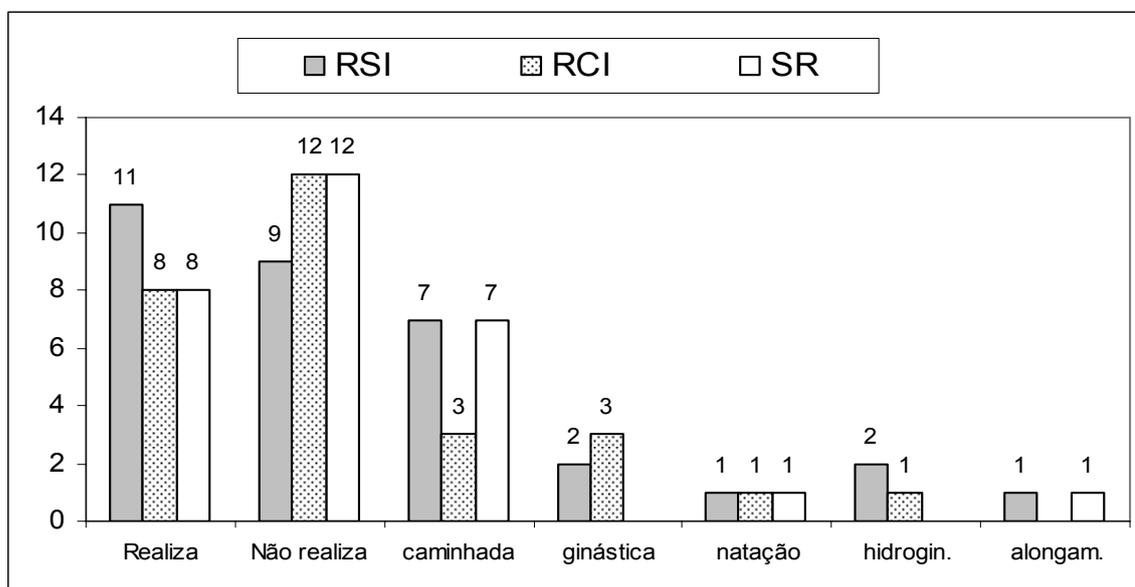


Figura 4: Principais atividades de condicionamento físico realizadas pelos 3 grupos.

Os dados da Figura 4 revelam que no grupo RSI há 11 ocorrências (55%) de realização de atividade física regular. Já nos grupos RCI e SR aparecem 8 (40%) indicações. A principal modalidade praticada é a caminhada com 17 ocorrências no geral, distribuída entre 07(35%) para os grupos RSI e SR, RCI com 03 respostas

(15%). A seguir aparece a ginástica com 05 respostas (03 para RCI e 02 RSI), natação com uma ocorrência por grupo, hidroginástica com 03 respostas (02 para RSI e 01 RCI).

Tais dados estão consoantes com Carvalho e Alexandre (2006) em pesquisa junto a professores identificou que mais da metade realizava exercícios física sendo a caminhada a mais praticada. Por outro lado, os autores destacam que 46,5% dos professores não realizavam atividade física, apresentando como justificativa a falta de tempo, dupla jornada de trabalho ou por questões socioeconômicas.

A questão do custo se coloca como importante dado a opção de modalidade de atividade física a ser praticada, como por exemplo, musculação, hidroginástica e natação. Entretanto, a realização de caminhada, em geral, não envolve custo, fato que a justificam como modalidade mais praticada juntos às professoras da presente pesquisa e corroborada no estudo de Carvalho e Alexandre (2006) conforme acima.

9.8 Percepção das professoras sobre cansaço mental nas atividades docentes

Do conjunto de atividades realizadas pelas professoras foi solicitado que identificassem a atividade que exige maior desgaste emocional. As categorias de resposta e o percentual de ocorrência são demonstrados na Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição da frequência de atividades de maior cansaço mental.

ATIVIDADE	RSI	RCI	SR
Nenhuma	30%	45%	65%
Falta de interesse dos alunos	15%	5%	5%
Indisciplina	35%	30%	-
Correção de materiais	5%	5%	-
Preparação de aulas	5%	5%	-
Explicação da matéria	5%	-	-
Atividades Burocráticas	5%	-	-
Dificuldades de aprendizagem	-	5%	10%
Atividades em grupo com alunos	-	5%	-
Desinteresse da família	-	-	5%
Trabalho sentado	-	-	5%
Atividade doméstica	-	-	10%
TOTAL	100%	100%	100%

Em relação às atividades que representam maior cansaço mental a resposta mais freqüente foi nenhuma atividade (65% para SR, 45% RCI e 30% RSI). A indisciplina dos alunos foi a segunda mais prevalente sendo referido por 35% dos professores do grupo RSI e 30% do RCI e não aparecendo em SR. A falta de interesse dos alunos foi mencionada por 15% dos professores RSI e 5% em RCI e SR. A dificuldade de aprendizagem foi mais marcante no grupo SR com 10% e 5% em RCI.

Os dados obtidos nesta pesquisa estão consoantes com os achados de Mariano *et al* (2002), Reinhold (2001) e Mariano e Muniz (2006) que identificaram a falta de interesse e indisciplina dos alunos. Nos dados da Unesco (2004) sobre os fatores que os professores brasileiros entendem como os maiores geradores de problemas no seu exercício profissional, a dificuldade de manter a disciplina entre os alunos é indicada por 54,8% deles. Outros fatores apontados foram: o tempo disponível para a correção de provas, cadernos etc. (69,3%), o tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas (54,9%), as características sociais dos alunos (51,7%) e a relação com os pais (44,8%). Na mesma pesquisa os professores consideraram que o acompanhamento e apoio da família é o fator de maior influência na aprendizagem dos alunos (78,3%).

9.9 Indicadores de *Stress*

A percepção das professoras quanto à presença de sinais e sintomas indicadores de *stress* também foi avaliada. Para verificar se havia diferenças entre os grupos quanto à freqüência foi realizado o *Teste Qui-quadrado-Crosstabs*. Na Tabela 5 são apresentados os valores de *p* obtidos e a distribuição das freqüências para os três grupos de professoras:

Tabela 5: Distribuição dos escores para sinais/sintomas indicadores de stress e dos valores de p (Teste Qui-quadrado-Crosstabs).

Sinais / Sintomas	Nº de Ocorrências			Valor de
	RSI	RCI	SR	p
Irritação ou impaciência	16	15	07	0,005*
Prazer Sexual Diminuído	08	04	04	0,256
Dificuldade de Memória (esquecimento)	09	14	10	0,243
Desânimo / Desmotivação	10	08	06	0,435
Excesso de Apetite	06	09	04	0,231
Medo / Insegurança	05	08	01	0,032*
Aumento da Vontade de Fumar	01	01	03	0,418
Insônia	07	11	06	0,233
Dificuldade ou Falta de Concentração	08	06	05	0,583
Tristeza Sem Causa Aparente	04	10	04	0,057
Falta de Apetite	02	02	03	0,851
Falta de Vontade de Sair / Contato Social	05	06	07	0,788
Baixa Auto-Estima	05	07	02	0,112
Aumento do Uso de Bebidas Alcoólicas	00	01	00	0,362

Como é possível observar alguns sinais/sintomas aparecem de maneira significativa junto aos professores destacando-se: irritação ou impaciência com 16 ocorrências (80%) em RSI, 15 (75%) em RCI e menos incidente em SR com 07 (35%); desânimo ou desmotivação (50%), dificuldades de memorização ou esquecimento (45%), diminuição do prazer sexual e dificuldade ou falta de concentração (40%) e insônia (35%).

Estes dados concordam com os achados de Neves e Silva (2006) em estudo junto a professores do ensino fundamental na Paraíba que referem entre os sinais e sintomas de sofrimento apresentados: doenças psicossomáticas reveladas por meio de cansaço, insônia, problemas digestivos, desânimo, fadiga, frustração, impotência, insegurança, irritação, angústia e sensação de enlouquecimento.

Apesar da elevada incidência de alguns sintomas, conforme destacado na Tabela 5, foi encontrada diferenças estatísticas significativas apenas em dois itens irritação ou impaciência e medo ou insegurança. Na Tabela 6 apresenta-se os valores da mediana para três grupos de professoras e os valores de p dos itens que apresentaram significância estatística:

Tabela 6: Distribuição das medianas e valores de p para os itens dos indicadores de stress com significância estatística.

Sinais/sintomas	RSI (mediana)	RCI (mediana)	SR (mediana)	Valor de p
Irritação ou impaciência	01	01	00	0,005
Medo ou insegurança	00	00	00	0,032

Irritação ou impaciência ($p=0,005$) apresentou diferença significativa em favor do grupo SR cuja mediana é zero, o qual relatou uma menor incidência deste sintoma quando comparado com os grupos RSI e RCI.

Para o item medo ou insegurança, como a mediana e a média não indicaram em favor de qual grupo foi realizada a comparação dois a dois por meio do teste *Mann-Whitney*, os resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: Escores obtidos na comparação de grupos pelo Teste *Mann-Whitney*.

Medo ou Insegurança	RSI x RCI	RSI x SR	RCI x SR
Valor de p	0,429	0,289	0,050

Foi possível observar que há uma menor referência de sintomas em favor do grupo SR na comparado RCI e SR, cujo valor de $p = 0,050$. Nas comparações entre RSI x RCI e RSI x SR não foi observado significância estatística.

Para Wallau (2003) dependendo do grau de expectativa e o não alcance dos resultados esperados podem advir sentimentos de cansaço, descrença, alterações do sono, depressão, doenças psicossomáticas e baixa auto-estima. Reinhold (2007) aponta que o *burnout* muitas vezes ocorre a partir de expectativas altas e não realizadas.

Barasuol (2004, p.79) adverte que “ ... não só as características pessoais, mas o ambiente e as condições de trabalho podem ser geradores de desgaste emocional”. A seguir são apresentados dados sobre a avaliação do ambiente de trabalho pelos professores.

9.10 Percepção das professoras sobre o ambiente de trabalho docente

Em relação ao ambiente de trabalho foram avaliadas as condições de temperatura, ventilação e iluminação. Os resultados da percepção dos grupos são apresentados na Tabela 8:

Tabela 8: Avaliação das condições do ambiente de trabalho pelos grupos de professores.

	RSI	RCI	SR
Adequado	50%	50%	70%
Inadequado	50%	50%	30%

Pode observar que o grupo SR apresentou maior percentual de avaliação positiva das condições do ambiente de trabalho (70%) quando comparado a RSI e RCI com 50%. Para o grupo SR são adequadas a temperatura, ventilação, iluminação e estrutura física *“o ambiente de trabalho é ótimo, a sala é ampla, arejada, clara, me sinto muito bem”* (SR 09), além de considerar o local de trabalho agradável e desenvolvimento do trabalho de forma colaborativa entre os profissionais *“Trabalho em uma escola boa, de ótima condição quanto ao espaço físico e um ambiente de trabalho tranquilo e colaborativo”* (SR 10). Estes dados são similares aos achados do estudo realizado por BOCK (2004) junto a professores de educação especial, em que a autora identificou a avaliação das condições do ambiente físico como boas ou ótimas (66%) e regular (33%).

Entretanto, 30% dos professores SR considerou o ambiente como quente, pouco arejado, com iluminação insuficiente, salas de aulas pequenas, prédio escolar inadequado para o alunado atendido e presença excessiva de ruídos externos *“Falta qualidade no ambiente quanto à ventilação, iluminação e temperatura”* (SR16); *o prédio não foi construído adequadamente para adaptar a clientela que aqui está inserida”* (SR17).

No grupo RSI 50% avaliaram como bom ou ótimo, entendendo que as salas eram bem arejadas, com várias janelas que favoreciam a ventilação *“Bom. Gosto do meu ambiente de trabalho. Minha sala de aula, onde fico diariamente é bem arejada.”* (RSI 08), além dos ventiladores estarem funcionando adequadamente. Em relação à temperatura, consideraram satisfatórias, com a reposição de lâmpadas queimadas *“... na sala tem todas as lâmpadas e ventiladores funcionando*

normalmente” (RSI10). Quanto ao espaço físico avaliaram que as escolas apresentam a infra-estrutura adequada.

Outros 50% classificaram o ambiente como inadequado indicando a presença de ventiladores insuficientes e quebrados, sala pouco arejada. As salas são muito quentes, pouco ventiladas, com incidência de sol sem a presença de cortinas, construção baixa o que deixa o ambiente com calor excessivo “*A ventilação é péssima, o calor é insuportável*” (RSI 14); “*... ventiladores que pouco resolve e demoram a ser substituídos ou consertados*” (RSI 20). A iluminação foi apontada como insuficiente “*... iluminação fraca que demora a ser substituída quando lâmpadas queimam*” (RSI 19). As salas foram consideradas com espaço físico limitado para o número de alunos “*Salas pequenas com muitos alunos*” (RSI 07); “*... com muitas carteiras, o que dificulta o deslocamento e aumenta a sensação de calor*” (RSI 17). Também apontaram o barulho externo como excessivo e prejudicial ao andamento das aulas “*Não existe acústica na construção, escuta-se todos os barulhos, em todas as salas de aula*” (RSI 20).

Mariano *et al* (2002) em estudo junto a professores do ensino fundamental na Paraíba, identificaram alta temperatura, laje muito baixa favorecendo o aumento da temperatura. Na mesma direção Oliveira (2001) identificou queixas em relação à temperatura em 70% dos professores e quanto à iluminação em 20%.

Mariano e Muniz (2006) e identificaram a presença de temperaturas elevadas, circulação de ar insuficiente, ventiladores quebrados e espaço físico limitado.

Levy (2006) ao analisar as condições de trabalho de professores no Rio de Janeiro identificou temperaturas elevadas nas dependências da escola, ruído excessivo próximo das salas de aula e iluminação insuficiente.

Para o grupo RCI as respostas foram bem equilibradas. Os 50% que consideraram adequado o ambiente indicaram como fatores para suportar suas respostas a presença de ventilação e iluminação suficientes “*Bom porque a sala tem boa iluminação e ventilação*” (RCI 08), bem como o espaço físico “*A escola é ampla e tem muita iluminação*” (RCI 11). As inadequações assinaladas por 50% dizem respeito ao espaço físico limitado, insuficiência da iluminação e ventilação, “*O ambiente não é o ideal, tem problemas de iluminação e pouca ventilação*” (RCI 09); “*A sala é um tanto quente e abafada, os ventiladores não são suficientes*” (RCI 14),

além da precariedade na manutenção dos ventiladores que constitui fator agravante *“Temperatura da sala (alta) por falta de ventiladores ou de manutenção”* (RCI 09). A ausência de cortinas para proteção solar também foi mencionada pelos professores *“A sala é muito quente, devido ao sol bater na parede o dia todo”* (RCI 05). Tais fatores contribuem para a elevação da temperatura e diminuem a sensação de conforto. Outro elemento de reclamação refere-se ao barulho externo excessivo *“Durante o recreio das outras turmas a sala sofre com o barulho”* (RCI 12).

Ferreira (2008) em estudo realizado junto professores indica a necessidade de investimento em adequações acústicas, térmicas e de iluminação nas instituições de ensino como forma de eliminação de riscos ocupacionais presentes nas salas de aula.

Desta forma, observa-se variabilidade significativa na percepção sobre as condições do ambiente de trabalho entre os grupos, sobretudo SR em relação à RSI e RCI, indicando que as escolas passam por situações distintas.

9.11 Percepção das professoras sobre a organização do trabalho docente

Neste item foi avaliado o espaço físico, a jornada de trabalho e presença de pausas. As respostas são apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9: Avaliação das condições da organização do trabalho pelos grupos de professores.

	RSI	RCI	SR
Adequado	60%	55%	80%
Inadequado	40%	45%	20%

A organização do trabalho foi considerada adequada para a maioria dos professores dos três grupos. Entretanto, o grau de satisfação é mais incidente em SR (80%), seguido de RSI com 60% e RCI 55%. Para SR a jornada de trabalho é adequada *“Jornada suficiente para um bom trabalho propiciando descanso ao professor”* (SR 02), existe a realização de pausas, a sala de aula planejada e com espaço físico apropriado *“Espaço físico é adequado favorecendo o trabalho do professor”* (SR 03) e número pequeno de alunos por sala *“... tenho poucos alunos”* (SR 11) que favorece a realização de um trabalho efetivo. Apenas 20% apontaram

inadequações e estas são referentes á jornada de trabalho curta em função do número de atividades a serem realizadas *“Jornada de trabalho de 4 horas é pouco para o número de tarefas a serem realizadas”* (SR 08), tempo de pausa insuficiente *“As pausas deveriam ser mais longas, 15 minutos é pouco, ou você come ou vai ao banheiro”* (SR 11), a necessidade de realização de dupla jornada que acaba gerando correria para o deslocamento de uma escola a outra *“Correria entre uma escola e outra, porque tenho jornada dupla”* (SR 07) e o local de trabalho é considerado pequeno e inadequado para as demandas dos usuários *“Espaço físico pequeno”* (SR 08).

A maioria dos professores RSI (60%) avaliou a organização de trabalho adequada *“A organização é boa”* (RSI 14); *“Boas condições”* (RSI 16), sem especificar os motivos pelos quais os levaram a classificar desta forma. Dos 40% que relataram inadequações, as referências dizem respeito ao pequeno tempo ou ausência de pausa entre uma jornada e outra (manhã e tarde) e no próprio período julgando que o intervalo para recreio é muito curto *“Ausência de pausa entre uma jornada e outra de trabalho”* (RSI 02). Contudo a queixa mais freqüente diz respeito à necessidade de fazer dupla jornada de trabalho, em mais de uma escola, como forma de compensação frente aos salários considerados baixos pelos professores *“Se eu trabalhasse em uma escola até estaria bom, porém preciso trabalhar em duas jornadas e isso é o que mais me estressa”* (RSI 10); *“Devido á carga horária dupla fica muito corrido”* (RSI 07). Essa dupla jornada além de gerar sobrecarga de trabalho é apontada pelos professores como responsável pela pouca disponibilidade de tempo para preparação das aulas *“A jornada é puxada, não tenho momento para elaborar as atividades...”* (RSI 19).

Na avaliação de RCI (55%) consideraram é adequada, uma vez que a jornada de trabalho é equilibrada e permite a realização das atividades, presença da pausa para descanso no decorrer do trabalho *“... temos uma jornada bastante organizada, não sendo motivo de cansaço extremo”* (RCI 14); *“Boa, porque consigo, às vezes, organizar minhas atividades”* (RCI 13).

Contudo, 45% das professoras destacaram inadequações em função da necessidade de realização de uma dupla jornada de trabalho para obter compensações em função do salário considerado por eles como baixo *“Jornada de trabalho é bastante corrida por fazer dois períodos. Acredito que o professor deveria*

trabalhar apenas 4 horas e ganhar melhor” (RCI 05); “... *por motivo financeiro, tenho que fazer 2 períodos, o que acaba sendo muito cansativo*” (RCI 11). A jornada extensa de trabalho é apontada pelas professoras como condição que dificulta a realização de cursos de aperfeiçoamento e a preparação das aulas em função da indisponibilidade de tempo “*Falta tempo para um melhor aperfeiçoamento e para planejamento das aulas*” (RCI 10). A pausa do almoço também fica prejudicada pela necessidade de se deslocar de uma escola a outra “*Pouco tempo para o almoço*” (RCI 16). Outro aspecto mencionado diz respeito à baixa participação no processo de elaboração das grades e conteúdos curriculares “*Se fossem organizadas pelo professor as grades curriculares seriam melhor aproveitadas*” (RCI 12). Por fim aparece manifestação de desacordo quanto às inadequações do espaço físico o qual é considerado limitado.

A questão em torno da jornada de trabalho, indicada como fator de descontentamento dos professores nesta pesquisa, principalmente em RCI e RSI, também foi identificada em diversos estudos realizados junto aos docentes. OLIVEIRA (2001) relata em seu estudo que 80% dos professores trabalhavam em outras escolas para complementar a sua renda, associando esta situação à desvalorização e falta de reconhecimento do trabalho do professor, em função do arrocho salarial.

Mariano e Muniz (2006) referem que os professores enfrentam uma jornada de trabalho extensa sendo que muitas lecionam em três períodos, além de uma carga de trabalho fora da sala de aula. Lima (2004) sinaliza as dificuldades que a mulher encontra em função do acúmulo de tarefas com a dupla jornada, uma vez que precisa conciliar o trabalho remunerado com o trabalho doméstico.

Levy (2006) encontrou correlações entre a jornada de trabalho e a incidência de *burnout*, havendo prevalência naqueles que excedem os limites da jornada de trabalho.

Neves (1999) afirma que a utilização do tempo livre para realização de trabalhos domésticos é fator gerador sobrecarga e desgaste para as professoras.

BOCK (2004) em estudo junto a educadores especiais refere que os mesmos acabam tendo extensão do trabalho para casa (planejamento de aula, confecção de material pedagógico, avaliações). Outro fator que a autora destaca é que 96% do

professores referem que são responsáveis pelas atividades domésticas, os que os conduz a uma dupla jornada de trabalho.

9.12 Percepção das professoras sobre a disponibilidade de materiais e equipamentos

Em relação aos materiais e equipamentos foram investigadas disponibilidade e qualidade de cadeiras, mesas, carteiras com ou sem adaptações oferecidas aos professores e alunos. Na Tabela 10 é apresentada as percepções dos 3 grupos de professores.

Tabela 10: Avaliação materiais, equipamentos e mobiliários existentes pelos grupos de professores.

	RSI	RCI	SR
Adequado	80%	55%	70%
Inadequado	20%	45%	30%

Neste aspecto os três grupos avaliaram a disponibilidade e qualidade dos mobiliários como adequados, sendo em RSI (80%), SR (70%) e RCI (55%). Para RSI os materiais e equipamento existentes na escola são adequados “A escola é bem equipada” (RSI 19); “Adequados à clientela” (RSI 14); “Bons, recebemos tudo novo na reforma” (RSI 10). Apenas 20% manifestaram queixas referentes às carteiras considerando estas como inadequadas às características antropométricas dos alunos “As carteiras precisariam variar de tamanho, já que as crianças não são iguais” (RSI 07). As carteiras também foram avaliadas como inadequadas quanto ao conforto e desfavoráveis à manutenção de boa postura “As cadeiras não proporcionam conforto” (RSI 02); “Inadequados para a manutenção postural e desconfortável” (RSI 01). Vale ressaltar que este grupo, em função do alunado atendido, não identifica a necessidade de materiais e equipamentos adaptados.

As professoras SR avaliaram que os mobiliários atendem às necessidades dos usuários “O mobiliário é satisfatório porque atende as necessidades fundamentais” (SR 18) e são oferecidos de acordo com as solicitações, as salas de aulas são bem equipadas e permitem o bom desenvolvimento do trabalho “A sala é bem equipada, com materiais adequados, favorecendo um bom ensino” (SR 02) e

são adequados à clientela atendida. Contudo, 30% dos professores referem a presença de materiais que não atendem às características de conforto e posicionamento adequados *“Desconfortáveis as mesas e cadeiras, assentos e encosto muito duros, barulhentas, frágeis. Mesas dos alunos inclinadas dificultam manter os lápis soltos sobre elas”* (SR 07), sinalizam demora na aquisição dos materiais adaptados quando solicitados *“Adaptações, quando necessárias, ocorre demora em providenciar em função da falta de parcerias com empresas”* (SR 07) e apontam indefinições de atribuições entre ensino regular e especial na obtenção das adaptações *“Não existe um consenso entre ensino regular e educação especial no sentido de atribuir responsabilidades na aquisição de materiais adaptados”* (SR 20).

No grupo RCI, 55% das professoras considerou bom ou ótimo. As carteiras estão em bom estado de conservação, apresentam as adaptações necessárias aos usuários e são confortáveis *“... são de acordo com o tamanho e necessidade dos alunos”* (RCI 01); *“... há conforto na cadeira”* (RCI 02). Por outro lado, 45% das professoras sinalizaram para a ausência e/ou insuficiência de mobiliários (mesa, cadeira, carteiras) adaptados às necessidades dos alunos *“Sem adaptações, temos praticamente o usual, ou seja, mesa, cadeira, armário e lousa”* (RCI 12); *A mesa não é adaptada e adequada para um cadeirante”* (RCI 20). Também apontaram que as cadeiras são desconfortáveis e não atendem aos padrões antropométricos dos alunos *“Cadeiras e mesas desconfortáveis, duras e que não atendem as formas anatômicas corporais”* (RCI 10).

Ainda que a maioria das professoras, nos três grupos tenha avaliado positivamente os materiais, equipamentos e mobiliários, foram apontadas queixas, mais incidente em RCI e SR, ou seja, os professores envolvidos com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados são convergentes com os achados de Barasuol (2004) e Bock (2004) que identificaram escassez de recursos para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, este aspecto não é um problema enfrentado somente pelos professores ligados à inclusão. Gomes (2002) identificou no ensino regular sem inserção de deficientes condições precárias de trabalho com ausência de equipamentos e/ou falta de manutenção e infra-estrutura e recursos materiais insuficientes.

9.13 Percepção das professoras sobre a disponibilidade de recursos pedagógicos

A oferta e adequação de recursos pedagógicos no desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem frente à demanda de alunos atendidos também foi investigada. Na Tabela 11 é possível observar a distribuição das respostas atribuídas pelos 3 grupos de professoras.

Tabela 11: Avaliação dos recursos pedagógicos existentes nas escolas pelos grupos de professores.

	RSI	RCI	SR
Adequado	60%	60%	80%
Inadequado	40%	30%	20%
Não resposta	-	10%	-

Pode-se observar na Tabela 11 a predominância da avaliação positiva pelos três grupos de professoras quanto à disponibilidade e qualidade dos recursos pedagógicos existentes nas escolas, cujos percentuais foram SR (80%), RCI e RSI (60%).

Para SR os recursos pedagógicos existentes favorecem o desenvolvimento de um trabalho eficaz junto aos alunos *“A sala conta com vários recursos pedagógicos específicos para as deficiências que atende”* (SR 12); *Adequado, variado, favorece a realização do trabalho”* (SR 13) . Apenas 20% das professoras consideraram a oferta de recursos adaptados ainda é insuficiente para atender a demanda *“Falta de adaptações necessárias”* (SR 11), a qualidade abaixo das expectativas *“Recursos de uso diário são de qualidade ruim”* (SR 20) e a aquisição é um processo lento e burocrático *“Quando necessários, há demora em solucionar o problema devido à burocracia e falta de parcerias com empresas especializadas no ramo”* (SR 07).

Para RCI (60%) existe uma diversidade de materiais e estes auxiliam as atividades de ensino e aprendizagem dos alunos *“Sempre que necessários estão disponíveis, tornando as aulas mais dinâmicas”* (RCI 01); *Temos uma diversidade de materiais pedagógicos que auxiliam bastante”* (RCI 14). Contudo, 30% relatam que não dispõem de recursos adaptados e que acabam improvisando com os materiais

que têm disponíveis *“Não temos recursos adaptados. Temos que improvisar com os nossos próprios materiais”* (RCI 05). Um percentual de 10% não respondeu à questão.

A maioria do grupo RSI (60%) avaliou como satisfatórios e disponibilizados de acordo com as necessidades apresentadas *“Bom. Utilizo recursos de apoio como livros, vídeos, revistas etc. porque é importante para complementar à aprendizagem”* (RSI 08); *“São disponíveis de acordo com as necessidades”* (RSI 19). Entretanto, 40% indicaram a insuficiência e/ou obsolescência de recursos pedagógicos *“Os recursos são precários, ainda fazemos uso do mimeografo, não temos xérox e só agora estão organizando o laboratório de informática”* (RSI 14), necessidade de investimentos em ambientes apropriados para utilização dos recursos pedagógicos *“falta de ambiente apropriado torna difícil o uso dos recursos (retroprojeter, TV e DVD)”* (RSI 17).

Também neste aspecto a maioria das professoras avaliou positivamente. Entretanto, algumas manifestações de insatisfações foram relatadas, e de maneira mais contundente em RSI e RCI, dados em acordo com os resultados das pesquisas de Oliveira (2001), Gomes (2002) e Mariano e Muniz (2006) que encontraram junto a professores do ensino regular e Naujorks (2002) e Barasuol (2004) em professores do ensino especial ausência ou insuficiência de recursos didáticos.

9.14 Percepção das professoras sobre a oferta de atividades de formação continuada.

A oferta de curso de formação ou aperfeiçoamento às professoras dos três grupos para lidar com as demandas dos alunos atendidos também foi alvo de investigação e os resultados são apresentados na Tabela 12.

Tabela 12: Avaliação da formação e treinamento pelos grupos de professores.

	RSI	RCI	SR
Adequado	25%	25%	30%
Inadequado	75%	75%	70%

Este item foi objeto de maior relato de insatisfação das professoras dos 3 grupos, sendo prevalente a não oferta de cursos de orientação, formação sendo os percentuais de 75% para RSI e RCI e 70% em SR.

O grupo RSI relata que não existe capacitação, formação ou treinamento dos professores e desta forma procura passar as orientações de acordo com as informações que julgam mais adequadas *“O professor não é capacitado para este tipo de situação, sendo assim ele orienta da maneira como ele considera correto”* (RSI 09); *“Não há formação e treinamento para trabalharmos com alunos de inclusão”* (RSI 15). Outros professores entendem que não existe essa necessidade pelo fato de não atenderem essa demanda *“Não tenho necessidade pela demanda de alunos”* (RSI 16).

RCI referem a falta de orientações sobre cadeira de rodas e sobre o tema da inclusão em geral. Os professores entendem que os cursos de formação são de grande relevância para que eles possam se sentir mais seguros para o exercício profissional *“Acredito ser importantíssimo uma capacitação, orientação, ou seja, um auxílio para que o educador trabalhe com mais segurança e isso não aconteceu”* (RCI 14). Apenas 25 % dos professores relataram ter participado de cursos de capacitação sobre inclusão.

Em SR são predominantes os relatos de ausência ou insuficiência de curso, orientações/treinamentos com profissionais especializados para manuseio dos alunos e para utilização dos recursos *“A formação e o treinamento são insuficientes, necessitando de profissionais preparados para auxiliar e preparar os professores nas suas dificuldades”*; *“Não existe esse tipo de formação e treinamento na rede”* (SR 02).

O percentual elevado em RCI e SR podem ser associados ao processo recente de inclusão de NEEs, uma vez que estes dados estão em conformidade com as queixas manifestadas pelos professores em outros estudos como o de Naujorks (2002) em que a autora sinaliza para que são praticamente inexistentes programa de formação continuada que ofereçam aos professores subsídios para lidarem com a demanda da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Barasuol (2004, p.98) “... não só a inclusão do aluno, mas também a inclusão do professor de alunos com NEE deva ser tema de reflexão, discussão e pesquisa”.

Já em relação aos professores RSI, referem não receber formação para a inclusão, o que provavelmente ocorre em função da ausência desta demanda de alunos.

9.15 Percepção das professoras sobre a relação entre as condições de trabalho e saúde

A percepção das professoras sobre a possibilidade de correlação entre as condições de trabalho oferecidas para o exercício da docência e implicações na saúde dos mesmos.

Foi realizado o *Teste de Kruskal-Wallis* e os resultados são apresentados na Tabela 13:

Tabela 13: Condições de trabalho e o impacto na saúde dos professores.

	Mediana RSI	Mediana RCI	Mediana SR	Valor <i>p</i>
Condições de trabalho interferem na saúde dos professores	6,5	5,0	3,5	0,325
Escore atribuído à interferência	1,0	1,0	1,0	0,922

Pode-se observar pelos valores de *p* que não houve diferença estatística para a relação entre as condições de trabalho oferecidas e possível interferência nas condições de saúde das professoras. Os relatos dos grupos foram na mesma direção.

O grupo RSI: “*Se as condições de trabalho forem boas proporcionam bem estar físico e mental*” (RSI 01); “*O ambiente quente me deixa irritada e cansada no final do dia*” (RSI 14) e “*A inadequação de equipamentos e recursos contribui para um maior desgaste físico diário*” (RSI 20).

As professoras de turmas com alunos com necessidades educacionais especiais (RCI) referem: “*Quando as condições não são boas, exige-se muito mais*

cansaço físico e emocional do profissional” (RCI 01); *“Mais pelo excesso de alunos por turma e pela falta de materiais para os alunos*” (RCI 12); *“Tensão, pois sou ansiosa querendo ver resultados imediatos e sei que isto é em longo prazo*” (RCI 06).

No relato das professoras SR são destacados: *“Por trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais, a mim causa muita ansiedade, são pessoas muito carentes*” (SR 07); *“Muito desgaste mental, pois você tem que estar sempre em formação, buscando conhecimentos quando se trata de crianças com mais dificuldades de aprendizagem*” (SR 11); *“Ao final do trabalho há um crescente cansaço*” (SR 16).

9.16 Percepção das professoras sobre a relação entre as condições de trabalho e interferência na qualidade do serviço docente.

Foi investigada a percepção das professoras se havia relação entre as condições de trabalho oferecidas para o exercício da docência tinham influência no resultado do seu trabalho, ou seja, alguma implicação na qualidade do ensino e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos.

Realizou-se o *Teste de Kruskal-Wallis* e os resultados são apresentados na Tabela 14:

Tabela 14: Condições de trabalho e a interferência na qualidade do serviço docente.

	Mediana RSI	Mediana RCI	Mediana SR	Valor <i>p</i>
Condições de trabalho interferem na qualidade da prestação do serviço	1,0	1,0	0,0	0,032
Escore atribuído à interferência	5,5	4,0	0,0	0,014

Conforme a Tabela 14 observa-se que houve diferença estatística sobre a percepção da interferência das condições de trabalho oferecidas e a qualidade da prestação do serviço ($p=0,032$). A mesma tendência ocorre em relação ao grau de interferência em que foi encontrada significância estatística ($p=0,014$). A partir das medianas é possível afirmar que as professoras do grupo RSI e RCI identificaram com maior freqüência a relação entre as condições de trabalho oferecidas e a

qualidade do serviço prestado aos alunos, ambos com mediana igual a 1,0. Nos exemplos mencionados em RSI *“Um professor com mais desgaste físico é menos paciente e disposto a atender às necessidades dos alunos”* (RSI 19) e RCI *“Interfere principalmente na motivação”* (RCI 09), pode-se ter uma noção desta interferência.

No caso do grupo SR parece não haver esta correlação uma vez que a mediana obtida apresentou valor igual a zero, sendo exemplo de relato: *“Tudo o que precisa obtém da escola, boa integração com professores e direção”* (SR 01);

No estudo realizado por Mariano e Muniz (2006) as professoras identificaram que as dificuldades encontradas por elas no trabalho atuam de forma negativa sobre a saúde. Contudo, isso não necessariamente resultava em adoecimento, apenas revelava a vivência do sofrimento no cotidiano das suas vidas.

O grupo de professoras RSI obteve a maior mediana (5,5), seguido do grupo RCI (4,0) e novamente SR apresentaram valor de mediana igual a zero. Tais informações podem representar que as professoras das salas de recurso não identificam esta correlação por disporem de melhores condições de trabalho ou porque apesar das dificuldades encontradas, tentam se sobrepor para que o aluno não seja prejudicado.

Barasuol (2004) considera que é urgente a necessidade de escuta dos professores como forma de viabilizar caminhos de enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano dos mesmos.

9.17 Sugestões de Melhoria das Condições de Trabalho

Foi solicitado aos participantes da pesquisa que apresentassem sugestões para melhoria das condições de trabalho, saúde e qualidade do ensino. As respostas foram organizadas em categorias e distribuídas quanto à frequência das mesmas, conforme descrito na Tabela 15.

Tabela 15: Síntese das principais sugestões apresentadas pelos professores.

Categoria	RSI	RCI	SR
Formação e Treinamento	03	03	01
Nº de alunos por sala aula	05	05	-
Acompanhamento de profissional especializado	03	02	03
Salário e Jornada de Trabalho	05	07	04
Ambiente de Trabalho	09	04	01
Participação dos pais e/ou responsáveis	01	01	-
Integração ensino regular e especial	-	-	01
Recursos Pedagógicos	-	01	01
Total	26	23	10

Foram assinaladas 3 (três) ocorrências para a necessidade de investimento em formação e capacitação pelas professoras RSI e RCI e apenas 1 (uma) por SR, visto que na avaliação deste aspecto os grupos já haviam indicado a baixa oferta pelas instituições de ensino.

O número excessivo de alunos é apontado de forma incidente para as professoras RSI (05 ocorrências) e por RCI (03). Já no grupo SR esta queixa é ausente e os professores ressaltam a condição de trabalharem com um número pequeno de alunos.

Os três grupos sinalizaram para a necessidade de apoio e acompanhamento de profissionais especializados na área da saúde como forma de auxiliá-los a lidar com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, sendo que RSI e SR (03 ocorrências) e RCI (01).

A questão salarial e a jornada de trabalho foram as categorias que obtiveram maior número de respostas pelos grupos, havendo uma prevalência em RCI (07 ocorrências), RSI (05) e SR (04). O salário é considerado pelas professoras como baixo e fator determinante para que os mesmos sejam obrigados a se submeterem a uma jornada de trabalho dupla, geralmente em duas escolas, o que acaba gerando sobrecarga de trabalho e pouco tempo para preparação de aulas e investimento em formação.

Levy (2006) identificou entre motivos responsáveis pelo trabalho excessivo dos professores a remuneração baixa que os obriga a trabalhar em mais de um estabelecimento de ensino.

Em relação às condições de trabalho, ainda que este item tenha sido avaliado como predominantemente adequado para os três grupos, em RSI são mencionadas 9 sugestões de melhoria, RCI (04) e SR (01) as quais são referentes à temperatura elevada, ventilação insuficiente, espaço físico limitado e ruído excessivo.

RSI e RCI (ambos com uma ocorrência) também relataram a necessidade de maior envolvimento e participação dos pais no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

SR faz uma menção à necessidade de maior integração entre ensino regular e especial.

Quanto aos recursos pedagógicos, RCI e SR (uma ocorrência) indicam a necessidade de maior investimento em materiais e adaptações que auxiliem no desenvolvimento das atividades de ensino, sobretudo em função das demandas atendidas por eles.

Pode-se observar que as sugestões apresentadas caminham na direção das indicações de situações que os grupos consideram inadequadas, ausentes ou insuficientes. De maneira geral, observa-se que quanto ao número de sugestões apresentadas foi mais intenso em RSI (26) e RCI (23) e menos em SR (10).

INSTRUMENTO 2 – MASLASH BURNOUT INVENTORY - MBI

A seguir serão apresentados os dados obtidos na aplicação do MBI por meio das três escalas que compõem o *burnout* (Exaustão Emocional, Diminuição da Realização Pessoal e Despersonalização).

9. 18 Indicadores de Exaustão Emocional

Na Tabela 16 são apresentados os escores obtidos junto aos três grupos de professores na escala de exaustão emocional para os 09 itens que a compõem e as respectivas medianas e valores de p :

Tabela 16: Distribuição dos escores obtidos para a Exaustão Emocional (Teste *Kruskal-Wallis*).

Exaustão Emocional	Mediana	Mediana	Mediana	Valor de
	RSI	RCI	SR	p
1 - Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.	3	3	3	0,239
2 - Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.	4	3,5	3	0,045*
3 - Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.	2	3	2	0,508
6 -Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim.	1	1	1	0,814
8 - Eu me sinto esgotado com meu trabalho.	2	3	2	0,070
13 - Eu me sinto frustrado com meu trabalho.	2	2	2,5	0,582
14 - Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.	3	3	2	0,177
16 - Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado.	2	2	2	0,910
20 - No meu trabalho, eu me sinto como se estivesse no final do meu limite.	2	2	1	0,349
Total	21	22,5	18,5	0,233

Os dados revelam que de forma geral na avaliação da escala de Exaustão Emocional não foram identificadas diferenças estatísticas entre os grupos, com exceção da questão em que foi investigada a sensação de esgotamento ao final do trabalho, sendo encontrada diferença significativa ($p=0,045$) em favor do grupo de professores que atuam nas salas de recursos. Desta forma, o valor menor da mediana (3) indica que estes podem chegar ao final do dia de trabalho com menor carga de cansaço. Também não foi identificada diferença significativa quanto aos valores totais das medianas.

Na Tabela 17 são apresentadas as somas dos escores totais obtidos por item na escala de Exaustão Emocional junto aos três grupos, bem como os resultados do Teste *Qui-(Quadrado)*. Como exemplo a frequência obtida no item 1 para RSI significa: “Nunca”: 1(frequência de resposta) x 1 (escore) = 1; “Raramente”: 5 x 2 = 10; “Algumas vezes”: 12 x 3 = 36; “Freqüentemente”: 1 x 4 = 4; “Sempre”: 1 x 5 = 5 , Total = 56.

Tabela 17: Distribuição das somas dos escores totais por item para a Exaustão Emocional (Teste *Qui-Quadrado*).

Exaustão Emocional	RSI	RCI	SR	Valor p
1 - Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.	56	58	49	0,000
2 - Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.	67	71	55	0,001
3 - Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.	48	51	45	0,000
6 - Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim.	32	31	28	0,000
8 - Eu me sinto esgotado com meu trabalho.	47	56	43	0,002
13 – Eu me sinto frustrado com meu trabalho.	47	40	41	0,000
14 – Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.	51	59	46	0,000
16 - Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado.	38	37	40	0,000
20 – No meu trabalho, eu me sinto como se estivesse no final do meu limite	37	37	31	0,043

Nota-se na Tabela 17 que para todos os itens os valores de *p* apresentaram significância estatística indicando que existem padrões de respostas diferentes entre os grupos. Pode-se observar que na distribuição dos escores totais o grupo de professores RCI apresentou escore maior em 05 itens (1 - *Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho*, 2 - *Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho*, 8 - *Eu me sinto esgotado com meu trabalho*, 14 - *Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego* e 20 - *No meu trabalho, eu me sinto como se estivesse no final do meu limite*). O grupo de professores RSI apresentou escore maior em 04 itens investigados (3 - *Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho*, 6 - *Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim*, 13 - *Eu me sinto frustrado com meu trabalho* e 20 - *No meu trabalho, eu me sinto como se estivesse no final do meu limite*). Em contrapartida o grupo de professores SR obteve escore maior apenas no item 16 - *Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado*.

Desta forma, pode-se concluir que RCI apresenta ligeira diferença quanto à presença de exaustão emocional, seguido de RSI com valores próximos e SR com indicadores mais favoráveis.

Na Figura 05 são apresentadas as somas das freqüências obtidas no total de respostas indicadas para os escores (nunca, raramente, algumas vezes, frequentemente e sempre) na escala de Exaustão Emocional junto aos três grupos. Significa dizer, por exemplo, que a freqüência 38 obtida para RSI no escore “nunca” as freqüências foram: item 1 = 1 (freqüência); item 2 = 1; item 3 = 2; item 6 = 12; item 8 = 1; item 13 = 4; item 14 = 4; item 16 = 6 e item 20 = 7, totalizando 38.

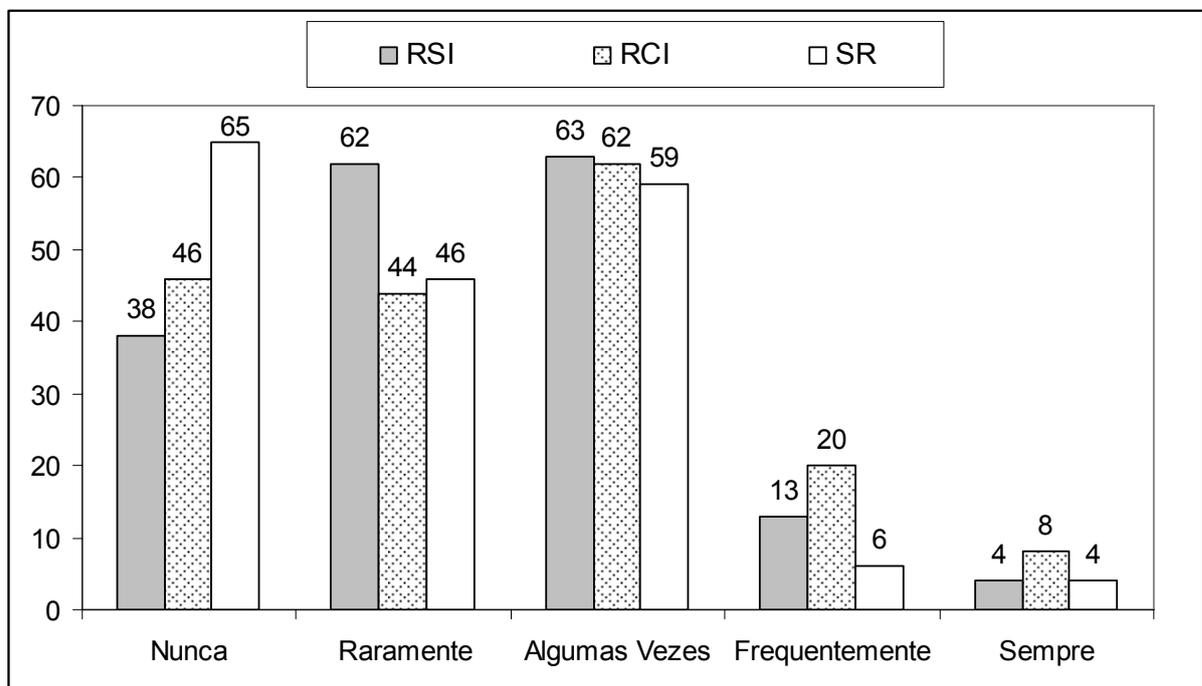


Figura 5: Distribuição das somas das freqüências por itens para a Exaustão Emocional.

Pode-se observar que relativo à sensação de exaustão emocional a opção “algumas vezes” (escore 3) é predominante para os três grupos, seguida de “raramente” (escore 2) e “nunca” (escore 1). As opções “frequentemente” (escore 4) e “sempre” (escore 5) apresentaram baixa incidência.

Ressalta-se que nas validações realizadas por Maslach (1981), Tamayo (1997) foi realizada, a partir do somatório das médias, uma curva normal com percentil 33% e 67%, sendo os valores até 33% considerados de baixo nível, 33% a 67% como médio ou moderado e acima de 67% como alto nível. Entretanto, por se tratar de uma amostra relativamente pequena, no presente optou-se por fazer o

Teste *Kruskal-Wallis* e uma análise descritiva para sinalizar as diferenças entre os grupos.

Contudo, como as opções de resposta (escores) são expressos por meio de uma escala do tipo *Likert*, considerou-se que a indicação dos escores 1 e 2 (baixa incidência), 3 como moderada e 4 e 5 (alta). Desta forma, é possível dizer que para os três grupos estudados a ocorre a predominância de baixo nível de exaustão emocional (escore 1 e 2) em que SR apresentou 111 indicações (61,8%), RSI (100 / 55,5%) e RCI (90 / 50%). A seguir aparece o nível médio ou moderado, sendo que RSI apresentou 63 indicações (35%), RCI (62 / 34,4%) e SR (59 / 32,7%), demonstrando ligeira diferença em favor de SR. Entretanto, ao se considerar os escores 4 e 5 que indicariam níveis altos de exaustão emocional, RCI obteve um número maior de respostas sendo a somatória das ocorrências igual a 28 (15,5 %), RSI (17 / 9,4%) e contrastando SR (10 / 5,5%).

9.19 Diminuição da Realização Pessoal

Na Tabela 18 é apresenta a distribuição das medianas obtidas nos itens que compõem a escala de despersonalização, bem como os valores de p .

Tabela 18: Distribuição dos escores obtidos para a Diminuição da Realização Pessoal (Teste *Kruskal-Wallis*).

Diminuição da Realização Pessoal*	Mediana	Mediana	Mediana	Valor de p
	RSI	RCI	SR	
4 - Eu posso entender facilmente o que sentem os meus alunos acerca das coisas que acontecem no dia-a-dia.	4	4	4	0,876
7 - Eu trato de forma adequada os problemas de meus alunos.	4	4	4,5	0,013*
9 - Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.	4	4	5	0,042*
12 - Eu me sinto muito cheio de energia.	3	3	4	0,081
17 - Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com os meus alunos.	4	4	5	0,006*
18 - Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com os meus alunos.	4	4	5	0,063
19 - Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.	4	4	4,5	0,470
21 - No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com calma.	4	4	4	0,760
Total	31	31	36	0,050*

Nota: *Como se trata de uma escala negativa, os escores maiores indicam baixa diminuição da realização pessoal.

Pode-se observar que os três grupos obtiveram altos valores para as medianas. Considerando-se que quanto maior o valor da mediana, por se tratar de uma escala negativa, menor a presença do sentimento de diminuição da realização pessoal. Desta forma, os dados sugerem que os três grupos apresentam baixa diminuição da realização pessoal. Neste sentido, conseguem lidar com os alunos de maneira adequada, acreditam que seu trabalho influencia positivamente a vida dos alunos e criam um ambiente de trabalho tranquilo.

Contudo, ao comparar os grupos apenas três itens apresentaram significância estatística, ou seja, o item 07 com $p = 0,013$, o item 09 com $p = 0,042$ e o item 17 com $p = 0,006$. Observa-se que a direção da diferença é em favor do grupo de professoras SR, uma vez que nestes itens apresentam mediana maior, ou seja, respectivamente, 4,5, 5,0, e 5,0. Ressalta-se que por se tratar de uma escala negativa, quanto maiores os valores das medianas, menor a presença da baixa diminuição da realização pessoal. O mesmo acontecendo em relação ao valor total de $p = 0,050$, cuja diferença significativa indica que SR, com valor total das medianas igual 36, o que representa maior frequência sentimentos de realização pessoal com o trabalho na comparação com RSI e RCI ambos com valores totais de mediana de 31 para esta escala.

Na Tabela 19 são apresentadas as somas dos escores totais obtidos por item na escala de Diminuição da Realização Pessoal junto aos três grupos, bem como os resultados do Teste *Qui-Quadrado*). Como exemplo, a frequência 84 obtida no “item 4” para RSI significa: “Nunca”: 0 (frequência de resposta) x 1 (escore) = 0; “Raramente”: 0 x 2 = 0; “Algumas vezes”: 2 x 3 = 6; “Frequentemente”: 12 x 4 = 48; “Sempre”: 6 x 5 = 30, Total = 84.

Tabela 19: Distribuição das somas dos escores totais por item para a Diminuição da Realização Pessoal (Teste Qui-Quadrado).

Diminuição da Realização Pessoal	RSI	RCI	SR	Valor de p
4 - Eu posso entender facilmente o que sentem os meus alunos acerca das coisas que acontecem no dia-a-dia.	84	82	83	0,000
7 - Eu trato de forma adequada os problemas de meus alunos.	78	88	90	0,000
9 - Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.	78	82	87	0,000
12 - Eu me sinto muito cheio de energia.	69	67	78	0,000
17 - Eu posso criar facilmente um ambiente tranqüilo com os meus alunos.	77	79	91	0,000
18 - Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com os meus alunos.	81	76	88	0,000
19 - Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.	84	87	89	0,000
21 - No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com calma.	80	77	79	0,000

A Tabela 19 revela que para todos os itens os valores de p apresentaram significância estatística indicando diferenças nos padrões de respostas entre os grupos. Na distribuição dos escores totais o grupo de professores os três grupos apresentaram escores elevados para a diminuição da realização pessoal, como se trata de uma escala negativa quanto maior o valor melhor são os indicadores. Observa-se que SR apresentou maiores escores em 06 itens (7 - *Eu trato de forma adequada os problemas de meus alunos*, 9 - *Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho*, 12 - *Eu me sinto muito cheio de energia*, 17 - *Eu posso criar facilmente um ambiente tranqüilo com os meus alunos* e 19 - *Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho*) dos oitos que compõem a escala. O grupo de professores RSI apresentou escore maior em 04 itens investigados (3 - *Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho*, 6 - *Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim*, 13 - *Eu me sinto frustrado com meu trabalho* e 20 - *No meu trabalho, eu me sinto como se estivesse no final do meu limite*). O grupo de professores apresentou escores maiores em 2 itens (4 - *Eu posso entender facilmente o que sentem os meus alunos acerca das coisas que acontecem no dia-a-dia* e 21 - *No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com calma*). Já RCI não se destacou em item algum da escala.

Desta forma, pode-se concluir que SR apresenta de forma mais significativa indicadores de satisfação pessoal com o trabalho, seguido de RSI e por fim RCI. Contudo, os três grupos apresentaram resultados favoráveis.

Na Figura 6 são apresentadas as somas das freqüências obtidas no total de respostas indicadas para os escores (nunca, raramente, algumas vezes, frequentemente e sempre) de diminuição da realização pessoal junto aos grupos de professoras: Significa dizer, por exemplo, que a freqüência 33 obtida para RSI no escore “algumas vezes” os valores foram: item 4 = 2 (freqüência); item 7 = 3; item 9 = 4; item 12 = 8; item 17 = 5; item 18 = 3; item 19 = 3; item 21 = 5, totalizando 33.

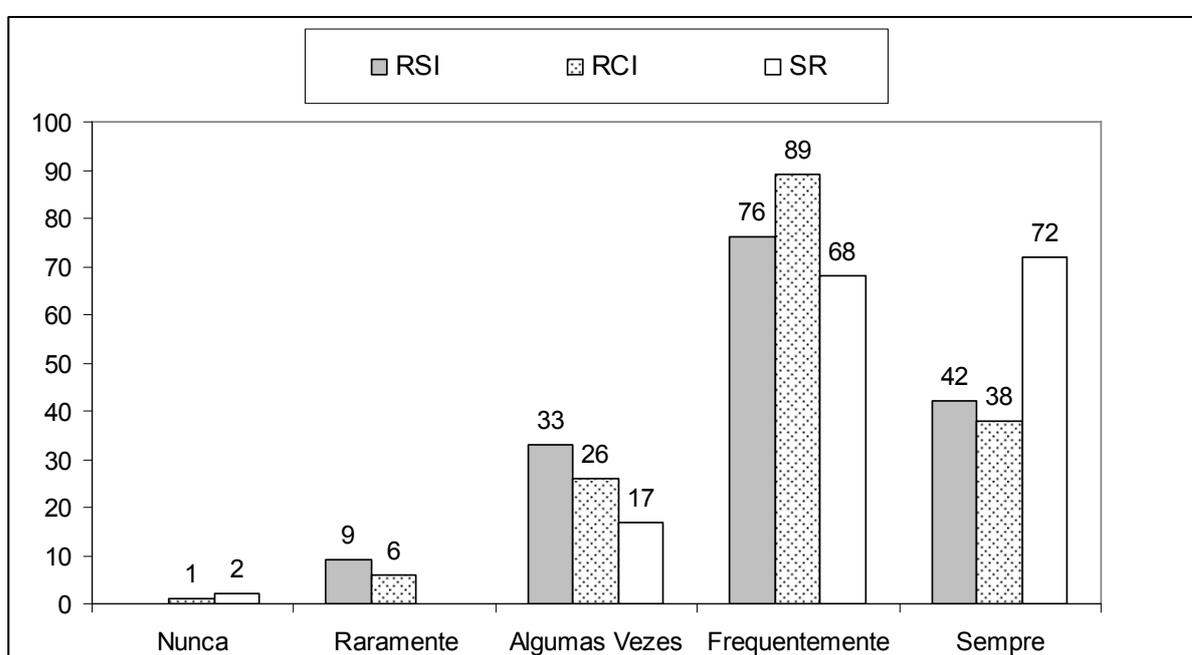


Figura 6: Distribuição das somas das freqüências por itens para a Diminuição da Realização Pessoal.

Nota-se que, de maneira geral, os três grupos concentraram as respostas nos escores 4 (frequentemente) e 5 (sempre), indicando uma realização pessoal positiva com o trabalho, já que por se tratar de uma escala negativa, os escores maiores indicam baixa diminuição da realização pessoal. Na análise por grupo, observa-se que SR apresentou maior escore 5 com 72 ocorrências (45,3%), RSI (42 / 26,2%) e RCI (38 / 23,8%). Em relação ao escore 4 (frequentemente), RCI obteve maior incidência do escore (89 / 55,6%), RSI (76 / 47,5%) e SR (68 / 42,8%). Somando-se os escores 4 e 5 obtêm-se os percentuais de SR (88,1%), RCI (79,4%) e RSI (73,7%). Os dados revelam que, apesar das altas exigências do trabalho docente

expressos pela manifestação da exaustão emocional, os professores mantêm alto nível de realização com o trabalho o que favorece a compreensão das necessidades dos alunos, a criação de um ambiente favorável ao ensino e às relações interpessoais com os alunos e uma identificação e satisfação com o serviço que prestam, com avaliação mais positiva para SR.

Em relação ao escore 3 (algumas) que poderia representar algum indicativo da presença de diminuição da realização pessoal, observa-se que RSI apresentou 33 ocorrências (20,6%), seguido de RCI (26 / 16,2%) e SR (17 / 10,7).

9.20 Despersonalização

Na Tabela 20 é apresentada a distribuição das medianas obtidas nos itens que compõem a escala de despersonalização para os diferentes grupos, bem como os valores de p .

Tabela 20: Distribuição dos escores obtidos para a Despersonalização (Teste *Kruskal-Wallis*).

Despersonalização	Mediana	Mediana	Mediana	Valor de p
	RSI	RCI	SR	
5- Eu sinto que trato alguns dos meus alunos como se eles fossem objetos	1	1	1	0,329
10 - Eu sinto que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei este trabalho.	1	1,5	1	0,091
11 - Eu sinto que este trabalho está me endurecendo emocionalmente.	1	1	1	0,271
15- Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus alunos	1	1	1	0,802
22 - Eu sinto que os alunos me culpam por alguns de seus problemas.	1	1	1	0,327
Total	5	5,5	5	0,097

Pode-se observar que não houve diferença significativa na análise por itens e na soma dos escores obtidos, demonstrando um padrão de resposta equivalente entre os grupos. Os valores baixos das medianas obtidos indicam que os três grupos apresentam baixa despersonalização. Na Figura 7 as somas das frequências de ocorrência de respostas por item obtidos na escala de Despersonalização junto aos três grupos. Significa dizer, por exemplo, que a frequência 77 obtida para RSI no

escore “nunca” os valores foram: item 5 = 18 (frequência); item 10 = 13; item 11 = 15; item 15 = 17 e item 22 = 14, totalizando 77.

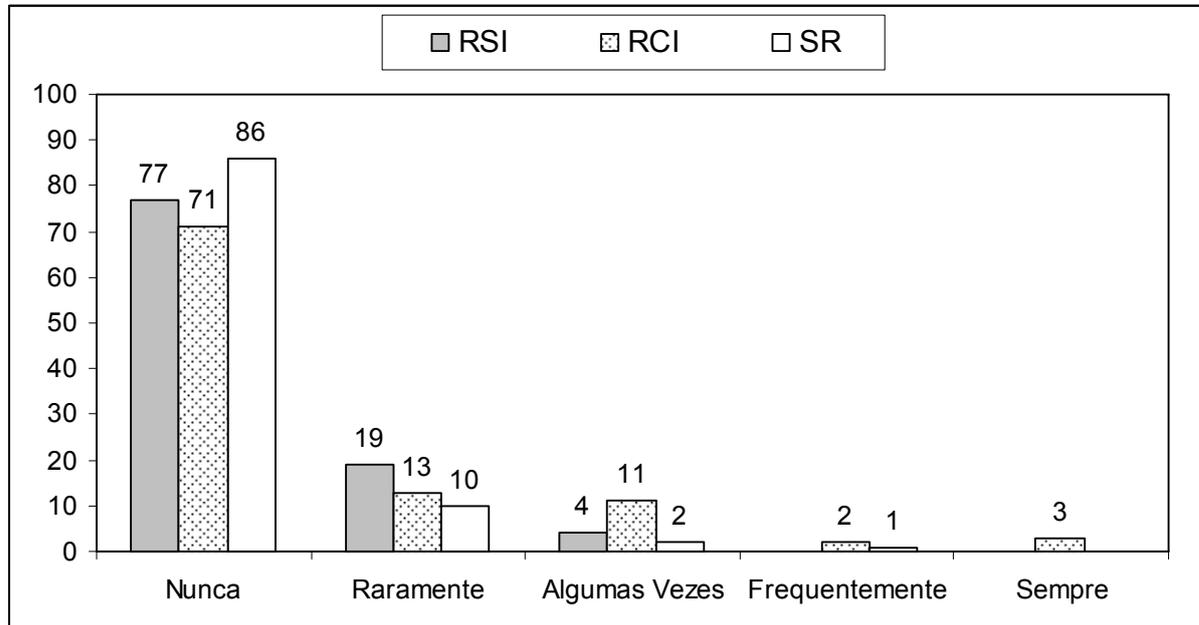


Figura 7: Distribuição das somas das frequências por itens para a Despersonalização junto aos grupos.

Pode-se observar que nos três grupos a resposta predominante concentra-se nos escores 1 e 2 (nunca e raramente), o que indica que quanto menores os escores indicados por item maiores as chances de não serem afetados pela despersonalização. Neste sentido, na análise por grupo, no escore 1 (nunca) há um predomínio de respostas em SR (86 ocorrências / 86%), seguido de RSI (77 / 77%) e RCI (71 / 71%). Quanto ao escore 2 (raramente) predomina em RSI (19 / 19%), RCI (13 / 13%) e SR (10). A soma dos escores 1 e 2 SR e RSI apresentaram 96 ocorrências (96%) e RCI (84 / 84%). Portanto, a maioria dos professores nos três grupos não parece afetada pela despersonalização.

Em relação ao escore 3 (algumas vezes) que poderia sugerir algum indicativo da presença de despersonalização, o grupo RCI apresentou 11 indicações. O mesmo acontecendo em relação ao escore 4 (frequentemente) com duas respostas e no escore 5 (sempre) 3 manifestações. Desta forma, os dados sugerem que um risco baixo de despersonalização, ou seja, de desenvolver sentimento e atitudes negativas e de isolamento das pessoas a que se destina seu trabalho, pode ser

apontado apenas no grupo de professores RCI com 11 ocorrências para o nível moderado e 5 para o nível alto (5%).

Para indicação da presença da síndrome de *burnout*, a versão original do instrumento na sua validação considera uma inter-relação entre as 3 escalas. Desta forma, considera-se o *burnout* quando o indivíduo obtém grau alto em exaustão emocional e despersonalização e baixo para diminuição da realização pessoal.

Com base neste critério, pode-se dizer que a maioria dos docentes da amostra estudada não apresenta *burnout* visto que os resultados indicam uma predominância de níveis baixos para exaustão emocional, diminuição da realização pessoal e despersonalização. Uma pequena parcela dos docentes apresentou níveis altos de exaustão emocional, RCI (15 %) e RSI (14,4%) e SR (5,5%). Apenas RCI apresenta um percentual de 5% no nível alto de realização pessoal, e, portanto este grupo pode ser referido como aquele que está mais sujeito ao *burnout*.

Segundo Maslach e Leiter (1997), o início de um trabalho, geralmente, é marcado de satisfação e engajamento e desta forma é menos provável que o *burnout* ocorra nesta fase, sendo a transformação dos sentimentos gradativamente substituídos por comportamentos e atitudes negativas. Neste contexto, o primeiro elemento que surge é a exaustão emocional.

Como conseqüência da falta de ânimo e energia, o indivíduo desenvolve um afastamento psíquico e emocional dos alunos e de suas relações, podendo atingir inclusive suas relações sociais. Trata-se mais especificamente do elemento despersonalização.

No entanto, a situação se agrava quando somada ao aspecto exaustão emocional, a despersonalização leva ao comprometimento do desempenho e sensação de incompetência estabelecendo-se assim, a redução do sentimento de realização profissional ou ainda baixo envolvimento pessoal no trabalho.

Pode-se observar que, de maneira geral, os professores das salas de recursos (ensino especial) apresentaram menor freqüência na escala de diminuição da realização pessoal e na intensidade sentimentos, atitudes negativas e distanciamento dos alunos (despersonalização) quando comparados aos professores do ensino regular com e sem alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em sua turma. O mesmo acontecendo em relação à escala de

exaustão emocional que se refere ao esgotamento da energia afetiva, ao desgaste dos recursos emocionais para o contato cotidiano com as pessoas (MASLASH e JACKSON, 1981) em que os maiores escores foram alcançados pelos professores que atuam no ensino regular com e sem a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, cuja soma dos escores totais foi 23 e 22 pontos respectivamente, enquanto os das salas de recurso obtiveram 19.

10 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE OS INSTRUMENTOS 1 e 2

Neste capítulo buscam-se estabelecer possíveis correlações entre os dados obtidos no MBI que abordou indicadores de *burnout* e o questionário de percepção das professoras sobre o trabalho docente que levantou informações a respeito de problemas físicos, indicadores de *stress* e aspectos ligados à organização e condições de trabalho.

Inicialmente será apresentada uma síntese dos dados obtidos no MBI nas três escalas que o compõe (vide Tabela 21 abaixo) e na discussão sinalizar pontualmente dados obtidos do questionário que subsidiam tais resultados.

Tabela 21: Escores obtidos pelos três grupos de professores nas escalas do MBI.

Escala	Baixo			Moderado			Alto		
	RSI	RCI	SR	RSI	RCI	SR	RSI	RCI	SR
Exaustão Emocional	55,5%	50%	61,8%	35%	34,4%	32,7%	9,4%	15,5%	5,5%
Dim. Realiz. Pessoal	73,7%	79,4%	88,1%	20,6%	16,2%	10,7	5,7%	4,4%	1,2%
Despersonalização	96%	84%	96%	4%	11%	2%	-	5%	1%

Os dados da Tabela 21 revelam que o grupo de professoras SR obteve os melhores resultados na avaliação das três escalas quando comparados com RSI e RCI, ou seja, com predominância de respostas nos níveis mais baixos de exaustão emocional, alto na diminuição da realização pessoal e baixo para despersonalização.

A seguir apresenta-se a discussão dos resultados por escala do MBI.

10.1 Exaustão Emocional

Na exaustão emocional pode ocorrer esgotamento físico e mental. Na avaliação desta dimensão foram obtidos os seguintes resultados:

- Baixo: RSI (55,5%), RCI (50%), SR (61,8%);
- Moderado: RSI (35%), RCI (34,4%), SR (32,7%);
- Alto: RSI (9,4%), RCI (15,5%), SR (5,5%);

Os dados revelam que o grupo de professoras SR (61,8%) obteve os melhores resultados na avaliação da escala de exaustão emocional, quando

comparados com RSI (55,5%) e RCI (50%), ou seja, com maior percentual no nível baixo, menor no moderado e menor no nível alto. Por outro lado, RCI apresentou menor percentual no nível baixo. No nível moderado RSI e RSI apresentaram praticamente o mesmo percentual (35% e 34,4%) respectivamente. Em relação ao nível alto RCI apresentou maior percentual (15,5%). Desta forma, considerando-se os três níveis, observa-se uma ligeira diferença na possibilidade de apresentar exaustão emocional junto ao grupo de professores RCI. Em contrapartida o grupo de professores SR apresenta menores possibilidades e RSI ocupa posição intermediária.

Ao se comparar as queixas de ordem física, observa-se que RCI também apresentou maior número de desconfortos com 85 ocorrências, seguido de RSI (74) e SR (66), sendo que ao considerar os diferentes segmentos corporais, obteve maior número de queixas em cabeça (18), coluna (12), cervical (14) e membros superiores (23). Apenas em relação a membros inferiores SR manifestou mais queixas (23).

No que diz respeito à avaliação das condições de trabalho, os três grupos consideraram os aspectos avaliados (ambiente de trabalho, organização de trabalho, materiais e equipamentos e recursos pedagógicos) como adequados. Contudo, RCI apontou maiores indicadores de inadequação: ambiente de trabalho (50%), juntamente com RSI, organização de trabalho (45%), materiais e equipamentos (45%) e recursos pedagógicos (40%), juntamente com RSI.

Ao contrário, para todos os aspectos acima mencionados, SR obteve menores indicações de inadequação: ambiente de trabalho (30%), juntamente com RSI, organização de trabalho (20%), materiais e equipamentos (30%) e recursos pedagógicos (20%).

Portanto, é possível concluir que há uma concordância entre os achados dos dois instrumentos utilizados, ao quais indicam a existência de similaridades para a maioria das respostas apresentadas pelos 3 grupos, mas quando esta diferença existe, ainda que de pequenas proporções, sugerem que RCI estaria mais vulnerável a desenvolver exaustão emocional no que tange aos aspectos físicos e relativos às condições de trabalho, expressas por meio de desconfortos.

No que se refere aos aspectos emocionais, um dos componentes da exaustão emocional, mas também com implicações significativas para as duas outras

dimensões do *burnout*, ou seja, a diminuição da realização profissional e despersonalização, serão considerados como complemento da discussão dos indicadores de *stress*.

RCI apresentou percentuais maiores em sete dos quatorze aspectos investigados: dificuldade de memória ou esquecimento (70%), desânimo ou desmotivação (50%), excesso de apetite (45%), medo ou insegurança (40%), aumento da vontade de fumar (15%) e dificuldade ou falta de concentração (55%), tristeza sem causa aparente (50%) e baixa auto-estima e aumento do uso de bebidas alcoólicas (5%) que aparece apenas neste grupo. Destaca-se ainda irritação ou impaciência (75%).

Para Carlotto (2002) a presença da exaustão emocional junto aos professores é preocupante pelo fato da mesma poder apresentar prejuízos na preparação e planejamento de aulas, motivada pela diminuição ou perda da motivação, na criatividade, na empatia, gerando um processo de distanciamento na relação com os alunos.

RSI apresentou maiores percentuais em quatro itens: irritação ou impaciência (80%) e prazer sexual diminuído (40%), desânimo ou desmotivação (50%) e dificuldade ou falta de concentração (40%). Os itens dificuldade de memória ou esquecimento (45%), insônia (35%) e baixa auto-estima (25%).

Por outro lado, novamente SR apresentou os menores percentuais de incidência dos sinais/sintomas de *stress*. Dos 14 itens avaliados obteve menores indicações em nove, a saber: irritação ou impaciência (35%), prazer sexual diminuído (20%) juntamente com RCI, desânimo ou desmotivação (30%), excesso de apetite (20%), medo ou insegurança (5%), Insônia (30%), dificuldade ou falta de concentração (25%), tristeza sem causa aparente (20%) juntamente com RSI e baixa auto-estima (10%).

Desta forma, os dados sugerem para uma possibilidade maior de sobrecarga emocional em RCI que apresentou menores percentuais nos níveis baixo (50%) e maiores no nível alto (15,5%) para a exaustão emocional, conforme os achados na aplicação do MBI. Assim, a maior vulnerabilidade à exaustão emocional em RCI (níveis moderados e a altos) pode ser associada às maiores demandas físicas, expressas pelos desconfortos nos diferentes segmentos corporais, pelas avaliações

menos positivas quanto ao ambiente, organização do trabalho, disponibilidade de materiais e equipamentos e de recursos pedagógicos e indicadores de *stress* e exaustão emocional.

Volpato *et al* (2003) encontraram exaustão emocional em 27,70% dos professores de Maringá. Garcia e Benevides-Pereira (2003), em estudo realizado também em Maringá com professores do ensino superior privado encontraram 19,67% de exaustão emocional. Codo (1999) encontrou valores similares em estudo nacional em que 25,1% dos professores apresentaram exaustão emocional.

Reis *et al* (2006) em estudo junto a professores da rede municipal de Vitória da Conquista identificou como freqüentes a presença de cansaço mental e nervosismo e que tais fatores de riscos constituem elementos para as manifestações de exaustão emocional

Vale destacar que a exaustão emocional é considerada uma das primeiras manifestações do *burnout* da qual podem advir outros sintomas como é o caso da despersonalização e diminuição da realização pessoal (CODO, 1999; BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

10.2 Despersonalização

A maioria dos professores não apresentou problemas na dimensão de despersonalização, sendo prevalente o nível baixo com 96% em RSI e SR e 84% em RCI. No nível moderado e alto o grupo de professores RCI foi que apresentou maiores indicadores com 11% e 5% respectivamente.

Estes dados estão de acordo com os resultados encontrados por Volpato *et al* (2003) em Maringá em que a despersonalização foi a dimensão que obteve menor índice entre os professores (5,76). Codo (1999) encontrou em estudo nacional em que 10,7% dos professores apresentaram despersonalização.

Garcia e Benevides-Pereira (2003) obtiveram resultados semelhantes em estudo realizado em uma instituição de ensino superior privado de Maringá em que a despersonalização foi manifestada em 4,97% dos professores. No estudo realizado por Ferenhof e Ferenhof (2002) com professores de Duque de Caxias – RJ foi constatado que dos 71 participantes, todos apresentavam despersonalização.

Volpato *et al* (2003) apontam a despersonalização como uma dimensão característica da síndrome, que a diferencia do *stress*. Apresenta-se como uma maneira do profissional defender-se da carga emocional que ocorre devido ao contato direto com outras pessoas. Dessa forma, o profissional desenvolve atitudes insensíveis em relação às pessoas no trabalho, defendendo-se de possíveis repercussões dos problemas e sofrimentos alheios em sua vida.

Quando essa síndrome acomete professores, ela afeta o ambiente escolar e leva esses profissionais à alienação, desumanização e apatia, além de causar problemas de saúde, absenteísmo e idéias de abandono da profissão.

10.3 Diminuição da realização pessoal

No que diz respeito à diminuição da realização pessoal, os três grupos apresentaram escores elevados, ou seja, RSI (73,7%), RCI (79,4%) e SR (88,1%), o que caracteriza nível baixo já que se trata de uma escala negativa. Entretanto, nos indicadores de nível moderado (20,6%) e alto (5,7%) o grupo de professores RSI obteve os percentuais mais elevados, denotando maiores sentimentos de frustração, insatisfação, falta motivação, baixa auto-estima e autoconfiança e questionamento da competência profissional.

Codo (1999) identificou que quase 32% dos professores apresentaram diminuição da realização pessoal. Volpato *et al* (2003) encontrou um índice elevado de baixa realização pessoal no trabalho (33,84%) em professores do ensino regular em Maringá. Ferenhof e Ferenhof (2002) identificaram que 67,6% dos professores de Duque de Caxias – RJ apresentavam baixa realização pessoal no trabalho. Garcia e Benevides-Pereira (2003) em estudo no ensino superior privado de Maringá encontraram 37,98% de baixa realização pessoal no trabalho.

Segundo Naujorks e Barasuol (2004) tanto os professores do ensino regular que atuam com alunos cujo desenvolvimento é o esperado quanto os que trabalham com NEEs podem apresentar fadiga e desgaste emocional. Entretanto, para a autora, poderia haver um desgaste maior para professores que atuam junto aos NEEs em função da maior intensidade das demandas pedagógicas e afetivas.

Os dados obtidos na presente pesquisa apresentam relativa concordância com os achados das autoras quando se trata dos professores do ensino regular que

atuam com turmas com alunos NEEs, que comparativamente aos demais, houve ligeira aumento na possibilidade de vulnerabilidade à exaustão emocional. Contudo, é contraditório ao revelar que os professores que atuam somente com os alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, nas salas de recurso, demonstraram escores menores para a exaustão emocional. Ressalta-se que essa modalidade foi implantada inicialmente no estado de São Paulo e atualmente com a criação das salas de recursos multifuncionais e que deve haver expansão no país. Desta forma, buscou-se discutir com a literatura a partir dos estudos que guardam algum nível de similaridade.

Entretanto, no que diz respeito às queixas manifestadas pelos professores do ensino especial encontradas por Naujorks e Barasuol (2004) em que destacam a falta de preparação dos mesmos, ao acesso por meio do currículo acadêmico da graduação de base teórico voltado à inclusão, aliado à falta de suporte da escola para permitir lidar com estes alunos acaba gerando ansiedades e/ ou limitações, existe concordância com achados da presente pesquisa.

Na mesma direção Nichols e Sosnowsky (2002) ao estudar professores americanos em Michigan identificaram insatisfação quanto à preparação universitária e falta de oportunidades para o desenvolvimento profissional os quais, segundo as autoras, contribuem para a ocorrência de exaustão emocional.

Em estudo realizado por Zabel e Zabel (2001) os autores identificaram a existência de correlação entre o trabalho e a presença de fatores *estressores* dos professores do ensino especial. Embora alguns professores apontassem preocupações sobre trabalhar com alunos com NEEs e famílias difíceis, mostrando insatisfações quanto à falta de apoio dos colegas e administradores, outros expressaram as satisfações em atuar com este tipo de alunado.

Em estudo comparativo sobre indicadores de *stress* em professores do ensino regular e especial, Strassmeier (1992) verificou maior nível de *stress* junto ao ensino especial. Billingsley e Cross (1992) que investigaram a satisfação no trabalho e o *stress* sentido junto a este alunado (463 professores de alunos com necessidades educacionais especiais e 493 de professores do ensino comum) não encontraram diferenças significativas entre os grupos.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam, de maneira geral, para uma relativa similaridade entre os grupos, o que não significa a ausência de divergências em alguns aspectos, o que será destacado a seguir. No que se refere às queixas de ordem física, RCI apresentou maior número de desconfortos físicos (85 ocorrências) destacando a cabeça, coluna, cervical e membros superiores.

No que diz respeito à avaliação das condições de trabalho, os três grupos consideraram os aspectos avaliados (ambiente de trabalho, organização de trabalho, materiais e equipamentos e recursos pedagógicos) como adequados. Entretanto, foi o grupo RCI que manifestou com ligeiras diferenças um número superior de indicadores de inadequação.

No que se refere aos aspectos emocionais, RCI apresentou percentuais maiores em sete dos quatorze aspectos investigados e SR apresentou os menores percentuais de incidência de sinais/sintomas de *stress*.

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que, de maneira geral os professores apresentaram uma predominância de escores baixos e médios para a exaustão emocional, baixos para a diminuição da realização pessoal e baixos para a despersonalização.

Entretanto, na comparação entre os grupos observou-se que SR apresentou maior ocorrência do nível baixo (61,8%) e menor no moderado (32,7%). O mesmo acontecendo em relação à diminuição da realização pessoal em que apresentou 88,1% no nível baixo (cujas escala é negativa e, portanto, quanto maior o valor melhor o desempenho). Em relação à despersonalização SR e RSI apresentaram 96% de ocorrência no nível baixo.

Por outro lado, observou-se que RCI apresentou maior incidência no nível alto com 15,5%, mas trata-se de um percentual que pode ser considerado baixo) e valores similares aos de RSI no nível moderado (34,4% e 35%) na dimensão para exaustão emocional. RSI foi o grupo que apresentou maiores percentuais para o nível moderado (20,6%) e alto (5,7%) na dimensão de diminuição da realização pessoal. Quanto à despersonalização RCI foi o grupo que relatou maiores percentuais no escore médio (11%) e alto (5%), quando comparado aos demais grupos, mas estes percentuais podem ser considerados de baixa incidência.

Para que seja identificado o *burnout*, segundo Maslach e Jackson (1981) há necessidade de obtenção de escore alto para exaustão emocional, despersonalização baixa e alta despersonalização. Neste sentido, os dados indicam que SR manifesta menor incidência de exaustão emocional, maior realização pessoal e baixo índice de despersonalização.

Observou-se concordância entre os achados dos dois instrumentos utilizados, no sentido de ambos indicarem, com pequenas diferenças, que RCI estaria mais vulnerável a desenvolver exaustão emocional no que tange aos aspectos físicos e relativos às condições de trabalho, expressas por meio de desconfortos. Ressalta-se que tais diferenças não configuram um panorama que permite dizer que trabalhar com turmas de alunos com necessidades especiais caracterizam uma condição que predispõe ao adoecimento de professores, mas que em determinadas situações tais aspectos ampliam as possibilidades. Por outro lado, os dados indicam que os professores que atuam em salas de recursos apresentam menores indicadores de adoecimento e sobrecarga de trabalho, considerando aspectos físicos e emocionais.

Algumas hipóteses podem ser levantadas que justificam o menor impacto do trabalho para os professores das salas de recursos, entre elas: a opção por trabalhar com este alunado e a formação específica requerida, o número reduzido de alunos, a maior disponibilidade de recurso didáticos e pedagógicos e mesmo compensações salariais.

No caso dos professores do ensino regular em que a inserção dos alunos NEEs se faz de forma obrigatória mediante o aparato legal, e o professor tem que dar conta dos alunos considerados normais e de alguns que apresentam deficiência. Um agravante é manutenção do número de alunos (30 a 40 por sala), o qual, em geral, não diminui com presença dos alunos com deficiência na sala de aula.

Entretanto, nem sempre as queixas e dificuldades encontradas são, necessariamente, convertidas em adoecimento, o que pode ser constatado nesta pesquisa em que os grupos, apesar das manifestações de inadequações e insatisfações, apresentaram poucos indicadores de exaustão e despersonalização e diminuição da realização pessoal.

Mariano e Muniz (2006) mencionam entre os professores a utilização de estratégias defensivas que evitam o sofrimento. Refere ainda a transformação de situações de sofrimento em vivências de prazer no trabalho.

O trabalho seria fruto de vivência de sofrimento, quando relacionado

“... à divisão e à padronização de tarefas com subutilização do potencial técnico e da criatividade; rigidez hierárquica, com excesso de procedimentos burocráticos, ingerências políticas, centralização de informações, falta de participação nas decisões e não-reconhecimento; pouca perspectiva de reconhecimento profissional” (FERREIRA e MENDES, 2001, p.95).

Por outro lado, revela-se por meio de sentimento de prazer quando a organização permite ao trabalhador exercitar a criatividade, ou seja, com conteúdo possibilite espaço para expressar sua subjetividade.

Para Nunes Sobrinho (2007) entre as variáveis que permeiam o prazer no trabalho docente pode-se mencionar o reconhecimento pelos colegas de trabalho, direção, pais e de alunos. Dejourns (1997) considera que o trabalhador tem necessidade de reconhecimento da qualidade de seu trabalho e este seria uma retribuição pelo empenho do trabalhador, pela mobilização de conhecimentos empregados para o cumprimento das tarefas.

Meleiro (2007) afirma que se o trabalho não apresentar significação e reconhecimento poderá resultar em fator de risco para a integridade física e psíquica do professor e determina condições de adoecimento.

As dificuldades que permeiam a política e a prática de inclusão escolar esbarram no fato da difusão de sua implantação e sedimentação dos processos existentes ser gradual e ocorrer de forma diferenciada nas instituições escolares, e desta forma, abrigando variados graus de adequação frente às distintas realidades observadas na educação nas esferas municipais, estaduais e federal.

Sabe-se que muito se avançou na oferta e efetivação de matrículas de alunos com necessidades educacionais no ensino regular. Em janeiro de 2006, de acordo com as informações da Secretaria de Educação Especial (Censo Escolar 2006,

MEC/INEP), houve um elevado crescimento no número de matrículas na educação especial passando de 337.326 em 1998 para 640.317 em 2006. Em relação ao número de matrículas na escola comum observa-se uma evolução que passou de 43.923 em 1998 para 262.243 em 2006. Outro dado relevante diz respeito ao número de municípios que ofereciam matrículas na educação especial, em 1998 apenas 2.738, em 2006, este passou para 4.582. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica - MEC/INEP (2008) verifica-se um aumento de 0,4% no número de matrículas no ensino fundamental (crescimento de 203.940 alunos). Em relação às matrículas em classes comuns de escolas regulares passaram de 46,8% do total em 2007 para 54% em 2008, com os valores atingindo a 375.772 matriculadas em classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos, num total de 61.828 escolas, revelando um crescimento significativo do atendimento escolar inclusivo em comparação com as classes exclusivas, cujo número de matrículas caiu de 348.470 em 2007 para 319.924 em 2008.

Apesar deste crescimento, pode-se dizer que a legislação ainda não produziu a transformação necessária à realidade escolar, de forma a possibilitar a escolarização bem sucedida de pessoas com necessidades especiais em classes comuns de escolas regulares.

Há consenso entre pesquisadores e profissionais que lidam com a educação especial sobre a necessidade de se garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e qualidade no ensino oferecido (SILVA, PEREIRA e ARANHA, 2008)

O processo de inclusão escolar abriga um conjunto de mudanças multifatoriais que envolvem desde a mudança de concepção da deficiência enquanto elemento social que abriga a universalidade de acesso e equiparação de oportunidades, a transformação do ambiente escola e da forma de gestão da escola e das pessoas e as concepções dos professores.

Para Freitas (2004) no perfil do professor formador deve constar competência para perceber as necessidades educacionais especiais, valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas às necessidades especiais de aprendizagem, processo de avaliação contínuo e formação voltada para o trabalho em equipe.

Desta forma, é preciso considerar o *burnout* como um fenômeno complexo e multidimensional que agrega aspectos individuais e relativos às condições de trabalho oferecidas aos professores para o exercício profissional.

Nos dizeres de Barasuol (2004, p.99)

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

Não se trata de eleger culpados, mas de buscar soluções de forma conjunta para problemas que interessam a um coletivo. Para Carloto (2002) sua prevenção e erradicação não deve ser tarefa solitária dos professores e devem reunir esforços entre professores, alunos, instituições de ensino e sociedade. Libâneo (2000) adverte que é preciso considerar as políticas educacionais, os salários baixos, a insuficiente formação profissional, as condições de trabalho precárias, a falta de uma estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico.

Frente a este conjunto de problemas manifestados pelos professores e sobretudo pelas possibilidades de repercussões em suas vidas, como caso dos adoecimentos, com destaque para os indicadores de *stress* e *burnout*, muito tem sido discutido na literatura sobre a necessidade de desenvolver formas de enfrentamento para as diversas situações vivenciadas.

Contudo, Hernández *et al* (2002) afirmam que os programas de intervenção nas empresas tem sido muito escassos ou praticamente inexistentes. Para os mesmos autores os programas preventivos podem ser centrados em três níveis:

- Na resposta do indivíduo: desenvolver no trabalhador estratégias adaptativas de enfrentamento das situações estressantes, sem considerar os fatores do contexto do trabalho;

- No contexto ocupacional: entende o *stress* como uma consequência negativa do contexto ocupacional e foca as ações para a mudança de aspectos relativos à organização, ambiente e clima organizacional;
- Na interação do contexto ocupacional e do indivíduo: entende que os problemas decorrem da interação entre a relação do sujeito e o contexto laboral e busca intervir sobre as condições de trabalho, a percepção dos trabalhadores e as formas de enfrentamento das situações *estressantes*.

Alguns estudos apresentam indicadores da efetividade de grupos de suporte junto a professores. Em estudo realizado por Schwarzer e Hallum (2008) os autores identificaram uma associação entre a incidência de *burnout* e a utilização de estratégias de enfrentamento. Assim os professores engajados positivamente na utilização de recursos pessoais de enfrentamento apresentaram baixos indicadores de *burnout*.

Rowe (2000) ao estudar o tempo de intervenção em programas terapêuticos para o desenvolvimento de habilidades para administrar tensões e diminuir *burnout* identificou que os programas com maior duração produziram resultados mais efetivos. Os que participaram em um programa com duração de seis semanas obtiveram diminuições só temporárias em *burnout*, enquanto os que participaram durante cinco meses, onze meses e dezessete meses, em sessão de uma hora, mostraram diminuições consistentes do *burnout*.

Howard e Johnson (2004) identificaram em grupos de professores que resistem à tensão profissional a presença de fatores protetores, dentre os quais um grupo de apoio que inclui uma equipe com liderança competente e cuidadosa, a satisfação com suas realizações e competências em áreas de importância pessoal. Os professores acreditavam firmemente que tiveram aprendizado de estratégias e que isto os torna resilientes, sendo tais habilidades muitas vezes desenvolvidas por tentativa e erro, por reflexão da própria prática ou por aprendizado e trocas de experiências com colegas com maior tempo de docência.

Friedman (2003) investigou a associação entre a percepção da auto-eficácia e *burnout* entre professores, em uma amostra de 322 professores israelitas (85,7% do sexo feminino). Os achados revelam que percepção da sensação de auto-eficiência

é inversamente correlacionada com a presença do *burnout*, ou seja, quanto mais baixa o sentimento de auto-eficácia, mais alta a percepção do *burnout*.

Brenninkmeijer, Vanyperen e Buunk (2001) examinaram diferenças percepção de superioridade positiva (sentir-se melhor que os outros) e negativa (sentir-se inferior aos outros) entre professores e a relação com altos e baixos indicadores de *burnout*. Os dados revelaram que a superioridade positiva estava reduzida entre professores com alto nível de *burnout*.

Unterbrink *et al* (2007) apontam que a situação de trabalho de professores parece ser caracterizada por um desequilíbrio percebido entre o esforço e recompensa e é associado com um risco alto de sintomas de *burnout* em desenvolvimento.

Dorman (2003) ao estudar a relação entre escola e o ambiente de sala de aula e a incidência de *burnout* em professores australianos identificou que a afiliação e pressão de trabalho foram preditores significantes de esgotamento emocional, enquanto o consenso de missão e co-operação em salas de aula foram indicadores significantes de despersonalização. O consenso de missão, junto com interações de sala de aula, cooperação e orientação de tarefa foram significativamente relacionados à realização pessoal. Para professores, o potencial para tensão emocional é alto desde que eles trabalham com classes de até 35 estudantes para períodos longos de tempo.

Neste sentido, os estudos mencionados acima indicam a necessidade de investimento em programas de prevenção e intervenção junto aos professores no sentido de desenvolver estratégias de enfrentamento e reflexão do contexto organizacional como forma de investir na saúde dos mesmos e conseqüentemente dos alunos, e em contrapartida em benefícios para as instituições escolares.

Em relação aos dados obtidos nesta pesquisa e as divergências e similaridades encontradas em outros estudos, vale ressaltar os dizeres de Moura (1997) ao afirmar que o *burnout* pode apresentar manifestações e contornos específicos em função das singularidades presentes na organização e no ambiente de trabalho, bem como nas variáveis socioculturais.

Ainda que os dados não sejam contundentes quanto aos indicadores de *burnout* nas suas três dimensões, revela preocupação com a possibilidade de

evolução dos sinais e sintomas e que estes possam com o decorrer do tempo constituir em condições de adoecimento dos professores e, infelizmente, com repercussões para todos os envolvidos com a prestação dos seus serviços.

Dorman (2003) afirma que para um termo que existe há menos de 30 anos, o *burnout* se tornou um fator crítico para escolas e sistemas escolares e considera que seus efeitos danosos no desempenho de professor e na aprendizagem dos alunos não podem ser ignorados pelos empregadores.

Neste sentido, justifica-se a importância do presente estudo que procurou acrescentar novos elementos para a compreensão das condições de trabalho e saúde de professores que atuam no ensino regular e especial. Contudo, sobre algumas questões de reflexão do estudo, ou seja, de possíveis fatores limitantes do estudo podem ser mencionadas:

a) A utilização de questionários de auto-avaliação fechados como no caso o MBI, que de um lado é um instrumento de fácil aplicação, mas não permite ao respondente justificar os motivos da escolha realizada;

b) Existe uma discussão na literatura questionando a eficácia do MBI na avaliação da escala de despersonalização no sentido de que são poucos os itens que compõem esta dimensão da escala e mesmo se há sinceridade dos participantes da pesquisa ao responder, visto que é politicamente correto dizer, por exemplo, que não trata os alunos como se fossem objetos. Entretanto com a utilização do instrumento 2, com perguntas abertas e fechadas, buscou-se, pelo menos de forma parcial, permitir que fossem expressadas opiniões, queixas, sugestões dos professores, as quais inclusive foram mencionadas no texto, como forma de utilizar formas diferentes de coleta das informações;

c) Outras fontes de coleta de dados poderiam ser utilizadas como as entrevistas individuais e observações no local de trabalho junto aos professores, mas também incluindo os diretores de escola, como forma de ampliar as possibilidades de expressão e compreensão do complexo processo do *burnout* e

d) Ressalta-se a importância de um estudo mais amplo que aborde uma amostra maior de professores para os resultados possam ser generalizados.

Outro aspecto a ser sinalizado é a escassez de estudos com professores de salas de recursos, o que dificultou a comparação dos resultados obtidos neste estudo, revelando a necessidade de investimento em pesquisa nesta temática.

Contudo, espera-se que os dados apresentados contribuam para compreensão do *burnout* em professores do ensino regular com e sem alunos com necessidades educacionais especiais e/ou suscitem novos encaminhamentos de pesquisas frente às reflexões que possam ser geradas.

12 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competência. **Cadernos de educação especial**, Santa Maria, n. 24, p. 23-32, 2004.

ARMSTRONG *et al.* Ergonomics considerations in hand and wrist tendinitis. **The Journal of Hand Surgery**, v.5, p.830-837, 1987.

ASSUNÇÃO, A.; ROCHA, L. E. Agora ... até namorar fica difícil: uma história de lesões por esforços repetitivos. In: BUSCHINELLI, J. T.; ROCHA, L. E.; RIGOTTO, R. N. **Isto é trabalho de gente?** Rio de Janeiro: Vozes, 1993, p. 460-493.

BALLONE, G. J. A psicopatologia e o modelo médico In. PsiqWeb Psiquiatria Geral, 2002. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/gballone/acad/psicopat.htm>. Acesso em: 25 maio. 2007.

BARASUOL, E. B. **Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2004. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

BATISTA, A. S.; CODO. W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO. W. (org.) **Educação: carinho e trabalho**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 60-85.

BAUER, J.; STAMM, A; VIRNICH, K. WISSING, K.; MULLER, U.; WIRSCHING, M.; SCHAARSCHMIDT, U. Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. **Int Arch Occup Environ Health**, v. 79, p. 199 -204, 2006.

BAUER, J.; UNTERBRINK, T.; HACK, A.; PFEIFER. R.; BUHL-GRIEBHABER, V.; MÜLLER, U.; WESCHE, H.; FROMMHOLD, M.; SEIBT, R.; SCHEUCH, K.; WIRSCHING, M. Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. **Int Arch Occup Environ Health**, v. 80, p. 442–449, 2007.

BAURU. **Lei Municipal nº 5.321 de 2005** – Institui o Serviço de Educação Especial no Município de Bauru.

BAURU. Manual Informativo - **Serviços de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Bauru**. Prefeitura Municipal de Bauru -

Secretaria Municipal da Educação - Divisão de Educação Especial, 2007.

BAURU. **Circular nº 22 de 2005** – Prefeitura Municipal de Bauru - Secretaria Municipal da Educação - Divisão de Educação Especial, 2005.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T (2002). ***Burnout: Quando o Trabalho Ameaça o Bem-Estar do Trabalhador***. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BILLINGSLEY, B. S.; CROSS, L. H. Job satisfaction of special education teachers, which is correlated with retention, generally increases with experience, **Journal of Special Education**, 1992.

BLOMEKE, S.; FELBRICH, A.; MULLER, C.; KAISER, G.; LEHMANN, R. Effectiveness of teacher education - State of research, measurement issues and consequences for future studies. **ZDM Mathematics Education**, v.40, p. 719–734, 2008.

BOCK, G. L. K. **A síndrome de burnout e o trabalho na “educação especial”: Um olhar sobre as percepções dos educadores**. 2004. Dissertação de Mestrado Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BOLES, J. S.; DEAN, D. H.; RICKS, J. M.; SHORT, J. C. WANG, G. The dimensionality of de Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators. In: **Journal of Vocational Behavior**, v. 56, p. 12-34, 2000.

BORSOI, I. C. F. Da relação entre trabalho e saúde à relação entre trabalho e saúde mental. **Psicologia e Sociedade**, v. 19. v. 1, p. 103-111, 2007.

BRACCIALI, L.M.P.; VILARTA, R. Aspectos a serem considerados na elaboração de programas de prevenção e orientação de problemas posturais. **Revista Paulista de Educação Física**, v.14, n. 2, p.159-71, 2000.

BRASIL **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1994.

BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica**. MEC/INEP, 2008.

BRASIL, **Censo Escolar**. MEC/INEP, 2006.

BRASIL, **Ministério da Saúde: Doenças Relacionadas ao Trabalho: Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde**. Serie A. Normas e Manuais Técnicos nº115. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 02/01**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução n.01/02** – Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **DECRETO No 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/89 (CORDE – Apoio às pessoas portadoras de deficiência). Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Resolução 95/2000**: Dispõe sobre o atendimento dos alunos com necessidades educacionais da rede estadual de São Paulo. Brasília: MEC; 2000.

BRENNINKMEIJER, V.; VANYPEREN, N. W.; BUUNK, B. P. I am not a better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers. In: **Social Psychology of Education**, v. 4, p.259–274, 2001.

BREWER, E. W.; MACMAHAN, J. Job *Stress* and Burnout among Industrial and Technical Teacher Educators. In: **Journal of Vocational Education Research**, v. 28, n. 2, p. 125-140, 2003.

BYRNE, B. M. The *Maslach Burnout Inventory*. Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 66, 1993, 197-212.

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

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.5, p.1017-1026, 2006.

- CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. **Cadernos CEDES**, v.19, n. 46, 1998.
- CARVALHO, A. J. F. P.; ALEXANDRE, N. M. C. Sintomas osteomusculares em professores do ensino fundamental. Revista Brasileira de Fisioterapia, v.10, n.1, p. 35-41, 2006.
- CHAN, D. W. Hardiness and its role in the *stress*–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, v. 19 p. 381–395, 2003.
- CODO, W. (org.) Educação: carinho e trabalho. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CORDES, C. L.; DOUGHERTY, T. M. A review and integration of research on job burnout. **Academy of Management Review**, v.8, p.621-656, 1993.
- CORTINA, J. M. What is coefficient Alpha? An examination of theory and applications. **Jornal of Applied Psychology**, v.78, n.1, p. 98-104, 1993.
- COURY, H. J. C. G. **Trabalhando sentado – manual para posturas sentadas confortáveis**. 2 ed. São Carlos: EDUFSCAR, 1995.
- CULLEN, J. C.; SILVERSTEIN, B. A.; FOLEY, M. P. Linking Biomechanical Workload and Organizational Practices to Burnout and Satisfaction. **J Bus Psychol**, v.23, p. 63–71, 2008.
- DEJOURS, C. **O fator humano no trabalho**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- DELCOR, N. S.; ARAÚJO, T. M.; REIS, E. J. B. F.; PORTO, L.; CARVALHO, F. M.; SILVA, M. O.; BARBALHO, L.; ANDRADE, J. M. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.187-196, 2004.
- DEMEROUTI, E., BAKKER, A.B., NACHREINER, F.; SCHAUFELI, W.B. The job demands – resources model of burnout. **Journal of Applied Psychology**, v.86, n. 3, p.499-512, 2001.
- DEMEROUTI, E.; BAKKER, A. b.; VARDAKOU, I. KANTAS, A. The Convergent Validity of Two Burnout Instruments. **European Journal of psychological Assessment**, v.19, nº 1, p. 12-23, 2003.

DIAS, E. C. O Manejo dos Agravos à Saúde Relacionados com o Trabalho. In: Mendes, R. (Org.) **Patologia do Trabalho**. Belo Horizonte: Atheneu, 2001, p. 59 – 85.

DORMAN, J. P. Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. **Social Psychology of Education**, v. 6, p. 107–127, 2003.

ELIAS, M. A; NAVARRO, V. L. A relação entre o trabalho, a saúde e as condições de vida: negatividade e positividade no trabalho das profissionais de enfermagem de um hospital escola. Ribeirão Preto, **Rev. Latinoamericana de enfermagem**, v. 14, n. 4, 2006.

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

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. Burnout em professores. **Eccos**,v. 4, n. 1, p. 131-151, 2002.

FERREIRA, N. S. **Avaliação dos riscos ocupacionais no ambiente de trabalho dos professores do ensino fundamental, médio e superior: Estudo da penosidade, insalubridade e periculosidade**. Tese de Doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Educação e Humanidades- Faculdade de Educação – Doutorado em Educação- PROPED, 2008.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, v.19, n. 46, 1998.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. “Só de pensarem vir trabalhar, já fico de mau humor”: atividade de atendimento ao público e o prazer-sofrimento no trabalho. **Estudos de psicologia**, v.6, n.1, p. 93-104, 2001.

FLEURY, A. C. C. & FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. São Paulo: Editora Atlas, 2.000.

FRANÇA, C. L.; RODRIGUES, A. L. **Stress e Trabalho – Guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1997.

FREITAS, S. N. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs)

Temas em Educação Especial – avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p.245-250.

FRIEDMAN, I. A. Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. **Social Psychology of Education**, v. 6, p. 191–215, 2003.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o *Burnout* em professores universitários. **Interação Psi, Maringá**, v. 1, n. 1, p. 76-89, 2003.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GERIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. **Compreender o Trabalho para Tranformá-lo – A Prática da Ergonomia.** São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2001.

GIL-MONTE, P. R.; MARUCCO, M. A. Prevalencia del “síndrome de quemarse por el trabajo” (burnout) en pediatras de hospitales generales. São Paulo: **Revista de Saúde Pública**, v. 42, n. 3, p. 450-456, 2008.

GIL-MONTE, P; PEIRÓ, J. M. **Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse.** Madrid, Síntesis, 1997.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites.** Dissertação de Mestrado Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, 2002.

GRANDJEAN, E. **Manual de Ergonomia - Adaptando o trabalho ao homem.** 5ª ed. Porto Alegre: Bookman , 2005.

HALLBERG, U.; SVERKE, M. Construct Validity of the Maslach Burnout Inventory: Two Swedish Health Care Samples. **European Journal of psychological Assessment**, v.20, n. 4, p. 320-338, 2004.

HERNÁNDEZ, E. G.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T; JIMENEZ, B. M.; GONZALEZ, J. L. Prevenção e intervenção na síndrome de *burnout*. Como prevenir ou remediar o processo de *burnout*. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T (2002). **Burnout: Quando o Trabalho Ameaça o Bem-Estar do Trabalhador.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.227-271.

HOPPENFELD, S. **Propedêutica Ortopédica: coluna e extremidades**. São Paulo: Atheneu, 1999.

HOWARD, S. JOHNSON, B. Resilient teachers: resisting *stress* and burnout. **Social Psychology of Education**, v.7, p. 399–420, 2004.

IIDA, I. **Ergonomia - Projeto e Produção**. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 1992.

JAOU, G.; KOVESS, V. Le *burnout* dans la profession enseignante. **Annales Médico Psychologiques**, 162, p.26-35, 2004.

KAPANDJI, L.A; LACOMBA, M.T. **Fisiologia Articular: Esquemas comentados de mecânica humana**. São Paulo: Panamericana, 2001.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, 2005.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003.

LAU, P. S. Y.; YUEN, M. T.; CHAN, R. M. C. Do demographic characteristics make a difference to burnout among hong kong secondary school teachers? **Social Indicators Research**, v. 71, p. 491–516, 2005.

LEVY, G. C. T. M. **Avaliação do índice de *burnout* em professores da rede pública de ensino localizada na região sudeste**. Dissertação de Mestrado Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: *suspeitas e apostas*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIMA, M. E. B. A Dimensão do Trabalho e da Cidadania das Mulheres no Mercado Globalizado. In: **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. COSTA, A. A.; OLIVEIRA, E. M.; LIMA, M. E. B. E SOARES, V. (Org) – São Paulo: CUT Brasil, 2004, p.53-59.

LIPP, M. E. N. **Mecanismos neuropsicológicos do *stress*: teoria e aplicações clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LIPP, M. E. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco**. 2ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

MALAGRIS, L. E. N. O professor, o aluno com distúrbios de conduta e o *stress*. In: LIPP, M. E. N. *O stress do professor*. 5ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007, p.42-53.

MANFREDI, S. M. Trabalho, Qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas. S. Paulo, v. 64, p. 13-49, 1998.

MARIANO, M. S. S.; OLIVEIRA, T. S.; MUNIZ, H. P.; NEVES, M. Y. R.; SIQUEIRA, A. B. O trabalho dos professores da Segunda fase do ensino fundamental: uma atividade coletiva. **Anais XII Congresso Brasileiro de Ergonomia – ABERGO**, 2002.

MARIANO, M. S.S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. Rio de Janeiro: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, ano 6, n.1, p. 6-88, 2006.

MAROCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS**. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, Ltda, 2007.

MARTINS, M. G. T. Sintomas de *Stress* em Professores Brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, v. 10, p. 109-128, 2007.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. **Maslach Bournout Inventory. Human Services Survey**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologics Press, 1981.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job Burnout. **Annual Review of Psychology**, v.52, p.397-422, 2001.

MASLACH, C; LEITTER, M. P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste**. Campinas: Papyrus, 1997.

MEGHNAGI, S. **A competência profissional como tema de pesquisa**. Campinas: **Educ. Sociedade**, ano XIX, n.64, p.50-86, 1998.

MEIRA, A. M. A. S. Implicações do *stress* de professores e alunos no processo de alfabetização. In: LIPP, M. E. N. *O stress do professor*. 5ª ed. São Paulo: Papyrus, 2007, p.29-39.

MELEIRO, A. M. A. S. O *stress* do professor. In: LIPP, M. E. N. O *stress* do professor. 5^a ed. São Paulo: Papirus, 2007, p.11-27.

MENDES, M. L. M. Condições de Trabalho e Saúde Docente. **Anais do vi seminário da redestrado - regulação educacional e trabalho docente**. UERJ – Rio de Janeiro – RJ, 2006.

MENEGON, N. L.; CAMAROTTO, J. A.; BERNARDINO, M. T. S. M. O papel da ergonomia no reconhecimento do nexo causal. In: **Anais do VII Congresso Latino-Americano de Ergonomia**, 2002, Recife. Sessão Técnica, 2002.

MOURA, E. P. G. **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, 1997.

MOURÃO, A R B. A Competência e a Qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe. In: **26^a Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo, Novas Políticas. O Papel histórico da Anped na Produção de Políticas Educacionais. Rio de Janeiro : Anped, 2003. v. 1. p. 1-9.

MUROFUSE, N.T.; ABRANCHES, S.S.; NAPOLEÃO, A.A. - Reflexões sobre *estresse* e *Burnout* e a relação com a enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v.13, p. 255-261, 2005.

NAUJORKS, M. I. BARASUOL, E. B. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, n. 24, p.97-106, 2004.

NAUJORKS, M. I. *Stress* e Inclusão: indicadores de *stress* em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 20, p. 117-125, 2002.

NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. Rio de Janeiro: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, ano 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

NEVES, M. Y. **Trabalho Docente e Saúde Mental: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado IPUB/UFRJ, 1999.

NICHOLS, A. S.; SOSNOWSKY, F. L.. Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. **Teacher Education and Special Education**, v.25, n.1, p.71-86, 2002.

NUNES SOBRINHO, F. P. O *stress* do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. 5^a ed. São Paulo: Papirus, 2007, p.81-94.

NUNES, L. P.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. Teses e dissertações sobre educação especial. In: MARCHESINE, M.C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs) **Colóquio sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

ODDONE et. al **Ambiente de trabalho - A luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs) **Temas em Educação Especial – avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004, p.239-243.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, D. L. **Processo de trabalho e saúde na escola: um estudo de caso com professores do ensino fundamental da escola municipal General Mourão Filho em Duque de Caxias**. Dissertação de Mestrado Escola Nacional de Saúde Pública – RJ, 2001.

OLIVEIRA, E. S. G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Revista Ciência & Cognição**, v.7, p. 27-42, 2006.

OLIVEIRA, S. A. A qualidade da qualidade: uma perspectiva em saúde do trabalhador. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p.625-634, 1997.

OMOTE, S. A concepção da deficiência e formação do profissional em educação especial. In: Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Tanaka, E.D.O. (orgs).

Perspectivas multidisciplinares de Educação Especial II. Londrina: Editora da UEL, 2001, p.45-52.

ONU. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 09 de dezembro de 1975.

PEETERS, M. A. G.; RUTTE, C. G. Time management behavior as a moderator of the job demand-control interaction. In: **Journal of Occupational Health Psychology**, v.10, n. 1, p. 64-75, 2005.

PEPE-NAKAMURA, A. P. **Síndrome do Burnout: estudo de variáveis sócio-demográficas, psicossociais e patologia.** Tese de Doutorado. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 2002.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. Porto Alegre: **Pátio. Revista pedagógica**, n. 17, p. 8-12, 2001.

PETERSON, U.; BERGSTRÖM, G.; SAMUELSSON, M.; ASBERG, M.; NYGREN, A. Reflecting peer-support groups in the prevention of *stress* and burnout: randomized controlled trial. **Journal of Advanced Nursing**, v.63, n. 5, p. 506–516, 2008.

PLANA, A. B.; FABREGAT, A. A.; GASSIÓ, J. B. Burnout syndrome and coping strategies: a structural relations model. **Psychology in Spain**, v. 7, n.1, p. 46-55, 2003.

PORTO, L. A.; REIS, I. C.; ANDRADE, J. M.; NASCIMENTO, C. R.; CARVALHO, F. M. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador – CESAT. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 28, n.1, p.33-39, 2004.

POSIG, M.; KICKUL, J. Extending Our Understanding of Burnout: Test of Integrated Model in Nonservice Occupations. **Journal of Occupational Health Psychology**, n.8, n.1, p. 3-19, 2003.

PRIOSTE, C. D. **Diversidade e adversidades na escola. Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva.** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

PUTZ-ANDERSON, V. **Cumulative Trauma Disorders: a manual for musculoskeletal diseases of the upper limbs.** London:Taylor e Francis, 1992.

- RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.
- RANNEY, D. **Distúrbios osteomusculares crônicos relacionados ao trabalho**. São Paulo: Roca, 2000.
- REINHOLD, H. H. O *Burnout*. In: LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. 5^a ed. São Paulo: Papyrus, 2007, p.63-80.
- REINHOLD, H. H. *Stress ocupacional do professor*. In: LIPP, M. E. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco**. 2^a ed. Campinas – SP: Papyrus, 2001, p. 169-194.
- REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e exaustão emocional. Campinas: **Educação Sociedade**, v.27, n.94, p. 229-253, 2006.
- ROCHA, E. K. G. T. Desigualdade também no adoecimento: Mulheres como o alvo preferencial das síndromes do trabalho. **Anais do XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, realizado em Caxambu - MG – Brasil, 2008.
- RODRIGUES, M. L.; PEREIRA, G. B.; MARTINS, C. B. VECTORE, C; FONTES, A. T. *Estresse ocupacional: um estudo com professores das redes pública e privada de ensino*. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro – SPTM**, Uberlândia, v.9, n1, p. 37- 44, 2005.
- ROWE, M. M. Skills Training in the Long-Term Management of *Stress* and Occupational Burnout, *Current Psychology: Developmental, Learning, Personalit, Social Fall*, v. 19, n. 3, p. 215-228, 2000.
- SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.
- SANTOS, G. A. C. **Educação, profissão perigo: burnout, depressão e o tratamento espiritual no espiritismo**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Goiás, 2004.
- SCHWARTZ, Y. De la “Qualification” à la “Compétence”. **Education Permanente**, n. 123, p. 125-138, 1995.

SCHWARZER, R.; HALLUM, S. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. **Applied Psychology: An International Review**, v.57, p. 152–171, 2008.

SEIBT, R.; LÜTZKENDORF, L.; THINSCHMIDT, M. Risk factors and resources of work ability in teachers and office workers. **International Congress Series**, 1280, p. 310-315, 2005.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR. **Estatística não paramétrica para ciências do comportamento**. 2^a. Porto Alegre: Artmed. Tradução de Sara Ianda Correa Carmona. Ed., 2006.

SELYE, H. **Stress a tensão da vida**. 2^a ed. São Paulo: Ibrasa, 1965.

SEYMOUR, M.B. The ergonomics of sitting: posture and chair adjustments. **Nursing Times**, v.91, n. 9, 1995.

SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores da rede pública. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 2, p. 145-153, 2003.

SILVA, P. S. S.; VIDAL, M. C. R. O custo-benefício ergonômico. **Anais do XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP**. Curitiba- PR, 2002.

SILVA, N. R. **Estudo das condições de trabalho em unidade básica de saúde no município de São Carlos: a perspectiva dos diferentes autores**. Dissertação de Mestrado. - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, 2003.

SILVA, N. R.; PEREIRA, V. A.; ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: o desafio da permanência e garantia da qualidade de ensino In: **Igualdade, Diversidade e Educação (mais) inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 15-39.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais; o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SMITH, E.; KIRCHNER, H.; TAYLOR, M.; HOFFMAN, H.; LEMKE, J. Voice problems among teachers: Differences by gender and teaching characteristics **Journal of Voice**, v.12, n. 3, p. 328-334, 1998.

SOUZA, D. L. **Professor trabalho e adoecimento: políticas educacionais, gestão do trabalho e saúde**. Monografia. Universidade Federal de São Carlos. Centro De Educação e Ciências Humanas. Curso de Licenciatura em Pedagogia. São Carlos, 2007.

SOUZA, K.; R. SANTOS, M. B. M.; PINA, J. A.; MARIA, A. B. V.; CARMO, M. A. T.; JENSEN. M. trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.8 n.2, p. 157-1068, 2003.

STANSFELD, S. A.; FUHRER, R.; HEAD, J.; FERRIE, J.; SHIPLEY, M. Work and psychiatric disorder in the Whitehall II Study. **Journal of Psychosomatic Research**, v.43, n.1, p.73–81, 1997.

STEMPIEN, L. R.; LOEB, R. C. Differences in Job Satisfaction between General Education Teachers and Special Education Teachers: Implications for Retention. **Remedial and Special Education**, v.23, n.5, p.258-67, 2002.

STRASSMEIER W. *Stress amongst teachers of children with mental handicaps*. **International Journal of Rehabilitation Research**, v.15, p. 235–239, 1992.

TAMAYO, M. R. “**Relação entre a síndrome de *Burnout* e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos**”. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 1997.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v.21, n.73, p. 209-244, 2000.

TERRIEN, J. LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v.74, p.143 - 160, 2001.

TOMASI, A. P. N. Qualificação ou competência? **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2002.

TOMEI, P. A. Trabalhadores Descartáveis ou Recicláveis? In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (org.) **Recursos Humanos e Subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAK, J. E. C. Síndrome de *burnout* ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. São Paulo: **Rev. Psiq. Clínica**. v 34, n.5, p. 223-233, 2007.

TUMOLO, P. S. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.77, p.71-97, 2001.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE, 1994.

UNTERBRINK, T.; HACK, A.; PFEIFER, R.; BUHL-GRIEBHABER, V.; MULLER, U.; WESCHE, H.; FROMMHOLD, M.; SCHEUCH, K.; SEIBT, R.; WIRSCHING, M. BAUER, J. Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. **Int Arch Occup Environ Health**, v. 80, p.433–441, 2007.

VALNOVICH, J. R. Subjetividade e Organizações: O Discurso Neoliberal. In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. (org) **Recursos Humanos e Subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VASQUES-MENEZES, I; CODO, W. O que é *burnout*. In: CODO, W. (org.) **Educação: Carinho e Trabalho**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 237-254. VOLPATO D. C.; GOMES, F. B.; SILVA, S. G. M.; JUSTO, T.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout*. O desgaste dos professores de Maringá. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, ano 1, n.1, p.90-101, 2003.

WAGNER, D. P. **Síndrome de burnout: um estudo junto aos educadores (professores e educadores assistentes) em escolas de educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2004.

WALLAU, S. M. **Estresse laboral e Síndrome do *Burnout*: uma dualidade em estudo**. Novo Hamburgo: FeeVale, 2003.

ZABEL, R.; ZABEL, M. K. Revisiting Burnout Among Special Education Teachers: Do age, Experience, and Preparation Still Matter? **Teacher Education and Especial Education**, v.24 n.2, p. 128-139, 2001.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Nome da pesquisa: Adoecimento de professores de alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Pesquisador responsável: Nilson Rogério da Silva.

Endereço: Rua Ana Rosa Zuicker Danunziata, 2-27, Jardim Cruzeiro do Sul, CEP: 17030-310, Bauru -SP.

Informações dadas aos respondentes: Estamos realizando uma pesquisa junto aos professores da rede municipal de ensino regular e especial. A pesquisa tem por objetivo identificar possíveis relações entre as condições de trabalho e o perfil de adoecimento de professores, bem como investigar implicações das condições de trabalho e adoecimento do professor na prestação do serviço aos alunos. Os participantes desta pesquisa responderão a dois questionários. Informamos que os participantes não terão quaisquer despesas ao participarem desta pesquisa, bem como terão a liberdade de se recusar a participar, de não responder a alguma pergunta e de retirar seu consentimento, a qualquer momento, caso alguma coisa lhes desagrade, sem qualquer problema para eles. Nós os pesquisadores (eu e meu orientador) estamos comprometidos com o Código de Ética Profissional e asseguramos total sigilo quanto à identidade dos participantes da pesquisa.

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, estou ciente de que faço parte da pesquisa e contribuirei respondendo aos questionários. Declaro estar ciente: a) do objetivo do projeto; b) da segurança de que não serei identificado e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com minha privacidade e c) de ter a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Bauru, _____ de _____ de 2007.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO 2

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Nome: _____ Idade: _____

Local de trabalho: _____

Profissão: _____ Horário de trabalho: _____

Tempo na função: _____ Estado civil: _____

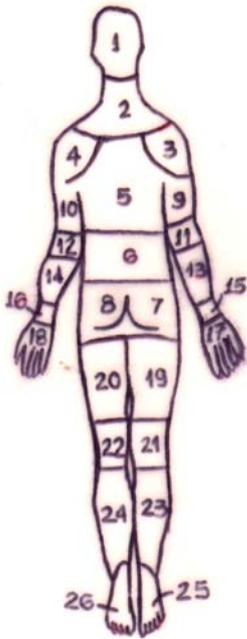
Clientela atendida: () classe regular sem inclusão de deficientes
 () classe regular **com** inclusão de deficientes
 () sala de recursos

1 – Descreva quais atividades você realiza na sua rotina diária de trabalho.

Atividades	Tempo em horas

2 – Das atividades que você realiza, em qual você sente maior cansaço físico?

3 - Assinale as regiões corporais em que você apresenta algum desconforto ou mal estar.

	Região Corporal	Tipo de desconforto			
		Peso	Formigamento	Agulhada	Dor
01 - Cabeça					
02 - Pescoço					
03 - Ombro Direito					
04 - Ombro Esquerdo					
05 - Coluna Alta					
06 - Coluna Baixa					
07 - Nádega Direita					
08 - Nádega Esquerda					
09 - Braço Direito					
10 - Braço Esquerdo					
11 - Cotovelo Direito					
12 - Cotovelo Esquerdo					
13 - Antebraço Direito					
14 - Antebraço Esquerdo					
15 - Punho Direito					
16 - Punho Esquerdo					
17 - Mão Direita					
18 - Mão Esquerda					
19 - Coxa Direita					
20 - Coxa Esquerda					
21 - Joelho Direito					
22 - Joelho Esquerdo					
23 - Perna Direita					
24 - Perna Esquerda					
25 - Pé Direito					
26 - Pé Esquerdo					

4 - Algum desses desconfortos resultaram em afastamento (faltas do trabalho)?

() sim () não

Em qual (is) região (ões) corporal (is): _____

Tempo de afastamento em dias: _____

5 - Já fez ou está fazendo acompanhamento com algum profissional especializado?

() sim () não

Com qual profissional (is)?

() Médico () Enfermeira () Terapeuta Ocupacional () Fisioterapeuta

() Assistente Social () Acupunturista () Educador Físico

() Outros (especificar) _____

6 - Principais posições adotadas durante o trabalho:

() sentado

() em pé

() andando

() ajoelhado

() agachado

() com o tronco inclinado para frente

() em pé com o apoio sobre uma das perna

() em pé com os joelhos dobrados

() outra posição _____

7 - Realiza alguma atividade de condicionamento físico (ginástica, dança, natação, caminhada etc)? () sim () não

Qual? _____

8 - Das atividades que você realiza, qual deixa você mais nervoso “de cabeça cheia”?

9 – Nos últimos 6 meses você apresentou ou apresenta algum(ns) dos sintomas listados abaixo:

() irritação ou impaciência

() insônia

() prazer sexual diminuído

() dificuldade ou falta de concentração

() memória (esquecimento)

() tristeza sem causa aparente

() desânimo / desmotivação

() falta de apetite

() excesso de apetite

() falta de vontade de sair / contato social

() medo / insegurança

() baixa auto-estima

() aumento da vontade de fumar

() aumento da vontade de usar bebidas alcólicas

10 - Algum desses desconfortos resultaram em afastamento (faltas do trabalho)?

() sim () não

Qual (is) sintomas (s): _____

Tempo de afastamento em dias: _____

11 - Como você avalia as condições para realização do seu trabalho em relação:

a) ao ambiente de trabalho: (iluminação, temperatura, ventilação etc). Por quê?

b) a organização do trabalho: (pausas, jornada trabalho, espaço físico etc). Por que?

c) aos materiais e equipamentos: (mesa, cadeira, carteira etc.) com ou sem adaptações. Por que?

d) aos recursos pedagógicos com ou sem adaptações. Por que?

e) formação e treinamento para cuidados com o aluno (orientações quanto ao manuseio, posicionamento do aluno na cadeira, carteira, cadeira de rodas etc)

 INSTRUMENTO 2 - MBI*

FREQÜÊNCIA	1	2	3	4	5
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Freqüentemente	Sempre

FREQÜÊNCIA

1 – 5 AFIRMAÇÕES:

1. _____ Eu me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho.
2. _____ Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.
3. _____ Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.
4. _____ Eu posso entender facilmente o que sentem os meus pacientes acerca das coisas que acontecem no dia-a-dia.
5. _____ Eu sinto que trato alguns dos meus pacientes como se eles fossem objetos.
6. _____ Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim.
7. _____ Eu trato de forma adequada os problemas de meus pacientes.
8. _____ Eu me sinto esgotado com meu trabalho.
9. _____ Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.
10. _____ Eu sinto que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei este trabalho.
11. _____ Eu sinto que este trabalho está me endurecendo emocionalmente.
12. _____ Eu me sinto muito cheio de energia.
13. _____ Eu me sinto frustrado com meu trabalho.
14. _____ Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.
15. _____ Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus pacientes.
16. _____ Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado.
17. _____ Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com os meus pacientes.
18. _____ Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com os meus pacientes.
19. _____ Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.
20. _____ No meu trabalho, eu me sinto como se estivesse no final do meu limite.
21. _____ No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com calma.
22. _____ Eu sinto que os pacientes me culpam por alguns de seus problemas.

* A palavra pacientes foi substituída por alunos,

Validação e Tradução

Tamayo, M.R. **Relação entre a síndrome de *burnout* e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 1997.