

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Violência, Clima Social Escolar e Síndrome de *Burnout* em Docentes

Evandra Cardoso

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Carolina Lisboa

São Leopoldo, 2009

*Dedico este trabalho à minha
família, pelo amor, carinho, afeto e
apoio constante.*

Agradecimentos

A Deus, em especial, pela luz nos momentos em que surgiram as oportunidades, pela proteção nas escolhas, nas decisões, nos enfrentamentos das situações imprevisíveis e inusitadas, pelos êxitos conquistados, pelas pessoas especiais com as quais interagi neste estudo e pelas dificuldades necessárias e vivenciadas que contribuíram, consideravelmente, para a minha constante transformação, crescimento pessoal, intelectual e profissional.

À amada mãe Delma Cardoso, pelo amor incondicional, incentivo em todas as minhas decisões e escolhas.

À tia Guiomar Pacheco, pessoa mais que especial e segunda mãe, não há palavras para expressar, suficientemente minha admiração e gratidão.

In memoriam do tio Júlio Pacheco e avô Eugênio Rech exemplos de vida pessoal, que simbolizam a aceitação natural do transcorrer das estações da vida e me ensinaram que só pode se ausentar quem um dia realmente se fez presente. Recordo com muito carinho, imensa saudade e grande pesar, por não poder contar com o abraço carinhoso, em mais uma conquista.

À querida, Prof^a Dr^a Carolina Lisboa, pela competência na orientação deste trabalho, amizade e apoio recebidos, imprescindíveis para continuar nessa caminhada, por vezes permeada por sofrimentos, nos quais muito me ajudou e acolheu. Sempre compreendendo e respeitando meu ser, meu querer, meu tempo, minhas ausências, meus silêncios, minha finitude. Certamente estará sempre presente em minha lembrança, como exemplo de profissional e pessoa.

À Prof^a Dr^a Denise Falcke, pelo aprendizado que obtive através de suas aulas, por sua participação na banca e valiosas sugestões a este estudo.

À Prof^a Dr^a Mary Sandra Carlotto, pelo encantamento em mim despertado através de seus escritos sobre *Burnout*, auxílio sempre que foi preciso, além das inúmeras sugestões fornecidas para o aprimoramento desse estudo.

À prof^a. Dr^a. Luiza Silveira pela generosidade e atenção a qual aceitou participar da banca examinadora mesmo gestante em último mês, assim como as contribuições com este trabalho.

Ao prof Dr Christian Berger, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

As acadêmicas da graduação em psicologia: Aline Fachin Rovaris, Fernanda Vieira Cunha e Ramona Costa, pelo auxílio na coleta de dados, amizade e valiosas trocas de idéias durante os encontros do nosso grupo de estudos.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Unisinos, pelo enorme saber compartilhado, principalmente na apresentação da diversidade de olhares e fazeres em pesquisa.

A todos os funcionários do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Unisinos, pela competência e organização nos serviços prestados, em especial as secretarias Vanessa Rodrigues e Franciele Almeida pelas incontáveis informações fornecidas desde a seleção para o mestrado até a fase de conclusão do mesmo, sempre com muita atenção e gentileza.

Aos colegas de mestrado, por enriquecerem a formação profissional, demonstrando na convivência a riqueza da heterogeneidade teórica da psicologia.

Ao amado Ronan Simioni pelo incentivo para iniciar o mestrado, colaboração na revisão gramatical e abstract deste trabalho, junto ao constante apoio, carinho, amor, palavras de estímulo e atenção na finalização desta trajetória, assim como em muitos momentos importantes de minha vida.

À assistente social Lisa Bonato e a psicóloga Luciana Dimpério, companheiras de trabalho e da luta incansável em prol dos direitos humanos. Amigas queridas que compartilharam grande parte dessa trajetória, sempre com muitos sorrisos e apoio.

À família Colomé pela compreensão, atenção e aprendizagens na convivência ao longo da elaboração desse trabalho.

A todos os amigos da Pousada dos Sinos, não citarei os nomes, porque são muitos, obrigada pela alegria, compreensão e acolhimento dedicados em todos os muitos momentos em que estiveram presentes comigo durante esses dois últimos anos, fazendo com que me sentisse em casa. Jamais esquecerei os cafés, almoços, jantares, risadas, passeios e o enorme carinho de todos para comigo.

À Prof^a Rosangela Cardoso, pela disponibilidade e auxílio nos agendamentos dos horários e contatos com as escolas.

Aos professores que aceitaram, gentilmente, participar do estudo, auxiliando sempre que foi preciso.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação.

A todos meu carinho, gratidão e admiração.

“Educar é desenvolver no indivíduo toda perfeição que ele seja capaz”

(E. Kant)

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal
Qual resultei de tudo..
Quanto fui, quanto não fui,
Tudo isso sou....
Quanto quis, quanto não quis, tudo
Isso me forma....”*

(Fernando Pessoa)

*“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma, continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia de nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais.”*

(Rubem Alves)

Sumário

Resumo	8
Abstract	9
Apresentação.	10
Seção I	
Artigo de Revisão de Literatura	13
Seção II	
Artigo Empírico	30
Seção III	
Relatório de Pesquisa	45
Referências	71
Anexos	82

Lista de Tabelas

Seção II

Tabela 1. <i>Distribuição dos valores de Maslach Burnout Inventory nas três dimensões.....</i>	41
Tabela 2. <i>Relação entre dimensões de Burnout e variáveis laborais.....</i>	41
Tabela 3. <i>Relação entre dimensões de Burnout e violência escolar.....</i>	42

Seção III

Tabela 1. <i>Variáveis sócio-demográficas e laborais em frequência e porcentagem (%)....</i>	67
Tabela 2. <i>Escala do MBI-ED.....</i>	69
Tabela 3. <i>Dimensões de Burnout e variáveis Laborais.....</i>	70

Resumo

A presente dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Clínica da Infância e Adolescência, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Este trabalho está dividido em três partes. A primeira constitui-se na formulação de um artigo de revisão bibliográfica, como resgate teórico acerca das temáticas estudadas, que envolvem Síndrome de *Burnout*, clima social e violência escolar. Na segunda, é apresentado um estudo empírico, visando contribuir para o campo das abordagens sobre a Síndrome de *Burnout* em docentes. Por fim, um relatório detalhando a experiência da pesquisadora como um todo. Esse estudo buscou verificar os níveis de *Burnout* em 135 docentes de escolas públicas, investigando as relações entre suas percepções sobre clima social e violência na escola. Trata-se de uma pesquisa com abordagem quantitativa, na qual foram utilizados os instrumentos: Inventário MBI - Maslach *Burnout* Inventory de Maslach & Jackson, na versão ED-Educators Survey, que possibilita identificar a Síndrome de *Burnout* em docentes. A escala ECLIS - Escala de *Clima Social em Sala de Classes* de Aron & Milicic adaptada para esse estudo visando investigar a percepção dos professores acerca do clima social da escola discorrendo sobre as relações interpessoais, as relações de poder, senso de pertencimento e valorização do professor no contexto escolar. Questionário sobre a percepção de violência na escola, dados sócio-demográficos e laborais da amostra também foram utilizados como instrumentos na coleta de dados. Na análise dos dados através do pacote estatístico SPSS versão 16.0, identificou-se a dimensão de *Burnout* exaustão emocional com o maior índice médio (2,40), seguida pela dimensão da diminuição da realização profissional no trabalho (1,59), sendo que o menor índice foi à despersonalização (1,46). Tais resultados remetem à necessidade de ações preventivas e interventivas que possibilitem o manejo dos fatores de risco para o desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

Palavras-chaves: *Burnout*, Docente.

Abstract

This paper is part of the Clinical Research of Childhood and Adolescence, of the Graduate Syllabus in Psychology – Master’s degree of the University of Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. This paper is divided into three parts. The first is in the wording of an article for review, as rescue theoretical issues about the study, involving Burnout Syndrome, social climate and school violence. The second is an empirical study presented in order to contribute to the field of approaches on the Burnout Syndrome in teachers. Finally, a report detailing the experience of the researcher as a whole is presented. This study tried to evaluate the levels of burnout among 135 teachers from public schools, investigating the relationship between their perceptions of social climate and school violence. It uses a quantitative research approach in which tools as Inventory MBI - Maslach Burnout Inventory Maslach & Jackson, as ED-Educators Survey, which will narrow the Burnout Syndrome in teachers, was employed . The scale ECLIS - Scale Social Climate in Room Classes Aron & Milicic adapted for this study to investigate the perceptions of teachers concerning the social climate of the school talking about the interpersonal relationships, power relationships, a sense of belonging and appreciation of Professor in the school context. Questionnaire about the perception of violence on the school, social and demographical aspects of the sample were also used as tools in data collection. In the data analysis by SPSS version 16.0, we identified the extent of burnout emotional exhaustion with the highest average (2.40), followed by the size of the decline in job satisfaction at work (1.59), and the lowest was the depersonalization (1.46). These results indicate the need for preventive and interceptive enabling the recognition of risk factors for the development of burnout syndrome.

Key words: Burnout, social climate, teachers.

Apresentação

As dificuldades do Ensino no Brasil são históricas e variadas, abrangendo questões financeiras, pedagógicas e administrativas. As escolas da rede pública de Santa Maria, Porto Alegre e região encontram-se em sua maioria mal conservadas, precisando de reparos, são quase em sua totalidade sem infra-estrutura, com difícil acesso (ruas e localização), em lugares distantes, na periferia da cidade. Em geral, os professores necessitam percorrer um árduo trajeto para chegar até seus locais de trabalho e, além do desempenho exigido em suas funções pedagógicas e administrativas, sofrem a violência que chega às escolas (Froelich, 2005).

A violência no meio pedagógico em nosso país, tanto pode ser decorrente da situação de violência social que influencia as instituições, sobretudo públicas, como pode ser resultado de ações agressivas que nascem no próprio contexto de ensino (Sposito, 2001). Essa violência juntamente com a responsabilidade pelo bem estar e pela aprendizagem dos alunos, as exigências da profissão, dentre outros aspectos, podem tornar a função docente bastante complexa. A soma de todos esses fatores, os quais compõem o ambiente de trabalho dos professores podem ser indicativos para se supor que tais condições levam a um clima social escolar negativo, podendo, inclusive, ocasionar a Síndrome de *Burnout* nos professores, que é uma das categorias profissionais mais atingidas pelo desgaste profissional, conforme verificase em diversos estudos (Benevides-Pereira, 2002; Byrne, 1994; Carlotto, 2002; Farber, 1991; Moreno, Garrosa & Gonzalez, 2000).

A Síndrome de *Burnout* está relacionada com o conceito de bons e maus tratos no sistema escolar. Não contar com as condições apropriadas para o desempenho profissional pode levar os docentes a sentirem-se tratados injustamente ou “maltratados” e,

consequentemente, vitimizados pelo sistema. Um professor, nessa situação, está em maior risco de ter uma interação inapropriada com seus alunos, reproduzindo inadvertidamente o descuido e o mau trato do qual se sente vítima. As principais conseqüências dessa vitimização são o absenteísmo trabalhista, abandono da profissão e repercussões negativas da prática docente sobre a percepção e comportamentos dos profissionais (Schaufeli & Enzmann, 1998). Para Guglielmi e Tatrow (1998) A Síndrome de *Burnout* afeta o ambiente educacional e interfere no alcance com êxito dos objetivos pedagógicos, o que pode levar o professor a um processo de alienação, apatia e desumanização. As conseqüências dessa Síndrome em professores não se manifestam somente no campo pessoal-profissional, mas também trazem repercussões sobre a organização escolar como um todo.

Nessa perspectiva, pode-se supor que os professores estão se sentindo responsabilizados de forma excessiva por não conseguir solucionar os problemas da escola, dentre eles a violência (Sposito, 2001). Esses docentes podem ainda estar sofrendo e participando desta violência, o que resultaria em suas percepções de clima social escolar negativo e, conseqüentemente, na Síndrome de *Burnout*. Nesse contexto, a presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), investiga a relação entre a percepção de professores sobre clima social, violência na escola e indicadores da Síndrome de *Burnout* nesses profissionais.

Dessa forma estruturou-se este trabalho em três partes distintas:

A primeira parte constituiu-se do artigo de revisão de literatura, no qual buscamos construir a discussão teórica oriunda da pesquisa bibliográfica em relação ao *Burnout* em docentes, violência e clima social escolar.

Na segunda parte, apresentou-se o artigo empírico que descreve os principais resultados identificados na pesquisa, em relação aos objetivos propostos. Procurou-se salientar o aprendizado construído na investigação, bem como as limitações e as contribuições da presente pesquisa.

A terceira parte é concluída com o relatório de pesquisa que trata das motivações, inquietações e justificativas para a realização do presente estudo. Foram abordados também os objetivos da investigação e percurso metodológico. Finalizou-se com apresentação e discussão dos resultados e apontamentos finais sobre a temática.

SEÇÃO III

RE RELATÓRIO DE PESQUISA

Violência, Clima Social Escolar e Síndrome de *Burnout* em Docentes

Evandra Cardoso

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Carolina Lisboa

São Leopoldo, 2009

Introdução

A escola é um microsistema de fundamental importância na vida dos indivíduos. Juntamente com a família, a escola representa um dos primeiros grupos sociais nos quais a pessoa se insere e tanto família como escola, são de extrema importância para o desenvolvimento da autoconfiança, relações e cognições sociais a partir de trocas afetivas e modelos de comportamento (Bandura, 1969; Lisboa & Koller, 2004). Em uma perspectiva macrossistêmica, o processo de educação é também fundamental na manutenção de grupos ou mesmo da sociedade (Tardiff, 2000). Desta forma, é necessário pensar no processo de educação e contexto escolar, enfatizando a importância dos professores, que têm, entre essas e outras funções, educar e socializar. Entretanto, atualmente, alguns fatores de risco, presentes neste contexto escolar, podem dificultar, ou até mesmo impossibilitar, que essas funções sejam cumpridas de forma adequada por esses profissionais.

Estudos que focalizem o professor em seu microsistema escolar, identificando riscos e fatores protetivos são necessários e urgentes. Observa-se, em outras culturas, que a percepção negativa de clima escolar está relacionada a altos índices de agressividade e violência nas escolas (Adaszko & Kornblit, 2008). A violência em meio escolar em nosso país, tanto pode ser decorrente da situação de violência social que influencia as instituições, sobretudo públicas, como pode ser resultado de ações agressivas que nascem no próprio contexto pedagógico e que contribuem para gerar a chamada violência escolar (Sposito, 2001).

Os professores assumem muitas funções em seus locais de trabalho, ou seja, papéis que, muitas vezes, são contraditórios; a instrução acadêmica, a demanda para determinação de limites, educação sobre valores e a disciplina real das salas de aula. Os professores também têm que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos e conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade em geral. O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente

quando devem executar tarefas que os mesmos percebem como desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão. Estes fatores, entre outros, associados à falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino dentro das instituições escolares são significativos preditores da Síndrome de *Burnout* em professores (Carlotto, 2002).

Embora pesquisas sobre *Burnout* tenham uma longa tradição na América do Norte e Europa, no Brasil, os estudos não são poucos, mas relativamente recentes. As revisões bibliográficas realizadas por Benevides-Pereira (2003), Carlotto e Câmara (2004) atestam ser incipientes as produções científicas sobre a Síndrome de *Burnout* em professores no Brasil, tanto em quantidade como nos resultados já obtidos, se comparadas a outros países. Dessa forma, o professor é o principal colaborador desta investigação e a violência escolar, bem como o clima social da instituição escola constituem-se em elementos importantes para verificação da relação com as dimensões da Síndrome de *Burnout*. O dia-a-dia junto aos alunos, a intensidade dos acontecimentos referentes à violência escolar, o contato direto e constante com os problemas relacionados à profissão, pode acarretar, para os docentes, desgaste em nível físico, psicológico e emocional. Diante destes fatos, a presente investigação se faz relevante para o estudo e compreensão da Síndrome de *Burnout* em professores.

Justificativa

A idéia inicial de desenvolver esta pesquisa originou-se na prática como profissional da Psicologia, realizado pela pesquisadora, durante dois anos, no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), junto à prefeitura municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Neste trabalho tínhamos contato com professores da rede pública estadual e pudemos observar que muitos dos relatos dos docentes sobre suas práticas profissionais e ambientes de trabalho referem-se a violência escolar, a desesperança em relação a profissão e as dificuldades presentes em seus locais de trabalho. Observava-se que os docentes evidenciavam angústias, medos e inseguranças. Seus sentimentos, na maioria das vezes, não eram explicitados pela fala, mas seus pedidos de ajuda tornavam-se claros através de suas ações. Suas atitudes eram de rejeição e desprezo em relação ao aluno, considerado incapaz, e suas expressões eram de que não havia mais solução. Pais eram chamados na escola para ouvir que os seus filhos tinham mau comportamento e apresentavam problemas de

aprendizagem, destacando que os professores não estavam conseguindo lidar com aquela situação. Em conversas informais com os professores, notávamos a insatisfação com a profissão. Dessa forma surgiu a curiosidade em investigar os temas: *Burnout* em docentes relacionando com as suas percepções sobre a violência escolar e clima social das mesmas.

Acredita-se que é fundamental compreender e intervir na realidade de trabalho do professor, que em relação à Síndrome de *Burnout*. Esse fenômeno que incide sobre os docentes e ainda está pouco referendado na produção científica do Brasil, mas já estabelecido internacionalmente como um grande problema psicossocial (Mendes & Dias, 2002). Um número crescente de estudos realizados em países desenvolvidos mostra que os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho (Organização Internacional do Trabalho – OIT, 1984). Uma pesquisa realizada com professores suíços denota que o isolamento social e a falta de senso de comunidade tornam os professores mais vulneráveis ao *Burnout*. O ensino é uma profissão solitária, uma vez que há uma tendência do professor a vincular suas atividades ao atendimento de alunos, ficando à parte de atividades de afiliação, grupos e engajamento social (Farber, 1991).

Professores italianos e franceses foram avaliados utilizando-se o Inventário de *Burnout* de Maslach (*Maslach Burnout Inventory* - MBI) em forma de questionário, procurando diferenças de *Burnout* em professores de uma escola de educação básica e outra de ensino médio. As causas de *Burnout* nos docentes apontadas pelos pesquisadores foram: insatisfação e comportamento indisciplinado dos alunos falta de oportunidades de ascensão na carreira profissional, baixos salários, más condições de trabalho, turmas excessivamente grandes, pressões de tempo e prazos, baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão; conflitos com colegas e superiores, rápidas mudanças na exigências de adaptação dos currículos (Pedrabissi, Rolland & Santinello, 1993). Estudos canadenses com docentes de ensino primário, intermediário e secundário afirmam que os mesmos experimentam esgotamento emocional quando sentem que não podem dar mais de si mesmos aos seus alunos; mostram despersonalização ao desenvolver atitudes negativas, às vezes, cínicas ou insensíveis em relação aos estudantes e têm sentimentos de baixa realização pessoal quando se sentem ineficientes no processo de aprendizagem e no cumprimento de outras responsabilidades de seu trabalho (Byrne, 1994).

No Brasil, Gomes (2002) procurou compreender a dinâmica da relação trabalho/saúde dos professores do ensino médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, focalizando sua atenção na análise dos fatores que contribuem para a sobrecarga, visando revelar também que tipos de movimentos são feitos pelos professores e professoras para instaurar novas normas de saúde diante de suas condições adversas de trabalho. A pesquisadora constatou que a “sobrecarga de trabalho” está relacionada às dificuldades enfrentadas diante das diversidades e variabilidades associadas ao trabalho, dentro e fora da escola, frente ao quadro atual da Educação. Sua pesquisa revelou que a atual situação dos professores é limitante, apesar de ainda deterem certa autonomia e flexibilidade, o que possibilita uma movimentação em busca da instauração de novas normas de saúde e regulações da atividade de trabalho, como a utilização da criatividade. Entretanto, as limitações implicam na redução das possibilidades de manobra que faz com que os resultados exigidos sejam alcançados ao custo de danos à saúde

O Sindicato de Professores da Bahia (SINPRO-BA, 2007) refere à pesquisa de Ruiz et al. (1995) que investigou professores de 1º e 2º graus da rede pública de Sorocaba, São Paulo, em um ambulatório especializado em Saúde Ocupacional. A demanda por atendimento ocorreu durante todo o ano, com oscilações, sendo que durante as férias, foi mínima. A oscilação da demanda favorece a hipótese de que a procura por cuidado médico e, conseqüente afastamento do trabalho, aumentava no decorrer do período letivo, revelando um desgaste crescente dos professores ao longo da execução das atividades. Os problemas de saúde mais freqüentes relatados foram à perda de energia, impaciência, dores de cabeça, hiper-alimentação, aumento da irritabilidade e dores na coluna. Os principais fatores de estresse destacados foram avaliações, tempo insuficiente para as tarefas estabelecidas, preocupações diárias (trabalho de casa, currículos, reuniões), responsabilidades extracurriculares, problemas com os pais que não se preocupavam com a vida escolar do aluno e falta de tempo para estar com a família. Fatores demográficos e experiência de ensino não contribuíram para a ocorrência do estresse, que apareceu como um forte preditor de insatisfação e se mostrou fortemente associado aos problemas de saúde.

Revisão Teórica

O mal-estar docente se constitui numa realidade constatada e estudada a partir de diversas perspectivas, por diferentes trabalhos de investigação, devido ao descontentamento com as condições de trabalho e, às vezes, inclusive consigo mesmo, como afirma Esteve (1999) em seu trabalho pioneiro, indicando a decadência da saúde do trabalhador da educação. A literatura contemporânea tem focado diversos aspectos da vida do professor e do estresse produzido pela ação docente. Estudos internacionais, como os de Esteve (1999) e Nóvoa (1999), e nacionais, como Benevides-Pereira (2000), Carlotto e Gobi (2000), Codo e Menezes (2002) demonstram que os professores estão sujeitos continuamente a uma deteriorização progressiva da sua saúde mental devido a Síndrome de *Burnout*.

A Síndrome de *Burnout*

O conceito de *Burnout* surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 70, para explicitar o processo de degradação na qualidade do atendimento e, conseqüentemente, nos cuidados e atenção profissional oferecidos pelos trabalhadores da área da saúde de algumas instituições. No Brasil, o surgimento de pesquisas sobre essa Síndrome ocorreu em 1987, quando França (1987) discorreu sobre ela na Revista Brasileira de Medicina. Na década de 90, as primeiras teses e outras publicações alertam alguns profissionais sobre os riscos da doença e essa passa a ser incluída na Regulamentação da Previdência Social, no que se refere aos Agentes Patogênicos de Doenças Profissionais (Benevides-Pereira, 2003).

O interesse por esse campo aumentou devido a três fatores, apontados por Perlman & Hartman (1982): a importância e a necessidade da melhoria da qualidade de vida das pessoas e as modificações no conceito de saúde pela Organização Mundial de Saúde (OMS); o aumento da demanda e das exigências da população com relação aos serviços sociais, educativos e de saúde; e a conscientização dos pesquisadores, órgãos públicos e serviços clínicos com relação ao fenômeno do *Burnout*, que passou a ser visto como muito mais complexo e grave do que se pensava (Carlotto & Gobbi, 2000).

Apesar disso, ainda hoje essa doença é pouco conhecida pela maior parte dos profissionais, o que a autora avalia como uma situação grave, haja vista que para se fazer uma intervenção é preciso conhecer a doença no sentido de orientar, diagnosticar e encaminhar soluções para o problema. O desânimo, a falta de motivação e interesse e o descaso em relação ao trabalho foram e ainda são tratados por muitas pessoas como “preguiça” ou “dissimulação” (Benevides-Pereira, 2003).

Síndrome de *Burnout* e estresse

A diferenciação do estresse laboral crônico e a Síndrome de *Burnout* está, principalmente, na despersonalização presente neste segundo construto, fazendo com que a pessoa fique totalmente indiferente nas suas relações afetivas (Balone, 2005). O estresse mostra-se como uma resposta geral do organismo frente às exigências ambientais. Trata-se de um mecanismo fisiológico inerente, cujo objetivo é a preparação do organismo para a ação ao qual é ativado quando exigido (Helman, 2003).

O estresse é um termo derivado do latim e significa adversidade ou aflição e foi largamente usado durante o século XVII. Em fins do século XVIII, o uso da palavra estresse ampliou-se para força, pressão ou esforço exercido, em princípio, pela própria pessoa, seu organismo e mente (Balone, 2005). O homem, quando submetido a qualquer estimulação, que causa medo, irritação, excitação ou confusão, apresenta uma reação emocional cujos componentes são físicos, mentais e químicos, assim denominado estresse (Lipp, 1984).

O estresse, em uma perspectiva biológica, como um elemento inerente a toda a doença, produz certas modificações na estrutura e na composição química do corpo. A forma como o trabalhador avalia o resultado de seu trabalho, em vista de suas expectativas iniciais, aliada às características próprias da sua personalidade, podem levar o indivíduo a situações de estresse (tendo como base uma avaliação negativa do desempenho). A progressão dos sintomas gerados por expectativas profissionais não correspondidas, sobrecarga de trabalho e

frustração, todos atuando de maneira intensa e crônica sobre o ser humano, podem levar ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* (Filgueiras & Hippert, 1999).

O estresse não pode ser visto apenas como um fenômeno negativo com conseqüências maléficas para o organismo. Na verdade, ele pode ser classificado em Eustresse e Distresse. O primeiro trata-se de uma reação adaptativa quando a pessoa encontra-se exposta a uma nova situação, esta reação objetiva impulsionar para que esta situação seja enfrentada; quando afastar-se do fator estressor tudo voltará a ser normal. O Distresse implica em conseqüências negativas, a reação torna-se constante fazendo com que o indivíduo esteja a maior parte do tempo estressado, vindo a desenvolver sintomas e atitudes prejudiciais à sua vida e seu trabalho, podendo inclusive ser levado ao *Burnout* (França & Rodrigues, 1997).

Modelos de desenvolvimento do *Burnout*

O número de modelos elaborados com a pretensão de explicitar a forma como se desencadeia e se desenvolve o *Burnout* é grande, a seguir tem-se a exemplificação de alguns:

Modelo de Maslach

Este modelo reflete a evolução conceitual à formulação original de Maslach (1976), de cunho psicossocial, à qual foram incorporadas contribuições advindas da Psicologia Organizacional. Propõe a existência de uma relação causal entre as três dimensões da Síndrome: diante das demandas de trabalho, emerge a exaustão emocional como resposta individual ao estresse laboral crônico delas decorrente. A exaustão pode levar os trabalhadores a um distanciamento psicológico. No caso das profissões de contato com outras pessoas, o distanciamento volta-se preponderantemente às pessoas a quem se destina o trabalho. Para profissões que prescindem do contato direto freqüente com o cliente, esse distanciamento dirige-se ao próprio trabalho. Sentimentos como o de despersonalização comprometem o desempenho do trabalhador e o levam a uma percepção de auto-eficácia e comprometimento diminuídos, fechando-se, assim, o circuito causal de desenvolvimento da síndrome (Maslach et. al., 2001).

Em profissões de contato, certo distanciamento é necessário no sentido de moderar a

compaixão sentida em relação ao cliente e permitir que o trabalho seja desenvolvido de forma mais efetiva. Entretanto, quando este se torna exagerado, compondo um quadro de desinteresse ou de descaso em relação ao cliente, respostas ríspidas e intolerantes podem ocorrer, situação em que se caracteriza a instalação da segunda dimensão de *Burnout*, ou seja, a Despersonalização. O *Burnout* estaria relacionado ao confronto entre o exigido e o que o trabalhador consegue dar em relação a esses fatores surgindo em razão do desequilíbrio crônico entre exigências do trabalho e capacidade de resposta do trabalhador (Maslach et. al., 2001).

Modelo de Golembiewski, Munzenrider e Carter

Propõe como elemento central e iniciador do desenvolvimento da síndrome, a despersonalização, que ocorre em resposta a estressores laborais. Similarmente a Leiter & Maslach (1988), Golembiewski et. al. (1983) admitem que certo grau de distanciamento profissional tenha sua funcionalidade e possa contribuir para um bom desempenho profissional. Entretanto, acima de determinado ponto, o distanciamento torna-se despersonalização, passando a dificultar o relacionamento com os outros e a comprometer o desempenho no trabalho. Uma vez instalada, a despersonalização afeta a percepção de realização profissional e de comprometimento do trabalhador. A exaustão emocional pode então ocorrer em resposta à alta despersonalização e ao baixo envolvimento pessoal no trabalho.

Enquanto Leiter & Maslach (1988) conceituam exaustão emocional como a dimensão primeira e central no desenvolvimento de *Burnout*, Golembiewski e colaboradores atribuem esse crédito à dimensão despersonalização, nesse caso, a presença de alta exaustão emocional surgiria nos estágios finais do processo de desenvolvimento da Síndrome.

Neste modelo destacam dois tipos particulares de *Burnout*: o crônico e o agudo. O primeiro deriva-se de estressores do ambiente de trabalho, o segundo seria disparado por um trauma pessoal (Taris et al, 2005).

Modelos fundamentados nas teorias Sócio-Cognitivas do Eu

Esses modelos apóiam-se na formulação teórica de Albert Bandura (1989), para

explicar a etiologia da Síndrome de *Burnout*. Com ênfase nos processos cognitivos, Bandura (1989) propõe que o comportamento social é influenciado pelas cognições, decorrentes de um processo de aprendizagem social que envolve imitação auto-regulação e auto-reflexo. As cognições dos indivíduos influenciam suas percepções e ações, cujas conseqüências modificam as cognições, num processo interativo.

Por essa mesma linha de raciocínio, a crença que o indivíduo tem sobre a sua própria capacidade determinará o esforço/investimento que fará no sentido de alcançar seus objetivos. Entre os modelos que se alinham com o marco teórico sócio-cognitivo destacamos Modelo de Harrison (1983) *apud* Gil Monte & Peiró, 1997, o Modelo de Pines (1993), o Modelo de Cherniss (1993) e o Modelo de Autocontrole de Thompson, Page & Cooper (1993).

Modelo da Competência Social de Harrison

O Modelo da Competência Social de Harrison (Harrison, 1983, *apud* Gil-Monte, & Peiró, 1997) explica a etiologia de *Burnout* em função da permanência do sujeito em situações de trabalho que provoquem a diminuição da percepção de eficácia e competência. Postula que grande parte dos profissionais de serviços humanos são altamente motivados em relação ao que fazem e, em decorrência, tendem a estabelecer objetivos idealizados de trabalho, aumentando o nível de exigência que fazem a eles mesmos. O confronto entre esses ideais e valores individuais e as condições do trabalho é que irá propiciar ou não o desenvolvimento da Síndrome, dependendo dos sentimentos e percepções que se formam no trabalhador com relação à sua competência e eficácia.

Os fatores de suporte social estão presentes, tais como qualificação profissional adequada à atividade e espaço para tomada de decisão, o sentimento de competência social é reforçado, reduzindo o risco do sofrimento de *Burnout* (Harrison, 1983, *apud* Gil-Monte, & Peiró, 1997). De acordo com diagrama proposto pelo autor desse modelo pode-se verificar que o sentimento de baixa competência profissional, que se forma diante de expectativas não realizadas e da presença de barreiras presentes nas contingências sociais, desencadeia a Síndrome, e essa reduz a motivação para ajudar. A motivação reduzida realimenta de forma negativa a eficácia percebida, contribuindo para a perpetuação do sentimento de ineficácia. Fatores de ajuda ou suporte organizacional, aliados a objetivos mais realistas, contribuem para

alta percepção de eficácia que reforça sentimentos de competência e estes, por sua vez, aumentam a motivação para ajudar perpetuando o ciclo saudável de percepção de competência social.

Modelo de Ayala Pines

Este Modelo postula que a Síndrome se desenvolve como resultado de um processo de desilusão, uma frustração na busca de um sentido para a vida que só ocorre com pessoas altamente motivadas e identificadas com o seu trabalho. Dessa forma, trabalhadores que não estejam muito motivados podem experimentar estresse, alienação, depressão ou fadiga, mas nunca *Burnout* (Pines, 1993).

Gil-Monte & Peiró (1997) entendem que esse modelo guarda semelhanças com o de Harrison, no que se refere à sua etiologia, pois ocorre destaque a importância de ambientes suportivos para o alcance dos objetivos esperados e, conseqüentemente, a significância existencial. Ambientes estressantes predisõem as expectativas não alcançadas e a *Burnout*. O grande diferencial entre esses dois modelos, é que Pines afirma que apenas pessoas que buscam dar um sentido existencial ao trabalho desenvolvem *Burnout*. Sentido existencial é aqui entendido como a propriedade de o trabalhador justificar sua existência pelo desenvolvimento de um trabalho de caráter humanitário e de ajuda que lhe permita sentir que está dando sentido à própria vida, fazendo coisas úteis e importantes.

Modelo de Cherniss

O Modelo de Cherniss (1993) apóia-se nas formulações de Hall (1976) e Bandura (1989) para explicar a etiologia da síndrome de *Burnout*. A motivação e a satisfação aumentam quando a pessoa experimenta sentimentos subjetivos de êxito na realização do seu trabalho. Ao contrário, quando o sujeito vivencia experiência subjetiva de fracasso, tende a retirar-se emocionalmente da situação, diminuir sua produtividade e apresentar sentimentos crescentes de apatia e desinteresse, podendo, inclusive, abandonar a profissão. As conseqüências do sentimento de fracasso, descritas por Hall (1976), reproduzem adequadamente os sintomas que posteriormente foram identificados como Síndrome de *Burnout*, composta por esgotamento emocional, despersonalização e baixa realização

profissional As organizações que contribuem para o desenvolvimento de sentimento de êxito têm as mesmas características daquelas que ajudam a prevenir a Síndrome, ou seja, proporcionam desafios, autonomia, controle, retroalimentação dos resultados e apoio social, tanto dos colegas quanto dos superiores.

Inspirado na teorização de Bandura (1989), sobre auto-eficácia, Cherniss (1993) defende que é possível estabelecer uma relação causal entre a incapacidade de o sujeito desenvolver sentimentos de competência e *Burnout*. Considerando que, para Bandura, auto-eficácia percebida é entendida como a crença que as pessoas têm sobre sua capacidade de exercer controle sobre as situações que a afetam, reconhecê-la como elemento central no desenvolvimento da Síndrome permite explicar porque determinadas características do ambiente de trabalho, tais como baixa autonomia, conduzem ao seu desenvolvimento.

Embora acatando o caráter tridimensional da síndrome, Cherniss (1993) não destaca relação hierárquica entre os três fatores propostos por Maslach & Jackson (1981). O modelo, portanto, atém-se a explicar o fenômeno como decorrente de sentimentos de fracasso e de perda de auto-eficácia que levam o sujeito a uma retirada emocional da situação.

Modelos de desenvolvimento do *Burnout* especificamente em docentes

Alguns modelos têm tentado explicar o *Burnout* em professores a partir de diversas perspectivas (Carlotto, 2002). Seguem os dois principais, elencados de acordo com a presente proposta investigativa.

Modelo de Woods

De acordo com esse modelo, o *Burnout* no professor é apontado através de fatores micro, meso e macro sistêmicos. Fatores micro são os que se situam dentro da biografia pessoal e profissional do professor, os fatores meso ou intermediários são os institucionais e os macro são todas as forças derivadas das tendências globais e políticas governamentais. Esses níveis em interação desencadeiam o processo de despersonalização do trabalho do professor, o que pode gerar a proletarização do trabalho dos profissionais da educação (Carlotto, 2002).

O modelo de Woods (1999) aborda o *Burnout* nos professores partindo de um modelo sociológico. À medida que a economia capitalista avança, há uma preocupação em manter e promover a eficiência. Neste movimento, há uma redução da amplitude de atuação do trabalho, as tarefas de alto nível são transformadas em rotinas. Existe menos tempo para atualização profissional, lazer e convívio social e poucas oportunidades de trabalho criativo. Existe uma diversificação de responsabilidades, com maior distanciamento entre a execução realizada pelos professores e o planejamento das políticas que norteiam seu trabalho, elaboradas por outras pessoas, ou seja, os professores segundo essa visão, são mais técnicos do que profissionais (Carlotto, 2002).

Modelo de Farber

O Modelo de Farber (1991) não aborda explicitamente um alinhamento com o marco teórico da Teoria da Equidade. Entretanto, analisando suas formulações sobre a conceitualização e etiologia da Síndrome de *Burnout*, Farber (1991) entende que há um sentimento de ausência de equidade subjacente ao desenvolvimento de *Burnout*, considerando a síndrome relacionada com o trabalho que emerge da percepção do indivíduo sobre discrepância significativa entre esforço e recompensa. Essa percepção é influenciada por fatores individuais e organizacionais e ocorre mais frequentemente nos trabalhos de contato face a face com clientes problemáticos e necessitados e é tipicamente marcada por distanciamento e cinismo em relação ao cliente, exaustão física e emocional e vários outros sintomas como irritabilidade, ansiedade, melancolia e baixa auto-estima.

Essa ausência de equidade percebida, no caso dos professores, adquire forma particular, caracterizada por Farber (1991) como um sentimento de que os alunos não correspondem aos seus esforços, ou seja, seu empenho no sentido de ajudá-los é ineficaz. Complementarmente, o retorno esperado pelo seu trabalho, na forma de realização profissional, reconhecimento, promoção ou apreciação, não são compatíveis com a sua dedicação. Apoiado em suas pesquisas com professores e inspirado no modelo de Edelwich e Brodski (1980 *apud* Farber, 1991), Farber propõe as seguintes fases sequenciais para o desenvolvimento de *Burnout*: entusiasmo e dedicação; frustração e raiva/ressentimento em resposta a estressores pessoais, do trabalho e sociais; sensação de que o trabalho realizado não é significativo por não conduzir a resultados compatíveis com o esforço realizado; ausência de

comprometimento; grande vulnerabilidade a sintomas de natureza física, cognitiva e emocional e sentimento de exaustão.

Síndrome de *Burnout* em Docentes: clima social e violência escolar

A Síndrome de *Burnout* em professores é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nessa relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e aspectos sócio-históricos (Carlotto, 2002). Uma das principais estratégias para prevenir a Síndrome de *Burnout*, é a de enfatizar a promoção dos valores humanos no ambiente de trabalho ou adotar valores mais orientados para a coletividade, em oposição aos valores mais individualistas. Iniciar um processo de mudança, ou seja, pessoal e institucional, com propostas construtivas e participativas que levem a construção de espaços mais saudáveis no contexto de trabalho (Maslach & Leiter, 1999).

A prevenção e a erradicação da Síndrome de *Burnout* em professores não é tarefa solitária desses, mas deve contemplar uma ação conjunta entre docentes, alunos, instituições de ensino e sociedade, visando intervenções que promovam relações sociais saudáveis baseadas no respeito e, gerando assim, um clima social escolar saudável e protetivo. Recomenda-se aumentar a variedade de rotinas, evitando a monotonia, prevenir o excesso de horas, melhorar a qualidade das relações sociais e das condições físicas no trabalho e investir no aperfeiçoamento profissional e pessoal dos professores (França & Rodrigues, 1997). As reflexões e ações geradas devem visar à busca de alternativas para possíveis modificações não só na esfera microssocial de seu trabalho e de suas relações interpessoais, mas também na ampla gama de fatores macroorganizacionais que determinam aspectos constituintes da cultura e do clima social escolar, na qual o sujeito exerce sua atividade profissional (Carlotto, 2000).

Como contexto essencial para socialização e a aprendizagem, a escola é uma instituição à qual, em princípio, todos os indivíduos têm acesso e possibilidade de frequentar, (Bourdieu, 1990). Ela atua como um “passaporte ou ponte de entrada” da família para a sociedade, ou mesmo como proteção às crianças e aos jovens nessa transição. Se essa

instituição cumpre as funções a que formalmente se propõe, pode garantir condições que possibilitem às pessoas uma adequada qualidade de vida e bem-estar subjetivo (Lisboa & Koller, 2004).

Uma avaliação do clima social escolar constitui um dos melhores critérios para verificação de eficácia no que tange aos objetivos da instituição escola (Halpin & Croft, 1963). Forquin (1995) salienta que a noção de clima possibilitaria avançar na compreensão dos mecanismos que tornam uma escola aquilo que ela é, ou seja, o conjunto das relações sociais e também o comportamento dos alunos e dos professores. Não pode haver na escola um clima de hostilidade, de individualismo, de irresponsabilidade e de não envolvimento, pois esses comprometem o andamento do planejamento participativo. Ao invés, deve existir um ambiente de acolhida, aceitação mútua e interesses de um pelo outro (Dalmás, 1994). O clima social de uma instituição, para Arón e Milicic (1999), se refere à percepção que os indivíduos têm dos distintos aspectos do ambiente no qual desenvolvem suas atividades habituais.

Destaca-se a importância da interação entre professores para o desenvolvimento do seu projeto pedagógico, prática que contribui para o alcance dos objetivos da escola e para o desenvolvimento de um clima social escolar protetivo. No caso dos supervisores, esse suporte instrumental pode ocorrer por meio de aconselhamentos, instruções e orientações que permitam ao professor enxergar com maior clareza o seu papel específico dentro do conjunto da organização-escola (Oliveira, 2004).

Espera-se, que por meio da produção conjunta e da troca de conhecimentos e experiências, em que pese fato de “dar aula” ser um ato corriqueiramente solitário, alguns dos impasses vividos pelo docente na busca do seu ideal de competência possam ser superados, aumentando as possibilidades de satisfação e de bem-estar no trabalho. Aron & Milicic (2000) destacam a importância do suporte social afetivo no clima escolar, lastreado por uma rede social que se estabelece naturalmente entre colegas de trabalho. O clima social escolar é influenciado e determinado pelas características das pessoas e o processo de interação destas com o seu contexto. Seria adequado que a instituição educativa oferecesse espaços nos quais se refletisse sobre a relevância do clima social escolar para o rendimento dos estudantes, para a satisfação dos professores e a prevenção do desgaste profissional.

Avaliar a qualidade do clima social escolar, verificando que aspectos correspondem aos fatores de proteção e risco, e quais as dificuldades que podem ser vencidas, sugerindo estratégias que permitam a cada participante do sistema analisar quais podem ser os suportes para melhora do clima social e prevenção dos fatores de risco, principalmente no que se refere a violência (Áron & Milicic, 1999).

A violência pode ser definida como qualquer ato ou ação de um indivíduo ou grupo cujo fim é ferir ou ofender outro(s) (Baron, 1977). Um ato é caracterizado como violento quando, de acordo com Ferreira & Schramm (2000), visa causar danos a terceiros, usar força física ou psíquica, ser intencional e/ou ir contra a vontade de quem é atingido. A agressividade, segundo Costa (1984), é um construto sobreposto à violência, porém com algumas diferenças. A agressividade é um componente natural (biológico) nos seres humanos e animais e está ligado aos instintos de sobrevivência (Kristensen, 2003). A violência, por sua vez, pode ser concebida como produto da cultura e definida como o emprego desejado da agressividade com fins destrutivos. Assim, uma ação agressiva passaria a ser considerada como violenta quando fosse fruto de um projeto voluntário intencional.

As pesquisas na área de agressão têm revelado que há aumento de agressividade diante de estimulações aversivas e observação de condutas anti-sociais dos adultos, os quais podem servir como modelo a ser imitado, como postula a aprendizagem social (Bandura, 1969; Gomide, 2000). A agressividade, então, que faz parte da natureza afetiva do ser humano e de seu desenvolvimento social, pode se manifestar como violência e ser estimulada pelas contingências ambientais. A dificuldade em se perceber a diferença entre ações agressivas e violentas pode promover a repreensão inadequada dos alunos por parte dos professores e esses, em função disto, comportam-se ainda mais agressivos, manifestando transgressões e gerando um ciclo vicioso de agressividade do qual participam alunos e professores (Lisboa, 2001).

A violência pode ser considerada sob diversas ópticas, sendo, principalmente, classificada em social ou urbana, física e psicológica, com diferentes origens ou causas (Sposito, 1998). A violência física pode ser uma das que mais chama a atenção, porque é evidente e explícita e também tem conseqüências graves. A violência psicológica, que abrange não só o ambiente familiar, mas locais de trabalho e ambiente escolar, pode ser definida como a interferência negativa de algumas pessoas sobre a competência social do

indivíduo, com o abuso de poder disciplinador, coercitivo, o tratamento abusivo das relações interpessoais, a depreciação da pessoa perante seus pares, a violação de direitos humanos, a negação dos valores, estando intrinsecamente interligada às violências sexual e doméstica (Guimarães, 1996).

A violência psicológica pode resultar em tortura psicológica, ameaças de abandono e também negligência, desencadeando bloqueios dos esforços de auto-aceitação, sofrimento mental, agressões verbais e depreciações do indivíduo (Guimarães, 1996). O desequilíbrio de poder e a violência psicológica ou simbólica também podem ser experienciadas pelo professor. Mesmo com papel de autoridade em sala de aula, com atividades e funções definidas, o professor tem sofrido ataques dos alunos e, algumas vezes, não consegue conduzir as atividades em sala de aula, o que pode ser uma das causas que leva a Síndrome de *Burnout* (Reszka, 2002). São necessárias investigações científicas que identifiquem mecanismos e causas que fomentam a violência na escola, em suas diferentes manifestações, a fim de gerar subsídios para o desenvolvimento de programas de prevenção e de intervenção em escolas.

Objetivos

Objetivo Geral

Investigar a Síndrome de *Burnout* em docentes, suas relações com a percepção sobre clima social escolar e violência no ambiente escolar.

Objetivos Específicos

Verificar níveis de *Burnout* em docentes de escolas públicas relacionando com as variáveis demográficas e laborais.

Investigar a percepção de professores sobre clima social escolar e violência na escola.

Metodologia

Delineamento

Esta pesquisa é um estudo analítico quantitativo, transversal, descritivo e correlacional.

Amostra

A amostra foi selecionada por conveniência e o critério para inclusão utilizado foi o mínimo de um ano de profissão em disciplinas que tenham contato direto com os alunos em sala de aula. Como critério de exclusão, não foram entrevistados professores que tinham estado em licença ou afastados do trabalho nos últimos três meses. A população constituiu-se de 200 professores distribuídos em dez escolas públicas, situadas na região central do estado do RS. Estas atendem aproximadamente 4.500 alunos. Da população total, 65 sujeitos foram excluídos do cálculo amostral, dessa forma a amostra foi composta por 135 docentes.

Instrumentos de Pesquisa

1) Questionário sobre dados sócio-bio-demográficos e profissionais: Este instrumento visou levantar dados sócio-bio-demográficos e informações laborais da amostra. Elaborado especialmente para esse estudo, trata-se de um conjunto de perguntas fechadas, de múltipla escolha, que abrangem diferentes esferas da vida do professor: sexo, idade, escolaridade, tempo de serviço, carga horária, entre outras. (Anexo A).

2) Escala de Clima Escolar em Sala de Aula - *Escala de Clima Social em Sala de Classes* - ECLIS (Aron & Milicic, 2000). Esse instrumento visa a investigar a percepção dos professores acerca do clima social da escola discorrendo sobre as relações interpessoais, as relações de poder, senso de pertencimento e valorização do aluno e professor neste contexto. O instrumento é constituído por 82 itens, que são respondidos através de questões de múltipla escolha, tipo Likert. A escala foi originalmente delineada para ser respondido pelos alunos e está dividida em três partes. Os 30 primeiros itens se referem a relações com os professores, dos itens 31 ao 45, a escala refere-se aos companheiros e do item 46 ao 82 diz respeito aos

contextos dentro da escola e da escola em geral. Em nosso estudo, foi realizada uma adaptação e tradução da terceira parte apenas deste instrumento para uso em professores, constando de 25 questões de múltipla escolha tipo Likert de quatro pontos (1-4), no qual o professor indica o grau de concordância com a questão descrita referente a seu ambiente escolar, encontramos um índice de consistência interna (alfa de Cronbach) de 0,92. (Anexo B)

3) Maslach Burnout Inventory-Educators Survey Science (MBI-ED) (Maslach & Jackson, 1986): Este instrumento visa avaliar a Síndrome de *Burnout*, é constituído por 22 itens. A escala de resposta é do tipo Likert (0 = "nunca" a 6 = "todos os dias") na quais os participantes devem indicar a frequência de concordância com os itens, manifestando seus sentimentos. As dimensões de *Burnout* avaliadas são: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional. Altos escores em exaustão emocional e despersonalização e baixos escores em realização pessoal, indicam alto nível de *Burnout*. Em estudo com uma amostra brasileira o MBI, apresentou um alfa de Cronbach de 0,90 para Exaustão Emocional, 0,79 para Despersonalização e 0,71 para a Realização Profissional (Benevides-Pereira, 2001). Em nosso estudo encontramos os respectivos alfas: 0,83 para Exaustão Emocional, 0,69 para Despersonalização e 0,67 para Realização Profissional. (Anexo C)

4) Questionário estruturado para avaliar a percepção do professor sobre a existência ou não de violência no contexto escolar: Perguntas elaboradas para o presente estudo, a partir de resultados da pesquisa sobre violência na escola realizada pelo sindicato de Professores (SINPRO/RS) e revisão teórica sobre o tema. (Anexo D)

Procedimentos

Procedimentos Éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, de acordo com a Resolução 082/2008, protocolado sob o número 08/087(Anexo E) Foi solicitada a autorização da escola mediante explanação detalhada dos objetivos e passos da pesquisa para a direção da escola e administração pedagógica. Após essas explicações e autorização da escola (Anexo F) para a realização da pesquisa, verificou-se a disponibilidade de horários para a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Todos os participantes foram contatados diretamente na instituição e enfatizou-se aos mesmos se tratar de uma pesquisa sem quaisquer efeitos avaliativos institucionais (ou vinculada à instituição escolar) e que as respostas e os dados referentes aos resultados das escolas seriam anônimos e confidenciais. Também foi esclarecido que não haveria, na pesquisa a divulgação de resultados individualizados por participante. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo G) a todos os professores participantes do estudo, elaborado em linguagem clara e de fácil compreensão, contendo o objetivo de estudo, bem como os dados das pesquisadoras para contato, assim como a opção em desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

Constando também, nestes termos as autorizações para publicação dos resultados do estudo desde que preservados os dados de identificação dos participantes. Todo material coletado encontra-se armazenado em local seguro e de acesso restrito por cinco anos. Foram disponibilizados aos participantes os resultados desta pesquisa e observadas as questões éticas inerentes ao estudo com seres humanos conforme previsto na Resolução do Ministério da Saúde número 196/96 (Conselho Federal de Psicologia, 1999).

Procedimentos para coleta de dados

Contatos iniciais com as escolas

Para a realização da pesquisa (piloto e aplicação final dos instrumentos de pesquisa) optou-se aleatoriamente por iniciar os contatos com as escolas que dispunham de um maior número de professores em sala de aula. Em cada escola participante do estudo foi realizada uma visita prévia a fim de explicar o objetivo da pesquisa, assim como para agendar o dia e os turnos mais adequados para a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Procurou-se contemplar os três turnos (manhã, tarde e noite), por se tratarem, possivelmente, de perfis diferenciados de professores. Foi também realizado o contato com duas escolas estaduais de Porto Alegre que ainda não tinham sido contatadas na época da qualificação do projeto de dissertação. Cada escola que se dispôs a participar informou as datas e horários para aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Aplicação do estudo piloto

Foi realizado um estudo piloto, objetivando verificar a necessidade de ajustes nos instrumentos psicométricos, em uma escola estadual de Santa Maria, para fins de adequação dos instrumentos. Inicialmente, estava previsto no projeto a realização do referido estudo piloto com vinte docentes, porém, devido à dificuldade para realização da aplicação em outro espaço da escola que não a sala de reunião desses, realizou-se o piloto com todos os professores presentes. Dessa forma, participaram da aplicação do piloto quarenta indivíduos. Esses foram orientados a relatar as questões dúbias, de difícil compreensão, bem como se manifestar quanto à relevância das questões, salientando as dificuldades encontradas, a fim de verificar o adequado entendimento das questões que compõem os instrumentos de pesquisa.

Aplicação Final dos Instrumentos

Os professores responderam os instrumentos de pesquisa coletivamente (máximo dez professores por encontro), em salas disponibilizadas pelas escolas, em turnos e horários previamente agendados. O tempo de aplicação dos instrumentos foi de aproximadamente sessenta minutos e ocorreu em um único encontro com cada participante.

Procedimentos para análise dos dados

Para análise e tabulação de dados, foi utilizado o pacote estatístico SPSS 16.0. Realizou-se a análise do coeficiente Alpha de Cronbach para a avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos de pesquisa (validade e fidedignidade). Após verificar as propriedades psicométricas dos instrumentos; foram levantados os escores, médias e desvio-padrão de cada escala (das subescalas e da escala total) para toda a amostra. Foram calculadas também as correlações de Pearson e Teste T de *Student*.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Características da amostra

Tabela 1. *Distribuição dos professores por variáveis sócio-demográficas e laborais em frequência e porcentagem (%)*

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	FREQ.	FREQ. REL. (%)
Gênero	Masculino	12	8,88
	Feminino	123	91,1
Idade	De 20 a 39 anos	57	42,2
	De 40 a 49 anos	64	47,4
	De 50 ou mais	14	10,3
Estado Civil	Solteiro	45	33,3
	Casado/ União estável	75	55,5
	Separado/Divorciado	15	11,1
Número de Filhos	Nenhum	70	51,8
	1	25	18,5
	2 ou 3	30	22,2
	4 ou mais	10	7,40
Em quantas escolas trabalha	Somente 1 escola	78	57,7
	Em 2 escolas	52	38,5
	Em 3 ou mais escolas	5	3,70
Outra atividade além de professor	Não	112	82,9
	Sim	23	17,0
Carga horária semanal	Até 20 horas-aula	16	11,8
	21 a 30 horas-aula	47	34,8
	31 a 40 horas-aula	53	39,2
	Mais de 40 horas-aula	19	14,0
Número de turmas que atua	Apenas uma	55	40,7
	2 a 4 turmas	15	11,1
	5 ou mais	65	48,1
Tempo de serviço	Menos de 5 anos	9	6,66
	De 6 a 11 anos	35	25,9
	De 12 a 17 anos	42	31,1
	De 18 anos ou mais	49	36,2
Titulação na área de atuação	Sim	96	71,1
	Não	39	28,8
Já pensou em desistir da profissão	Sim	101	74,8
	Não	34	25,1
Satisfeito com a remuneração salarial	Não	116	86,3
	Sim	19	14,0
Sente valorizado pela escola	Não	57	42,2
	Sim	78	57,7

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme a tabela. 1, fizeram parte desta pesquisa 135 docentes, sendo 91,1% (123 indivíduos) mulheres e 8,88% (12 indivíduos) homens, adultos (20 a mais de 50 anos), dos quais 47,4% estão na faixa etária entre 40 a 49 anos. Dos 135 sujeitos pesquisados, 55,5% são casados e 33,3% são solteiros. É importante ressaltar que 51,8% não têm filhos, e, entre os que têm, o número médio de filhos da amostra predomina entre pessoas com um ou dois filhos (18,9%). Quanto a prática profissional a maioria 71,1% possui titulação na área de atuação, tempo de serviço de 18 anos a mais (36,2%), com 5 ou mais turmas de alunos a seu encargo (48,1%), sem exercer outra atividade além de professor (82,9%) e atuando somente em uma escola (57,7%). Dos 135 indivíduos pesquisados, 39,2% exerce carga horária de 31 a 40 horas semanais, sente-se valorizado pela escola onde trabalha (57,7%), já pensou em desistir da profissão (74,8%) e não está satisfeito com a remuneração salarial (86,3%).

Dimensões de *Burnout*

Tabela 2. *Medidas descritivas e Coeficientes α de Cronbach obtidos para a Escala de MBI-ED (EE, RP e DE)*

	Nº de itens	Média	Desvio padrão	α
Exaustão Emocional	9	2,40	0,63	0,83
Baixa Realização Pessoal no Trabalho	8	1,59	0,53	0,67
Despersonalização	5	1,46	0,47	0,69

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto aos índices de *Burnout* tabela 2, verificou-se o maior escore médio na dimensão exaustão emocional (EE) ($m=2,40$), seguida pela dimensão da diminuição da realização profissional (RE) no trabalho ($m =1,59$), sendo que o menor índice foi da dimensão de despersonalização (DE) ($m =1,46$), o que indica um processo de *Burnout* em curso nos professores por nós pesquisados. A síndrome de *Burnout* em professores, como em outras profissões não aparece de forma brusca, mas constitui-se na fase final de um processo contínuo de várias inadequações no clima social do ambiente de trabalho (Silva, 2000; Byrne, 1994; Mendes, 2002; Esteve, 1999).

Dimensões de *Burnout* e variáveis Laborais

Tabela 3 - *Relação entre dimensões de Burnout e variáveis laborais*

<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Exaustão Emocional</i>
Número de alunos	0,233*
*Correlação significativa ao nível de 5% $p < 0,05$.	
<i>Correlação de Pearson</i>	<i>Carga horária</i>
<i>Exaustão Emocional</i>	0,221*
<i>Despersonalização</i>	0,155*
Baixa Realização Profissional	0,306**

*Correlação significativa ao nível de 5% $p < 0,05$

**Correlação significativa ao nível de 1%; $p < 0,01$.

Na comparação entre *Burnout* e as variáveis profissionais tabela 3, identificou-se que o aumento do número de alunos atendidos diariamente correlacionou-se positivamente com a dimensão de Exaustão Emocional ($r=0,233$; $p=<0,01$). O que significa que para atender mais alunos e mais atividades, o professor tem sido impelido a aumentar sua carga horária laboral, o que pode resultar no aumento nas dimensões de *Burnout* (Benevides-Pereira,2003; Carlotto,2002; Carlotto,2001; Carlotto & Palazzo 2006; Esteve,1999; Lautert, 1995; Moura,1997). Esse resultado referente ao número de alunos merece destaque, uma vez que a literatura mostra ser esta uma das variáveis que mais se correlacionam a *Burnout*, sendo inclusive apontada como uma de suas maiores causas (Maslach,1976). Sobre a Síndrome de *Burnout* e a carga horária desenvolvida semanalmente também correlacionou-se com todas as dimensões de *Burnout* corroborando com resultados encontrados por Carlotto (2002); Lautert (1995); Moura(1997).

Correlação das Dimensões de *Burnout*, Clima Social e Violência Escolar

Na presente pesquisa, não obtivemos correlação significativa entre as variáveis de *Burnout* e Clima Social Escolar. Essa ausência pode estar associada ao fato de que certas questões do inventário MBI-ED podem entrar em desacordo com a postura de um bom profissional (Carlotto & Palazzo, 2006). Dessa forma, acredita-se que para os professores participantes do estudo também tenha sido difícil, revelar certas atitudes suas no trabalho, quando incompatíveis com a visão social esperada de um competente professor.

Foram encontradas correlações positivas entre as variáveis clima social e violência escolar, nos itens que se referem à percepção de clima social escolar negativo com a percepção acerca da agressividade verbal das pessoas umas com as outras ($r = 0,340, p < 0,01$) e agressividade indireta, como fofocas e difamações presentes no ambiente escolar ($r = 0,279, p < 0,01$). Algumas pesquisas corroboram com nossos resultados e apontam que a percepção dos professores acerca do clima escolar negativo pode estar associada à percepção desses sobre a violência indireta presente em seus locais de trabalho. Dessa forma os professores podem se sentir despreparados para o manejo da agressividade relacional, o que vem a refletir na sua percepção negativa de clima social da escola (Candau, 2006; Batista & Pinto, 1999; Royer, 2003; Tricoli, 2002).

Alguns apontamentos Finais

Em relação às limitações deste trabalho, destacamos algumas: Primeiro, considera-se que o estudo teria sido mais completo se houvesse incluído a percepção dos alunos também. Considerando que uma parcela dos agentes estressores que predisõem a *Burnout* giram em torno da relação professor aluno, entende-se que a inclusão dessa dimensão teria favorecido a compreensão mais completa do clima social escolar que se forma no entorno laboral tanto dos professores como dos alunos. Uma segunda limitação refere-se à falta de dados qualitativos que pudessem contribuir para melhor caracterizar os resultados desta investigação. Dessa forma, estamos cientes das limitações dos instrumentos em abarcar o conhecimento do clima social escolar em toda a intensidade desejada. Sugerimos estudos com outras categorias profissionais, professores de outros níveis de ensino e de outras instituições, tanto públicas quanto particulares para que possamos ter elementos que ampliem os conhecimentos, mas também as possibilidades de intervenção junto aos docentes, complementando a interpretação dos resultados alcançados na presente dissertação.

Referências

- Abramovay, M. (2004). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco.
- Abramovay, M. (2003). Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: UNESCO. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília, pp. 87-150.
- Adaszko, D. & Kornblit, A. L. (2008). *Violencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Araya, C. (2000). Educación para la no Violencia estudio exploratorio en una comunidad escolar. *Revista Psykhé*, (9), 2, p. 181 – 192.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (2000) Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, (9), p. 117-124.
- Baron, R. A. (1977). *Human aggression*. Nova York: Plenum Press.
- Ballone, G. J. (2005). Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolares. *RAC Eletronica*, 1(4), 32-38. Recuperado em 5 de agosto,2008, de <http://www.psiqwed.med.br/infantil/aprendiza.html>.
- Bandura, A. (1969). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Batista, A & Codo,W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho

Batista, A. & Pinto, R. (1999). *Segurança nas escolas e Burnout dos professores*. Petrópolis: Vozes

Batista, A.; & El-Moor, P. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.

Benevides-Pereira, A. (2000). *O Burnout em psicólogo*. Relatório de pesquisa. Universidade Estadual de Maringá.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2001). Estudo do burnout em um grupo de psicólogos que trabalham no Município de Madri (Espanha). *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 99-100.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). O Estado da Arte do *Burnout* no Brasil. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, (1), p. 4-11.

Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Wentzel, K. R. and Juvonen, J., Editors. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, Cambridge University Press, New York, pp. 199–225.

Borges, L. O., Argolo, J. C. T., Baker, M. C. S. (2006). Os Valores Organizacionais e a Síndrome de Burnout: Dois Momentos em uma Maternidade Pública. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 34-43.

Burke, R. & Greenglass, E. (1995). Psychological burnout among men and women in teaching: an examination of Cherniss model. *Human Relations*, 42 (3), 30-40.

Buck, C. (2006). *The effects of direct and indirect experiences with school crime and violence on high school teacher burnout*. Dissertação de mestrado. Georgia State University, Estados Unidos.

Byrne, B. M. (1994). Structural equations modeling with EQS and EQS/Windows. Londres: Sage.

Camacho, L. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e pesquisa*, 27(1), 123-140.

Camps, C. & Vaisberg, T. (2003). Sofrimento na escola: uma nova abordagem do imaginário grupal “professores de segundo grau”. In F. F. Ambrosio & T.M. J. A. Vaisberg (Orgs.), *Trajetos do sofrimento: rupturas e (re) criações de sentido* (pp. 114-120), Instituto de Psicologia, USP.

Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de Burnout e o trabalho docente, *Psicologia em Estudo*, 7, 21-29.

Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de burnout e características e cargos em professores universitários. *Revista Psicologia: organizações e trabalho*, 42 (2), 145-162.

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicol. Estud*, 9 (3), 499-505.

Carlotto, M. S. & Palazzo, L. dos S. (2004). Síndrome de burnout em professores: um estudo epidemiológico. *Arquivos Médicos*, 7 (2), 43-53.

Carlotto, M. S. & Gobi, M. D. (2000). Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou de seu contexto de trabalho? *Alethéia*, 10, 103-114.

Carlotto, M. S. (2001). Síndrome de Burnout: um tipo de estresse ocupacional. *Caderno Universitário*. ULBRA, RS.

Carlotto, M. S. & Palazzo, L. S (2006). Síndrome de Burnot e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22 (5). p. 1017-1026.

Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger.

Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In: W.Schaufeli, C. Maslach & T. Marek. (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. London: Taylor & Francis, 5,15-28.

Codo, W & Menezes, I.V. (1999) O que é Burnout? In: Codo (coord.) (1999) *Educação: Carinho e Trabalho*. São Paulo: Vozes, CNTE e UNB.

Cruz, M. R.; Scherer, C. G.; Peixoto, C. N. (2004). Estresse ocupacional e cargas de trabalho. In: Sardá Jr.; Jamir, J.; Legal, E. J.; Jablonski Jr.; Sérgio, J. Estresse: conceitos, métodos, medidas e possibilidades de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo,17-28.

Dalmás, A (1994). *Planejamento participativo na escola: elaboração,acompanhamento e avaliação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Debarbieux, E. (1998). *La violence à l'école: approches européennes*. *Revue Française de Pédagogie*. Institute National de Recherche Pedagogic, 123-138.

Dejours C. (1999). *A loucura do trabalho*. São Paulo: Oberé.

Dejours, C, (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré.

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

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

Ferreira A. L. & Schramm F. R. (2000). Implicações éticas da violência doméstica contra a criança para profissionais da saúde. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, (34), 6, p. 659-665.

Forquin, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes médicas.

França, H. H. (1987). A Síndrome de "Burnout". *Revista Brasileira de Medicina*, (44), 8, p. 197-199.

Filgueiras, j. & Hippert, M. (1999). A Polêmica em Torno do Conceito de Estresse. *Psicologia – Ciência e Profissão* 19(3), 40-50.

França, A. C. L. & Rodrigues, A. L. (1997). *Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.

Freundenberg, H. J. (1974). Staff burn-out. *J. Social Issues*. 30 (1), 159-65.

García-Villamizar, D.(2003). *El estrés del profesorado*. Uma perspectiva internacional. Valencia: Promolibro.

Gatti, B.A. Espósito, Y & Silva, R.N.(1998). Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa*, 85, 5-10.

Gomes, A. (2002). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o estresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista portuguesa de educação*, 19 (1), 67-93.

Gonzales, B.(2000). El Síndrome de burnout(quemado) o del cuidador descuidado. *Ansiedad y Éstress*, Madrid, 2 (1), 189-194.

Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M^a. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.

Golembiewski, R. T.; Munzenrider, R. F.; Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of applied behavior science* 19 (4), p. 461-48.

Gomide, P. I. C. (2000). A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), p. 127-141.

Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68 (1), 68-69.

Guimarães, Á. M. (1996) *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados.

Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Pacific Palisades, CA: Goodyear.

Halpin, A. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago, US: University of Chicago.

Helman, C. (2003). *Cultura, saúde e doença*. Porto Alegre: Artes Médicas. Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD) (2000). Violência nas escolas. *Revista do ILANUD*, 16(2), 9-12.

Kanaane, R. (1994). *Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao Século XXI*. São Paulo: Atlas.

Kristensen, 2003. Violência contra crianças e adolescentes na Grande Porto Alegre. Parte B: Pode piorar?. *Violência doméstica* (pp. 104-117). Brasília: UNICEF.

Koehler, S. (2003). *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor aluno*. Tese de Doutorado, USP.

Koyama, M. (1995). *Confrontos no ensino: um estudo psicossocial em situações concretas*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Lipp, M. (1984). *Como enfrentar o stress*. São Paulo : Ícone.

Lipp, M. E. N. (2002). *O stress do professor*. Campinas: Papyrus.

Lisboa, C. S. M. & Koller, S. H. (2004). O microsistema escolar e os processos proximais: Exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: S.H. Koller (org.) *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 337-354.

Lautert, L. (1995). *O desgaste profissional do enfermeiro*. Faculdade de Psicologia: Salamanca.

Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). Impact of interpersonal environment on burnout. *Stress Medicine* (9) 221-235.

Lisboa, C. (2001). *Estratégias de coping e agressividade: Um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Lisboa, C. S. M. & Koller, S. H. (2004). O microsistema escolar e os processos proximais: Exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: S.H. Koller (org.) *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 337-354.

Lucinda, M.; Nascimento, M.; Candau, V. (1999). *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A.

Mallar, S.C. & Capitão, C. G. (2004). Burnout e Hardiness: um estudo de evidência de validade. *Psico-USF*, 9 (1), 19-29.

Martínez, M. (1997). *As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador* [dissertação de mestrado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. (2) p. 99-113.

Maslach, C. & Leiter. (1997). *The truth about burnout: How organization cause, personal stress and what to do about It*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa. Campinas, São Paulo: Papirus.

Maslach, C. (1976). *Burned- out*. *Human Behavior*, 5 (9), p. 26-22.

Maslach, C., Jackson, S. E; Leiter, M. P. (1996). *The Maslach burnout inventory*. 3. ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, p. 397-422.

Maslach, C.; Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp.23-25.

Matheus, M. & Bianchi, E. (1999). A relação professor aluna e os mecanismos de estresse coping e *Burnout* nas primeiras experiências práticas. *Acta Paulista de Enfermagem*, 12 (3), 16-29.

Meleiro, A. M. A. S. (2002). O stress do professor. In: Lipp, M. E. N. O stress do professor. Campinas: Papirus.

Mendes, R; Dias, E. C.(2002). *Saúde dos Trabalhadores*. In: Rouquariol, M. Z: Almeida Filho, N. *Epidemiologia e saúde*. Rio de Janeiro: Medsi.

Moura, E. P. G. (1997). *Saúde mental e trabalho. Esgotamento profissional em professores da Rede de Ensino Particular de Pelotas - RS*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada,

Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Ministério da Justiça. (2000). *Programa Paz nas Escolas*. Extraído em 9 de março de 2009 de <http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescalas>

Ministério da Saúde (1999). Portaria nº 1.339/GM, de 18 de novembro de 1999: dispõe sobre lista de doenças relacionadas ao trabalho. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Moreno, J. Garrosa, E. & Gonzalez, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 151–171.

Nacarato, A. M.; Varani, A. & Carvalho, V. (1998). O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: C. M. G. Geraldi, D. Fiorentina & E. M. de A. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 45-79). Campinas: Mercado de Letras.

Neto, A. & Saavedra, L. (2003). *Diga não para o Bullying – Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.

Nóvoa (1999). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 2ª edição.

Odorizzi, C. M. A. (1995). Síndrome de Burnout: resposta inadequada a um estresse emocional crônico. *Revista do Professor*. Porto Alegre, RS, 11 (43), 10-13.

Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc., Campinas*, 25 (89), p. 1127-1144.

Pedrabissi, L. Rolland, J. & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*; 127(5), 529-533.

Pervova, I. (1999). Aggression and violence on the move in russian schoolchildren. *Preventing School Failure*, 44 (1), 28-31.

Perlman, B. & Hartman, A. E. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35, 4.

Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: causes and cures*. Nova York: The Free Press.

Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Reszka, M. (2002). A angustia docente: Reflexão de um “caos” na educação? *Revista Colóquio*. 2 (1).

Rodrigues, V. J; Braga, E. M. (1998). O stress no exercício profissional da Medicina: uma abordagem psicossocial [dissertação]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Rodrigues, L. & Mariano, N. (2004) Capital é destaque na luta contra a violência na escola. *Zero Hora*. Reportagem Especial. Porto Alegre, 29/04/2004, p. 4.

Santana, J. V. S. (2004). *Tendência anti-social na escola*. São Paulo, Vetor.

Schaufelli, W.; Enzmann, D. (1998). The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis (Issues in Occupational Health). *Issues in Occupational Health*. Nottingham. UK, Series Editors: Tom Cox and Amanda Griffiths.

Schwab, R. & Iwanicki, E. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 2, 5-16.

Serrano-Garcia, I. & Collazo, W. R. (1992). *Contribuciones portorriqueñas a la psicología social-comunitaria*. Rio Piedras: Editorial de La Universidad de Puerto Rico. Silva, F. P. (2000) Burnout um desafio à saúde do trabalhador. *Rev. Psi* 2,1.

Spósito, M. P. (1998). *A instituição escolar e a violência*. Caderno de Pesquisa: Revista de estudos e Pesquisa em Educação, São Paulo, 104.

Silva,G.& Carlotto,M.(2003). *Síndrome de burnout: um estudo com professores da rede pública*. Psicologia Escolar e Educacional 2003 (7); 145-53.

Sindicato de Professores da Bahia (SINPRO-BA, 2007). Recuperado em 18 de março de 2009, de: http://www.sinprors.org.br/cepep/Violencia_contra_os_professores.pdf

Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS, 2000). Recuperado em 21 de abril de 2009, de: http://www.sinprors.org.br/cepep/Violencia_contra_os_professores.pdf

Sposito, M.; (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27 (1), p. 87-103.

Taris, T. W., Le Blank, P. M., Shcaufeli, W. B., Schereus, P. J. G. (2005). Are there causal relationship between the dimensions of the Maslach burnout inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19 (3): p. 238-255.

Thompson, M. S., Page, S. L. & Cooper, C. L. (1993). A test of Carver and Scheiers's.

Vasques-Menezes, I. & Soratto, L. (1999). Burnout e suporte social. In. Codo, W. (coord.) *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Tardiff, M; (2000). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In: HENSLER, H. (org.) *La recherche en formation des maîtres*. Québec, Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.

Vaz, J. (2003). A violência na escola como enfrenta-la. Recuperado em 27 de setembro de 2003, de: <http://federativo.bndes.gov.br/dicas/D010.htm>.

Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In: R. Vanderbergue & M. A. Huberman (Orgs.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research*. Cambridg: Cambridge University Press.

Wallau, S. M. (2003). *Estresse laboral e síndrome de Burnout: uma dualidade em estudo*. Novo Hamburgo: Feevale.

Anexos

Anexo A

Questionário Sócio - Bio-Demográfico

Prezado Professor (a):

Sua opinião e experiência são de extrema importância para a realização da nossa pesquisa;

A escola não terá acesso aos questionários preenchidos;

Ao responder o questionário não precisa se identificar.

Apresentação pessoal:

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade:

_____ anos.

3. Renda familiar:

1 a 5 salários mínimos

6 a 10 salários mínimos

11 a 21 salários mínimos

Mais de 21 salários mínimos

Outro

Se a resposta for outro, especifique _____

Dados profissionais

Nível de instrução

4. Formação de 2º grau:

Público Particular Municipal

Científico Magistério

5. Nível Superior:

Não Sim

Se a resposta for sim, especifique, qual o curso _____

Tempo de conclusão do curso _____

6. Possui outro curso superior:

Não Sim

Se a resposta for sim, especifique qual o outro curso _____.

7. Possui titulação na sua área de atuação como professor (a):

Não Sim

Se a resposta for sim especifique:

Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Outro _____

8. Exerce outra atividade, além de professor (a)?

Não Sim

Se a resposta for sim, especifique _____

9. Níveis de ensino em que leciona:

Educação infantil Séries iniciais do ensino fundamental

Séries finais do ensino fundamental Outra

Se resposta for outra especifique _____

10. Sua atuação profissional atualmente acontece em

1 escola 2 escolas 3 ou mais escolas Outra

Se a resposta for outra especifique _____

11. Tempo de serviço:

0 a 5 anos de profissão de 6 a 11 anos de profissão
de 12 a 17 anos de profissão 18 anos ou mais de profissão

12. Número de turmas em que atua:

De 0 a 1 turma De 2 a 4 turmas De 5 a mais turmas

13. Número de alunos a seu encargo:

De 1 a 10 alunos De 11 a 20 alunos De 20 a 30 alunos outro

Se a resposta for outro especifique o número de alunos _____

14. Quantos finais de semana por mês você disponibiliza para suas atividades pedagógicas, seja na Instituição de Ensino, seja em casa:

Zero 1 2 3 4

15. Estas satisfeito com a profissão:

Sim Não

16. Você se sente valorizado profissionalmente em sua escola:

Sim Não

17. Já pensou em desistir da profissão:

Sim Não

18. Estas satisfeito com sua remuneração salarial:

Sim Não

19. Atua em classes com alunos portadores de necessidades especiais:

Sim

Não

20. Preencha os espaços:

a) Forma de Contratação na escola: _____

c) Disciplina (s) ministrada (s) atualmente: _____

d) Total de horas semanais (aproximadamente) dedicadas ao trabalho na escola: __h

Obrigado pela sua colaboração com nosso estudo.

Anexo B

ESCALA DE CLIMA SOCIAL EM SALA DE AULA (ECLIS)

(Aron & Milicic, 2000)

(Traduzida e Adaptada por Lisboa & Cardoso, 2008).

Sexo:

Masculino Feminino Idade.

Prezado Professor:

Na continuação teremos uma série de perguntas sobre sua escola. Frente a cada uma delas deves marcar a resposta que representa o que pensas sobre, o que se está perguntando. Como podes ver não pedimos seu nome, de modo que os resultados são completamente anônimos.

1-Muito de acordo	2-De acordo	3-Não tão de acordo	4-Nunca
-------------------	-------------	---------------------	---------

01. Minha sala de aula é bem iluminada	1	2	3	4
02. Me cansa estar tantas horas trabalhando em sala de aula	1	2	3	4
03. Disponho de livros suficientes para trabalhar em sala de aula	1	2	3	4
04. Disponho de suficiente material para trabalhar em sala de aula	1	2	3	4
05. O material com que trabalho na escola me mantém entretido(a)	1	2	3	4
06. As mesas e cadeiras das salas de aula são incomodas	1	2	3	4
07. Em minha escola existem muitas coisas quebradas e em mal estado	1	2	3	4
08. Vejo minha escola limpa e organizada	1	2	3	4
09. Os banheiros de minha escola são limpos	1	2	3	4
10. Minha escola possui um ambiente agradável	1	2	3	4

11. Tem atividades extra-programáticas	1	2	3	4
12. Existem programas de qualificação, capacitação do profissional	1	2	3	4
13. Organiza eventos onde toda a escola participa	1	2	3	4
14. Participa de eventos com outras escolas	1	2	3	4

15. Nos permite auxiliar quando existe algum problema social	1	2	3	4
16. Sinto-me orgulhoso (a) de minha escola	1	2	3	4
17. Está bem organizada	1	2	3	4
18. Está bem claro o que é permitido e o que é proibido na escola	1	2	3	4
19. Os alunos participam das atividades em sala de aula	1	2	3	4
20. Todos sabem claramente o que ocorre se as normas não são cumpridas	1	2	3	4
21. Eu tenho liberdade para dizer o que penso na escola	1	2	3	4
22. E m minha escola preciso cuidar o que eu digo	1	2	3	4
23. Em sala de aula trabalho temas da atualidade com os alunos	1	2	3	4
24. Em sala de aula ofereço espaço para os alunos comentarem assuntos gerais	1	2	3	4
25. Entusiasmo-me com o que ensino aos alunos	1	2	3	4

QUESTIONÁRIO MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI)¹

0 - nunca
 1 - Uma vez ao ano ou menos
 2 - Uma vez ao mês ou menos

3 - Algumas vezes ao mês
 4 - Uma vez por semana
 5 - Algumas vezes por semana
 6 - Todos os dias

Nº	LEIA ATENTAMENTE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES PONTUANDO, O MAIS SINCERAMENTE POSSÍVEL, CONFORME A INTENSIDADE DESCRITA:						
		NUNCA	UMA VEZ AO ANO OU MENOS	UMA VEZ AO MÊS OU MENOS	ALGUMAS VEZES AO MÊS	UMA VEZ POR SEMANA	ALGUMAS VEZES POR SEMANA
1.	Sinto-me esgotado(a) emocionalmente devido ao meu trabalho.						
2.	Sinto-me cansado(a) ao final da jornada de trabalho.						
3.	Quando levanto-me pela manhã e vou enfrentar outra jornada de trabalho sinto-me cansado(a).						
4.	Posso entender com facilidade o que sentem as pessoas.						
5.	Creio que trato algumas pessoas como se fossem objetos impessoais.						
6.	Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.						
7.	Lido eficazmente com os problemas das pessoas..						
8.	Meu trabalho deixa-me exausto(a).						
9.	Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente na vida de outros.						
10.	Tenho me tomado mais insensível com as pessoas desde que exerço este trabalho.						
11.	Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente.						
12.	Sinto-me com muita vitalidade.						
13.	Sinto-me frustrado(a) em meu trabalho.						
14.	Creio que estou trabalhando em demasia.						
15.	Não me preocupo realmente com o que ocorre às pessoas a que atendo.						
16.	Trabalhar diretamente com as pessoas causa-me estresse.						
17.	Posso criar facilmente uma atmosfera relaxada para as pessoas.						
18.	Sinto-me estimulado(a) depois de trabalhar em contato com as pessoas						
19.	Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.						
20.	Sinto-me no limite de minhas possibilidades.						
21.	Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.						
22.	Sinto que as pessoas culpam-me de algum modo pelos seus problemas.						

Anexo C

Anexo D

Questionário estruturado

Prezado Professor: Frente a cada pergunta debes marcar a resposta que representa o que pensa sobre o que está sendo perguntado.

1-Sim 2- Não 3- Às vezes

AGRESSIVIDADE FÍSICA

1.As pessoas agredem fisicamente umas as outras na sua escola (chutes, socos, etc.)?

1 2 3

2.Foi agredido fisicamente por algum aluno?

1 2 3

3.Foi agredido fisicamente por outro colega (professor)?

1 2 3

4.Agrediu fisicamente algum aluno

1 2 3

5.Agrediu fisicamente algum colega (professor)?

1 2 3

AGRESSIVIDADE VERBAL

6.As pessoas agredem verbalmente umas as outras na sua escola (ofensas, palavrões, etc.)?

1 2 3

7.Foi agredido verbalmente por algum aluno?

1 2 3

8.Foi agredido verbalmente por outro colega (professor)?

1 2 3

9.Já agrediu verbalmente algum aluno?

1 2 3

10. Já agrediu verbalmente algum colega?

1 2 3

AGRESSIVIDADE INDIRETA

11. Percebe fofocas, difamações capazes de prejudicar seriamente as relações professor aluno?

1 2 3

12. Se envolveu em alguma fofoca ou depreciação de alguma relação com outros colegas professores?

1 2 3

13. Se envolveu em alguma fofoca, difamação ou depreciação de alguma relação com alunos?

1 2 3

VIOLÊNCIA MACROSSISTÊMICA

14. Sente que não tem controle direto de seu trabalho? Ou seja, que as decisões sobre seu trabalho não são diretamente realizadas por você?

1 2 3

15. Percebe que sua autoridade como professor não é respeitada?

1 2 3

Anexo E

Anexo F

Anexo G

