

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - ESCOLA DE GESTORES

**AVALIAÇÃO DOS PROBLEMAS ÉTICOS E DE
COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES**

Aluno: Will Cesar Fiori de Oliveira

Orientadora: Gizele de Souza

Curitiba, fevereiro de 2010.

Avaliação dos Problemas Éticos e de Comprometimento Profissional dos Professores

Will Cesar Fiori de Oliveira

RESUMO

Estudar e avaliar as condições de trabalho dos professores deve ser considerado como uma das peças chaves para que o governo e a sociedade alcancem a desejada excelência educacional. No Brasil infelizmente e de maneira trágica para a sociedade o aumento dos índices de qualidade educacional não acompanha o ritmo do desenvolvimento econômico e tecnológico do País. Desta forma o artigo busca identificar os problemas éticos de comprometimento e comportamento profissional no dia-a-dia do professor, que reforçado pela atual estrutura da educação brasileira, potencializam os problemas ligados a valorização profissional, e as dificuldades vividas dentro do ambiente escolar, como doenças ocupacionais baixos salários e desmotivação profissional.

PALAVRAS-CHAVES: Professor, Escola, Ética profissional, Comprometimento profissional

ABSTRACT

Study and evaluate the working conditions of teachers should be considered as one of the key for the government and society to achieve the desired educational excellence. In Brazil, unfortunately and tragically to the company's increased levels of educational quality does not match the pace of economic and technological development of the country this way, the article explores the ethical problems of commitment and professional attitude in day-to-day teacher who reinforced by the current structure of Brazilian education, increase the potential problems associated with professional development, and the difficulties experienced within the school environment, as low-wage occupational diseases and professional motivation.

KEY WORDS: Professor, School, Professional ethics, professional commitment

1. Histórico Sobre o Trabalho Docente

A escola, como a concebemos hoje, segundo Costa (1995), constituiu-se a partir do século XV no âmbito de uma sociedade disciplinar erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade.

A concepção moderna de que o homem é moldável e transformável favoreceu o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, que passou a ser o centro de atenção e preocupação. Ao mesmo tempo, emergiu um conjunto de procedimentos e técnicas para controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, tornando-os mais dóceis e úteis. Todo este processo, pelo qual a aprendizagem por impregnação cultural é substituída pela escolarização vai se desenvolver, consideravelmente, no século XVI. Nesse período, as escolas já constituídas e sob a tutela da Igreja abriram-se às camadas populares para instrumentalizar o povo para a leitura das sagradas escrituras, sendo o próprio clero o responsável pela atividade docente.

A necessidade de convocar colaboradores leigos fez com que fosse instituída a realização de uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, o que deu origem ao termo professor: pessoa que professa a fé e fidelidade dos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos (Krentz, 1986).

Refere ainda o autor que a visão de magistério a partir desta perspectiva sacerdotal surge, de forma mais evidente, no momento da Revolução Francesa. A concepção de professor caracteriza-o como aquele que se doa à causa de resistir ao avanço do liberalismo. Era visto como uma figura estratégica, o guardião de uma ordem cujo sistema de referência era sagrado e cujas normas econômicas e sociais eram legitimadas pelas normas e valores religiosos.

A essa concepção se incorporou, através dos tempos, uma visão da prática do magistério de que o professor detém privilégios, com alto nível de qualificação e de autonomia, que o situa no campo do trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual (Moura, 1997).

Segundo Enguita (1989), do doutrinamento religioso a escola passou à doutrinação ideológica, para a disciplina material, para a organização da

experiência escolar, de forma que gerasse nos jovens hábitos e comportamentos mais adequados às necessidades da indústria.

A precariedade da organização das escolas e dos processos educativos, segundo o autor, correspondia à rudimentaridade da organização dos processos produtivos do século XIX. Quando a produção fabril foi submetida a uma profunda revisão, cuja parte mais visível foram as idéias da gestão científica do trabalho, propostas pelo taylorismo, as escolas não tardaram a ligar-se a essa nova ordem. O paradigma da eficiência estava instituído.

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis conseqüência para a vida nas salas de aula (Enguita, 1989, p. 125).

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

Nos últimos anos, outras questões se adicionam às da organização do trabalho docente. Segundo Esteve (1999), têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor. Merazzi (1983) acredita que as mudanças no papel do professores estejam ligadas a três fatos fundamentais: 1º) a evolução e a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados), que, nos últimos anos, vêm renunciando às responsabilidades que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo, passando a exigir que as instituições escolares assumam esta responsabilidade; 2º) o papel tradicionalmente designado às instituições

escolares, com respeito à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massas, etc.), que se converteram em fontes paralelas de informação e cultura; e 3º) o conflito que se instaura nas instituições quando se pretende definir qual é a função do professor, que valores, dentre os vigentes em nossa sociedade, o professor deve transmitir e quais deve questionar.

As transformações apontadas, segundo Esteve (1999, p.31), supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles.

O professor, neste processo, se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do curso adote um papel de julgamento, contrário ao anterior.

Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição. Algumas vezes é proposto que o professor atenda aos seus alunos individualmente e em outras ele tem que lidar com as políticas educacionais para as quais as necessidades sociais o direcionam, tornando professor e alunos submissos, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento (Merazzi, 1983).

Perrenoud (1993) diz ser a profissão docente uma "profissão impossível", na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas. Por esta razão, o sucesso do empreendimento educativo nunca estará assegurado, pois em tais profissões sempre há mudanças, ambigüidades, conflitos, opacidades e mecanismos de defesa.

A escola, como instituição social, na visão de Teles (1992), vive hoje uma grave crise, conseqüência da própria crise em que vive a sociedade e o Homem.

Esteve (1999) adverte sobre as desastrosas tensões e desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se vêem obrigados a uma mudança excessiva em um período de tempo demasiadamente curto. Para o autor, o professor está sendo tirado de um meio cultural conhecido, em que se desenvolveu até então sua existência, e está sendo colocado em um meio

completamente distinto do seu, sem esperança de voltar à antiga paisagem social de que se lembra.

Talvez a mais significativa modificação ocorrida no papel do professor esteja relacionada ao que o autor anteriormente citado denomina de "avanço contínuo do saber". Não se trata somente da necessidade de atualização contínua, mas sim da renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos. Os professores devem incorporar conteúdos que nem sequer eram mencionados quando começaram a exercer esta profissão.

O professor que resiste a estas mudanças, que ainda pretende manter o papel de modelo social, o de transmissor exclusivo de conhecimento e o de hierarquia possuidora de poder tem maiores possibilidades de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar.

2. Educador Profissional e a Busca Pela Qualidade.

Pensar nos profissionais da educação é extremamente complexo, mas ao mesmo tempo devemos ser realistas e honestos com as implicações. Pois procura-se sempre culpados para dizer que a educação está à beira de um colapso.

A primeira hipótese que surge é o sistema como um todo que não funciona, mas à grande verdade, está voltada para os educadores que tem boa parcela de culpa de como está a educação brasileira.

É hipócrita não pensar que a principal responsabilidade é dos educadores em sua maioria. Até porque muito dos educadores que se formam tem em sua mente que já estão prontos para iniciar a carreira profissional e tudo o que sabem já é o suficiente.

Muitos esquecem que o conhecimento está sempre em evolução, a todo o momento é modificado alterado e implementado com as necessidades que vão surgindo na sociedade.

Todos os educadores precisam evoluir e nessa evolução o conhecimento também vai se modificando. Pois surgem sempre outras necessidades e outras teorias que irão derrubar aquelas que não faziam parte do cotidiano ou daquele contexto vivido.

Quando os profissionais formam-se fica evidente que eles não estão totalmente preparados para atingir as expectativas e as incertezas que existem dentro do ambiente escolar. Pois se formam e pensam que sabem tudo, e que não irão precisar de mais nada, basta colocar tudo aquilo que aprendeu em poucos anos de pesquisa e pronto está tudo acabado e perfeito.

Desta forma fica claro que longe desta perfeição; primeiramente o educador deve ter seu principal pensamento o comprometimento com o saber e o fazer. Depois procurar ser um líder na busca por melhorias pessoais e ser um educador pesquisador que procura sempre estar pronto para adquirir novos conhecimentos, e com isso suas competências o tornam uma pessoa mais preparada e pronta para administrar as dificuldades que irão surgir no decorrer de sua vida escolar.

Portanto o que realmente deve-se buscar na educação são pessoas que sejam capazes de serem flexíveis, que busquem como meta principal o comprometimento profissional, e que tragam consigo a união das competências que possam deixar o seu trabalho mais reconhecido através de uma qualidade expressamente verdadeira e fundamentada nas inovações do conhecimento.

3. Problemas na Escola - Professores que Faltam: Problema ético, ou de Organização da Escola?

São raras as pesquisas que abordam sobre o problema do excesso de faltas cometidas por professores da rede pública de ensino e as conseqüências que esse comportamento acarreta para a rotina da escola e, principalmente, para os alunos.

Buscando compreender as causas do problema, este artigo aponta para duas direções: de um lado, responsabiliza o professor, pelo que classifica de "abuso" ao direito de faltar e, de outro, a (falta de) organização da escola, que diante da ausência do professor, não oferece alternativa - educativa ou cultural para os alunos que, na maioria das vezes, são simplesmente dispensados ou passam o tempo de forma ociosa.

Expo-se a questão no colégio para saber o que pensam os professores sobre o assunto. A participação foi boa, o que, em primeiro lugar, mostrou que este é um tema caro ao educador. Foi, uma conversa, franca e marcada por

opiniões diversas, que se dividiram entre os que apontaram o professor como maior responsável e os que criticaram a escola e o descaso generalizado com a educação como causa da desmotivação dos educadores.

Também houve quem mostrasse que não se deve polarizar o problema - não é uma coisa ou outra, mas uma coisa e outra e, às vezes, outras mais. Em melhores palavras, a falta do professor é entendida como uma questão complexa, em que há de se levar em conta uma multiplicidade de aspectos e buscar entender cada caso.

4. Quando o Professor é o Maior Responsável

A maior parte dos profissionais concordaram que o professor que falta, com freqüência, é o maior responsável por esse comportamento, considerado antiprofissional ou antiético. Agindo dessa forma, o professor reflete falta de compromisso profissional com seu trabalho e com os alunos.

Para exemplificar a "falta de compromisso" do professor, em especial na escola pública, conversando com alguns professores estes lembraram que o profissional age de maneira diferente quando trabalha na rede pública de ensino e também na rede privada. Na primeira, a falta é mais freqüente, pouco justificável e, em alguns casos, um problema sistêmico.

Portanto é inadmissível que um professor que exerce a mesma função na rede pública e na rede particular só adoeça, sofra imprevistos e tenha problemas que o impedem de comparecer ao trabalho na escola pública. Infelizmente, existem profissionais com esse perfil.

Desta forma professor faltoso da rede pública é aquele que não tem nenhum compromisso com a educação. Este professor que não tem compromisso com o serviço público, no privado nunca falta, isto porque tem medo de perder o emprego, mas na rede pública sente-se garantido. Falta, tira várias licenças e o emprego continua lá, sendo o aluno prejudicado com a falta de responsabilidade do professor, pois o salário estará na sua conta no final do mês e o aluno com menos capacidade de aprendizado.

Dentro deste triste quadro é importante lembrar que os baixos salários, dos professores da rede pública, não podem acabar penalizando os alunos, pois é um problema ético, pois por serem mal remunerados na rede pública, os

professores se esquecem que quando não cumprem com seus compromissos, seja faltando ou não se preparando para dar uma boa aula ou fazer boas avaliações, e ir levando a "coisa" como dá, não estão penalizados os culpados pela sua desvalorização, apenas os alunos.

Talvez Responsabilizar unicamente o professor pela falta seja muito hostil e duro, mas ainda defendendo o direito do aluno à aula não é possível entender o argumento de direito à falta de maneira descompromissada, pois em contrapartida os alunos têm direito à aula. Um professor realmente comprometido dificilmente faltará e caso isso aconteça, com certeza avisará a escola para que a equipe diretiva tenha tempo hábil para sua reorganização.

Portanto, se o profissional é assíduo no caso de uma eventualidade o próprio grupo se auto-organizará para garantir o direito dos alunos, de forma que todos sejam atendidos com qualidade.

O fato de a desvalorização do educador (baixos salários) e o "descaso com a educação" existam de um modo disseminado por toda a sociedade acaba atingindo também a moral dos professores, pois há muito descaso com a educação, começando pelos próprios educadores, que não se valorizam.

É importante ressaltar que a vida do professor que ganha pouco não é fácil, e uma maneira para acabar com as faltas é um aumento de salário, assim o professor não precisará trabalhar tanto para ter uma vida digna.

Apesar da afirmação acima ser verdadeira, essa posição não justifica a falta de ética dos profissionais que faltam, pois o descaso com que são tratados pelas autoridades competentes e pela sociedade leva a uma reflexão, de que um erro não justifica o outro, e sempre há a possibilidade de arrumar um outro emprego.

Infelizmente, existem profissionais com este perfil e não há penalização, desconto, advertência, na maioria das vezes pelos gestores. É deplorável observar a pressão feita para a participação em reuniões, cursos, dentre outros, e sempre comparecerem os mesmos, e os que faltam na maioria das vezes nem falta recebem

Cabe pensar, aqui, a impunidade não seria o fator de "estímulo" ao professor que abusa do seu direito de faltar. Não seria essa uma importante parcela de responsabilidade da escola?

5. O Papel da Escola

É difícil pensar que um professor "faltoso" possa "sobreviver" numa escola em que esse comportamento não é tolerado - ou, pelo menos, seja penalizado de alguma forma - ou onde haja uma organização tal que a falta de um professor não represente perda de aula para os alunos. A escola, nesse caso, tem sua parcela de responsabilidade, pois se os professores não têm compromisso com a educação e simplesmente não comparecem, existe conivência e cumplicidade da direção escolar que não cumpre seu papel, portando-se de forma antiética.

Este problema é, na maioria das vezes, ao mesmo tempo ético e político. Ético, quando os professores faltam porque estão estressados ou pela certeza de que não sofrerão nenhuma penalidade pela falta. Político porque a escola não possui nenhuma estrutura física e de pessoal para manter os alunos, em tempo vago, ocupados dentro da escola. Havendo profissionais, organização e espaço físico, o tempo vago pode ser aproveitado integralmente, mas algumas escolas não possuem sequer inspetores, tornando-se difícil até mesmo o controle de alunos que circulam pelo pátio e corredores quando deveriam estar em sala de aula.

De maneira óbvia é preciso ter em mente que, como qualquer profissional, o professor tem direito a faltar. Negar esse direito não foi, em nenhum momento, o propósito quando se expôs a questão da falta do professor para ser discutida neste trabalho, mas deve-se ter a percepção de que existem profissionais que "abusam" desse direito e a maneira como algumas escolas lidam com o problema, não é a mais ética.

Desta forma o direito é algo que deve ser respeitado e não ser abusivo. O professor que falta sem justificativa está sendo contrário não só a ética como desrespeitando aqueles que criam expectativas de receber o que temos de melhor: educação.

Assim há também um certo desrespeito com os profissionais que se dedicam à sua função de maneira correta, pois tem seu trabalho atrapalhado e desrespeitado pelo colega que falta. É obvio que cabe a cada um decidir se está agindo corretamente ou simplesmente se prevalecendo da condição de uma organização falha e com isso fazendo com que os próprios colegas se

sintam preteridos pela gestão, já que o bom profissional procura não abusar do seu direito

Cada realidade, uma realidade. Cada pessoa, uma pessoa. Mas todos devem ter em mente que a ética tem que estar em primeiro lugar. Afinal, nossos alunos, e a sociedade estão à espera do importante trabalho, do professor para a sociedade. Consciência de seu trabalho, compromisso com a educação e integração a comunidade escolar são algumas das características indispensáveis de um educador.

6. Desvalorização Profissional

Em 15 de outubro, o Observatório da Educação da Ação Educativa realizou um debate, da série Desafios da Conjuntura, sobre a relação entre as condições de trabalho e as faltas de professores(as). Gestores, pesquisadores, jornalistas e profissionais da educação debateram por que os professores faltam, o que apontam as pesquisas sobre o tema, como a mídia aborda a questão, quais as condições de trabalho desses profissionais e as estratégias dos sistemas para garantir o direito à aprendizagem dos alunos e o cumprimento da jornada.

Neste fórum destacou-se o mal-estar na profissão docente, tratado como fenômeno social. “Há uma desvalorização da carreira, simultânea às mudanças nas exigências profissionais, com situações de violência e de indisciplina.

Efeitos negativos da profissão, sentimentos como angústias, alienação, ansiedade, banalização do mal e postura desumanizada diante das condições de vida que passam pelos olhos do professorado em sala de aula. Leva ao contexto, da falta surgir como estratégia de defesa, assim como a remoção, evasão e desvio de função. O professor é movido pela crença de que a educação transforma e “a impossibilidade disso, o descompasso entre expectativas e possibilidade de alcançá-las provoca estresse laboral”.

Destaca-se como causas para as sucessivas ausências o acúmulo de cargos ou jornada, que resultam em faltas motivadas por saúde e questões particulares.

Para explicitar o problema da perda de sentido do trabalho docente, deve-se propor a inversão do questionamento: “deve-se perguntar por que,

afinal de contas, os professores vão”. É evidente, que há um processo perverso de culpabilização do professor, num universo de desencanto da escola.

As causas são estruturais, havendo perda de sentido da docência, de identidade do professor. Com a introdução das apostilas, por exemplo, a identidade docente é roubada, uma vez que não nos reconhecemos mais naquele trabalho. O fato de o professor estar lá se torna absolutamente indiferente.

Nesse contexto, há a necessidade de política de melhoria efetiva de condições de trabalho, como a diminuição de alunos por sala. “A incorporação do piso nacional é outro elemento. A jornada proposta seria importante para professor ter contato maior com a comunidade e tempo livre para preparar as aulas”, disse.

Heidrich (2005) considera a cobertura da mídia sobre educação muito superficial. “Aparece sempre o ponto de vista da responsabilização direta do professor, pouco são discutidas as questões de fundo”. Para fugir dessa lógica, ele propõe a produção de conhecimento sobre o assunto. “O jornalismo se baseia muito em dados, principalmente econômicos. Isso tem força muito grande nas redações. Com números ou declaração forte fica mais fácil de vender a pauta aos editores”, revelou.

7. Dificuldades Enfrentadas pelo Educador

“Eu reparo que a maioria dos meus professores não gosta de dar aulas. Eles falam: ‘se vocês não querem aprender, o problema é de vocês. Eu vou receber o meu salário de qualquer jeito’”. A., 14 anos, aluno da 8^a. série do colégio citando como referência um professor.

Portanto assumir a crise de identidade do professor, ou de seu contexto, convoca a reflexão sobre o mal estar que aflige professores no exercício de seu trabalho, como Fogo que queima e consome as energias e possibilidades de ação, iniciando um processo de desencanto com a profissão.

Franchi (1995) reconhece que “os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação à sua competência profissional, exige-se deles quase tudo. As últimas décadas,

sobretudo, não foram fáceis para os professores tendo-se acentuado progressivamente os fatores do mal estar profissional”.

As causas sobre a insatisfação profissional evidenciam problemas nas condições de trabalho, degradação dos salários, inadequação de critérios de ascensão na carreira, que se refletem na falta de estímulo, interesse, falta de crítica, acomodação dos professores. Essa postura costuma ser fonte de escrúpulos, insegurança e mal estar. O declínio social e ético configura uma “profissão desprestigiada, difícil de suportar e de viver de dentro dela mesma”.

A falta de definição clara de papéis também constitui uma hipótese que justifica a crise na escola como instituição e de suas relações. A função da escola foi historicamente mudando, alimentando expectativas, exigindo revisões, gerando confusão de papéis. As várias relações na escola – diretor/professores, coordenador/professores, professores/professores, professores/alunos, escola/família – sugerem presença de conflitos.

Anunciar-se como professor, hoje, costuma demandar uma série de justificativas adicionais. A atividade da docência é tão pouco prestigiada, que o profissional é considerado “louco” ou “herói”. Esses dois personagens – louco e herói – guardam consigo a idéia de estar à margem, lutando contra a realidade, fazendo alguma oposição.

O professor realmente vive e trabalha em condições adversas – jornada sobrecarregada, grande número de alunos por sala de aula, exigências burocráticas, perda de autonomia, etc. – e enfrenta a complexidade da relação pedagógica com os alunos. Essa complexidade nas relações com os alunos representa mais uma evidência de que o papel do professor, do conhecimento e da instituição escolar foram sendo progressivamente banalizadas em nome de uma sociedade que valoriza o consumo, o descarte, a aparência, o individualismo, o prazer fugaz.

A escolarização de massa também tem impedido a personalização dos relacionamentos e o olhar que cuida, acolhe, particulariza. A falta de legitimidade da instituição escolar compromete o contrato de trabalho entre professores e alunos.

O depoimento do aluno anteriormente citado, denuncia o quanto muitos professores estão se distanciando de seu compromisso, desistindo de sua

tarefa de serem “mestre-de-obras do projeto arquitetado para sermos humanos” (Arroyo, 2000).

Desta forma a identidade do professor/professora se remete ao compromisso profissional... não é suficiente estarmos professores, nossa profissão exige que sejamos professores.

A palavra compromisso pode até incomodar. Soar como cobrança, dever, obrigação, deixando no ar aquele alarme autoritário. Prefere-se então o sentido do comprometimento, do acordo, da adesão e da responsabilidade.

Assumir o ofício de ensinar pressupõe um ato de compromisso. Consultando o dicionário (Fernandes, 1997), achamos várias definições para a palavra compromisso. Uma delas, porém, chama a atenção: “promessa solene”. Ou seja, promessa solene com o ofício de ensinar.

Coelho (1996) afirma que A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade.

O exercício profissional do magistério requer uma série de esforços, interesses, expectativas, valores e crenças que nem sempre as condições concretas de trabalho colaboram para que os resultados sejam satisfatórios.

Mas não se pode desistir. Não enquanto houver salas de aula cheias de alunos esperando por professores. Não se pode perder a crença na educação e no magistério. Pois se corre o risco de envolver-se por uma atitude negativa, e achar que nada pode ser feito.

A profissão é difícil e não há a garantia de reconhecimento social, salários dignos, nem condições ideais de trabalho. Às vezes, no exercício da profissão, aparece a vontade de largar tudo, pois os limites se impõem criando barreiras em nossas ações e planos e a esperança se afasta.

Mas no dia seguinte, no próprio espaço de trabalho, começa-se tudo de novo e a esperança retoma as ações e pensamentos. Não ignorando as dificuldades, apenas propõe-se a não ignorar as alternativas de superação. É necessário uma reflexão no sentido de buscar as respostas. Uma reflexão implica sempre numa análise crítica do trabalho, e principalmente, no comprometimento ou não do que se faz na profissão, dadas certas condições

contextuais. E é nesse movimento que a prática e a reflexão sobre a mesma promove o exercício do compromisso.

Portanto a profissão de docente exige o verbo ser e não o verbo estar. Pois enquanto se está exercendo o ofício de ensinar apenas estando professores, não será possível se identificar como tal. Desta forma mais uma vez, a identidade profissional é sustentada pelo compromisso.

Assim só assumi-se esse compromisso quando se é professor e não quando se está professor. Não pode-se “estar” na profissão provisoriamente, temporariamente, alugando uma profissão como se aluga um imóvel. Defende-se que na profissão – magistério - tem-se que morar nela. Morar no sentido de habitar, achar-se, encontrar-se.

Sabe-se que em sua origem mais arcaica *ethos* significou “morada” ou “guarda” dos animais, e que só mais tarde, por extensão, se referirá ao âmbito humano, conservando, de algum modo, esse primeiro sentido de “lugar de resguardo”, de refúgio ou proteção; de espaço vital seguro, resguardado da “intempérie” e no qual se costuma “habitar”. O sentido de “habitar” ou “morar” está certamente entranhado no *ethos* humano; remete à idéia de morada interior. O *ethos* é “lugar” humano de “segurança” existencial. (González, 1996:10).

Sendo assim, o magistério deve ser “lugar” humano de compromisso profissional com a docência, configurando-se como identidade.

Na sociedade contemporânea, mesmo com as rápidas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais e suas identidades transitórias, é indispensável o fortalecimento do compromisso profissional.

Por isso, não é qualquer um que pode ser professor. Por isso não é qualquer professor que pode exercer, parafraseando Terezinha Rios (2001), uma docência da melhor qualidade.

Para uma docência tal é preciso um professor comprometido com sua profissão. Um professor que tenha adesão pela profissão, ou seja, um professor intimamente ligado, unido, colado à profissão.

Como o compromisso se manifesta na docência? O compromisso profissional no nosso entendimento se manifesta nas múltiplas dimensões constituintes de nossa identidade construídas nas relações de trabalho e em nossas ações pedagógicas.

- Na dimensão pessoal – nosso compromisso está presente em nossas crenças, valores, interesses, expectativas, caráter, personalidade e visão de mundo.
- Na dimensão político-social – nosso compromisso se manifesta em nossas ideologias, nosso posicionamento político, nas análises das condições humanas, em nossa participação de movimentos organizados e na construção coletiva da sociedade.
- Na dimensão pedagógica – nosso compromisso está presente em nossa prática pedagógica, em projetos educativos, em nossos saberes docentes e curriculares.
- Na dimensão profissional – nosso compromisso aparece em nossos processos de formação e desenvolvimento profissional, no nível de satisfação profissional.
- Na dimensão institucional – nosso compromisso se manifesta na busca constante de melhores condições de trabalho, salários dignos, vínculo institucional e reconhecimento profissional.
- Na dimensão ética – nosso compromisso está presente na reflexão crítica sobre os valores que norteiam as ações docentes, o caráter social da nossa profissão e na construção de uma humana docência, reinterpretando o ofício de ensinar homens a se tornarem humanos.

Portanto, nossa identidade profissional se origina e se constrói por múltiplas dimensões contextualizadas em determinadas circunstâncias históricas, mas o elemento fundante que nos identifica profissionalmente é o compromisso.

A falta de compromisso e prazer pela profissão, pode levar o educador a quadros graves de exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho são características de uma síndrome pesquisada desde a década de 70 que afeta profissionais dedicados aos cuidados de outros seres humanos (profissionais da educação, saúde, entre outros). A síndrome de Burnout, como é identificada, significa perder o fogo, perder a energia ou queimar (para fora) completamente. “É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”. (Codo, 1999)

Professores com síndrome de Burnout geralmente dão depoimentos como esse:

..."Tanto faz sobre o que estou dando aula, sequer me interessa se foi boa ou não, o que me interessa é que mais uma aula passou...", "... Tanto faz que meus alunos estejam apaixonados pelo conteúdo ou que as minhas palavras atravessem seu cérebro como a um deserto, cumpro apenas a minha obrigação..."

Características pessoais ou do ambiente de trabalho podem desencadear esse tipo de sofrimento, que compromete a relação pedagógica com os alunos, a parceria com a equipe de colegas, o "fazer" que justifica a função social da escola.

O mal-estar docente pode ainda nos oferecer outras possibilidades de leitura. Esse mal-estar não pode decorrer das dificuldades do professor comprometido com seu trabalho de se adaptar à organização do sistema de ensino ou de uma escola em particular? As relações sociais que o professor estabelece no trabalho – de cooperação ou trabalho solitário – não influenciam na sua disponibilidade e envolvimento com os sujeitos e processos? Como o professor lida com o mal-estar de não reconhecer-se no trabalho ou não cumprir com seus objetivos? O fracasso dos alunos é tomado como fracasso pelo professor?

Vilanizar ou vitimizar o professor não nos permite avançar: o professor, no seu processo dinâmico de definir sua identidade, é vulnerável às condições de trabalho, aos padrões de interação que constrói, à imagem social de sua profissão, à complexidade de um trabalho marcado por incertezas, dúvidas, conflitos de valores.

As possibilidades de encontro, troca, apoio, cooperação, participação nos espaços coletivos da escola pode constituir-se uma alternativa a esse mal-estar, ao burnout, ao Fogo que consome.

8. Síndrome de Burnout e Educação

Burnout é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional (Maslach & Jackson, 1981; 1986; Leiter & Maslach, 1988, Maslach, 1993; Vanderberghe & Huberman, 1999; Maslach &

Leiter, 1999). As profissões mais vulneráveis são geralmente as que envolvem serviços, tratamento ou educação (Maslach & Leiter, 1999).

Atualmente, a definição mais aceita do burnout é a fundamentada na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, sendo esta constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) assim definem as três dimensões da síndrome: Exaustão emocional, caracterizada por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; despersonalização, que se caracteriza por tratar os clientes, colegas e a organização como objetos; e diminuição da realização pessoal no trabalho, tendência do trabalhador a se auto-avaliar de forma negativa. As pessoas sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional.

O processo do burnout é individual (Rudow, 1999). Sua evolução pode levar anos e até mesmo décadas (Rudow, 1999). Seu surgimento é paulatino, cumulativo, com incremento progressivo em severidade (França, 1987), não sendo percebido pelo indivíduo, que geralmente se recusa a acreditar estar acontecendo algo de errado com ele (França, 1987; Dolan, 1987; Rudow, 1999).

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) pontuam que, nas várias definições do burnout, embora com algumas questões divergentes, todas encontram no mínimo cinco elementos comuns:

- 1) existe a predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;
- 2) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos;
- 3) os sintomas do burnout são relacionados ao trabalho;
- 4) os sintomas manifestam-se em pessoas "normais" que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome;
- 5) a diminuição da efetividade e desempenho no trabalho ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos.

9. Identificando o Burnout em Docentes

Farber (1991) divide as manifestações do burnout em professores em sintomas individuais e profissionais, destacando, entretanto, que estas questões são de difíceis generalizações e descrições universais. Em geral, segundo o autor, os professores sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão freqüentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes.

As frustrações emocionais peculiares a este fenômeno podem levar a sintomas psicossomáticos como insônia, úlceras, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso no uso de álcool e medicamentos, incrementando problemas familiares e conflitos sociais.

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos freqüente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são freqüentes, bem como o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão.

O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la.

Segundo Edelwich e Brodsky (1980), os professores apresentam burnout quando gastam muito tempo de seu intervalo denegrindo alunos, reclamando da administração, arrependendo-se de sua escolha profissional e planejando novas opções de trabalho.

10. Conseqüências Institucionais do Burnout

As conseqüências do burnout em professores não se manifestam somente no campo pessoal-profissional, mas também trazem repercussões sobre a organização escolar e na relação com os alunos. A adoção de atitudes negativas por parte dos professores na relação com os receptores de seus

serviços deflagra um processo de deterioração da qualidade da relação e de seu papel profissional (Farber, 1991; Rudow, 1999).

Professores com altos níveis de burnout pensam com freqüência em abandonar a profissão. Esta situação ocasiona sérios transtornos no âmbito da instituição escolar e também no sistema educacional mais amplo.

Professores de um modo geral (Wisniewski & Gargiulo, 1997) e professores jovens apresentam maior tendência em abandonar seu trabalho e sua profissão como conseqüência de burnout (Schwab & Iwanicki, 1982).

Professores não esperam aposentar-se e retiram-se do trabalho antes da idade legal para isto (Rudow, 1999). A intenção de abandonar a organização e a "saída psicológica" ou despersonalização são tentativas de lidar com a exaustão emocional, de acordo com Lee e Ashforth (1996). Embora muitas pessoas possam deixar o trabalho em conseqüência de burnout, outras podem ficar. Entretanto, a produtividade fica muito abaixo do real potencial, ocasionando problemas na qualidade do trabalho (Maslach, & Goldberg, 1998).

Geralmente, altos níveis de burnout fazem com que os profissionais fiquem contando as horas para o dia de trabalho terminar, pensem freqüentemente nas próximas férias e se utilizem de inúmeros atestados médicos para aliviar o estresse e a tensão do trabalho (Wisniewski & Gargiulo, 1997).

Para Maslach e Leiter (1999), a parte do sistema mais valiosa e com mais alto custo provocados pela incidência do burnout são as pessoas que ensinam, ou seja, os professores. O professor acometido pela síndrome tem dificuldade de envolver-se, falta-lhe carisma e emoção quando se relaciona com estudantes, o que afeta não só a aprendizagem e a motivação dos alunos, mas também o comportamento destes (Rudow, 1999). Garcia (1990) identificou que os professores com altos níveis de burnout eram acometidos de freqüentes resfriados, insônia, dores nas costas e na cabeça e hipertensão.

11. Considerações Finais

Trabalhar não é só aplicar uma série de conhecimentos e habilidades para atingir a satisfação das próprias necessidades; trabalhar é fundamentalmente fazer-se a si mesmo transformando a realidade (Martín-

Baró, 1998). Partindo da concepção de que o homem é um ser social historicamente determinado, que se descobre, se transforma e é transformado pela via do trabalho, é que acreditamos ser de fundamental importância para a qualificação desta construção social entender os fenômenos psicossociais que envolvem o trabalho humano.

É importante destacar que os profissionais de educação precisam de muito comprometimento tanto social quanto ético, para se alcançar uma educação de qualidade, pois desta forma o problema das faltas e do descompromisso com o ambiente escolar serão superados, também sendo importante, cuidar da saúde física e principalmente mental do professor como ponto estratégico para que não haja o surgimento de doenças como o Burnout.

Assim deve-se buscar diariamente entender melhor este fenômeno psicossocial como processo, identificando suas etapas e dimensões, seus estressores mais importantes, seus modelos explicativos, podemos vislumbrar ações que permitam prevenir, atenuar ou estancar o burnout. Desta forma, é possível auxiliar o professor para que este possa prosseguir concretizando seu projeto de vida pessoal e profissional com vistas à melhoria da qualidade de vida sua e de todos os envolvidos no sistema educacional.

Torna-se de fundamental importância destacar que a prevenção e a erradicação de burnout em professores não é tarefa solitária devendo-se contemplar uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade. 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 organizacional e social na qual o sujeito exerce sua atividade profissional.

Destaca-se, ao finalizar este trabalho, que embora tanto o estresse como o burnout no ensino certamente ocorram há muito tempo entre os professores, seu reconhecimento como problema sério, com importantes implicações psicossociais, tem sido mais explícito nos últimos 20 ou 30 anos.

Burnout não é um fenômeno novo; o que talvez seja novo é o desafio dessa categoria profissional em identificar e declarar o estresse e o burnout

sentidos. O professor conhece muito sobre o quê e como ensinar, mas pouco sobre os alunos e muito menos sobre si mesmo (Doménech, 1995).

12. Referências Bibliográficas

ABEL, M.H. & SEWELL, J. (1999). **Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers**. *Journal of Educational Research*, 92, 5, 287-301

ALENCAR, Chico. **“Educação no Brasil: um breve olhar sobre nosso lugar”**. In: GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDERY, Maria Amália Pie Abid, MICHELETTO, Nilza e SÉRIO, Tereza Maria A. P. **“O mundo tem uma racionalidade, o homem pode descobri-la”**. In: RUBANO, Denise R. e colabs. *O caminho para a ciência moderna: da descoberta da razão à descoberta da prática*. São Paulo: Educ, 1987.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

BECK, C. L. & GARGIULO, R. M. (1983). **Burnout in teachers of retarded and non-retarded children**. *Journal of Educational Research*, 76, 169-173.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice e SOUSA, Cynthia Pereira (orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BURKE, R. J. & GREENGLASS, E. R. (1989). **Psychological burnout among men and women in teaching: an examination of the Cherniss model**. *Human Relations*, 42, 3, 261-273

BURKE, R. J.; GREENGLASS, E. R. & SCHWARZER, R. (1996). **Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences**. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 3, 261-275.

BYRNE, B. (1991). **Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators**. *Teaching & Teacher Education*, 7, 2, 197-209.

BYRNE, B. M. (1993). **The Maslach Burnout Inventory: testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary**

teachers. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 66, 3, 197-213

CARVALHO, M. M. B. (1995). **O professor – Um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola.** São Paulo: USP, Tese de Doutorado. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo.

CHERNISS, C. (1995). **Beyond burnout.** New York: Routledge.

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

COELHO, Ildeu M. **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** In: Formação do Educador. São Paulo: Editora UNESP, V. 1, 1996.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

COSTA, M. (1995). **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina.

DOLAN, N. (1987). **The relationship between burnout and job satisfaction in nurses.** Journal of Advanced Nursing, 12, 3-12.

DOMÉNECH, B. D. (1995). **Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico.** Psicología Educativa, 1, 1, 1-16.

EDELWICH, J. & BRODSKY, A. (1980). **Burnout: stages of disillusionment in the helping profession.** New York: Human Sciences Press.

ENGUITA, M.F. (1989). **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas.

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

ETZION, D. (1987). **Burning out in management: a comparison of woman and men in matched organizational positions.** Israel Social Science Research, 5, 1&2, 147-163.

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

FARBER, B. A. (1999). **Inconsequentiality – The key to understanding teacher burnout.** Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**(pp.159-165). Cambridge: Cambridge University Press.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Globo**. 48 ed. São Paulo: Globo, 1997.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

FRANCHI, Eglê Pontes (org.) **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIEDMAN, I. A. (1991). **High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout**. *Journal of Educational Research*, 84, 6, 325-333.

Friesen, D. & Sarros, J.C. (1989). **Sources of burnout among educators**. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 2, 179-189.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Rio de Janeiro: L & PM, 1991.

GARCIA, I. M. (1990). **Burnout en profesores y marginación social: diferencias en una muestra de profesores de centros educativos marginado y no marginados**. Em Livro de Comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela: Tórculo A.G.

GONZÁLEZ, Juliana. **El ethos, destino Del hombre**. México, Fondo de Cultura Economía, 1996.

GUGLIELMI, R. S. & TATROW, K. (1998). **Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis**. *Review of Educational Research*, 68, 1, 61-69.

HALL, Calvin e LINDZEY, Gardner/ tradução de Lauro Butones. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: EPU, 1973.

HALL, Stuart/ tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARRISON, B.J. (1999). **Are you to burn out? Fund Raising Management**, 30, 3, 25-28.

HEUS, P. & DIEKSTRA, R. F. W. (1999). **Do you Teachers Burnout More Easily? A Comparison of Teachers with other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms**. In R. Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Source Book of International Practice and Research*.(pp.269-284). Cambridge: Cambridge University Press.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional. Formar-se para a**

mudança e a incerteza. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção questões da nossa época; v.7).

IWANICKI, E. F. & SCHWAB, R. L. (1981). **A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory.** *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.

KELCHTERMANS, G. (1999). **Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective.** Em Vanderbergue, R. E & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.176-191). Cambridge: Cambridge University Press.

KRENTZ, L. (1986). **Magistério: vocação ou profissão?** *Educação em Revista*, 3, 12-16.

LAMPERT, E. (1999). **Universidade, docência e globalização.** Porto Alegre: Sulina.

LEE, R.T. & ASHFORTH, B. E. (1996). **A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout.** *Journal of Applied Psychology*, 81, 2, 123-133.

LEITER, P. M. & MASLACH, C. (1988). **The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment.** *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.

LENS, W. & JESUS, S. N. A (1999). **A psychological interpretation of teacher stress and burnout.** Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.192-201). Cambridge: Cambridge University Press.

MARTÍN-BARÓ, I.(1998). **Psicología de la liberación.** Madrid: Trotta.

MASLACH, C & JACKSON, S. (1984b). **Burnout in organizational settings.** *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.

MASLACH, C. & GOLDBERG, J. (1998). **Prevention of burnout: news perspectives.** *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.

MASLACH, C. & JACKSON, S E. (1984a). **Patterns of burnout among a national sample of public contact workers.** *Journal of Health Resources Administration*, 7, 189-212.

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

MASLACH, C. & LEITER, M. P. (1999). **Take this job and ...love it.** *Psychology Today*, 32, 50-57, 1999.

MASLACH, C. (1982). **Burnout: the cost of caring**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.

MASLACH, C. (1993). **Burnout: A Multidimensional Perspective**. Em Schaufeli, W.B.; Maslach, C. & Marek, t. (Eds.), Professional burnout: recent developments in theory and research (pp.19-32). New York: Taylor & Francis.

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

MERAZZI, C. (1983). **Apprende à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants**. European Journal of Teacher Education. 6, 2, 101-106.

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

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, P. (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: D.Quixote.

POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUDOW, B.(1999). **Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives**. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research (pp.38-58). Cambridge: Cambridge University Press.

RUSSELL, D. W.; ALTMAIER, E. & VAN VELZEN, D. (1987). **Job-related stress, social suport, and burnout among classroom teachers**. Journal of Applied Psychology, 72, 2, 269-273.

SADALLA, Ana Maria F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 1998.

SCHWAB, R. L. & IWANICKI, E. F. (1982). **Who are our burned out teachers?** Educational Research Quaterly, 7, 2, 5-16.

SLEEGERS, P. (1999). **Professional identity, school reform, and burnout: some reflections on teacher burnout**. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research (pp.247-255). Cambridge: Cambridge University Press.

TELES, M. L. S. (1992). **Educação: a revolução necessária**. Petrópolis: Vozes.

TORRES GOMEZ DE CADIZ, B; SAN JUAN, C.; RIVIERO, A. M.; HERCE, C. & ACHUCARRO, C. (1997). **"Burnout" profesional: un problema nuevo? reflexões sobre el concepto y su evaluación**. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 13, 1, 23-50.

VANDENBERGHE, R. & HUBERMAN, A. M. (1999). **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research**. Cambridge: Cambridge University Press.

WISNIEWSKI, L & GARGIULO, R.M. (1997). **Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature**. The Journal of Special Education, 31, 3, 325-349.

WOODS, P. (1999). **Intensification and stress in teaching**. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.) Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research (pp.115-138). Cambridge: Cambridge University Press.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.