



Marcos Aurélio Reis Junior

**Um olhar Bioecológico sobre a Prática Docente de
Ensino Superior e a Síndrome de *Burnout***

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Luciana Fontes Pessôa

Rio de Janeiro
Março de 2017



Marcos Aurélio Reis Junior

**Um olhar Bioecológico sobre a Prática Docente de
Ensino Superior e a Síndrome de *Burnout***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Luciana Fontes Pessôa

Orientadora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof^a. Mariangela da Silva Monteiro

Departamento de Psicologia - PUC -Rio

Prof^a. Dandara de Oliveira Ramos

Departamento de Psicologia da Estácio de Sá

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 17 de março de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora

Marcos Aurélio Reis Junior

Graduou-se em Pedagogia na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 1998. Graduou-se em Psicologia na UGF (Universidade Gama Filho) em 1999. Concluiu o curso de Especialização em Recursos Humanos na UCAM (Universidade Cândido Mendes) em 2006. Professor nos cursos de capacitação profissional pela Secretaria de Governo em 2005-2006. Coordenador Pedagógico no projeto de Responsabilidade Social da Petrobras em parceria com a Fundação Projeto Pescar (RS) em 2007-2008. Membro da Comitiva do Ministério da Defesa em viagem ao Haiti para avaliar o clima organizacional da Força Terrestre (2009). Membro da comissão responsável pela seleção dos militares em missão de paz no Haiti e dos cursos operacionais no âmbito do Exército Brasileiro (2008-2010). Membro da Comissão de Desportos do Exército para selecionar os atletas para os jogos mundiais militares (2011). Pedagogo do Centro de Estudos de Pessoal - Exército Brasileiro. Professor Adjunto dos cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia Escolar e Coordenação Pedagógica nas disciplinas Currículo, Didática e Avaliação Educacional e membro do Comitê Técnico do Departamento de Educação e Cultura do Exército – DECEX, responsável pela implantação do Ensino por Competências na Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN- Exército Brasileiro em 2012-2015. Proprietário da MR3 Consultoria e Desenvolvimento Profissional-2016.

Ficha Catalográfica

Reis, Marcos Aurélio Junior

Um olhar bioecológico sobre a prática docente de ensino superior e a síndrome de Burnout / Marcos Aurélio Reis Junior ; orientadora: Luciana Fontes Pessôa. – 2017. 88 : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2017.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Prática docente. 3. Síndrome de Burnout. I. Pessôa, Luciana Fontes. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

Acredite na força dos seus sonhos. Deus é justo e não colocaria em seu coração um desejo impossível de ser realizado.

Agradecimentos

Ao criador do universo pela aprovação e conclusão do Mestrado em Psicologia Clínica tão sonhado, aguardado e que chegou no seu tempo, no tempo de DEUS. Obrigado Senhor!

À minha esposa que no momento de desânimo acreditou no meu potencial e que praticamente intimou a terminar o projeto de pesquisa e enviar pelo correio. Na verdade, ela foi o instrumento de DEUS para que tudo desse certo.

Aos meus filhos Marcos Neto, Rafaela Rodrigues e Giovana Rodrigues que fazem parte hoje e sempre das decisões que irei tomar, pensando sempre no seu futuro.

Aos meus pais Marcos e Nadya por estar sempre presente e criando todas as chances para que eu possa aproveitar as oportunidades oferecidas pela vida.

À amiga e professora Dra. Sandra Rodrigues pela indicação e motivação incondicional ao orientar sobre os caminhos e trabalhos necessários para cursar o mestrado na PUC-Rio.

Ao amigo e professor Ms. Giovani Ramalho por ter acreditado no momento da indicação do Mestrado, sua confiança foi fundamental para atingir os meus objetivos.

À amiga e professora Dra. Camila Bravo pela disponibilidade de imediato em contribuir para a indicação no mestrado da PUC-Rio.

À minha querida orientadora professora Dra. Luciana Fontes Pêsoa que no momento da entrevista acreditou no meu trabalho e que com maestria soube conduzir a pesquisa de forma suave, tranquila e com muita humildade. Obrigado por fazer com que eu pudesse redescobrir a minha vocação de pesquisador.

À minha grande amiga e professora da Faculdade de Educação da Uerj, Ms. Maria da Glória Schaper dos Santos (*in memoriam*) pelas ideias, pelo carinho, por acreditar que a profissão “SER DOCENTE”, é feita com mais amor, afeto e compreensão. Que DEUS abençoe e lhe guarde com a sua graça e paz!

Resumo

Reis, Marcos Aurélio Junior; Pêsoa, Luciana Fontes. **Um olhar Bioecológico sobre a Prática Docente de Ensino Superior e a Síndrome de Burnout**. Rio de Janeiro, 2017. 88p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo desse estudo foi investigar características sociodemográficas de docentes de ensino superior e as possíveis associações com a síndrome de *burnout*. Sua fundamentação teórica, apontou como o processo histórico e o método cartesiano influenciam até os dias atuais o modelo educacional. Identificou-se, a partir da revisão bibliográfica, como as ciências humanas se comportam diante do novo paradigma educacional e como podem contribuir para o desenvolvimento da prática docente. O conceito dos componentes da síndrome de *burnout* foi descrito. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano de U. Bronfenbrenner foi utilizado como embasamento teórico, na tentativa de entender e identificar as características do ambiente bioecológico dos docentes e suas implicações para a prática docente. Cento e seis (106) professores do ensino superior público e privado participaram do estudo, preenchendo o instrumento MBI - Maslach Burnout Inventory por Maslach e Jackson (1978). Os três componentes que estão presentes na síndrome de *burnout* apresentaram uma concentração significativa de participantes classificados no nível médio/moderado, ou seja, correm o risco em desenvolver sinais e sintomas em relação à síndrome e prejudicar a sua saúde psíquica e sua prática docente. A partir dos resultados foi possível identificar a necessidade de ampliar o debate com mais estudos neste segmento do ensino, com o objetivo de mapear e tratar de forma preventiva os anseios dos professores como política pública de valorização ao magistério.

Palavras-chave

Prática Docente; Síndrome de Burnout.

Abstract

Reis, Marcos Aurélio Junior; Pêsoa, Luciana Fontes. **A Bioecological Approach to the Teaching Practice of Higher Education and Burnout Syndrome**. Rio de Janeiro, 2017. 88p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

The objective of this study was to investigate sociodemographic characteristics of higher education teachers and the possible associations with burnout syndrome. Its theoretical foundation, pointed out how the historical process and the Cartesian method influence have been approaching this the educational model. It was identified, through a bibliographic review, how the human sciences have been approaching this new educational paradigm and how they can contribute to the development of the teaching practice. The concept of burnout syndrome components was described. The bioecological model of U. Bronfenbrenner's human development was used as a theoretical basis to understand and identify the characteristics of the bioecological environment of teachers and their possible implications for teaching practice. One hundred and six (106) public and private universities professors participated in the study, completing the MBI - Maslach Burnout Inventory by Maslach and Jackson (1978). The three components that are present in the burnout syndrome showed a significant concentration of participants classified at medium / moderate level, that is, at risk for they are at risk of developing signs and symptoms in relation to the syndrome, which and impair their psychic health and their teaching practice. From the results, it was possible to identify the need to broaden the debate with more studies in this segment of education, with the aim of mapping and treating in a preventive way the professor's psychological mental health as a public policy of valorization to the teaching profession

Keywords

Teaching Practice; Burnout Syndrome.

Sumário

1. Introdução	15
2. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano	26
2.1. Teoria dos Sistemas Ecológicos	30
2.2. Microsistema	32
2.3. Mesossistema	36
2.4. Exossistema	37
2.5. Macrossistema	39
3. Os Desafios do Modelo Ecológico como Paradigma	40
3.1. Atributos da Pessoa	42
3.2. Das Disposições	43
3.3. Dos Recursos	43
3.4. Do Tempo	44
4. Prática Docente e os Modelos de Ensino	46
4.1. A Influência do Modelo Clássico de Ensino	48
4.2. A Influência do Modelo Empírico	49
4.3. A Influência do Modelo Formal	49
4.4. A Influência do Modelo Tecnicista	50
4.5. A Influência do Modelo Construtivista	51
4.6. A Influência do Modelo Progressista	52
5. Revisão da Literatura	54
6. Objetivo Geral	65
6.1. Objetivos Específicos	65
7. Metodologia	66

8. Resultados	68
8.1. Descrição Sociodemográfica da Amostra	68
8.2. Análise dos Componentes da Síndrome de Burnout nos Professores do Ensino Superior	69
8.3. Análise por Sexo e Estado Civil	71
8.4. Análise por Tempo de Serviço	72
8.5. Análise por Dependência Administrativa da Instituição	72
8.6. Análise por Nível de Escolaridade	73
8.7. Análise por Faixa de Renda	74
9. Considerações Finais	76
10. Referências Bibliográficas	79
Anexo I	85
Anexo II	87

Se o mar se agitar e tudo escurecer
E parecer que eu não vou sobreviver
Se o meu coração sentir que é o fim
Eu vou manter os meus olhos firmes no Senhor
Circunstancias não alteram as promessas do Senhor
Tudo contribui para o meu bem
Céus e terra vão passar
Mas o meu Deus não falhará
Seu amor brilhará
E sempre cuidara de mim

Nada temerei
Eu sei que não estou sozinho
O todo poderoso é o meu amigo
Sua voz acalma o mar
Faz milagre acontecer
Posso crer e descansar em Deus

Apresentação

Sempre acreditei que a educação é uma atividade que se faz com consciência, objetivo, intencionalidade e abertura ao outro, pois o saber está traduzido pelas atitudes e valores.

Diante dessa afirmação creio que professores e alunos precisam relacionar-se de forma que, mediados pelo diálogo, interajam e produzam saberes reais, historicamente situados e necessários para a sua formação plena.

Desde o início da graduação, pude exercitar com devoção o meu papel enquanto futuro profissional e sempre me preocupei com desenvolvimento de novas práticas que possam envolver o ensino, o desdobramento para o campo da psicologia e informações sobre os diversos cursos no campo da docência, pois o ambiente acadêmico sempre cativou o meu coração pela riqueza da relação estabelecida e construída.

Busquei referências para compreender a importância sobre a prática docente, conversei com professores e como não poderia deixar de ser, o retorno foi satisfatório, reafirmando a minha escolha no processo de construção da cidadania e da profissão.

O professor consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho, pois o mais gratificante é perceber que a docência é o resultado da atividade humana, sendo que a “práxis” do professor fundamenta-se na própria prática docente.

A experiência permitiu construir esse tema, pois a vivência tanto como aluno e agora como professor fizeram perceber que prática docente e a dinâmica psicológica que ocorre traz a expansão do ser humano e o prazer que

sinto como educador e psicólogo produz no meu interior uma reflexão constante sobre a relação que ao longo dos anos pode ser construída e vivida.

Acredito que os saberes produzidos pelos professores no cotidiano e os saberes que os alunos já trazem quando chegam à sala de aula favorecem a prática docente. O estímulo ao desenvolvimento de um processo educacional mais participativo e crítico, favorece o papel do professor como mediador da docência como caráter constitutivo da identidade social, entretanto, o papel ainda não é compreendido pelos demais agentes da educação como perspectiva concreta para a resolução dos problemas na sala de aula.

O aperfeiçoamento do papel como professor mediador a longo prazo, poderá contribuir para proporcionar uma visão mais igualitária e democrática com o desenvolvimento da subjetividade na prática docente. O modo como é constituído a prática docente também servirá como base para construção de uma identidade viva em sala de aula.

A socialização de cada indivíduo e o seu desenvolvimento pessoal não devem ser “coisas” antagônicas é preciso estabelecer um clima de troca, de diálogo, de inter-relação, de transformação, de enriquecimento mútuo. O professor mediador, como educador e também sujeito do processo, estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento.

Ao assumir o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido na relação, será possível promover o respeito entre os alunos, pois os mesmos acreditam fazer escolhas e traçar uma caminhada reflexiva, crítica e criativa.

O desenvolvimento da prática docente como paradigma emergente busca provocar uma visão uniforme de rede, que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia e contínua. O docente como conhecedor do que ensina, deve compreender o caminho que o aluno percorre para aprender, em

função disso deve procurar criar, elaborar situações de aprendizagem que permitam o aluno evoluir.

Ainda em relação ao paradigma é importante salientar que uma educação que leva em consideração o indivíduo como um ser que constrói sua própria história, tem a possibilidade de compartilhar ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperações entre o professor e aluno.

A prática docente precisa valorizar o pluralismo cultural como fonte da riqueza humana, onde o desenvolvimento de valores e as diferentes constituições do sujeito. O professor mediador busca a transformação de si e do outro e para desencadear este processo, torna-se necessária uma educação que propicie uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

Entendo que os padrões culturais estabelecidos pela família e sociedade podem interferir em nossos valores, emoções, pensamentos e princípios, bem como apresentar os limites do indivíduo na sociedade, todavia, o papel significativo na constituição do ser humano e principalmente no estudo proposto é a possibilidade de ação, valorizando o aqui e agora.

Com o desenvolvimento da sociedade da informação, a prática docente precisa recriar todos os dias as possibilidades de acesso as informações, além de lidar com o fator cultural, que historicamente é um padrão transmitido através de um sistema de concepções herdadas, onde são expressas de forma simbólica, por meio na qual o ser humano se comunica, desenvolve seu conhecimento e atitude em relação à sua vida.

Por sua vez, o poder e a dominação estão presentes nas relações pessoais que por sua vez são compartilhadas pelo conjunto da sociedade, ou seja, o que está em jogo é o desenvolvimento e a qualidade da prática docente a ser recuperada para a solução dos problemas no cotidiano escolar.

A superação da concepção tradicional da relação entre o professor e aluno, exige uma atitude crítica e propositiva frente à realidade apresentada nos

dias atuais que influenciam diretamente na referida relação. Para tanto, se faz necessário trazer para a sala de aula, situações que dinamizem o contexto social e histórico, ou seja, a prática influencia diretamente na ação educativa.

Concluo que o respeito pela diversidade de cada um como ‘ser’ existente na prática docente, de fato é conviver, aprender e ter a capacidade de decifrar os diversos códigos e símbolos instituídos pelo grupo no decorrer da prática docente.

1

Introdução

Não escolhemos nossos irmãos, mas com eles dividimos nossa carga genética, família, classe social, contexto histórico, experiências, vivências e lembranças por mais tempo do que provavelmente com qualquer outra pessoa (FÉRES-CARNEIRO & GOLDSMID, 2011).

Na prática docente também os saberes são produzidos e estabelecidos pela prática de uma relação fraterna. O relacionamento fraterno vai se constituir, por sua vez, em uma teia complexa de sentimentos e emoções ligados a elementos de caráter cognitivo, cultural e social, entrelaçados e difíceis de separar (FÉRES-CARNEIRO & GOLDSMID, 2011).

De acordo com Moraes (2011), o século XX manteve a tendência do século XIX, onde foi fortemente influenciado pelo método cartesiano. Este método continua a influenciar o conhecimento e separar a mente, a matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados com o objetivo de buscar uma maior eficácia nos resultados.

A educação atual é fortemente influenciada pelo método cartesiano, entretanto, a grande preocupação sobre o passado ou o presente está na ação deste modelo como fator determinante em nossas vidas e principalmente quando percebermos, que na relação com os nossos alunos, separamos o conteúdo do conhecimento, deixando de lado a criatividade e espontaneidade, em campos do saber dicotomizados para buscar uma eficácia nos resultados educacionais.

Além disso, esta forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a construir uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos. Ainda convém lembrar que o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber, a ação e a experimentação pela razão, revelando assim, o culto ao intelectual, a solidão do coração e deixando de lado a experimentação de outros saberes, que podem construir a sua constituição enquanto ser, principalmente através do afeto.

Segundo Foucault (1987), “o corpo, do qual se quer que seja dócil até em

suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo”, ou seja, criar uma sociedade que precisa produzir em massa o conhecimento, onde os pressupostos estão alicerçados na racionalidade e práticas pedagógicas reducionistas, é permitir que a constituição do ser humano seja eminentemente técnica, descaracterizando o cotidiano escolar e a realidade interna de si e do outro.

De acordo com Moraes (2011), é possível compreender que a grande dificuldade da Educação decorre deste modelo, onde a ciência que prevalece em certo momento permeia a história e influencia questões epistemológicas das mais diversas teorias de aprendizagem das quais norteiam a mediação e a prática docente.

Em virtude do que foi mencionado, é interessante ressaltar sobre a existência de um diálogo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem e as atividades pedagógicas desenvolvidas, pois toda formulação teórica traz consigo um paradigma do qual decorre todo um sistema de valores que influencia não somente o processo de construção do conhecimento, mas também a maneira de ser, de fazer e de viver/conviver (MORAES, 2011, p. 06).

De acordo com as reflexões de Barros (2010), o universo das ciências humanas, enfim, oferece desde cedo aos seus praticantes uma complexa rede de paradigmas e posicionamentos teóricos que devem ser escolhidos, caso a caso, para a prática da produção de conhecimento em cada um dos campos de saber. Não é com a sucessão de paradigmas que suplantam uns aos outros, que fazem a ciência avançar a partir de rupturas irreversíveis, que lidam os cientistas sociais e humanos, mas sim, com a possibilidade de estabelecerem uma comunicação entre mundos distintos.

Não podemos permitir que ainda hoje, a forma de organizar o pensamento dos nossos alunos esteja de acordo com uma mentalidade reducionista, onde não se olha para o outro, onde não se compartilha a experiência. Construir uma visão fragmentada não somente da prática docente, mas de si mesmo, de seus valores e dos seus próprios sentimentos no campo da educação é retroceder, mesmo diante dos poucos avanços conquistados.

Compartilha-se com os questionamentos de Barros (2010) de que quando o paradigma não é mais capaz de resolver todos os problemas, que podem persistir ao longo de anos ou mesmo séculos, ele é gradualmente posto em cheque, porque

se começa a questionar se ele constitui mesmo o ‘marco’ mais adequado para resolução de problemas ou se deveria ser abandonado.

O paradigma docente, de acordo com Freire (2007), é construído pela formação e suas relações com os saberes, experiências e a sua relação com o aluno. Reconhecer o seu papel como influência direta na prática docente, possibilita ao professor se reconhecer como pessoa e profissional. Despertando assim, o potencial criativo e espontâneo a partir de suas relações com os saberes e experiências da docência. “O fundamental da formação do docente é: o momento da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática” (FREIRE, 2007).

O estímulo ao desenvolvimento de um processo educacional mais participativo e crítico, evidentemente, não anula o caráter constitutivo da identidade social, mas restabelece os referenciais modernos como perspectiva concreta para o desenvolvimento da constituição do sujeito na referida relação.

É nesse movimento que o professor constrói sua identidade como profissional. Para Freire (2007), “a educação em seus mais diferentes matizes, deve se constituir sempre numa possibilidade de humanização”. O professor cria e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho no transcorrer da formação e da prática docente. Escolher ser professor implica uma reflexão crítica sobre sua prática, pois a dimensão ética da docência está na formação de outras pessoas e conjugando um conjunto de atitudes e valores para a sua vida em sociedade.

Segundo os pressupostos de Bakhtin (2003), somos iguais no plano teórico e abstrato; no plano empírico, cada um de nós ocupa um lugar singular e único. O lugar singular que eu ocupo é também o lugar da minha assinatura. Somente eu ocupo este lugar, somente eu posso assinar por e neste lugar. E a assinatura é aquilo que me torna mais responsável: capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto (AMORIM, 2007).

Refletir sobre o objetivo de cada um na relação e como exercitar o diálogo, além de expressar a existência no cotidiano escolar é condição fundamental para desenvolver o papel do professor e do aluno, pois o “[...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo” (AMORIM, 2007). De acordo com Moreno (1990), essa condição permite elaborar o processo maiêutico da subjetividade, promovendo o rompimento de certas ‘conservas culturais’, que

para Moreno (1990) é possibilidade de preservar valores de uma determinada cultura, onde ocorre a cristalização de uma ação criadora em um produto que fará parte do acervo cultural do indivíduo.

Segundo Ortega (1999), à experimentação de novas formas de vida e de comunidade, permitem a “*criação de espaços intermediários capazes de fomentar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos*”. O modo como nos constituímos na relação que envolve o professor e aluno servirá para construir a identidade no que tange a qualidade do ser, deixando de lado o poder e a dominação consolidada nas relações pessoais, tornando-se a principal referência para a resolução dos problemas na escola.

Todavia, é importante salientar que a identidade docente se define também como um lugar de trocas, conflitos, alegrias e tristezas. Segundo Pimenta (2006) “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. As determinações do cotidiano são confrontadas e negociadas com a prática no sentido de aceitá-las ou recusá-las.

Segundo Freire (2007), “o professor aprende, ensinando; ensina, aprendendo”. A identidade docente é uma construção para a qual contribuem diversos fatores. É neste processo que o professor se desenvolve e se reconhece como profissional. Sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que vai diferenciá-lo, vai torná-lo semelhante a um determinado grupo ao qual pertence. É preciso ter alguns elementos fundamentais para constituição de uma ‘docência de si’: sapiência, formação, prática pedagógica e interesse pelo aluno.

Embora o aluno seja visto em sua individualidade é importante à valorização do desenvolvimento do grupo e não se deve somente atentar para o método proposto pelo professor, mas sim levar em conta as exigências e demandas psicológicas, pois as características pertinentes sobre cada educando.

Dessa forma ao chamar a atenção para a tarefa de educar como uma responsabilidade ética nos lembra de que “não há docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimento e que esta atividade é uma especificidade humana”. No caso dos professores, o paradigma se apresenta como ‘espaço de construção de ser e de estar na profissão’, articulando o seu papel social dentro do contexto, que é a relação professor–aluno (FREIRE, 2007).

Tendo em vista os aspectos observados, superar a concepção tradicional no que tange a prática docente, exige uma inversão da lógica da assimilação acrítica dos conteúdos visando promover em ambos uma atitude crítica e propositiva frente à realidade. Para tanto, faz-se necessário trazer para as situações de aula o contexto da subjetivação como fator sócio histórico, ou seja, a prática social dos sujeitos implicados no ato educativo.

Em consequência disso, Freire (1999) aponta que o professor passa a ser um facilitador da aprendizagem e tem como desafio mediar o desenvolvimento criativo e espontâneo do aluno. O grande prazer seria a qualidade da experiência que manteria viva a relação de amizade e faria da ética “não uma letra morta no céu das ideias”, mas uma pragmática da construção de si, em perene estado de reinvenção.

A pragmática construção de si, segundo Freire (1999), faz com que o aluno se torne a figura do processo ensino-aprendizagem, devendo ser também levados em consideração os fatores psicológicos. O modo como nos constituímos na relação que envolve o professor e aluno servirá para construir a identidade da qualidade do ser, deixando de lado o poder e a dominação consolidada nas relações pessoais, que é compartilhada pelo conjunto da sociedade, tornando-se a principal referência para a resolução dos problemas na escola.

Por outro lado, propor para o ensino uma aprendizagem significativa e levando em consideração o interesse de ambos na prática docente é falar sobre multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização. Na prática, esses valores não conseguiram penetrar no universo simbólico dos agentes escolares a ponto de servir, permanentemente, como solução dos problemas cotidianos em busca do prazer, do autodesenvolvimento e a realização pessoal.

O prazer é o atributo que nos permite reconhecer a liberdade do sujeito sonhada por Foucault. Assim como para Nietzsche a pluralidade subjetiva constitutiva do “eu” encontrava o ponto de ancoragem na “unidade do corpo”, para Foucault os prazeres corporais serão o mínimo denominador comum do sujeito plural, arquiteto dos estilos de vida modelados nas relações de amizade (COSTA, 1999).

Outro fator existente, é o exercício de devoção sobre a prática docente faz transcender o processo do ensino e da aprendizagem, onde o potencial espontâneo e criativo dos atores envolvidos estabelece uma filosofia do encontro entre o

professor e o aluno enquanto sujeitos nesta relação. Podemos talvez, criar possibilidade de novos saberes para o desenvolvimento da subjetividade dentro das práticas de reflexão, que estão interligadas com a ação desses atores.

Para concluir esta primeira etapa em relação a prática docente, entendemos que professores e alunos precisam relacionar-se de forma que, mediados pelo diálogo, interajam e produzam saberes reais, historicamente situados e necessários para a sua formação plena. A prática pedagógica depende dos conceitos individuais dos docentes sobre ensino, aprendizagem, relacionamento docente-discente e novas ferramentas pedagógicas que corroborem para uma aprendizagem significativa e um ambiente propício para o desenvolvimento da subjetividade.

Este trabalho tem como objetivo analisar a qualidade da prática docente e suas possíveis associações com a síndrome de *burnout*. É importante salientar que o marco teórico utilizado para dinamizar o trabalho será de grande valia para enriquecer a obra conforme alguns autores argumentam: Urie Bronfenbrenner (1995), Sergio Leite (2004), Donald Shön (2000), Bernard Charlot (2001), Codo (1999). Estes e outros autores, que serão citados a posteriori, ajudarão a identificar as características do ambiente bioecológico na prática docente, as formas de interações, identificar os aspectos classificados como preponderantes e os impactos da síndrome de *burnout* na prática docente. Em consonância com o que foi exposto, nos dias atuais o trabalho ocupa um tempo precioso na vida do trabalhador. Não importa o tipo de profissão exercida, o que nem sempre leva a realização pessoal, podendo, inclusive, gerar problemas desde insatisfação até exaustão (TRIGO et al., 2007; DEJOURS, 1992).

O modo como nos constituímos na relação que envolve o professor e aluno servirá para construir a identidade da qualidade do ser, deixando de lado o poder e a dominação consolidada nas relações pessoais, que é compartilhada pelo conjunto da sociedade, tornando-se a principal referência para a resolução dos problemas na escola.

No ambiente de trabalho é possível observar a presença de estímulos que podem exercer um contexto negativo na saúde do trabalhador. Os estímulos psicossociais (que envolvem sentimento de perda, medo ou ira entre outros) e físicos (provenientes do ambiente externo tais como acidentes, fome, ruídos, frio ou calor intensos e/ ou persistentes dentre outros), por vezes, levam ao

adoecimento. Os esforços cognitivos e comportamentais que mudam constantemente e que se desenvolvem para responder às demandas específicas externas e/ ou internas avaliadas como excessivas para os recursos do indivíduo podem provocar a falência psíquica do trabalhador (FOLKMAN et al., 1986).

O estado de estresse elevado do trabalhador é definido como estado de tensão do organismo que se instalou frente a qualquer agente que ameace seu equilíbrio ou integridade (SELYE, 1965), por vezes pode progredir para o que se caracteriza como a síndrome de *burnout* (CAMPOS et al., 2010).

A expressão *staff burnout* foi criada por Freudenberg (1974) para descrever uma “síndrome composta por exaustão, desilusão e isolamento em trabalhadores da saúde mental” (TRIGO et al., 2007).

Maslach e Jackson (1981) a definiram como uma síndrome psicológica em resposta a estressores interpessoais crônicos presentes no ambiente de trabalho. Tamayo e Tróccoli (2002) descrevem o *burnout* como “uma experiência subjetiva interna que gera sentimentos e atitudes negativas no relacionamento do indivíduo com seu trabalho”, o que prejudica o desempenho profissional gerando altos índices de absenteísmo, abandono do emprego e baixa produtividade.

Esta condição está relacionada com profissões que envolvam situações de extrema responsabilidade e precisão (FELTON, 1998). Vale ressaltar que a síndrome de *burnout* não se refere a qualquer tipo de estresse, mas uma situação extrema onde não se dispõe de energia para se realizar as atividades laborais (BENEVIDES-PEREIRA, 2010).

A síndrome de *burnout* é considerada um problema no mundo do trabalho, pois apresenta consequências na constituição do sujeito enquanto trabalhador e para organização na qual está inserido, afetando também os usuários de seus serviços. O *burnout* afeta diretamente a produtividade, ocasionando redução de lucros devido ao aumento do absenteísmo e rotatividade profissional (TRIGO et al., 2007; TRINDADE, 2007; MARTINEZ, 1997).

Quando o trabalhador está sob uma excessiva exposição de situações estressantes no ambiente de trabalho e existe o prolongamento dessa exposição, surge a síndrome de *burnout*. O seu diagnóstico tem premissas em estudos baseados nas possíveis etiologias da síndrome. Existem quatro concepções teóricas: clínica, sociopsicológica, organizacional, sociohistórica (MUROFUSE et al., 2005).

Na concepção clínica, a síndrome de *burnout* é definida como um conjunto de sintomas (baixa autoestima, fadiga emocional e física, falta de entusiasmo pelo trabalho e pela vida, sentimento de impotência e inutilidade) decorrente da atividade laboral, podendo levar “o profissional à depressão e até mesmo ao suicídio” (BENEVIDES-PEREIRA 2010).

Os agentes estressores organizacionais desencadeiam o processo de *burnout*. Estes agentes provocam no trabalhador um conflito psíquico entre o trabalho e os interesses da organização. As estratégias para o enfrentamento frente aos agentes estressores organizacionais desencadeadores de *burnout* estão relacionadas aos resultados dos componentes de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. (BENEVIDES-PEREIRA, 2010).

A concepção sociohistórica prioriza a sociedade contemporânea que apresenta nos dias atuais, um perfil mais individualista e competitivo. Este perfil relaciona o contexto da síndrome de *burnout* a um conjunto de características psicológicas que superam os fatores pessoais e/ou institucionais. “O *burnout* manifesta-se em pessoas normais, em geral entusiastas e idealistas, que no contato com o mundo profissional vão mudando seu modo de ser e apresentando transtornos que acabam por interferir em nível pessoal, social e institucional” (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; 2010).

A concepção sociopsicológica é mais utilizada nos estudos atuais, pois as características individuais associadas às características do ambiente e do trabalho proporcionam o surgimento de fatores multidimensionais da síndrome (TRIGO et al., 2007): exaustão emocional (EE), distanciamento afetivo (despersonalização – DE) e baixa realização profissional (RP) (CHERNISS, 1980; WHO, 1998).

Segundo Bronfenbrenner (1995;1996) é importante considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, suas mudanças no decorrer de sua existência e suas constâncias. É importante considerar características do indivíduo em desenvolvimento, como seu ponto de vista, temperamento, anseios e expectativas, pois isso tem um impacto considerável em relação aos contextos vivenciados pela pessoa e até mesmo o que venha no futuro experimentar.

Para Tamayo (2009) a exaustão emocional é definida como “uma resposta ao estresse ocupacional crônico, caracterizada por sentimentos de desgaste físico e emocional”. É considerada como principal evento da síndrome e sua manifestação

mais óbvia (MALASCH et al., 2001). O indivíduo sente que está sendo muito exigido e pouco valorizado. Os reflexos dos efeitos de demandas organizacionais e individuais ocasionam sentimentos como: desesperança, raiva, solidão, fraqueza, preocupação etc. (TAMAYO & TRÓCCOLI, 2009).

Conforme explicitado, de acordo com Maslach e Jackson (1981), a síndrome de *burnout* é definida como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estão preocupados ou com problemas. É uma síndrome que esgota toda a energia do trabalhador, fazendo perder o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que o seu fazer profissional já não importa mais e qualquer esforço para ser melhor no que desenvolve já não possui um sentido prático em relação ao cotidiano, ou seja, para o profissional tudo o que se faz para melhorar lhe parece inútil.

Para Faber (1991), “*burnout* é uma síndrome do trabalho, que se origina da discrepância da percepção individual entre o esforço e consequência, percepção esta influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais”.

É possível verificar, que quando há falta de enfrentamento e quando os recursos pessoais são desperdiçados, ou inadequados para atender às demandas, ou que os retornos não são alcançados sobre o que foi previsto, a síndrome de *burnout* pode acabar manifestando e dificultando a prática docente e a construção da subjetividade.

A síndrome trata dos múltiplos aspectos, onde os três componentes envolvidos são: a) Exaustão emocional; b) Despersonalização e; c) Falta de envolvimento Profissional no Trabalho. Como podemos perceber que estes componentes estão presentes na vida do trabalhador (professor/educador)?

Determinadas situações do cotidiano escolar começam a interferir na vida do educador, que sente que não pode dar mais de si mesmo, em termos afetivos. A sua energia está em dissonância com os seus recursos emocionais. A exposição diária aos problemas pode ocasionar uma exaustão emocional. A despersonalização está associada ao desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas. Neste caso, existe um endurecimento afetivo, ou seja, a “coisificação” da relação é predominante. No último componente, que é a falta de envolvimento pessoal com o trabalho, existe uma “evolução negativa” no trabalho, na sua espontaneidade, criatividade e suas habilidades são afetadas no sentido da

realização do ser profissional, de estar em contato com as pessoas envolvidas e com a própria instituição ou organização.

A necessidade de estabelecer um vínculo afetivo são características dos profissionais da educação e o cuidado de si, do outro e a possibilidade de não concretizar este trabalho, leva o desgaste do vínculo afetivo, criando um sentimento de pura exaustão emocional. O querer fazer e não conseguir, o desgaste afetivo devido, principalmente, a situação na qual o professor se encontra, pode proporcionar um desgaste diário que, muitas vezes, pode acarretar em dificuldades no próprio relacionamento do professor com seus alunos.

A efetivação do trabalho docente é definida em grande parte, por elementos culturais dotados de sentidos, capazes de interferir significativamente no processo de tomada de decisão no espaço escolar. A perda do investimento afetivo aponta um baixo envolvimento ou realização pessoal no trabalho por parte do professor, ou seja, a relação afeto-trabalho está diretamente ligada. Quando o professor possui um objetivo e não consegue atingir, um sentimento de impotência, de incapacidade pessoal pode se manifestar e detonar uma série de pensamentos negativos sobre si, seus alunos e o ambiente de trabalho. O envolvimento pessoal, que é outro componente de *burnout*, se articula diretamente com os aspectos culturais. A gestão escolar, a falta de condições para o trabalho, a dificuldade de relacionamento com o corpo docente e discente, corroboram com uma lógica de funcionamento capaz de articular na instituição escolar, um baixo índice de envolvimento pessoal.

Os conflitos e a permanente desmotivação dos professores são resultantes desses elementos agrupados que tende a transferir, sobrecarregar e intensificar as relações de dominação sobre a efetivação do trabalho docente, que é transferida para todas as dimensões do sistema, inclusive para a sala de aula. Quando o professor desloca o vínculo de afetividade para o racional, a despersonalização começa a ocorrer. É a perda do sentimento de lidar com outro ser humano.

O estado psíquico que prevalece é a dissimulação ou cinismo afetivo, o poder de crítica fica mais aguçado em relação às pessoas no seu próprio meio de trabalho e principalmente com os seus alunos. O trabalho docente passa ser uma espécie de moeda para troca, onde a ‘coisificação’ do ponto de vista da prática docente está sendo tratado como objeto.

Na realidade, o trabalhador que fica acometido pela síndrome de *burnout*

assume uma postura de frieza em relação aos seus alunos e a relação fica desprovida de calor humano, pois deixa de ser sujeito-sujeito e passa ser provida de sujeito-objeto, não deixando se envolver com as dificuldades e problemas, ou seja, o processo de aprendizagem e da subjetividade é completamente inviável.

Dessa forma, o plano coletivo e o bem comum são valores destituídos, sendo substituído pela falência das relações pessoais, pela desmotivação docente, no que tange principalmente, ao seu trabalho desenvolvido, além de criar sentimentos de melancolia, baixa autoestima e uma falta de empatia total para compartilhar experiências.

Diante de todos os aspectos mencionados ao longo do texto, consideramos relevante investigar possíveis manifestações da síndrome de *burnout*, buscando evidências de que o sofrimento psíquico pode estar relacionado também com características do ambiente, bioecológico, focalizando especificamente, no ambiente de trabalho e não somente, com traços da personalidade do ser humano

Embora o aluno seja visto em sua individualidade é importante a valorização do desenvolvimento do grupo e não se deve somente atentar para o método proposto pelo professor, mas sim levar em conta as exigências e demandas psicológicas, pois são características pertinentes de cada educando.

Em virtude dos fatos apresentados, acredita-se que os professores e os alunos precisam relacionar-se de forma que, mediados pelo diálogo, interajam e produzam saberes reais, historicamente situados e necessários para a sua formação plena. A prática pedagógica depende dos conceitos individuais dos docentes sobre ensino, aprendizagem, relacionamento docente-discente e novas ferramentas pedagógicas que corroborem para uma aprendizagem significativa e um ambiente propício para o desenvolvimento da subjetividade.

2.

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano

A ecologia do desenvolvimento humano é um dos paradigmas que se constituiu como influência ou “quarta-força” na Psicologia do final dos anos setenta (GARBARINO & ABRAMOWITZ, 1992, p. 13).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é uma abordagem teórico-metodológica de desenvolvimento contextualizado, ou seja, considera que todo o fenômeno é influenciado por quatro elementos interrelacionados: *a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo*. A consideração destes quatro elementos no âmbito do fenômeno em estudo possibilita uma visão mais abrangente e a compreensão da sua totalidade, que veremos no decorrer deste capítulo.

A *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano* foi criada por Urie Bronfenbrenner em 1970 e trouxe um novo olhar, uma fusão entre as teorias desenvolvimentistas. Muito crítico e com um senso de justiça sobre os trabalhos que desenvolvia, acreditava que os modelos apresentados, se limitavam a modelos tipológicos, instituindo assim, uma teoria interacionista.

Segundo Krebs (2010), um dos principais estudiosos de Bronfenbrenner no Brasil, esta é uma teoria emergente, que oferece novas possibilidades para o estudo do desenvolvimento humano, pois aborda tanto às propriedades da pessoa numa perspectiva ecológica, quanto aos parâmetros do contexto onde ela está inserida, seguindo uma abordagem do desenvolvimento (YUNES & JULIANO, 2010, p. 349).

O desenvolvimento é definido pelo autor como “um conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem, produzindo mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 72).

A história sobre a vida do autor é marcada pelo multiculturalismo, em consequência disso, talvez seja possível afirmar, que as modificações ocorridas na pessoa, frente ao ambiente que interage, possuem um significado importante para o desenvolvimento, pois representa o eixo central da teoria.

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou no dia 29 de abril de 1917. O ano de seu nascimento foi marcado pela vitória da Revolução Russa e a queda do

Império. Ao realizar uma reflexão sobre o contexto do seu nascimento, talvez seja possível refletir sobre o estudo promovido pelo autor no decorrer de sua existência. Urie Bronfenbrenner dedicou sua vida acadêmica e profissional à construção de um modelo teórico que perpassa por todas as áreas de conhecimento. Ao fazer uma análise de sua obra, é possível perceber, que o multiculturalismo e a reflexão constante sobre as associações, definições, conceitos e hipóteses ao construir sua teoria, possibilitaram este diálogo constante.

Bronfenbrenner era descendente de judeus, além de pertencer a uma classe social que possuía um bom nível cultural. O pai dele era médico e cientista e sua mãe apreciadora das artes e das letras. A crise política, econômica e social levou toda família migrar para os Estados Unidos em 1923. Como o pai Bronfenbrenner tinha um excelente currículo principalmente na área de Neuropatologia, fixaram residência em uma vila chamada Letchworth, no estado de Nova Iorque (YUNES & JULIANO, 2010, p. 343).

Segundo Bronfenbrenner (1996), seu pai era um naturalista de campo. Graças a este perfil, seu pai conseguiu um emprego como médico em uma instituição para tratamento de pessoas portadoras de sofrimento psíquico ou necessidades especiais. A instituição que funcionava como uma comunidade rural era mantida pelo estado e atendia pessoas cujas idades variavam de três a oitenta anos. Situada em um local de mais de três mil acres de terras agrícolas, os pacientes passavam a maior parte do tempo fora das enfermarias, em salas de aula ou trabalhando na fazenda ou nas oficinas. O autor narra como era o universo dos internos e a sua infância:

Este foi o mundo da minha infância. Meu pai me levava em inúmeras caminhadas, de seu laboratório às enfermarias, oficinas e a fazenda onde ele preferia ver e conversar com os seus pacientes [...] mais frequentemente além das cercas de arame, através dos bosques e da colina que começava na porta de casa. Onde quer que estivéssemos, ele alertaria meus olhos pouco observadores para o funcionamento da natureza, apontando para a interferência funcional entre os organismos vivos e seu ambiente (BRONFENBRENNER, 1996, p. 12)

Diante do contexto apresentado, Bronfenbrenner (1996) percebia a angústia de seu pai quando, por exemplo, eram encaminhadas para instituição, crianças “perfeitamente normais”. Algumas semanas depois, cerca de oitenta pacientes, em um chalé com a supervisão de duas enfermeiras, deixavam de

apresentar condições de obter bons escores nos testes de inteligência, condição obrigatória para conseguir a liberação dos internos.

Diante de tal absurdo, crianças anteriormente “normais” eram classificadas como “mentalmente deficientes”, o que em alguns casos podia significar sua permanência na instituição pelo resto de suas vidas. Segundo o autor, é possível perceber que mesmo diante das adversidades, existia uma esperança:

Havia ainda uma saída para essas crianças, mas a oportunidade só surgiria quando elas fossem muito mais velhas. Um dos lugares para os quais as pacientes adultas seriam designadas para trabalhar eram as casas da equipe de profissionais, onde elas ajudariam nos trabalhos domésticos. Dessa maneira, Hilda, Anna e outras depois delas se tornaram de fato membros de nossa família e figuras significativas na minha educação (BRONFENBRENNER, 1996, p.08).

É interessante ressaltar que a convivência com outras crianças de diferentes grupos étnico-sociais que frequentavam a mesma escola, foi um fato significativo que conferiu um ambiente multicultural em sua vida.

Devido às limitações financeiras, a vida profissional de Bronfenbrenner começou cedo. Logo após ter concluído o curso de Psicologia, começou a trabalhar como assistente na Clínica Psico-Educacional da Universidade de Harvard, enquanto concluía seu Mestrado. Durante o doutorado, trabalhou como psicólogo da Escola-Laboratório da Universidade de Michigan e, durante esse período ainda, ministrou cursos de verão na Universidade de Cornell. Em 1940, com seus interesses voltados para a Psicologia do Desenvolvimento, Bronfenbrenner recebeu o grau de Mestre pela Universidade de Harvard e, em 1942, o grau de Doutor (PhD) pela Universidade de Michigan (YUNES & JULIANO, 2010, p.351).

Aproximadamente um ano após a conclusão de seu doutorado, Bronfenbrenner foi recrutado para servir ao Exército e atuar em funções totalmente diferentes de sua formação e qualificação. Em virtude de sua reflexão constante, reclamava junto aos seus superiores por funções mais condizentes com sua experiência, foi transferido para o serviço secreto, no qual trabalhou com alguns dos psicólogos mais famosos da época, como Kurt Lewin, Harry Murray, Ted Newcomb, Edward Tolman e David Levy (YUNES & JULIANO, 2010, p.352).

Nessa perspectiva, ao final da segunda guerra mundial, regressou à vida

acadêmica, sendo contratado como professor assistente de Psicologia na Universidade de Michigan em 1946, onde também pode se dedicar à pesquisa. Em seu emocionante relato de visita a Bronfenbrenner na Universidade de Cornell, Koller (2004) revela suas impressões sobre o autor:

Urie possuía um grande senso de justiça e de humanidade desperto e francamente ativo. Nesta visita, pude conhecer Bronfenbrenner como uma pessoa simples e cheia de vida, que quer ser feliz e quer fazer a diferença. Ele tem aquela vaidade bondosa, de quem se alegra por ser prestigiado, mas quase não entende bem o por quê” (KOLLER, 2004, p. 46).

Urie Bronfenbrenner, no prefácio de seu livro “A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados” (1996), afirma que aprendeu importantes lições a partir da pesquisa transcultural (pesquisas realizadas na Europa Ocidental e Oriental, na URSS, Israel, República Nacional da China e em outros países). Para estas pesquisas, Bronfenbrenner despendeu grande dedicação e pôde conhecer o aspecto plural e social-histórico das questões humanas. Despertou para o potencial que os seres humanos têm para criar ecologias sociais nos ambientes em que vivem e se desenvolvem, o que possibilita o advento de ecologias ainda não experimentadas (YUNES & JULIANO, 2010, p.353).

Bronfenbrenner (1974) ressaltou também a importância sobre o poder de políticas públicas eficazes e como estas podem contribuir para o bem-estar e o desenvolvimento dos seres humanos. Durante muitos anos tentou modificar, desenvolver e implantar políticas públicas que pudessem influenciar a vida das crianças e de suas famílias.

De forma articulada com suas proposições teóricas, problematizava como a relação de políticas públicas sociais devem ser pautadas nos conhecimentos científicos afirmando o seguinte:

Minha tese [...] é a proposição inversa, que, particularmente em nossa área, a ciência necessita das políticas sociais – necessidade esta, não apenas para guiar nossas atividades de organização, mas para nos possibilitar a encontrar dois elementos essenciais para os esforços científicos: vitalidade e validade (BRONFENBRENNER, 1974, p.01).

Em virtude do que foi mencionado, Krebs (2010) acredita que

Bronfenbrenner (1917-2005), deixa um legado que permanece na atualidade, pois sua teoria serve como modelo de investigação em várias áreas, ampliando seu enfoque e novas possibilidades de aplicação.

Em suma, Bronfenbrenner deixa claro, que analisar os contextos de desenvolvimento, vai muito além ao explicitar “*os elementos que interagem para determinar as características de um ser humano em desenvolvimento*”, pois não se limitam a um único e qualquer ambiente, porque a mesma importância é atribuída às relações entre os ambientes e aos amplos contextos nos quais esses ambientes se inserem (KREBS, 1995, p. 87).

2.1. Teoria dos Sistemas Ecológicos

Bronfenbrenner (1974) concebe o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas, onde cada peça contém ou está contida em outra. Algumas metáforas têm sido usadas para ilustrar a organização sistêmica dos ambientes de influência ou contextos de desenvolvimento. Bronfenbrenner (1974), originalmente, usa a imagem das bonecas-russas para representar as principais estruturas.

Além disso, as principais estruturas para a ecologia humana são consideradas unidade básica de análise, ou seja, para ocorrer o desenvolvimento sistêmico é necessário existir uma relação bidirecional, para estabelecer a construção de uma díade. Do ponto de vista do autor, em relação à díade, podemos destacar:

[...] uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não apenas para a aprendizagem no transcurso de uma atividade comum, mas também para aumentar a motivação na busca e aperfeiçoamento da atividade quando os participantes não mais estão juntos (Bronfenbrenner, 1979; 1996, p. 56).

Somando-se a isso, Bronfenbrenner (1996) aponta três características para o desenvolvimento e harmonia da díade de atividade conjunta que são: *reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva*. Essas três características não são exclusivas de uma única díade, podendo estar presente em outras díades. O autor utiliza da seguinte argumentação para explicar o que foi descrito:

[...] a participação em uma interação diádica oferece a oportunidade rara de aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais. Essa aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento em uma variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida. O equilíbrio de poder é significativo ainda num outro aspecto, mais dinâmico, pois há evidências sugerindo que a situação ótima para aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio do poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento, em outras palavras, quando esta última recebe uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação (BRONFENBRENNER, 1979;1996, p. 47).

Em outras palavras, a interação da pessoa com o ambiente é caracterizada pela troca e principalmente pela *reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva*. Essas três características são as mais expressivas, pois estão relacionadas como cada integrante dessa díade interage entre si, como dosará este equilíbrio e como irá estabelecer o vínculo afetivo. De acordo com os seus pressupostos, em uma relação diádica, um membro pode ser mais influente que o outro, embora a ideia de reciprocidade sugira igualdade de poder. O ideal é que essa maior influência seja alternada entre os membros da díade, havendo, então, um equilíbrio de poder (YUNES & JULIANO, 2010, p. 353).

Bronfenbrenner (1998) faz reflexões profundas em sua primeira abordagem no que tange a ênfase demasiada nos contextos, deixando a pessoa em desenvolvimento num segundo plano. O modelo ecológico passa a ser chamado de bioecológico e tende a reforçar a ênfase nas características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento, ou seja, a nova reformulação do modelo ecológico de desenvolvimento humano realizado pelo autor inclui uma nova forma de olhar as propriedades da pessoa em desenvolvimento.

A reformulação de sua abordagem trouxe como modificação para o novo modelo de pesquisa, a consideração da bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua. Esse novo modelo introduz uma maior ênfase não só na interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas com objetos e símbolos (BRONFENBRENNER, 1998).

A influência do ambiente exerce diretamente no desenvolvimento da pessoa, neste processo mútua interação, ou seja, ao se moldar a pessoa em desenvolvimento, recria-se o meio em que vive. Segundo Portugal (1992), não

existe possibilidade de dissociação entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que vive, como podemos perceber a seguir:

[...] implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre por um lado um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo esse processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (PORTUGAL, 1992, p. 37).

Em suma, os princípios bioecológicos são relacionados teoricamente entre si e com a natureza do desenvolvimento humano, ou seja, as pessoas se apresentam de acordo com o contexto a que pertencem. O modelo proposto por Bronfenbrenner (1996), para aplicação da sua Teoria como um modelo de estudo, aborda os elementos Pessoa, Processo, Contexto e Tempo, que são definidos como categorias de análise, entretanto, nesta perspectiva, as categorias são baseadas nas inter-relações e influências recíprocas.

2.2. Microssistema

De acordo com Krebs (2003), Bronfenbrenner (1979) delineou os parâmetros do contexto como um conjunto de sistemas alinhados, definidos como: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a concepção de microssistema foi fortemente influenciada pelas teorias de Kurt Lewin, na qual o referido autor conclui que o ambiente de maior relevância para o desenvolvimento não é a realidade do mundo objetivo, mas sim, como o ambiente é percebido pela pessoa que mantêm interação dentro dele e com ele e qual significado tem este ambiente para a pessoa.

Trata-se, portanto, de um ambiente ou local onde o indivíduo pode estabelecer interações face a face, como, por exemplo: a família, a escola, a creche, a universidade, a instituição, a depender da situação de vida de cada um.

Dentro desta ótica, Gibertonia Sia (2008), aponta outro aspecto que influenciou o conceito de microssistema, principalmente em relação ao que se refere à maneira como as situações vividas no ambiente são compreendidas pela pessoa nele está inserido.

Bronfenbrenner desenvolveu com base nas teorias de Mead e Thomas, um terceiro ponto relevante, que é a noção de papel. Sendo assim, os três elementos que compõem o microssistema são: *atividades, relações interpessoais e papéis* (GIBERTONIA SIA, 2008, p.44).

Do mergulho e da compreensão realizados por Bronfenbrenner (1996), o elemento *atividade*, foi classificado em dois termos: atividades molares e atividades moleculares. Do ponto de vista da pessoa que pratica ou sofre ação direta, a atividade molar possui um significado contínuo e com atuação direta do tempo e da estrutura de objetivo que pretende alcançar.

É necessário que haja, por parte do participante, a percepção de que a atividade ocorre naquele momento ou que faz parte de um outro momento do passado ou do futuro; também deve haver uma clareza quanto ao objetivo daquela atividade. Segundo Portugal, “as atividades molares são a principal e mais imediata manifestação tanto do desenvolvimento individual como das forças ambientais que mais poderosamente influenciam o desenvolvimento, as ações dos outros” (PORTUGAL, 1992, p. 62).

As atividades molares podem ser executadas por uma pessoa ou também por mais de uma; de acordo com Bronfenbrenner (1996), conforme a criança amplia seu mundo fenomenológico, “ela se torna capaz não só de participar ativamente daquele ambiente, mas também de modificar e aumentar sua estrutura e conteúdo” podendo executar ao mesmo tempo mais de uma atividade molar (BRONFENBRENNER, 1996, p. 39).

A atividade molar é um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão própria e que é percebido pela pessoa como tendo um significado ou intenção. Embora muitas atividades molares possam ser conduzidas a sós, algumas, necessariamente, envolvem interações com outras pessoas. Esta ideia foi superada e revista, recebendo a denominação de *processo proximal primário*. (BRONFENBRENNER, 1998).

Segundo Copetti (2001), as atividades consideradas moleculares são momentâneas, “carentes de significado e intenção”, estas não são capazes de

exercer influência sobre o desenvolvimento (COPETTI, 2001, p. 14).

Além disso, Bronfenbrenner (1996) acrescenta que as *relações interpessoais* são o segundo elemento do microssistema. As relações interpessoais acontecem sempre que uma pessoa participa ou presta atenção à atividade de outra pessoa, ou seja, é preciso ter uma mínima unidade para que uma relação ocorra e esta unidade se dá pelo desenvolvimento da díade, podendo até assumir estruturas maiores como as tríades, tétrades, pêntades e assim sucessivamente (BRONFENBRENNER, 1996).

Em suma, as relações interpessoais, segundo Bronfenbrenner (1996), são estruturas dentro de um contexto imediato que envolve o desenvolvimento humano e configuram-se, tanto em uma díade observacional (quando uma pessoa observa o comportamento de outra), quanto em uma díade participativa (quando uma pessoa participa com outra pessoa em alguma atividade) ou quando os participantes não estão mais juntos na respectiva relação.

De acordo com Krebs (2003), essas relações ocorrem em três níveis. O primeiro são as díades de observação, em que uma pessoa observa outra pessoa realizando uma atividade, ou seja, a pessoa que está sendo observada precisa corresponder ao observador, retribuindo sua atenção e quando isto ocorre, a díade de observação evolui para o segundo nível (GIBERTONIA SIA, 2008, p.46).

Considerada o segundo nível de participação dentro do microssistema, a díade de participação conjunta nos remete o seguinte esclarecimento: ocorre quando duas ou mais pessoas desenvolvem uma atividade em conjunto, entretanto, elas não precisam necessariamente realizar a mesma atividade, contudo, podem realizar atividades complementares. Ainda sobre a díade de participação conjunta podemos destacar o seguinte, segundo o autor:

[...] uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não apenas para a aprendizagem no transcurso de uma atividade comum, mas também, para aumentar a motivação na busca e aperfeiçoamento da atividade quando os participantes não mais estão juntos (BRONFENBRENNER, 1996, p. 56).

Além disso, proporciona condições para a aprendizagem, que é uma fonte de “crescente motivação para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos” (BRONFENBRENNER, 1996, p.47). Para que se considere a ocorrência de uma díade de participação conjunta é

preciso que existam três características: a) “reciprocidade entre as partes”; b) “o equilíbrio de poder” e c) “a relação afetiva”.

A reciprocidade entre as partes influencia na resposta do outro e vice-versa, todavia, essa interação favorece o indivíduo na aquisição de habilidades interativas, além de estimular a interdependência. A reciprocidade estimula a perseverança naquele momento e também o engajamento em atividades de padrões mais complexos; o equilíbrio de poder apresenta-se como ponto importante para o desenvolvimento, pois oportuniza a relação com diversas situações de poder, contribuindo para o desenvolvimento social e cognitivo. De acordo com o autor *“as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento numa variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida”* (BRONFENBRENNER, 1996, p.47).

A relação afetiva é caracterizada quando os indivíduos que estão em interação desenvolvem sentimentos mútuos, estes podem ser positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos e tendem a fortalecer a medida do desenvolvimento da atividade; a relação afetiva pode favorecer a formação de uma díade primária (COPETTI, 2001).

O terceiro nível de relação acontece mesmo quando os indivíduos não estão mais juntos, chamada de díade primária; esta relação continua além do momento de interação pois os indivíduos têm fortes laços afetivos e influenciam o comportamento um do outro, mesmo na ausência de uma das partes. Esta díade exerce grande influência na motivação da aprendizagem e no desenvolvimento. Bronfenbrenner (1996) considera o fato de que é maior a probabilidade de uma criança adquirir habilidades, conhecimentos e valores de um outro indivíduo com o qual tenha estabelecido uma díade primária. O ideal é que essa maior influência seja alternada entre os participantes da díade, havendo, então, um equilíbrio de poder. Bronfenbrenner (1996) enfatiza:

No caso de uma criança pequena, a participação em uma interação diádica oferece a oportunidade rara para aprender a conceitualizar e a lidar com relações de poder diferenciais. Essa aprendizagem contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que as relações de poder caracterizam os fenômenos físicos e sociais encontrados pela pessoa em crescimento em uma variedade de ambientes ecológicos durante toda a sua vida. O equilíbrio de poder é significativo ainda num outro aspecto, mais dinâmico, pois há evidências sugerindo que a situação ótima para aprendizagem e o desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio do poder gradualmente se altera

em favor da pessoa em desenvolvimento, em outras palavras, quando esta última recebe uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47).

O terceiro elemento do microsistema são os papéis sociais. Os papéis sociais são os papéis que uma pessoa assume em uma determinada sociedade e devem corresponder às expectativas tanto de quem o assume quanto da sociedade. O conceito de papel revela as expectativas de uma cultura ou subcultura e está, portanto, enraizado no macrosistema. O papel social influencia a maneira como uma pessoa se comporta frente a uma situação, como ela se engaja em atividades e nas relações que estabelece (BRONFENBRENNER, 1996).

De acordo com Copetti (2001), a interação de uma criança com pessoas que ocupam diversos papéis sociais pode facilitar o desenvolvimento, de modo que novos papéis ampliam e facilitam as relações interpessoais.

Em suma, as relações interpessoais segundo Bronfenbrenner (1996) são estruturas dentro de um contexto imediato que envolve o desenvolvimento humano e configuram, tanto em uma díade observacional (quando uma pessoa observa o comportamento de outra), quanto em uma díade participativa (quando uma pessoa participa com outra pessoa em alguma atividade) ou ainda quando os participantes não estão mais juntos na respectiva relação.

2.3. Mesossistema

O mesossistema é o espaço onde se estabelecem relações entre diferentes contextos ou microsistemas. É o espaço de interação direta entre dois ambientes dos quais um mesmo indivíduo em desenvolvimento faz parte. Bronfenbrenner define o mesossistema da seguinte forma:

Compreende as ligações e processos que tem lugar entre dois ou mais ambientes que contém a pessoa em desenvolvimento (por exemplo as relações entre a casa e a escola, escola e trabalho, etc). Em outras palavras, um mesossistema é um sistema de microsistemas (BRONFENBRENNER, 2011, p. 146).

Da ótica de Tudge (2008), o mesossistema pode ser observado na intersecção entre microsistemas, onde um sobrepõe-se ao outro, com uma área comum entre ambos. Para este autor, o que define a força deste ambiente não são as conexões com

uma grande quantidade de microssistemas, mas sim a qualidade destas conexões e a importância que tomam no processo de desenvolvimento. Quanto mais fortes as ligações entre dois ambientes e mais fatores influenciadores tiverem, mais forte será sua importância para o participante ali inserido (ROTHER, 2014, p.32)

A esse respeito, Krebs (2003) acentua que o mesossistema é a criação de uma rede social centrada na pessoa em desenvolvimento, formada pelos ambientes que a pessoa em desenvolvimento participa efetivamente. No mesossistema, os processos de relações, atividades molares e transições de papéis ocorrem entre um ambiente e outro. Corroborando com o desenvolvimento do conceito de mesossistema, Bronfenbrenner (1998) define:

Para o melhor entendimento da dinâmica que ocorre entre os ambientes que formam um mesossistema, Bronfenbrenner caracterizou quatro tipos de interconexões: participação multiambiental, ligações indiretas, comunicação interambiente e conhecimento interambiente. A participação multiambiental ocorre quando a pessoa desenvolve participa de mais de um ambiente, sendo condição fundamental para que se forme um mesossistema. Bronfenbrenner denominou transição ecológica o fenômeno que ocorre quando há transição de um ambiente para outro (GIBERTONIA SIA, 2008, p.46).

Na concepção de Bronfenbrenner (1996), a participação da pessoa em desenvolvimento em mais de um ambiente do mesossistema é chamada de vínculo primário; quando outra pessoa participa de dois mesmos ambientes que a pessoa em desenvolvimento, caracteriza-se um vínculo suplementar. Quando uma pessoa não participa efetivamente de ambos os ambientes, mas existe uma conexão por meio de uma terceira pessoa, estabelecendo um vínculo intermediário, forma-se uma ligação indireta (GIBERTONIA SIA, 2008, p.47).

O autor ainda considera que a comunicação interambiente acontece quando informações de um ambiente são transmitidas a outro. A forma como estas informações são fornecidas as pessoas inseridas nos ambientes pode ser: direta, indireta, unilateral ou bilateral. O conhecimento interambiente é a última força necessária para que haja um mesossistema (BRONFENBRENNER, 1996).

2.4. Exossistema

São sistemas que interferem de forma indireta sobre o desenvolvimento do indivíduo. O exossistema pode ser assim definido:

O exossistema rodeia a ligação e os processos que tem lugar entre dois ou mais ambientes, no mínimo um deles não contém necessariamente a pessoa em desenvolvimento, mas no qual eventos acontecem que podem influenciar processos dentro do ambiente imediato que contém a pessoa (por exemplo, para a criança, a relação entre a casa e o local de trabalho dos pais; para um pai a relação entre a escola e o grupo de vizinhos) (BRONFENBRENNER, 1996, p. 227).

Koller (2004) considera que os exossistemas são centros de poder e suas decisões afetam diretamente a vida do ser humano, como por exemplo, os conselhos educacionais, sindicatos, o legislativo e outros.

Vieira (1999) exemplifica que a influência do exossistema sob o desenvolvimento humano, no contexto de uma sociedade moderna e as condições de trabalho, podem exercer forças sob o processo de desenvolvimento da pessoa, por exemplo: a perda de um emprego ou mesmo atribuições do dia-a-dia, que ocasionam alterações de status financeiro e nas manifestações de humor e stress são componentes que afetam e fazem parte do exossistema (GIBERTONIA SAI, 2008, p.49).

Dois etapas foram postuladas por Bronfenbrenner para a compreensão da influência do exossistema; a primeira etapa trata de conectar “eventos no ambiente externo aos processos que estão ocorrendo no microsistema da pessoa em desenvolvimento” e a segunda etapa “ligando os processos do microsistema às mudanças desenvolvimentais numa pessoa dentro daquele ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.182).

Tendo em vista as especificidades de cada um, no *exossistema*, ao contrário do *mesossistema*, a criança ou pessoa em desenvolvimento não é participante ativa, mas aí podem ocorrer eventos que a afetem, ou ainda vice e versa, podem ser afetados por acontecimentos do ambiente imediato onde a criança se encontra. Estes tipos de ambientes que consistem em *exossistemas* podem ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, a escola do irmão ou a rede de amigos dos pais (MARTINS & SZYMANSKI, 2004, p.63)

2.5. Macrossistema

O modelo de Bronfenbrenner contém um ambiente maior, que abrange os diversos micros, mesos e exossistemas. Neste ambiente mais amplo não ocorrem os processos proximais, inter-relações pessoais e demais situações de interação recíproca de forma direta entre pessoa e ambiente, mas refere-se à normatização, regulamentação, determinação de um padrão ideológico e institucional de uma cultura, afetando de alguma forma tudo aquilo a que compreende. Este ambiente maior é chamado de macrossistema. Nas palavras de o macrossistema é definido como:

É todo um padrão conjunto de microssistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma dada cultura, subcultura ou outro contexto social maior, com um particular referencial desenvolvimentista-investigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um destes sistemas. O macrossistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma particular cultura, subcultura ou outro contexto social maior (BRONFENBRENNER 2011, p. 150).

Tudge (2008) afirma que não é tão simples determinar a qual macrossistema uma pessoa faz parte, contudo, o país, a região e categoria social são todos fenômenos do macrossistema, ou seja, não há apenas um macrossistema que seja capaz de descrever qualquer outro indivíduo em desenvolvimento.

O desenvolvimento humano visto sob uma perspectiva ecológica, possibilita analisar no marco do macrossistema diferentes ambientes com características distintas, as interações entre diferentes ambientes, o contexto no qual se inserem e o impacto geral que este complexo sistema tem sobre as pessoas e vice-versa, dentro de um equilíbrio dinâmico de influências ao longo do tempo (KOLLER, 2004).

A concepção de macrossistema permite entender como as pesquisas que retratam os diferentes grupos sociais e etnias são insuficientes em suas conclusões, pois estas informações atuam apenas como um marcador para o ambiente, sem especificar a sua natureza, suas estruturas e consistência (BRONFENBRENNER, 1996). Em suma, o *macrossistema* envolve todos os outros ambientes, formando uma rede de interconexões que se diferenciam de uma cultura para outra.

3.

Os Desafios do Modelo Ecológico como Paradigma

De acordo com Krebs (2003), a reformulação proposta em 1992, sobre a teoria ecológica foi fundada sob dois pressupostos teóricos, o primeiro referente aos atributos da pessoa, estes entendidos em uma perspectiva ecológica; o segundo, referente aos parâmetros do contexto compreendidos em uma abordagem desenvolvimentista (GIBERTONIA SIA, 2008, p. 44).

Segundo Rother (2014), no ano de 1995, Bronfenbrenner delineou o Paradigma Bioecológico, redefinindo sua própria teoria, acrescentando o conceito de cronossistema, que faz referência a variável tempo. O Modelo Bioecológico, referência as quatro variáveis: pessoa/processo/contexto/tempo, tendo o processo como um elemento central, um “fator de interação dos outros três fatores, e dessa interação resultam as mudanças e estabilizações que acontecem ao longo da vida de uma pessoa e, também, através de gerações” (KREBS, 2003, p. 102).

Segundo Copetti (2001), Bronfenbrenner trabalhava e refletia sempre na aplicabilidade com as pesquisas em desenvolvimento humano. Através destas reflexões, Bronfenbrenner cria o modelo _ pessoa/processo/contexto, mas apresenta a variável tempo, ou seja, o cronossistema em separado. O componente tempo foi o último elemento integrado ao modelo bioecológico durante sua formulação. Num primeiro modelo, o tempo era tratado como *cronossistema* e integrante do contexto, juntamente com os micros, meso, exo e macrossistemas, entretanto, somente em 1995 é que Bronfenbrenner uniu as variáveis, contemplando o modelo_pessoa/processo/contexto/tempo, redefinindo e formando uma estrutura mais dinâmica e complexa (GIBERTONIA SIA, 2008, p.51).

Para Krebs (2010), o tempo deve ser observado neste modelo a partir de um ponto de vista histórico-evolutivo, importando tanto o processo proximal que determina o desenvolvimento ao longo do tempo, quanto o processo histórico que envolve a pessoa e o ambiente onde ela está. Em outras palavras, contempla tanto o tempo de duração longitudinal do processo proximal quanto a característica do momento ou período em que o indivíduo se encontra (ROTHER, 2014, p.34).

Tudge (2008), seguindo a mesma linha de pensamento, pondera a indissociabilidade entre os quatro componentes do modelo, bem como assinala

que as mudanças que cada um gera no outro são constantes ao longo deste tempo, como veremos a seguir:

[...] todos os aspectos do modelo podem ser pensados em termos de uma relativa constância ou mudança. Isto é válido para os próprios indivíduos em desenvolvimento, para os vários microssistemas nos quais eles estão situados ou para aqueles contextos mais amplos (exossistema e macrossistema), os quais têm influências indiretas naquilo que ocorre nos microssistemas. As culturas não permanecem as mesmas, embora em algumas épocas as mudanças ocorram com muito maior rapidez que em outras. Além disso, como em todas as teorias contextualistas, as influências são multidirecionais (TUDGE, 2008, p.7).

A respeito da relação entre as mudanças na pessoa em desenvolvimento e os aspectos temporais, Bronfenbrenner (1996) refere-se a dois tipos de transformações ao longo da vida. Distingue as mudanças *normativas*, que correspondem, por exemplo, ao padrão ideológico e institucional de uma cultura, à entrada na escola, a puberdade e outros eventos que fazem parte dos diversos ciclos da vida. E as mudanças *não-normativas*, que são os acontecimentos imprevisíveis, como por exemplo, o divórcio, a transferência no emprego, entre outros. A relevância destas mudanças obedece ao fato de servirem de mola propulsora para uma modificação no rumo do desenvolvimento, afetando os processos proximais (ROTHER, 2014, p.34).

A importância do tempo dentro do modelo dizendo que “o acompanhamento longitudinal de determinada situação pode determinar a frequência de um acontecimento dentro de uma rotina e explicar sua natureza”. Com esta afirmação, o autor demonstra a significância de um determinado processo proximal vivido pela pessoa em desenvolvimento (TUDGE, 2008, p. 8).

Para aplicação prática da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner (1996) propõem sua utilização no formato de um modelo definido por ele como “PPCT”, sigla que denota *Processos proximais, Pessoa, Contexto e Tempo*. Sobre a aplicação em uma investigação, Koller (2004) argumenta que, mesmo quando um dos elementos receba maior importância que os outros, todos devem ser considerados, valorizando a abrangência da totalidade da realidade e a interdependência entre os elementos.

Segundo Krebs (2003) explicita Bronfenbrenner ao fazer referência em relação ao termo competência, classificando os atributos da pessoa em três níveis. Em primeiro nível, a competência da pessoa em desenvolvimento é avaliada

conforme seu status, em relação ao ambiente de inserção desta. No segundo nível, identificam-se duas características da pessoa, uma é a competência cognitiva geral, avaliada por terceiros capacitados para fomentar tal avaliação; compreende-se esta competência geral como a capacidade da pessoa em relacionar-se, executar tarefas, em diversos ambientes nos quais ela participa; e a outra é a competência para atuar em grupos específicos, em um determinado ambiente. O terceiro nível refere-se à competência da pessoa em relação a uma maestria culturalmente definida nos ambientes de desenvolvimento. Os três níveis de competência foram desenvolvidos por Bronfenbrenner para identificar a cognição em contexto (GIBERTONIA SIA, 2014, p.52).

De acordo com Krebs (2003), as definições referentes às competências pessoais, restringiam-se às características cognitivas, temperamento, caráter e personalidade. O autor constata, então, uma lacuna da teoria quanto aos atributos da pessoa em desenvolvimento, pois não havia entendimento de como identificar outras competências, além das psicossociais.

Com o avanço de seus estudos, Bronfenbrenner (1998) acrescenta ao *Modelo Bioecológico* a definição dos processos proximais, que são os mecanismos primários de desenvolvimento e que variam em função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos e dos períodos de tempo (COPETTI & KREBS, 2004).

De acordo com Copetti (2001), os componentes que formam o modelo bioecológico, devem relacionar-se um com o outro, entrelaçando-se, de forma que as características da pessoa emergem do resultado dos quatro elementos do modelo, atuando como fator de influências dos processos proximais.

3.1. Atributos da Pessoa

Inserido neste novo modelo bioecológico, no qual a pessoa é concebida como um ser biopsicológico que influencia o aparecimento de futuros processos proximais, os atributos da pessoa foram divididos em três classificações, as disposições, os recursos e as demandas (COPETTI, 2001 & KREBS, 2003).

3.2. Das Disposições

Para Krebs (2003) as disposições podem influenciar de forma positiva, colocando processos proximais em desenvolvimento e de forma negativa, produzindo uma interferência, um retardo ou até mesmo, evitando que estes processos ocorram.

Bronfenbrenner (1996) classificou as disposições como geradoras do desenvolvimento, sendo responsáveis por desencadear os processos proximais como exemplo: o interesse em atividades pertinentes ao seu desenvolvimento e iniciativa.

De acordo com Krebs (2003) as disposições disruptivas, ou melhor, as disposições que rompem barreiras, que interagem de maneira negativa nos processos proximais podem constituir dois polos: o polo ativo que indica dificuldade para controlar as emoções e o comportamento, tendo como exemplo as atitudes de impulsividade, explosão, distração, até os extremos de agressão e violência e, o polo passivo que tem como exemplo a apatia, desatenção, timidez, abstenção de resposta, insegurança, e tendência a retirar-se ou evitar atividades.

3.3. Dos Recursos

Segunda característica dos atributos da pessoa, os recursos, de acordo com Copetti (2003), influenciam os processos proximais que são de natureza biopsicológicas e possuem o pólo positivo e o pólo negativo. Para Krebs (2003) os recursos do pólo positivo são identificados como as competências da pessoa, ou seja, habilidades, conhecimento sobre o assunto, destreza e experiências de vida. Para o autor, este tipo de recurso associa-se a outras fontes de padrões de interação e torna-se cada vez mais complexo.

Associados às disfunções, os recursos do pólo negativo são os que limitam ou rompem a integridade orgânica da pessoa como, por exemplo, defeitos congênitos, baixo peso ao nascimento, deficiências físicas, doenças severas, danos cerebrais que resultam de acidentes ou de processos degenerativos (KREBS, 2003).

3.4. Do Tempo

Copetti (2001) constata que o tempo foi dividido em três níveis: primeiro, o microtempo refere-se à persistência de engajamento da pessoa em atividades molares; segundo, o mesotempo que indica a periodicidade de persistência de um evento, representado por dias, semanas; o terceiro, o macrotempo, enfoca o tempo histórico e social, bem como as mudanças que ocorrem na sociedade e podem estender-se por gerações.

O fator tempo, de acordo com Copetti (2001), exerce grande influência sobre o processo de desenvolvimento, pois, por meio deste, é possível localizar historicamente o indivíduo, além de focalizar momentos de transformações biológicas ou sociais, que acontecem na vida. Do mesmo modo, podem afetar não apenas a pessoa em desenvolvimento, mas os que a cercam, modificando parâmetros familiares e ampliando para outros segmentos.

Em suma, Bronfenbrenner (1996) utiliza o conceito de *bioecológico* para ressaltar a interdependência entre a pessoa e o ambiente onde vive. Além da interdependência, as influências recíprocas que geram um ao outro e que através da interação modificam aspectos de caráter físico e comportamental.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) deixa um legado que permanece na atualidade, pois sua teoria serve como modelo de investigação em várias áreas, ampliando seu enfoque e novas possibilidades de aplicação. (KREBS, 2010).

Para que possamos entender e refletir sobre o modelo bioecológico proposto e suas possibilidades de aplicação na prática docente, se faz necessário entender o contexto que a relação professor- aluno se insere na própria escola.

Segundo Libâneo (1985), a escola cumpre funções dadas pela sociedade e suas funções são constituídas de interesses de classes sociais antagônicas e a prática do professor está relacionada, também, com pressupostos teóricos e metodológicos.

Ainda segundo Libâneo, a prática docente é um condicionamento social, político e ideológico do professor. Dessa forma, a maneira como o professor concebe o ensino e o aprendizado do aluno, talvez possa estar relacionada, implícita ou explicitamente, a uma determinada concepção de escola.

Para Geertz (1989), os padrões culturais estabelecidos interferem em nossos valores, emoções, pensamentos e princípios, bem como apresentam os limites de

intervenção do indivíduo nessa determinada sociedade. Portanto, a totalidade dos padrões culturais não representa apenas um aspecto secundário na compreensão dos elementos que constituem uma determinada sociedade; pelo contrário, representa uma condição essencial dotada de sentido para seus membros, ou seja, sem os homens não haveria cultura, assim como, sem a cultura, não haveria homens (SILVA, 2009, p.15).

Dentro do modelo bioecológico o contexto vivido reflete diretamente nos padrões culturais atuam de forma decisiva na prática docente e conseqüentemente na constituição do ser humano. Esta interferência dentro do modelo bioecológico implica conhecer os limites das ações e dos comportamentos humanos.

Essa constatação indica que o contexto da prática docente pode promover uma transformação nas ações e no comportamento pois é fortemente mediada por elementos relevantes na prática docente, com o propósito de conhecer as efetivas possibilidades de transformação ou conservação.

Dado o exposto recorremos a Freire (1996) que afirma que a afetividade do professor se relaciona à rigurosidade profissional e à alegria proporcionada pelo prazer da atividade docente, cuja manifestação está no compromisso ético com a função.

Em outras palavras a teoria do modelo bioecológico proposto neste capítulo reafirma que o contexto que precisa ser vivido na prática docente é: respeitar as diferenças individuais, mesmo sabendo que estará sendo contagiado a todo o momento pela construção do conhecimento, ou seja, o aluno é estimulado a ser transformador e a divergir, ocorrendo o desenvolvimento da autocrítica, além de acentuar sua criatividade e o aprendizado, entretanto, o contexto precisa ser único, original e inovador.

Em vista dos argumentos apresentados o modelo bioecológico acaba refletindo no processo de mudança e observação da prática docente. Esta influência pode ser concebida pelo modelo educacional proposto em cada instituição escolar e também revelar significativas contribuições para a compreensão do modelo bioecológico para as referidas relações dentro do ambiente e a prática docente de um modo geral como veremos no próximo capítulo.

4.

Prática Docente e os Modelos de Ensino

[...] queremos mostrar evidências científicas sobre a importância do afeto [...] para estar feliz. Se eu sou uma pessoa com dinheiro e bem de saúde, mas sem afeto, sem amigos [...] A solidão é tóxica [...] o mais importante para a felicidade é a qualidade dos nossos relacionamentos (DOMÊNICO, 2016, p.39).

Segundo Ortenzi (2006) a prática docente atual deve privilegiar os diversos aspectos da formação humana. Para tanto, há necessidade em compreender qual é a contribuição da experiência, além disso, se faz necessário uma convivência harmoniosa com o outro, para que seja possível promover no espaço escolar uma cidadania consciente e ativa.

Para Morin (2001), a educação deve preparar pessoas para as situações do cotidiano pessoal e profissional, ou seja, a educação deve constituir-se das reais necessidades para a construção de um mundo melhor, um futuro promissor e preparar as pessoas para viver a realidade deste mundo.

Ainda convém lembrar, que segundo Saviani (1993):

[...] a educação tenha servido historicamente como ferramenta de manutenção de poder, sendo, portanto, condicionada por um determinado sistema político e não condicionante dele, e, ainda, muitas vezes utilizada como fonte de adestramento de pessoas e permanência do status quo e não como uma possível estrutura de um nivelamento entre elas, o professor, se não têm condições para reverter essa situação, por outro lado, quando no micro- universo da sala de aula, nas relações que estabelece com os alunos, pode reunir aquelas necessárias para percebê-la e para situar-se dentro dela, desenvolvendo a capacidade crítica nos alunos (SAVIANE, 1993, p. 78).

As constantes mudanças resultantes das inúmeras inovações de ordem tecnológica experimentadas atualmente, com amplas repercussões na sociedade, acabam por fazer confundir a atividade docente, tanto em relação aos conteúdos a serem administrados na escola quanto a respeito das relações entre professores e alunos que nela se estabelecem, envolvendo, dentre outros, aspectos disciplinares e emocionais, para os quais o bom relacionamento professor-aluno deve contribuir (ORTENZI, 2006, p.12).

A observação de possíveis mudanças na prática docente mediante cada concepção de ensino, e influenciada pelo contexto de cada época, revela

significativas contribuições para a compreensão de um processo historicamente construído para a relação professor e aluno e a prática docente.

Outra questão latente é a necessidade de observar qual a real importância dessas modificações na estrutura educacional, os impactos na prática docente e como essas referidas mudanças podem provocar uma aproximação ou incidir em um distanciamento de posicionamentos entre professores e alunos, no que tange a função e utilidade da escola.

Percebe-se também, que a afetividade constitui um aspecto que marca o terreno em que são constituídos e de onde derivam os vínculos da prática docente e a maneira como o aluno relaciona-se com cada disciplina, ou seja, dentro do contexto afetividade estão contidas as atitudes, os valores do aluno diante da relação proposta e da estrutura curricular, no qual está inserido.

Dessa forma, Freire (1996), afirma que a afetividade do professor está relacionada com a sua rigurosidade profissional e sua alegria proporcionada pelo prazer da atividade docente, cuja manifestação está no compromisso ético com a função docente (ORTENZI, 2006, p.14).

Por outro lado, a busca pelo estreitamento das relações entre professores e alunos pode diminuir a distância entre o ideal e o real, além de dinamizar a relação, trazendo não somente o profissionalismo que a atividade exige, mas também a busca pelos diversos questionamentos sobre a prática docente. Ainda em relação à afetividade, Libâneo (1994) traduz o seguinte:

[...] o afeto dentro do conjunto das funções docentes não deve estar vinculado nem ser confundido com o “amor pelas crianças”. Seguindo estas descrições sobre o papel da afetividade na função docente, a pesquisa foi direcionada no sentido de desvelar a importância desse aspecto em relação à atividade do professor e à prática docente (LIBÂNEO, 1994).

Em virtude do que foi mencionado, este capítulo tem como objetivo promover a reflexão sobre a prática do professor em sala de aula, elucidando através da compreensão histórica, as principais tendências pedagógicas e suas influências na relação entre professores e alunos.

Refletindo sobre tais questões, um dos aspectos preponderantes sobre o papel do professor, refere-se à autoridade docente. A ideia de autoridade foi aqui construída segundo a visão de Freire (1996), com destaque para o seu exercício de maneira coerente e democrática.

É necessário que a autoridade do professor não seja confundida e transformada em autoritarismo e que a liberdade por parte do aluno, concedida pelo professor, não seja transformada em excesso. O equilíbrio é fundamental para não confundir ambos, pois seria considerado nocivo para a prática docente.

Contudo, a atitude reflexiva do professor acerca da prática docente também merece destaque, em razão de sua extrema importância para a prática docente. Embora esta deva derivar da experiência docente adquirida no exercício da profissão, as licenciaturas, responsáveis pela formação inicial do professor, devem sinalizar para a relevância do tema (ORTENZI, 2006, p.15).

Em suma, corroborando com Ortenzi (2006), somos levados a acreditar que o desenvolvimento da atitude reflexiva do professor sobre a prática docente desde à sua formação inicial pode revelar a necessidade constante de aperfeiçoamento profissional, visto que a atividade docente requer sempre uma preparação para enfrentar a contingência de mudanças que o mundo contemporâneo produz.

4.1. A Influência do Modelo Clássico de Ensino

Na história da educação brasileira, basicamente na década de 30, a sociedade sofreu grandes transformações em virtude do modelo econômico. O ensino era centrado na figura do professor como detentor do conhecimento e transmissor do saber já predeterminado, ou seja, para o aluno já estava destinado à reprodução dos conteúdos (Cunha, 1996).

A relação professor e aluno era centrada no professor com características autoritárias, que detinha o saber e as relações eram mantidas através de um pragmatismo onde a instituição escolar tinha um papel elitista. Referente à época, Cunha (1996) traduz a relação da seguinte forma:

[...] os comportamentos do professor e dos alunos fazem parte de uma expectativa baseada na ideologia definidora de uma sociedade. A prática docente era determinada por um modelo socialmente e ideologicamente construído para uma escola clássica (CUNHA, 1996, p.156).

Dessa forma, segundo Luckesi (1991), a relação entre professor e aluno era predominantemente marcada pela autoridade do professor que se comunicava muito pouco e o silêncio era a garantia de uma aula assegurada pela disciplina.

4.2. A Influência do Modelo Empírico

A tendência empírico-ativista surgiu como uma negação ao modelo de escola clássica tradicional, embora, sem romper com a concepção idealista de conhecimento. Considerava o desenvolvimento das características psicológicas e biológicas em cada indivíduo (ORTENZI, 2006, p.20).

Libâneo (1985) traduziu a tendência empírica como a busca da satisfação simultânea dos interesses dos alunos e das exigências sociais. A tendência empírica coloca o aluno como um ser ativo e faz dele a figura central no processo de aprendizagem. Entretanto, a prática docente deixa de ser técnica, muito embora exija do professor muito mais, pois entre suas competências estão o desenvolvimento da pesquisa e os componentes para o desenvolvimento desta estão: a descoberta, a comparação de dados, a experimentação e a relação entre áreas de conhecimento, ou seja, os aspectos subjetivos para a aprendizagem começam a ser valorizados.

Para Luckesi (1991):

[...] o papel do professor nesta tendência consiste em, antes de tudo, auxiliar o desenvolvimento espontâneo do aluno, o que possivelmente serviu como ensaio para a concepção construtivista. O conceito de disciplina toma o significado de coletividade, ou seja, o aluno disciplinado é solidário e respeita regras, pois compreende que o bem-estar coletivo está vinculado a elas (LUCKESI, 1991, p.40).

O modelo proposto precisa desenvolver a contextualização para que o conhecimento seja construído visando compreender o que pensa o aluno, porém, exige mais habilidade do aluno e do professor sobre a prática docente e a formação mais completa do ser humano.

4.3. A Influência do Modelo Formal

A tendência formalista moderna foi um movimento que surgiu após a Segunda Grande Guerra, que tinha o objetivo claro de superar uma defasagem entre o avanço da ciência e da tecnologia diante de uma sociedade que emergia do pós-guerra.

De acordo com Fiorentini (1994), quanto à prática docente e ao processo de aprendizagem, não há grandes mudanças se comparadas ao modelo formalista clássico. De um modo geral, o ensino continuou centrado na figura de um professor autoritário e detentor do saber, que expõe e demonstra rigorosamente tudo no quadro, restando ao aluno a passividade e reprodução de conteúdos (ORTENZI, 2006, p.21).

4.4. A Influência do Modelo Tecnista

Ainda reflexo do pós-guerra, a educação sob o modelo tecnista produz reflexos em virtude do desenvolvimento que se fez necessário para época, onde visava à necessidade do aparelhamento industrial com visão estratégica de uma proposta de formar funcionários eficientes para satisfazer uma política de educação capitalista.

Para Luckesi (1991), os conteúdos abordados na tendência tecnista são princípios científicos estabelecidos e ordenados numa sequencia lógica e psicológica preparados por especialistas. Segundo o autor:

Na educação tecnista, a prática docente aproveita-se do autoritarismo vigente e negligência alguns aspectos particulares que compõem o aprendizado do aluno. Promovem profissionais com competência em áreas específicas a professores, desvinculando o saber pedagógico da prática docente. Há, portanto, a promoção da ideia de que para ensinar basta saber “o que” e não, necessariamente, “como”. A figura do professor funciona como um elo entre a verdade científica e o aluno e ambos são espectadores de uma verdade objetiva (LUCKESI, 1991, p.62).

A partir das reflexões de Luckesi (1991), constata-se que o modelo de educação tecnista poderia ser um instrumento de nivelamento e dominação, pois preparava o aluno dentro de um sistema político que talvez tivesse por finalidade capacitar alunos para servi-lo e não somente para aprender a ser. Assim, a afetividade nas relações pessoais são irrelevantes.

4.5. A Influência do Modelo Construtivista

Dentro desta ótica, o construtivismo é o resultado do conhecimento do aluno e a ação interativa e reflexiva com o cotidiano. Esta ação desencadeia o processo de reflexão, considerando mais o processo de construção relacionado ao conhecimento. A construção da relação reforça a importância do aprender a aprender, mediante a construção de relações entre situações que possibilitam a admissão de diferentes significados nos mais diversos contextos.

Segundo Fiorentini (1994), as pesquisas produzidas nas últimas décadas sobre o construtivismo estão relacionadas com a investigação sobre como os alunos podem perceber o desenvolvimento de estruturas cognitivas e a reflexão para a construção de conceitos (ORTENZINI, 2006, p. 23).

O papel do professor é imprescindível e fundamental, pois a palavra do professor representa um saber, que também é social. Todavia, tal constatação aproxima-se do modelo construtivista, que enfatiza a importância da convivência entre professor e aluno. A confiança que é estabelecida neste modelo é destinada para contribuir com o aprendizado e a figura do professor não deve ser atrelada ao autoritarismo. Propõem-se situações desafiadoras que envolvam o aluno no processo pessoal de elaboração de novos conhecimentos e o desenvolvimento de seus recursos internos.

A respeito do construtivismo, Lima (1998) descreve:

“Muito da legitimidade que o conhecimento construído pelo aluno possa demonstrar é referente ao direcionamento dado pelo professor, e tanto mais desafiadora será a proposta quanto maior forem a credibilidade do professor e o vínculo deste com os alunos. De certa forma, a perspectiva construtivista conta com a boa relação entre professores e alunos. O esforço do professor em orientar implica desenvolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo a consciência, inclusive, dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno” (LIMA, 1998, p.71).

É importante salientar que o modelo construtivista oferece ao professor maior liberdade para desenvolver os conteúdos e refletir sobre as melhores condições para o processo de observação do aluno. Isto nos leva a refletir, que a concepção construtivista proporciona critérios para o professor entender o que acontece na sala de aula no plano educacional e psicológico.

4.6. A Influência do Modelo Progressista

De acordo com Fiorentini (1994), que se refere à tendência progressista como “socioetnocultural”, trata-se de uma concepção educacional presente a partir da década de 70, que pretendia atentar para os aspectos sociais e culturais da educação, principalmente, das classes menos favorecidas (ORTENZINI, 2006, p.27).

Convém ressaltar que até então, eram buscados motivos predominantemente psicológicos para o fracasso escolar, entretanto, diante da tendência progressista o enfoque volta-se para a instituição escolar e também para possíveis causas oriundas do conjunto das características sociais e culturais do aluno (LUCKESI, 1991, p. 69).

Conforme aponta Saviani (1993):

[...]é ingenuidade e idealismo crer que a educação poderia modificar a sociedade, pois trata-se de um elemento determinado e não determinante da estrutura social. Contudo, este é um desafio da escola perceber-se condicionada e entender que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, e que, mesmo assumindo a condição de elemento determinado, livrando-se do peso da autonomia (de que a educação pode mudar o mundo), não deixa de influenciar a estrutura social na qual está inserida (SAVIANE, 1993, p.73).

A prática docente deixa de ser uma relação de imposição, para estabelecer uma construção coletiva, onde os papéis devem estar bem esclarecidos nesta relação. Desse modo, a prática docente exige muito mais do professor, ou seja, o conhecimento técnico específico da sua área de atuação deve estar relacionado com o nível de competência, com a finalidade. Propõe a atuação conjunta do docente e do aluno para buscar alternativas de transformação do espaço pedagógico em um ambiente prazeroso e propício para o aprendizado.

Segundo Luckesi (1991), a mediação ocorre, principalmente, pela ação do professor mediador e a participação ativa do aluno durante todo o processo de aprendizado e pela experiência.

Entretanto, esta tendência progressista pode gerar conflitos em relação a valorização do professor, todavia, este paradoxo existente pode ser

estabelecido para a atividade docente em função de uma educação que exige mais habilidades e competências dos professores, de por outro lado, a desvalorização deste profissional pode pôr tudo a perder.

Em suma, a prática docente requer um conjunto de habilidades para a criação de um ambiente adequado ao aprendizado, entretanto, é possível afirmar que a sala de aula, dentro da tendência denominada progressista, supõe o domínio um conjunto razoável de técnicas pelo professor e suas aplicações e adaptações. Essas influências tem uma ação direta no estabelecimento de boas relações entre professores e alunos, onde a afetividade ganha sua devida importância na prática docente.

5. Revisão da Literatura

A dor de um profissional comprometido entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria (CODD, 2004, p. 115).

Segundo Ferenholf (2002), a síndrome de *Burnout* é reconhecida como um problema psicossocial que pode afetar profissionais de diversas áreas. No caso específico dos profissionais da educação, a presença da síndrome torna-se ainda mais preocupante, pois interfere de forma significativa na prática docente assim como em todo o processo de ensino-aprendizagem. Nos dias atuais o trabalho ocupa um tempo precioso na vida do trabalhador. Não importa o tipo de profissão exercida, o que nem sempre leva a realização pessoal, podendo, inclusive, gerar problemas desde insatisfação até exaustão (TRIGO et al., 2007; DEJOURS, 1992).

O presente estudo é uma tentativa de compreender a qualidade da relação docente-discente e suas possíveis associações com a síndrome de Burnout. O instrumento MBI - Maslach Burnout Inventory, desenvolvido por Maslach e Jackson (1978) tem como objetivo dentro da metodologia aplicada ao estudo, identificar as possíveis implicações da síndrome de burnout (SB) e a prática docente.

O trabalho visa explicar o que significa a Síndrome de Burnout, trazendo seus conceitos e principais estudos, abordando de forma específica os professores do ensino superior de acordo com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner.

Tendo em vista as especificidades do ensino superior nos dias atuais, a função docente exige que o mesmo tenha um domínio amplo de conhecimentos e habilidades necessários para atender aos desafios do mercado de trabalho ao preparar o aluno. É importante salientar que foi possível observar com certa gravidade em relação aos sintomas o que a síndrome de *Burnout* está provocando na vida dos professores universitários.

Segundo Gomes e Brito (2006) argumentam que às transformações no mundo do trabalho afetam diretamente os profissionais do ensino e a escola, pois

os profissionais da educação acabam desenvolvendo um sentimento de menos valia social e econômico, além de não ver o reconhecimento do seu trabalho e dos seus esforços. Desta forma sentem-se explorados, uma vez que a carga de trabalho é cada vez maior e os salários cada vez mais baixos.

O professor é uma das profissões mais atingidas e com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho frente às novas exigências do mercado têm exercido uma pressão sobre o educador de forma impactante, pois requer dos mesmos um domínio amplo de conhecimentos dentro de um ambiente adverso das condições tidas como ideais para a prática docente.

É importante salientar que o professor não tem conseguido acompanhar as constantes mudanças, somados a isso o professor é visto como o único responsável pela resolução de todos os problemas sociais. Tal constatação aproxima-se com a realidade que o professor enfrenta na sua vida profissional hoje, os desafios de um sistema precário de ensino e a cobrança por resultados imediatos são apenas alguns exemplos de uma imensurável gama de fatores que faz com que cada vez mais o professor sinta-se frustrado por não atender a tantas exigências da instituição, do mercado de trabalho e até mesmo da sua própria vida pessoal que acaba sendo esquecida.

No exercício da prática docente a forte pressão e as mudanças do mercado de trabalho fazem com que o professor não tenha mais condições de enfrentamento e termine se afastando da sala de aula, sendo esta a primeira alternativa que encontra para escapar do problema e, em muitos casos, essa falta de energia e esse alto nível de estresse pode levar esse profissional a desenvolver a síndrome de *burnout*.

Em conformidade com Reinhold (2002), afirma que o *burnout* é consumir-se em chamas, profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho. Nesse sentido é relevante destacar que já dispomos de legislação trabalhista que ampara os portadores da Síndrome de *burnout*.

O Decreto Presidencial 3048/99, reconhece a síndrome de esgotamento profissional como doença de trabalho, síndrome esta entendida como sensação de “estar acabado” (BRASIL, 1999).

A Síndrome de *burnout*, por ter sido estudada por vários autores, com o passar do tempo passou a ser conceituada de várias formas o que contribuiu muito para o que sabemos hoje. Existe uma complexa gama de informações envolvendo

suas características e sintomas, entretanto, ainda não é tão popular causando assim dificuldade nos possíveis diagnósticos e tratamentos.

Convém ressaltar que em função da semelhança e do pouco conhecimento, muitos professores que se encontram afastados da sala de aula são diagnosticados equivocadamente como portadores de depressão. Todavia, ainda não temos uma vasta experiência no diagnóstico clínico diferencial, especialmente no quadro de comorbidade (ocorre quando as manifestações da doença associada forem similares às da doença primária) com a depressão. Ambos têm em comum a disforia (mudança repentina e transitória) e o desânimo, entretanto, nos quadros de depressão encontra-se letargia e prevalência dos sentimentos de culpa e de derrota, enquanto no *burnout* se observa desapontamento e tristeza (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p.112).

Segundo Reis (2006), ensinar é uma atividade altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores. Dentre as repercussões mais relatadas destacam-se doenças cardiovasculares, problemas respiratórios, neuroses, fadiga, insônia, tensão nervosa, ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade e exaustão emocional. Portanto, além dos problemas de saúde, o estresse ocupacional leva à redução na frequência ao trabalho.

De acordo com os estudos de Pereira (2006), quando o indivíduo não encontra meios de enfrentar esses estímulos externos e não havendo um diagnóstico ou tratamento, ocorre uma cronificação desse estresse, resultando assim, no desenvolvimento da síndrome (PEREIRA, 2008, p. 145).

Corroborando com Codo (2006), afirma que a síndrome de *burnout* deixa o trabalhador com condutas negativas com relação a seu trabalho, acarretando sentimentos e atitudes que vêm a prejudicá-lo emocionalmente e de forma prática em seu labor.

Os estudos mostram que os trabalhadores mais comprometidos são afetados e vão mudando conforme o sentimento de reconhecimento, principalmente quando percebem que o seu esforço não é devidamente recompensado ou quando não alteram o status quo. Posturas como essa podem apresentar alguns transtornos, além de afetar a sua vida pessoal, social e institucional. Em relação ao que foi dito, podemos segundo Codo (2006) destacar:

É importante destacar que a síndrome de Burnout ocorre em profissionais que tendem a enfrentar o estresse com mais trabalho, contudo, por estarem muito motivados a desempenhar um bom serviço, entram em colapso, pois não recebem nenhum reconhecimento pelos bons resultados do seu trabalho e acabam desenvolvendo um sofrimento muito grande (CODO, 2006, p.193).

É certo que nem todos os profissionais que se queixam de suas atividades trabalhistas podem a vir desenvolver a síndrome e até mesmo apresentar outros fatores que associados tendem a deixar os profissionais mais propícios a desencadeá-la.

Segundo Codo (2006), algumas definições foram feitas de acordo com teorias que descrevem a síndrome de Burnout, ao começar pela concepção clínica de Freudenberger (1974) que considerava a síndrome como um estado de exaustão resultante do trabalho cansativo.

Na perspectiva de Maslash e Jackson (1978) a síndrome apresenta uma abordagem sociopsicológica e considera *burnout* como uma reação ao esgotamento emocional crônico que é desencadeado por um contato direto com outros seres humanos dentro de um ambiente de trabalho, onde a tensão emocional é constante e faz com que o trabalhador se desgaste e desista dentro de uma perspectiva organizacional. Profissionais que possuam um vínculo afetivo maior, que possuem esse contato direto, são mais susceptíveis ao desenvolvimento da síndrome, porque lutam contra um trabalho estressante, frustrante e monótono.

O estudo sobre a síndrome de *burnout* e o trabalho docente realizado por Carlotto (2002) apontam que existem consequências individuais e organizacionais em relação ao estágio atual de conhecimento sobre as possíveis consequências de *burnout*.

Segundo o estudo apresentado, as consequências 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).

Segundo Carlotto (2002), professores com altos níveis de *burnout* pensam com frequência em abandonar a profissão. Esta situação ocasiona sérios transtornos no âmbito da instituição escolar e também no sistema educacional. De

um modo geral a categoria e principalmente professores jovens apresentam maior tendência em abandonar seu trabalho e sua profissão como consequência de *burnout*. Em relação ao que foi colocado, existe uma intenção de abandonar a organização como “saída psicológica” para tentar lidar com o processo de exaustão emocional.

De acordo com Pereira (1998) a produtividade fica muito abaixo do real potencial, ocasionando problemas na qualidade do trabalho. Geralmente, altos níveis de *burnout* fazem com que os profissionais fiquem contando as horas para o dia de trabalho terminar, pensem frequentemente nas próximas férias e se utilizem de inúmeros atestados médicos para aliviar o estresse e a tensão do trabalho, ou seja, a parte do sistema educacional mais valiosa e com o mais alto custo provocado pela incidência do *burnout* são as pessoas que ensinam, ou seja, os professores da instituição.

De acordo com Carlotto (2002), 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. Carlotto (2002) acredita, ao concluir suas considerações finais, que na medida em que entendemos melhor este fenômeno psicossocial como processo, identificando suas etapas e dimensões, seus estressores mais importantes, seus modelos explicativos, é possível vislumbrar ações que permitam prevenir, atenuar ou estancar *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.

O autor observa que é de fundamental importância destacar a prevenção e a erradicação de *burnout* em professores como tarefa da categoria e não de forma solitária, contemplando uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade.

Carlotto (2002) afirma que 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 cultura organizacional e social onde o professor exerce sua atividade profissional.

Burnout apresenta três fatores que podem aparecer associados, mas que são independentes uns dos outros, que podem aparecer de forma diferenciada no

profissional, mas que são típicos da síndrome: a despersonalização, a exaustão emocional e o baixo envolvimento pessoal no trabalho.

A despersonalização ocorre quando o profissional substitui o vínculo afetivo pelo racional, nas relações no trabalho quando se perde o sentimento pelas pessoas que se relaciona, resultando em uma relação em que prevalece o cinismo, as ironias e as atitudes negativas em relação às pessoas com o seu labor (CODO, 2006, p.124).

Outro fator típico de *burnout* é a exaustão emocional que segundo Benevides-Pereira (2010) é um sentimento de falta de energia para continuar, um esgotamento tanto físico quanto mental de haver chegado ao limite das possibilidades.

Outro fator é o baixo envolvimento pessoal no trabalho o que chamamos de reduzida realização profissional e acontece quando o trabalho está insatisfatório, levando o profissional a se sentir desmotivado, com baixa autoestima, sentimento de insuficiência, desejando abandonar o trabalho.

A síndrome de *burnout* apresenta uma característica multidimensional, o que afeta de maneira geral o profissional no ambiente de trabalho. Estabelecer um vínculo afetivo e a impossibilidade de efetuar-lo da forma desejada provoca um desgaste desse vínculo, desmotivando e chegando ao ponto do profissional não conseguir mais desempenhar bem as suas funções, além de ocorrer um desgaste físico e mental muito intenso, tendo como única alternativa para a pessoa com a síndrome de Burnout, a desistência de continuar trabalhando. De acordo com Kuenzer (2004):

O trabalho do professor se objetiva na tensão entre o trabalho em geral (qualificador, transformador, prazeroso) e o trabalho capitalista (mercadoria comprada para valorização do capital), tensão acentuada pela natureza não material desse trabalho, ou seja, não há separação entre produto e produtor. Esse caráter do trabalho docente permite tanto reafirmar o espaço da consciência e da subjetividade e, portanto, o poder do trabalhador, quanto cada vez mais diminuir o espaço de intervenção do trabalhador, com a crescente mercantilização dos serviços educacionais e “flexibilização” das relações de trabalho (KUENZER, 2004, p.100).

O trabalho docente representa uma gama de significados muito forte para quem leciona, não somente para sobrevivência pessoal, mas uma atividade que exerce uma importância social e quando existe a transformação do conhecimento

na prática docente, essa ação provoca uma mudança de atitude tanto do indivíduo como na vida em sociedade. A esse respeito Codo (2006), afirma o seguinte:

O homem se reconhece no seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, se orgulha do fruto do seu trabalho e também se transforma nesse processo modifica seus hábitos, seus gostos, seu jeito de vestir, seu modo de comportar-se. O trabalho enriquece o homem e não estamos aqui falando em dinheiro, em acumulo de bens [...], estamos falando em conhecimento, experiência, habilidade, enfim, desenvolvimento da forma mais ampla que podemos pensar (CODO, 2006, p. 112).

Na prática docente existe um grande envolvimento com o seu trabalho e este comprometimento leva muitas vezes a se dedicar completamente. Ao compreender porque essa ligação é tão forte no trabalho, podemos entender como a síndrome de *Burnout* atua e porque ela é tão severa.

Quando o professor leciona com paixão, gosta do que faz, acaba naturalmente se percebendo na relação, ou seja, se envolve sentimentalmente com as pessoas com quem se relaciona, deposita alegrias, vitórias e sonhos atribuindo realização no seu trabalho, mas quando essa relação de sentimento não é efetivada, o professor já não percebe o reconhecimento do próprio esforço, sofre e passa a questionar a sua identidade profissional.

E o trabalho docente não foge dessa realidade, sendo um trabalho com características em servir o outro, o professor que se envolve, constrói sentimentos e cobrança por parte dele mesmo e do sistema como um todo. Por um lado, participar e controlar todo o processo de trabalho deixa o profissional se sentir importante, mas por outro lado quando acontece algum erro no resultado se culpa pelo fracasso.

De acordo com Pereira (2008), a síndrome chega a ser mais vulnerável em pessoas que acabam se dedicando demais e, com isso, se sobrecarregando podendo ocorrer com mais frequência em jovens por não terem experiência em enfrentar os problemas do trabalho, em pessoas com a faixa etária de 40 anos pelas expectativas irrealistas com relação às atividades desempenhadas, e em homens por não serem maleáveis como as mulheres em relação às pressões da profissão. Ainda em relação ao mencionado, é possível afirmar que traços de personalidade não determinam o desenvolvimento da síndrome, contudo, são estudos sobre o contexto que a pessoa está inserida ou a sua faixa etária, que ajudam a nortear os trabalhos, principalmente no que tange ao desenvolvimento

da síndrome, sendo assim é muito provável que aconteça o acometimento por *burnout*.

Expressando os conhecimentos de Pereira (2008), *burnout* em professores apresenta sintomas individuais. De uma maneira geral acontece pela exaustão de recursos para enfrentar o desgaste das relações internas da profissão e um forte sentimento de fracasso. Fatores como a relação com os alunos, a desmotivação, baixos salários, sobrecarga de trabalho, salas superlotadas, falta de auxílio, ambiguidade no papel desempenhado entre outras características, afetam o desempenho do professor e são fatores propícios ao desenvolvimento da síndrome.

Diante da realidade enfrentada diariamente em relação a profissão, faz com que com que o professor muitas vezes se sinta inseguro no que está fazendo, sendo a todo o momento manipulado a realizar os objetivos postos, sendo que ao mesmo tempo tem autonomia na sua sala de aula, ou seja, a prática docente está sofrendo. Para Carlotto (2002):

No exercício da profissão docente encontram-se presentes, diversos fatores estressantes que estão relacionados à natureza de suas funções psicossociais, com o contexto institucional e social, onde a severidade desses fatores com relação aos professores atualmente já ultrapassa a dos profissionais da saúde (CARLOTTO, 2002, p.20).

Para o autor *burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão.

Os dilemas que a educação enfrenta e que atingem diretamente o professor são os agentes estressantes dessa profissão que é tão sacrificada e tão importante. A responsabilidade e a vontade que tem em realizar sua missão fracassam na quantidade de tarefas que muitas vezes não consegue realizar por falta de recursos e de políticas que contribuam para melhorar sua prática docente. Com isso o professor entre em conflito com a sua profissão, pois nesse ínterim se instala a síndrome de *burnout*.

De acordo com Carlotto (2002):

Professores muito dedicados as suas atividades e que atribui um alto grau de

expectativas em sua profissão, dizemos que esse profissional tem mais facilidade a apresentar a síndrome, no momento em que se decepciona sentindo mais prejuízo por terem se dedicado muito, e por sentir que não cumpriram com o que esperavam dele e acabam se frustrando (CARLOTTO, 2002, p.25).

Carlotto (2002) analisa que *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 nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócio-históricos.

Na visão de Benevides-Pereira (2010), as consequências de *burnout* na prática docente se manifesta também na própria instituição de ensino, pois existe um processo de deterioração da qualidade dos serviços e da adoção de atitudes negativas por parte dos professores em relação aos alunos, pais, amigos de profissão, entre outros. Por ser complexo o diagnóstico da síndrome, é preciso compreender quais os fatores que facilitam a incidência de *burnout* e o que está envolvido para que o professor esteja vulnerável a desencadeá-la. Ao concluir o estudo, sem a pretensão de esgotá-lo, percebe-se que existe uma perda significativa em relação ao trabalho e o sentimento de impotência para torná-lo mais eficaz. Essa perda de energia na prática docente se dá pelo estranhamento em relação ao próprio trabalho e a si mesmo.

No entanto, faz-se necessário um maior aprofundamento acerca das questões fundamentais que estão na gênese dessa realidade. É possível afirmar que está sendo muito difícil para os docentes reverter essa tendência em relação à síndrome de *burnout*. Mesmo que os professores tenham intenções reais de criar uma prática docente com melhores ideias na tentativa de desenvolver a presença da afetividade na prática docente e busquem inovações pedagógicas com o firme propósito de envolver os alunos nas atividades do cotidiano escolar.

A sensação de fracasso que o professor experimenta ao sentir-se impotente para modificar tal realidade acaba se concretizado em diferentes aspectos como: evasão, desinteresse pelo trabalho, acomodação, mudança de universidade, escola, abandono do emprego e até da profissão. Estas são reações que o professor adota por encarar uma realidade educacional que denuncia o quanto a universidade está longe de cumprir o papel social que o mundo contemporâneo exige, reforçando o quanto as organizações do trabalho e as relações sociais no interior da

universidade estão distante da sociedade.

Segundo Kyriacou (2003), em relação às práticas individuais, algumas estratégias podem ser utilizadas para enfrentar o estresse educacional que acomete os professores, tais como: preparação prévia da aula, replanejamento de aulas mal preparadas, suporte afetivo ao compartilhar problemas profissionais com outros professores, habituação e adaptação aos problemas cotidianos, determinação de prioridades, relaxamento após o trabalho, ter amigos com quem possam ser compartilhados os sucessos e os fracassos.

Nunes Sobrinho (2006) por sua vez, aponta que, além das variáveis pessoais, é necessário um estudo acerca das variáveis ambientais, visando melhorar as condições físicas do trabalho do professor. Assim sendo, o trabalho docente, realizado em bases mais flexíveis, facilitam novas formas de organização e gestão do trabalho, capazes de tornar a prática docente numa fonte de autorrealização humana e aliviar os estressores inerentes ao ambiente escolar. Segundo os estudos propostos por Codo (1999) o conflito estabelecido entre dedicação ao trabalho e dedicação à família atinge um grupo pequeno dentre os profissionais de educação pesquisados, algo em torno de 6%, mas é fonte de sofrimento e, como tal, merece ser melhor investigado (MEDEIROS & VASQUES-MENEZES, 1999, p.255).

Retomando o que foi dito acima, os professores sofrem com o conflito trabalho x família, pois do ponto de vista da esfera pessoal, são na sua maioria casados ou têm companheiros, algo em torno de 73%. Poucos são solteiros, 16%. O restante fica entre viúvos, separado ou divorciado.

A entrada da mulher no mercado de trabalho, a profissionalização e a conscientização sobre os seus direitos e sobre suas diferenças vêm colocando em xeque a antiga divisão entre gênero e trabalho que se deu através da história; se o ato de cuidar era o seu ofício, as profissões que demandam cuidados apontam no sentido do primeiro mercado natural de trabalho da mulher (MEDEIROS & VASQUES-MENEZES, 2000, p.256).

É importante salientar que existe um aumento relativo de homens na docência, mesmo sendo um reduto com a presença maior das mulheres. Segundo o estudo (mencionar o estudo- referência) há uma desfeminização lenta, porém gradual de 2%, ou seja, é necessário analisar a questão conflito entre trabalho x família como algo não relacionado ao gênero, pois existe uma mudança que pode

transportar outras variáveis. Com isso, essa questão passa não ser mais um problema feminino de trabalho e sim da categoria.

Segundo Faber (1991), nos Estados Unidos, o abandono da atividade docente já é um fenômeno preocupante. No que tange a satisfação e o comprometimento, fruto das condições vividas pelo professor no Brasil, estes fatores podem perigosamente colocar os trabalhadores da educação na porta de saída da atmosfera acadêmica.

No Brasil, segundo Codo (2000), ainda não se vive o mesmo quadro que os Estados Unidos, entretanto, não se pode descuidar e correr o risco de um esvaziamento das salas de aula pela falta de cuidado com os profissionais responsáveis pelo ensino no país.

Em relação a carga mental referente ao trabalho dos professores, Magalhães e Soratto (2000) levantam uma questão sobre a origem dos sentimentos frente as condições do trabalho e suas possíveis associações com *burnout*. Neste caso, o número de horas trabalhadas não é necessariamente maior entre os que possuem dois empregos ou apenas um. Muitos professores têm dois empregos, totalizando um total de 40 horas trabalhadas. No entendimento frente ao estudo realizado, um emprego de 40 horas ou dois empregos com 20 horas não repercutem do mesmo modo em relação à carga mental, ou seja, dois empregos implicam em mais deslocamentos, maior esforço de adaptação do ambiente, planejamento e preparação de atividades distintas (CODO, 1999, p.285).

As condições de trabalho e a falta de perspectivas profissionais dos professores vêm contribuindo decisivamente para o abandono da profissão. É importante refletir como os professores podem ser considerados agentes de mudança em uma sociedade que cada vez mais lhe cobra e desvalorizam?

A inércia docente gerada pelo distanciamento de sua atividade profissional no ambiente escolar, o não envolvimento com o trabalho e os problemas da escola nos remete a necessidade de construir um olhar mais apurado sobre a síndrome e a prática docente.

Diante do exposto, fica evidente que a prática docente deve incluir, nos programas de estudos interdisciplinares, uma ampla reflexão sobre o papel do professor frente ao cenário apresentado e evidenciado na docência que é a síndrome de *burnout*.

6. Objetivo Geral

Analisar características sociodemográficas de docentes de ensino superior e as possíveis associações com a síndrome de *burnout*.

6.1. Objetivos Específicos

- a) Identificar as características sociodemográficas e do ambiente bioecológico dos docentes;
- b) Analisar a relação entre os fatores sociodemográficos (sexo, universidade, local de trabalho, escolaridade, renda, estado civil, tempo de serviço) e os componentes da síndrome de *burnout*;
- c) Analisar os componentes da síndrome de *burnout* que prevalecem nos docentes de nível superior.

7. Metodologia

Participaram da pesquisa 106 docentes que exerciam atividade em instituições particulares e públicas de ensino superior localizadas no estado do Rio de Janeiro.

No estudo proposto, foi aplicado a adaptação brasileira de Lautert (1995) do instrumento MBI - Maslach Burnout Inventory por Maslach e Jackson (1978). O instrumento tem como avaliar como o trabalhador vivencia seu trabalho, de acordo com três dimensões conceituais: exaustão emocional, realização profissional e despersonalização.

O inventário, traduzido e adaptado por Lautert (1995), é auto aplicado e totaliza 22 itens. Em sua versão americana, a frequência das respostas é avaliada através de uma escala tipo likert de 0 a 6. Foi utilizado neste estudo, o sistema de pontuação de 1 a 5, também usado por Tamayo (1997) na adaptação brasileira do instrumento.

Foi estabelecido no primeiro momento contato com o docente e posteriormente o pesquisador solicitou a cooperação do informante, explicando os objetivos e métodos da pesquisa, utilizando um roteiro de apresentação, construído com linguagem simples e clara. O pesquisador solicitou a assinatura do Termo de Consentimento e procedeu à aplicação dos instrumentos.

Para concluir um diagnóstico sobre *burnout* é preciso que hajam altas pontuações nas subescalas de Exaustão Emocional e Despersonalização somados aos resultados com baixos índices na subescala Envolvimento Profissional no Trabalho como resultado, definem a presença da síndrome.

Pontos de corte foram estabelecidos para detectar a síndrome de *burnout* por Maslach (1978) da seguinte forma: os indivíduos acima do percentil 75 estão incluídos na categoria “Alta”. Os “indivíduos entre 75 e 25 estão incluídos na categoria “Médio” ou Moderado”. Os indivíduos abaixo do percentil 25 estão incluídos na categoria “Baixa”.

A pesquisa teve como referência o Código de Ética Profissional dos Psicólogos e a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Departamento de Psicologia da Puc-Rio, tendo

como premissa garantir os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, além de verificar se o desenvolvimento está de acordo com os padrões éticos.

Todos os participantes receberam informações oral e escrita sobre objetivos da pesquisa, responsabilidade, método empregado e o direito a recusar o consentimento. A inclusão na amostra foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo 1). Além desses aspectos gerais, o pesquisador manteve um relacionamento pautado pelo respeito e pela preocupação em reduzir os custos da participação, em tempo e constrangimento imposto aos participantes. Cada participante foi identificado por um código nas folhas do instrumento (vide Anexo 2).

8. Resultados

8.1. Descrição Sociodemográfica da Amostra

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra de professores do ensino superior (N=106)

Características Sociodemográficas	N (106)	(%)
Sexo		
Masculino	41	38,7
Feminino	65	61,3
Universidade		
Pública	53	50
Privada	53	50
Local de Trabalho		
Capital	92	86,8
Interior	8	7,5
Outros	6	5,7
Escolaridade		
Mestrado	47	44,3
Doutorado	59	55,6
Renda		
1 a 5 salários	42	39,6
5 a 10 salários	52	49,1
10 a 15 salários	12	11,3
Estado Civil		
Solteiro	31	29,2
Casado/União Estável	61	57,5
Divorciado	14	13,2
Tempo de Serviço		
1 a 5 anos	16	15,1
5 a 10 anos	25	23,6

10 a 15 anos	8	7,5
15 a 20 anos	10	9,4
20 a 30 anos	36	34
Aposentado, mas ainda trabalha	11	10,4

8.2. Análise dos Componentes da Síndrome de Burnout nos Professores do Ensino Superior

As três escalas têm consistência interna de alta (Exaustão Emocional $\alpha=0,91$; Envolvimento Pessoal no Trabalho $\alpha=0,82$) a moderada (Despersonalização $\alpha=0,58$), entretanto, em relação ao ponto de corte estabelecido na metodologia, nenhum professor foi diagnosticado com a Síndrome de Burnout.

A Subescala de Exaustão Emocional avalia o grau de esgotamento emocional em virtude da falta de valorização profissional pelas exigências do trabalho. Nesta subescala, 56,6% dos professores da amostra foram classificados no nível médio/moderado e, em relação ao nível alto, este índice cai para 17% frente aos 24,5% do nível baixo. É válido observar que ao somarmos os percentuais dos níveis médio-moderado e alto teremos 73,6%, ou seja, nesta subescala um conjunto de sinais e sintomas em relação à síndrome poderá ser desenvolvido pelos professores, prejudicando a prática docente.

O teste qui-quadrado de homogeneidade, utilizado para testar a afirmação de que diferentes populações têm a mesma proporção de indivíduos com alguma característica, indicou que há uma diferença significativa na concentração de professores quanto aos graus de Exaustão Emocional medido pela MBI ($\chi^2=26,34$; $p < 0,05$). Conforme demonstrado no gráfico 1, houve uma concentração significativa de participantes classificados no nível médio/moderado.

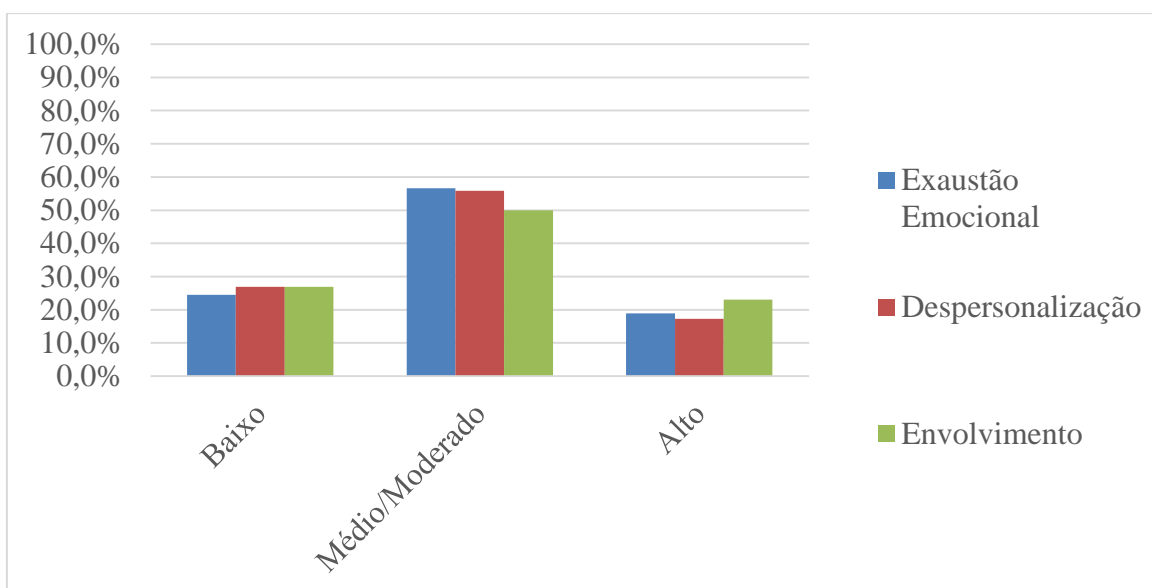


Figura 1 – Percentuais de professores classificados nos três níveis da MBI nas subescalas Exaustão Emocional, Despersonalização e Envolvimento Pessoal no Trabalho.

A Subescala de Despersonalização avalia o grau de reconhecimento em relação às atitudes e o distanciamento dos professores com os seus alunos. Nesta subescala de Despersonalização 54,7% destaca-se o nível médio/moderado. Em relação ao nível alto, este índice cai para 17% frente aos 26,5% do nível baixo. É válido observar que ao somarmos os percentuais dos níveis médio-moderado e alto teremos 71,7%, ou seja, nesta subescala também podem ocorrer o desenvolvimento de sinais e sintomas em relação à síndrome e prejudicar a prática docente.

A análise estatística por meio do teste qui-quadrado de homogeneidade indicou que a distribuição dos professores nos três níveis de despersonalização foi significativamente heterogênea ($\chi^2_2 = 25,0$; $p < 0,05$), com uma concentração elevada de participantes no nível médio/moderado (Figura 1).

A Subescala Envolvimento Pessoal no Trabalho avalia o grau de sentimentos e realização pessoal no trabalho. Nesta subescala, 49,1% dos professores foram classificados no nível médio-moderado, 22,6% corresponde ao nível alto e 26,4% ao nível baixo.

Os resultados da análise estatística indicaram diferenças significativas na concentração dos professores nos três níveis de Envolvimento Pessoal no Trabalho medido pela MBI ($\chi^2_2 = 13,23$; $p < 0,05$), com uma concentração significativa de professores no nível médio/moderado.

8.3. Análises por Sexo e Estado Civil

O teste qui-quadrado de associação não indicou relação significativa entre o sexo do participante e seus níveis de exaustão emocional ($\chi^2=3,50$; $p>0,05$), despersonalização ($\chi^2=0,17$; $p>0,05$) e envolvimento pessoal no trabalho ($\chi^2=0,47$; $p>0,05$).

Dentro do estudo apresentado é possível afirmar que não existe uma relação do surgimento da síndrome de Burnout e a questão do gênero, ou seja, todos podem vir a estar acometidos pela síndrome no decorrer da profissão independente do gênero masculino e feminino. Não foi possível afirmar se o estado civil pode influenciar no surgimento da síndrome de Burnout nos professores do ensino superior

Sobre essa questão Codo (1999) relata que foi possível perceber que existe uma predominância feminina e que o marco da expansão do capitalismo contribuiu para a docência, assim como na área da enfermagem, em que existe uma presença marcante de mulheres no mercado de trabalho (BATISTA & CODO, 1999, p.65).

Os resultados apresentados neste estudo demonstram um percentual alto de indivíduos casados e união estável. Segundo Codo (1999) existe um conflito entre trabalho x família, e no estudo do autor foi possível observar que o professor tem a sensação de que o tempo está sendo roubado e que de alguma forma poderia ser dedicado à família e percebe-se um aumento significativo dos fatores exaustão emocional e despersonalização (MEDEIROS & VASQUES-MENEZES, 1999, p.257).

No estudo de Codo (1999), a exaustão emocional nada mais é do que a expressão do sofrimento que os trabalhadores sentem quando não conseguem dar mais de si mesmos, no que tange ao aspecto afetivo. Esgotam-se a energia e os recursos emocionais próprios, sentem-se exauridos emocionalmente. Na prática, esse sentimento faz com que o professor dedicado sinta que os problemas são muito maiores que os recursos que dispõem para resolvê-los.

Assim como Codo (1999) argumenta, o endurecimento afetivo que a despersonalização causa no professor, provoca uma alienação afetiva e promove um distanciamento emocional, ou seja, todo trabalho de mediação afetiva que faz parte do professor se torna amargo. Ao negar essa mediação há um esvaziamento

de toda a sua atividade, esfriando a sua relação de trabalho, podendo acarretar a baixa auto-estima profissional.

8.4. Análises por Tempo de Serviço

O teste qui-quadrado utilizado para comparar os componentes da MBI conforme o tempo de serviço dos participantes, não apresentou consistência interna ao relacionar o aparecimento da síndrome de *burnout* e o tempo de profissão.

No entanto, em uma análise exploratória, foi utilizado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis para comparar as medidas de exaustão, envolvimento pessoal e despersonalização de participantes conforme o seu tempo de serviço. Os resultados indicaram diferenças significativas no grau de despersonalização entre professores quanto ao tempo de serviço ($\chi^2_2 = 17,35; p < 0,05$).

Neste estudo foi possível afirmar que os professores entre 10 e 20 anos de serviço apresentaram níveis de despersonalização mais elevados que os demais, mas isso não quer dizer que estão acometidos com a síndrome de *burnout*.

Em relação ao estudo proposto por Codo (1999) a maior concentração de professores descomprometidos e insatisfeitos encontram-se nos primeiros anos no trabalho, declinando constantemente no decorrer dos anos. Assim como alerta Magalhães e Souto (1999) é importante salientar que *burnout* atinge também profissionais com mais tempo de carreira, porém, a associação entre *burnout* e atitudes negativas do professor marcam os docentes que iniciam sua prática. Existe uma desistência simbólica diante das dificuldades e das impossibilidades ao conduzir uma missão quase impossível. Este sofrimento não faz o professor desistir, pois ele acredita que o aluno está em sala esperando para construir uma solução (CODO, 1999, p.280).

8.5. Análises por dependência administrativa da instituição

Os resultados do teste qui-quadrado não indicaram associação significativa entre ser professor de universidade pública ou privada com os níveis de exaustão

($x^2_2=0,00$; $p>0,05$), despersonalização ($x^2_2=0,00$; $p>0,05$) e envolvimento pessoal no trabalho ($x^2_2=0,00$; $p>0,05$).

Segundo Codo e Odelius (1999) os trabalhadores em educação estão inseridos em uma sociedade capitalista, vendem a sua força de trabalho e o preço final deve ser igual ao preço que custa para a manutenção e reprodução da mesma força de trabalho.

No caso dos professores do ensino superior público e privado ambos têm as mesmas responsabilidades e estão sujeitas a qualquer condição de trabalho. Ao venderem sua força de trabalho por muitas vezes precisam comprar livros, custear seus próprios cursos para aperfeiçoamento (CODO, 1999, p.193).

No estudo apresentado não foi percebido significativamente um dos componentes da síndrome nos professores do ensino superior público e privado, entretanto, é preciso investir mais na capacitação docente e na qualidade de vida do professor, pois estar acometido ou não pela síndrome não é exclusividade do ensino público ou privado.

8.6 Análises por Nível de Escolaridade

Os resultados do teste qui-quadrado indicaram associações significativas do nível de escolaridade com os níveis de despersonalização ($x^2_2=9,37$; $p<0,05$) e envolvimento pessoal no trabalho ($x^2_2=7,08$; $p<0,05$).

Foi observada uma maior concentração de professores com doutorado do que professores com mestrado no nível alto de despersonalização e, uma maior concentração de professores com mestrado do que com doutorado no nível alto de envolvimento pessoal no trabalho. (Figura 02)

Em relação ao dado apresentado acima que aponta associações significativas no nível alto de despersonalização, é possível perceber que segundo Malagris (2004) o modo entusiástico de trabalhar que caracterizava o início da carreira é substituído, nesse estado, por um modo depressivo. A autora entende que a atitude fria em relação ao outro, o distanciamento emocional e, muitas vezes, “a atitude cínica”, associados à despersonalização, podem levar o profissional a sentimentos de culpa e angústia, experimentando, então, reduzida realização profissional e pessoal.

Contudo, a autora ressalva que, embora nem todos os trabalhadores nessas mesmas condições desenvolvam a síndrome de *burnout*, esses sentimentos podem levar a um desejo de abandono do trabalho, pois o profissional, não percebe um sentido em relação ao seu trabalho.

Outro dado apresentado refere-se a exaustão emocional com níveis também significativos nos professores com mestrado. De acordo com os autores Vasques-Menezes e Codo (1999) entendem que a necessidade de estabelecer um vínculo afetivo e a incapacidade de efetivá-lo pode gerar tensão nos profissionais cuja atividade é cuidar do outro, o que pode levar a um distanciamento emocional, como forma de proteção do próprio sofrimento, e, segundo Malagris (2004), até mesmo a um “comportamento de evitação” que pode levar ao *burnout*.

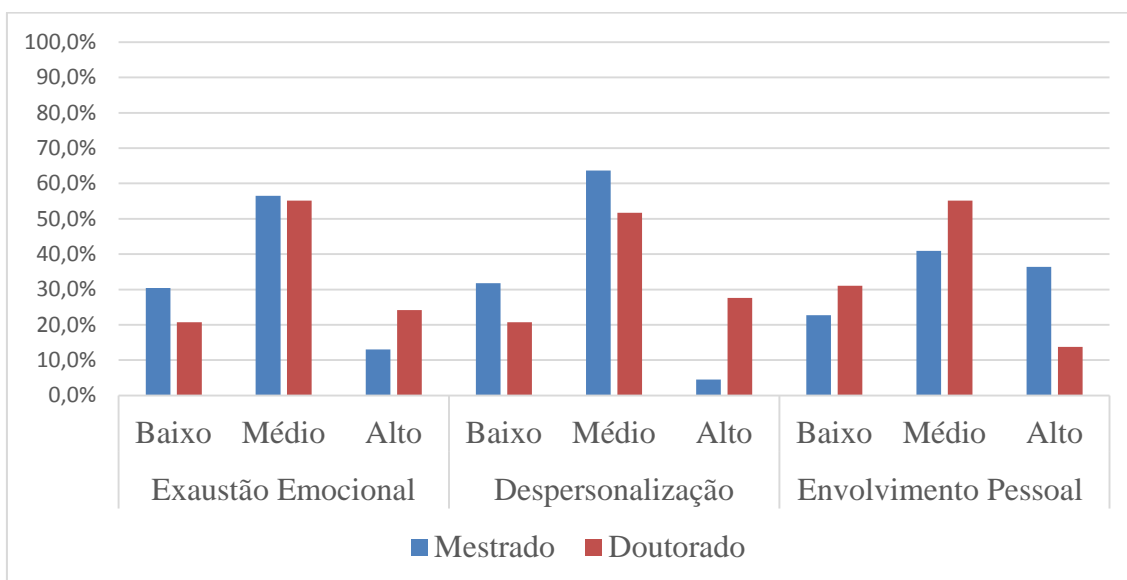


Figura 2 – Percentuais de professores classificados nos três níveis de exaustão emocional, despersonalização e envolvimento pessoal conforme o grau de escolaridade do participante.

8.7. Análise por Faixas de Renda

A análise da associação das faixas de renda salarial dos professores com os níveis de exaustão ($\chi^2=4,43$; $p>0,05$), despersonalização ($\chi^2=8,24$; $p>0,05$) e envolvimento ($\chi^2=0,52$; $p>0,05$) não indicou diferenças significativas. Em suma, na amostra estudada, a faixa de renda salarial não parece estar associada com os

graus de exaustão, despersonalização e envolvimento pessoal medido pela MBI.

No estudo de Codo (1999) no que tange ao envolvimento pessoal do professor com o trabalho, foi possível verificar a prevalência da renda, ou seja, quanto maior a renda, maior o envolvimento pessoal do sujeito com o seu trabalho. Assim trabalhadores com baixo envolvimento pessoal são aqueles com menor renda líquida.

Com relação à despersonalização, foi observada uma influência sobre o padrão de remuneração. Neste caso a renda é inversamente proporcional ao crescimento de *burnout*, assim, quando a remuneração aumenta, diminui a despersonalização (RAMOS & ODELIUS, 1999, p.352-353).

9.

Considerações Finais

Sem a pretensão de esgotar o assunto, o presente estudo nos orienta que o professor e o aluno são os grandes protagonistas de um microssistema, onde os mesmos adotam padrões de atividade, papéis a serem desenvolvidos no relacionamento interpessoal vivenciados no ambiente que nos é apresentado como sala de aula.

Ao reportar a prática docente, podemos entender que a sala de aula contempla o que Bronfenbrenner (1996) chama de mesossistema, ou seja, é o espaço onde as relações acontecem entre os diferentes microssistemas. Aqui o professor e aluno estabelecem uma relação direta no ambiente no qual está inserido.

Quando analisamos a Exaustão Emocional, a Despersonalização e o Envolvimento Pessoal no Trabalho, podemos perceber que os componentes da síndrome de *burnout* estão inseridos no exossistema, ou seja, é possível observar que os componentes que atuam indiretamente ou isoladamente na pessoa em desenvolvimento podem atuar nos diversos microssistemas, neste caso do professor e do aluno.

Situações onde o professor sente-se esgotado, sem energia e sem recursos emocionais próprios, devido as influencias indiretas de outros ambientes, interferem de forma direta sobre o desenvolvimento da relação professor- aluno.

Os estudos apontaram que cada componente da síndrome apresentou resultados significativos nos índices médio/moderado, entretanto, isoladamente não é possível trabalhar com o diagnóstico em relação a síndrome de *burnout*.

Todavia imaginar que ao longo da carreira docente ter um esgotamento emocional em virtude da falta de valorização (Exaustão Emocional), desenvolver um distanciamento ou tratar a prática docente como “objeto” (Despersonalização) e produzir sentimentos em relação ao trabalho de forma negativa (Envolvimento Pessoal) é sem dúvidas preocupante para a profissão e a prática docente.

É importante salientar que existe um ambiente maior que abrange os diversos micros, mesos e exossistemas. Este ambiente – macrossistema – refere-se à normatização, regulamentação, determinação de um padrão ideológico e institucional de uma cultura, afetando de alguma forma tudo aquilo a que

compreende.

Pelo conhecimento dos componentes da síndrome de *burnout* e uma vez diagnosticada, pode-se pressupor que ela afeta toda a prática docente e a vida do professor em geral. Metaforicamente, pode-se pensar que tal patologia seja equivalente a um furacão que cresce na medida em que vai passando pelos locais até atingir a escala máxima. Seu efeito é devastador na vida do ser humano acometido pela mesma.

Sem a pretensão de esgotar o tema, o estudo proposto nos remete a reflexões importantes sobre os professores do ensino superior e a síndrome de *burnout*, entretanto, algumas limitações em relação ao trabalho foram percebidas, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. Em algumas universidades privadas, alguns professores mostraram-se desconfiados, principalmente os contratados, talvez pela questão da empregabilidade e o zelo das informações. No que tange os professores de universidades públicas, o fator greve foi preocupante, no sentido de encontrar profissionais disponíveis, mas não apresentaram desconfiança em relação à pesquisa.

A consistência interna em relação aos dados foi significativa e podem contribuir para refletirmos sobre a questão, entretanto, o número reduzido de participantes, a utilização de apenas um inventário de coleta de dados, podem ser considerados como limitadores, todavia, o fator tempo para uma análise mais robusta sobre os impactos da síndrome de *burnout* e a prática docente no ensino superior deverão ser investigados em análises futuras.

A importância deste estudo para a comunidade acadêmica é perceber que o sinal de alerta está ligado, mesmo tratando-se do ensino superior, onde deduzimos que existe uma aplicação maior de recursos. Ao perceber os componentes da síndrome de *burnout*, refletimos sobre a possibilidade de ampliar o debate com mais estudos neste segmento do ensino. O objetivo seria mapear e tratar de forma preventiva os anseios dos professores com políticas públicas de valorização do magistério, já que de forma sutil a síndrome começa a se alastrar no cotidiano dos profissionais da educação nas universidades públicas e privadas.

Ao concluir com os dados apresentados no referido estudo, segundo o modelo bioecológico, foi possível perceber que todo o microsistema poderá ficar comprometido, caso a síndrome de *burnout* apareça no decorrer de sua prática docente. Neste caso, a síndrome produzirá, talvez, características específicas de

relacionamento. Assim, as interações entre professor e aluno no ambiente ecológico, no caso específico desse estudo, no ambiente escolar, podem perder o significado e gradativamente podem não ser mais percebidas como relevantes e em última instância, poderão não mais existir.

10.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. **A Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, MIKHAIL. **Estética da criação verbal**; Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, JOSÉ D'ASSUNÇÃO. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**. Florianópolis, v.11, nº.98, p. 426-444. 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **O Burnout docente e seu reflexo no ensino**. In: Educere, X Congresso Nacional de Educação e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, Curitiba, 2011.

_____. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____, A.M.T. **A saúde mental de profissionais de saúde mental: uma investigação da personalidade de psicólogos**. Ed.Universidade Estadual do Maranhão, 2001.

_____. A Síndrome de Burnout. *In.*: **Anais do 1º Congresso Internacional sobre saúde mental no trabalho**, Goiânia, p. 36-51, 2004.

_____. Capítulo 2. Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho. *In.*: _____ (org). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**, São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 21-91, 2010a.

_____. Capítulo 4: O Adoecer dos que se dedicam à cura das doenças. O Burnout em um grupo de Médicos. *In.*: _____ (org). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**, São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 105-132, 2010b.

BRASIL. **Diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos**. Resolução CNS 196/1996. Brasília: Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde, 1997.

_____. **Decreto 3048/99**. Ministério de Previdência Social. 1999.

BRONFENBRENNER, U. **Developmental ecology through space and time: a future perspective**. In: MOEN, P., ELDER JR, G. H. &

LUSCHER, K. (Orgs.), Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development, p. 619-647, Washington, DC: American Psychological Association, 1995.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, C. V. A.; MALIK, A. M. **Satisfação no trabalho e rotatividade dos médicos do Programa de Saúde da Família.** *RAP*, v. 42, n. 2, p. 347-68, 2008.

CARLOTTO, M. S. **A síndrome de burnout e o trabalho docente.** Rio Grande do Sul, nº. 1, p.21-29, 2002.

CHERNISS, C. **Staff Burnout: job stress in the human service.** Sage, Beverly Hills. 1980a.

_____. **Professional Burnout in human service organizations.** Praeger. New York. 1980b.

COSTA, JURANDIR FREIRE. **Prefácio do livro Amizade e Estética da existência em Foucault.** Graal Editor. 1999.

CODO, W.; MENEZES, I. V. **Educação: carinho e trabalho.** *In.*: CODO (coord.). Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, W.; BATISTA, A. S. **Crise de Identidade e Sofrimento** *In.*: CODO (coord.). Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, W.; MENEZES, I. V; MEDEIROS, L. **O Conflito entre o Trabalho e a Família e o Sofrimento Psíquico.** *In.*: CODO (coord.). Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, W.; ODELIUS, C.; RAMOS, F. **Remuneração, Renda, Poder de Compra e Sofrimento Psíquico do Educador.** *In.*: CODO (coord.). Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, W.; ODELIUS, C. **Salário.** *In.*: CODO (coord.). Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

COPETTI, Fernando; SERPA, Sidônio; ARAÚJO, Duarte. Disposições pessoais de tenistas jovens: um estudo fundamentado na teoria bioecológica de Bronfenbrenner. *Rev. Bras. Psicol. Esporte*; v. 2, n. 2, p. 1-24, 2008.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas: Papirus, 1996.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

FABER, B.A.: **Crisis in Education- Stress and burnout in the American Teacher**. San Francisco, Oxford, 1991.

FELTON, J. S. **Burnout as a clinical entity – its importance in health care workers**. *Occup.Med*, 1998.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. **Burnot em professores**. *Ecos Revista Científica*, v.4, n. 1, p.131-151, 2002.

FERES-CARNEIRO, Terezinha and GOLDSMID, Rebeca. Relação fraterna: constituição do sujeito e formação do laço social. *Psicol.USP* [online].2011, vol.22, n.4, pp. 771-788. Epub Nov 21, 2011. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642011005000031>.

FIORENTINI, Dario. **Zetetiké**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, **Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática**. n.1, março, 1993.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S.; DUNKEL-SCHETTER, C. et al. Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, p.992-1003. 1986.

FOUCAULT, MICHEL **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, M. T; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (ORG). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIBERTONI SIA, Tatiane. **A Construção de Brinquedos na Educação Infantil**: uma experiência com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

GOMES, L.; BRITO, J. **Desafios e possibilidades ao trabalho docente e a sua relação com a saúde**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, ano 6, n.1, p. 1-14, 2006.

JULIANO, M. C. C. **A influência da ecologia dos ambientes de atendimento no desenvolvimento de crianças e adolescentes abrigados**, 122 f. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Rio Grande/RS, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, A. G. et al. **A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire**. Recife, p. 1-10 19, 2005.

MALAGRIS, L. E. N. Burnout: **o profissional em chamas**. In: NUNES SOBRINHO, F. de P.; NASSALLA, I. (Orgs.). **Pedagogia Institucional: fatores humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: 2004. p. 196-213.

MARTINEZ, J. Aspectos epidemiológicos Del síndrome de burnout em personal sanitario.
Rev Esp Salud Publica, v. 71, p. 293-303. 1997.

MARTINS, E. **Brincar educa? A brincadeira como prática educativa na família**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MASLACH, C.; JACKSON, S. **Maslach Burnout Inventory**. Manual. University of California, Consulting Psychologists. Palo Alto. 1981.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORENO, JACOB LEVY. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1990.

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

NUNES SOBRINHO, F. P. **O Stress do professor do ensino fundamental: O enfoque da Ergonomia**. In: LIPP, M. E. N (Org.) O stress do professor. Campinas: São Paulo, 2006.

ORTEGA, FRANCISCO. **Amizade e Estética da existência em Foucault**. Graal Editor. 1999.

ORTENZI, Alexandre. **A Prática docente: contribuições para o ensino da Matemática**. Campinas, 2006. 108f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.

PEREIRA, S. M. A. **A síndrome de Burnout – o estresse em docentes das Instituições de Ensino Superior Privadas**. Dissertação de

Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

PIMENTA, S.G; GHEDIN, EVANDRO (ORGS). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2006.

PORTUGAL, G. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: CIDINE, 1992.

REIS, E.J.F.B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L; SILVA, M. **O. Docência e exaustão emocional**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 9, p229-253, 2006.

ROTHER, R. L. **Análise da formação de atletas no voleibol brasileiro sob a perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano**. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, Autores Associados, 1993.

_____. Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

SELYE, H. **Stress, a tensão da vida**. São Paulo: IBRASA. 1965.

SCHAUFELI, W.; ENZMANN, D. **The burnout companion to study and practice: a critical analysis**. London: Taylor & Francis. 1998.

_____, W. B.; SALANOVA, M. Efficacy or inefficacy, that's question: Burnout and work engagement and their relationship with efficacy beliefs. **Anxiety, Stress and Coping**, v.20, n. 2, p. 177-196. 2007.

SZYMANSKI, H. R. G. **Um estudo sobre significado de família**. 1987. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.2004.

TAMAYO, M. R. **Relação entre a síndrome do Burnout e os valores organizacionais no pessoal de Enfermagem de dois hospitais públicos**. Dissertação de mestrado.Universidade de Brasília. Brasília. 1997.

_____, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: Relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. **Estudos de Psicologia**, 7(1), 37-42. 2002.

TRIGO, T. R.; TENG, C. T.; HALLAR J. E. C. Síndrome de Burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. Psiq. Clin.** 34 (5); 223-233. 2007.

TRINDADE, L. L. **O estresse laboral da equipe de saúde da família: implicações para a Saúde do Trabalhador.** Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado. Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

TUDGE, J. **A Teoria de Urie Bronfenbrenner.** Universidade da Carolina do Norte, Greensbow, EUA, 2008.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; KREBS, Ruy Jornada. **A trajetória de um talento esportivo: estudo de caso.** Revista Kinesis, Santa Maria, n. 21, p. 47-55, 1999.

KOLLER, S. H. **Conversando com Bronfenbrenner.** In: Koller, S. H. (org). Ecologia do Desenvolvimento Humano. Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p 43-51.

KYRIACOU, C. **El estrés en la enseñanza. Revisión histórica y estado actual.** In: GARCÍA-VILLAMISAR, D.; GUINJOAN, T. Freixas (Eds.). El estrés Del profesorado: una perspectiva internacional, p. 39-59, Valencia, 2003.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano.** Santa Maria: Casa Editorial, 2010.

KUENZER, A. Z. **Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 107-119, 2004.

YUNES, M. A. M.; JULIANO, M.C.; **A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com a Educação Ambiental.** Cadernos de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, p. 347 - 379, 2010

ANEXO I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

**Anexo 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro****Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica****Departamento de Psicologia****Pesquisa:** A Prática docente: Um Olhar Bioecológico Sobre a Prática Docente e a Síndrome de Burnout**Pesquisador:** Marcos Aurélio Reis Junior**Tel.:** (021) 964554660 **e-mail:** marjrj@hotmail.com**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa **A Prática docente: Um Olhar Bioecológico Sobre a Prática Docente e a Síndrome de Burnout**. Nesta, objetivamos analisar a qualidade da relação docente-discente e suas possíveis associações com a síndrome de burnout. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Para esta pesquisa será aplicado o instrumento MBI - Maslach Burnout Inventory por Maslach e Jackson (1978). O presente instrumento tem como objetivo identificar as possíveis implicações da síndrome de burnout (SB) e a prática docente.

O inventário avalia como o trabalhador vivencia seu trabalho, de acordo com três dimensões conceituais: exaustão emocional, realização profissional e despersonalização. É auto aplicado, totaliza 22 itens e será utilizado um sistema para pontuação de um a cinco.

Esta pesquisa não gera ônus aos participantes, todavia os mesmos não receberão qualquer vantagem financeira. Todas as informações serão utilizadas somente para pesquisa e suas respostas, bem como seus dados pessoais são confidenciais.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos e após esse tempo serão destruídos. Caso deseje ter acesso aos resultados da pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **A Prática docente: Um Olhar Bioecológico Sobre a Prática Docente e a Síndrome de Burnout** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo em participar e autorizo que os dados produzidos a partir de minha participação sejam utilizados de maneira acadêmica

e científica, permitindo seu uso para fins de ensino, pesquisa e publicação. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO II

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Anexo 2: MASLACH BURNOUT INVENTORY- MBI	Código:
--	----------------

Cada uma das frases deverá ser respondida expressando a frequência que os sentimentos aparecem da seguinte forma:

MARQUE "X" na coluna correspondente: 1- Nunca 2- Algumas vezes ao ano 3- Algumas vezes ao mês 4- Algumas vezes na semana 5- Diariamente							
Nº	Fatores	Afirmações de cunho psicossocial em relação ao trabalho.	1	2	3	4	5
01	Exaustão Emocional	Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho.					
02		Eu me sinto como se estivesse no meu limite.					
03		Eu me sinto realmente exausto pelo meu trabalho.					
04		Eu me sinto frustrado com o meu trabalho.					
05		Trabalhar diretamente com pessoas me deixa estressado.					
06		Eu me sinto esgotado com o meu trabalho.					
07		Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego.					
08		Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.					
09		Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim.					
10	Envolvimento pessoal no trabalho.	Eu me sinto muito cheio de energia.					
11		Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela.					
12		No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma.					

13		Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com a minha clientela.					
14		Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.					
15		Eu trato de forma adequada os problemas da minha clientela.					
16		Eu posso entender facilmente o que sente a minha clientela acerca das coisas.					
17		Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.					
18	Despersonalização	Eu sinto que os clientes me culpam por alguns dos seus problemas.					
19		Eu sinto que eu trato alguns dos meus clientes como se fossem objetos.					
20		Eu acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho.					
21		Eu acho que este trabalho estava me endurecendo emocionalmente.					
22		Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus clientes.					