

CTS E PRÁTICA PEDAGÓGICA: A SÍNDROME DE BURNOUT NA ANÁLISE DE QUESTIONÁRIOS APLICADOS A PROFESSORES

Tatiana Comiotto Menestrina, Ivanete Zuchi Siple, Ivani Teresinha Lawall, Mayara Reinert Gelamo, Wesley Alexandre Saade

comiotto.tatiana@gmail.com- ivazuchi@gmail.com- itllawall@hotmail.com-
mayarareinert@hotmail.com- wesleysaade@globo.com-

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina – Joinville - SC

Tema: IV.2 - Formación y Actualización del Profesorado.

Modalidad: Comunicação Breve (CB)

Nível: Formação e Atualização de Professores

Palavras chaves: CTS, Síndrome de Burnout, Prática Pedagógica, Professores.

Resumo:

O presente estudo investigou a síndrome de Burnout na análise dos questionários aplicados a professores que atuam no ensino médio em Ciências (Química, Física e Matemática) na rede estadual de ensino, no município de Joinville – SC, sobre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), ensino/aprendizagem e prática pedagógica. A amostra intencional foi formada por elementos escolhidos proposital e deliberadamente, mediante determinados critérios. Na primeira etapa foram selecionados professores do ensino médio em geral, de todas as disciplinas, sendo contempladas 10 áreas do conhecimento. A pesquisa foi aplicada por 7 alunos voluntários do projeto. Cada aluno participante da pesquisa selecionou duas escolas, portanto, 20 professores, sendo aplicados 140 questionários com questões abertas e fechadas. Na segunda etapa, foram selecionados 3 professores de cada escola, das disciplinas de Matemática, Química e Física. Assim na segunda etapa foram 42 questionários distribuídos. Tanto a primeira como a segunda etapa não obteve um número significativo de questionários preenchidos. Deste modo, optou-se pela terceira etapa, na qual foram redistribuídos os questionários para os mesmos 42 professores, desse total 13 questionários foram devolvidos parcialmente ou totalmente respondidos. Neste trabalho analisaremos os motivos pelos quais os professores não responderam ao instrumento de avaliação na perspectiva da Síndrome de Burnout.

O panorama educacional brasileiro apresenta uma problemática significativa no que se refere aos assuntos relacionados à saúde dos docentes e às suas condições de trabalho (MARIANO e MUNIZ, 2006). Ensinar possui um componente, muitas vezes, estressante, com repercussões manifestas na saúde física e mental e na atuação dos docentes.

O fazer docente tem sido motivo de inúmeros debates no que se refere às implicações provocadas no profissional e, por conseguinte, em todo o espaço escolar. Não é infrequente, presenciarmos na atuação do professor, situações que propiciam afetos agradáveis e desagradáveis que se evidenciam, ora de maneira explícita ora oculta, fazendo com que este profissional vivencie duas faces no lugar em que atua. A díade professor–aluno, as relações de trabalho, a infraestrutura do local onde trabalha, as condições econômicas entre outros estão entre os principais desafios deste profissional. O desenrolar desta questão é bastante amplo.

De acordo com Alves e Aredes (2007), o trabalho tem duplo caráter, por um lado é fonte de realização, fascínio e encanto, fazendo parte do processo de identidade dos sujeitos, por outro, pode transformar-se em um componente patologizante, prejudicial à saúde mental deste profissional. Conforme Picado (2009) são distintas as possibilidades vivenciadas pelos docentes em relação a sua atuação e os reflexos disso nos seus aspectos psicológicos, assim como questões extrínsecas, que fogem ao seu controle, como salários, estruturas, chefias, etc.

O fenômeno do “mal-estar docente” é uma tendência global inicialmente estudada por Esteve (1999, p.21). Sua pesquisa teve por objetivos a crise pela qual a escola pública sofre hoje e examinar a alteração de panorama. Picado (2009), afirma que o sentimento de mal estar do docente refere-se aos sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto. É uma “doença contemporânea e internacional”, ocorre devido à desarmonia entre as novas reivindicações e demandas alocadas pela sociedade à escola e conseqüentemente ao professor.

O trabalho docente tem passado, ao longo da história, por transformações significativas. Anteriormente, a ação docente era vista como de enorme satisfação pessoal e profissional, atualmente de acordo com Kelchtermans (1999), afazeres de alto nível foram substituídos por atividades rotineiras e burocráticas. Este profissional do ensino tem tido menos tempo para cumprir o trabalho, já que tem, muitas vezes, uma carga horária bastante elevada, não tem tempo para atualização profissional, modernização de metodologias, lazer, convívio sociais e ocasiões de desempenhar um trabalho criativo.

Conforme Araújo *et al.* (2005), a categoria profissional dos professores está sujeita a atmosferas conflituosas e de altas cobranças de trabalho. Desta forma, estressores psicossociais estão invariavelmente presentes e operando sobre sua saúde. Neste sentido, o professor sofre de um processo de desistência, que reflete em sua prática pedagógica e nos compromissos que precisam ser cumpridos: preenchimentos de diários, participação em reuniões, planejamentos de aulas, mudança de sua ação docente, número excessivo de alunos nas salas, indisciplina dos alunos, perda de status profissional, assim como a perda da imagem pública da profissão.

Precisa, muitas vezes, trabalhar em mais de uma escola, preparar suas aulas fora do seu horário de trabalho, assumir funções administrativas, fazer cursos de aperfeiçoamento, orientar alunos fora de seu horário de trabalho e até mesmo através de redes sociais. Têm como funções também a organização de gincanas culturais ou esportivas, conselhos de classe, recuperação paralela e preenchimento de muitos documentos. Por outro lado, esse professor é excluído das deliberações institucionais, das mudanças de Projetos Políticos Pedagógicos, do repensar da escola, como se fosse apenas um executor de propostas elaboradas por outras instâncias.

Diante de tais circunstâncias, evidenciam-se múltiplos estressores que, se constantes, podem conduzir à síndrome de *Burnout*, também conhecida como Síndrome do Esgotamento

Profissional - (Anexo II do decreto 3.048, de 06 de maio de 1999, Secretaria da Previdência Social do Ministério da Previdência Social). Burnout é definida por Maslach e Jackson (apud Dias, 2003) como “uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto excessivo com outros seres humanos, quando estes estão preocupados ou com problemas”.

Codo (1999, p.237) afirma que “trata-se de um problema que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar”. E acrescenta que o “trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários”.

Maslach (apud Donice, 2007) evidencia que as causas do Burnout não são encontradas em traços permanentes dos sujeitos, contudo em certos aspectos circunstanciais e sociais peculiares que podem ser influenciados e transformados. Conforme Benevides-Pereira (2002) encontra-se em pesquisas científicas uma diversidade de sintomas associados ao Burnout, que podem ser subdivididos em: físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos.

As pesquisas de Esteve (1999, p. 49) também constatam que há uma desesperança generalizada entre os docentes de que essa conjuntura irá sofrer melhoras e adicionado a isso, “[...] certo constrangimento quando os responsáveis políticos e os administradores criticam a falta de renovação metodológica ou a incorporação tardia de novas técnicas em uma escola que acompanha de longe as novas exigências sociais”. Muitos docentes avaliam essas críticas com um deboche quando pensam nos artifícios e empenho que fazem a cada dia para arrumar condições satisfatórias para desempenhar sua profissão.

Metodologia da pesquisa:

A pesquisa foi realizada por 7 acadêmicos voluntários do projeto, estudantes dos cursos de química, física e matemática. Cada voluntário, participante da pesquisa, elegeu duas escolas, onde foram selecionados 20 professores, sendo que se pretendia, portanto aplicar 140 questionários com questões abertas e fechadas. Verificou-se que os professores não estavam apresentando interesse em responder os questionários, então se resolveu delimitar ainda mais o foco da pesquisa. Na segunda fase, foram escolhidos 3 educadores de cada escola, das disciplinas de Matemática, Química e Física. Assim, nesta etapa foram 42 instrumentos de pesquisa distribuídos. Assim como na primeira etapa, a segunda também não obteve um número significativo de questionários preenchidos. Desta forma, optou-se pela terceira fase, na qual foram redistribuídos os instrumentos para os mesmos 42 professores. Desse total, 13 questionários foram devolvidos parcialmente ou totalmente respondidos. Os professores E, I, J eram de matemática (18%), sendo que o professor I também ministrava aulas de física. Os professores F e H eram de física (27%) e os professores G, L, M e N eram de Química (55%).

As escolas participantes do estudo eram particulares e públicas de ensino médio de cada uma das regiões de Joinville: Norte, Centro, Oeste, Leste e Sul. Os objetivos da pesquisa eram: identificar as representações sociais dos professores de Ciências do Ensino Médio quanto às concepções de Ensino/aprendizagem, CTS (Ciência, tecnologia e sociedade) e prática pedagógica e verificar quais as influências de CTS na prática pedagógica dos professores na visão dos próprios docentes.

Esperava-se que os professores de Ensino Médio já tivessem internalizado algumas representações sociais sobre CTS e que eles estivessem em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais para as disciplinas de Química, Física e Matemática. Além disso, esperava-se que, quanto aos aspectos relativos a ensino e aprendizagem, estivessem em conformidade com a proposta sócio histórica ou construtivista e que assim desenvolvessem também uma prática pedagógica condizente.

O questionário era composto por questões abertas e fechadas (anexo). As questões fechadas referiam-se a disciplina que o professor ministrava, ao tempo de magistério, a sua formação acadêmica, ao Tempo de docência na área, se possuíam conhecimento a respeito de CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), como parte inicial.

Quanto ao conhecimento de CTS 70% afirmavam que possuíam e 30% não. Em relação ao tempo de magistério: 6 estão entre 6 e 10 anos e os demais, 3 entre 1 a 5 anos, 2 entre 11 a 15 anos e 1 entre 21 e 25 anos. Quanto ao tempo de docência na área 5 estão entre 6 a 10 anos e 6 entre 1 a 5 anos. Essas foram às questões que eles mais responderam, seguidas das outras questões fechadas. Percebe-se que talvez pela rapidez em respondê-las.

As outras questões fechadas eram referentes a sua prática docente: se ele definia claramente o que pretendia em relação à aprendizagem dos alunos; se fornecia conteúdos necessários ao alcance dos objetivos da disciplina; se incluía procedimentos para, gradativamente, ir checando e assegurando a aprendizagem dos alunos; se utilizava variados tipos de estratégias de ensino; se empregava um elenco diversificado de técnicas de ensino; se desenvolvia, eventos instrucionais voltados para: captar a atenção; informar os objetivos; recordar conteúdos básicos; se forneciam orientação da aprendizagem teórica e prática e forneciam feedback; se mantinham equilíbrio entre teoria e prática; se respeitavam o ritmo de aprendizagem dos alunos; se criavam, na sala de aula, uma atmosfera de respeito mútuo; se administravam o tempo de forma adequada, dando ênfase aos itens prioritários e se utilizavam meios/recursos de ensino que pudessem contribuir para o alcance dos objetivos;

Além disso, foram questionados se usavam variedades de recursos didáticos interessantes, agradáveis e com boa apresentação; se demonstravam competência na utilização dos materiais didáticos; se definiam claramente com os alunos os critérios de avaliação a serem adotados; se

utilizavam instrumentos de medida que avaliem adequadamente o alcance dos objetivos e permita evidenciar a aprendizagem dos alunos; se apresentavam instruções claras e fáceis de serem seguidas pelos estudantes; se examinavam com a turma, após a avaliação, as dificuldades encontradas e os erros cometidos; se promoviam novas oportunidades de ensino para o aluno aprender a recuperar suas dificuldades; se ocorria movimentação natural, evitando dirigir o olhar para um único ponto; se modificavam os canais receptores, alternando atividades que apelem ora para a visão, audição, escrita, etc; se falavam em ritmo adequado para facilitar a compreensão e o raciocínio do grupo e se comunicavam suas ideias com clareza e objetividade. Todas estas questões os professores só deveriam assinalar as opções sempre, às vezes, sem opinião, raramente ou nunca. Essas foram as questões que houve o maior número de respostas, quando os professores respondiam parcialmente os questionários.



Gráfico 01: Definição dos Objetivos

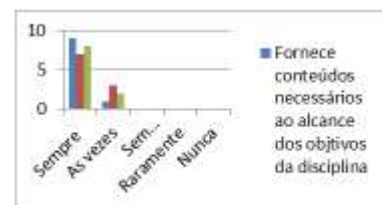


Gráfico 02: Conteúdos

Quanto as atividades de aprendizagens os professores 8 professores mencionaram que **sempre** incluem procedimentos para, gradativamente, ir checando e assegurando a aprendizagem; utilizam variam estratégias de ensino; empregam um elenco diversificado de técnicas de ensino; desenvolviam uma série de eventos instrucionais voltados para: captar a atenção; informar os objetivos; recordar conteúdos básicos; fornecer orientação da aprendizagem teórica e prática e fornecer feedback; mantêm equilíbrio entre teoria e prática; respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos; criam uma atmosfera de respeito mútuo em sala e administram o tempo de forma adequada, dando ênfase aos itens prioritários.

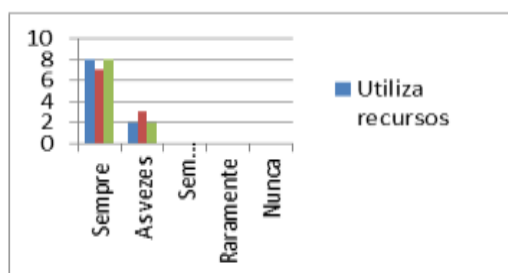


Gráfico 3: Materiais Didáticos

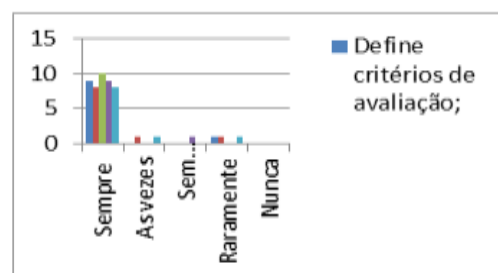
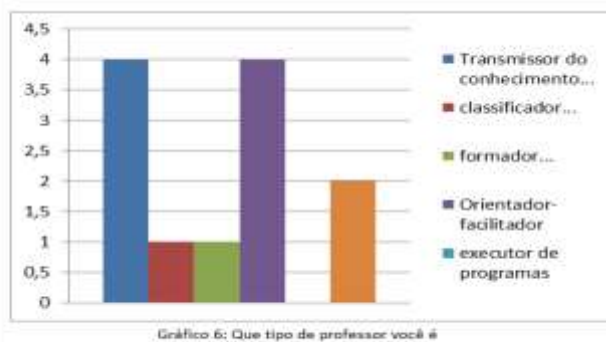
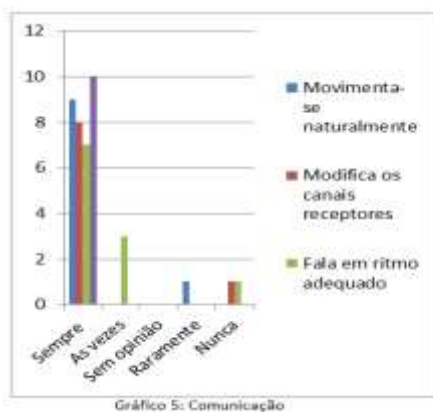


Gráfico 4: Avaliação da aprendizagem



Quanto as questões abertas, eles deveriam escrever 5 palavras que vissem a suas mentes quando pensavam em: **Ensino, Aprendizagem, CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. O professor E escreveu apenas 1 resposta, o F, 1 e o J, 10, o G e o H, o L, o M e o N escreveram 15 palavras.

No que se refere a relação entre o enfoque CTS, prática pedagógica e ensino, os professor G, afirmou que Sim, quando contextualizamos o conteúdo. O H, disse: Sim, pois os alunos, professores estão inseridos na sociedade. E podem relacionar com o seu cotidiano, o L Sim, são estudos interligados. E o N Sim. Para desenvolvimento das tecnologias da sociedade devemos formar cidadãos reflexivos, e isso só teremos com um processo eficaz de ensino-aprendizagem.

Em relação a pergunta sobre quais conteúdos a luz das questões científicas, tecnológicas e sociais o professor utilizava, tivemos as seguintes respostas:

Tabela 01: Conteúdos a luz das questões científicas, tecnológicas e sociais:

Professores	Científicas	Tecnológicas	Sociais
G	Experimentos	Exemplos (Contextualização)	Exemplos (contextualização)
H	Através de contextualização e os conteúdos de física.	Exemplos do cotidiano	Debates envoltos a utilização de tecnologias na sociedade.
L	Dissertações em sala de aula	Pesquisas de campo	Dentro da comunidade
M	Referências bibliográficas	Aulas práticas	Teoria x Prática cotidiana
N	Desenvolver questionamentos	Produzir	Caráter

Quando perguntados sobre como desenvolviam ações inter/multi ou transdisciplinares e exemplos, apenas os professores E, G, H, L e N responderam, respectivamente: Não, Biomoléculas – Química orgânica com biologia (3º anos do ensino médio), Sim, através de contextualizações e abrangência quando possível nas aulas, Não e Saúde (biologia); química x meio ambiente; química x indústria.

Na pergunta sobre como caracterizavam o aluno na atualidade, novamente poucos responderam, somente os professores: G, H, L, M e N, respectivamente: Adolescente que procura uma colocação no mercado, são alunos que trabalham de dia, com pouco interesse e algum com vontade, Classe média baixa, Estudantes de ensino médio. Não são proativos e Questionador, mais prático, menos pensante.

Na tabela 02 pode-se verificar que o número de respostas e os respondentes permanecem os mesmos.

Tabela 02: O que mudaria em sua prática pedagógica

Professor	Respostas
G	Utilizar mais multimídia e aulas experimentais
H	Mudaria o planejamento das aulas, falta tempo, pouco está registrado.
L	Computadores, data show.
M	Aumentaria a carga horária, para termos mais aulas práticas
N	Teria sala ambiente para ao entrar em sala o aluno sinta a química. Aula teórica x experimento.

Quanto aos empecilhos para mudanças e limites e possibilidades de sua prática pedagógica, os mesmo professores: G, H, L, M e N responderam que: Falta de material (informática) disponível para tal, aos recursos tecnológicos devido a escola e as possibilidades disse que bastava criatividade, mais tecnologia p/ possibilitar maiores interações, não depende só de mim e ao fazer o aluno vivenciar a química relacionando com o cotidiano, estarei formando um cidadão para viver e atuar na sociedade, e não um mero reproduzidor de ideias.

Essas perguntas dissertativas tiveram em média, apenas 5 professores respondendo, como demonstrado nos gráficos e tabelas. Destes professores, os que mais responderam as questões foram os de química (4), um de física e nenhum de matemática. Os professores foram questionados pessoalmente do porque não respondiam os questionários e as respostas eram: estou sem tempo, perdi o questionário, esqueci e posso te entregar outra semana e preciso de outro questionário, pois não sei onde coloquei o antigo.

Considerações finais:

Observou-se que os professores podem estar desenvolvendo a síndrome de Burnout, pois muitos deles sequer responderam ou devolveram os questionários. Quando essas situações se prolongam a médio e longo prazo, acabam produzindo reações de inibição, desistência, desânimo no professor, que sendo vencido pela rotina escolar, após perder a ilusão de possíveis transformações em sua prática que, além de demandar-lhe maior empenho e dedicação, implica no emprego de novos recursos dos quais, muitas vezes ele não dispõe (ESTEVE, 1999, p. 48).

Uma relação satisfatória de trabalho é essencial para o desenvolvimento nos diversos campos da vida e esta relação está sujeita a suportes afetivos e sociais que as pessoas recebem em sua caminhada profissional. Dejours (1992) salienta que o trabalho nem sempre permite desenvolvimento, prestígio e independência profissional, já que inúmeras vezes originam problemas de descontentamento, desapego, impaciência e esgotamento.

De acordo com Gazzotti e Vasques-Menezes (1999), a fragilidade emocional gerada pela ausência dos suportes afetivo e social acarreta amplo aflição, uma vez que o reflexo desse estado não se restringe à vida particular, esgueirando-se para as relações profissionais. Esse quadro necessita ser modificado. Não podemos mais conviver com esta situação. Algo de urgente precisa ser realizado sob pena de nossos professores ficarem cada vez mais doentes.

Referências:

- Alves, Ednalva R. O. e Aredes, Alaide P. J. (2002) O mal estar dos docentes de Língua Portuguesa das escolas Estaduais de Nova Andradina: um desafio à gestão democrática.
- Benevides-pereira, A. M. (2002). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Codo, W. (1999). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, CNTE.
- Donice, M.G. (2007) Prevalência dos Sintomas de Stress em Psicoterapeutas Corporais: Uma pesquisa Psicossomática, Dissertação de Mestrado PUC/SP.
- Dias, J. T. (2003) Burnout: um indicador sem uma teoria um estudo exploratório das possíveis contribuições psicossociais para a compreensão do esgotamento emocional no trabalho. **Dissertação de Mestrado** pela PUC-SP.
- Dejours, Christophe. (1992) **A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho**. Tradução: Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5ªed. São Paulo: Cortez-Oboré.
- Esteve, J.M. (1999) **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC.
- Gazzotti, A. A., & Vasques-Menezes, I. (1999) Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em *burnout*. Em W. Codo (Org.), **Educação: Carinho e trabalho** (pp. 261-266). Rio de Janeiro: Vozes.
- Kelchtermans, G. (1999). **Teaching career: Between burnout and fading away?** Reflections from a narrative and biographical perspective. In: R.Vanderbergue & M. A. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press. Lampert, E.
- Mariano, M. do S. S.; Muniz, H. P. (2006) Trabalho docente e saúde: o caso dos professores do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 76-88.