

O Outro Lado do Trabalho por Amor: Indícios da Síndrome de Burnout em Educadores Especiais

CAROLINA COLETTA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)
ccoletta@usp.br

O Outro Lado do Trabalho por Amor: Indícios da Síndrome de *Burnout* em Educadores Especiais

INTRODUÇÃO

Os profissionais que lidam diretamente com outras pessoas, fornecendo serviços especializados, através de um envolvimento intenso e prolongado, estão mais suscetíveis a sofrerem um desgaste emocional no trabalho, podendo desenvolver uma condição conhecida como síndrome de *burnout* (MASLACH; JACKSON, 1981).

A síndrome de burnout é caracterizada, de acordo com Jackson, Schwab e Schuler (1986), por estado de exaustão emocional causado por demandas psicológicas e emocionais excessivas. Para Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a síndrome se manifesta quando existe um desajuste entre o indivíduo e seu trabalho, portanto, é uma experiência individual específica que se manifesta no trabalho. Além da exaustão emocional, a síndrome de burnout está associada à despersonalização – que gera uma resposta impessoal, insensível e distanciada a aspectos do trabalho – e à realização pessoal, sendo que quanto menos realizado o indivíduo se sentir, maior propensão ao desenvolvimento da síndrome.

Dentre os profissionais mais propensos a desenvolverem a síndrome de burnout, estão os professores, pois aliam longas jornadas de trabalho ao envolvimento inevitável com os problemas de outras pessoas, segundo Mallar e Capitão (2004). Particularmente, os professores de instituições específicas de educação especial têm recebido a atenção de estudos que investigam a incidência da síndrome de burnout em tais profissionais. Petkovic et al. (2012) ressaltam a complexidade dos problemas de se trabalhar com pessoas que possuem deficiências no desenvolvimento, como lento processo de reabilitação, além da frequente discrepância entre expectativas dos pais e os resultados que podem ser alcançados, de fato, pelos deficientes. Tais problemas, segundo os autores, sobrecarregam os profissionais que lidam com esse delicado grupo de pessoas.

Problema de pesquisa e objetivo

A relação de trabalho dos professores de educação especial apresenta particularidades que merecem atenção. Caracteriza-se, segundo Jennett, Harris e Mesibov (2003), por uma grande carga de trabalho, pelo gerenciamento e monitoramento do comportamento dos alunos, maior demanda na relação entre professores e pais, além de um progresso lento devido à deficiência cognitiva dos alunos. Segundo Beck e Gargiulo (1983), o progresso mínimo e pouco frequente de crianças deficientes pode, facilmente, gerar estresse e eventual síndrome de *burnout* nos professores. Dessa forma indaga-se: há indícios de que educadores especiais de uma instituição específica, como a APAE, possam desenvolver a síndrome de burnout?

Em face desse contexto, o presente artigo tem como objetivo compreender como a percepção de professoras de educação especial sobre o trabalho direto com deficientes intelectuais pode estar associada a manifestações da síndrome de *burnout*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentados os principais conceitos relativos à síndrome de burnout e suas implicações relativas ao trabalho. Em especial, enfoca-se na discussão da síndrome de burnout em professores de deficientes intelectuais e múltiplos.

Síndrome de burnout e suas implicações no trabalho

As dificuldades que as pessoas enfrentam quando suas relações com o trabalho não transcorrem bem, são reconhecidas como um fenômeno significativo da era moderna. Durante a década de 1970, o termo ‘*burnout*’ começa a ser atribuído com regularidade para tal fenômeno, especialmente entre profissionais que atuam com serviços humanos (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). É exigido, de tais profissionais, um envolvimento intenso e prolongado com outras pessoas, configurando-se uma interação centrada nos problemas – psicológicos, sociais ou físicos - que um cliente apresenta ao profissional. Dessa forma, a relação de trabalho associa-se a sentimentos de raiva, constrangimento, medo ou desespero (MASLACH; JACKSON, 1981). Em adição, Freudenberger (1975) explica que estes profissionais lidam com os males da sociedade, com as necessidades dos indivíduos que precisam de apoio e com as suas próprias necessidades.

Nas situações de trabalho desses profissionais, segundo Maslach e Jackson (1981), as soluções para os problemas podem não ser facilmente obtidas, levando à frustração e aparecimento de estresse crônico e emocionalmente desgastante, que oferece risco de um profissional desenvolver a síndrome de *burnout*. De acordo com Jackson, Schwab e Schuler (1986), o termo ‘*burnout*’ refere-se a um estado de exaustão emocional causada por demandas psicológicas e emocionais excessivas. Para Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a síndrome de *burnout* se manifesta quando uma pessoa, após certo período no emprego, vivencia um desajuste crônico entre si mesma e o trabalho.

As demandas do trabalho, segundo Demerouti et al. (2001) referem-se aos aspectos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que requerem contínuo esforço físico ou mental, sendo, portanto, associadas a certos custos psicológicos, como a exaustão. Neste sentido, os autores concluíram que o desenvolvimento de sintomas da síndrome de *burnout* é determinado por um conjunto específico de condições do trabalho. Em concordância, Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) ressaltam que a síndrome de *burnout* é uma experiência individual específica que ocorre no contexto do trabalho. Adicionalmente, Paiva et al. (2013) explicam que a síndrome de *burnout* é um fator de risco significativo para a saúde mental, abrangendo, assim, a vida social e pessoal do profissional.

Maslach e Jackson (1981) complementam a definição da síndrome de *burnout* ao afirmarem que, além da exaustão emocional, ela também está associada ao cinismo, ou despersonalização, que ocorre frequentemente entre indivíduos que trabalham diretamente com pessoas. As autoras também indicam o sentimento de infelicidade pessoal e insatisfação em relação às realizações no trabalho, por parte dos profissionais, como outro aspecto da síndrome. Para Freudenberger (1975), quando as demandas emocionais são muito fortes, o profissional se sente pressionado, de forma que quanto mais ele trabalha, mais se torna

frustrado e, conseqüentemente, mais exausto, desagradável, cínico e menos efetivo no trabalho.

Nesse sentido, Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) explicam que as três principais dimensões da síndrome de *burnout* referem-se a uma forte exaustão emocional, sentimentos de despersonalização e distanciamento do trabalho, além de um sentido de ineficácia e falta de realização no trabalho. De acordo com Maslach e Jackson (1981), quanto maior o nível de exaustão emocional e de despersonalização de um indivíduo, maior será seu nível de síndrome de *burnout*.

A dimensão da exaustão emocional considera o sentimento de um profissional de estar além do seu limite emocional e exausto pelo trabalho realizado, segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). Ademais, tal dimensão representa o estresse individual e busca compreender os sentimentos do indivíduo em relação ao seu trabalho, o seu sentimento ao final de um dia de trabalho e verificar se o indivíduo considera o fato de trabalhar o dia inteiro com pessoas uma forma de tensão. (MASLACH; JACKSON, 1981).

Em relação à dimensão da despersonalização, evidencia-se o contexto interpessoal do *burnout* ao indicar uma resposta negativa, insensível e distanciada a vários aspectos do trabalho por parte dos indivíduos, segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). Ademais, Maslach e Jackson (1981) definem a despersonalização como respostas impessoais e falta de preocupação em relação ao que acontece com aqueles que recebem o cuidado do profissional. Dessa forma, conforme explicam Jackson, Schwab e Schuler (1986), os profissionais passam a tratar as pessoas que recebem seu serviço como objetos, podendo utilizar rótulos, ao invés de nomes próprios, ao se referirem às pessoas. Tal despersonalização, segundo os autores, pode minimizar uma possível excitação emocional ao desempenhar o trabalho, e que afetaria a execução das tarefas em situações de crise.

A terceira dimensão da síndrome de *burnout* consiste na realização pessoal, a qual descreve os sentimentos dos indivíduos em relação à competência e ao sucesso na realização de tarefas importantes no trabalho. Tal dimensão compreende, ainda, a facilidade com que os profissionais conseguem entender os sentimentos e necessidades daquele que recebe o serviço, além do sentimento de estar influenciando positivamente a vida daquela pessoa através do trabalho. Dessa forma, diferentemente das duas dimensões previamente discutidas, quanto menor for o nível de realização pessoal, maior será o nível de *burnout* experimentado pelo profissional.

Os efeitos da síndrome de *burnout* podem ser evidenciados no desempenho dos indivíduos no trabalho, de acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). Para os autores, a síndrome de *burnout* está relacionada ao absenteísmo, à intenção de deixar o emprego e ao *turnover*. Por outro lado, os autores ressaltam que aqueles indivíduos que permanecem no emprego, mesmo apresentando sinais de *burnout*, irão apresentar menor produtividade e efetividade no trabalho. Tal situação, segundo os autores, está associada à diminuição da satisfação no trabalho e do comprometimento com as tarefas e com a organização.

As características do trabalho também estão associadas à síndrome de *burnout*. Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) afirmam que fatores como alta carga de trabalho e pressões de tempo são fortemente relacionados ao *burnout*, especialmente à dimensão da exaustão emocional. Em adição, os profissionais que trabalham diretamente com outras

peças precisam estar constantemente abertas para atender às necessidades e desejos desses indivíduos sempre em primeiro lugar. Portanto, exige-se de tais profissionais uma resposta emocional muito maior do que seria aconselhável realisticamente (FREUDENBERGER, 1975).

As condições do ambiente de trabalho, englobando seus processos e estruturas, devem ser consideradas em uma abordagem que vise eliminar os fatores associados ao desenvolvimento da síndrome de burnout e estabelecer uma capacidade organizacional de responder positivamente a situações de tensão. Diante disso, é possível gerenciar seis aspectos da organização – carga de trabalho, controle, recompensas, comunidade, justiça, e valores – a fim de minimizar desajustes e promover o engajamento dos funcionários, além de diminuir a síndrome de *burnout* entre os mesmos (MASLACH; LEITER, 1997).

A carga de trabalho desajustada é diretamente relacionada com a dimensão de exaustão da síndrome de *burnout*. Um desajuste na carga de trabalho pode ser verificado quando um indivíduo não possui as habilidades ou inclinação necessária para desempenhar determinado tipo de trabalho. Em relação ao controle, desajustes podem ocorrer quando não há controle dos recursos necessários para realizar o trabalho, ou quando o profissional é sobrecarregado por um alto nível de responsabilidade. O desajuste relativo às recompensas pode estar relacionado à recompensa financeira insuficiente ou falta de reconhecimento social pelos demais, o que pode levar ao desenvolvimento de sentimentos de ineficácia (MASLACH, SCHAUFELI, LEITER, 2001).

O senso de conexão positiva com outras pessoas no ambiente de trabalho constitui outro aspecto organizacional importante. Alguns trabalhos isolam as pessoas e tornam o contato social impessoal, gerando sentimentos negativos e de frustração no trabalho. Em relação à falta de justiça no ambiente de trabalho, verifica-se que ela é responsável pelo desenvolvimento do burnout em duas maneiras: passar por um tratamento injusto é decepcionante e exaustivo. Ademais, a injustiça estimula um profundo cinismo em relação ao ambiente de trabalho. Por fim, o conflito entre os valores pessoais e os da organização também deve ser considerado, pois algumas pessoas podem sentir forçados a realizar um trabalho não ético ou em discordância com seus próprios valores (MASLACH, SCHAUFELI, LEITER, 2001).

2.3 Síndrome de burnout em professores de educação especial¹

A palavra ‘educação’, segundo Codo e Gazzotti (1999) tem origem no latim ‘*educatio*’, que significa instrução, ação de criar, alimentar, alimentação e criação. Para Codo e Menezes (1999) a educação é, ainda, onipresente e onisciente, pois ocupa todos os lugares, todos os momentos da vida e se espalha por todos os sentidos, gestos, crenças e intenções. Ademais, os autores afirmam que a educação é incomensurável, pois é impossível estabelecer qual indivíduo possui mais, ou melhor, educação. Nesse sentido, Codo e Menezes (1999) explicam que existem sabedorias repletas de valores e concepções diferentes daqueles imputados pela escola.

Considerando a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL 1988), e a aceitabilidade da evolução social a partir do século XX, contribuindo

para os novos rumos da educação brasileira (Kassar, 1999), a educação especial começa a ser promovida. Neste contexto, o Brasil passa a adotar propostas menos segregadas para a inclusão da pessoa com deficiência² e desenvolve movimentos internos na sociedade, como a criação da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 (KASSAR, 2012).

De acordo com a Federação Nacional das APAEs - FENAPAES (2017) o principal objetivo da APAE é promover atenção integral às pessoas com deficiência intelectual, além de oferecer, entre outras atividades, acesso à educação para crianças, jovens e adultos. Deficiência intelectual, segundo a *American Psychiatric Association* (2013) é caracterizada por déficits em habilidades mentais gerais como: raciocinar, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. No âmbito das escolas especializadas, conforme Boujut et al. (2016), há um conjunto de um time multidisciplinar de apoio especializado, como psiquiatras e outros profissionais de saúde, permitindo uma discussão com professores sobre as deficiências do aluno. As salas de aula nessas instituições são menores e incluem alunos com necessidades especiais mais severas, de acordo com Boujut et al. (2016)

A relação entre professores de educação especial e indivíduos com deficiências tem sido objeto de atenção dos pesquisadores ao longo das últimas décadas, especialmente no que tange às evidências da síndrome de *burnout* entre essa classe de professores. Professores são considerados profissionais de ‘alto contato’, pois aliam longas jornadas de trabalho ao envolvimento inevitável com os problemas de outras pessoas, segundo Mallar e Capitão (2004).

A relação de trabalho desses profissionais é marcada, segundo Jennett, Harris e Mesibov (2003) por uma grande carga de trabalho, gerenciamento e monitoramento do comportamento dos alunos, maior demanda na relação entre professores e pais, além de um progresso lento devido à deficiência cognitiva dos alunos. Segundo Beck e Gargiulo (1983), o progresso mínimo e pouco frequente de crianças deficientes pode, facilmente, gerar estresse e eventual síndrome de *burnout* nos educadores especiais. Petkovic et al. (2012) ressaltam a complexidade dos problemas de se trabalhar com pessoas que possuem deficiências no desenvolvimento, como lento processo de reabilitação, além da frequente discrepância entre expectativas dos pais e os resultados que podem ser alcançados, de fato, pelos deficientes. Tais problemas, segundo os autores, sobrecarregam os profissionais que lidam com esse delicado grupo de pessoas.

Em estudo envolvendo professores e instrutores de 71 instituições asiáticas que prestam assistência a crianças com deficiência intelectual, Takeda et al. (2001) concluíram que a carga de trabalho foi um dos fatores intimamente relacionados à síndrome de burnout em tais profissionais. Os autores verificaram que, quanto mais os indivíduos sentem que o trabalho possui uma alta carga, não é compensador, e que a comunicação com a equipe de trabalho não é boa, além de sentir insatisfação com o ambiente de trabalho, maior foi o nível de burnout dos profissionais.

Ao analisar a dimensão da exaustão emocional em um estudo com 129 educadores especiais de instituições de cuidado e reabilitação permanente para crianças com deficiência, Petkovic et al. (2012) verificaram que 39,5% dos profissionais apresentaram nível moderado

de exaustão emocional e 24,8% apresentaram um alto nível. Os autores verificaram, ainda, que os respondentes com 30 anos, ou menos, apresentaram menores níveis nas três dimensões da síndrome de *burnout* discutidas por Maslach e Jackson (1981): exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal.

A relação entre o nível de burnout também foi investigada em relação ao tempo de experiência dos profissionais que atuam na educação especial. Nesse sentido, Mohamed (2015) evidenciou em seu estudo, com 81 educadoras especiais de centros de apoio a crianças com deficiência, um nível moderado de exaustão emocional e realização pessoal, e alto nível de despersonalização das profissionais. O autor verificou, ainda, que os profissionais que possuíam entre 6 e 10 anos de experiência apresentaram maior nível de despersonalização, comparados aos profissionais que possuíam entre 1 a 5 anos, e mais de 10 anos de experiência no trabalho.

Mallar e Capitão (2004) verificaram, em estudo envolvendo 56 professores de duas APAEs, que três professoras, ou seja, 5,4% dos participantes da pesquisa, apresentaram níveis elevados nas três dimensões da síndrome de *burnout*. Os autores ressaltam que as três professoras que apresentaram síndrome de *burnout* estavam entre os mais jovens da amostra, na faixa etária de 23 a 26 anos, além de exercerem uma carga semanal de trabalho de 20 horas e terem entre 1 e 6 anos de serviço no mesmo emprego. Ademais, os autores também constataram que 5 professores apresentaram propensão a desenvolver o burnout, devido a alterações em duas dimensões da síndrome – exaustão emocional alta ou moderada e despersonalização alta ou moderada - no mesmo indivíduo.

Fatores específicos da instituição de ensino e do trabalho também podem estar associados ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Brunsting, Sreckovic e Lane (2014) explicam, com base em uma revisão de estudos feitos no período de 1979 a 2013, que os fatores associados à síndrome de *burnout* mais sustentados pelos estudos são a ambigüidade e conflitos do papel desempenhado, e o apoio administrativo das instituições. Boujut et al. (2016) concluíram em sua pesquisa que professores de alunos autistas, de instituições especializadas em educação especial, percebem o apoio de profissionais da saúde mais importante para seu trabalho do que o apoio de amigos. Nesse sentido, Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) explicam que as pesquisas tendiam a focar no contexto imediato no qual ocorria o trabalho, como o trabalho de um professor com estudantes em uma escola. No entanto, os autores afirmam que esse trabalho é desempenhado em uma organização ampla, a qual inclui hierarquias, regras operacionais e distribuição do espaço, de forma que todos esses fatores apresentam amplo alcance e influência na organização.

Consequentemente, o contexto organizacional passa a ser considerado no que tange ao foco dos estudos sobre a síndrome de *burnout* no trabalho. Os profissionais passam a ser cobrados cada vez mais em termos de tempo, esforços, habilidades e flexibilidade, enquanto recebem menos em termos de oportunidades de carreira e segurança no trabalho. Tal quebra de reciprocidade entre a organização e o indivíduo pode ser responsável por desenvolver sintomas de burnout, uma vez que a reciprocidade está associada ao bem-estar (MASLACH, SCHAUFELI, LEITER, 2001).

Segundo Silva e Almeida (2011), ao se estabelecer a síndrome de *burnout* nos professores, o ambiente escolar passa a ser afetado, o que leva à alienação, desumanização e

apatia dos professores. Portanto, o oferecimento de um suporte adequado aos professores de educação especial é crítico, de acordo com Brunsting, Sreckovic e Lane (2014), a fim de aliviar os sintomas da síndrome de *burnout*, devido aos riscos para a saúde e resultados negativos dos estudantes associados à síndrome nesses profissionais.

Algumas recomendações direcionadas aos professores de educação especial, em relação à síndrome de *burnout*, de acordo com Brunsting, Sreckovic e Lane (2014), envolvem: ter consciência do risco da síndrome para a própria carreira, para sua saúde e para os deficientes intelectuais; buscar apoio entre os colegas e administradores da instituição, além de se engajarem em técnicas para gerenciamento do estresse.

Recomenda-se que a discussão das intervenções a fim de minimizar a síndrome de *burnout* não seja centrada unicamente em soluções focadas no indivíduo. As abordagens individuais, como desenvolvimento de mecanismos de enfrentamento ou relaxamento, podem ser úteis para auxiliar os indivíduos a minimizar sintomas associados à dimensão da exaustão. No entanto, a abordagem das mudanças organizacionais é necessária a fim de obter uma intervenção mais efetiva contra a síndrome de *burnout*. Dessa forma a combinação das abordagens de mudança organizacional e individual constitui uma vantagem no sentido em que estimula maior engajamento dos indivíduos com o trabalho e com a missão da organização (MASLACH, SCHAUFELI, LEITER, 2001).

METODOLOGIA

A presente seção apresentará os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Serão discutidos os aspectos relativos à abordagem e estratégia de pesquisa, bem como os procedimentos para coleta e análise dos dados, além de apresentar a população do estudo.

A visão filosófica que guiou a condução deste estudo foi o construtivismo, o qual considera que indivíduos desenvolvem múltiplos significados subjetivos a partir de suas experiências, sendo a pesquisa pautada pelas visões dos participantes sobre a situação estudada (CRESWELL, 2014). Portanto, justifica-se a adoção do construtivismo tendo em vista que o estudo buscará compreender se há indícios da síndrome de *burnout* em educadoras especiais, a partir de suas próprias visões sobre o trabalho diário e direto com deficientes intelectuais.

Utilizou-se, no presente estudo, a abordagem qualitativa, uma vez que se configura como uma abordagem para entender significados que são atribuídos a problemas sociais por indivíduos ou grupos de pessoas (CRESWELL, 2014). O estudo se caracteriza como descritivo, pois tem como “[...] objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]” (GIL, 2002, p. 42).

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados por meio de observação direta e entrevistas semi-estruturadas. Foram observadas as atividades educacionais desenvolvidas por educadoras da APAE de Rio Claro/SP em oito turmas de crianças, adolescentes e adultos, os quais possuíam diversos tipos de deficiências intelectuais. Dessa forma, a observação consistiu em

acompanhar oito aulas na APAE, com duração aproximada de duas horas e meia. Além das atividades educativas realizadas dentro da sala de aula, foram observados momentos de interação entre alunos e educadoras antes do início das aulas, nos horários de refeição dos alunos. Ao término o período de observação, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com oito educadoras de educação especial da instituição.

O perfil da população entrevistada consiste em oito educadoras que trabalham em período integral na APAE de Rio Claro/SP e atuam diariamente com o ensino dos deficientes intelectuais. A idade das entrevistadas compreende a faixa etária de 34 a 55 anos, com uma média de idade de 43 anos. O tempo de atuação das entrevistadas na APAE varia entre 3 a 22 anos, com uma média de 12 anos de trabalho na instituição. As informações detalhadas para cada entrevistada encontram-se no quadro a seguir.

Entrevistada	Gênero	Idade	Tempo de atuação no trabalho (em anos)
1	Feminino	55	15
2	Feminino	50	6
3	Feminino	41	21
4	Feminino	41	22
5	Feminino	51	21
6	Feminino	36	4
7	Feminino	34	3
8	Feminino	35	6

Quadro 1 – Perfil da população entrevistada

A análise dos dados obtidos nas entrevistas foi realizada por meio de uma análise de discurso. Justifica-se o uso da análise de discurso no presente estudo pelo fato desta análise, segundo Orlandi (2005), explicitar mecanismos de produção dos sentidos embutidos no texto. Nesse sentido, busca-se explicitar os sentidos inscritos nos discursos das educadoras especiais sobre o trabalho, obtidos através das entrevistas.

ANÁLISE DE DISCURSO

A análise de discurso a partir da transcrição das entrevistas será apresentada a partir das três dimensões da síndrome de *burnout*: (i) exaustão emocional; (ii) despersonalização; e (iii) realização pessoal. Os termos e frases destacados no discurso das entrevistadas se referem aos aspectos que serão objeto da análise de discurso. As entrevistadas serão associadas aos seus discursos pelo código ‘E’, seguido de numeração de 1 a 8.

Exaustão emocional

Para buscar compreender o sentimento das educadoras especiais em relação ao trabalho e investigar possíveis indícios de exaustão emocional, foi indagado como as respondentes se sentiam ao final de um dia de trabalho, em concordância com Maslach e Jackson (1981). Dentre as respostas, cinco educadoras ressaltaram sentimento de cansaço,

frustração e desgaste. Entretanto, é possível verificar em alguns discursos que, apesar do cansaço, existe um sentimento de compensação pelo trabalho:

*“Olha, o trabalho é assim... **cansativo, desgasta.** [...] **Se eu falar pra você que não desgasta, eu estou mentindo.** [...] Mas é **compensador** porque ao mesmo tempo você percebe que eles vão associando, é um trabalho a conta gotas, mas eu gosto.”* (E2)

Nesse sentido, a escolha da palavra ‘desgasta’ reforça o argumento do discurso de E2 ao intensificar o cansaço experienciado pela educadora. Ademais, ao utilizar a expressão “*Se eu falar pra você que não desgasta, eu estou mentindo.*”, percebe-se uma sinceridade no discurso e, novamente, verifica-se uma forma de reforçar o argumento de que o trabalho é cansativo, apesar de suas compensações. O reforço do argumento no discurso sobre o cansaço do trabalho também é verificado na fala de E7, que se utilizou de um léxico particular, como ‘pesado’, ‘cansado’ e ‘suga’:

*“**Bastante cansada.** É bem... é assim, é bem **pesado, bem cansado. Suga.** Eu acho que eles sugam bastante a energia da gente, ‘né’, que toda hora a gente está dando atenção, e alguns não sei se talvez lá fora não tenha tanto essa atenção que a gente dá, então eles ficam muito em cima, toda hora pedindo, perguntando.”* (E7)

Nota-se a ênfase na utilização da palavra ‘suga’, o que indica que os alunos especiais demandam muita atenção do educador, o que a professora acredita ser pelo fato de alguns não terem a devida atenção por parte da família. No entanto, o discurso não expressa que aqueles que têm atenção vinda da família não sugam a energia da respondente. Considera-se que todos os alunos são demandantes, independente de terem, ou não, toda a atenção necessária fora da instituição.

Considerando a relação entre professor e aluno, buscou-se compreender como é o trabalho direto e constante com deficientes intelectuais. Não foram encontradas respostas associando o fato de se trabalhar o dia inteiro com pessoas como um fator de tensão, o que levaria ao desenvolvimento de exaustão emocional, segundo Maslach e Jackson (1981). Na realidade, as entrevistadas ressaltaram o aprendizado que obtêm através da relação com os alunos:

*“[...]Eu acho que **a gente pensa que está ensinando, mas na verdade a gente está aprendendo com eles, ‘né’, porque é muito gratificante ver como eles se ajudam, ‘né’, e isso é uma lição para a gente.**”* (E5)

Portanto, há uma relação positiva no discurso das educadoras no que concerne ao aprendizado obtido pela interação com os alunos. Verifica-se uma visão implícita na opacidade do discurso da E5 de que um educador especial deve apenas ensinar e não esperar que vá aprender alguma coisa a partir de um deficiente intelectual. Dessa forma, tem-se uma reinterpretção do sentido da educação de um deficiente intelectual.

A relação de ensino também é marcada pelo lento desenvolvimento dos deficientes intelectuais. Conforme discutido por Beck e Gargiulo (1983), o progresso mínimo dos deficientes pode, facilmente, gerar estresse e eventual síndrome de burnout nos professores. No discurso, tal relação é marcada pela ênfase no termo “lento” e o uso de léxico como “coisinha” e “pequena”, reforçando que o desenvolvimento se manifesta sutilmente:

*“Assim, é **lento ‘tá’, ‘alguns é’ bem lento, mas alguma coisa eles estão progredindo, sim.**”* (E1)

*“Porque, realmente, é um processo **bem lento**. Cada dia você tenta trabalhar e você dá bastante estímulos pra eles, então, às vezes tem dia que eles respondem e tem dia que não, ‘né’.” (E4)*

*“É um trabalho muito lento, ‘né’, são muitos meses, várias vezes a mesma atividade pra uma **coisinha pequena** acontecer.” (E8)*

Em relação ao ambiente de trabalho, os discursos evidenciam que ele é muito bom. No entanto, uma respondente afirma que se deveria dar mais atenção a alguns aspectos:

*“Geralmente é bom. Algumas coisas que eu acho que ‘precisa’ ser um pouco **mais conversadas**.” (E8)*

Dessa forma, deixa-se implícito no discurso que o ambiente apresenta alguns problemas, ao que se indagou como o ambiente poderia ser diferente. O discurso mostra que a educadora apreciaria maior auxílio da equipe para que consiga resolver situações de crise em relação aos alunos. Dessa forma, a falta de auxílio configura-se como falta de reciprocidade entre o profissional e a instituição, o que, segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) pode ser responsável pelo desenvolvimento de sintomas de burnout, já que tal reciprocidade está associada ao bem-estar, segundo os autores:

*“Acho que podia ter mais auxílio por parte das monitoras, ou mesmo por parte dos próprios colegas do ambiente de trabalho [...] quando acontece alguma coisa. Às vezes **a gente acaba não tendo pra onde correr, pra quem correr** [...]” (E8)*

Sobre os aspectos que gostariam de evitar no trabalho, três educadoras declararam que não havia nada que gostariam de evitar em relação ao trabalho e três respostas assinalando a questão das convulsões e brigas dos alunos. Para Jennett, Harris e Mesibov (2003) o gerenciamento e monitoramento do comportamento dos alunos é uma marca do trabalho com deficientes intelectuais:

*“[...] as crianças às vezes **passam mal**, tem uma **convulsão**, tudo... pra mim, nossa, se pudesse eles nunca mais terem isso, eu gostaria de evitar, tipo assim, sabe... Porque parece que eles estão **sofrendo**, mas a gente já aprendeu a lidar com isso ‘né’. A gente **socorre** quando uma criança está tendo uma convulsão, tudo, mas... eu gostaria que não existisse isso. Fossem...**que gostoso se fossem tudo, ‘né’... perfeito, assim**.” (E1)*

*“[...] por eu trabalhar com adolescentes, eles têm, às vezes, muita **rivalidade** com eles. Eles acabam **brigando, criando situações**, assim. Então, nós professores temos que ajudar, ‘né’, não deixar acontecer a briga [...]” (E3)*

Dessa forma, não foi possível verificar fatores de exaustão emocional atrelados ao sentimento de frustração, conforme Maslach e Jackson (1981), pois as situações relatadas são vistas como normais pelas respondentes. A exceção se dá pela falta de reciprocidade entre o profissional e a instituição, identificada no discurso de E8.

No discurso da E1 é possível verificar o uso de um léxico relativo à convulsão, sofrimento e mal-estar. A respondente evidência um desejo de não ter que vivenciar situações de sofrimento dos alunos, mas reconhece que isso não é possível em seu trabalho.

Novamente o tema da convulsão dos alunos aparece quando as respondentes foram indagadas sobre a maior dificuldade que já vivenciaram no trabalho:

*“A maior dificuldade assim, o que eu... foi um dia que, eu não sabia como lidar porque isso **no livro não tem**, e... foi mesmo ali, na prática, no dia-a-dia... foi a **primeira convulsão** de um aluno que eu vi.”* (E6)

No discurso de E6 está implícito o fato de que o profissional da educação especial irá se deparar com dificuldades – como a convulsão de um aluno - na vivência diária do trabalho ao utilizar o termo “no livro não tem”. Apenas naquele momento de dificuldade o educador especial poderá se desenvolver para saber lidar com situações semelhantes no futuro.

Ao ser indagada sobre como lidou com tal dificuldade, a respondente afirma:

*“Na hora, eu chamei monitora, chamei professora, porque até então eu nunca tinha visto uma convulsão. Então, foi assim, o dia que eu senti mais **medo**, o dia que eu **senti tudo** nesse momento, ‘né’, [risos] nesses **segundos, que pareciam intermináveis**, ‘né’. Então acho que o que mais, assim, que eu fiquei mais, assim, **sem saber o que eu fazer**, foi exatamente a primeira convulsão que eu vi.”* (E6)

Portanto, verifica-se a importância do apoio administrativo das instituições como fator determinante para a síndrome de burnout, conforme Brunsting, Sreckovic e Lane (2014). É possível perceber outra situação de dificuldade enfrentada pelas educadoras em relação aos alunos no discurso de E2, o qual se utiliza de um léxico específico para evidenciar a existência de um conflito entre os alunos:

*“Porque eles vêm e não têm comunicação, então, o que eles fazem? A linguagem corporal. Então é muito, assim, **brigar, discutir**, sabe... é ‘**conflituoso**’ a relação deles. Então, o clima na sala de aula é **difícil**, porque são pequenos, não conversam, e alguns são mais **agressivos**. Tem os agressivos, então, que **bate**, entendeu?”* (E2)

Despersonalização

O principal papel em relação aos alunos que as respondentes acreditavam ter foi o de educadora. Algumas respondentes ainda ressaltaram o papel de amiga e de fazer o bem. Dessa maneira, percebe-se uma preocupação em relação ao que acontece com os deficientes intelectuais, oferecendo não só o ensino, mas a amizade e o carinho. Nesse sentido, não é possível perceber, no contexto da APAE de Rio Claro/SP, a dimensão da despersonalização dos alunos por parte das educadoras, associada à síndrome de burnout, conforme discutido por Maslach e Jackson (1981)

*“[.]. sou professora, mas assim eles me vêem como uma professora, como uma **amiga**, como alguém que pode tirar uma dúvida. Muitas vezes é uma dúvida pessoal [...]”* (E6)

*“Ah o meu papel eu acho que, além de cumprir as minhas obrigações como professora [...] o meu papel eu acho que é **fazer bem pra eles**.”* (E7)

Quando perguntadas sobre o que os alunos lhes representavam, as educadoras ressaltaram discursos positivos, envolvendo termos como ‘felicidade’, ‘amor’, ‘tudo’ e ‘satisfação’. Nesse sentido, é possível verificar que os deficientes intelectuais não são objetificados na relação com os educadores. Pelo contrário, são associados à felicidade e sentimentos de amor pelo profissional que está prestando o trabalho. Portanto, novamente

verifica-se que não há indícios da despersonalização dos alunos, o que constituiria uma evidência da síndrome de *burnout* nas educadoras.

*“[...] representam, assim, para mim, muita felicidade, que eu gosto muito deles. [...] Então, eu acho, assim, um amor. Você tem que ter amor ao que você faz. Porque se **você não tiver amor, no primeiro dia você sai correndo e não volta mais...** ‘né’.” (E2)*

*“Ah, representam **tudo**, ‘né’. Eu adoro minha profissão, eu gosto de trabalhar com eles, ‘né’, e pra mim é uma **satisfação** muito grande,” (E4)*

Ao analisar a opacidade do discurso de E2, verifica-se que a respondente expressa que é preciso ter muito amor por este tipo de profissão devido às particularidades do trabalho na educação especial. Por isso, é usada a expressão “você sai correndo e não volta mais”, evidenciando-se que o trabalho possui características difíceis, como devido à maior carga de trabalho, constante monitoramento dos alunos, cujo progresso é lento e maior demanda dos pais, de acordo com Jennett, Harris e Mesibov (2003)

Realização pessoal

Quando perguntado sobre como era lidar o dia todo diretamente com deficientes intelectuais, foi possível verificar uma frequência de respostas indicando que a educadora não se vê realizando outro tipo de trabalho, evidenciando uma realização pessoal em relação ao trabalho atual.

*“Ah, então... eu adoro. Eu não me vejo fazendo outra coisa. Eu escolhi, ‘né’. [...] hoje eu não me vejo em outra área sem ser a educação especial. Então, eu amo o que eu faço, **de verdade**.” (E6)*

*“Olha, pra mim é maravilhoso. Eu não penso, **eu não me vejo fazendo outra coisa**. Depois que eu comecei a trabalhar com eles aqui **eu não me vejo fazendo outra coisa**.” (E7)*

A E6 dá ênfase à sua escolha de trabalhar com educação especial ao terminar o discurso com o termo “de verdade”, enquanto a E7 reforça seu discurso, com a repetição da frase.

Outro ponto importante da relação entre a educadora e o aluno especial é a forma de entendimento das necessidades do deficiente. Houve uma alta frequência de respostas indicando que o entendimento se dá pelo convívio. No entanto, três respondentes relataram uma dificuldade nesse sentido, associado ao fato de alguns alunos não falarem e pelo pouco tempo de convivência entre a educadora e o aluno.

*“Então, isso aí é com o tempo e o dia-a-dia mesmo aqui, ‘né’, porque é **muito difícil** ‘né’. [...] Porque é **difícil, sim**, você saber o que aquele aluno está pensando, o que aquele aluno está sentindo [...]” (E6)*

*“Então no **começo** é um pouco mais difícil, mas ‘passou’ uns dois meses, assim, a gente sabe tudo” (E7)*

*“É, sentimento, assim, eu acho que é mais complicado, ‘né’, porque a maioria dos meus **não falam**” (E8)*

A dificuldade de entender os alunos pode comprometer a realização pessoal do profissional, segundo Maslach e Jackson (1981), o que pode contribuir para o desenvolvimento de *burnout*.

Quando perguntado como as entrevistadas se sentiam ao final de um dia de trabalho, algumas educadoras declararam terem sentimentos positivos, como felicidade, satisfação e realização:

*“Me sinto **bem, feliz**, ‘né’ [...]. E quando você chega aqui e vê o rostinho deles, aquelas **alegrias** que eles passam todo dia... Então é uma **satisfação** muito grande para mim, ‘né’, então eu me sinto **muito bem**.”* (E4)

*“Eu me sinto **realizada**. Eu gosto, eu estou pra me aposentar já, daqui um ano e pouco, eu me aposento. Mas eu não sei se vou parar, eu gosto muito e cada dia eu levanto, eu venho feliz para cá. Eu gosto mesmo do que eu faço.”* (E1)

Percebe-se o uso de um léxico que expressa um sentido positivo sobre o sentimento de E4 em relação ao trabalho. O discurso de E1 reforça o argumento da realização e do gosto pelo trabalho ao colocar em dúvida se a educadora irá parar de trabalhar quando se aposentar.

Sobre os aspectos do trabalho que mais marcaram suas vidas, algumas educadoras relataram a conquista de realizações valiosas no trabalho, em suas percepções:

*“[...] um aluno virou, e antes mesmo de eu começar a aula e apontar pra lousa, e aí **ele levantou** e foi até a lousa e falou assim ‘Professora, nós vamos trabalhar Monteiro Lobato hoje, ‘né’’. Falei ‘Mas o que que está escrito aí?’. ‘Monteiro Lobato’ [...] e ele levantar da mesa e ter essa **autonomia** de ir lá mostrar ‘Nós vamos trabalhar Monteiro Lobato’ [risos] então acho que foi o dia mais **gratificante**.”* (E6)

A partir da análise dos discursos, é possível verificar indícios de realização pessoal no trabalho, dimensão considerada por Maslach e Jackson (1981) na determinação da síndrome de *burnout*. Verificam-se discursos que relatam sentimentos de satisfação, realização e felicidade ao final de um dia de trabalho. Considera-se que quanto menor for a realização pessoal, maior será o nível de *burnout* dos educadores especiais

CONCLUSÃO

A partir da análise de discurso realizada, é possível obter algumas conclusões em relação à percepção do trabalho como educador de deficientes intelectuais e possíveis indícios da síndrome de *burnout* em suas três dimensões: emocional, despersonalização, e realização pessoal.

Como indícios relativos exaustão emocional, verifica-se que a maioria das entrevistadas relata o cansaço, desgaste e sentimento de ter suas energias sugadas ao final de um dia de trabalho. Um ponto de frustração identificado, também associado à exaustão emocional, é a falta de auxílio, relatada por uma educadora especial. Afirma-se a necessidade de maior auxílio por parte da equipe de trabalho para lidar com situações de crises dos alunos, e essa falta de reciprocidade no ambiente de trabalho pode ser responsável por desenvolver sintomas de *burnout*. Quando se investigou a percepção das entrevistadas sobre trabalhar o dia inteiro diretamente com os deficientes, não foram encontradas respostas associando essa situação como um fator de tensão, o que levaria ao desenvolvimento de exaustão emocional. Por outro lado, as entrevistadas enfatizaram o aprendizado que elas têm com os deficientes intelectuais através da relação professor-aluno.

Sobre a dimensão da despersonalização, não foi possível identificar, através da percepção das entrevistadas, indícios de respostas negativas, insensíveis e distanciadas em relação ao trabalho como educadora especial. A preocupação direcionada aos alunos, ao oferecer não só o ensino, mas também amizade e carinho, e a representação dos alunos associada à felicidade e amor, permite ver que os deficientes intelectuais não são tratados de maneira objetificada. Portanto, não se identifica indícios de despersonalização, que poderiam levar à síndrome de *burnout*, nas entrevistadas.

A realização pessoal das educadoras especiais é verificada quando alguns discursos expressam sentimentos de felicidade, satisfação e realização ao final de um dia de trabalho. Também é possível verificar a realização pessoal nos discursos que expressam a influência positiva das educadoras no desenvolvimento dos deficientes intelectuais, como o discurso que relatou a autonomia de um aluno levantar durante a aula e dizer o que iria ser estudado. Mesmo em um discurso que ressalta o desgaste do trabalho, associado à exaustão emocional, é possível perceber que há uma realização pessoal quando se afirma que o trabalho é compensador, apesar do cansaço. Ademais, algumas educadoras ressaltaram que não se vêem realizando outro tipo de trabalho, ainda que não houvesse interesse no início da carreira em trabalhar com deficientes intelectuais. Entretanto, uma percepção por parte das educadoras sobre o trabalho se configura como um elemento que compromete a realização pessoal, o que pode levar ao desenvolvimento do *burnout*: a dificuldade de entender os alunos em algumas situações.

Cabe ressaltar a relevância das condições do ambiente de trabalho, como abordagem para eliminar os fatores associados ao desenvolvimento da síndrome de burnout. A maioria das entrevistadas relata que o ambiente é muito bom, mas há uma ressalva quanto à necessidade de maior apoio da equipe em situações difíceis.

A pesquisa propõe maior entendimento da dinâmica de trabalho de educadores de instituições específicas de ensino especial, como a APAE. Diante dos resultados, chama-se a atenção da instituição para pontos a serem modificados no trabalho, a fim de prevenir a síndrome de *burnout* em seus colaboradores e, conseqüentemente, seus riscos para a saúde e desempenho no trabalho. Portanto, esta pesquisa oferece, em termos individuais, contribuições para o entendimento de uma síndrome que afeta o bem-estar e saúde de educadores especiais, os quais possuem influência direta no desenvolvimento de deficientes intelectuais. Em termos organizacionais, a pesquisa contribui ao lançar luz sobre uma síndrome que apresenta impactos relevantes no trabalho de educadores especiais, como intenção de deixar o emprego.

Ressalta-se que a pesquisa não pretende oferecer uma generalização dos resultados obtidos, pois os discursos analisados são relativos a um contexto e situações específicos. Recomenda-se, como possibilidade de estudos futuros, a investigação em maior amplitude da síndrome de *burnout* em educadores especiais, através de estudos quantitativos, empregando escalas específicas para medir o nível de *burnout* nos profissionais.

Notas de fim

1. No presente trabalho, a educação especial é considerada na atuação de professores em instituições específicas de educação especial, como a APAE.
2. O trabalho adota o termo “deficiente intelectual” em concordância com a *American Psychiatric Association*.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Publishing

BECK, C. L.; GARGIULO, R. M. Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. **The Journal of Educational Research**. v. 76, n. 3, p. 169-173, 1983.

BOUJUT, E. et al. Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: stress, social support, coping strategies and burnout. **Journal of Autism and Developmental Disorder**. V. 46, p. 2874-2889, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRUNSTING, N. C.; SRECKOVIC, M. A.; LANE, K. L. Special education teacher burnout: a synthesis of research from 1979 to 2013. **Education and Treatment of Children**. v. 37, n. 4, p. 681-712, 2014.

CODO, W., GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W., MENEZES, I. V. Educar, educador. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CRESWELL, J. W. **Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 4. ed. Los Angeles: Sage, 2014.

DEMEROUTI, E. et al. The job demands-resources model of burnout. **Journal of Applied Psychology**. v. 86, n. 3, p. 499-512, 2001.

FENAPAES. **Cartilha institucional**. Disponível em: <<http://apae.com.br>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

FREUDENBERGER, H. J. The staff burn-out syndrome in alternative institutions. **Psychotherapy: Theory, Research and Practice**. v. 12, n. 1, p. 73-82, 1975.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JACKSON, S. E.; SCHWAB, R. L.; SCHULER, R. S. Toward an understanding of the burnout phenomenon. **Journal of Applied Psychology**. v. 71, n. 4, p. 630-640, 1986.
- JENNETT, H, K.; HARRIS, S. L.; MESIBOV, G. B. Commitment to philosophy, teacher efficacy and burnout among teachers of children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. v. 33, n. 6, p. 583-593, 2003.
- KASSAR, M. C. M. **Deficiências Múltiplas e Educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de Sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.
- MALLAR, S. C.; CAPITÃO, C. G. *Burnout e hardiness*: um estudo de evidência de validade. **Psico-USF**.v. 9, n. 1, p. 19-29, 2004.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**. v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. **The truth about burnout**: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI. W, B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**. v. 52, p. 397-422, 2001.
- MOHAMED, A. H. H. Burnout and work stress among disability centers staff in Oman. **International Journal of Special Education**. v. 30, n. 1, p. 25-36, 2015.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- PAIVA, K. C. M. et al. Estresse ocupacional e *burnout* de jovens trabalhadores. In: EnANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.
- PETKOVIC, N. et al. Burnout syndrome among special education professionals. **HealthMed**. v. 6, n. 10, p 3403-3411, 2012.
- SILVA, N. R; ALMEIDA, M. A. As características dos alunos são determinantes para o adoecimento de professores – um estudo comparativo sobre a incidência de *burnout* em professores do ensino regular e especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, n. 3, p. 373-394, 2011.
- TAKEDA, F. et al. Relationship between burnout and occupational factors in staff of facilities for mentally retarded children. **Journal of Occupational Health**. v. 43, p. 173-179, 2001.