

# As Vivências do trabalho e suas suscetibilidades: a patologia como um fim

Carolina Coletta e Heliani Berlato

## RESUMO

O artigo busca compreender se o trabalho realizado pelo professor com deficientes intelectuais pode estar associado à síndrome de *burnout*. Tais profissionais estão mais suscetíveis a sofrerem exaustão emocional, despersonalização e menor realização pessoal – dimensões da síndrome – devido ao trabalho realizado com envolvimento intenso e prolongado com deficientes intelectuais. Foram realizadas observações diretas em uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no estado de São Paulo, além de entrevistas semiestruturadas com educadores especiais, seguida de análise de discurso. A análise não indica manifestações de despersonalização, porém, há indícios de realização pessoal e exaustão emocional. Observa-se que a exaustão emocional se relaciona com a necessidade de maior auxílio da equipe de trabalho e destaca-se que o adoecimento estrutural da instituição pode gerar condições para a síndrome de *burnout*, afetando o desenvolvimento e, conseqüentemente, a inclusão das pessoas atendidas por tal instituição.

Palavras-chave: Síndrome de *Burnout*, Inclusão, Educação Especial.

*Daily experiences at work and its susceptibilities: a pathology as an end*

Recebido em: 21/08/2018

Revisado em: 15/10/2018

Aprovado em: 14/01/2019



## ABSTRACT

The article aims to comprehend if the work done by teachers with intellectually disabled persons may be associated with burnout syndrome. These professionals are more likely to suffer from emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment – dimensions of the syndrome – due to the work with high and intense personal involvement with intellectually disabled persons. Direct observations were conducted in an Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) facility in São Paulo state. Semi-structured interviews were conducted with special educators from APAE, followed by discourse analysis. The results indicate that there are no signs of depersonalization. However, there are signs of personal accomplishment and emotional exhaustion. Emotional exhaustion relates to the need of more support from staff members, and the study highlights that the institution's structural disorder may create conditions to the syndrome, which affects the development and, as a consequence, the inclusion of people assisted by the institution.


*Keywords: Burnout Syndrome, Inclusion, Special Education.*

Carolina Coletta ,

Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Brasil

Mestra em Administração

[ccoletta@usp.br](mailto:ccoletta@usp.br)

Heliani Berlato ,

Vínculo: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Brasil

Titulação: Doutora em Administração

[hberlato@usp.br](mailto:hberlato@usp.br)

## Introdução

O trabalho é uma atividade complexa e dinâmica, que envolve diferentes condições de espaço, tempo e relações entre sujeitos, além de apresentar significado para os indivíduos, tanto sob a perspectiva econômica, quanto sociopsicológica. Nesse sentido, o trabalho dá propósito à vida e exerce nos indivíduos um sentimento de ligação com a sociedade (Kubo & Gouvêa, 2012; Sanchez, 2017). O trabalho exerce implicações positivas na vida do indivíduo, por meio de seu papel integrador, dentre as quais destacam-se: realização pessoal, construção de status social e oportunidades de desenvolvimento de habilidades e de interações pessoais. No entanto, o trabalho também pode apresentar implicações negativas, como o surgimento de estresse e *burnout* nos indivíduos (Sanchez, 2017).

Fatores como o aumento de exigências por maior produtividade e tarefas cada vez mais complexas, aliados a pressões de tempo e altas expectativas difíceis de serem realizadas, estão relacionados ao surgimento de estresse no trabalho (Ministério da Saúde, 2001). É possível destacar que aqueles 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. Sendo assim, tais profissionais podem 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 um estado de exaustão emocional causado por demandas psicológicas e emocionais excessivas. A síndrome se manifesta quando existe um desajuste entre o indivíduo e seu trabalho, portanto, é uma experiência individual específica que se manifesta no ambiente de trabalho. Além da exaustão emocional, a síndrome de *burnout* está associada à despersonalização – que gera uma resposta impessoal, indiferente e distanciada a aspectos do trabalho – e à realização pessoal, sendo que quanto menos realizado o indivíduo se sentir, maior será a propensão ao desenvolvimento da síndrome (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

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 (Mallar & Capitão, 2004). Uma vez que a síndrome se estabelece, surge a alienação, desumanização e apatia dos professores, comprometendo o ambiente escolar (Silva & Almeida, 2011). Para minimizar os sintomas do *burnout* manifestados pelos professores e os impactos negativos que tal síndrome gera nos estudantes, cujos professores a manifestam, é necessário oferecer suporte adequado a esses profissionais, especialmente aos que lidam com deficientes intelectuais, conforme apontam Brunsting, Sreckovic e Lane (2014). Os professores de instituições específicas de educação especial, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), têm recebido a atenção de estudos que investigam a incidência de tal síndrome (Petkovic, Macesic, Balos, Misic, & Djordjevic, 2012).

De acordo com a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES) (2017), a instituição surgiu em 1954, em um contexto de ineficiência de políticas públicas para garantir a inclusão das pessoas que necessitam da educação especial. São 2.156 unidades da APAEs em todo o país, que promovem conhecimentos, acesso aos direitos, reabilitação e empoderamento de pessoas com deficiência intelectual. Em 2016, foram realizados, aproximadamente, 200 mil atendimentos diários nas áreas de educação, saúde e assistência social (FENAPAES, 2017).

Os indivíduos com necessidades especiais de educação ainda formam um grupo altamente vulnerável e excluído da sociedade, fato que se associa a atitudes e estereótipos negativos, os quais são criados implicitamente e impedem a inclusão dessas pessoas, conforme explicam Krischler, Cate e Krolak-Schwerdt (2018). Ademais, apesar dos avanços nos direitos da pessoa com deficiência, a situação da educação atual ainda apresenta sinais que refletem um histórico de descaso relativo à inclusão de grande parcela marginalizada da população. Nesse contexto, pode-se ressaltar a dificuldade de encontrar professores com formação especializada que contribuam de forma adequada para o desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência intelectual (Kassar, 2012). Destaca-se, ainda, que a manutenção de escolas especializadas na educação especial, como a APAE, demanda recursos expressivos por parte da administração pública, segundo Kassar (2012).

Marins e Matsukura (2009) apontam a dificuldade de integração entre políticas municipais, estaduais e federais como fator de influência desfavorável ao desenvolvimento de ações para a educação especial. Nota-se que a falta de recursos oferecidos pelo Estado implica em diversas situações vivenciadas no trabalho que podem ser preditoras da síndrome de *burnout*, como: falta de apoio e estrutura por parte da organização, falta de recursos para contratação de novos funcionários e baixa remuneração (Neves, Oliveira, & Alves, 2014; Vicente & Oliveira, 2015).

Em relação ao trabalho em si, Petkovic *et al.* (2012) ressaltam a complexidade dos problemas de se trabalhar com pessoas que possuem deficiências no desenvolvimento, como o 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 grupo de pessoas. Por sua vez, Jennett, Harris e Mesibov (2003) explicam que o trabalho de tais professores se caracteriza por uma grande carga horária, 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.

Justifica-se a necessidade de dar voz aos educadores especiais, no que tange às vivências do trabalho direto com deficientes, uma vez que manifestações da síndrome de *burnout* em professores afetam o ambiente escolar, transformando-o em um ambiente apático, alienado e desumanizado que impacta negativamente os alunos. Considerando o envolvimento de

alunos com deficiência, tal impacto se torna ainda mais grave, haja vista que se trata de um grupo vulnerável, associado a estereótipos negativos e implícitos (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014; Silva & Almeida, 2011; Krischler, Cate, & Krolak-Schwerdt, 2018).

No contexto das vivências do trabalho em instituições como a APAE, “cuidar requer o estabelecimento de uma relação face a face, que Schutz define como aquela na qual os sujeitos envolvidos estão conscientes um do outro e voltados mutuamente, no mesmo tempo e espaço” (Jesus *et al.*, 2013, p. 739). Dessa forma, percebe-se que as experiências vivenciadas e compartilhadas entre educadores e deficientes ressignificam o que teóricos da fenomenologia conceituam como “mundo-da-vida”, a partir do reconhecimento de que “outro” também exerce sua influência nas experiências que compõem esse mundo-da-vida (Farias & Bauer, 2018).

O conceito de mundo-da-vida de Schutz compreende o mundo intersubjetivo, comum a todos, composto por todas as experiências anteriores acumuladas, as próprias experiências dos indivíduos e aquelas que lhes foram transmitidas por seus semelhantes. Esse conjunto de experiências é oferecido para interpretação e ressignificação pelos indivíduos. Portanto, o mundo-da-vida para os educadores especiais é construído a partir do reconhecimento do protagonismo não apenas próprio, mas também do “outro” – os deficientes intelectuais enquanto alunos – como parte de um contexto social (Schutz, 1979; Farias & Bauer, 2018).

Diante do exposto, indaga-se: há indícios de que educadores especiais de uma instituição específica, como a APAE, possam desenvolver a síndrome de *burnout*? Em face do contexto apresentado, o presente artigo tem como objetivo compreender se o trabalho realizado pelo professor com deficientes intelectuais pode estar associado à síndrome de *burnout*.

## ■ Quadro Teórico

### 2.1 A síndrome de *burnout* e os serviços humanos

As dificuldades que as pessoas enfrentam quando suas relações com o trabalho não transcorrem bem são identificadas como um importante fenômeno da era moderna. Os estudos iniciais sobre o *burnout* desenvolveram-se com foco no trabalho em setores ocupacionais e de educação. O foco em tais setores é justificado pelos desafios emocionais da forte convivência com outras pessoas presentes no trabalho de cuidadores ou professores. Apesar de terem se expandido para uma diversidade de ocupações, os estudos sobre o fenômeno de *burnout* ainda têm como foco principal os profissionais que prestam serviços humanos (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

De acordo com a *National Organization for Human Services* (NOHS) (2018) o principal propósito de um profissional que atua com serviços humanos é auxiliar indivíduos e comunidades para atuarem da maneira mais efetiva possível nas principais áreas da vida. Segundo Maslach e Jackson (1981) é exigido dos profissionais de serviços humanos um envolvimento

intenso e prolongado com outras pessoas, configurando-se uma interação centrada nos problemas – psicológicos, sociais ou físicos – que um indivíduo apresenta ao profissional. Em adição, Freudenberger (1975) explica que estes profissionais lidam com as necessidades dos indivíduos que precisam de apoio e com as suas próprias necessidades. Dessa forma, sua relação de trabalho, segundo Maslach e Jackson (1981), associa-se a sentimentos de raiva, constrangimento, medo ou desespero.

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 causado por demandas psicológicas e emocionais excessivas. Conforme esclarecem 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. Maslach e Jackson (1981) complementam a definição da síndrome 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.

As demandas do trabalho, segundo Demerouti, Nachreiner, Bakker e Schaufeli (2001), referem-se aos aspectos físicos, sociais ou organizacionais 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, a qual, segundo Paiva, Dutra, Barros e Santos (2013), configura-se como fator de risco significativo para a saúde mental, abrangendo, assim, a vida social e pessoal do profissional.

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

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*. Em adição, os profissionais que trabalham diretamente com outras pessoas precisam estar constantemente abertos 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). Nesse sentido, 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 e estabelecer uma capacidade organizacional de responder positivamente a situações de tensão (Maslach & Leiter, 1997).

Aspectos negativos do trabalho de prestadores de serviços de apoio a indivíduos com deficiência, na Austrália, foram identificados por Judd, Dorozenko e Breen (2017). Segundo as autoras, tais aspectos são desafiadores, estressantes e exaustivos fisicamente e emocionalmente, e incluem: barreiras na comunicação com os atendidos, pouco poder para tomar decisões, baixa remuneração, conflitos ao estabelecer as prioridades com a gestão do local de trabalho e comportamento dos atendidos.

O suporte organizacional e a satisfação no trabalho, como preditores para o desenvolvimento da síndrome de *burnout* em profissionais da enfermagem, foram alvo de estudo de Neves, Oliveira e Alves (2014). As autoras concluíram que os 339 respondentes da pesquisa não percebem como suficientes o apoio e suporte da organização em que trabalham, situação que configura um preditor para a síndrome. Características organizacionais também foram consideradas em estudo de Vicente e Oliveira (2015) sobre a síndrome de *burnout* em cuidadores formais de idosos e doentes crônicos. Segundo os autores, características organizacionais como: excesso de burocracia, falta de recursos humanos para compor as equipes, baixa remuneração e pouca participação na tomada de decisão foram observadas em respondentes com elevada exaustão emocional.

A carência de suporte social também tem sido investigada como um importante aspecto do trabalho, que pode estar associado ao *burnout*, de acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). O estudo de Avanzi *et al.* (2018) observou que o senso de pertencimento dos professores, em relação à escola, aumenta a probabilidade de obter suporte social dos colegas. O suporte social, segundo tais autores, é negativamente relacionado com a carga de trabalho, e isso configura uma relação com menores níveis de *burnout* nos professores pesquisados. Os autores ressaltam, ainda, que a identificação dos professores com a escola pode minimizar o estresse enfrentado pelos mesmos, especialmente para os homens. Professores altamente identificados com a instituição têm uma percepção de si mesmos como mais similares aos seus colegas, o que os leva a serem mais colaborativos e oferecerem mais suporte uns aos outros. Sendo assim, as escolas deveriam atribuir maior importância à criação de estratégias de socialização entre os professores (Avanzi *et al.*, 2018).

## Síndrome de *burnout* em professores de educação especial

Considerando a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a aceitabilidade da evolução social a partir do século XX, contribuindo, desse modo, para os novos rumos da educação brasileira, a educação especial

começa a ser promovida. Nesse contexto, o Brasil passa a adotar propostas menos segregadas para a inclusão da pessoa com deficiência 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. No âmbito das escolas especializadas, conforme Boujut, Dean, Grouselle e Cappe (2016), há 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, especialmente no que tange às evidências da síndrome de *burnout* entre tais 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 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 (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003). 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 o 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 grupo de pessoas.

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 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 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, os especialistas 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 pode minimizar uma possível excitação emocional ao desempenhar o trabalho, e que afetaria a execução das tarefas em situações de crise (Jackson, Schwab, & Schuler, 1986).

A terceira dimensão refere-se à 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 (Maslach & Jackson, 1981).

Em estudo envolvendo professores de 71 instituições asiáticas que prestam assistência a crianças com deficiência intelectual, Takeda, Yokoyama, Miyake e Nozaki (2001) comprovaram que a carga de trabalho foi um dos fatores intimamente relacionados à síndrome de *burnout* em tais profissionais. Os autores concluíram que, quanto mais os indivíduos sentem que o trabalho possui uma alta carga, que não é compensador, que a comunicação com a equipe de trabalho não é boa, além de sentirem insatisfação com o ambiente de trabalho, maior é 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) concluíram que 39,5% dos profissionais apresentaram nível moderado de exaustão emocional e 24,8% apresentaram um alto nível. Os autores observaram, ainda, que os respondentes com 30 anos ou menos apresentaram menores níveis nas três dimensões da síndrome, discutidas por Maslach e Jackson (1981).

A relação entre o nível de *burnout* e o tempo de experiência dos profissionais que atuam na educação especial foi investigada por Mohamed (2015). O autor 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 um alto nível de despersonalização das profissionais. O autor observou 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.

Mallare Capitão (2004) observaram, 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 evidências da síndrome 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 cinco 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 sobre síndrome de *burnout* em educadores especiais, do período de 1979 a 2013 – que os fatores associados à síndrome mais sustentados pelos estudos são a ambiguidade 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 para seu trabalho como mais importante do que o apoio de amigos. Nesse sentido, Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) explicam que as pesquisas sobre *burnout* 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 deve ser considerado nos estudos sobre a síndrome de *burnout*. 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 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 do *burnout*, devido aos riscos para a saúde e aos resultados negativos dos estudantes em razão da manifestação da síndrome nesses profissionais. 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 engajamento 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).

## ■ Procedimentos Metodológicos

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 o trabalho do professor com deficientes intelectuais pode estar associado à síndrome de *burnout*, a partir das próprias visões dos professores sobre o trabalho.

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). Os dados foram coletados por meio de observação direta das atividades de uma unidade da APAE, além da realização de entrevistas semiestruturadas, seguidas de análise de discurso.

Foram observadas as atividades educacionais desenvolvidas em uma unidade da APAE no interior do estado de São Paulo, em oito turmas de crianças, adolescentes e adultos, com diversos tipos de deficiências intelectuais. A unidade da APAE alvo deste estudo atua desde 1964 e, de acordo com dados fornecidos pela instituição, atendia 314 pessoas, na faixa etária de 0 a 74 anos, à época da realização da observação direta. A instituição conta com 64 colaboradores, sendo 14 educadores, e oferece atendimentos nas áreas de Assistência Social, Saúde – envolvendo atendimentos de enfermagem, fisioterapia, fonoaudiologia, neurologia, nutrição, pediatria, psicologia e terapia ocupacional – e Educação, com as atividades em sala de aula.

A observação consistiu em acompanhar oito aulas na APAE, com duração aproximada de duas horas e meia, durante o mês de maio de 2017. Durante a observação, verificou-se que as principais atividades realizadas pelos educadores consistiam na confecção de artesanatos e diversos trabalhos manuais adequados para cada aluno. Os educadores também estimulavam os alunos em outras atividades envolvendo jogos e recortar revistas, por exemplo. Observou-se, ainda, o estímulo – por parte dos educadores – à autonomia dos alunos para que eles conseguissem

desenvolver as atividades do dia a dia, como ajudar colegas e arrumar os materiais utilizados na aula. Além das atividades educativas realizadas dentro da sala de aula, foram observados momentos de interação entre alunos e educadores antes do início das aulas, nos horários de refeição, e na aula de educação física.

Ao término o período de observação, foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com os professores de educação especial da instituição. O roteiro de entrevista foi construído, inicialmente, para considerar a literatura referente às três dimensões da síndrome de *burnout* (Maslach & Jackson, 1981) e a abordagem organizacional de Maslach e Leiter (1997). Considerando o aspecto construtivista do estudo e a interação com os sujeitos entrevistados durante a observação, o roteiro foi adaptado para buscar entender suas motivações, situações que gostariam que fossem diferentes e maiores dificuldades encontradas no trabalho. Tais construções foram consideradas devido às dificuldades e suscetibilidades que se apresentam no cotidiano de trabalho dos sujeitos entrevistados, as quais puderam ser percebidas durante as observações diretas.

O perfil da população entrevistada consiste em oito professoras que trabalham em período integral na APAE 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 1.

Entrevistado	Gênero	Idade	Tempo na instituição (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

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas, com a autorização dos participantes, e transcritas integralmente, para posterior constituição do corpus e análise. A análise das transcrições das entrevistas foi realizada por meio de análise de discurso de abordagem francesa. De modo semelhante à Cabana e Ichikawa (2017), foram analisados aspectos sintáticos e condições sociais dos discursos.

Em relação ao processo de codificação, seguiu-se o proposto por Gill (2002), de modo que as transcrições foram lidas e relidas, de forma a promover a familiarização com o conteúdo. Em seguida, as categorias foram determinadas pela questão de interesse do presente estudo, ao que

se estabeleceu, com base na literatura apresentada no quadro teórico, as seguintes categorias: (i) exaustão emocional; (ii) despersonalização; e (iii) realização pessoal. Gill (2002) ressalta que há diferentes estratégias para codificar, ficando a critério do pesquisador estabelecer a mais adequada ao seu objetivo. Dessa forma, as transcrições foram codificadas nas três categorias a partir de algumas explicações nos discursos, tais como: sentimentos ao final de um dia de trabalho; como se dá a relação direta com os deficientes; aspectos que os sujeitos gostariam de evitar no trabalho; percepção que sujeitos tinham do seu papel em relação aos alunos e o que os mesmos lhes representavam. Após a codificação das informações, partiu-se para a análise de discurso.

Justifica-se o uso da análise de discurso no presente estudo pelo fato dessa análise, segundo Orlandi (2005), explicitar mecanismos de produção dos sentidos embutidos no texto. Sendo assim, a língua passa a incorporar um aspecto simbólico, relacionando significados, linguagem e a história de sujeitos que incorporam uma sociedade, considerando as situações que produzem o discurso (Orlandi, 2013). Busca-se, desse modo, explicitar como os discursos dos educadores especiais da APAE apresentam sentidos e significância para esses sujeitos, uma vez que o dizer se manifesta pelos sentidos produzidos em determinadas condições, conforme ressalta a autora.

## ■ Apresentação e Análise dos Dados

A análise de discurso, realizada a partir da transcrição das entrevistas, será apresentada em três categorias, elaboradas a partir do referencial teórico: (i) exaustão emocional; (ii) despersonalização; e (iii) realização pessoal.

### Exaustão emocional

Para compreender o sentimento dos educadores especiais em relação ao trabalho e investigar possíveis indícios de exaustão emocional, foi indagado como os respondentes se sentiam ao final de um dia de trabalho, em concordância com Maslach e Jackson (1981). Dentre as respostas, tanto educadoras mais velhas e com mais tempo de trabalho, quanto as mais novas e com pouco tempo na instituição ressaltaram sentimento de cansaço, frustração e desgaste. Já no estudo de Mallar e Capitão (2004), realizado em duas APAEs, apenas as professoras mais jovens da amostra e com menor tempo no trabalho apresentaram níveis elevados nas categorias do *burnout*. Alguns discursos sugerem 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. Chama-se a atenção para este ponto, uma vez que a carga de trabalho foi considerada intimamente ligada à síndrome de *burnout*, em estudo de Takeda

et al. (2001) com 71 instituições de assistência a crianças com deficiência intelectual. Ademais, ao utilizar a expressão “*Se eu falar pra você que não desgasta, eu estou mentando.*”, percebe-se uma sinceridade no discurso e, novamente, uma forma de reforçar o argumento de que o trabalho é cansativo, apesar de suas compensações. Ao relatar as compensações, o discurso confere identidade ao sujeito que o diz, destacando a posição de E2 enquanto educador e os dizeres que decorrem dessa posição. O reforço do argumento 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. Além disso, o discurso expressa o monitoramento do comportamento dos alunos com deficiência, conforme relatado por Jennett, Harris e Mesibov (2003), a partir da atenção especial dada pelas educadoras.

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 com deficiência como um fator de tensão, o que levaria ao desenvolvimento de exaustão emocional, de acordo com 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. A opacidade do discurso de E5 parece indicar uma visão implícita de que um educador especial deve apenas ensinar, e não esperar que vá aprender alguma coisa a partir de um deficiente intelectual. Além disso, sua posição de professora significa seu dizer de gratificação no trabalho, derivado da percepção de amor pela profissão. Dessa forma, tem-se uma reinterpretação do sentido da educação de um deficiente intelectual.

A relação de ensino também é marcada pelo lento desenvolvimento dos deficientes intelectuais, conforme sugerem os discursos, em concordância com Petkovic et al. (2012), que ressaltam as complexidades de se trabalhar com 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 que frustram o sujeito no seu papel de educador e revelam os sinais de carência na educação atual da pessoa com deficiência, conforme relata Kassar (2012). A partir de tal relato, se indagou como o ambiente poderia ser diferente. O discurso mostra que a respondente apreciaria maior auxílio da equipe para que consiga resolver situações de crise em relação aos alunos.

*“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)

Ficam implícitos no discurso quais são os momentos de crise, quando E8 optar por dizer: “quando acontece alguma coisa”. No entanto, momentos de convulsão e maior agitação de alunos se mostraram difíceis para E8, durante a observação. 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. Tal discurso também chama a atenção uma vez que a falta de recursos humanos para compor equipes de trabalho foi observada em entrevistados com elevada exaustão emocional, em estudo de Vicente e Oliveira (2015) com cuidadores de idosos e doentes crônicos.

Sobre os aspectos que gostariam de evitar no trabalho, algumas respondentes declararam que não havia nada que gostariam de evitar em relação ao trabalho, enquanto outras respostas assinalam a questão das convulsões e brigas dos alunos, que também ocorreram durante as observações diretas. Para Jennett, Harris e Mesibov (2003) o gerenciamento 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 fosse 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, os discursos não sugerem 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 evidencia 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 a expressão "*no livro não tem*". Apenas naquele momento de dificuldade o educador especial poderá se desenvolver para saber lidar com situações semelhantes no futuro, mesmo possuindo formação especializada na área. 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, o discurso sugere 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, nesse contexto, 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 veem 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'. Os discursos parecem indicar, portanto, 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 observa-se que não há indícios da despersonalização dos alunos, o que constituiria uma evidência da síndrome de *burnout* nos educadores.

*"[...] 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)

A opacidade do discurso de E2 sugere 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, devido à maior carga de trabalho, constante monitoramento dos alunos – cujo progresso é lento – e maior demanda dos pais, em concordância com o exposto por Jennett, Harris e Mesibov (2003).

## Realização pessoal

Quando perguntado sobre como era lidar o dia todo e diretamente com deficientes intelectuais, os discursos pareciam indicar que os respondentes não se veem 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 da pessoa com deficiência. 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*. Alguns discursos sugeriram que o entendimento se dá pelo convívio. No entanto, alguns 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)*

Quando perguntado como as entrevistadas se sentiam ao final de um dia de trabalho, algumas 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 de discurso, é possível identificar indícios de realização pessoal no trabalho, dimensão considerada por Maslach e Jackson (1981) na determinação da síndrome de *burnout*. Observa-se a presença de 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.

## Conclusões e Recomendações

O presente artigo buscou compreender se o trabalho do professor com deficientes intelectuais pode estar associado à síndrome de *burnout*. Para tanto, foram realizadas observações diretas em uma unidade da APAE

no estado de São Paulo, seguidas de entrevistas semiestruturadas com professores de educação especial da unidade, examinadas por meio da análise de discurso. Em relação aos indícios da síndrome de *burnout* em tais professores, três dimensões foram identificadas, a partir da literatura: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal.

Como indícios associados à exaustão emocional, observou-se que a maioria dos entrevistados 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 entrevistada. 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 nas entrevistadas, o que poderiam levar à síndrome de *burnout*.

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 observar 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 veem 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 a dificuldade de entender os alunos em algumas situações, se configura como um elemento que compromete a realização pessoal, o que pode levar ao desenvolvimento da síndrome.

As três categorias analisadas permitem buscar uma compreensão da possibilidade de as educadoras entrevistadas desenvolverem a patologia da síndrome de *burnout*. Se por um lado os discursos revelam uma tendência ao desenvolvimento de exaustão emocional – devido, principalmente, às

demandas dos alunos – por outro, alguns discursos sugerem uma realização pessoal ao perceberem a influência positiva que exercem no desenvolvimento dos deficientes, além de sentimentos positivos em relação aos alunos. No entanto, os aspectos positivos que os discursos sugerem estão permeados pelas dificuldades inerentes à profissão – que já era de conhecimento de algumas entrevistadas, mesmo antes de ingressar na instituição – e que puderam ser presenciadas durante a observação direta que fez parte do estudo. Sendo assim, as suscetibilidades diárias que as entrevistas estão sujeitas podem levar ao desenvolvimento da exaustão emocional, e conseqüente comprometimento dos aspectos positivos identificados nos discursos, como a percepção das entrevistadas de suas influências positivas no desenvolvimento dos deficientes intelectuais.

Diante dos resultados relativos à dimensão de exaustão emocional, 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. Quando há falta de apoio e reciprocidade entre o professor e a instituição, o bem-estar do profissional no ambiente de trabalho fica comprometido, o que pode levar ao desenvolvimento da síndrome.

Observa-se que o conteúdo empírico oferecido pelas entrevistadas chama a atenção para a necessidade de contratações de um maior número de funcionários e um maior repasse de recursos à instituição, por parte da administração pública municipal. Tal medida seria importante uma vez que a presença de mais funcionários para prestar auxílio aos educadores no cuidado diário com os deficientes daria maior suporte ao trabalho, especialmente em momentos críticos, como eventuais convulsões e desentendimentos entre os alunos. Ademais, é preciso considerar ações públicas que ofereçam maior assistência para instituições especializadas deste tipo, de modo a promover maior inclusão dessas pessoas em sociedade. Como exemplo, se faz necessário prover recursos financeiros para oferecer uma estrutura física adequada e equipes de trabalho bem desenvolvidas, a fim de garantir a qualidade das atividades desenvolvidas na instituição, ao mesmo tempo em que tal estrutura dá suporte ao trabalho docente. Destaca-se, como outro exemplo de ação pública, a possibilidade fortalecer redes de apoio às famílias dos deficientes, para que possam desenvolver, juntamente com a instituição, a maior autonomia e inclusão dessas pessoas.

Compreende-se que o adoecimento estrutural em torno da instituição pode gerar condições para o desenvolvimento de *burnout* em seus educadores, produzindo desajuste entre o profissional e seu trabalho, além de afetar o desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, se a instituição não for capaz de fornecer condições para o desenvolvimento, autonomia e empoderamento das pessoas atendidas – devido a uma estrutura falha – a exclusão dessas pessoas na sociedade ainda será latente.

A pesquisa permite observar a necessidade de 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 e da gestão pública 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. Esta pesquisa oferece, em termos individuais, contribuições para o entendimento de uma síndrome que afeta o bem-estar e saúde de tais educadores, de modo que seus impactos podem extrapolar o âmbito profissional.

Em termos organizacionais, a pesquisa contribui ao lançar luz sobre uma situação a qual as organizações devem se atentar, uma vez que o desenvolvimento da síndrome apresenta impactos relevantes no trabalho, como intenção de deixar o emprego e aumento nos índices de absenteísmo e *turnover*. Embora a síndrome de *burnout* seja um assunto discutido há tempos, o foco desta pesquisa está no processo inclusivo dos deficientes intelectuais, chamando a atenção para a necessidade de oferecer uma estrutura educacional adequada para que os professores consigam trabalhar da melhor maneira com os deficientes intelectuais, sempre buscando maior inclusão dessas pessoas.

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 professores da educação especial, através de estudos quantitativos com escalas específicas para medir o nível de *burnout* nos profissionais.

## Notas

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 As autoras agradecem as criteriosas avaliações dos pareceristas da RECADM que, sem dúvida, contribuíram para o aprimoramento deste artigo.

## Referências

Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C., & Van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: the role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education, 69*, 154-167. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.001>

Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research, 76*(3), 169-173.

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, A. (2016). 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, 46*, 2874-2889. doi: [10.1007/s10803-016-2833-2](https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2)

*Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Recuperado em 29 julho, 2018, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: a synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681-712. doi: <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Cabana, R. P. L., & Ichikawa, E. Y. (2017). As identidades fragmentadas no cotidiano da feira do produtor de Maringá. *Organizações & Sociedade, 24*(81), 285-304. doi: 10.1590/1984-9230815.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4. ed. Los Angeles: Sage.
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. doi: 10.1037//021-9010.86.3.499
- Farias, M. A. S., & Bauer, M. A. L. (2018, outubro). Um enfoque fenomenológico sobre a inclusão de surdos nas organizações. *Anais do Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Curitiba, PR, Brasil, 42*.
- FENAPAES. (2017). *Cartilha institucional*. Recuperado em 9 julho, 2017, de <http://apae.com.br>.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 12*(1), 73-82.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gill, R. (2002). Análise de Discurso. In M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa, com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp. 244-270). Petrópolis: Vozes.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71*(4), 630-640.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(6), 583-593. doi: 0162-3257/03/1200-0583/0
- Jesus, M. C. P., Capalbo, C., Merighi, M. A. B., Oliveira, D. M., Tocantins, F. R., Rodrigues, B. M. R. D., & Ciuffo, L. L. (2013). A fenomenologia social de Alfred Schütz e sua contribuição para a enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, 47*(3), 736-741. doi: 10.1590/S0080-623420130000300030.
- Judd, M. J., Dorozenko, K. P., & Breen, L. J. (2017). Workplace stress, burnout and coping: a qualitative study of the experiences of Australian disability support workers. *Health and Social Care in the Community, 25*(3), 1109-1117. doi: 10.1111/hsc.12409
- Kassar, M. C. M. (2012). Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação e Sociedade, 33*(120), 833-849.
- Krischler, M., Cate, I. M. P., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities, 75*, 59-67. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>
- Kubo, S. H., & Gouvêa, M. A. (2012). Análise de fatores associados ao significado do trabalho. *Revista de Administração da USP, 47*(4), 540-554.
- Mallar, S. C., & Capitão, C. G. (2004). Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade. *Psico-USF, 9*(1), 19-29.

- Marins, S. C. F., & Matsukura, T. S. (2009). Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 45-64. doi: 10.1590/S1413-65382009000100005.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113. doi: 0142-2774/81/020099
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi: 0066-4308/01/0201-0397
- Mohamed, A. H. H. (2015). Burnout and work stress among disability centers staff in Oman. *International Journal of Special Education*, 30(1), 25-36. doi:
- Ministério da Saúde. (2001). *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde*. Brasília: Ministério da Saúde.
- National Organization for Human Services - NOHS. (2018). *What is human services?*. Recuperado em 29 julho, 2018, de <http://www.nationalhumanservices.org/what-is-human-services>.
- Neves, V. F., Oliveira, A. F., & Alves, P. C. (2014) Síndrome de burnout: impacto da satisfação no trabalho e da percepção de suporte organizacional. *Psico*, 45(1), 45-54.
- Orlandi, E. P. (2005). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes.
- Paiva, K. C. M., Dutra, M. R. S., Barros, V. R. F., & Santos, A. O. (2013, setembro). Estresse ocupacional e burnout de jovens trabalhadores. *Anais do Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 37.
- Petkovic, N., Macesic, D. P., Balos, V., Misic, M., & Djordjevic, M. (2012). Burnout syndrome among special education professionals. *HealthMed*, 6(10)3403-3411.
- Sanchez, W. A. R. (2017). *Significados e sentidos de trabalho e carreira de trabalhadores de seis países das Américas*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 29 julho, 2018, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-03102017-100343/>.
- Schutz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Silva, N. R., & Almeida, M. A. (2011). 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*, 17(3), 373-394.
- Takeda, F., Yokoyama, E., Miyake, T., & Nozaki, S. (2001). Relationship between burnout and occupational factors in staff of facilities for mentally retarded children. *Journal of Occupational Health*, 43, 173-179.
- Vicente, C. S., & Oliveira, R. A. (2015). Burnout em cuidadores formais de idosos e doentes crônicos – atualidades. *Psychology, Community & Health*, 4(3), 132-144. doi: 10.5964/pch.v4i3.79