

# Docente: um ser humano acima de tudo

José Eustáquio Romão\*

## Resumo

Este trabalho aborda o(a) professor(a) de uma forma diferente da que, normalmente, ele(a) tem sido abordado(a): como pessoa, com todas as suas potencialidades, limites, sonhos, projeções, aspirações e utopias. Contudo, revela, também, como os(as) docentes vêm apresentando uma espécie de mal-estar, próprio da opção que abraçaram, manifesto de diversas maneiras, resultando numa espécie de “desencanto profissional”. Finalmente, o texto aborda, na perspectiva do legado de Paulo Freire, possibilidades de “cura” e de reencanto com a profissão docente.

Palavras-chave: Docente. Mal-estar docente. Reencantamento. Esperança.

## 1 INTRODUÇÃO

Vários termos são usados para designar o(a) profissional da educação:

- a) mestre(a), do latim (*magister; tris*), significando o que manda, dirige, ordena, guia, conduz, diretor(a), inspetor(a), administrador(a), o(a) que ensina. Pode ter chegado ao português por via do francês antigo (*maistre*) que, no século XI, aparece em um documento na expressão *le plus maistre*, no sentido de “o principal”;
- b) professor(a), também derivado do latim (*professor;ōris*), refere ao(à) que faz profissão de, ou o(a) que se dedica a, o(a) que cultiva. Do radi-

---

\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire; professor no Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove); autor de várias obras, entre as quais se destacam os livros *Avaliação dialógica* (1995) e *Dialética da diferença* (2000); Instituto Paulo Freire; Rua Cerro Cora, 550, conj. 22; Alto da Lapa 05061-100 - São Paulo, SP; jer@terra.com.br

cal de *professum*, supino de *profitēri*, que significa declarar perante um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se, declarar alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar;

- c) educador(a) originário, como os outros termos, do latim (*educātor,ōris*), refere-se ao(à) que cria, nutre; diretor(a), educador(a), pedagogo(a).

Porém, de todos os vocábulos, preferimos o termo “docente”, primeiramente, por ser comum de dois gêneros, em segundo lugar, porque serve para designar tanto os professores de educação básica quanto os de superior, sem as distinções hierarquizadoras que ocorrem, por exemplo, no alemão (*Lerher* e *Professor*), no inglês (*teacher* e *professor*) e no francês (*instituteur* e *professeur*); em terceiro lugar, somente a combinação de “docência” com “discência” permite a construção do neologismo freiriano “do-discência” (FREIRE, 1997, p. 37), para designar o mútuo sentido do ensinar e do aprender.

## 2 O MAL-ESTAR DOCENTE

Nos últimos anos, temos repetido, reiteradamente, que há muitas pessoas e muitas instituições cuidando dos vários componentes e atores dos sistemas educacionais; mas que há poucas pessoas cuidando dos(as) docentes. Ao contrário, a sociedade os(as) tem responsabilizado por quase todas as mazelas sociais, derivando-as da má-educação, além de lhes cobrar, cada vez mais, funções mais variadas e complexas, antes exigidas de outras instituições, como a família, para dar apenas um exemplo: de fato, as crianças são matriculadas cada vez mais precocemente na escola; antes, a tarefa de socialização da primeira infância ficava por conta dos pais, no próprio lar.

Certamente, por causa dessa pressão social, a maioria desses(as) profissionais tem desenvolvido uma série de patologias, que podem ser sintetizadas naquilo que se convencionou chamar de “mal-estar docente”. Os fatores desse mal, segundo os estudiosos da questão, variam de lugar para lugar, mas, em geral, conjugam-se numa espécie de “disfunção estrutural”. Ou seja, os(as) docentes não conseguem mais se desincumbir das tarefas que a sociedade con-

temporânea lhes exige e, por isso, podem estar em vias de extinção, segundo Cortesão (2002). Lyotard (1989) chegou a falar na “morte do(a) professor(a)”. A primeira, uma das autoras que mais se aprofundou sobre essa questão, acabou construindo uma das mais interessantes matrizes analíticas para a realização de estudos empíricos sobre a tipologia dos(as) docentes, de acordo com os conteúdos e os métodos de ensino que aplicam, e conseqüentemente, sobre os tipos de docentes que estariam em extinção, diante das novas tecnologias, especialmente as da comunicação.

Entretanto, estamos convencidos de que o mal-estar docente tem razões pessoais e sociais, diante do que se observa na própria realidade do trabalho desses(as) profissionais: um forte sentimento de impotência diante das tarefas que têm de executar, seja porque gostariam de fazer corresponder as proclamações (teóricas) de que estão convencidos(as) com suas próprias práticas e não o conseguem, seja porque não se sentem com competência para atender às demandas cada vez mais amplas e complexas que lhes são cobradas pela sociedade contemporânea.

Dentre as principais razões desse mal-estar, podem ser destacadas:

- a) patologias vocais;
- b) Síndrome de *Burn-out*;
- c) desencanto docente.

Cada uma dessas expressões merece uma pequena explicação.

## 2.1 PATOLOGIAS VOCAIS

Recentemente, Renata Jacob Daniel (2006) defendeu uma dissertação de Mestrado em Educação, cujo objeto foram as patologias vocais em docentes. Ela examinou, por dados empíricos coletados em hospitais, clínicas e órgãos do próprio sistema educacional, a ocorrência e frequência das patologias vocais e suas conseqüências, tais como, adaptações funcionais e aposentadorias precoces. Examinou, também, as evoluções para afecções mais graves – constatáveis nas clínicas e nos oncológicos –, bem como o grau de informação desses(as)

profissionais sobre as medidas preventivas. Lamentavelmente, constatou que os(as) docentes não têm noções básicas, tais como, reconhecerem-se como “profissionais da voz” e tomarem as medidas mais simples, como beber água durante a aula. É que, como ela constatou nos currículos de vários cursos de magistério, licenciaturas e pedagogia, não há qualquer componente voltado para essa formação específica. Quando, raramente, aparece alguma disciplina de fonoaudiologia, é para que os(as) docentes atendam aos alunos com eventuais problemas<sup>1</sup>.

Portanto, nas matrizes curriculares das agências formadoras dos(as) profissionais docentes não aparecem componentes de formação para a prevenção, nem para o tratamento de patologias vocais, seja nos cursos de formação inicial, seja nos de formação contínua.

Curiosamente, a dissertação mencionada confirmou que há uma relação inversamente proporcional aos graus de escolaridade em que atuam os(as) docentes, e as patologias vocais, ou seja, quanto mais baixo o grau em que atua a professora – aí se justifica apenas o feminino, pois a profissional nos primeiros segmentos da educação básica está feminizada – mais ocorrem as afecções vocais. Confirmou, também, que há uma relação direta entre os métodos passivos e as patologias vocais dos docentes, isto é, quanto mais autoritários os procedimentos, mais a possibilidade de surgirem doenças no aparelho fonador dos(as) mestres(as). O autoritarismo paga, nesse caso, um pesado preço.

## 2.2 SÍNDROME DE *BURN-OUT*

Pouco conhecida no Brasil até poucos anos atrás, a Síndrome de *Burn-out*<sup>2</sup> literalmente quer dizer “queimar completamente para fora”, “extinguir-se como uma vela acesa”, “perder a energia”. Na verdade, é a Síndrome do Esgotamento Profissional, por meio da qual o sujeito perde o sentido da sua relação com o trabalho, e, na maioria das vezes, significa a perda do próprio sentido da vida. Qualquer esforço parece ser inútil ao portador da síndrome.

A Síndrome de *Burn-out* é, hoje, um dos grandes problemas, principalmente dos profissionais que atuam na área social. Mesmo assim, o tema não tem gerado maior interesse e preocupação por parte da comunidade científica nacional e

estrangeira, ainda que tenha incomodado bastante as entidades governamentais, empresariais, e sindicais, em virtude da severidade de suas conseqüências, tanto no que diz respeito à saúde das pessoas quanto por seus impactos nas estruturas organizacionais.

A síndrome é entendida como multidimensional por Codo (1999), Monteiro (2000) e por Maslach e Leiter (1997, p. 186), envolvendo três principais componentes:

- a) Exaustão Emocional (EE): situação em que os professores percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, em conseqüência do contato diário com os problemas do ambiente escolar. Quando estes sentimentos se tornam crônicos, os educadores acham que não podem mais se doar aos discentes, nem a ninguém, como antigamente.
- b) Despersonalização (DP): diz respeito aos educadores que não apresentam mais sentimentos positivos a respeito de seus alunos. Desenvolvem-se, aí, sentimentos e atitudes negativas e marcadas, às vezes, pelo cinismo. Frieza, indiferença, pressões psicológicas sobre os(as) alunos(as), além do distanciamento, são as atitudes mais comuns dos(as) docentes que, nesse caso, entrincheiram-se atrás de suas mesas. Os rótulos negativos generalizantes sobre os alunos emergem facilmente: “Eles(elas) não querem nada.” “Todos(as) são uns animais.” “Eles(as) não têm mais jeito, não.”
- c) Baixa Realização Pessoal (PA): trata-se de um sentimento de frustração pessoal. A maioria dos(as) educadores(as) entra na profissão para ajudar aos alunos a se apropriar do conhecimento e crescer. Quando os professores sentem que não estão contribuindo para esse desiderato, ficam vulneráveis e são dominados(as) por sentimentos de profundo desapontamento, chegando, na maioria das vezes, à depressão psicológica.

A Síndrome não pode ser confundida com estresse, ainda que seus sintomas emirjam como respostas ao estresse laboral crônico.

A literatura sobre o tema sugere que ele ocorre quando certos recursos pessoais são perdidos, ou são inadequados para responder às demandas, ou ainda

não proporcionam retornos previstos e esperados, além de faltarem estratégias para o enfrentamento das situações de frustração.

Wanderley Codo, que coordenou a obra que relatou os dados da pesquisa que se realizou no Brasil sobre a Síndrome de *Burn-out* (1999), denominou-a “Síndrome da Desistência do Educador”.

Os dados a respeito da manifestação da doença no Brasil são bastante expressivos.

### 2.3 DESENCANTO DOCENTE

É claro que o desencanto docente tem a ver com todas as patologias mencionadas. Contudo, cabe mencionar uma experiência e uma pesquisa que sobre ela se realizou, na cidade de São Paulo.

João Carlos Camolez concluiu sua dissertação (2007) de Mestrado em Educação, com o trabalho *Pedagogia do Re-encantamento: A Formação Docente numa Perspectiva Freiriana*, no Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), tendo como objeto o mal-estar docente. No entanto, sua perspectiva de análise abordou outro aspecto da questão que parece extremamente relevante, tanto para os sistemas educacionais quanto para a saúde docente: as constantes “formações continuadas” que são proporcionadas aos(as) professores(as) não têm sido capazes sequer de amenizar os maus resultados das avaliações de aprendizagem, evidenciando que outros fatores podem ser os provocadores de tal situação e, não simplesmente o problema da competência didático-pedagógica dos(as) professores(as). Pesquisando, anos depois, os impactos de um projeto de formação diferente das tradicionais e que se voltou mais para o resgate do bem-estar docente – por isso mesmo denominado “Pedagogia do Re-encantamento”<sup>3</sup> –, o autor da dissertação concluiu que os(as) professores(as) participantes passaram a ter uma outra visão, recuperando parte de seu encantamento perdido, com a profissão e com a vida. Outras pesquisas deverão verificar as repercussões dessa recuperação relativa de bem-estar sobre os resultados da aprendizagem dos alunos desses(as) professores(as).

Uma coisa ficou demonstrada: a formação docente tem íntima relação com a aprendizagem dos estudantes, mas ela não pode se limitar aos conteúdos e

procedimentos técnicos específicos das disciplinas ministradas pelos(as) docentes a ela submetida. Pelo contrário, ela deve cuidar, também, e, principalmente, da afetividade docente, esgarçada pelas exigências e imposições sociais e pelas péssimas condições salariais e de trabalho.

### 3 O(A) DOCENTE FREIRIANO(A)

Diante de toda a problemática docente no mundo contemporâneo, como reagiria uma pedagogia inspirada em Paulo Freire? Se fosse vivo, Paulo Freire estaria do lado dos que têm afirmado a obsolescência do(a) professor(a)? No caso específico dessa última questão, há autores que têm confundido as posições de Paulo Freire com as de Ivan Illich, como é o caso de Franco Cambi (1999, p. 620):

Nesse clima de revisão radical, dos processos educativos e do saber pedagógico, vieram se afirmando alguns modelos “alternativos” (como foram chamados) que se orientavam sobretudo para princípios e valores “outros” em relação aos burgueses e capitalistas, saturados de ideologia conformista-autoritária e repressiva. Foram significativas sobretudo as pedagogias da autogestão na França, com Georges Lapassade (1924), em particular; ou aquelas da desescolarização, na América Latina e depois na Europa, com Ivan Illich (1922<sup>4</sup>) e Paulo Freire (1924-1998<sup>5</sup>), como também na Itália a experiência de “contra-escola”, representada de modo exemplar por Dom Lorenzo Milani (1923-1967) e pela sua “escola de Barbiana.

Paulo Freire jamais propôs a “desescolarização” da sociedade, mas, ao contrário, defendeu a escola pública popular libertadora. E o que significa uma “escola pública popular libertadora”? Qual o papel do(a) docente nesse tipo de escola?

Embora tenha escrito várias obras com o título de “Pedagogia [...]”<sup>6</sup>, Paulo Freire tratou de temas mais gerais, relativos aos seres humanos. Contudo, em duas obras, dirigiu-se mais diretamente aos(às) professores(as): foi em *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (1995c) e em *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica* (1997), ficando nelas patenteada sua defesa incontestável da necessidade do(a) professor(a), evidentemente diferente daquele que atua na “escola bancária”.

Para os propósitos deste trabalho, limitar-nos-emos a fazer uma comparação entre o que entendemos ser o(a) professor(a) tradicional, transmissor(a) de conhecimentos, “bancário”(a) e o educador(a) freiriano(a).

O(a) docente “bancário(a)” é aquele que, pensando que tudo sabe, deposita, por meio da aula, seus conhecimentos nos(as) alunos(as) “que nada sabem”, cobrando-os de volta, nas avaliações, no mesmo formato em que foram transmitidos, não se permitindo qualquer criação dos(as) estudantes.

Os(as) docentes freirianos(as) desenvolvem seu trabalho exercendo três funções: pesquisa; animação cultural e sistematização.

### 3.1 PESQUISA

Nessa fase, o(a) docente freiriano(a) realiza uma investigação sistemática sobre o universo sociocultural dos educandos, tentando nele identificar as “unidades epocais”, como as chamou o próprio Paulo Freire. O que são essas unidades? São temas recorrentes na sociedade mais abrangente, em determinada época, que acabam por se tornarem referenciais para a comunidade a que pertencem os educandos. Para dar um exemplo, a “globalização” seria uma unidade epocal de nosso tempo. Das unidades epocais derivam os contextos, os textos, os temas e as palavras geradoras, que deverão constituir a matéria-prima do processo pedagógico.

Em suma, a pesquisa iniciada em campo, na comunidade, tem continuidade no local em que ocorrerá a mediação pedagógica<sup>7</sup>.

### 3.2 ANIMAÇÃO CULTURAL

Na segunda fase da mediação pedagógica, o educador se transforma em animador cultural, já que aí, os atores do processo (educador e educandos) são os sujeitos do Círculo de Cultura – na verdade do Círculo de Culturas –, pois cada um é portador de uma cultura.

O(a) docente, neste momento, tendo o domínio dos temas, contextos e palavras geradoras, irá provocar a todos, para que falem sobre eles, confirmando-os como “geradores”, ou não<sup>8</sup>.



Além da identificação mencionada, os sujeitos do processo educacional vão, coletivamente, decodificar os contextos, os temas e as palavras, já que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados<sup>10</sup> pelo mundo.” (FREIRE, 1981, p. 69).

### 3.3 SISTEMATIZAÇÃO

A última parte do Círculo de Cultura deve culminar com a reconstituição coletiva do conhecimento sistematizado, cientificamente, como “leitura da palavra”, a partir da “leitura de mundo”. Entre as duas leituras se estabelece uma relação dialética, em que a primeira permite a construção da segunda e esta, uma vez consolidada sistemática e metodologicamente, permite uma nova leitura crítica da realidade, e assim por diante.

Essa sistematização só pode ser coordenada pelo educador – certamente com mais leituras críticas acumuladas, pelos círculos de cultura realizados anteriormente e com outros grupos. Essa maior experiência não confere ao educador nenhuma superioridade que justifique uma hierarquização no Círculo de Cultura que, na verdade, é um círculo multicultural.

## 4 CONCLUSÃO

De tudo que se disse, o mais importante é que os sujeitos da mediação pedagógica, educandos e educadores, são, antes de tudo, seres humanos, pessoas de carne e osso, envolvidas por algo não visível, nem palpável, mas que constitui o mais importante fator da saúde, quando equilibrado: o componente afetivo. E os componentes afetivos só podem fazer bem a outrem, quando fazem bem a nós mesmos. Dizendo-o de maneira mais simples, o educador não consegue ajudar quem quer que seja a se auto-educar, se não demonstra ser uma pessoa educada, ou seja, equilibrada, estável, capaz de amar, porque capaz de amar a si mesma. Um educador massacrado pelo mal-estar docente jamais conseguirá fazer bem a quem quer que seja, porque não está bem consigo mesmo.

Os estudiosos da Síndrome de *Burn-out* têm constatado que um de seus sintomas é uma espécie de mecanismo inconsciente de compensação, desenvolvido pelos(as) por ela afetados(as): uma relação obsessiva com o trabalho, com a escola. São aqueles(as) docentes que se “casam com a escola” e com ela passam a ter uma dedicação exclusiva, sacrificando todos os outros aspectos de sua vida social (família, lazer, etc.). Nesse caso, a situação tenderá a piorar, porque o esgotamento, já provocado pelo esforço redobrado diante das frustrações com o trabalho, aprofundar-se-á, com a maior carga de energia despendida no próprio trabalho, acumulando mais frustrações.

Reencantar-se com a profissão docente implica, primeiro, reencantar-se com a vida, buscando a felicidade (embora nunca alcançada) plena. Somos, exatamente por sermos docentes, projetos de felicidade humana.

### ***Teacher: first of all, a human being***

#### *Abstract*

*This article is about the teachers and it analyses them in a different way: they are taken as persons, with all their potential capacities, limits, dreams, projections and utopias. Nevertheless, it also reveals a kind of “docent bad-fare”, typical of their professional option, that provokes their disenchantment about their work. Finally the text develops, under the Paulo Freire’s perspective the alternatives of possible re-enchantment with teacher profession.*

*Keywords: Teacher. Burn out. Re-enchantment. Hope.*

#### Notas explicativas

<sup>1</sup> Elas têm sido cada vez mais freqüentes, por causa da inclusão dos portadores de necessidades especiais nas classes comuns.

<sup>2</sup> Expressão inglesa que quer dizer “extinguir-se”.

<sup>3</sup> João desenvolveu o projeto de intervenção juntamente com a Professora Neiva Ribeiro de Castro, em várias escolas públicas da cidade de São Paulo, de início, voluntariamente, e, depois, por solicitação dos(as) docentes e das próprias escolas. Chegaram a ter mais de 500 participantes. O título “Pedagogia do Re-

encantamento” foi dado por José Eustáquio Romão, quando de uma conversa com a Professora Neiva nas reuniões da Cátedra do Oprimido, do Instituto Paulo Freire.

<sup>4</sup> Quando foi publicada a primeira edição do livro, no Brasil (1999), Illich ainda estava vivo, tendo falecido em 2002.

<sup>5</sup> Aqui há um evidente equívoco: Paulo Freire nasceu em 1921 e faleceu em maio de 1997.

<sup>6</sup> Pedagogia do oprimido (1967), Pedagogia da esperança (1994) e Pedagogia da autonomia (1997), apenas para citar as mais importantes.

<sup>7</sup> Cabe, aqui, uma explicação. Para os freirianos, a relação que se estabelece entre o educador e o educando é uma mediação, não no sentido de o primeiro “mediar”, “fazer a ponte” entre o conhecimento e o educando. Quem faz a mediação é o próprio educando, “lendo o mundo”, como dizia Paulo Freire.

<sup>8</sup> Esta confirmação é importante, porque em caso negativo, o educador pode ter se equivocado na pesquisa inicial.

<sup>9</sup> Aliás, Paulo Freire usa, aí, um neologismo, para não ser confundido, no que está afirmando, com a mediação enquanto “ponte”, enquanto meio.

## REFERÊNCIAS

ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. **Humanos, ainda que professores**. 1999. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e neurose: enfrentando a tortura de um ambiente em crise**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini, São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CORTESÃO, Luíza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção**. São Paulo: Cortez/IPF, 2002 (Prospectiva, 6).

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995b.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 26. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. Recife: Edição do autor, 1959.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica. Bogotá: Unicef, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática pedagógica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. “Leitura”).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: E. Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993 (Col. “Questões da nossa Época”, 23).

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 7. ed. São Paulo: Olho d’Água, 1995c.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 6. ed., São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Literacy: reading the word and the world**. Mass.: Bergin Garvey, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. **Maslach Burnout Inventory Manual**. 3. ed. Palo Alto, California, USA: Consulting Psychologists Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it**. California, USA: Jossey-Bass Publishers, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teacher Burnout: A Research Agenda**. In: VANDENBERGHE, Roland; HUBERMAN A. Michael. 1999. **Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1999.

MONTEIRO, Zeina Haje de Morisson. **Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para a saúde do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SCHAUFELI, Wilmar; ENZMANN, Dirk. **The burnout companion to study & practice**: a critical analysis. Issues in occupational health. Padstow, U.K.: Taylor & Francis, 1998.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 109-110.

Recebido em 30 de julho de 2007

Aceito em 9 de novembro de 2007

