UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

MUSSA ABACAR

Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras

Recife
2015

MUSSA ABACAR

Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Àrea de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientador:

Prof. Doutor Antonio Roazzi

Coorientador:

Prof. Doutor José Maurício Hass Bueno

Recife
2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mussa Abacar

"*Burnout* em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 16 de dezembro de 2015

Banca Examinadora

Dr. Antonio Roazzi (Presidente e 1º Orientador)

Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Dr. Josemberg Moura de Andrade

Instituição: UFPB

Assinatura: _____

Dra. Ana Lúcia Francisco

Instituição: UNICAP

Assinatura: _____

Dra. Ana Karina Moutinho Lira

Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Instituição: UFPE

Assinatura: _____

"Loss of new teachers plays a major role in the teacher shortage, but pouring more teachers in to the system will not solve the retention problem".

(Ingersoll & Smith, 2003:30)

Dedicatória

Esta Tese é dedicada ao Aligrai e Almiro, meus presentes valiosos da minha vida, por tudo aquilo que representam para mim, pela educação que mereceriam na infância, mas que, devido à dedicação exclusiva aos meus estudos de Pós-graduação, vários ensinamentos lhes foram escapados. De fato, para alcançar esta vitória, tive que renunciar a muitas coisas, dentre elas, a educação de vocês filhos, num momento tão crucial de construção da vossa personalidade. Entretanto, estou esperançoso que a vossa coragem, demonstrada nesse período de meus estudos, um dia vos fará tornar homens brilhantes e grandes heróis.

Agradecimentos

Chegado ao fim de uma etapa especialmente importante em minha vida, não poderei deixar de reconhecer o conjunto de influências, experiências e impressões compartilhadas, e decisões tomadas, que contribuíram positivamente na concepção desta tese. Meu desenvolvimento pessoal e profissional, desde o ingresso na Escola Primária de Tropene, Distrito de Memba, Província Moçambicana de Nampula, até o meu Doutorado na UFPE, foram mais de duas décadas de formação académica. Certamente minhas poucas palavras não contemplarão a todos e nem estarão à altura do que diversas pessoas e instituições realmente fizeram, que sem elas nada teria sido possível. Aproveito este espaço para referir a essas pessoas e instituições que tiveram uma importância fundamental.

Agradeço ao Prof. Doutor Antonio Roazzi, orientador da Tese, pela qualidade de orientação, pela partilha e troca de impressões, experiências valiosas que tem compartilhado comigo a respeito deste estudo, por despertar interesse no gosto pela pesquisa quantitativa.

Ao Prof. Doutor José Maurício Haas Bueno, coorientador da Tese, pelo apoio material e moral, antes e durante a frequência do Doutorado, pelos conselhos valiosos, dedicação e disponibilidade na orientação académica e científica deste trabalho, apoio em publicações, pelo seu jeito bastante admirável de tratar as pessoas. Enfim, as palavras jamais poderão exprimir tudo o que tenho a agradecer.

Pelos comentários úteis e perspicazes, o meu mais profundo agradecimento aos Professores Doutores Alexsandro Medeiros do Nascimento e João Alchieri, membros da banca de qualificação da tese.

A todos os professores da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, expresso o meu sincero agradecimento, apreço e louvor.

Meu agradecimento é extensivo às funcionárias da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, pelo convívio harmonioso.

Agradeço gentilmente à Reitoria da UP (Universidade Pedagógica) e à Direção da UP-Nampula, em nome do Prof. Doutor Rogério José Uthui e do Prof. Doutor Mário Jorge Caetano Brito dos Santos, respectivamente, que aceitaram a minha dedicação exclusiva aos estudos em seis anos consecutivos, desde a realização do Mestrado, na Universidade do Porto, ao Doutorado, na UFPE.

Agradeço também à anterior Direção da UP-Nampula, nas pessoas do Prof. Doutor Adelino Zacarias Ivala (Diretor) e do Prof. Doutor João Alberto de Sá e Bonnet (Diretor Adjunto), pelo apoio moral e pela sua inspiração no comprometimento profissional.

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pelo apoio financeiro, imprescindível à realização do Doutorado. E ao IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento), a quem devo minha gratidão pela concessão da bolsa de Mestrado, que abriu caminho para a realização de mais um nível acadêmico.

Pelo incentivo, apoio e ensinamentos concedidos, não posso deixar de citar nominalmente os Professores Doutores Lucas Mangrasse e Filomena Jordão, os quais sou eternamente grato.

Uma palavra de apreço à Prof. Doutora Bendita Donaciano, pelo apoio incondicional nos momentos em que mais precisei, especialmente nos contatos iniciais para o ingresso no Doutorado.

Aos Senhores Carlos Araújo e Octávio Rainde, amigos inesquecíveis, que me deram força para levar avante tarefa tão tamanha.

Também me sinto agradecido aos colegas da turma de 2012 e 2013, especialmente à Ângela, Aline, Pâmela, Laila, Anna Katarina, Josiane e ao Francisco, José Hugo e, Normando, pela vontade de cooperar, pelo carinho e ajuda prestados; em fim, por tornarem o curso mais agradável. A Ângela também teve sua contribuição notável na revisão linguística do texto final.

Sou grato aos colegas do Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica (NEAP) da UFPE, com os quais tive a oportunidade de conviver, pela disponibilidade em ajudar em diversas situações e por toda a atenção prestada.

Aos colegas e amigos moçambicanos e de outras nacionalidades africanas, pelas experiências de vida compartilhadas em conjunto, pela entreajuda, pelo companheirismo e pelos inúmeros gestos de carinho durante os quatro anos de formação no Brasil.

Agradeço, igualmente, aos gestores das escolas que me acolheram de portas abertas, e aos professores que, mesmo ansiosos concordaram e aceitaram participar deste projeto, e tão generosamente partilharam comigo as suas experiências de seu ambiente de trabalho.

Pelo estímulo, motivação, amor, aprendizagem, presença contínua e profunda, não posso deixar de expressar a minha infinita gratidão aos meus pais (*in memorian*), sempre fundamentais em minha vida. Enfim, jamais encontrarei palavras para exprimir a tamanha importância desses meus incomparáveis heróis e grandes pedagogos que, muito cedo e inesperadamente, partiram para a vida eterna. Descansem em paz!

À Gracinda Emílio Uaela, pela paciência e virtude em saber esperar durante seis anos da minha formação no exterior, mesmo com incertezas em relação ao seu futuro.

Agradeço a todos familiares, amigos e colegas de trabalho, que têm sabido compreender o meu afastamento de Moçambique, estimulando meu desejo de aprender e proporcionando interminável apoio moral e material à minha pessoa.

Há muito mais a quem agradecer de forma especial…a minha família pela compreensão inestimável, presença afetiva e paciência infinita comigo. Sem o apoio e amor a mim concedidos, esta tese jamais teria chegado ao estágio atual.

E, finalmente, gostaria de aproveitar esta oportunidade para dizer que sou grato a todos aqueles que com a conclusão de mais um nível acadêmico na minha trajetória profissional, se sentem satisfeitos e honrados.

Resumo

ABACAR, M. (2015). *Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

O fenômeno de *burnout* atinge trabalhadores de diferentes países do mundo, e tem sido reportado, na atualidade, como um problema internacional das organizações de trabalho, particularmente em instituições escolares. Assim, este trabalho busca estabelecer relações do conceito de *burnout*, a partir de uma perspectiva ética e êmica, em amostras de professores moçambicanos e brasileiros. A pesquisa, de natureza quantitativa, descritiva e exploratória, envolveu 512 professores do ensino fundamental público, que lecionam do 1º ao 7º ano, sendo 278 da Província moçambicana de Nampula e 234 do Estado de Pernambuco-Brasil (região metropolitana de Recife). Os dados foram coletados por meio do questionário sociodemográfico, *Maslach Burnout Inventory*, Questionário do Senso de Coerência, Escala de Resiliência para Adultos, Escala *Hopkin's Symptom CheckList* e técnica de associação livre. Posteriormente, foram tabulados e analisados, recorrendo-se ao tratamento quantitativo, com o auxílio do *software* estatístico SPSS (*Statiscal Package for Social Science*) e SSA (*Similarity Structure Analysis*). Os resultados da análise multidimensional indicam que a estrutura fatorial da versão em português do MBI, numa projeção SSA, é compatível com a estrutura interna do *Maslach Burnout Inventory*. As análises estatísticas revelaram que alguns professores moçambicanos e brasileiros apresentam um quadro instalado de estresse e *burnout* no nível de exaustão emocional; e o senso de coerência, resiliência, ansiedade, depressão e variáveis sociodemograficas (i.e., nacionalidade, estado civil, nível de ensino lecionado, idade, formação e anos de experiência) fazem diferença na ocorrência da síndrome. Os achados sugerem ainda a existência de múltiplos contextos de estresse no trabalho dos professores, que afetam a saúde e o bem-estar dos profissionais e sua organização de trabalho, e que, tornando-se crônicos, podem contribuir para a ocorrência da síndrome de *burnout*. Além da pesquisa chamar a atenção para a necessidade de uma reestruturação das formas de organização do trabalho dos professores nas escolas com vista a transformação do trabalho perigoso ou nocivo em trabalho saudável e prazeroso, que possibilite o bem-estar físico e psíquico, através da adequação do trabalho às características psicológicas dos professores, ela pode construir também um instrumento didático-pedagógico capaz de ajudar os professores na reflexão sobre o contexto em que decorre a atividade laboral, evitando à exposição de situações de risco e que põem em causa a sua saúde. Portanto, sublinha-se a necessidade de um conhecimento mais aprofundado da realidade relativa ao exercício da atividade docente nas escolas do ensino fundamental moçambicano e brasileiro tendo em vista o desenvolvimento de programas de prevenção da síndrome de *burnout* e de engajamento no trabalho.

Palavras-chave: Estresse. *Burnout*. *Maslach Burnout Inventory*. Estudo transcultural. Ensino fundamental. Saúde ocupacional do professor.

Abstract

ABACAR, M. (2015). *Burnout in Primary Education Teachers in Mozambican and Brazilian schools.* Doctorate Thesis, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

The Burnout phenomenon concerns workers of different countries around the world, and nowadays it has been reported as a problem for all international work organizations, particularly in educational institutions. Therefore this report seeks to stablish the concept of the Burnout from an ethic and emic point of view in patterns shown in Mozambican and Brazilian teachers. The research, of quantitative nature, descriptive and exploratory, involved 512 of primary school teachers who teach students from the 1st to 7th year, 278 from the Mozambican province of Nampula and 234 from the estate of (Metropolitan region of Recife). The data were collected through social-demographic questionaire, *Maslach Burnout Inventory*, Sense of Coherence questionaire, the Resilence Scale for adults, *Hopkin's Symptom CheckList* and the Free Association Method. Subsequently that data were tabulated and analysed, using quantitative treatment with help of statistical software SPSS (*Statiscal Package for Social Science*) and SSA (*Similarity Structure Analysis*). The results of multidimensional analysis show that the factorial structure of the portuguese version of MBI in a projection SSA, is compatible with the internal structure of *Maslach Burnout Inventory*. The statistical analysis show that some Mozambican and Brazilian teachers presented stress and burnout to a level of emotional exhaustion; and the consistency, resiliency, anxiety, depression and social-demographic variables (i.e., nacionality, social status, teaching level, age, studies and years of experience), make a difference in the occurrence of the syndrome. The results also show the existence of multiple contexts of stress in the teachers work that affects the health and well-being of the professionals and their organizational workforce turning themselves chronic, and may contribute to the burnout syndrome, as well as the research, it is paramount to highlight the need of remodeling the different ways of organizing the teachers´ workload at schools with a view to transforming dangerous or damaging labour into a healthy and pleasurable one, making posible the physical and psychological wellbeing through the work needs to the psychological characteristics of the teachers, it could also build didactic-pedagogical instruments able to assist teachers reflect about the context that derives from the labour activity, avoiding the exposure of risky situations which compromises their health. Therefore it is highlighted here, the need of a deeper acknowledgement of the reality related to the docent´s activities around Mozambican and Brazilian primary schools, bearing in mind the developement of programs of prevention of burnout syndrome, and engagement in the workplace.

Key words: Stress. Burnout. Maslach Burnout Inventory. Cross-cultural study. Primary school. Ocupational health of teachers.

Lista de Figuras

Seção 1. Síndrome de *Burnout*: um Desafio à Saúde do Trabalhador no Século XXI

Figura 1 - Modelo de resiliência emocional na prevenção de *burnout* (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013, pág. 215)……..……57

Seção 6. Estresse Ocupacional: percepções dos professores

Figura 1 - Modelo Holístico de Estresse (Nelson & Simmons, 2003) - traduzido para o português por Carvalho, 2009) …….227

Figura 2 - SSA dos aspectos positivos do trabalho docente usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projeção bidimensional, Coeficiente de Alienação .00466) ……...……..…….236

Figura 3 - SSA dos aspectos negativos do trabalho docente usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projecao 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .00853) …….…….238

Figura 4 - SSA das palavras associadas ao estresse usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projecao 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .09920) …….……240

Figura 5 - SSA das fontes de estresse no trabalho dos professores usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projecao 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .08590) ……..242

Figura 6 - SSA das consequências do estresse nos professores usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projecao 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .06432) ……..…244

Seção 7. Busca de Evidencias de Validade Baseadas na Estrutura Interna da Escala *Maslach Burnout Inventory*

Figura 1 - Projeção inicial SSA das respostas do MBI na amostra de Moçambique e Brasil (2d, Stress 0.07) …….……267

Figura 2 - Projeção final SSA das respostas do MBI na amostra de Moçambique e Brasil (2d, Stress 0.06) …….268

Figura 3 - Projeção SSA das respostas do MBI na amostra do Brasil (2d, Stress, 0.071).....269

Figura 4 - Projeção SSA das respostas do MBI na amostra de Moçambique (2d, Stress 0.056) ……....270

Seção 8. Evidências de validade do *Maslasch Burnout Inventory* com base na relação com variáveis externas

Figura 1 - Efeito principal significativo de estado civil sobre a dimensão exaustão emocional [$F(3,491 = 4,074; p=0,007$] ……...294

Lista de Tabelas

Seção 4. *Burnout* na profissão docente: Preditores, consequências e instrumentos de avaliação

Tabela 1 - Dimensões do *burnout* e Escores de avaliação …….....184

Seção 6. Estresse Ocupacional: percepções dos professores

Tabela 1 - Aspectos positivos do trabalho docente em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard ……..…..……235

Tabela 2 - Aspectos negativos do trabalho em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard …….……237

Tabela 3 - Palavras associadas ao estresse em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard ……..239

Tabela 4 - Fontes de estresse no trabalho dos professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard ……..241

Tabela 5- Consequências do estresse nos professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard …….……..…...243

Seção 7. Busca de Evidencias de Validade Baseadas na Estrutura Interna da Escala *Maslach Burnout Inventory*

Tabela 1 - Resumo de Estudos de Validade Interna do MBI …….……263

Tabela 2 - Tabela 2 - Índices de consistência interna das dimensões do MBI ……..267

Tabela 3 - Coeficientes Alfa de Cronbach para as dimensões do MBI ….……271

Tabela 4 - Estatísticas descritivas …….……272

Seção 8. Evidências de validade do *Maslasch Burnout Inventory* com base na relação com variáveis externas

Tabela 1 - Correlações de Pearson entre MBI e Questionários SOC, RSA e HSCL na amostra de Moçambique, Brasil e geral ……..……...293

Tabela 2 - Correlações entre a escala MBI e variáveis idade, formação, anos na docência e número de filhos na amostra moçambicana e brasileira ……296

Sumário

Apresentação ……15

Parte I - Enquadramento Teórico do Estudo……..……21

Seção 1. Síndrome de *Burnout*: um Desafio à Saúde do Trabalhador no Século XXI ……23

Seção 2. Etiologia, Manifestações e Consequências da Síndrome de *Burnout* ……..73

Seção 3. Prevenção e Tratamento do *Burnout* ……...145

Seção 4. *Burnout* na Profissão Docente: Preditores, consequências e instrumentos de avaliação ……..**.....**164

Parte II - Estudos Empíricos …….…….....213

Seção 5: Definição do Escopo da Pesquisa **..**……..215

Seção 6. Estresse Ocupacional: percepções dos professores……..221

Seção 7. Busca de Evidências de Validade Baseada na Estrutura Interna da Escala *Maslach Burnout Inventory* ……**..**……258

Seção 8. Evidências de validade do *Maslasch Burnout Inventory* com base na relação com variáveis externas ……**...**282

Parte III - Conclusões e Considerações Gerais …….311

ANEXOS ……...321

Apresentação

Nos últimos anos, constata-se um interesse crescente por questões relativas aos vínculos entre trabalho e adoecimento psíquico, e tais vínculos vêm ganhando visibilidade crescente devido ao aumento considerável de transtornos mentais e do comportamento associados ao trabalho (Jacques, 2007). É inegável que o trabalho constitui uma poderosa forma de expressão humana, e que, através do qual, o Homem expressa a sua personalidade, a sua identidade, a sua coerência de vida, as suas necessidades e valores, as suas aspirações, a sua ligação com o outro, e afirma a sua sociabilidade (Ramos, 2001).

Embora o trabalho seja uma importante fonte de significado na vida dos indivíduos (e.g., prestígio, autoestima, crescimento pessoal, satisfação geral), ao mesmo tempo, contraditoriamente, pode promover alienação e sofrimento psíquico (Dejours, 1992). Este fato é parcialmente reforçado por Rothmann (2003), quando refere que alguns autores (e.g., Kirchler, 1985; Warr, 1983) advogam que a falta de trabalho tem efeitos prejudiciais à saúde, tais como a depressão, o alcoolismo, sintomas psíquicos e até o suicídio. No entanto, devido ao seu papel central na vida, o trabalho também pode criar frustrações, estresse e outras consequências psicológicas (Michinov, 2005).

Na verdade, ter um trabalho no qual as possibilidades de investimento e crescimento pessoal são exíguas ou até inexistentes acarreta consequências graves, pois a desarticulação das dimensões pessoal e social, na situação de trabalho, traz constrangimentos ao trabalhador (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen, 2001). Dejours (1992) reforça o fato de que a organização do trabalho exerce uma ação específica sobre o trabalhador, cujo impacto é o aparelho psíquico, emergindo, em certas condições, um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora, tentando adaptar o homem ao trabalho.

As pressões e os problemas psíquicos relacionados ao trabalho podem causar algumas consequências mentais e físicas sobre os indivíduos, e uma exposição contínua pode conduzir ao aparecimento do *burnout* do trabalho, tal como é demonstrado por alguns autores (e.g., Cieslak et al., 2013). A síndrome de *burnout* continua a despertar o interesse de pesquisadores, tendo em vista o crescente número de professores vitimados, da pré-escola à universidade (Carvalho, 2003), pois suas consequências se manifestam no campo pessoal-profissional, ao nível da organização escolar e na relação com os alunos.

O *burnout*, um desfecho particularmente trágico para profissionais que entraram no trabalho com expectativas positivas, entusiasmo e uma dedicação para ajudar as pessoas, tem sido considerado, na atualidade, um problema internacional das organizações de trabalho, particularmente nas escolas (Carvalho, 2003). A popularidade de investigação aplicada ao *burnout* decorre do fato de que, na sociedade atual, muitos trabalhadores sofrem de problemas mentais relacionados com trabalho, constituindo, por isso, um problema social, econômico e político que requer mais pesquisas (Schaufeli, 2003).

As situações acima descritas têm levantado um debate cada vez mais crescente no sentido de maior compreensão da síndrome de *burnout* bem como a sua mensuração. Porém, nota-se uma carência de estudos sobre a temática no contexto brasileiro e a ausência quase total de pesquisas do construto em Moçambique. E mais, não existem investigações transculturais sobre a síndrome do *burnout* de professores entre os dois países (Moçambique e Brasil).

Cabe ressaltar ainda que, independentemente dos esforços substanciais para examinar a validade fatorial do *Maslach Burnout Inventory* (MBI), a revisão da literatura realizada não identificou estudos empíricos que empregam a análise multidimensional. Além disso, embora frequentemente a análise da estrutura fatorial do MBI tenha revelado a existência de três fatores, debate-se ainda a estrutura interna do instrumento (Kim & Ji, 2009).

Este estudo tem como objetivo estabelecer relações do conceito de *burnout*, numa perspetiva ética e êmica∗, a partir de uma amostra de professores do ensino básico de escolas públicas moçambicanas e brasileiras. Em função desse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos, respectivamente para os Estudos empíricos 1, 2 e 3: a) investigar, através de técnica de classificação livre, a organização estrutural da representação social do conceito de "estresse" e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural, bem como obter entendimento sobre as fontes e consequências de estresse no trabalho docente a partir da concepção dos professores moçambicanos e brasileiros do ensino básico; b) averiguar a validade do inventário MBI e suas propriedades psicométricas, a partir da amostra de professores moçambicanos e brasileiros; e c) examinar as evidências de validade para uma versão em português do MBI com base em suas relações com variáveis externas (psicológicas e sociodemográficas).

A pesquisa é de caráter quantitativa, descritiva e exploratória, e envolveu 512 professores do ensino fundamental, que lecionam do 1º ao 7º ano, sendo 278 das escolas públicas da Província de Nampula, em Moçambique, e 234 das escolas estaduais da região metropolitana do Recife, Estado de Pernambuco, no Brasil. A seleção de escolas e sujeitos foi feita com base no critério não-probabilístico de amostragem por acessibilidade ou livre adesão (Gil, 1999), em que as escolas e respectivos professores foram convidados a participar na pesquisa de forma voluntária, tendo sido retirada amostra de uma parte que foi prontamente acessível. Nenhum incentivo monetário foi dado em troca de participação.

Para a coleta de dados, a pesquisa foi suportada pelas seguintes técnicas: questionário sociodemográfico, os questionários *Maslach Burnout Inventory* - General Survey (MBI-GS),

∗ *Perspectiva ética*: visão do *eu* em direção ao *outro*, visão externa, a partir das categorias dos observadores e investigadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva; *Perspectiva êmica*: visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, com base nos seus referenciais, em uma postura particular, única e analítica.

de Maslach e Jackson (1981), com a substituição do termo "cliente" para o termo "aluno", Escala de Resiliência para Adultos (Hjemdal, Roazzi, Dias & Vikan, 2009), Questionário do Senso de Coerência (Nunes & Ângelo, 1999), *Hopkin's Symptom CheckList,* sucessivamente anexos A, B, C, D e E. Outra técnica de coleta de dados aplicada na pesquisa foi a Associação livre. Por se tratar de uma pesquisa com sujeitos humanos, foram seguidos todos os procedimentos éticos durante a realização da investigação, nomeadamente o consentimento livre e informado ou esclarecido, o direito à privacidade (confidencialidade e anonimato) e à proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos (Anexos F e G).

Alcançada a cota necessária de protocolos validamente respondidos, procedeu-se à digitação das informações em planilhas do software estatístico SPSS (versão 21), e os dados foram posteriormente conduzidos às análises estatísticas apropriadas, de acordo com os objetivos e interesses da pesquisa. Também foi usado o SSA (*Similarity Structure Analysis*), um escalonamento multidimensional não-métrico, no qual os itens são representados em um espaço euclidiano como pontos.

O presente trabalho compõe-se, além desta introdução, de três partes principais. A primeira parte trata da revisão da literatura, que serve de base à concretização dos estudos empíricos. Nesta parte é abordada, inicialmente, a síndrome de *burnout,* enquanto desafio à saúde do trabalhador no Século XXI; e, em seguida, faz-se uma análise do *burnout,* a partir da etiologia, manifestações, consequências, prevenção e tratamento. Também é apresentado um panorama de pesquisas de *burnout* na profissão docente, mais concretamente os elementos preditores da doença, suas consequências e instrumentos de avaliação.

A segunda parte é reservada aos estudos empíricos. Discute, inicialmente, a definição do escopo da pesquisa, na qual são descritas as razões e a relevância do trabalho, e, a posteriori, apresentam-se sucessivamente os estudos empíricos 1, 2 e 3. O Estudo 1, com uma abordagem centrada nas percepções dos professores, é dedicado ao estresse ocupacional. O

Estudo 2 incide sobre a busca de evidências de validade baseadas na estrutura interna da escala *Maslach Burnout Inventory* nas duas amostras de professores. Por fim, o Estudo 3 examina as evidências de validade do *Maslasch Burnout Inventory* com base na relação com variáveis externas.

Para concluir a tese, na terceira parte, faz-se a exposição das conclusões e considerações gerais do estudo, delineando as suas implicações práticas bem como as limitações e sugestões para futuras pesquisas.

Referências

Carvalho, F. A. de (2003). Burnout e Resiliência: Novos olhares sobre o mal-estar docente. *Revista UniVap*, *10*(18), 26-34.

Cieslak, R., Shoji, K., Douglas, A., Melville, E., Luszczynska, A. & Benight, C. C. (2013). A Meta-Analysis of the Relationship Between Job Burnout and Secondary Traumatic Stress Among Workers With Indirect Exposure to Trauma. *Psychological Services*, 1-12.

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trababalho*. (5ª ed). São Paulo: Cortez-Oboré.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.). São Paulo: Editora ATLAS.

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: A prática da Ergonomia*. São Paulo: Edgard Blucher.

Hjemdal, O., Roazzi, A., Dias, M. da G. B. B. & Vikan, A. (2009). *The Resilience Scale for Adolescents: Exploring the psychometric properties of the Resilience Scale for Adults in a Brazilian samples*.

Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). The Wrong Solution to the teachers Shortage. *Educational Leadership*, 30-33.

Jacques, M. da C. (2007). O nexo causal em saúde/doença mental no trabalho: uma demanda para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade-Edição Especial*, *1*, 112-119.

Kim, H. & Ji, J. (2009). Factor Structure and Longitudinal Invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research on Social Work Practice*, *19*(3), 325-339.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, *2*, 99-113.

Michinov, N. (2005). Social Comparison, Perceived Control, and Occupational Burnout. *Applied Psychology: An International Review, 54*(1), 99-118.

Nunes, S. & Ângelo, L. (1999). *Questionário do Sentido de Coerência*. In http://www.salutogenesis.net.

Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: A prevenção do estresse no trabalho*. Lisboa: Editora RH.

Rothmann, S. (2003). Burnout and Engagement: A South African Perspective. *South African Journal of Industrial Psychology*, *29*(4), 16-25.

Schaufeli, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *South African Journal of Industrial Psychology*, *29*(4), 1-15.

Parte I

Enquadramento Teórico do Estudo

Introdução

Esta parte é dedicada à revisão da literatura que serviu de base para a realização do estudo empírico. Ela tem como objetivo inventariar a produção científica sobre *burnout* no trabalho, apresentando um panorama de pesquisas realizadas, que contribuíram significativamente para esta investigação. Para tanto, foi dividida em quatro seções, intituladas da seguinte maneira: Síndrome de *Burnout*: um desafio à Saúde do trabalhador no século XXI; Etiologia, Manifestações e Consequências da Síndrome de *Burnout*; Prevenção e Tratamento do *Burnout*; e *Burnout* na profissão docente: Preditores, Consequências e Instrumentos de Avaliação.

A Seção 1 explica o contexto histórico de desenvolvimento do *burnout*, as diferenças entre este e estresse, bem como os processos de avaliação cognitiva, *coping*, estresse e a doença; enquanto a Seção 2 descreve as causas, manifestações e consequências do *burnout*; e a Seção 3 inclui a prevenção e tratamento da síndrome. A ocorrência do *burnout* na profissão docente está associada a fatores do ambiente de trabalho, o que leva a consequências indesejáveis para a vida do professor e seu local de trabalho, e ferramentas adequadas para avaliação da síndrome em professores são necessárias, aspectos discutidos na Seção 4.

Seção 1: Síndrome de Burnout: um Desafio à Saúde do Trabalhador no Século XXI

Introdução

A atividade profissional tem sofrido profundas alterações na atualidade, podendo constituir uma fonte de satisfação e bem-estar ou de estresse e *burnout*. Nesse sentido, o estresse e a síndrome de esgotamento profissional, ou simplesmente *burnout*, representa uma questão importante na literatura psicológica, pois está afetando cada vez mais as organizações modernas, devido às situações de trabalho e à acessibilidade das pessoas, através de emails e telefones celulares, o que lhes põem sempre conectadas com os estressores do trabalho (Murphy, 2008). É objeto desta seção apresentar as diversas vertentes de pensamento científico, que embasam os fundamentos teóricos da síndrome de *burnout* e sua delimitação conceitual. Nela são discutidos, sucessivamente, o percurso histórico de estudo de *burnout*, conceitualizações, sua delimitação conceitual com o estresse ocupacional e o processo de enfrentamento deste e da síndrome sob uma perspectiva transacional.

Evolução Histórica do Estudo da Síndrome de Burnout

O desenvolvimento do termo *burnout*, por Herbert Freudenberger, na década de 70, foi com base em estudos de indivíduos com problemas em início de carreira nas profissões de serviços sociais ou do tipo assistencial (Freudenberger, 1975), isto é, profissões que exigem envolvimento interpessoal direto e intenso com outras pessoas. Freudenberger, médico e psiquiatra de origem alemã, considerado fundador do termo *burnout*, trabalhava numa clínica em Nova York (*St Mark's Free Clinic*), dedicada ao tratamento de usuários de drogas, composta principalmente por jovens voluntários, idealisticamente motivados, tendo observado que muitos deles experienciavam uma diminuição gradual de energia e perda de motivação e comprometimento, o que foi acompanhado por uma grande variedade de sintomas físicos e mentais (Botero & Romero, 2011; Muheim, 2013; Schaufeli & Buunk, 2003; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Alguns desses profissionais reclamavam que já não viam seus pacientes

como pessoas que requeriam cuidados especiais, uma vez que eles não se esforçavam em parar de usar as drogas; outros se queixavam que estavam exaustos para continuar a dormir e não ir ao trabalho e, ainda, outros afirmavam que não conseguiam mais atingir os objetivos que almejavam.

Para marcar o estado particular de exaustão, que geralmente ocorreu cerca de um ano após os voluntários começarem a trabalhar na clínica, Freudenberger escolheu a palavra *burnout,* que estava sendo usada casualmente para se referir aos efeitos do abuso crônico de drogas (Muheim, 2013; Schaufeli & Buunk, 2003). Freudenberger (1975) descreveu este fenômeno como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos. Portanto, usou o termo "*burnout*" para se referir a uma situação de esgotamento físico e emocional entre os jovens trabalhadores sociais que foram empregados em projetos de abuso de substâncias (Gorji, 2011), ou seja, o estado de esgotamento físico e emocional resultante de condições de trabalho (Fives, Hamman & Olivarez, 2007). Longas jornadas de trabalho, pressão para executar o trabalho, monotonia do trabalho, falta de objetivos organizacionais e de mínimo apoio social e organizacional podem causar o *burnout* (Freudenberger, 1974, citado por Reinardy, 2011).

Freudenberger descreveu o *burnout* como um conjunto de reações ou sintomas fisiológicos e psicossociais inespecíficos, esgotamento, decepção e perda de interesse, como consequência do trabalho diário, desenvolvido por profissionais dedicados ao serviço social, que não atingiram as expectativas depositadas em seu trabalho (Botero & Romero, 2011). Em seu primeiro artigo, intitulado '*Staff burn-out'*, Freudenberger (1974) partiu da sua própria experiência pessoal, ao vivenciar sentimentos de cansaço, fadiga, dores de cabeça frequentes, insônia, problemas gastrointestinais, falta de ar e doenças persistentes como resfriado ou gripe (Reinardy, 2011). Os escritos de Freudenberger sobre o assunto foram fortemente autobiográficos e seu impato está ilustrado pelo fato de receber, em 1999, o Prêmio Medalha

de Ouro pela *Life Achievement in the Practice of Psychology at the APA*, em Boston (Schaufeli et al., 2009).

A popularização do termo *burnout* é atribuída a Maslach e colegas, que foram pioneiros no estudo da síndrome e legitimaram a sua credibilidade (Schaufeli & Buunk, 2003; Schaufeli et al., 2009). Maslach e seus colegas depararam-se com o termo na Califórnia ao entrevistar uma variedade de trabalhadores de serviços sociais (Schaufeli et al., 2009). Foi em 1976 que Maslach, pesquisador da psicologia social, juntamente com seus colegas interessaram-se na maneira como os empregados nos serviços de ajuda lidavam com a excitação emocional no trabalho (Muheim, 2013; Schaufeli et al., 2009), tendo notado que o termo *burnout* era coloquialmente usado para descrever o processo de gradual exaustão, cinismo e perda de compromisso com colegas (Muheim, 2013).

Quando o *burnout* passou a ser descrito e discutido na década de 1970, foi principalmente em referência aos profissionais de serviços sociais (e.g., saúde, assistência social, psicoterapia, serviços jurídicos e polícia); mas até finais dos anos de 1980, pesquisadores e profissionais começaram a reconhecer a ocorrência do *burnout* fora dos serviços sociais (Schaufeli et al., 2009). Assim, embora inicialmente tenha sido postulado que o *burnout* só poderia ocorrer em profissionais de serviço social, atualmente assume-se que esta síndrome pode acontecer em qualquer contexto de trabalho (Angerer, 2003; Hallsten, Josephson & Torgén, 2005; Schaufeli & Taris, 2005; Tomic & Tomic, 2008).

De certa forma, a "descoberta" quase simultânea do *burnout* pelo médico Freudenberger e pelo investigador Maslach marca o início de dois cursos diferentes de desenvolvimento da abordagem do constructo, em uma prespectiva prática e científica, respectivamente (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Maslach et al. (2001) apresentam duas fases de desenvolvimento dos estudos de *burnout*: a pioneira e a empírica, que são descritas a seguir.

- *A fase pioneira*

Nesta fase, o trabalho era de carácter exploratório e visava articular o fenômeno de *burnout*. Foi a fase marcada pela descrição básica do fenômeno, atribuição de nome e demonstração de que a síndome não é uma resposta incomum. A pesquisa de *burnout* tinha suas raízes em prestadores de cuidados e ocupações, em que o núcleo do trabalho era a relação entre prestador de cuidado e destinatário (Maslach et al., 2001), fazendo com que, desde o início, o *burnout* fosse estudado não tanto como uma resposta ao estresse individual, e sim em termos de transações entre o indivíduo e o local de trabalho (Muheim, 2013). Como descreve esse autor, enquanto o contexto interpessoal focava as emoções dos indivíduos, motivos e valores subjacentes ao trabalho com os beneficiários dos cuidados, o contexto clínico focava sintomas de *burnout* e questões da saúde mental (bem-estar emocional e psicológico) e, no lado social, o foco recaia na relação entre fornecedor e receptor e o contexto situacional do trabalho.

Maslach et al. (2001) mencionam que a maior parte dessa pesquisa inicial foi descritiva e de natureza qualitativa, com a utilização de técnicas de entrevistas, estudos de caso e observações. Segundo esses autores, a partir das várias questões levantadas surgiram algumas regularidades sistemáticas do fenômeno de *burnout*: a) a prestação de serviço ou de cuidado pode ser muito exigente e envolvente, b) a exaustão emocional não é uma resposta incomum para tal sobrecarga, c) a despersonalização (cinismo) está relacionada ao estresse emocional no trabalho, e d) a realização pessoal declina, um primeiro indicador de uma mudança comportamental marcante.

Além de entrevistas, observações de campo melhoraram a compreensão do contexto situacional da relação prestador de cuidado e destinatário, tendo sido observados comportamentos de distanciamento e alguns fatores de trabalho que tinham sido descritos em entrevistas anteriores (e.g., elevado número de clientes, a prevalência de *feedback* negativo ao

cliente, escassez de recursos de trabalho como a falta de apoio (Maslach et al., 2001). As entrevistas qualitativas e estudos de caso deram um retrato vívido da experiência, em que as pessoas perderam tanto a sua energia e seu sentido do valor de seu trabalho (Schaufeli et al., 2009). Entrelaçadas ao longo desse trabalho inicial, foram o foco central as relações entre prestador de cuidados e destinatário, provedor e colegas de trabalho ou membros da família, relações essas que foram descritas como fontes de estresse emocional e recompensa e recursos de *coping* (Maslach et al., 2001).

A centralidade dessas interações com as experiências que estavam sendo descritas tornou mais claro que uma análise contextual do fenômeno de *burnout*, de forma global, seria a via mais adequada para sua compreensão (Maslach et al., 2001). Portanto, a grande contribuição dessa fase foi a busca de uma melhor compreensão da síndrome de *burnout*, a partir de pesquisas que propiciaram o levantamento de hipóteses com relação aos fatores presumivelmente associados à doença.

- *A fase empírica*

Na década de 1980, o trabalho sobre o *burnout* deslocou-se para a pesquisa empírica mais sistemática (Maslach et al., 2001). Este trabalho foi mais de natureza quantitativa, utilizando questionário e exame metodológico e estudo de populações maiores (Maslach et al., 2001; Muheim, 2013). Um foco particular dessa pesquisa foi na avaliação do *burnout*, tendo-se desenvolvido diversos instrumentos de medida, entre os quais se destaca o MBI (*Maslach Burnout Inventory*), de Maslach e Jackson (1981), amplamente utilizado em pesquisas até a atualidade.

Conforme referem Maslach et al. (2001), a abordagem empírica do constructo foi acompanhada por contribuições teóricas e metodológicas de Cherniss (1980) e Golembiewski et al. (1986), no campo da psicologia organizacional, o que proporcionou uma diversidade de perspectivas sobre o *burnout* e fortaleceu a base acadêmica, mediante o uso de ferramentas

padronizadas e *design* de pesquisa. O *burnout* foi concebido como uma forma de estresse no trabalho, relacionando-o com satisfação no trabalho, comprometimento organizacional e rotatividade de pessoal (Maslach et al. 2001).

A década de 1990 foi caraterizada por novas direções na pesquisa da síndrome. O conceito de *burnout* foi estendido a outras ocupações além das relacionadas com serviços assistenciais e educação (e.g., de escritório, informática, militares, gerentes). Também foram empregadas metodologias e ferramentas estatísticas mais sofisticadas.

As complexas relações entre fatores organizacionais (e.g. falta de controle, falta de apoio social) e o *burnout* levou ao uso de modelos estruturais em muitas pesquisas do constructo (estudos longitudinais incidindo sobre as relações entre ambiente de trabalho e os fatores individuais e sentimentos em um momento posterior), o que permitiu examinar a contribuição de muitas influências e consequências potenciais simultaneamente (Maslach et al., 2001). Além de tais estudos terem como premissa fundamental a de que o *burnout* é uma consequência da interação entre indivíduo e ambiente de trabalho, centram-se na avaliação do impacto das intervenções que visam aliviar a síndrome (Maslach et al., 2001).

A partir do ano 2000, a pesquisa sobre o *burnout* passou a focar subgrupos ainda não investigados (e.g., atletas, radiologistas); os estudos longitudinais continuaram, foram estabelecidas definições claramente operacionalizadas e medidas válidas de constructo, emergiram estudos sobre prevenção e tratamento de *burnout* e houve demarcação das diferenças entre *burnout* e outros conceitos semelhantes (e.g., estresse, depressão, neurastenia, ansiedade e fadiga crônica). Importa salientar que, embora atualmente o *burnout* não seja uma doença reconhecida pelo DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)* - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da APA (American Psychological Association), a OMS (Organização Mundial de Saúde) reconhece a síndrome no CID-10

como “exaustão vital”, no grupo de “Problemas relacionados com a gestão das dificuldades da vida”, com o código (Z73.0) (Milićević-Kalašić, 2013; Muheim, 2013).

Antes do lançamento do DSM-5, alguns autores (e.g., Milićević-Kalašić, 2013; Schaufeli et al., 2009; Wheeler, Vassar, Vassar & Barnes, 2011) argumentaram que o *burnout* poderia ser classificado como um transtorno de adaptação mental, sob os critérios de diagnóstico no DSM-IV-R e/ou como neurastenia relacionadas com o trabalho, de acordo com critérios de *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde* (CID-10). Constantino, Souza, Assis e Correia (2013), asseguram que a Portaria 1339/99 do Ministério da Saúde do Brasil, estabelecida em 1999, inclui a síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional na lista de transtornos mentais e de comportamentos relacionados ao trabalho. Na Suécia, por exemplo, o diagnóstico da síndrome foi adicionado pelo *Conselho Nacional Sueco de Saúde e Bem-estar* como “transtorno de exaustão” na versão nacional do CID-10 (código F43.8), cujos critérios de diagnóstico são: sintomas fisiológicos ou mentais de exaustão das últimas duas semanas, uma falta de energia psicológica essencial e sintomas como a dificuldade de concentração, a diminuição da capacidade de lidar com o estresse, a irritabilidade ou instabilidade emocional, os distúrbios do sono, as dores musculares, as tonturas ou palpitações (Schaufeli et al., 2009).

Schaufeli et al. (2009) observam que os sintomas anteriormente mencionados devem ocorrer todos os dias durante um período de duas semanas e causar sofrimento significativo com prejuízo na capacidade de trabalho, não devendo estar relacionados a outros diagnósticos psiquiátricos e médicos, bem como ao abuso de substâncias. É útil mencionar que, por causa do *burnout* ser de difícil diagnóstico e distinção com outros distúrbios, por apresentar vários níveis de manifestações (Karl & Fischer, 2013), ainda continua um debate assinalável sobre quais são os sintomas que pertencem à síndrome, formas de diagnóstico adequado, o uso de medidas apropriadas e desenvolvimento de abordagens interdisciplinares (Muheim, 2013).

Conceitualizações do Burnout

A palavra *burnout* é uma expressão da língua inglesa, figurativa de uma situação de extinção de energia (Amimo, 2012; Constantino, Souza, Assis & Correia, 2013; Dierendonck, Garssen & Visser, 2005; Saiiari, Moslehi & Valizadehc, 2011; Schaufeli et al., 2009; Volpato, Gomes, Silva, Justo & Benevides-Pereira, 2003), à asfixia de um incêndio ou à extinção de uma vela (Schaufeli & Buunk, 2003; Schaufeli et al., 2009), "descarregamento de uma bateria" (Milićević-Kalašić, 2013), esgotamento de motivação e incentivo, implicando uma mudança de atitude e comportamento em resposta a uma experiência de trabalho exigente, frustrante e pouco compensador (Amimo, 2012). Significa, portanto, "apagão interno", queimar-se ou destruir-se pelo fogo, o que pode indicar a analogia de que o indivíduo acometido pela síndrome sente-se consumido pelo trabalho (Angelini, 2011; Benevides-Pereira, 2004; Carvalho, 2003).

Essa metáfora descreve o esgotamento da capacidade dos funcionários para manter um envolvimento intenso com impacto significativo no trabalho (Schaufeli et al., 2009), ou seja, que se chegou ao limite do esforço, e que, devido à falta de energia, não há mais condições físicas nem mentais para trabalhar (Benetti, Stumm, Izolan, Ramos & Kirchner, 2009). Na verdade, ao longo de várias décadas, o termo *burnout* é usado para descrever uma importante discrepância entre o trabalhador e o local de trabalho (Leiter & Maslach, 2004), uma situação em que certos profissionais ao início de suas carreiras encontram-se repletos de desejos a serem realizados, expectativas, ideais, comprometidos e motivados com o que fazem e, posteriormente, tornam-se, ao longo do tempo, exaustos, frustrados, descomprometidos, cínicos e distanciam-se dos colegas (Castro & Zanelli, 2007; Leiter & Maslach, 2004; Tomic & Tomic, 2008).

Portanto, o *burnout* refere-se ao estresse ocupacional, de caráter duradouro, caracterizado por um profundo sentimento de frustração, de incapacidade e exaustão em rela-

ção às atividades desenvolvidas no trabalho (Angelini, 2011; Carvalho, 2003), resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por períodos prolongados (Suda, Coelho, Bertaci & Santos, 2011), o que leva o profissional a sentir-se culpado por não realizar o trabalho de acordo com o desejado e a carregar o estresse para casa (Angelini, 2011). Sentimentos de falta de controle do próprio trabalho, esperanças e expectativas frustradas e a sensação de perder o sentido da vida podem estar na origem da síndrome (Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis & Kaprinis, 2003).

Naturalmente, o *burnout* é a síndrome do profissional frustrado, descomprometido com os outros e exaurido emocionalmente, como assinalam Castro e Zanelli (2007). Tamayo e Tróccoli (2002) explicam que a síndrome de *burnout* é uma experiência subjetiva interna, que gera sentimentos e atitudes negativos no indivíduo em relação ao seu próprio trabalho, como: insatisfação, desgaste e perda do comprometimento, interferindo no seu desempenho profissional, com consequências prejudiciais para o cliente e para a organização. Como características-chave da síndrome destaca-se a exaustão avassaladora, sentimentos de frustração, raiva e cinismo e uma sensação de ineficácia e fracasso, o que prejudica tanto o funcionamento pessoal como social (Maslach & Goldberg, 1998).

Embora algumas pessoas possam sair do trabalho como resultado do *burnout*, outras vão ficar, mas apenas fazendo o mínimo em vez do seu melhor (Maslach & Goldberg, 1998). Portanto, o *burnout* também pode consistir na desistência do trabalhador do seu trabalho estando ainda ativo no trabalho e encalacrado numa situação de trabalho que não pode suportar, mas da qual, concomitantemente, não pode desistir; o trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto (Codo & Vasques-Menezes, 1999; Leiter & Maslach, 1988). Além da retirada psicológica (em que o trabalhador está presente fisicamente, mas mentalmente em outro lugar), a retirada pode ser física (ausência do trabalhador no posto de trabalho)

(Schwab, Jackson & Schuler, 1986). Segundo esses autores, ao se retirar psicologicamente do trabalho, o trabalhador gasta menos tempo de trabalho, fazendo pausas mais longas e distanciando-se ao máximo possível do mesmo trabalho.

Existem várias conceitualizações de *burnout* na literatura psicológica. De acordo com a definição amplamente aceite, de Maslach e Jackson (1981) e Maslach et al. (2001), o *burnout* descreve um estresse laboral que conduz a um tratamento frio e indiferente com o cliente, caracterizado por três componentes: exaustão emocional, despersonalização e baixo sentimento de realização pessoal no trabalho.

A *exaustão emocional*, dimensão que mais se aproxima ao estresse do trabalho, tem a ver com os sentimentos de inadequação e de esgotamento de recursos físicos, emocionais e interpessoais, agravados por uma incapacidade de reposição desses recursos (Leiter, 2005; Maslach & Goldberg, 1998). Ela é marcada pelo medo de ter que ir trabalhar (Grebot, 2008). Determinados autores (e.g., Genoud, et al., 2009; Helkavaara, 2013; Karl & Fischer, 2013; Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Goldberg, 1998; Maslach et al., 2001; Martinez, Aytés & Escoda, 2008; Milićević-Kalašić, 2013; Schutte, Toppinen, Kalimo & Schaufeli, 2000; Worley, Vassar, Wheeler & Barnes, 2008) aludem que este componente é considerado a manifestação principal do *burnout*. Ou seja, é a dimensão crítica e central da síndrome, e, segundo Morse, Salyers, Rollins, Monroe-DeVita e Pfahler (2011) e Silva (2006), se instala quando o profissional tem um demasiado envolvimento emocional com o trabalho, e é sobrecarregado de tarefas e se sente pressionado.

Do ponto de vista de Milićević-Kalašić (2013), esta qualidade central e mais evidente da síndrome é caraterizada pelo cansaço, sintomas somáticos, diminuição de recursos emocionais e sentimento de não ter mais nada para dar aos outros. Além disso, a resposta emocional de *burnout* é mais complexa do que simples exaustão, pois inclui outras respostas

emocionais como tristeza, desilusão, desânimo, tédio, renúncia, irritação ou desesperança (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013).

A sobrecarga de trabalho e os conflitos interpessoais no local de trabalho são apontados como as principais fontes da exaustão emocional (Maslach & Goldberg, 1998). Os resultados de uma investigação de Warren, Schafer, Crowley e Olivardia (2013) apoiam a noção da exaustão emocional ser o aspecto mais comum da síndrome de *burnout*. Carlotto e Palazzo (2006) descrevem como a fase marcada pela falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos que pode somar-se o sentimento de frustração e tensão no trabalhador, por este perceber que já não tem condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes.

Normalmente, a exaustão emocional é acompanhada por um sentimento muito forte de tensão emocional, que produz uma sensação de esgotamento, de falta de energia e de recursos emocionais próprios para lidar com as rotinas da prática profissional, (Benevides-Pereira, 2004; Genuíno, Gomes & Moraes, 2010; Yurevna, 2011), derivados do contato diário com os problemas no trabalho. Esta fase representa a dimensão individual da síndrome (Genuíno et al., 2010; Leiter e Maslach, 2004; Yurevna, 2011), em que o cotidiano no trabalho passa a ser penoso e doloroso (Benevides-Pereira, 2004). Portanto, o indivíduo, nessa situação, tem o sentimento de que está no limite máximo das suas possibilidades, se imagina incapaz de recuperação (Hyphantis & Mavreas, 2005; Silva, 2006) e sente que já não pode se entregar totalmente ao trabalho (Yurevna, 2011).

De forma sumária, esta fase caracteriza-se pela fadiga, debilidade, falta ou carência de energia e desgaste (Morse, et al., 2011; Schwarzer & Hallum, 2008), intolerância, insensibilidade, falta de generosidade, comportamento rígido, isolamento, imparcialidade (Silva, 2006), propensão a acidentes, sinais de depressão, de ansiedade, uso abusivo de álcool, cigarros ou outras drogas e surgimento de doenças de adaptação ou psicossomáticas (França

& Rodrigues 1997, citados por Carvalho, 2003). Angerer (2003) e Martinez et al. (2008) alertam que além do abuso de álcool e drogas ilícitas, indivíduos sofredores da sindrome podem recorrer a automedicação.

Lewin e Sager (2007) apresentam como sintomas mais comuns o pavor com a perspectiva de voltar ao trabalho, aumento do absentismo e, finalmente, a retirada da atividade profissional. Por sua vez, Leiter (2005) explica que uma ligação mais forte e estável de exaustão e sintomas físicos destaca-se a insônia, as dores de cabeça e os distúrbios gastrointestinais que comprometem o descanso e a recuperação do profissional.

A *despersonalização* relaciona-se à atitude negativa de reação ao trabalho excessivamente indiferente ou hostil, muitas vezes com perda de idealismo, consistindo em alterações na personalidade do indivíduo, levando-o a ser mais frio e impessoal, ou mesmo cínico e indiferente em relação aos outros (clientes ou usuários, colegas e gestores) e à organização (Leiter & Maslach, 1988; Maslach & Goldberg, 1998; Martinez et al., 2008; Schutte et al., 2000). A despersonalização refere-se, assim, às atitudes e sentimentos negativos, de desprezo, cínicos e impessoais em relação a outras pessoas e ao trabalho.

Inicialmente, a despersonalização constitui um elemento defensivo ou de proteção semelhante ao *coping* (Milićević-Kalašić, 2013), mas pode representar um risco de desumanização (Genuíno et al., 2010; Maslach & Goldberg, 1998), pois é marcada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional, fazendo com que o profissional trate os clientes, colegas e a organização de maneira desumanizada (Carlotto & Palazzo, 2006). Esta dimensão interpessoal de *burnout* (Genuíno et al., 2010; Grebot, 2008; Maslach & Goldberg, 1998; Shirom & Melamed, 2005) é manifestada, principalmente, pelo endurecimento afetivo e coisificação da relação, crueldade, brutalidade (Yurevna, 2011) e, por vezes, pode-se observar comportamentos ríspidos e irônicos (Benevides-Pereira, 2004).

Constitui, portanto, o momento em que o vínculo afetivo é substituído por um vínculo mais racional e o trabalhador passa a não ver mais o outro como ser humano, tratando-o de forma distante e impessoal (Benevides-Pereira, 2004; Silva, 2006). Schwarzer e Hallum (2008) mencionam a irritabilidade, a perda de idealismo e as atitudes negativas ou inapropriadas para com os outros como as principais características deste componente.

Os fatores que contribuem para a despersonalização são a atribuição externa de fracassos e sucessos relacionados com o trabalho, e um sentimento geral de impotência e de falta de controle (Lewin & Sager, 2007). Como consequência da exaustão emocional e despersonalização, desenvolve-se um sentimento de redução da realização pessoal ou ineficácia (Langballe et al., 2006).

A baixa realização pessoal ou incompetência (inadequação pessoal) diz respeito à queda dos sentimentos de competência e de produtividade no trabalho (realização bem sucedida no trabalho), manifestada pela tendência de avaliar o próprio trabalho de forma negativa (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach & Jackson, 1981; Schutte et al., 2000; Worley et al., 2008) através da falta de motivação e insatisfação consigo e com o trabalho, confiança reduzida, ocasionadas pela sensação de insuficiência ou incapacidade. Ela é resultado da redução na realização pessoal associada à perda de autoconfiança, desenvolvimento do autoconceito negativo e baixa autoestima, os quais conduzem a uma diminuição da produtividade no trabalho e ausência parcial ou total da realização pessoal (Martinez et al., 2008). Grebot (2008) caracteriza como sendo a fase marcada por um forte sentimento de fracasso pessoal, a crença de que os objetivos não são alcançados, a diminuição da autoestima e de senso de autoeficácia, e frustração no trabalho.

Portanto, a perda da realização profissional, o componente de autoavaliação da síndrome de *burnout* (Lourel & Gueguen, 2007; Maslach e Goldberg,1998; Schwarzer & Hallum, 2008) decorre das expectativas não realizadas, ambiguidade de papéis e diminuição

da autoeficácia (Lewin & Sager, 2007), e é comparada com reduzida eficácia profissional e produtividade, baixa moral, baixa autoestima e incapacidade de lidar com as exigências do trabalho (Schwarzer & Hallum, 2008), o que gera frustração, infelicidade e descontentamento do trabalhador. Maslach e Leiter (1999) explicam que à medida que o trabalhador perde confiança em si mesmo, os outros também perdem confiança nele. O sentimento de baixa eficácia profissional tem sido associado à depressão e incapacidade de lidar com as exigências do trabalho, podendo ser agravado pela falta de apoio social e de oportunidades de desenvolvimento profissional (Maslach & Goldberg, 1998).

Cabe também destacar que a variedade de conceituações e operacionalizações do construto *burnout* levanta muitas preocupações, sendo a exaustão o único componente que parece ser consensual entre os pesquisadores da área (Cieslak et al., 2013). Por isso, embora a dimensão realização pessoal ou profissional seja independente das outras dimensões (exaustão emocional e despersonalização) e não possa ser assumida como o oposto destas (Maslach & Jackson, 1981), esta é vista como a dimensão mais duvidosa de *burnout*, e seu papel tem sofrido severas críticas a partir de pontos de vista empíricos.

Lourel e Gueguen (2007) explicam que Cordes e Dougherty (2001) advogam a realização pessoal assemelhar-se mais com um traço de personalidade do que uma dimensão de *burnout*. Do mesmo modo, Tamayo e Tróccoli (2009) apoiam a visão de que além da dificuldade conceitual, esse componente revela problemas de confiabilidade.

Existe, ainda, a visão segundo a qual a eficácia profissional (realização pessoal) deve ser considerada como um elemento do engajamento, o que encontra suporte no estudo empírico conduzido por Kim, Shin e Swanger (2009). Nesse estudo, os autores revelaram associação positiva entre a realização pessoal e as dimensões de engajamento (vigor, dedicação e absorção), sendo que as outras dimensões de *burnout* demonstraram correlações negativas. Shimazu et al. (2008) também verificaram que a eficácia profissional se associa aos

fatores do engajamento. Ademais, Schaufeli, Bakker e Salanova (2006) revelaram que existe melhor ajuste para um modelo bifatorial de *burnout* que inclui a exaustão e cinismo, e o engajamento formado por quatro fatores (vigor, dedicação, absorção e eficácia profissional). Por tudo isso, em certos casos, a dimensão realização pessoal é excluída na avaliação da síndrome (Langballe et al., 2006), mesmo que no presente trabalho não se tenha adotado essa perspectiva.

Na reformulação atual, a dimensão despersonalização também é chamada cinismo e a realização pessoal é designada eficácia profissional. O cinismo, dimensão interpessoal do *burnout*, constitui a indiferença ou uma atitude distante para com o trabalho em geral do que com os usuários dos serviços (Schutte et al., 2000).

Apesar da despersonalização e/ou cinismo serem manifestações de distanciamento mental, nos dois casos o afastamento do trabalhador é direcionado de maneira distinta. Enquanto a despersonalização não leva em consideração a relação que os trabalhadores têm com o seu trabalho, o cinismo leva em conta esta ocorrência, refletindo a resposta individual do trabalhador, quer aos destinatários de serviços ou aspectos do trabalho em si (Simbula & Guglielmi, 2010; Worley et al., 2008). Corresponde, portanto, a atitude distante e indiferente para diversos aspectos do trabalho.

A eficácia profissional, dimensão de autoavaliação, abrange um escopo mais amplo do que a realização pessoal, que inclui aspectos sociais e não sociais de realização profissional, vinculados com as expectativas de eficácia contínua do empregado no trabalho (Leiter & Maslach, 2004; Schutte et al., 2000), ou seja, corresponde ao sentimento de competência, produtividade e realização no trabalho (Leiter & Maslach, 2004). No entanto, Bresó, Salanova e Schaufeli (2007) alertam que, ao invés do uso de uma escala de eficácia na avaliação do *burnout*, deve ser usada a escala de ineficácia.

Embora as definições de *burnout* sejam distintas em seu escopo, precisão e dimensionalidade da síndrome (ou seja, mesmo não havendo consenso na definição do construto), Maslach et al. (2001) e Schaufeli e Buunk (2003) salientam que elas parecem compartilhar cinco elementos comuns: 1) existe a predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; 2) a tônica é colocada nos sintomas mentais e comportamentais, embora sintomas físicos atípicos sejam por vezes mencionados, 3) o *burnout* é geralmente considerado como estando relacionado com o trabalho; 4) os sintomas são observados em indivíduos que antes não sofriam; e 5) a diminuição da eficácia e o fraco desempenho no trabalho ocorrem por causa de atitudes e comportamentos negativos. Na verdade, existem várias ambiguidades na definição da síndrome, sendo que alguns autores consideram-na como um construto unidimensional, outros como um fenômeno bidimensional e ainda outros encontraram quatro ou mais componentes (Hellesøy, Grønhaug & Kvitastein, 2000).

Pines (1981, citado por Moss, 1989), por exemplo, refere-se a *exaustão física* (em que o indivíduo experiencia baixa energia, fadiga crônica e cansaço geral), *exaustão emocional* (manifestada por depressão, impotência e desesperança) e *exaustão mental* (desenvolvimento de atitudes negativas em relação a si mesmo, ao trabalho, às outras pessoas e à vida em geral) como componentes da síndrome. Essa proposta é considerada unidimensional, já que o componente exaustão é o único marcador de *burnout* (Schaufeli et al., 2009). No entanto, como argumentam esses autores, não há nenhuma razão científica para o uso do termo *burnout*, quando se refere apenas a exaustão.

Enzmann, Schaufeli, Janssen e Rozeman (1998) acreditam que, devido à falta de comprovação empírica das três dimensões de *burnout* definidas por Pines (1981), parece provável que esses diferentes aspectos de exaustão apoiam a ideia de que o *burnout* seja um construto unidimensional. Também Byrne (1992), a partir dos seus achados relacionados à

estrutura causal entre as facetas de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e ineficácia profissional), menciona a inadequação da interpretação de *burnout* como um construto unidimensional.

Ainda que pareça demasiado simplista pensar que o *burnout* é composto por duas dimensões, Garden (1987, citado por Boles, Dean, Ricks, Short & Wang, 2000) verificou que apenas as dimensões exaustão emocional e realização pessoal estiveram presentes, não tendo emergido a dimensão despersonalização, supondo esta não ser capaz de medir o construto em algumas ocupações. Na mesma direção, Langballe, Falkum, Innstrand e Aasland (2006) sugerem que uma alternativa, que tem sido usada para o modelo de três fatores, é o modelo bifatorial em que a exaustão emocional e o cinismo constituem o primeiro fator e a eficácia profissional o segundo fator.

Farber (2000) inclui além das três dimensões de *burnout* propostas por Maslach e Jackson (1981), descritas anteriormente, a dimensão "inconsequência" - a percepção por parte dos profissionais de serviço de ajuda de que seus esforços para ajudar os outros têm sido ineficazes, que a tarefa é infinita e as recompensas pessoais para o seu trabalho, nomeadamente realização, reconhecimento, promoção ou valorização, são inadequadas. Da mesma forma, Salanova et al. (2005, citados por Simbula & Guglielmi, 2010) encontraram um melhor ajuste para um modelo de quatro fatores, que inclui o cinismo, despersonalização, exaustão e eficácia profissional, ao invés de um modelo de três fatores, em que o cinismo e a despersonalização fundem-se em um fator.

Embora Schaufeli e Taris (2005) argumentem que o *burnout* deva ser conceituado como uma síndrome relacionada com o trabalho, composta por, pelo menos, duas dimensões (exaustão e despersonalização/cinismo), os resultados de investigações de diversos autores (e.g., Boles et al., 2000; Langballe et al., 2006) apoiam o modelo tridimensional de *burnout* como o mais plausível. Por tudo isso, Kumar e Mellsop (2013) concluem afirmando não haver

consenso em relação ao *burnout* ser um constructo unidimensional ou multidimensional ou mesmo se ele é específico das profissões.

É importante esclarecer que os aspectos mais característicos da síndrome de *burnout* são o aumento dos sentimentos de exaustão emocional, o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos, cínicos com os clientes e a tendência de avaliar a si mesmo de forma negativa, sentindo-se infeliz consigo mesmo e insatisfeito com as suas realizações no trabalho (Maslach & Jackson, 1981). Na ótica de Melo, Gomes e Cruz (1997), seja qual for a definição e conceitualização da síndrome, deve estar claro que ela se refere à fase final de um longo processo, que é resultado de uma exposição do indivíduo ou trabalhador a tensões e pressões de natureza ocupacional.

Oranje (2001, citado por Evers, Tomic & Brouwers, 2004) divide o *burnout* em três categorias ou modelos: a) O *burnout* como um problema de *coping* (modelo interacionista), ou seja, o *burnout* como resultado da avaliação ou julgamento negativo de um indivíduo em relação às suas próprias habilidades a estressores reais ou imaginários no ambiente de trabalho; b) *burnout* como um estado de exaustão física e mental, que atinge os indivíduos envolvidos em situações de uma carga emocional muito pesada (modelo fisiológico ou de resposta); e c) o ambiente (e.g., as relações sociais com colegas de trabalho, supervisores, as formas de organização do trabalho) como produtor de estressores responsáveis pelo aparecimento de *burnout* ao invés de fatores pessoais e institucionais (concepção sócio-histórica). A concepção mais aceita é a perspectiva sociopsicológica de Maslach e Jackson, a qual considera que a síndrome de *burnout* acontece através de uma interação conjunta entre aspectos individuais e condições de trabalho (Genoud, Brodard & Reicherts, 2009; Tomic & Tomic, 2008).

Karl e Fischer (2013) delineiam o processo de ocorrência da síndrome de *burnout* da seguinte forma: primeiro, as pessoas se deparam com situações com as quais em sua própria

avaliação não conseguem lidar, em conformidade com seus próprios padrões. Elas tentam gastar ainda mais energia e se mais energia é gasta, recursos energéticos não podem ser totalmente "recarregados". Em seguida, todas as atividades não relacionadas com o trabalho são desvalorizadas porque são vistas como menos importantes. Como as pessoas se concentram mais e mais em alcançar altos padrões que fixaram anteriormente, elas "caem" em um estado de tensão que pode resultar em intolerância e irritabilidade. De forma gradual, aparece a agitação interior e a falta de orientação, mas não causam alterações comportamentais que são perceptíveis a partir do exterior. Em seguida, vem o ponto de viragem, onde se manifestam mudanças perceptíveis, tais como: as pessoas podem mostrar tendências de retirada, comportarem-se cinicamente, ou surpreenderem completamente ao apresentar outros padrões de comportamento no seu ambiente de trabalho.

Grebot (2008) descreve a perda de paixão pelo trabalho (entusiasmo) como o primeiro passo para a ocorrência de *burnout* precedida pela estagnação, frustração e apatia. Essas fases são descritas da seguinte forma:

a) Entusiasmo: o excesso de entusiasmo leva as pessoas novatas a dedicarem-se de corpo e alma para disponibilizar e desenvolver expectativas irreais sobre o seu trabalho. A pessoa está sempre disposta a fazer mais: muitas horas de trabalho, maior carga de trabalho, maior esforço, cujo propósito, consciente ou não, é mostrar e provar aos outros que é o melhor profissional. Inicialmente, a pessoa pode não se preocupar com si mesma, ignorar suas necessidades e investir demasiadamente no trabalho, mas, mais tarde, a ilusão transforma-se em desilusão.

b) Estagnação: a atividade idealizada perde o seu valor e os sentimentos negativos tendem a emergir em um nível emocional. A pessoa começa a perceber que seu investimento profissional não está sendo totalmente gratificado, manifestando certa insatisfação profissional. Ela descobre que o trabalho não é tudo na vida e percebe que não está

prestando atenção em outras áreas da sua vida (emocional, social, lazer), a motivação e noção de ser um emprego ideal desaparecem gradualmente, existe uma maior decepção pelo trabalho, ressentimento amargo e aparece o crescente sentimento de injustiça. É a fase que abre caminho para uma possível mudança, interrompendo a escalada para outros estágios de *burnout*.

c) Frustração: sentimento caracterizado por uma retirada psicológica e mental mais acentuada, uma profunda habilidade de questionamento, irritabilidade acentuada, levando à intolerância aos colegas nos relacionamentos profissionais. A pessoa torna-se cada vez mais irritada com as exigências de seu papel profissional, quer para ouvir os outros quer para dar-lhes tempo, se questiona sobre sua escolha profissional, significado e valor do trabalho o qual oferece pouco reconhecimento e inadequada gratificação. Quando o trabalho é uma fonte de decepção e frustração, emerge o cinismo destrutivo. A pessoa evita trabalhar, a imagem desvaloriza-se e inicia a imobilidade, a apatia.

d) Apatia: existe o risco de depressão, indiferença em relação ao seu local de trabalho. A pessoa trabalha simplesmente para marcar presença e a retirada, a apatia, parece ser a solução viável para evitar conflitos e reflexões. Para se proteger-se dos outros, procura ser esquecida, evitando julgar e criticar, uma atitude que nada resolve, pois os problemas podem continuar e a situação piorar.

Mesmo que não haja consenso na conceitualização, o *burnout* é definido como uma síndrome de exaustão emocional e cinismo que ocorre frequentemente em indivíduos que desenvolvem trabalho com pessoas, de algum tipo (Maslach & Jackson, 1981). Para esses autores, esta síndrome tem como características os sentimentos crescentes de exaustão emocional, atitudes negativas e cínicas acerca dos clientes e a tendência para o indivíduo se

avaliar a si próprio de maneira negativa, particularmente, no que diz respeito ao trabalho com os clientes.

De fato, em situações de *burnout,* as pessoas evitam se tornarem mais exaustas, se afastando dos clientes e se dedicando à sua vida privada e não à vida laboral (Schwarzer & Hallum, 2008). Este fato está aliado a um sentimento de desespero e impotência, pelo desenvolvimento de autoconceito e atitudes negativas em relação à vida, ao trabalho e às pessoas.

É consensual que o *burnout* se desenvolve gradualmente. Entretanto, há falta de clareza sobre a ordem causal das três dimensões da síndrome. Gil-Monte, Peiró e Valcárcel (1998) e Milićević-Kalašić (2013) apontam três modelos explicativos de desenvolvimento do processo de *burnout* que frequentemente são referenciados.

O primeiro modelo, de Leiter e Maslach (1988), assenta na ideia de que a ocorrência de uma dimensão precipita o desenvolvimento da outra, sendo que a exaustão emocial ocorre em primeiro lugar, levando ao desenvolvimento da *despersonalização* ou cinismo, o que leva subsequentemente à ineficácia. Enquanto a exaustão emocial aparece em primeiro lugar, devido às exigências crônicas de trabalho que levam ao esgotamento dos recursos emocionais, como estratégia de *coping,* os indivíduos limitam o seu envolvimento com os outros e se distanciam psicologicamente (despersonalização), e, finalmente, reconhecem a discrepância entre a sua atitude otimista original e sua atitude atual, experienciam um sentimento de inadequação no relacionamento com as pessoas e na realização do seu trabalho (reduzida realização pessoal) (Leiter & Maslach, 1988).

Uma versão alterada do modelo anterior é o modelo de Golembiewski et al. (1986, citados por Gil-Monte et al., 1998), que sugere uma progressão do *burnout* da despersonalização, através da falta de realização pessoal, para exaustão emocional. Por fim, outra visão alterada do processo de ocorrência de *burnout* que encontra apoio na pesquisa é a

proposta de Lee e Ashforth (1993, citados por Gil-Monte, Peiró & Valcárcel, 1998), que considera a sequência da ocorrência da exaustão emocional e desenvolvimento de despersonalização e da exaustão emocional para realização profissional.

Leiter e Maslach (2004) e Maslach (2003) destacam que, as três dimensões de *burnout* estão relacionadas às variáveis de trabalho de maneiras diferentes. Assim, em geral, a exaustão emocional e o cinismo tendem a emergir a partir da presença da sobrecarga de trabalho e conflito social, enquanto que o sentimento de ineficácia surge de forma mais clara a partir da falta de recursos para a realização do trabalho (e.g., falta de informação crítica, falta de ferramentas necessárias, ou insuficiência de tempo). Essa ideia é parcialmente suportada em certas pesquisas (e.g., Dierendonck, Garssen &Visser, 2005b), que demonstram a falta de recursos internos estar diretamente correlacionada com despersonalização e ineficácia profissional.

Delimitação Conceitual entre Estresse ocupacional e Burnout

A distinção entre estresse e *burnout* tem merecido vários debates na literatura, devido, fundamentalmente, ao fato de as duas doenças compartilharem alguns sintomas semelhantes (e.g., depressão, fadiga, ansiedade, falta de motivação). Para se chegar a um diagnóstico diferencial entre estresse e *burnout* tem sido uma questão bastante controversa (Karl & Fischer, 2013). Conforme garantem esses autores, embora estresse e *burnout* sejam respostas a estressores, parecem possuir diferentes antecedentes, correlatos e consequências.

Nuallaong (2013) reforça que mesmo o *burnout* compartilhando alguns sintomas físicos e emocionais com o estresse crônico, depressão, neurastenia ou transtorno de adaptação, os sintomas emocionais e cognitivos básicos são bastante diferentes. Apresenta-se, a seguir, algumas linhas norteadoras na diferenciação do estresse e *burnout*.

O termo *stress* (estresse) foi introduzido por Hans Selye. Selye (1962, citado por Karl & Fischer, 2013; Koteswari, 2006; Nelson & Simmons, 2003) inicialmente identificou um

conjunto de sintomas que denominou de SGA (*Síndrome Geral de Adaptação*), tendo definido-a como um conjunto de respostas não especificadas do organismo a qualquer estímulo ou exigência externa feita sobre ele. Já a Síndrome de *burnout,* ou, simplesmente, *burnout,* é considerado um tipo de estresse ocupacional que geralmente acomete profissionais que atuam ou lidam com atividades assistenciais, ou seja, envolvidos com tarefas que exigem contato constante e direto com outras pessoas, tal como assinalam diversos autores (e.g., Benevides-Pereira, 2002a, 2004; Codo & Vasques-Menezes, 1999; Halbesleben & Buckley, 2004; Leiter & Maslach, 1989, 2009; Maslach & Jackson, 1981; Melo et al., 1997; Schaufeli & Buunk, 2003; Schwarzer & Hallum, 2008; Shirom & Melamed, 2005).

Helkavaara (2013) afirma que o *burnout* se desenvolve como uma resposta prolongada aos estressores emocionais e interpessoais de longo prazo, que aparecem repetidamente no ambiente de trabalho. Estudos de Cieslak et al. (2013) e Genoud et al. (2009) corroboram com a ideia de que a síndrome de *burnout* é uma resposta resultante do estresse laboral crônico.

Encontram-se ainda os resultados de um estudo de Tam e Mong (2005), que demonstram correlações positivas entre o estresse do trabalho e exaustão emocional (0,578) e despersonalização (0,383), e correlação negativa deste com a realização pessoal (-0,302), sugerindo que quanto maior for o nível de estresse do trabalho, maior é o nível de exaustão emocional e de despersonalização e menor será a realização pessoal. Além disso, o *burnout* está vinculado a sintomas negativos de ordem prática e emocional, envolvendo sentimentos de frustração relacionados ao trabalho (Garcia & Benevides-Pereira, 2003), não devendo, por isso, ser confundido com o estresse ocupacional (Codo & Vasques-Menezes, 1999; Guglielmi, 2001; Santos, 2009), pois não são construtos sinônimos.

Na verdade, o *burnout* é, muitas vezes, tratado como sinônimo de estresse ocupacional (Guglielmi, 2001; Iacovides et al., 2003; Melo et al., 1997), insatisfação no trabalho (Maslach & Jackson, 1981; Melo et al., 1997), depressão (Benevides-Pereira, 2002a; Melo et al., 1997),

fadiga ou ainda alienação (Iacovides et al., 2003). Também o *burnout* se diferencia do estresse laboral porque compreende atitudes e comportamentos negativos à organização, ao trabalho e às pessoas envolvidas neste contexto, sendo que a dificuldade é de ordem emocional e, por sua vez, o estresse não envolve tais atitudes e condutas; trata-se de um esgotamento pessoal que prejudica o indivíduo, mas não necessariamente decorre de sua relação com o trabalho (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Esse argumento, aliás, é reforçado por Ferreira e Azzi (2010) quando mencionam que em diversos estudos a síndrome de *burnout* é caracterizada como resposta afetiva a uma contínua e prolongada exposição a fatores estressantes do trabalho que geram exaustão emocional, avaliação negativa de si mesmo, depressão e insensibilidade com relação a quase tudo e todos. Fazendo referência a outros autores, Hyphantis e Mavreas (2005) explicitam que a síndrome de *burnout* é, assim, o resultado de estar estressado e não ter "saída" ou a valorização do trabalho pelo trabalhador; porém ao invés de realizar com senso de competência, revela-se incapaz de alcançar os objetivos desejados.

O *burnout*, enquanto resultante do estresse crônico vivenciado pelo profissional no ambiente de trabalho, não se relaciona jamais com sentimentos positivos, o que pode acontecer com o estresse (Benetti, Stumm, Izolan, Ramos & Kirchner, 2009). De fato, o estresse pode apresentar aspectos positivos ou negativos (Little, Simmons & Nelson, 2007; Nelson & Simmons, 2003; Ramos, 2001), pois o sistema corpo-mente pode interpretá-lo como uma ameaça (*distress*), ou como um desafio e oportunidade (*eustress*) (Boswell, Olson-Buchanan & LePine, 2004; Nelson e Simonns 2003; Quick, Quick, Nelson & Hurrell Jr, 1997c). Genuíno et al. (2010) asseveram que o *burnout* é sempre negativo, um *distress* (estresse negativo), com predominância de sintomas cognitivos com embotamento de emoções, uma sensação de vazio, de falta de motivação e esperança (Genuíno et al., 2010).

Assinalando as diferenças, Carvalho (2003) destaca que enquanto o estresse afeta quase sempre somente a pessoa envolvida, o *burnout* vai mais além, afetando também o resultado do seu trabalho e as pessoas que estão diretamente envolvidas no ambiente onde o fenômeno ocorre. Para Rothmann, Jackson e Kruger (2003) e Salahian, Oreizi, Abedi e Soltani (2012), o estresse é um termo genérico que se refere ao processo de adaptação temporária, que é acompanhado por sintomas físicos e mentais; em contraste, o *burnout* pode ser considerado como uma fase final de um colapso na adaptação que resulta do desequilíbrio, a longo prazo, entre as exigências de trabalho e os recursos pessoais, a partir do estresse profissional prolongado ou crônico.

Salahian et al. (2012) esclarecem que se tem afirmado que qualquer um pode experienciar o estresse, enquanto o *burnout* só pode ser experienciado por aqueles que entraram em suas carreiras com entusiasmo, altos objetivos e expectativas, ou seja, tal como Dierendonck et al. (2005b) e Freudenberger (1975) apontaram, ocorre em indivíduos altamente motivados, dedicados e comprometidos com o seu trabalho. A razão disso é que essas pessoas atribuem um sentido demasiado importante ao seu trabalho, considerando-o como a principal razão para a sua existência, sua principal fonte a partir da qual derivam significado e que, se estes indivíduos não encontram significado, o provável resultado final é o *burnout* (Dierendonck et al., 2005a; Dierendonck et al., 2005b). A síndrome de burnout foi revelada estar diretamente relacionada com a falta de felicidade e de propósito e significado na vida (Dierendonck et al., 2005b).

Supõe-se que indivíduos sem expectativas em relação à profissão experienciam o estresse no trabalho ao invés de *burnout* (Salahian et al., 2012). Na verdade, Pines (1986) salientou que os trabalhadores mais comprometidos são os mais afetados pela síndrome, pelo fato de a causa do *burnout* ser existencial e repousar na necessidade humana de atribuir sentido à vida (Hyphantis & Mavreas, 2005). Corroborando com esta conclusão, Leiter e

Maslach (2005) indicam que o *burnout* está relacionado com o comprometimento das pessoas com o seu trabalho e a sua avaliação em relação à mudança organizacional.

Hespanhol (2005) alude o fato de que, embora a palavra estresse tenha gerado uma conotação negativa, Selye sustenta que a reação de estresse não é totalmente ruim, não pode, e nem deve ser totalmente evitado, já que o estar vivo é sinônimo de resposta ao estresse. A face positiva do estresse é o *eustress*, o estresse saudável, o resultado positivo e construtivo de eventos estressores e a resposta ao estresse (Quick, Quick, Nelson & Hurrell Jr, 1997a). Neste caso, a reação termina quando a situação de desafio é removida. Já o lado negativo do estresse (*distress*) refere-se a resposta ao estresse traduzida em resultados patológicos, negativos, destrutivos de eventos estressantes, ou seja, as alterações fisiológicas, psicológicas e comportamentais no funcionamento saudável do indivíduo (Quick et al., 1997a).

É neste sentido que, contrariamente ao *burnout*, que apenas traz consequências prejudiciais, o estresse não pode ser totalmente evitado, uma vez que é necessário para o crescimento do ser humano (Boswell et al., 2004). O estresse faz parte da vida (Ramos, 2001; Roxas, 2009) e nada pode isolar o estresse dos seres humanos (Roxas, 2009). Viver implica enfrentar, superar e vencer toda a possibilidade de espectro de situações estressantes com vista ao usufruto de uma existência com qualidade de vida, pleno bem-estar e felicidade (Ramos, 2001), ou seja, transformar os potenciais riscos para o bem-estar, equilíbrio, integridade e saúde em oportunidades de fomentar e desenvolver essas mesmas dimensões.

Vale lembrar que um alto nível de estresse pode levar ao *burnout* enquanto uma quantidade exageradamente reduzida desse estresse leva à debilidade e tédio, ambos indesejáveis do ponto de vista organizacional (Quick, Quick, Nelson & Hurrell Jr, 1997b). Assim, um ótimo nível de estresse, ou seja, nível moderado de estresse do indivíduo no trabalho, estimula-o a crescer e a se desenvolver dentro da organização (Quick et al., 1997b), sendo indispensável para o organismo permanecer em alerta e ativo para uma vida criativa e

eficaz (Srivastav, 2010), podendo contribuir para a motivação (Al-Mohannad & Capel, 2007) e para maximizar o desempenho (Al-Mohannad & Capel, 2007; Quick et al., 1997a, 1997b) bem como melhorar a habilidade do trabalhador e a eficácia organizacional (Antoniou & Cooper, 2005). Além do mais, o *eustress* propicia o aumento da atividade física, entusiasmo e da criatividade (Bansal & Yadav, 2010).

Quick et al. (1997c) têm um conjunto adicional de argumentos relativos ao que eles chamam de estresse como oportunidade (desafio). Eles observam que o estresse é uma oportunidade quando: a) muda as pessoas para aquilo que elas podem ser, b) permite as pessoas mostrarem seus talentos, suas habilidades, seus conhecimentos dos quais estão dotadas, c) o indivíduo cresce, aprende, muda e se desenvolve através da experiência; e d) leva as pessoas a se transformarem, adaptarem-se à evolução das circunstâncias e a viverem bem.

Além do que foi descrito, enquanto o *burnout* está relacionado com o mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo, comportando uma dimensão social e interrelacional (o que não necessariamente ocorre com o estresse ocupacional ou laboral) (Benevides-Pereira, 2002), o estresse seria um esgotamento pessoal com interferência na vida do sujeito e não necessariamente na sua relação com o trabalho (Santos, 2009). A presença das dimensões exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal na síndrome de *burnout* também marca a diferença desta com o estresse e outros problemas psicológicos (Awa, Plaumann & Walter, 2010). Para esses autores, o *burnout* difere mais do estresse pelo fato de no primeiro as vítimas apresentaram sintomas prolongados. É importante esclarecer que as situações de estresse e *burnout* obrigam o indivíduo a uma certa adaptação, processo que envolve avaliação cognitiva e *coping*.

Avaliação Cognitiva, Coping, Estresse e Burnout

Uma visão abrangente e explicativa da síndrome de *burnout* requer referências aos processos temporais e as transações que expressam a interação entre os fatores de estresse, *burnout* e do indivíduo. Por isso, é impossível descrever ou explicar o *burnout* sem considerar as variáveis individuais das pessoas que experienciam, o que significa levar em conta a interação, a transação e os mecanismos de *coping* (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013).

Em seu modelo transacional e interativo de estresse amplamente aceito, Lazarus e Folkman (1984) enfatizam a importância das avaliações de ameaça, dano e desafio que o sujeito faz da situação (percepção de estresse) e de seus próprios recursos (recursos pessoais, recursos sociais) e a influência de tentativas individuais para modificar a situação de estresse (*coping*). Segundo o modelo, a percepção subjetiva de esforço depende de avaliações feitas pela pessoa que está em uma situação estressante. Neste modelo, a relação entre o resultado (e.g., *burnout* ou engajamento) e estresse é mediada pela avaliação cognitiva e pelos mecanismos de *coping* empregados para lidar com os estressores do ambiente (Leon, Halbesleben & Paustian-Underdahl, 2015), sendo, na perspectiva destes autores, as condições ambientais avaliadas como ameaça ou desafio e determinam o grau de esforço experienciado e o método de enfrentamento subsequente.

Quando as pessoas já tiveram experiências positivas, em que foram capazes de usar seus recursos com sucesso, abordam as situações estressantes posteriores com grande autoconfiança e garantia (Karl & Fischer, 2013). De fato, a pessoa que sofre de estresse não é passiva, reage de forma negativa ou positiva conforme a sua análise da situação, o seu estilo de vida (Alves & Oliveira, 2008). Nesse processo, a pessoa procura avaliar as exigências e constrangimentos implicados nas transações com o ambiente e os recursos que dispõe para lidar com eles, processo pelo qual é conhecido por avaliação cognitiva.

A avaliação cognitiva é um processo contínuo, instável e automático e, constitui um fator essencial no desencadeamento de reação do estresse em diversas circunstâncias. Através da avaliação cognitiva, os indivíduos têm diferentes respostas aos estressores, consoante apreciam uma exigência particular como negativa ou positiva para o seu bem-estar (Lazarus & Folkman, 1984). Quando as transações implicam dano, ameaça ou desafio, as pessoas se encontram potencialmente em situação de estresse (Lazarus & Folkman, 1984).

As avaliações de desafio e ameaça estão associadas a efeitos positivos e negativos diferentes, pois o esforço para o indivíduo avaliar e lidar com um problema envolve as dificuldades existentes, os recursos disponíveis, as responsabilidades e atividades em curso e, objetivos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984). Existem três fases ou momentos que caracterizam a avaliação cognitiva (*appraisal*): avaliação primária, avaliação secundária e reavaliação (Lazarus & Folkman, 1984; Spielberger, Vagg & Wasala, 2003). A avaliação primária ocorre quando um agente estressor é avaliado em termos do seu impacto imediato sobre o bem-estar da pessoa, identificando-se as exigências nela impostas e envolvendo a noção de perigo, ameaça ou desafio.

A avaliação secundária consiste na identificação dos recursos de trabalho disponíveis para lidar com o estresse e a escolha das estratégias mais apropriadas para enfrentar a exigência. Na terceira fase, reavaliação, a pessoa refaz as suas próprias avaliações em função do desenvolvimento das interações com o ambiente e o resultado das suas ações para alterar o mesmo, com vista ao bem-estar.

Como não pode haver estresse sem transação, também não pode haver *burnout* sem enfrentamento, pois o início e a manutenção de *burnout* indica uma incapacidade de lidar com as adversidades da vida e não necessariamente de fatores de estresse crônico no trabalho (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013). Esse processo, largamente conhecido por *coping*, constitui os esforços cognitivos e comportamentais realizados pelo indivíduo para lidar,

reduzir ou tolerar exigências específicas, internas ou externas, que ameaçam ou superam os seus recursos (Carver & Connor-Smith, 2010; Lazarus & Folkman, 1984). Os mecanismos de *coping* fazem com que, nas mesmas condições, certas pessoas sejam mais vulneráveis e outras manifestem elevada resistência à síndrome.

Enquanto forma de estresse laboral crônico, o *burnout* não pode ser concebido como um processo gerado automaticamente pelo contexto organizacional, mas sim como resultado da interação entre o indivíduo (recursos pessoais) e o meio, ou seja, situações de trabalho (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013). Nessa perspectiva, indivíduo e meio influenciam-se reciprocamente, e a maneira como os indivíduos se comportam para enfrentarem uma exigência é resultante desta interação.

Influenciadas por traços de personalidade, padrões históricos de relacionamento e estressores situacionais, as estratégias de *coping* são ações deliberadas que podem ser aprendidas, usadas e descartadas (Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998). Resultados de um estudo de Pietarinen, Pyhältö, Soini e Salmela-Aro (2013) indicam que professores podem aprender os tipos de estratégias que lhes permitam reduzir o *burnout* e construir um ambiente de trabalho saudável.

Ramos (2001) explica que se o estresse psicológico descreve uma relação desfavorável entre a pessoa e o ambiente, então o *coping* define as ações destinadas a alterar as circunstâncias dessa relação ou a forma como é avaliada, de maneira a torná-la mais favorável. O *coping* inclui uma reinterpretação dos acontecimentos pelo indivíduo em termos de benefícios aos próprios valores, crenças e objetivos e, para o *coping* ser efetivo, exige a congruência entre o indivíduo e as exigências da situação (Burchielli & Bartram, 2006). Este processo tem em vista resolver, tolerar, reduzir ou minimizar as exigências da relação de estresse, tornando-as mais favoráveis e assegurando o bem-estar da pessoa (Ramos, 2001).

Os efeitos nocivos da situação de estresse ocorrem em função da natureza dos processos de *coping* que as pessoas utilizam para enfrentar as situações de dano e perda, ameaça e desafio. Essas três situações (dano ou perda, ameaça e desafio) constituem, portanto, as principais formas que o resultado de avaliação de estresse pode adotar.

Existem muitas maneiras de agrupar as estratégias de *coping*. Kyriacou (2001) e Lazarus e Folkman (1984) distinguem o *coping* instrumental (de ação direta) ou centrado no problema e o *coping* paliativo ou centrado nas emoções. A estratégia de *coping* centrada no problema consiste em tentativas de lidar, da melhor forma, com as exigências da situação ou tentar alterar o antecedente e causa de estresse. Portanto, é dirigida ao estressor em si através de estratégias racionais e tomada de medidas para eliminar, ou evitá-lo, ou diminuir o seu impacto se não puder ser contornado (Carver & Connor-Smith, 2010). Como mecanismo de *coping* de ação, é apontada a importância dos processos de lazer, em geral, a recuperação, que consiste em um conjunto de atividades fora do trabalho que permite as pessoas se desconectar do trabalho e aumentar o seu bem-estar, principalmente, através das atividades de distanciamento psicológico, relaxamento, experiências de desenvolvimento e controle do tempo livre (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013).

Pelo contrário, o *coping* focalizado nas emoções visa minimizar o sofrimento provocado por estressores (Carver & Connor-Smith, 2010) e representa a tentativa para regular o estado emocional associado ao estresse através de estratégias tais como o desprezo ou contornar a situação e, finalmente, aliviar os sintomas de sofrimento emocional, especificamente, através do aumento da tolerância para eventos negativos, ou a estabilização do equilíbrio emocional (Lazarus & Lazarus, 1984). As técnicas paliativas (*coping* focalizado nas emoções) não lidam com a fonte de estresse em si, mas visam diminuir a sensação de estresse que ocorre (Kyriacou, 2001).

Sumariamente, o *coping* focado ao problema refere-se a estratégias ou comportamentos que procuram resolver diretamente os desafios ou ameaças, enquanto o centrado na emoção refere-se as estratégias voltadas para reinterpretar ou mudar o significado de ameaças e desafios. Em outras palavras, as estratégias de resolução do problema visam neutralizá-lo e as centradas na emoção visam amortecer o impacto emocional do estresse no sujeito. Estas duas categorias são usadas durante praticamente em todas as situações de estresse e sua eficácia é caracterizada por flexibilidade e mudança, dependendo dos diferentes tipos de estressores (Compas, 1987).

Assim, o *coping* paliativo pode facilitar o *coping* focado no problema para remover a tensão e, simultaneamente, o *coping* focado no problema pode diminuir a ameaça, reduzindo assim a tensão emocional (Antoniazzi et al., 1998). Mesmo que ambos os tipos de resposta sejam usados em muitos casos, as estratégias de resolução de problemas tendem a predominar quando o sujeito percebe que podem ajudar-lhe a resolver ou atenuar o problema, ao passo que as centradas na emoção geralmente predominam quando o sujeito percebe que o estressor vai durar e tem que enfrentar da melhor maneira possível (Folkman & Lazarus, 1984).

Atualmente, várias alternativas de modelos de *coping* têm sido propostas. Assim, além do *coping* centrado no problema ou nas emoções, alguns autores (e.g., Antoniazzi et al., 1998; Laugaa, Rascle & Bruchon-Schweitzer, 2008; Pozo- Pozo-Muñoz, Salvador-Ferrer, Alonso-Morillejo & Martos-Mendez, 2008; Schwarzer & Knoll, 2007) apresentam uma terceira categoria de *coping*, com foco na interação social em que a pessoa procura apoio social. O apoio social é um dos recursos mais importantes dos seres humanos (Taylor et al., 2010) e consiste na preferência de um indivíduo para obter simpatia ou ajuda, em temos cognitivos e afetivos, de outras pessoas em tempos de necessidade após um episódio de estresse (Alves & Oliveira, 2008; Schwarzer & Knoll, 2007).

Taylor et al. (2010) afirmam que o apoio social, normalmente, protege contra respostas psicológicas e biológicas do estresse, e eventos ameaçadores são menores entre pessoas que indicam ter forte apoio social. Este recurso pode ser derivado de fontes informais (i.e., família, amigos e colegas de trabalho) ou de fontes formais, como os supervisores no local de trabalho (Burchielli & Bartram, 2006). No entanto, os efeitos do apoio social dependem da sua qualidade, pois o apoio social do tipo errado ou de pessoa errada pode agravar as circunstâncias de estresse (Taylor et al., 2008) ou mesmo de *burnout* (Leiter & Maslach, 1988). Resultados de um estudo de Taylor et al. (2008) evidenciam ser nocivo o apoio do tipo errado prestado numa determinada situação a uma pessoa. O mesmo estudo revelou ter efeito aversivo o apoio social recebido quando a pessoa se sente apoiada.

Por seu turno, Carver e Connor-Smith (2010) propõem quatro categorias de *coping*: *coping de engajamento* (conjunto de estratégias voltadas a lidar com o estressor ou a emoção resultante do estresse e, inclui mecanismos de enfrentamento focados no problema e algumas formas de enfrentamento focalizado na emoção como busca de apoio social, regulação da emoção, aceitação e reestruturação cognitiva), de *desengajamento* (estratégias que visam escapar lidar com o estressor ou a emoção resultante do estresse), *acomodativo* (mecanismos que visam adaptar ou ajustar os efeitos do estressor e inclui a aceitação, reestruturação cognitiva e autodistração) e *coping proativo* (estratégia de enfrentamento que ocorre de forma proativa, antes da ocorrência de qualquer estressor).

Argumenta-se que o *burnout* ocorre quando se verifica falha nas estratégias de *coping*, resultado de incapacidade em lidar com o estresse ocupacional prolongado. Como Halbesleben e Buckley (2004) sugerem, a síndrome de *burnout* parece ser determinada pela ausência de formas eficazes de *coping*, utilização de estratégias de confronto inadaptativas, levando a um esgotamento dos recursos emocionais.

E, também, segundo Maslach et al. (2001), indivíduos que lidam com eventos estressantes de forma bastante passiva, defensiva, são mais vulneráveis à síndrome em relação os que usam mecanismos de *coping* baseados na ação ou confrontação com o problema (geralmente associado a autoestima). Evidentemente, trabalhadores com *burnout* têm dificuldades em atuar de forma proativa no seu ambiente de trabalho (Bakker & Costa, 2014).

Schaufeli e Enzman (1998, citados por Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013), referem que a estratégia de enfrentamento baseada no evitamento explica entre 5 e 10% da variância de exaustão emocional e despersonalização, enquanto o enfrentamento ativo explica 15% da dimensão realização pessoal, o que, de acordo com Deary et al. (2003), corrobora o *coping* focado no problema estar relacionado com a redução de estressor, e o focado na emoção relacionar-se ao aumento do estresse e propiciar o comportamento profissional disfuncional. Na mesma linha de pensamento, Griffith et al. (1999) descobriram que os níveis de estresse diminuem com a presença de apoio social e aumentam com o uso de estratégias de *coping* de desengajamento.

Outros estudos indicam a avaliação positiva da situação revelar benefícios no bem-estar físico e psicológico do indivíduo (e.g., Tugade & Fredrickson, 2004). E, uma vez que os mecanismos de *coping* não são apenas situações específicas, nem resultado de variáveis pessoais, podem ser influenciados pela cultura organizacional (conjunto de valores, objetivos e símbolos que são aprendidos, compartilhados e praticados dentro da organização) de três maneiras diferenciadas (Markus & Kitayama, 1994; citados por Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013): a) modela os fatores que podem ser percebidas como estressantes, b) afeta a escolha dos mecanismos de *coping* e c) prevê mecanismos institucionais para lidar com fatores de estresse e *burnout*. Isso remete a eficácia de estratégias de *coping* face ao *burnout* ser parcialmente determinada por sua adequação à cultura organizacional (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013).

A partir do argumento de que os recursos das pessoas desempenham um papel essencial, o que propicia uma atenção especial às habilidades pessoais positivas inversamente relacionados com a *burnout*, Garrosa e Moreno-Jiménez (2013) propuseram o Modelo de resiliência emocional, "*Model of emotional resilience*" (MER) (Fig 1).

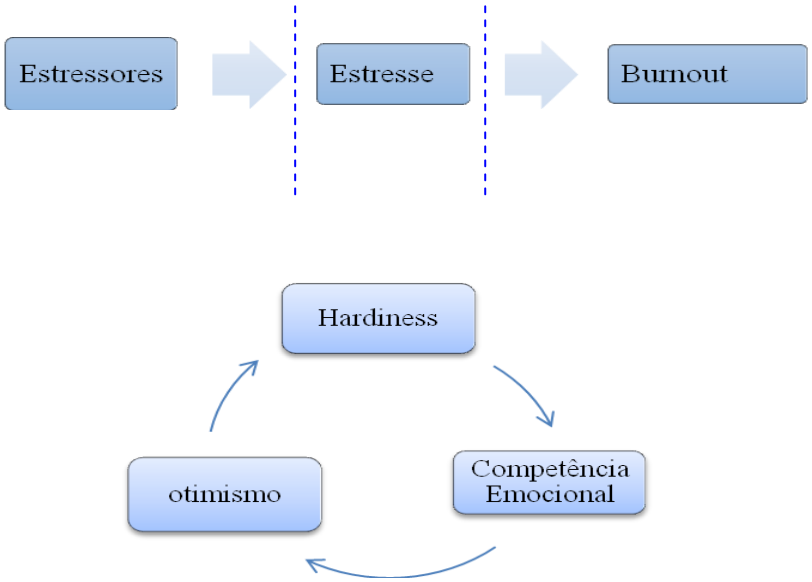

Figura 1.
Modelo de resiliência emocional na prevenção de *burnout* (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013, pág. 215).

O modelo assenta na ideia de que a personalidade é um sistema de processos cognitivos, emocionais e comportamentais que interagem uns com os outros, sendo variáveis com componentes emocionais e motivacionais relacionadas com emoções positivas, promotoras de processos de saúde e bem-estar. Recursos de resiliência emocional (*hardiness*, otimismo e competência emocional) promovem a saúde, relacionam-se com menor pontuação em estresse, estados emocionais positivos, uso de estratégias de *coping* adaptativas, elevados níveis de engajamento e autoeficácia e, maior bem-estar subjetivo (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013). Assim, o *burnout* é considerado um indicador de que os trabalhadores não

foram capazes de gerir adequadamente as suas emoções ao interagir com os clientes ou usuários.

Considerações finais

O *burnout* tornou-se, na atualidade, uma área de preocupação para todos os tipos de ocupações profissionais. Ao concluir esta exposição, é necessário sublinhar que se torna relevante, do ponto de vista aplicado, o desenvolvimento de estudos empíricos sobre o estresse e *burnout*, que possam contribuir para além do entendimento dessas doenças, na elaboração de programas intervenção e prevenção. Ressalta-se ainda que o *burnout* deve ser visto como um constructo multidimensional, com inúmeras facetas, e nem sempre se apresenta de modo uniforme em todos os indivíduos por ele acometidos.

Estudos que examinem as estratégias de enfrentamento do *burnout* usadas por profissionais de diversas áreas, afiguram-se igualmente necessários. Tais estudos podem ajudar na identificação de estratégias mais eficazes que visam minimizar ou, preferencialmente, eliminar os efeitos prejudicais do *burnout* na saúde do indivíduo e da organização, contribuindo, dessa forma, para o bem-estar dos trabalhadores e das organizações de trabalho.

Referências

Al-Mohannadi, A. & Capel, S. (2007). Stress in physical education teachers in Qatar. *Social Psychology of Education*, *10*(1), 55-75.

Alves, M. N. & Oliveira, E. A. M. (2008). O efeito do desemprego no stress e coping dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, *9*(2), 335-347.

Amimo, C. A. (2012). Are you experiencing teacher burnout? A synthesis of research reveals conventional prevention and spiritual healing. *Education Research Journal*, *2*(11), 338-344.

Angelini, R. A. V. M. (2011). Burnout: A doença da alma na educação e sua prevenção. *Revista Psicopedagogia*, *28*(87), 262-72.

Angerer, J. M. (2003). Job Burnout. *Journal of employment counseling, 40*, 98-107.

Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D. & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de coping: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, *3*(2), 273-294.

Antoniou, A. G. & Cooper, C. L. (2005). *Research companion to organizational health psychology*. USA: Edward Elgar Publishing.

Awa, W. L., Plaumann, M. & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, *78*, 184-190.

Aydemir, O. & Icelli, I. (2013). *Burnout: Risk Factors*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 119-143). Basel, Switzerland: Springer.

Bakker, A. B. & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, *1*, 112-119.

Bansal, N., & Yadav, S. (2010). Stress the stress. *International Journal of Pharma and Bio Sciences*, *1*(4), 686-693.

Benetti, R. R., Stumm, E. M. F., Izolan, F., Ramos, L. P. & Kirchner, R. M. (2009). Variáveis de burnout em profissionais de uma unidade de emergência hospitalar. *Cogitare Enfermagem*, *149*(2), 269-277.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.* (3ª ed.). São Paulo: Casa do psicólogo.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002a). O Estado da Arte do Burnout no Brasil. *Revista Eletrônica InterAção Psy - Ano 1*(1), 4-11.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2004). *A Síndrome de Burnout*.

Boles, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M., Short, J. C. & Wang, G. (2000). The Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across Small Business Owners and Educators. *Journal of Vocational Behavior*, *56*, 12-34.

Boswell, W. R., Olson-Buchanan, J. B. & LePine, M. A. (2004). Relations between stress and work outcomes: The role of felt challenge, job control, and psychological strain. *Journal of Vocational Behavior*, *64*, 165-181.

Botero, M. L. R. & Romero, H. G. (2011). Burnout syndrome in professor from an academic unit of a Colombian university. *Investigación y Educación en Enfermería*, *29*(3), 427-434.

Bresó, E., Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2007). In Search of the "Third Dimension" of Burnout: Efficacy or Inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, *56*(3), 460-478.

Burchielli, R. & Bartram, T. (2006). Like an iceberg floating alone: A case study of teacher stress at a Victorian primary school. *Australian Journal of Education*, *50*(3), 312-327.

Byrne, B. M. (1992). Investigating Causal Links to Burnout for Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco*, CA, (April, 20-24).

Carlotto, M. S. & Palazzo, L. dos S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro*, *22*(5), 1017-1026.

Carod-Artal, F. J. & Vázquez-Cabrera, C. (2013). *Burnout Syndrome in an International Setting*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working* (pp. 15-35). Basel, Switzerland: Springer.

Carvalho, F. A. de (2003). Burnout e Resiliência: Novos olhares sobre o mal-estar docente. *Revista UniVap*, *10*(18), 26-34.

Carver, C. S. & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual* Review of *Psychology*, *61*, 679-704.

Castro, F. G. de. & Zanelli, J. C. (2007). Síndrome de *burnout* e projeto de ser. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, *10*(2), 17-33.

Cieslak, R., Shoji, K., Douglas, A., Melville, E., Luszczynska, A. & Benight, C. C. (2013). A Meta-Analysis of the Relationship Between Job Burnout and Secondary Traumatic Stress Among Workers With Indirect Exposure to Trauma. *Psychological Services,* 1-12.

Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). *O que é o Burnout*? In W. Codo. *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and sdolescence. *Psychological Bulletin*, *101*(3), 393-403.

Constantino, P., Souza, E. R. de., Assis, S. G de. & Correia, B. S. C. (2013). *Burnout Aspects of Physical and Mental Health Conditions*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 89-98). Basel, Switzerland: Springer.

Cordes, C. L., Doucherty, T. W. & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, *18*, 665-701.

Deary, I. J., Watson, R. & Hogston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, *43*(1), 71-81.

Dierendonck, D. van., Garssen, B. & Visser, A. (2005a). *Rediscovering meaning and purpose at work: the transpersonal psychology background of a burnout prevention programme*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, (pp.623-630), USA: Edward Elgar Publishing.

Dierendonck, D. van, Garssen, B. & Visser, A. (2005b). Burnout Prevention Through Personal Growth. *International Journal of Stress Management*, *12*(1), 62-77.

Enzmann, D., Schaufeli, W. B. Janssen, P. & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational and Oganizational Psychology*, *71*, 331-351.

Eschleman, K. J., Bowling, N. A. & Alarcon, G. M. (2010). A Meta-Analytic Examination of Hardiness. *International Journal of Stress Management, 17*(4), 277-307.

Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International, 25*(2), 131-148.

Farber, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 589-594.

Ferreira, L. C. M. & Azzi, R. G. (2010). Docência, Burnout e Considerações da Teoria da Auto-eficácia. *Psicologia: Ensino e Formação, 1*(2), 23-34.

Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education, 23*, 916-934.

Freudenberger, H. J. (1975). The staff Burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *12*(1), 73-82.

Garcia, L. P. & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Ivestigando o burnout em professores universitários. *Revista Eletrônica InterAção Psy, 1*, 76-89.

Garrosa, E. & Moreno-Jiménez, B. (2013*). Burnout and Active Coping with Emotional Resilience*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 201-221). Basel, Switzerland: Springe.

Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Liang, Y. & González, J. L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, *45*, 418-427.

Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Munõz, A. & Rodríguez-Carvajal, R. (2011). Role stress and personal resources in nursing: A cross-sectional study of burnout and engagement. *International Journal of Nursing Studies*, *48*, 479-489.

Genoud, P.A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, *59,* 37-45.

Genuíno, S. L. V. P, Gomes, M. S. & Moraes, E. M (2010). O Estresse Ocupacional e a Síndrome de Burnout no ambiente de Trabalho: Suas Influências no Comportamento dos Professores da Rede Privada do Ensino Médio de João Pessoa. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, *3*(2), 1-9.

Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M. & Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestão*, *4*(1), 165-179.

Gorji, M. (2011). The Effect of Job Burnout Dimension on Employees' Performance. *International Journal of Social Science and Humanity*, *1(*4), 243-246.

Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 1349-1363.

Grebot, É. (2008). *Stress et burnout au travail: identifier, prévenir, guérir*. Paris: Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles.

Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *69*, 517-531.

Guglielmi, R. S. (2001). *Teacher Stress and Burnout: Methodological Perspectives*. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (pp.15465-15468). Elsevier Ltd.

Halbesleben, J. R. B. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*, *30*(6), 859-879.

Hallsten, L., Josephson, M. & Torgén, M. (2005). *Performance-based self-esteem: A driving force in burnout processes and its assessmen*t. *Arbete och Hälsa*, *4*, 1-35.

Helkavaara, M. (2013). *Emotional Exhaustion and Psychosocial Work Factors*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 159-168). Basel, Switzerland: Springer.

Hellesøy, O., Grønhaug, K. & Kvitastein, O. (2000). Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian Journal of Management*, *16*, 233-247.

Hespanhol, A. (2005). Burnout e Estresse ocupacional. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, *1*, 1-2.

Hyphantis, T. & Mavreas, V. (2005). *'Burning in' - 'burning out' in public: aspects of the burnout process in community-based psychiatric services*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, (pp.537-542), USA: Edward Elgar Publishing.

Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, St. & Kaprini, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, *75*, 209-221.

Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, *29*, 284-297.

Karl, D. & Fischer, M. (2013*). Prevention and Communication: A Most Effective Tailored Treatment Strategies for Burnout*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 185-200). Basel, Switzerland: Springer.

Kim, H. J., Shin, K. H. & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management, 28*, 96-104.

Koteswari, V. B. (2006). Beat stress with positive attitude. *Global Organization Development Summit (GODS)*, 18-21.

Kumar, S. & Mellsop, G. (2013). *Burnout: Gender Aspects*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 99-117). Basel, Switzerland: Springer.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.

Langballe, E. M., Falkum, E., Innstrand, S. T. & Aasland, O. G. (2006). The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey in Representative Samples of Eight Different Occupational Groups. *Journal of Career Assessment, 14*(3), 370-384.

Laugaa, D., Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée, 58*, 241-251.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, apprisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.

Leiter, M. P. & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. *Occupational Stress and Well Being, 3*, 91-134.

Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, *9*, 297-308.

Leiter, M. P. (2005). Perception of risk: an organizational model of occupational risk, burnout, and physical symptom. *Anxiety, Stress, and Coping*, *18*(2), 131-144.

Leon, M. R., Halbesleben, J. R. B. & Paustian-Underdahl, S. C. (2015). A dialectical perspective on burnout and engagement. *Burnout Research, 2*, 87-96.

Lewin, J. E. & Sager, J. K. (2007). A process model of burnout among salespeople: Some new thoughts. *Journal of Business Research, 60*, 1216-1224.

Little, L. M., Simmons, B. L. & Nelson, D. L. (2007). Health among leaders: Positive and negative effect, engagement and burnout, forgiveness and revenge. *Journal of Management Studies*, *44*(2), 243-260.

Lourel, M. & Gueguen, N. (2007). Une méta-analyse de la mesure du burnout à l'aide de l'instrument MBI: A meta-analysis of job burnout using the MBI scale. *L'Encéphale*, *33*, 947-953.

Maddi, S. R. (2002). The Story of Hardiness: Twenty Years of Theorizing, Research, and Practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *54*(3), 175-18.

Martinez, A. A., Aytés, L. B. & Escoda, C. G. (2008). The burnout syndrome and associated personality disturbances. The study in three graduate programs in Dentistry at the University of Barcelona. *Medicina Oral Patologia Oral y Cirugia Bucal*, *1*, *13*(7), E444-50.

Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, *7*, 63-74.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, *2*, 99-113.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas, SP: Papirus.

Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health. *Psychology and Health, 16*, 607-611.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.

McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A. & Larson, D. B. (2001). Is gratitude amoral affect? *Psychological Bulletin, 127*, 249-266.

Melo, B. T., Gomes, A. R. & Cruz, J. F. A. (1997). Estresse ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 53-72.

Milićević-Kalašić, A. (2013). *Burnout Examination*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 169-183). Basel, Switzerland: Springer.

Morse, G., Salyers, M. P., Rollins, A. L., Monroe-DeVita, M. & Pfahler, C. (2011). Burnout in Mental Health Services: A Review of the Problem and Its Remediation. *Administration and Policy in Mental Health*, Original Paper.

Moss, V. A. (1989). Burnout: Symptoms, Causes, Prevention. *Association of periOperative Registered Nurses Journal, 50*(5), 1071-1076.

Muheim, F. (2013). *Burnout: History of a Phenomenon*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention.* In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working* (pp. 37-46). Basel, Switzerland: Springer.

Murphy, L. R. (2008). *Mental Capital and Wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century*. The Government Office for Science.

Nelson, D. L. & Simmons, B. L. (2005). *Eustress and attitudes at work: a positive approach*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper. (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, USA: Edward Elgar Publishing.

Nuallaong, W. (2013). *Burnout Symptoms and Cycles of Burnout: The Comparison with Psychiatric Disorders and Aspects of Approaches*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 47-72). Basel, Switzerland: Springer.

Pietarinen, J. Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 62-72.

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. & Hurrell Jr., J. J. (1997a). *Stress in organizations*. In J. C. Quick, J. D. Quick, D. L. Nelson & J. J. Hurrell Jr. (Eds). *Preventive stress management in organizations* (pp. 1-19). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. & Hurrell Jr., J. J. (1997b). *Organizational consequences of stress*. In J. C. Quick, J. D. Quick, D. L. Nelson & J. J. Hurrell Jr. (Eds). *Preventive stress management in organizations* (pp. 89-110). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. & Hurrell Jr., J. J. (1997c). *Preventive stress Management: From Threat to Opportunity*. In J. C. Quick, J. D. Quick, D. L. Nelson, & J. J. Hurrell Jr. (Eds). *Preventive stress management in organizations* (pp. 301-307). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: A prevenção do estresse no trabalho*. Lisboa: Editora RH.

Rasmussen, H. N., Wrosch, C., Scheier, M. & Carver, C. S. (2006). Self-Regulation Processes and Health: The Importance of Optimism and Goal Adjustment. *Journal of Personality*, *74*(6), 1721- 1747.

Reinardy, S. (2011). Newspaper journalism in crisis: Burnout on the rise, eroding young journalists' career commitment. *Journalism*, *12*(1), 33-50.

Reinhold, H. H. (2004). *O sentido da vida: Prevenção de estresse e burnout do professor*. Tese de doutoramento, PUC-Campinas, Campinas.

Rothmann, S., Jackson, L. T. B. & Kruger, M. M. (2003). Burnout and job stress in a local government: The moderating effect of sense of coherence. *South African Journal of Industrial Psychology*, *29*(4), 52-60.

Roxas, C. C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, *1*(4), 86-108.

Saiiari, A., Moslehi, M. & Valizadehc, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 1786-1791.

Salahian, A., Oreizi, H. R., Abedi, M. R. & Soltani, I. (2012). Burnout and relevant factors in organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, *3*(12), 551-558.

Santos, J. W. dos, (2009). A síndrome de burnout: Uma análise social e psicodinâmica. *Revista científica electrónica de psicologia*, *Ano VII*(13).

Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2003). *Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing*. In M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst & C.L. Cooper. (Eds). *The Handbook of Work and Health Psychology*: John Wiley & Sons, Ltd.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701-716.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, *14*(3), 204-220.

Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, *19*(3), 256-262.

Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *73*, 53-66.

Schwab, R. S., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, *10*(3), 14-30.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An international review*, *57*, 152-171.

Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of psychology*, *42*(4), 243-252.

Segerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: EVects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality*, *41*, 772-786.

Shimazu, A., Schaufeli, W .B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A. et al. (2008). Work Engagement in Japan: Validation of the Japanese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: An International Review*, *57*(3), 510-523.

Shirom, A. & Melamed, S. (2005). *Does burnout affect physical health? A review of the evidence*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, (pp.599-622), USA: Edward Elgar Publishing.

Silva, M. E. P. da (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ,* Ano *6*(1), 89-98.

Simbula, D. & Guglielmi, S. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimensions of teacher burnout? *European Journal of Psychology* of *Education*, *25*, 301-314.

Spielberger, C. D., Vagg, P. R. & Wasala, C. F. (2003). *Occupational stress: Job pressures and lack of support*. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.). *Handbook of occupational health psychology* (pp. 185-200), Washington, DC, US: American Psychological Association.

Srivastav, A. K. (2010). Heterogeneity of role stress. *Research and Practice in Hunnan Resource Management*, *18*(1), 16-27.

Suda, E. Y., Coelho, A. T., Bertaci, A. C. & Santos, B. B. dos (2011). Relação entre nível geral de saúde, dor musculoesquelética e síndrome de burnout em professores universitários. *Fisioterapia e Pesquisa*, *São Paulo, 18*(3), 270-274.

Tam, T. S.K. & Mong, L. P.K. (2005). Job stress, perceived inequity and burnout among school social workers in Hong Kong. *International Social Work*, *48*(4), 467-483.

Tamayo, M. R. & Tróccoli, B. T. (2009). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). *Estudos de Psicologia*, *14*(3), 213-221.

Taylor, S. E., Seeman, T. E., Eisenberger, N. I., Kozanian, T. A., Moore, A. N. & Moons, W. G. (2010). Effects of a supportive or an unsupportive audience on biological and psychological responses to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(1), 47-56.

Tomic, W. & Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values, 29*(1), 11-27.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from nagative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*, 320-333.

Volpato, D. C., Gomes, F. B., Silva, S. G. M., Justo, T. & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Burnout: O desgaste dos Professores de Maringá. *Revista Eletrônica InterAção Psy, 1*(1), 90-101.

Warren, C. S., Schafer, K. J., Crowley, M. E. J. & Olivardia (2013). Demographic and Work-Related Correlates of Job Burnout in Professional Eating Disorder Treatment Providers. *Psychotherapy, 24*, 1-12.

Wheeler, D. L., Vassar, M., Worley, J. A. & Barnes, L. L. B. (2011). A Reliability Generalization Meta-Analysis of Coefficient Alfa for the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 71*(1), 231-244.

Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L. & Barnes, L. L. B. (2008). Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory: A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. *Educational and Psychological Measurement, 68*(5), 797-823.

Yurevna, S. I. (2011). Ayuda psicológica al pedagogo en la superación del síndrome de "incineración profesional". *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 15*(1), 161-167.

Seção 2: Etiologia, Manifestações e Consequências da Síndome de *burnout*

Introdução

Recentemente, trabalhos sobre o *burnout* começaram a desenvolver novos referenciais teóricos que integram, de forma mais explícita, os fatores individuais e situacionais. Na pesquisa do *burnout*, a ênfase dual na pessoa e no ambiente é uma característica da perspectiva interativa da psicologia, a qual indica que o comportamento, a atitude e o bem-estar não resultam de uma causa única, mas sim da interação entre pessoa-ambiente.

A discussão que se segue é centrada no *burnout* enquanto resultado de variáveis individuais a interagirem com variáveis contextuais ou organizacionais. Portanto, é objeto desta seção descrever as causas, manifestações e consequências da síndrome de *burnout*. Em primeiro lugar, são descritas as causas da doença e, numa segunda fase, são abordadas as suas manifestações. A seção termina com a descrição das consequências da síndrome ao nível individual e organizacional.

Causas da Síndrome de Burnout

As causas de *burnout* são geralmente agrupadas em dois grupos: organizacionais e individuais. Apesar da categorização, essas causas devem ser entendidas como estando em constante interação no processo de ocorrência da síndrome.

Causas Organizacionais da Síndrome de Burnout

A partir da perspectiva interativa da psicologia, Maslach e Leiter (1999) formularam um modelo que enfoca o grau de concordância, ou desajuste entre a pessoa e seis domínios do ambiente de trabalho, nomeadamente: a) carga de trabalho, b) controle, c) recompensa, d) comunidade, e) justiça e f) valores, examinados abaixo. O modelo abrange todos os fatores organizacionais encontrados em pesquisas de *burnout* e considera que este surge da incompatibilidade crônica entre a pessoa e seu ambiente de trabalho, em termos de algumas ou de todas as seis áreas ou domínios, constituindo os principais antecedentes organizacionais

de *burnout* (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

A ideia crucial, conforme apontam Schaufeli e Buunk (2003), é que um desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as competências ou habilidades individuais requeridas, a falta de controle sobre o trabalho, o desequilíbrio esforço-recompensa, nomeadamente condições de alto esforço e de baixa recompensa no trabalho (discrepância entre os recursos, as expectativas e a realidade de trabalho), e o estresse prolongado no trabalho são alguns dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de *burnout* ou outros problemas de saúde mental relacionados com o trabalho. Os recursos de trabalho não são apenas necessários para lidar com as exigências laborais e realizar o próprio trabalho, e sim para o bem-estar do trabalhador, pois sua falta pode aumentar os níveis de *burnout* (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). A seguir, são descritas as seis áreas da vida profissional que constituem os principais antecedentes da síndrome de *burnout*.

a) Carga de trabalho: diz respeito às exigências que o trabalho impõe sobre o funcionário, podendo ser quantitativa (quantidade do trabalho que a pessoa tem a realizar) e qualitativa (dificuldade do trabalho em relação à capacidade da pessoa) e ambas podem concorrer para o *burnout* (Maslach et al., 2001), especialmente, na dimensão exaustão emocional (Leiter & Maslach, 2004). Ela ocorre quando as exigências do trabalho excedem os limites humanos, ou seja, quando os indivíduos têm que fazer muito em pouco tempo, com poucos recursos (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach & Leiter, 1999; Leiter & Maslach, 2004), o que lhes leva a encarar dificuldades em acompanhar o ritmo apressado do trabalho (Maslach & Goldberg, 1998).

O excesso de trabalho, sobrecarga e trabalho árduo, podem levar a situações contraproducentes, insalubres ou mesmo a comportamentos autodestrutivos (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013). Enquanto a carga de trabalho significa produtividade para as organizações, sob o ponto de vista do indivíduo, significa investimento em tempo e energia

(Maslach & Leiter, 1999).

As características de trabalho quer a quantidade quer a qualidade excessiva de exigências que ultrapassam as capacidades de desempenho do indivíduo, devido à falta de conhecimento técnico ou de tempo para a sua realização ou mesmo a insuficiência da infra-estrutura organizacional, horários de trabalho alargados e o trabalho por turnos, podem contribuir para a ocorrência de *burnout*. A isso acresce-se a execução de poucas tarefas durante o dia, ou a atribuição de tarefas muito simples, rotineiras e incômodas em relação às habilidades e destreza do trabalhador, pois contribui para a progressiva perda de competências e aprendizagens.

Conforme esclarecem Leiter e Maslach (2004), a incompatibilidade da carga de trabalho é, geralmente, encontrada como sobrecarga excessiva através do fundamento de que elevadas exigências esgotam os recursos pessoais do indivíduo, na medida em que a sua recuperação se torna impossível, ou pode resultar em um trabalho do tipo "errado", quando as pessoas não têm as habilidades ou inclinação/vocação para um certo tipo de trabalho, mesmo quando ele é necessário em quantidades razoáveis. Além do mais, a sobrecarga de trabalho também pode ser agravada pelo fato de muitas pessoas serem obrigadas a ter um segundo emprego a fim de satisfazer as suas necessidades e desejos (Angerer, 2003; Maslach & Leiter, 2004). Pesquisas empíricas demonstram a associação entre carga excessiva de trabalho e a síndrome de *burnout* (e.g., Nizielski, Hallum, Schütz & Lopes, 2013). Zellars, Perrewé e Hochwarter (2000) também constataram que a carga quantitativa e o conflito de papéis prevêm positivamente a exaustão emocional.

Se o excesso do trabalho aumenta conforme o seu ritmo, então, o ritmo de trabalho mais rápido prejudica a qualidade, as relações com os colegas, a inovação, ocasionando o desgaste físico e emocional (Maslach & Leiter, 1999). A pressão de tempo é uma variável forte e, consistentemente, relacionada à dimensão exaustão emocional (Maslach et al., 2001).

Metacorrelação entre as variáveis relacionadas com o estresse ocupacional (i.e., conflito de papéis, ambiguidade de papéis, carga de trabalho e pressão de tempo) e as dimensões do *burnout*, Lee e Ashforth (1996) encontraram corrrelações positivas dessas variáveis com as dimensões exaustão emocional e despersonalização, e negativas com a dimensão realização pessoal.

b) Controle: inclui a capacidade de percepção dos trabalhadores para influenciar as decisões que afetam seu trabalho, para o exercício de autonomia profissional e para ter acesso aos recursos necessários para fazer um trabalho eficaz (Leiter, 2005; Leiter & Maslach, 2004, 2005). Entende-se por recursos de trabalho, as características do trabalho que ajudam a atingir as metas de trabalho, diminuem as exigências deste, ou levam a um crescimento pessoal (Halbesleben & Buckley, 2004; Kumar & Mellsop, 2013). Os recursos, enquanto aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho, servem para vários fins, nomeadamente: (1) reduzir a demanda de trabalho e os custos psicológicos e fisiológicos associados; (2) alcançar os objetivos do trabalho e (3) estimular o crescimento pessoal, a aprendizagem e o desenvolvimento (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Hakanen et al., 2006; Schaufeli & Bakker, 2004).

As pessoas têm a capacidade de pensar e resolver problemas, querem ter a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, ou seja, dar alguma contribuição, tendo em vista o alcance dos resultados para os quais serão responsabilizadas (Maslach & Goldberg, 1998). A sensação de controle indica que os indivíduos sentem que têm autoridade suficiente para executar as tarefas de forma eficaz, mesmo sentindo-se sobrecarregados pelo excesso de responsabilidade no trabalho (Leiter & Maslach, 2005). Portanto, o grau de controle que a pessoa tem sobre o seu trabalho (latitude de decisão ou decisional) inclui a autoridade para decidir e a autoridade para utilizar uma variedade de competências no trabalho.

A noção controle está baseada no Modelo das Exigências do Trabalho-Controle de Karasek. Karasek (1979, citado por Helkavaara, 2013; Meurs & Perrewé, 2011; Siegrist, 2003), descreveu dois componentes-chave do ambiente psicossocial do trabalho, nomeadamente, as exigências do trabalho e a latitude de decisão no trabalho. As exigências ou demandas de trabalho são as "coisas que devem ser feitas" (Schaufeli & Bakker, 2004). Mais especificamente, elas se referem aos aspectos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que requerem esforço físico ou mental e, portanto, estão associados a certos custos fisiológicos e psicológicos (Demerouti et al., 2001; Kumar & Mellsop, 2013; Schaufeli & Bakker, 2004).

Enquanto as exigências do trabalho atuam como estressor psicológico no trabalho, a latitude de decisão focaliza a autoridade da decisão do empregado e descrição de habilidade. As respostas aos estressores específicos podem ser fortemente influenciadas pelo tipo de evento, recursos disponíveis, gravidade do estressor e controlabilidade (Carver & Connor-Smith, 2010).

De acordo com o Modelo das Exigências do Trabalho-Controle de estresse, os trabalhos podem ser classificados em quatro tipos: a) trabalhos altamemente estressantes, em que as exigências de trabalho são elevadas e a latitude de decisão do funcionário é baixa, sendo os postos de trabalho de maior risco para o desenvolvimento de estresse e doenças físicas; b) trabalhos ativos, onde as exigências do trabalho são elevadas, mas com alto controle do trabalhador sobre o trabalho. Trabalhos ativos podem ser exigentes, mas os funcionários tem controle das tarefeas e usam autonomia nas habilidades requeridas, sendo trabalhos associados a um nível médio de estresse; c) Trabalhos menos estressantes, em que as exigências do trabalho são baixas e a latitude decisão é alta. O empregado tem um alto nível de autoridade em relação ao nível de estresse, o que lhe permite responder de forma otimizada para os desafios do trabalho; d) Trabalhos passivos, em que as exigências são

baixas e a latitude decisão é baixa. Estes postos de trabalho estão associados apenas em um nível médio de estresse psicológico e doença física.

Schaufeli e Bakker (2004) lembram que, embora as exigências do trabalho não sejam necessariamente negativas, elas podem se transformar em estressores de trabalho, quando o encontro com elas requer elevado esforço, estando associadas a altos custos que provocam reações negativas (e.g., depressão, ansiedade e *burnout*). Fundamentalmente, segundo Siegrist (2003), um elevado nível de exigências combinado com um baixo nível de controle de tarefas de trabalho é susceptível de induzir à experiência de estresse no funcionamento da pessoa, enquanto um trabalho desafiador, cujas exigências sejam cumpridas pelas capacidades da pessoa, que está trabalhando em combinação com um elevado grau de controle, invoca sentimento de domínio e autoeficácia.

O controle pode ser visto como uma espécie de recurso para o indivíduo através da percepção de que ele está tendo as ferramentas necessárias para lidar, eficazmente, com as demandas do trabalho (Meurs & Perrewé, 2011). Desta forma, a falta de controle, definida em termos de baixo nível de latitude de decisão e um baixo nível de utilização de capacidades (Siegrist, Falck & Joksimovic, 2005), ocorre quando os indivíduos têm pouco controle sobre o trabalho que eles fazem, seja por causa de políticas rígidas e monitorização apertada, seja por causa das condições de trabalho caóticas. Emery, Wade e McLean (2009) verificaram, num estudo com psicólogos clínicos australianos, que além da exaustão emocional se relacionar positivamente com o baixo controle (0,19), a realização profissional se correlaciona negativamente com essa mesma variável (-0,17), com o estresse (-0,21) e a inflexibilidade no trabalho (-0,22).

Assim, para o Modelo de Exigências do Trabalho-Controle, a interação entre as exigências do trabalho e recursos de trabalho é o aspecto mais importante no desenvolvimento da síndrome de *burnout* (Demerouti et al. 2001). Meurs e Perrewé (2011) asseguram que se

pode inferir, a partir do modelo de Exigências do Trabalho-Controle, que o equilíbrio é alcançado quando ambos (demandas/exigências e controle) são altos ou baixos, sendo que quando essas duas variáveis são baixas a pessoa fica em uma posição de passividade, enquanto que quando ambas são altas carateriza-se por um papel mais ativo.

O modelo de Exigências do Trabalho-Controle prevê que as exigências do trabalho são preditoras do componente exaustão emocional do *burnout*, enquanto os recursos de trabalho predizem o componente despersonalização (Halbesleben & Buckley, 2004). Resultados de um estudo de Jourdain e Chênevert (2010) demonstram que as exigências de trabalho são os determinantes mais importantes de exaustão emocional e induzem, indiretamente, à despersonalização via exaustão emocional, ao passo que os recursos prevêm, principalmente, despersonalização. Também Demerouti et al. (2001) revelaram que as exigências de trabalho estão, principalmente, relacionadas com a exaustão. Nesse estudo, a insuficiência de recursos de trabalho mostrou-se muito mais relacionada com o desengajamento no trabalho.

Organizações que assumem políticas que dificultam a capacidade de solução de problemas pelo trabalhador, inadvertidamente, promovem o *burnout* (Angerer, 2003). Como afirma esse autor, se as pessoas não têm controle sobre aspectos importantes do seu trabalho, então elas se tornam vulneráveis a exaustão, cinismo e ineficácia, ou seja, ao *burnout*. Vistos como recurso de trabalho, a influência e participação no trabalho são fatores decisivo para o comprometimento e o engajamento no trabalho e sua falta pode levar ao desengajamento (Demerouti et al., 2001).

Um estudo de Evans et al. (2006), com assistentes sociais ingleses e do País de Gales, demonstrou que a baixa latitude de decisão e elevadas exigências de trabalho estão associadas com menor saúde mental e exaustão emocional. Nesse estudo, uma maior latitude de decisão e baixas exigências do trabalho foram associadas com níveis mais altos de satisfação no trabalho; baixo apoio social foi associado à exaustão emocional e níveis elevados de apoio

social associaram-se a elevados níveis de satisfação no trabalho. O fator despersonalização não foi associado a qualquer aspecto do conteúdo do trabalho (latitude de decisão, exigências do trabalho e apoio social), e sim com a insatisfação no trabalho; o fator realização pessoal foi associado com alto controle do trabalho. Por sua vez, a satisfação no trabalho revelou associação direta com baixas exigências do trabalho, elevada latitude de decisão, valorização no trabalho e sentimentos positivos sobre o trabalho.

Lee, Lim, Yang e Lee (2011) verificaram a existência de relação positiva entre o fraco envolvimento no trabalho e a exaustão emocional e, de relações negativas da variável controle com a despersonalização e falta de realização pessoal. Igualmente, Schaufeli e Bakker (2004) revelaram as exigências do trabalho e a falta de recursos serem preditoras do *burnout*, ao passo que a disponibilidade de recursos foi exclusivamente preditora do engajamento. Da mesma forma, Peeters e Rutte (2005), através de um estudo com professores do ensino primário, mostrararam que a combinação de altas demandas e baixo controle do trabalho prevêm o desencadeamento do *burnout*.

Em seu estudo, Norlund et al. (2010) encontraram a insegurança no trabalho, as demandas e o controle do trabalho relacionados à síndrome. Outros estudos (e.g., Alarcon, 2011) corroboram que elevadas exigências no trabalho, existência de poucos recursos e baixa atitude adaptativa do trabalhador, na organização, associam-se ao *burnout*.

Maslach e Leiter (2004) asseguram que o maior problema ocorre quando as pessoas experienciam conflito de papéis. Ambientes de trabalho que são caracterizados por altos níveis de conflito de papéis são mais difíceis e as configurações em que as pessoas trabalham são desagradáveis, além de exigir esforço redobrado, o que leva a maior exaustão emocional (Leiter & Maslach, 1988). Esses autores revelaram correlações entre exaustão emocional e conflito de papéis (0,65), comprometimento organizacional (-0,52) e falta de apoio dos supervisores (0,58).

Além do mais, a falta de *feedback* é sempre relacionada com as três dimensões de *burnout* e que este também é maior em pessoas com pouca participação na tomada de decisões, além da falta de autonomia se correlacionar com a síndrome (Maslach et al., 2001). Os mesmos autores explicam que a incompatibilidade no controle do trabalho é geralmente relacionada com a dimensão de ineficácia, ou reduzida realização pessoal. Wu et al. (2013) verificaram que a autoridade para decidir correlacionou-se negativamente com exaustão emocional e cinismo e, positivamente com realização pesssoal.

De forma similar, através de análise de correlações realizadas em dois momentos, Leiter et al. (2013) descobriram, respectivamente (1º e 2º momento), associações negativas entre a autoridade de decidir com a exaustão emocional (-0,10, -0,09), cinismo (-0,18, -0,10) e ineficácia (-0,19, -0,17). Demerouti et al. (2010) e Skaalvik e Skaalvik (2010) revelaram, igualmente, correlações negativas entre autonomia e as dimensões exaustão emocional e cinismo. Também Tokuda et al. (2009) descobriram que a falta de controle está diretamente relacionada com insatisfação no trabalho e menor tempo de sono e, indiretamente associada ao *burnout* e baixo índice de saúde mental.

c) Recompensa: está relacionada com a extensão em que as recompensas (monetárias, sociais e intrínsecas) são consistentes com as expectativas do trabalhador (Leiter & Maslach, 2004, 2005). Angerer (2003) assegura que as pessoas trabalham por recompensas tanto extrínsecas como intrínsecas, sendo o dinheiro, o prestígio e a segurança algumas das recompensas que podem ser recebidas a partir de um trabalho. No entanto, observa-se que, apesar de receberem menos, os funcionários têm de trabalhar ainda mais a fim de manter o seu trabalho (Aydemir & Icelli, 2013).

Recompensa insuficiente, ou ausência de recompensa, diz respeito à falta de recompensas apropriadas para o trabalho que as pessoas fazem e está é intimamente associada

aos sentimentos de ineficácia (Maslach et al., 2001). Portanto, ela ocorre quando os indivíduos crêem que não estão sendo devidamente recompensados face ao seu desempenho.

A falta de recompensas financeiras (e.g., quando as pessoas não estão recebendo o salário ou benefícios compatíveis com suas realizações), socias (e.g., quando o profissional realiza um trabalho duro, mas é ignorado e não é reconhecido pelos outros) e intrínsecas (e.g., orgulho em fazer algo de importância e fazê-lo bem) desvaloriza tanto o trabalhador bem como os colegas, sendo situações críticas de incompatibilidade que levam ao *burnout* (Leiter & Maslach, 2004; Maslach et al., 2001). Ademais, a perda de reconhecimento íntimo, o qual surge quando alguém se orgulha de fazer bem, algo valioso e importantante para os outros, é igualmente devastadora para os trabalhadores (Maslach & Leiter, 1999).

As constantes demandas ou exigências no trabalho as quais excedem os recursos do trabalhador agravam a exaustão e as recompensas inadequadas, ou experiências de injustiça contribuem para o cinismo (Leiter et al., 2013). Quando os custos do investimento começam a superar os benefícios o trabalhador pode acomodar-se, desvalorizando os seus ganhos e resignando-se aos resultados, tornando-o menos sucedido no alcance das metas pré-estabelecidas e realizando menos em prol do desenvolvimento organizacional (Brown & Roloff, 2011). Siegrist (2003) assegura que a falta de reciprocidade entre os custos e os ganhos (i.e., condições de alto custo e baixo ganho) define um estado de sofrimento emocional com especial propensão a reações associadas à tensão, com efeitos de longo prazo adversos ao bem-estar do indivíduo; e a experiência de recompensas apropriadas induz a sentimentos de auto-estima e aprovação que, por sua vez, fortalecem o bem-estar e a saúde do trabalhador.

Portanto, a abordagem de equilíbrio esforço-recompensa, de Siegrist (2003), foca avaliações individuais de reciprocidade e intercâmbio social, caracterizadas por investimentos mútuos cooperativos com base na norma de expectativa de retorno em que os esforços são

compensados pelas respectivas recompensas. Mais especificamente, o modelo advoga que o grau em que os esforços de um indivíduo são recompensados, ou não, no trabalho, é crucial para a saúde e bem-estar. Sua essência é a análise da prevalência das condições de alto esforço e de baixa rentabilidade ou recompensa no trabalho, relacionando-as com experiências cronicamente estressantes. Por outro lado, as pessoas, cuja vida profissional é caracterizada por trabalho desafiador com um alto grau de controle pessoal e de oportunidades adequadas de experienciar recompensa social, mais frequentemente permanecem saudáveis e apresentam um elevado nível de bem-estar (Siegrist, 2003).

A violação do contrato psicológico de trabalho (crenças individuais sobre termos de troca entre o empregador e o empregado) é susceptível de produzir o *burnout*, pois corrói a noção de reciprocidade, que é crucial para a manutenção do bem-estar (Maslach et al., 2001). Além do mais, por se tratar de um dever ético com implicações nos trabalhadores e locais de trabalho, a falta do cumprimento de um contrato psicológico por parte das organizações pode deixar o trabalhador traído e subvalorizado (Brown & Roloff, 2011). Como conceito-chave no entendimento das atitudes das pessoas em relação ao trabalho e organizações, seus comportamentos e bem-estar psicológico, o contrato psicológico tem sido referenciado ser uma váriavél correlacionada com satisfação no trabalho, comprometimento organizacional, confiança na organização, *turnover* ou intenção de abandono da profissão, desempenho no trabalho, comportamento de cidadania organizacional e exaustão emocional (Brown & Roloff, 2011).

Evidência empírica de Brown e Roloff (2011) revela correlações entre o cumprimento do contrato psicológico (i.e., cumprimento de promessas) com o *burnout* (-0,32) e compromisso no ensino (0,35). Byrne, Chughtai, Flood, Murphy e Willis (2013) revelaram a existência de correlações negativas da dimensão exaustão emocional com reconhecimento no trabalho (-0,33), perspectivas de promoção (-0,41), salário (-0,33), autonomia (-0,31), relação

com o superior hierárquico (-0,23), segurança no trabalho (-0,22) e condições físicas de trabalho (-0,22).

d) Comunidade: é a qualidade da interação social no trabalho, incluindo questões de conflitos interpessoais, apoio social, proximidade e capacidade para trabalhar em equipe (Leiter, 2005; Leiter & Maslach, 2004, 2005). Em um posto de trabalho, todos os trabalhadores constituem uma comunidade na qual os membros devem ser solidários com os outros e compartilhar os mesmos objetivos da organização (Aydemir & Icelli, 2013).

As relações de trabalho prosperam quando os indivíduos são elogiados e se sentem confortáveis. Leiter e Maslach (2004), Maslach e Goldberg (1998), Maslach e Leiter (1999) e Maslach et al. (2001) aludem que pessoas prosperam em comunidade (espírito de grupo) e funcionam melhor quando eles compartilham louvor, conforto, felicidade e bom humor com as pessoas de quem gostam e a quem respeitam.

Além de troca emocional e assistência instrumental, a comunidade reafirma a adesão de uma pessoa a um grupo com um senso compartilhado de valores (Maslach et al., 2001). A ausência de comunidade ou colapso (ruptura) da união resulta da perda de contato positivo das pessoas com as demais no posto de trabalho (Maslach & Leiter, 1999). Esses autores afirmam claramente que, na medida em que os princípios de boa coletividade na organização se deterioram, as pessoas encaram dificuldades em se comprometer com o seu trabalho.

O apoio social no local de trabalho, que é alcaçado no trabalho em equipe, tem potenciais efeitos positivos sobre o estresse e protege contra *burnout* (Hombrados-Mendieta & Cosano-Rivas, 2011). O apoio de pares pode proporcionar conforto emocional, novos *insights* e recompensas pessoais e reconhecimento e, em momentos difíceis, constitui uma fonte indispensável de humor, otimismo e encorajamento (Maslach & Goldberg, 1998). Além disso, Smith, Conway e Karsh (1999) argumentam que ele constitui um recurso importante para eliminar as percepções negativas que os funcionários têm sobre o seu trabalho.

De acordo com Hombrados-Mendieta e Cosano-Rivas (2011) e Pozo-Muñoz, Salvador-Ferrer, Alonso-Morillejo e Martos-Mendez (2008), três funções de apoio social têm sido comumente distinguidas: emocional (sentimentos de apoio e segurança que o indivíduo recebe, levando-o a acreditar que é amado e estimado); instrumental (ajuda com algo concreto, em termos materiais ou trabalho) e informacional (fornecimento de informações e conselhos que facilitam a tomada de decisão). O apoio social é relatado, em diversos estudos, como uma variável moderadora ou como um antecedente da síndrome de *burnout*. Entre membros de uma equipe de trabalho, o apoio social e organizacional diminui os conflitos e aumenta a produtividade no trabalho (Aydemir & Icelli, 2013). O apoio social oferecido por colegas e supervisores diminui os níveis de *burnout*, enquanto que sua ausência pode ser considerada um fator estressor de trabalho, que tem sérios efeitos negativos sobre a satisfação no trabalho (Hombrados-Mendieta & Cosano-Rivas, 2011).

Huynh, Xanthopoulou e Winefield (2013) identificaram que o apoio social é moderador da relação entre o conflito trabalho-família e a dimensão exaustão bem como das exigências do trabalho com o cinismo e comunicação organizacional. Na mesma linha, Hombrados-Mendieta e Cosano-Rivas (2011) demonstraram, através de modelagem de equações estruturais, que o apoio social no local de trabalho atua como variável mediadora entre o *burnout* e satisfação no trabalho, e minimiza os efeitos negativos do *burnout* em satisfação no trabalho e satisfação com a vida, o que pode proporcionar maior produtividade no trabalho.

O contato positivo com um supervisor pode envolver louvor, orientação e promoções, enquanto o contato positivo com um colega de trabalho pode referir-se mais a amizade, ajuda e conforto (Leiter & Maslach, 1988). Para Leiter et al. (2013), apesar de fraca energia, funcionários que experienciam cinismo são mais propensos ao uso de mais energia para se envolver no trabalho, não se movendo em direção a uma condição de *burnout*, se eles

estiverem confiantes do apoio na organização, baseado no fornecimento de informações relevantes relacionadas com o trabalho.

O mais destrutivo da comunidade no local de trabalho são os conflitos crônicos e por resolver, pois, produz sentimentos negativos constantes de frustração e hostilidade, e reduz a probabilidade de apoio social (Leiter & Maslach, 2004; Maslach & Goldberg, 1998; Maslach, et al., 2001), podendo resultar em colapso da comunidade, a perda de senso de conexão positiva com os outros no local de trabalho. Além disso, a perda de comunidade pode verificar-se em alguns trabalhos que isolam as pessoas umas das outras ou tornam o contato social impessoal (Leiter & Maslach, 2004; Maslach & Goldberg, 1998; Maslach & Leiter, 1999; Maslach et al., 2001).

Ainda que inúmeras ocupações tendem a isolar os trabalhadores por exigirem, frequentemente, uma maior interação destes com máquinas e computadores (Angerer, 2003; Maslach & Leiter, 1999) e estarem fisicamente separados ou por passar a maior parte do tempo em reuniões (Maslach & Leiter, 1999), profissões como ensino e enfermagem podem levar a um sentimento de isolamento, mesmo que o empregado esteja em contato constante com os outros no local de trabalho (Angerer, 2003), pois dá-se pouca atenção ao treinamento das habilidades necessárias para fazê-lo bem feito (Maslach & Leiter, 1999). Na verdade, o contato com pessoas pode ser uma maior fonte de estresse, frustração ou conflito em profissões de serviços socias, e essa experiência negativa pode ser um fator importante na satisfação do funcionário com o trabalho e seu comprometimento em manter-se no posto de trabalho (Leiter & Maslach, 1988).

Um achado de Lee e Ashforth (1996) revelou que a exaustão emocional denotou correlações negativas com o apoio social (-0,32), apoio dos supervisores (-0,37), apoio dos colegas (-0,22) e ligação com a comunidade (-0,48). Vale apontar que Wu et al. (2013) verificaram que as dimensões de exaustão emocional e de cinismo correlacionam-se, de forma

negativa, respectivamente com o apoio dos supervisores (-0,22; -0,24), apoio dos colegas (-0,10; -0,15) e recompensa (-0,43; -0,43) e positivamente com as exigências psicológicas do trabalho (0,39; 0,21), esforço extrínseco (0,52; 0,46) e descomprometimento (0,49; 0,34). Nesse estudo, a dimensão realização pessoal apresentou correlações significativamente positivas com o apoio dos supervisores (0,08), apoio dos colegas (0,11) e recompensa (0,08); e negativas com as exigências psicológicas do trabalho (-0,13) e descomprometimento (-0,10).

e) Justiça: corresponde à medida em que as decisões no trabalho são percebidas como sendo justas e as pessoas são tratadas com respeito (Leiter & Maslach, 2005, Maslach & Leiter, 1999). Angerer (2003) e Aydemir e Icelli (2013) apontam a existência de três elementos-chave para um ambiente de justiça: a confiança, a franqueza e o respeito, revelando-se essenciais para manter o engajamento de uma pessoa com o trabalho. Incontestavelmente, quando uma organização age de forma justa valoriza cada pessoa que contribui para o seu sucesso e revela a importância do trabalhador (Aydemir & Icelli, 2013).

Helkavaara (2013) descreve quatro fontes de justiça organizacional: a) justiça processual (justiça nos procedimentos de tomada de decisão dentro a organização); b) justiça distributiva (equidade do resultado da comparação entre esforços ou custos e benefícios ou recompensas); c) justiça interpessoal (equidade no tratamento dos trabalhadores pelos supervisores e d) justiça informativa (centrada na informação dada ao funcionário sobre por que certos procedimentos foram seguidos). A justiça é sustentada na teoria de equidade de Adams, segundo a qual o indivíduo experiencia certas discrepâncias quando compara o seu ganho com o de outros. Portanto, ele constrói uma razão, com base na comparação entre seus *inputs* ou recursos que oferece à empresa (e.g., nível de escolaridade, inteligência, experiência, antiguidade, esforço e dedicação, absentismo) e *outputs* ou aquilo que recebe (e.g., pagamentos, benefícios, condições de trabalho, estatuto, privilégio) bem como os *inputs*

e *outputs* do outro relevante que faz um trabalho semelhante (Ferreira, Neves & Caetano, 2001).

A ausência de justiça ou de equidade no local de trabalho, que tem lugar quando há falta de um sistema de procedimentos justos que mantenham o respeito mútuo no trabalho, representa um fator crítico de desequilíbrio entre o trabalhador e o contexto profissional (Maslach & Leiter, 1999; Maslach et al., 2001). Além da justiça revelar orgulho e respeito, que é central para um senso compartilhado de comunidade, confirma a autoestima, valor das pessoas (Helkavaara, 2013; Maslach & Goldberg, 1998; Maslach & Leiter, 1999; Maslach et al., 2001), sentimentos de obrigação para as autoridades e uma vontade de ajudar o grupo, além do que é exigido (Tyler, Degoey & Smith, 1996).

A falta de justiça é demonstrada como estando associada com a baixa autoestima e o isolamento social (e.g., Tyler et al., 1996). Em linha com esta argumentação, Bosco et al. (2013) concluiram, a partir de estudos de outros autores, que a autoestima de um indivíduo, formada em torno do trabalho e experiências na organização, desempenha um papel significativo na determinação da motivação do funcionário, atitudes e comportamentos relacionados com o trabalho, ou seja, ao desempenho profissional. Os mesmos autores revelaram que trabalhadores com menor estabilidade emocional e menor autoestima global mostram maior afetividade negativa.

Diversos estudos têm demonstrado que a justiça organizacional não está simplesmente associada às emoções e comportamentos, mas também com a saúde dos trabalhadores. Kivimäki et al. (2004) descobriram que a baixa justiça interacional (interpessoal) é preditora de menores índices de saúde, sendo a mudança favorável na justiça associada a menor risco de saúde. Resultados semelhantes são encontrados no estudo de Heponiemi et al. (2008). Nesse estudo, os autores descobriram que a falta de justiça organizacional e o baixo controle

no trabalho podem intensificar o efeito de baixos níveis de saúde, manifestada na intenção de aposentadoria dos trabalhadores.

O sentimento de iniquidade ou desigualdade percebida é relatado, na literatura, como fonte principal de estresse e *burnout*. A situação desencadeadora de *burnout* pode ocorrer, por exemplo, devido a uma desigualdade de carga de trabalho, ou na remuneração (salário), quando as avaliações e promoções são manipuladas de forma inadequada (Leiter & Maslach, 2004; Maslach & Leiter, 1999; Maslach et al., 2001), as normas são desobedecidas, os procedimentos na solução de conflitos são desprovidos de imparcialidade (Maslach & Leiter, 1999) ou, ainda, na percepção de iniquidade na relação entre o profissional e o destinatário dos seus serviços (Tam & Mong, 2005).

Tam e Mong (2005) encontraram correlações entre a iniquidade percebida e as dimensões de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal, indicando que quanto maior for o desequilíbrio entre os investimentos e os resultados percebidos pelos trabalhadores no relacionamento com os clientes, maior é o nível de exaustão emocional e despersonalização e menor é o sentimento de realização pessoal. Cabe, então, ressaltar Maslach et al. (2001), os quais afirmam que, além da experiência de um tratamento injusto, a iniquidade é emocionalmente perturbadora e desgastante, o que provoca um profundo sentimento de cinismo sobre o local de trabalho.

Riolli e Savicki (2006) descobriram que menor nível de justiça processual prediz maior exaustão, estresse e *turnover*. E, também, Helkavaara, Saastamoinen e Lahelma (2011) revelaram a baixa justiça organizacional e *bullying*, ou assédio moral no trabalho (atos hostis frequentes e duradouros, comunicação antiética como boatos, ameaças ou crítica persistente e de comportamento irritante e opressor) estarem fortemente associados com a exaustão emocional.

f) Valores: congruência de valores indica que os valores centrais da organização são consistentes com os do empregado, fazendo com que o indivíduo abrace a missão da organização como uma missão pessoal cujo cumprimento é coerente com as aspirações pessoais (Leiter & Maslach, 2004; 2005). Os valores estão vinculados ao poder cognitivo-emocional das metas de trabalho e expetactivas (Leiter, 2005; Leiter & Maslach, 2005, 2009) e o conflito destes ocorre quando há incompatibilidade entre as exigências do trabalho e os princípios pessoais do trabalhador, seu bem-estar e o da comunidade (Leiter & Maslach, 2005).

Frequentamente as organizações são obrigadas a fazer escolhas que se revelam incompatíveis com os seus valores fundamentais e de seus funcionários (Aydemir & Icelli, 2013). Como descrevem esses autores, com missões e estratégias organizacionais em mudança e muitas vezes conflitantes, não é surpreendente que as pessoas trabalhem com objetivos opostos aos da organização. Os conflitos de valores aumentam à medida que as organizações e os empregados quebram o contrato psicológico através da redução do compromisso de uma parte com a outra (Schaufeli et al., 2009).

Maslach e Goldberg (1998), Maslach e Leiter (1999) e Maslach et al. (2001) salientam que, em alguns casos, as pessoas podem se sentir constrangidas pelo trabalho por estarem submetidas a fazer coisas que são antiéticas e que se chocam com seus próprios valores; em outros pode haver uma incompatibilidade entre as aspirações pessoais da carreira profissional do trabalhador e os valores da organização ou, ainda, quando existem valores conflitantes da organização, por exemplo, quando há uma discrepância entre a missão da organização e a prática atual ou quando os valores estão em conflito (e.g., exigência de serviço de alta qualidade acompanhada por uma contenção de custos). O conflito entre a missão e as estratégias de uma organização não só fere o relacionamento com o cliente, mas também fere

o relacionamento da organização com os funcionários que vêem a contradição entre os ideais desta e as práticas como repreensível (Angerer, 2003).

Diversas pesquisas empíricas têm sido conduzidas para examinar a conexão entre as seis áreas da vida profissional e o *burnout*. Um estudo realizado por Wu et al. (2013) com médicos Chineses, indicou, em ordem decrescente, maior esforço extrínseco, insatisfação na relação médico-paciente, pressão de tempo, baixa recompensa e altas demandas psicológicas de trabalho como variáveis preditoras de maior exaustão emocional; elevado esforço extrínseco, baixa recompensa, insatisfação na relação médico-paciente, pressão de tempo, baixa autoridade decisória, baixo apoio do supervisor e baixa descrição de habilidade foram variáveis preditoras do cinismo e, por fim, altas demandas psicológicas de trabalho, baixo apoio dos colegas, elevado esforço extrínseco, baixa autoridade de decisão, baixa recompensa e insatisfação na relação médico-paciente predisseram a baixa eficácia profissional.

Também Leiter e Maslach (2005) encontraram associações negativas entre exaustão e cinismo com eficácia, controle, recompensa, comunidade e valores em amostras de estudantes universitários e profissionais de saúde. Encontra-se, ainda, nesse estudo, a eficácia correlacionada positivamente com controle, recompensa, comunidade e valores. A carga de trabalho apresentou correlações negativas com as dimensões exaustão e cinismo apenas entre os profissionais de saúde.

A partir de meta-análise, envolvendo 96 estudos realizados no Leste da Ásia, Europa e América do Norte, Oh et al. (2014) revelaram que altos níveis de ajuste entre pessoa e meio leva a resultados positivos, corroborando a relevância universal do fenômeno de ajuste no contexto laboral. Examinando o modelo, também Leiter e Maslach (2004) observaram correlações negativas entre as dimenões de *burnout* (exaustão e cinismo) com as seis áreas da vida profissional (carga de trabalho, controle, recompensa, comunidade, justiça e valores) e uma associação positiva destas áreas com a dimensão eficácia profissional. Outros estudos

(e.g., Lasalvia et al., 2009) revelam a maior frequência de interação face-a-face com usuários, fraca coesão do grupo de trabalho e injustiça percebida como principais variáveis preditoras de *burnout*.

De forma geral, os desajustes entre indivíduo e os seis domínios da vida profissional surgem quando o processo de estabelecimento de um contrato psicológico na organização deixa sem solução as questões críticas ou quando as mudanças nas relações de trabalho são vistas como inaceitáveis pelo trabalhador (Maslach et al., 2001). Quanto maior for a incongruência percebida entre a pessoa e esses seis domínios, maior a probabilidade da ocorrência do *burnout* e, inversamente, quanto maior a congruência percebida, maior a probabilidade de engajamento no trabalho (Leiter & Maslach, 2005 & Maslach et al., 2001).

O engajamento, entendido como um estado em que as pessoas se sentem energizadas e envolvidas com o trabalho e com outras pessoas, é caracterizado por vigor, dedicação (eficácia) e absorção (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). De acordo com esses autores, vigor é caracterizado por altos níveis de energia e resistência mental durante o trabalho, a vontade de investir esforços em seu trabalho e a persistência diante das dificuldades. A dedicação refere o senso de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio e a absorção corresponde a concentração total, envolvimento feliz, em que o tempo passa rapidamente e há dificuldades em desapegar-se do trabalho.

Bakker (2011) faz saber que trabalhadores engajados em seu trabalho são totalmente conectados com seus papéis de trabalho. Este autor revelou os recursos pessoais e de trabalho serem os principais preditores do engajamento e que trabalhadores engajados são mais abertos a novas informações, mais produtivos, mais dispostos a trabalhar além do horário normal e mudam de forma proativa o seu ambiente de trabalho para se engajar.

Ao contrário do que ocorre com o *burnout*, os funcionários engajados têm um senso de conexão energética e eficaz com suas atividades de trabalho e eles se vêem como capazes de

lidar da melhor forma com as demandas laborais (Bakker, 2011; Bakker et al, 2008; Schaufeli & Bakker, 2003; Shimazu et al., 2008). Assim como o *burnout*, o engajamento é um indicador importante de bem-estar ocupacional para os funcionários e organizações (Bakker, 2011).

Note-se que o engajamento consiste num estado de elevada energia (em vez de exaustão), maior envolvimento (em vez de cinismo) e um senso de eficácia (em vez de ineficácia) (Maslach & Goldberg, 1998; Leiter & Maslach, 2004; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009), podendo ser considerado o oposto de *burnout* (Kim, Shin & Swanger 2009; Leiter & Maslach, 2004; Maslach et al., 2001; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004; Shimazu et al., 2008). Schaufeli e Bakker (2004) revelaram o *burnout* e o engajamento como construtos opostos, negativamente relacionados, compartilhando entre 10 a 25% de variância.

Outros pesquisadores (e.g., Schaufeli & Bakker, 2003, 2004; Shimazu et al., 2008) asseguram que vigor e dedicação são considerados dimensões opostas diretas de exaustão e cinismo, respectivamente. Baixos escores em exaustão emocional e despersonalização ou cinismo, e altos escores em eficácia ou realização profissional são indicativo do engajamento no trabalho. Porém, Schaufeli e Bakker (2004) sustentam que tem sido argumentado que ao invés de serem considerados dois pólos opostos (*burnout versus* engajamento), eles são estados independentes, mas correlacionados negativamente. Para esses autores, em vez de serem estados perfeitamente complementares e mutuamente excludentes, esses construtos independentes, devido a sua natureza oposta, são inversamente relacionados.

Um estudo de Hultell e Gustavsson (2010) denotou associações negativas das dimensões do engajamento (vigor, dedicação e absorção) com a exaustão emocional e desengajamento no trabalho. De forma semelhante, Kim el al. (2009) acharam correlações negativas da exaustão e cinismo com o vigor, dedicação e absorção e, correlações positivas dessas três dimensões do engajamento com a eficácia profissional.

Além dos baixos níveis de *burnout*, outros construtos empiricamente testados, frequentemente relacionados com o engajamento no trabalho, são: comportamento de cidadania organizacional, satisfação no trabalho, comprometimento organizacional afetivo e contínuo, envolvimento com o trabalho, vigor, vitalidade, afetividade positiva, otimismo, fluidez**,** iniciativa pessoal, prosperidade e orientação para a aprendizagem (Bakker & Leiter, 2010). Ainda assim, Bakker (2011) refere que estudos recentes têm mostrado que o engajamento pode flutuar no dia a dia do trabalhador e, dependendo das ocorrências durante o dia, este pode revelar níveis mais altos ou mais baixos de engajamento em suas atividades de trabalho.

Com recurso à duas medidas de *burnout*, nomeadamente o *Maslach Burnout Inventory e OLdenburg Burnout Inventory* (descritas no item *Instrumentos de avaliação do burnout na profissão docente*, pág. 183) e uma medida do engajamento, a *Utrecht Work Engagement Scale* (medindo vigor e dedicação), Demerouti, Mostert e Bakker (2010) também verificaram que a dimensão exaustão emocional em ambos os instrumentos, assim como, a dimensão cinismo ou despersonalização do MBI se correlacionaram negativamente com vigor e dedicação no trabalho e, positivamente com o desengajamento no trabalho. No referido estudo, o desengajamento no trabalho revelou uma associação negativa com vigor e dedicação. Fraco comprometimento organizacional e pressão no trabalho revelaram uma correlação positiva com as dimensões exaustão, para as duas medidas usadas, e cinismo.

Shimazu et al. (2008) também encontraram o engajamento positivamente relacionado com a satisfação no trabalho e negativamente relacionado com o estresse e *burnout*, o que sugere a existência de uma relação direta entre atitudes positivas em relação ao trabalho (e.g., satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho, comprometimento organizacional e baixa intenção de abandono) e o engajamento. Além do mais, trabalhadores com maior nível

de identificação organizacional tenderam a apresentar um maior nível de satisfação no trabalho (Bosco, Masi & Manuti, 2013).

Assim, funcionários com altos níveis de *burnout* (exaustão, cinismo e redução da realização pessoal) são mais susceptíveis de serem encontradas em ambientes de trabalho com altas demandas e baixos recursos de emprego (Bakker & Costa, 2014). Como explicam esses autores, a experiência da fadiga pelos trabalhadores pode se transformar em exaustão crônica e problemas de saúde quando a demanda de seu trabalho tornaram-se insuportável e os recursos de emprego (i.e., objetos, condições, características pessoais e energia) são frequentemente escassos.

Causas Individuais da Síndrome de Burnout

As características individuais afetam a capacidade para atender às exigências profissionais em termos de recursos que o indivíduo tenta mobilizar, o que faz com que determinadas pessoas se sintam capazes de controlar a situação ou procurar ajuda dos outros, enquanto outras sentem-se sobrecarregadas e desesperadas (Grebot, 2008). Como o comentário anterior sugere, a síndrome de *burnout* no trabalho também está relacionada com características pessoais específicas.

Chen, Wu e Wei (2012) fundamentam que apesar do *burnout* ser experienciado e, geralmente, estudado no ambiente de trabalho, as características individuais que levam à vulnerabilidade da síndrome podem ser encontradas fora do contexto laboral. É assim que Fischer (1983, citado por Chen et al., 2012), refere que o *burnout* do trabalho é, fundamentalmente, um fenômeno intrapsíquico. É importante notar que trabalhadores com certas características são mais propensos a experienciar o *burnout* do que outros nas mesmas situações de trabalho. Assim sendo, além dos fatores organizacionais anteriormente examinados, algumas variáveis da personalidade podem tornar as pessoas mais vulneráveis ao *burnout*.

Garrosa e Moreno-Jiménez (2013) consideram que, do mesmo modo que é impossível elaborar um modelo psicológico de estresse sem se referir às diferenças individuais, o *burnout* não pode ser explicado sem essas variáveis. Uma sistematização de notável importância realizada por Aydemir e Icelli (2003) indica que a) traços da personalidade (neuroticismo, extroversão, agradabilidade, abertura, consciensiosidade, afeto negativo, *hardiness*, locus de controle, alexitimia, comportamento do tipo A, comportamento do tipo D, perfeccionismo, otimismo, personalidade pró-ativa e desordens da personalidade); b) fatores demográficos (gênero, idade, estado civil e escolaridade); c) fatores neurobiológicos (fatores genéticos e biomarcadores); e d) distúrbios psiquiátricos (depressão e estresse pós-traumático) constituem os principais antecedentes ou causas individuais da síndrome de *burnout*.

a) Traços da personalidade

- Neuroticismo

O traço neuroticismo descreve indivíduos instáveis, reativos e facilmente afetados por estímulos do seu meio (Ghorpade, Lackritz & Singh, 2007) com a tendência de sentir medo, tristeza, estresse e arousal fisiológico (McCrae & John, 1992), ou seja, de experienciar emoções negativas (e.g., raiva, ansiedade ou depressão), estressantes e possuir traços comportamentais e cognitivos associados (Bakker, Zee, Lewig & Dollard, 2006). Neuroticismo foi identificado como fator preditor mais importante de todas dimensões do *burnout* (Bakker et al., 2006), especialmente, na dimensão exaustão emocional.

Diversos estudos demonstram a existência de correlações positivas entre neuroticismo e exaustão emocional (e.g., Buhler & Land, 2003; Deary, Watson & Hogston, 2003; Kim et al., 2009; Piedmont, 1993), despersonalização (e.g., Buhler & Land, 2003; Kim et al., 2009; Piedmont, 1993) e negativas desse traço com o fator realização profissional (e.g., Kim et al., 2009; Swider & Zimmerman, 2010). Bakker et al. (2006) argumentam que o uso de estratégias de *coping* ineficazes, em situações de estresse, faz com que as pessoas com

elevado grau de neuroticismo sejam mais vulneráveis aos sintomas típicos associados ao *burnout*.

Vollrath, Torgersen e Alnæs (1995) descobriram que, enquanto as pessoas com elevado nível de neuroticismo recorrem às estratégias de *coping* passivas e mal-adaptativas, as pessoas com elevadas pontuações em extroversão se engajam no uso de estratégias de enfrentamento ativas e busca de apoio social. Além do mais, esses autores revelaram que indivíduos com elevados escores em neuroticismo reinterpretam negativamente as situações de estresse, manifestam um distanciamento mental e comportamental e recorrem ao uso de álcool e drogas. Por sua vez, Schneider (2004) descobriu que indivíduos com o traço neuroticismo percepcionam seu ambiente de trabalho como mais ameaçador, o que leva a vulnerabilidade ao estresse, experiência de emoções negativas e baixo desempenho em tarefas.

- Extroversão

Oposto de introversão, a extroversão retrata um indivíduo aventureiro, energético, sociável, gregário e conversador (Ghorpade et al., 2007) e é caracterizada por emoções positivas e pela tendência para procurar estimulação e a companhia dos outros. Envolve a sensibilidade à recompensa, emoções positivas, sociabilidade, assertividade e alta energia (McCrae & John, 1992). Além de serem energéticos, os extrovertidos são descritos como pessoas alegres, entusiastas, otimistas em relação ao futuro (Zellars et al., 2000), auto-confiantes, dominantes, ativas e que buscam excitação (Aydemir & Icelli, 2013; Bakker et al., 2006). Portanto, os extrovertidos são aqueles que gostam de estar com pessoas, cheios de energia, entusiastas e voltados para a ação.

A extroversão é, em geral, associada à tendência de otimismo e reavalição positiva de problemas (Bakker et al., 2006). Acredita-se ainda que indivíduos muito extrovertidos podem perceber o ambiente de trabalho mais positivamente do que aqueles que são menos

extrovertidos (Lau, Hem, Berg, Ekeberg & Torgersen, 2006), pois a tendência dos extrovertidos em buscar interações com outras pessoas pode neutralizar o processo de despersonalização (Bakker et al., 2006).

Vários estudos demonstram que a extroversão está associada negativamente com a exaustão emocional (e.g., Ghorpade et al., 2007; Kim et al., 2009; Kokkinos**,** 2007) e despersonalização (e.g., Bakker et al., 2006; Kokkinos, 2007) e positivamente relacionada com a realização pessoal (e.g., Bakker et al., 2006; Kokkinos, 2007) e estabalidade emocional (e.g., Ghorpade et al., 2007). Lau et al. (2006) descobriram que indivíduos com baixos níveis de extroversão combinados com altos níveis de neuroticismo relatam elevados níveis de estresse.

- Agradabilidade

A agradabilidade ou amabilidade envolve altos níveis de confiança, receptividade e preocupação com os outros (McCrae & John, 1992), ou seja, a tendência para ser compassivo e cooperante face aos outros. Pessoas com elevado traço de agradabilidade são descritas como altruístas, cortês, flexíveis, cooperativas, bem-humoradas e tolerantes (Ghorpade et al., 2007). Conforme explicitam Alarcon, Eschleman e Bowling (2009), uma vez que elevado nível de agradabilidade reflete percepções favoráveis de pessoas em geral, indivíduos com esse traço não são susceptíveis de experienciar respostas negativas (e.g. despersonalização) em relação às pessoas em domínios específicos, como o local de trabalho.

Estudos demonstram que pessoas com baixo nível de agradabilidade percebem o seu ambiente de trabalho como sendo muito ameaçador (e.g., Schneider, 2004). Embora Zellars et al. (2000) não tenham encontrado correlações estatisticamente significativas entre agradabilidade e despersonalização, bem como qualquer associação desse traço com as outras duas dimensões da síndrome de *burnout*, a agradabilidade tem demonstrado estar correlacionada negativamente com exaustão emocional (Piedmont, 1993) e despersonalização

(Deary et al., 2003; Ghorpade et al., 2007; Piedmont, 1993). Mesmo que a correlação positiva entre a agradabilidade e realização pessoal não se tenha revelado estatisticamente significativa no estudo de Piedmont (1993), Ghorpade et al. (2007) verificaram que a realização pessoal se relaciona positivamente com extroversão, conscienciosidade, agradabilidade e estabilidade emocional. Bakker et al. (2006) também relataram que a agradabilidade se associa positivamente com a realização pessoal, especialmente, quando as pessoas são confrontadas com muitas experiências estressantes.

- Abertura a novas Experiências

Abertura à experiência envolve a tendência de ser criativo, curioso, flexível, com sintonia nos sentimentos internos e inclinação para novas atividades e ideias (McCrae & John, 1992). Indivíduos com esse traço são descritos como intelectuais, inventivos e de mente aberta (Ghorpade et al., 2007). Além de serem pensadoras independentes, Alarcon et al. (2009) explicam que tais pessoas são tolerantes com a ambiguidade e passíveis de novas experiências.

Embora alguns estudos não demonstrem relações significativas entre abertura à experiência e *burnout* (e.g., Alarcon et al., 2009; Piedmont, 1993), esse traço da personalidade foi encontrado negativamente relacionado com a exaustão emocional (Deary et al. 2003; Swider & Zimmerman, 2010) e despersonalização (Ghorpade et al., 2007; Swider & Zimmerman, 2010; Zellars et al., 2000) e positivamente com a realização pessoal (Alarcon et al., 2009; Ghorpade et al., 2007; Swider & Zimmerman, 2010; Zellars et al., 2000) e estabilidade emocional (Ghorpade et al., 2007). Carver e Connor-Smith (2010) observam que a abertura pode facilitar o uso de estratégias de *coping* de engajamento que requer considerar novas perspectivas (e.g., reestruturação cognitiva e resolução de problemas), mas também pode facilitar o uso de estratégias de desengajamento.

- Conscienciosidade

A concienciosidade, também chamada retidão ou escrupulosidade, diz respeito a confiança, planejamento cuidadoso, altruísmo, organização, responsabilidade, persistência, auto-disciplina, empenho e orientação às realizações, aos deveres e para o alcance de objetivos (McCrae & John, 1992). Além de serem indivíduos organizados e cuidadosos, outros atributos que marcam a conscienciosidade descritos por Ghorpade et al. (2007) incluem a confiabilidade, a responsabilidade e o respeito. E mais, indivíduos conscienciosos tendem a usar mecanismos de enfrentamento pró-ativo, racional e focado no problema, reduzindo ainda mais a probabilidade de esgotar os próprios recursos na gestão de estresse laboral (Armon, Shirom & Melamed, 2012).

Indivíduos com alto nível de conscienciosidade, expostos a estressores, são considerados capazes de manipular ativamente seus ambientes de trabalho de forma a reduzir ou eliminar as condições de trabalho estressantes (Alarcon et al., 2009). Ainda que alguns estudos não demonstrem qualquer relação estisticamente significativa entre concienciosidade e as dimensões exaustão emocional (e.g., Ghorpade et al., 2007; Piedmont, 1993) e despersonalização (e.g., Piedmont, 1993), outros estudos evidenciam a existência de relações negativas desse traço com a exaustão emocional (e.g., LePine, LePine & Jackson, 2004) e despersonalização (Deary et al., 2003; Ghorpade et al., 2007) e, positivas com o componente realização pessoal (e.g., Deary et al., 2003; Ghorpade et al., 2007; Piedmont, 1993) e estabilidade emocional (e.g., Ghorpade et al., 2007; LePine et al., 2004). Além do mais, baixos níveis de extroversão e de conscienciosidade foram encontrados, estando relacionados com o uso de menos estratégias de controle e de apoio social (Lau et al., 2006) e níveis elevados de conscienciosidade foram encontrados, estando relacionados com o planejamento e a solução ativa de problemas (Vollrath et al., 1995).

A partir da relação entre *burnout* e os cinco grandes fatores da personalidade, usando metanálise, Swider e Zimmerman (2010) mostraram que os fatores exaustão emocional e despersonalização associam-se negativamente com os quatro traços da personalidade (conscienciosidade, extroversão, agradabilidade e abertura à experiência) e positivamente com o traço neuroticismo. Nesse estudo, o fator realização pessoal apresentou correlações positivas com os quatro traços da personalidade testados, exceto o neuroticismo. Na mesma linha, Zellars et al. (2000) verificaram associação forte do neuroticismo com exaustão emocional; a extroversão, abertura à experiência, agradabilidade inversamente relacionadas com a despersonalização; extroversão e abertura à experiência inversamente associadas com baixa realização pessoal.

De forma evidente, Alarcon et al. (2009) corroboraram a hipótese segundo a qual extroversão, conscienciosidade e agradabilidade são traços negativamente relacionados com os componentes exaustão emocional e despersonalização e, positivamente relacionados com a realização pessoal. Por sua vez, Pishghadam e Sahebjam (2012) examinaram relações entre tipos de personalidade, inteligência emocional e as três dimensões do *burnout*, tendo descoberto os melhores preditores para a dimensão exaustão emocional, sendo o neuroticismo e a extroversão, para a despersonalização foram a inteligência emocional intrapessoal e agradabilidade e, para a realização pessoal foi a inteligência emocional interpessoal e conscienciosidade.

Carver e Connor-Smith (2010) mostraram que a extroversão prevê fortemente a capacidade de resolução de problemas, uso de apoio social e de reestruturação cognitiva; o neuroticismo prevê menor capacidade de resolução de problemas, reestruturação cognitiva e aceitação (adaptar-se ao estresse) como também maior busca de apoio emocional e distração; a consiensiosidade prevê maior capacidade de resolução de problemas e reestruturação cognitiva; a agradabilidade prevê uma maior utilização de apoio social e de reestruturação

cognitiva e, por fim, a abertura prediz maior capacidade de resolução de problemas e reestruturação cognitiva. Conforme demonstraram esses autores, a extroversão associa-se com melhores índices de saúde e menor risco ao suicídio; o neuroticismo aos piores níveis de saúde; a agradabilida ao maior bem-estar subjetivo, menor risco de sintomas clínicos (e.g., comportamento suicida); a abertura ao afeto positivo e, finalmente, a conscienciosidade relaciona-se com melhores índices de saúde e maior longevidade.

- Afetividade Negativa

Afetividade positiva é a tendência geral para experienciar estados emocionais positivos e reflete o grau em que uma pessoa se sente entusiasmada, ativa e alerta, enquanto a afetividade negativa é a tendência de experienciar estados emocionais negativos, uma dimensão geral de estresse subjetivo e engajamento desagradável que engloba uma variedade de estados de humor aversivo, incluindo raiva, desprezo, nojo, culpa, ansiedade, medo e nervosismo (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Ao delimitar esses conceitos, esses autores descrevem a afetividade positiva como sendo um estado de elevada energia, máxima concentração e envolvimento prazeroso e, afetividade negativa como um estado marcado por emoções negativas como tristeza, ansiedade, hostilidade e letargia.

Trabalhadores que manifestam maior afetividade negativa mostram-se predisponentes a perceber seu ambiente de trabalho como sendo desagradável ou estressante (Connolly & Viswesvaran, 2000). Evidências empíricas revelam o gosto pelo trabalho traduzido no afeto positivo, um estado de prazer (entusiasmo, energia, agilidade mental e determinação) (Watson et al., 1988), constituindo um fator de *eustress*, o estresse positivo (Nelson & Cooper, 2005; Little, Simmons & Nelson, 2007; Nelson & Simmons, 2003).

Lyubomirsky, King e Diener (2005) descobriram que a felicidade e o afeto positivo podem desempenhar um papel importante na saúde através dos seus efeitos nas relações sociais, no comportamento saudável, no estresse, nos acidentes e taxas de suicídio e nas

estratégias de *coping*, assim como, os possíveis efeitos sobre a função imunológica. Além do mais, o afeto positivo foi encontrado positivamente correlacionado com saúde mental, sentimentos de competência e satisfação com as relações sociais (Denollet & De Vries, 2006). Nesse estudo, o afeto negativo denotou correlação positiva com exaustão emocional e negativa com saúde física.

Recursos psicológicos e sociais foram encontrados negativamente relacionados com o afeto negativo e positivamente associados com o afeto positivo (Taylor et al., 2010). No mesmo estudo, recursos psicológicos foram associados com menor cortisol e estresse, além deste último se relacionar com respostas fortes de ritmo cardíaco e pressão arterial. A partir desses achados, os autores concluíram que os recursos de proteção (psicológicos e sociais) contra o estresse podem exercer alguns efeitos protetores antes e depois de eventos estressantes. Eles podem ajudar na gestão do bem-estar diário, possivelmente controlando respostas antecipatórias a eventos estressantes e suas consequências.

Trabalhadores com elevado nível de afetividade negativa, em geral, podem expressar emoções negativas no trabalho (e.g., raiva, ansiedade), que, por sua vez, podem evocar respostas interpessoais desfavoráveis dos supervisores, colegas de trabalho ou clientes (Alarcon et al., 2009). Em um estudo de Griffith, Steptoe e Cropley (1999), o afeto negativo foi encontrado positivamente relacionado com o estresse e desengajamento no trabalho e, negativamente relacionado com apoio social. Igualmente, Mommersteeg, Denollet e Martens (2012) identificaram relação positiva entre afetividade negativa e exaustão emocional.

- *Hardiness*

O conceito de resistência deriva da psicologia existencial, a partir da definição do conceito de coragem, que enfatiza as inter-relações de crenças sobre si e do mundo com base no compromisso, controle e desafio (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013). A partir desta perspectiva, indivíduos possuidores desse traço são considerados como aqueles que

continuamente e dinamicamente constroem a sua própria personalidade, modificando ações e consideram que a mudança associada às situações de estresse é uma forma natural de vida (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013; Kobasa, 1979).

Maslach et al. (2001) mencionam que pessoas com baixos níveis de resistência (*hardiness*) apresentam pontuações altas em *burnout*, particularmente, no fator exaustão emocional, além do *burnout* ser maior entre as pessoas que têm um *locus* de controle externo (atribuição de eventos e realizações de outros poderosos ou ao acaso) ao invés de um *locus* de controle interno (atribuições à própria capacidade e esforço). Porque o *hardiness* influencia nas estratégias de enfrentamento focado no problema, indivíduos resistentes são susceptíveis de manipular ou transformar seus ambientes de trabalho de forma a reduzir ou eliminar fatores de estresse (Alarcon et al., 2009). Como demonstrado por esses autores, existem relações positivas entre *hardiness* e um maior sentimento de realização pessoal. Informações complementares podem ser encontradas no Estudo empírico 3, pág. 282.

- Locus de Controle

O locus de controle diz respeito ao grau em que os indivíduos percebem possuir o controle dos acontecimentos em suas vidas (Quick, Quick & Gavin, 2000). Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2007) e Quick et al. (2000) distinguem o locus de controle interno e o locus de controle externo. Na primeira categoria de locus de controle o indivíduo percebe que as pessoas são os mestres de seus próprios destinos e responsáveis pelo que lhes acontece e, na segunda, o indivíduo considera que acontecimentos não dependem do seu próprio comportamento ou das suas características pessoais, mas, sim, de forças externas (e.g., outras pessoas, resultado da sorte, do acaso ou destino). O locus de controle é referido como tendo um efeito moderador na relação entre estressor-deformação e as pessoas com locus de controle interno têm maior propensão para agir (fazendo o uso das suas aptidões pessoais) de forma a vencer o estressor em relação aos indivíduos com locus de controle externo, que tem

maior tendência a não atuar e a aguentar-se, ou acomodar-se com a situação (Cunha et al., 2007).

Aydemir e Icelli (2013) mencionam que indivíduos com um locus de controle interno são mais propensos a se aproximar de estressores de trabalho com uma resolução de problemas, foco pró-ativo, e adaptar-se aos problemas, ao passo que aqueles com um locus de controle externo são mais propensos a sucumbir aos efeitos do estresse. Além disso, tais indivíduos (com locus de controle interno) são mais propensos a controlar a situação e empregar outras estratégias práticas de enfrentamento de problemas bem como lidar de maneira positiva (Koeske e Kirk, 1995, citados por Aydemir & Icelli, 2013). De fato, pesquisas revelam que as crenças de controle interno constituem um componente importante do ajuste emocional e da capacidade de lidar com o estresse nos diferentes contextos da vida (e.g., Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton & Aelterman, 2007). Sünbül (2003) identificou o locus de controle externo, direta e positivamente, relacionado com a exaustão emocional.

- Alexitimia

Alexitimia é marcada por um déficit no processamento cognitivo da emoção, falta da capacidade de representação mental de emoções e incapacidade de regular emoções e afetos (Mattila et al., 2007) ou, em outros termos, como descrevem esses autores, é um traço da personalidade caracterizado por empobrecimento da fantasia, pouca capacidade para o pensamento simbólico e dificuldade em experienciar e verbalizar emoções. Enquanto um construto multifacetado, a alexitimia inclui quatro características diferentes mencionadas por De Berardis et al. (2008): a) dificuldade em identificar e descrever sentimentos; b) dificuldade em distinguir sentimentos de sensações corporais; c) uma redução na fantasia; d) pensamento concreto e minimamente introspectivo. Para esses autores, indivíduos alexitímicos sofrem de desregulação afetiva, incapacidade de autoacalmar-se e de gerir emoções por causa da falta de consciência emocional.

A alexitimia pode ter um efeito direto sobre o *burnout* bem como um efeito indireto mediado por depressão (Aydemir & Icelli, 2013). Outrossim, conforme comentam esses autores, as características de personalidade alexitímica prejudicam a capacidade do indivíduo para receber e beneficiar-se do apoio social, tornando-os mais vulneráveis em enfrentar dificuldades interpessoais no trabalho.

Mattila et al. (2007) descobriram que, como preditor de dificuldades de adaptação, a alexitimia é um fator predisponente para o desenvolvimento da síndrome de *burnout* devido aos mecanismos de enfrentamento do estresse inadequados. Em seu estudo, De Berardis et al. (2014) conclui que indivíduos alexitímicos, com transtorno obsessivo-compulsivo, podem apresentar desregulação do equilíbrio do colesterol que, por sua vez, pode estar ligada a ideação suicida.

- Personalidade do Tipo A

Embora os rótulos "Personalidade do Tipo A" e "Personalidade do Tipo D" não têm sido consensuais na literatura científica, esses tipos de personalidade são indicados como estando associados com a síndrome de burnout. O rótulo "Personalidade do Tipo A" é usado para descrever um padrão de comportamento agressivo, de ambição e urgência de tempo, de impaciência e competição (Cunha et al., 2007; Hallberg, Johansson & Schaufeli, 2007) e de hostilidade (Cunha et al., 2007). Descreve, portanto, indivíduos que apresentam como sintomas a explosividade, fala acelerada, grandes ambições de realização, ritmo mais elevado de vida, uma tendência para competir com os outros, impaciência com a lentidão, hostilidade flutuante e a aparência geral da tensão (Booth-Kewley & Friedman, 1987), sendo, frequentemente, despoletados por desafios e estressores do meio ambiente (Cunha et al., 2007).

As pessoas com comportamento do Tipo A ficam impacientes, agressivas e irritadas quando os outros interferem em seu trabalho (Seteyn & Kamper, 2006). Contrariamente a

personalidade do tipo B, que são indivíduos mais relaxados, que não se sentem tão facilmente irritados e são capazes de trabalhar sem agitação e não padecem de impaciência, a do tipo A responde com muita agitação. Hallsten, Josephson e Torgén (2005) descrevem o comportamento do Tipo A como um "engajamento ansioso" caracterizado por elevado envolvimento e engajamento, mas também por sinais de preocupação e ansiedade. Indivíduos com comportamento do Tipo A são propensos a perceber o ambiente de trabalho de forma negativa, independente da natureza objetiva de seu posto de trabalho, e percebem deslizes ainda menores ou acidentais como grandes injustiças para evocar respostas negativas de colegas de trabalho e para manipular seus postos de trabalho de forma a produzir estressores (Alarcon et al., 2009).

Conforme argumentam Aydemir e Icelli (2013), teoricamente, é plausível que os comportamentos de irritação e impaciência aumentem em situações de pressão. Na ótica desses autores, se assim for, indivíduos com comportamento do Tipo A podem ser, inicialmente, altamente engajados no trabalho, mas tornarem-se, com o tempo, mais irritados e impacientes quando submetidos ao estresse laboral.

Booth-Kewley e Friedman (1987) encontraram associações fortes entre Personalidade do Tipo A e doenças cardíacas coronarianas e depressão. Por seu turno, Jepson e Forres (2006) revelaram a personalidade do Tipo A ser preditora do estresse percebido. Além do mais, Hallberg et al. (2007) demonstraram que as situações de trabalho e as características da personalidade do Tipo A (e.g., irritabilidade e impaciência) correlacionam-se negativamente com o engajamento no trabalho e positivamente com o *burnout*, sendo a autonomia uma variável moderadora dos efeitos nocivos do comportamento do Tipo A.

- Personalidade do Tipo D

Uma visão de saúde e qualidade de vida como sendo pior, afetividade negativa e inibição social são atributos da personalidade do Tipo D (Basińska & Woźniewicz, 2013).

Indivíduos com uma personalidade Tipo D tendem a experienciar um aumento de emoções negativas, enquanto, ao mesmo tempo, inibem estas emoções em situações sociais para evitar a rejeição ou desaprovação (Mommersteeg et al., 2012).

O componente afetividade negativa da personalidade do Tipo D foi preditor da exaustão emocional e realização pessoal das subescalas de *burnout* do questionário *Maslach Burnout Inventory* em profissionais da saúde (Oginska-Bulik, 2006). Mommersteeg et al. (2012) encontraram correlações entre personalidade do Tipo D com elevados níveis de *burnout* nas subescalas exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal.

- Perfeccionismo

O perfeccionismo pode ser definido como a disposição para encarar qualquer coisa aquém da perfeição como inaceitável (Aydemir & Icelli, 2013). Conforme esclarecem esses autores, definir padrões elevados para si (forma autodirigida de perfeccionismo) e para o nível de preocupação com erros cometidos no desempenho (forma socialmente prescrito de perfeccionismo) são as duas dimensões mais importantes do perfeccionismo estudadas na pesquisa sobre o *burnout*. Um padrão comportamental perfeccionista drena energia mental, o que coloca indivíduos perfeccionistas mais vulneráveis ao *burnout* (Aydemir & Icelli, 2013).

- Otimismo disposicional

Otimismo é a tendência geral de acreditar na ocorrência de coisas boas no futuro e não ocorrência de coisas ruins (Aydemir & Icelli, 2013). O otimismo está relacionado com as expectativas sobre o futuro, a esperança que permite as pessoas perceberem os eventos como manejáveis (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013). Envolve, portanto, a expectativa de bons resultados e uma abordagem comprometida com a vida, aparentemente refletindo a crença de que os bons resultados exigem algum esforço (Carver & Connor-Smith, 2010).

Segerstrom (2007) menciona que os otimistas são indivíduos bem-sucedidos do que os pessimistas em alcançar *status* e recursos sociais. Para esse autor, os otimistas também desfrutam de maior bem-estar do que os pessimistas, mesmo na ausência de fatores de estresse. Enquanto os pessimistas (expectativa de maus resultados) podem percepcionar determinados fatores de estresse como condições não susceptíveis de alteração, resultando em *burnout* (Alarcon et al., 2009; Rasmussen, Wrosch, Scheier & Carver, 2006), os otimistas são mais propensos a se envolver (na mesma situação) em comportamentos que visam reduzir ou eliminar ativamente os estressores de trabalho (Aydemir & Icelli, 2013).

Contrariamente aos pessimistas que experienciam sentimentos negativos, os otimistas manifestam um conjunto de sentimentos positivos, mesmo em situações difíceis (Rasmussen et al., 2006). Asseguram esses autores que as pessoas confiantes do futuro (otimistas) exercem um esforço contínuo, mesmo quando se trata de graves adversidades e, em contraste, as pessoas sem boas perspectivas do futuro (pessimistas) tendem a eliminar o esforço, a se afastar ou tentam escapar da adversidade, revelando propensão em procurar distrações temporárias, mas que não ajudam a resolver o problema e, às vezes, desistem completamente.

Dessa forma, os otimistas podem se revelar mais capazes do que os pessimistas para ajustar metas inatingíveis, pois sua esperança é um futuro recheado de coisas boas e podem reconhecer mais facilmente alternativas valiosas para substituir uma meta que se tornou inatingível (Rasmussen et al., 2006). Os resultados do estudo de Rasmussen et al. (2006) sugerem que os otimistas têm maior facilidade na identificação e engajamento em novos objetivos do que os pessimistas. Além do mais, os autores revelaram maiores níveis de bem-estar subjetivo em indivíduos otimistas, sugerindo melhor qualidade de vida.

- Personalidade pró-ativa

A personalidade pró-ativa é definida como uma pessoa que é relativamente desimpedida por forças situacionais e, posteriormente, altera o ambiente (Alarcon et al., 2009;

Aydemir & Icelli, 2013). Como descrevem esses autores, pessoas proativas agem ativamente no meio, procuram oportunidades, mostram iniciativa e perseveram até que produzam mudança ou aliviem o estresse. Portanto, o comportamento proativo destina-se a prevenir a ocorrência de eventos estressantes ou a atenuar o seu impacto (Alarcon et al, 2009; Aydemir & Icelli, 2013). Enquanto o comportamento pró-ativo é caraterizado pelo planejamento, persistência e a autogestão, qualidades que refletem uma abordagem de *coping* centrada no problema, o comportamento não pró-ativo é marcado pelo desengajamento (retirada e redução do esforço), autofragilização (comportamentos como a procrastinação, a distração, o esforço no último minuto e estabelecimento de metas irrealistas) e refletem a modalidade de *coping* focada na emoção em situações de contratempos e desafios (Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012).

Nizielski et al. (2013) verificaram que o comportamento pró-ativo e o atendimento das necessidades dos alunos podem proteger os professores da síndrome de *burnout*, pois além de permitirem evitar potenciais fatores de estresse e se envolver com alunos de forma eficaz, estas estratégias contribuem para autoregulação eficaz, solução de problemas e desempenho. As habilidades percebidas para avaliar suas próprias emoções e as dos outros podem ajudar a proteger os professores de *burnout*, permitindo-lhes evitar potenciais fatores de estresse e se envolver com seus alunos de forma eficaz. Destaca-se o estudo de Alarcon et al. (2009) que examinou a relação entre *burnout* e diversos fatores de personalidade, tendo encontrado extroversão, concienciosidade, agradabilidade, afeto positivo, otimismo, *hardiness* e personalidade *pró-ativa* negativamente correlacionados com a síndrome e esta positivamente correlacionada com a Personalidade do Tipo A e o afeto negativo.

- Distúrbios da Personalidade

Embora não foi possível identificar estudos empíricos, Martinez, Aytés e Escoda (2008) sugerem que indivíduos narcicistas, por exemplo, que geralmente de forma arrogante

admiram-se a si próprios, são mais vulneráveis em sofrer a síndrome de *burnout* devido à necessidade que eles têm em competir com os outros, o desejo de alcançar objetivos com rapidez e apreciação da sua performance no trabalho.

b) Fatores Demográficos

- Gênero

A literatura sobre as diferenças homem e mulher em *burnout* tem produzido resultados inconsistentes sobre a força e a direção dessa relação (Purvanova & Muros, 2010). A falta de clareza sobre as diferenças de gênero em fenômenos organizacionais relevantes como o *burnout*, gera, frequentemente, especulações infundadas que nem sempre favorecem as organizações a tomar decisões (Purvanova & Muros, 2010). Porém, estudos têm demonstrado a incidência de estresse e *burnout* em trabalhadores do sexo feminino.

Maslach et al. (2001) argumentam haver uma tendência para as mulheres evidenciarem maior pontuação em exaustão emocional do que os homens, enquanto os homens tendem ter a pontuação mais elevada em despersonalização do que as mulheres. Este argumento é consistente com a teoria do papel de gênero de Eagly e Wood (1982, citados por Purvanova & Muros, 2010), que sugere as mulheres serem mais propensas a expressar os sentimentos de cansaço emocional e físico (i.e., exaustão emocional) porque elas aprendem a mostrar suas emoções, ao passo que os homens são mais propensos a se desligar e retirar-se diante do estresse (i.e., despersonalização), pois aprendem a ocultar suas emoções.

Meta-análises de diferenças de gênero em *burnout* mostram que a síndrome é experienciada de forma diferente por homens e mulheres. Estudos de Milićević-Kalašić (2013) e Purvanova e Muros (2010) corroboram os funcionários do sexo feminino serem mais propensos a experienciar o *burnout* do que os do sexo masculino, revelando as mulheres serem um pouco mais emocionalmente exaustas do que os homens e estes revelam relativamente maior despersonalização que as mulheres. Também Tokuda et al. (2009)

revelaram menor predisposição à fadiga em profissionais médicos do sexo masculino em relação os do sexo feminino. Igualmente, Norlund et al. (2010) revelaram que as mulheres apresentam um nível mais alto de *burnout* do que os homens, com diferença mais acentuada na faixa etária dos 35 a 44 anos.

Num estudo com médicos, os profissionais do sexo feminino relataram menor controle do trabalho, maior pressão de tempo e tiveram 1,6 vezes mais chances de relatar o *burnout* do que profissionais do sexo masculino (McMurray et al., 2000). No entanto, conforme argumentam Aydemir e Icelli (2013), a diferença entre gênero torna-se não significativa quando outros fatores são levados em consideração.

- Idade

A síndrome de *burnout* diminui com o aumento da idade e os trabalhadores desenvolvem um grau de tolerância para com a discrepância entre a expectativa e a realidade, assim como, a satisfação no trabalho aumenta com o aumento da idade (Milićević-Kalašić, 2013). Com base no conhecimento de que trabalhadores mais velhos têm mais experiência de trabalho do que os mais jovens, o *burnout* é considerado mais prevalecente em grupos etários mais jovens (Aydemir & Icelli, 2013).

A outra explicação, segundo esses autores, é o fato de que a ocorrência inicial da síndrome acontece, provavelmente, nos primeiros anos de carreira. Assim, se as pessoas têm dificuldades em lidar com o *burnout* logo no início da sua atividade laboral, deixam a profissão ou mudam de trabalho. Portanto, pessoas que lidam bem com a pressão do trabalho e que conseguem lidar com a ameaça de *burnout* nos primeiros anos de sua carreira podem ser bem-sucedidas profissionalmente (Maslach, 2003, citado por Aydemir & Icelli, 2013).

Garrosa, Moreno-Jiménez, Liang e González (2008) identificaram a idade, o *status*, os fatores de estresse do trabalho (carga de trabalho, experiência com a dor e a morte, interação conflituosa e a ambiguidade de papéis) e *hardness* como os preditores significativos de

burnout em enfermeiros espanhóis. Os resultados de Boyas, Wind e Kang (2012) sugerem o estresse do trabalho, o *burnout* e a intenção de deixar o emprego diferirem por faixa etária. Eles descobriram que, em comparação com trabalhadores mais velhos, trabalhadores mais jovens relataram níveis significativamente menos elevados de comprometimento organizacional, maiores níveis de exaustão emocional, despersonalização, estresse no trabalho e intenção de abandono do emprego. Por sua vez, Sünbül (2003) verificou que a variável idade apresentou-se significativamente correlacionada, de forma positiva, com a realização pessoal.

Norlund et al. (2010) revelaram que em ambos os sexos (masculino e feminino), o nível de *burnout* diminui com a idade. Igualmente, a partir de um estudo com 296 provedores de tratamento profissionais (psicoterapeutas, psicólogos, psiquiatras), Warren, Schafer, Crowley e Olivardia (2013) descobriram que o *burnout* associou-se com: ser mais jovem, pertencer ao sexo feminino e ter excesso de peso; maiores horas de trabalho; menor experiência e vivenciar a morte de um paciente.

- Estado civil

Aydemir e Icelli (2013) afirmam que trabalhadores solteiros experienciam mais *burnout*, enquanto aqueles que são casados sofrem menos. Funcionários divorciados, geralmente, caem entre estes dois grupos, pois eles estão mais próximos dos solteiros, em termos de maior exaustão emocional, mas mais próximos do grupo dos casados, em termos de menor despersonalização, e maior sentimento de realização pessoal (Maslach, 2003, citado por Aydemir & Icelli, 2013). McMurray et al. (2000) descobriram que médicas com crianças pequenas revelaram menor propensão a experienciar o *burnout* quando tiveram apoio dos colegas, cônjuges ou outros significativos no equilíbrio das questões do trabalho e da família.

Uma explicação do porquê as pessoas com famílias (casadas) são menos vulneráveis ao *burnout*, segundo Aydemir e Icelli (2013), reside no fato destas tenderem a ser mais

velhas, mais estáveis e psicologicamente maduras (ter uma compreensão sólida e precisa da realidade social, e ser mais construtiva e adaptável na natureza) e o envolvimento com o cônjuge e filhos torna-lhes mais experientes em lidar com problemas interpessoais e conflitos emocionais. Além do mais, indivíduos com crianças tendem a ser mais realistas e menos idealistas sobre segurança no emprego, salário e benefícios (Maslach, 2003, citado por Aydemir & Icelli, 2013).

Ao examinar variáveis demográficas e estresse em professores, Griffith et al. (1999) revelaram maior incidência da síndrome de *burnout* em professores novatos e solteiros. Um estudo de Martinez et al. (2008) revelou que dentistas solteiros, com idade média de 27 anos, que cursavam primeiros anos de programas de pós-graduação, combinando estudos com 30 horas de prática clínica e/ou outros trabalhos, constituiu o perfil de indivíduos propensos à doença. Também foram encontradas correlações negativas entre o ser solteiro e o bem-estar e a felicidade e, correlações positivas dessas variáveis (bem-estar e felicidade) com o ser casado (e.g., Júnior, 2014).

- Escolarização

A educação pode influenciar a realização pessoal, o que significa o nível educacional poder ser interpretado como um fator de proteção contra o *burnout*, assim como, o aumento da idade (Milićević-Kalašić, 2013). A formação tem a vantagem de aumentar a autoestima do empregado e reforça a confiança do mesmo empregado, em termos de estabilidade de emprego e seu valor na empresa (Smith et al., 1999).

A autoestima, a autoeficácia e a estabilidade emocional foram achados negativamente associados com exaustão emocional e despersonalização e, positivamente relacionados com a realização pessoal (e.g., Alarcon et al., 2009). Baixo nível de escolaridade foi encontrado como um fator importante na previsão do nível de *burnout* em mulheres (Norlund et al.,

2010). Além do mais, resultados de pesquisas (e.g., Júnior, 2014) apontam a escolaridade e renda estarem relacionados positivamente com a felicidade.

Salienta-se que as características demográficas observadas em estudos são, muitas vezes, consideradas insuficientes para generalização (Aydemir & Icelli, 2013). Ainda assim, os diferentes achados descritos apoiam a influência dos fatores demográficos na ocorrência do estresse e *burnout*.

c) Fatores Neurobiológicos

- Fatores genéticos

Ainda que a pesquisa sobre os fatores de risco para o desenvolvimento do *burnout* tenha se concentrado, principalmente em situações de trabalho e sobre as características pessoais, fatores genéticos também têm sido estudados e foram feitas tentativas para responder à questão sobre o *burnout* dever-se às influências genéticas ou aos fatores ambientais compartilhados por membros do domínio familiar (Aydemir & Icelli, 2013). Embora a busca de compreensão da predisposição genética para a ocorrência do *burnout* seja inconclusiva até o momento (Aydemir & Icelli, 2013), em um estudo com gêmeos, Middeldorp, Cath e Boomsma (2006) constataram que existe agrupamento familiar vulnerável em sofrer o *burnout*, devido a fatores ambientais compartilhados por membros da mesma família, explicando 22% da variância.

- Biomarcadores

Os biomarcadores podem ser definidos como variáveis genéticas, imunológicas e bioquímicas que se relacionam com expressão de doença (Schriefer & Carvalho, 2008). Aydemir e Icelli (2013) e Danhof-Pont, Veen e Zitman (2011) mencionam ainda não ter sido identificadas relações entre qualquer biomarcador e a síndrome de *burnout*, um argumento que encontra respaldo na metanálise feita pelos últimos autores. Para elucidar, a revisão sistemática conduzida pelos últimos autores descobriu a ausência de resultados que indicam a

existência de quaisquer biomarcadores potenciais no desenvolvimento da síndrome de *burnout*.

d) Distúrbios psiquiátricos

- Depressão

De acordo com Maslach et al. (2001), indivíduos propensos à depressão também são mais vulneráveis ao *burnout*, o que revela a suscetibilidade pessoal ou familiar de depressão constituir um fator de risco para o desenvolvimento de *burnout*. Aydemir e Icelli (2013) explicam que, assim que o estresse profissional prevê sintomas depressivos e depressão subsequente e; traços de personalidade potenciam a associação entre estresse de trabalho e depressão, *burnout* e depressão parecem estar intimamente relacionados. Algumas revisões sistemáticas (e.g., Glass & McKnight, 1996; McKnight & Glass, 1995) sugerem os efeitos depressivos e *burnout* compartilharem uma etiologia comum e que sua variância compartilhada pode ser devido ao seu desenvolvimento simultâneo.

Embora a natureza da depressão seja inespecífica e esta poder desenvolver-se em qualquer domínio da vida, elevadas exigências de trabalho, baixo controle sobre o trabalho e baixo apoio social aumentam o risco à doença (Ahola, Hakanen, Perhoniemi & Mutanen, 2014). McKnight e Glass (1995) descobriram que o Inventário de Depressão de Beck denotou associações positivas com as dimensões exaustão emocional e cinismo e associação negativa com realização pessoal. Resultados idênticos foram reportados por Salmela-Aro e Upadyaya (2014) em uma amostra de adolescentes finlandeses. Os resultados encontrados por Murcho Jesus e Pacheco (2009) sugerem que, no contexto laboral, os quadros depressivos podem ocorrer como uma manifestação do *burnout*, não sendo evidente o inverso.

- Distúrbios de estresse pós-traumático

O transtorno de estresse pós-traumático é um distúrbio psiquiátrico causado pela exposição a um acontecimento traumático de grande magnitute ou estressor extremo, que é

respondido com medo, impotência ou horror (Mealer, Burnham, Goode, Rothbaum & Moss, 2009). Mealer et al. (2009) constataram que indivíduos com distúrbios psicológicos relacionados ao trabalho, tais como sintomas de transtorno de estresse pós-traumático e síndrome de *burnout*, foram mais propensos a revelar dificuldades em sua vida fora do ambiente laboral. Nesse estudo, quase todos aqueles que preenchem os critérios diagnósticos para transtorno de estresse pós-traumático associaram-se positivamente ao *burnout*.

Resultados de outras amostras em contexto educativo (i.e, alunos), mostraram que o baixo *status* socioeconômico e estresse traumático foram preditores de resultados educacionais mais baixos (Goodman, Miller e West-Olatunji, 2012). Além disso, Mealer et al. (2009) evidenciaram que enfermeiros com transtorno de estresse pós-traumático podem apresentar um subconjunto de transtornos de *burnout*, sugerindo as duas doenças compartilharem a mesma predisposição etiológica.

Manifestações e Consequências do Burnout

No que diz respeito ao desenvolvimento do *burnout*, Angerer (2003), Karl e Fischer (2013) e Maslach et al. (2001) apontam duas teorias explicativas. A primeira advoga que os melhores trabalhadores e mais idealistas sofrem da síndrome, cuja ideia principal sustenta que as pessoas dedicadas acabam por fazer mais em prol de seus ideais, levando à exaustão e eventual cinismo quando seu sacrifício não for suficientemente recompensado para alcançarem seus objetivos. Portanto, ao nível individual, a pessoa é afetada por grandes expectativas de si mesma, um grande desejo de satisfazer as exigências do meio ambiente (Karl & Fischer, 2013).

A segunda considera o *burnout* como resultado final de uma longa exposição à estressores crônicos de trabalho, o que implica este ser uma doença que ocorre mais tarde na carreira das pessoas, devendo ser relativamente estável ao longo do tempo que as pessoas permanecem no mesmo trabalho. Nesta acepção, a fonte é o meio ambiente, caracterizado por

expectativas irrealistas, não transparentes, a falta de participação, a insuficiência de liberdade de ação, ambivalência, conflitos de valores e ausência de procedimentos justos (Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 1999). Maslach et al. (2001) ressaltam que as pontuações de *burnout* são bastante estáveis ao longo do tempo, o que apoia a noção deste ser uma resposta prolongada do estresse laboral crônico.

Dessa forma, o *burnout* implica um processo temporal bastante longo, uma vez que se baseia no fato da pessoa que vem trabalhando há algum tempo estar passando por um desajuste crônico entre o *self* e o trabalho. Como sustentou Freudenberger (1975), o *burnout* ocorre, geralmente, um ano depois que alguém inicia o trabalho em uma instituição, pois é apenas a partir desse momento que uma série de fatores causadores da doença começa a entrar em jogo. Maslach e Leiter (1999) sublinham que as pessoas não iniciam um trabalho sentindo-se desgastadas, mas sim plenamente engajadas, cheias de energia, prontas a dedicar tempo e esforço e, acham as atividades profissionais significativas.

O *burnout* pode afetar todos os aspectos do funcionamento do indivíduo, ter um efeito deletério nas relações interpessoais e familiares e levar a uma atitude negativa em relação à vida em geral (Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis & Kaprini, 2003). De acordo com esses autores, um indivíduo afetado pela síndrome pode tornar-se rígido, teimoso e inflexível, bloqueando o progresso e mudança construtiva, uma vez que uma mudança exige esforços adaptativos. É de interesse, portanto, destacar que os trabalhadores que desenvolvem a síndrome são engajados com um futuro profissional e comprometidos com certos valores que desejam pôr em prática e que o fracasso e a perda desse futuro geram desilusão e uma consequente perda do comprometimento, dando lugar à sintomatologia de *burnout* (Castro & Zanelli, 2007).

Para Sá (2004), a sintomatologia de *burnout* abrange três grupos de manifestações que diferem em sua natureza: a) física: em que o indivíduo sente um estado de fadiga crônica,

esgotado, com cefaleias e alterações frequentes do sono (fragmentação do sono, maior tempo de vigília e baixa eficácia do sono) e do peso, distúrbios gastrointestinais e agravamento de doenças crônicas já existentes. É levado a assumir comportamentos aditivos (consumo excessivo de café, tabaco, bebidas alcoólicas, tranquilizantes ou drogas ilícitas) para combater o estado em que se sente; b) emocional: associadas com sentimentos de fracasso, desilusão, falta de esperança e de significado no trabalho, surgimento de sentimentos depressivos; c) atitudinal: o indivíduo passa a mostrar-se indiferente, com atitudes negativas e de afastamento em relação ao trabalho, a colegas, a supervisores e à própria instituição.

Em relação aos sintomas físicos, Shirom e Melamed (2005) assinalam que embora a pesquisa sobre as implicações de *burnout* para a saúde física seja relativamente nova, o acúmulo de evidências sugere que o *burnout* crônico pode prejudicar a saúde física através de diferentes formas, incluindo a adoção de hábitos negativos para a saúde e incapacidade de se envolver em comportamentos de promoção da saúde, aumento dos fatores bioquímicos e hematológicos de risco a doenças cardiovasculares, diabetes, distúrbios do sono, exacerbação do processo de inflamação e comprometimento do sistema imunológico. Ou, conforme Brock e Grady (2000, citados por Angerer, 2003) os sintomas físicos do *burnout* incluem fadiga crônica, insônia, tontura, náuseas, alergias, dificuldades respiratórias, problemas de pele, dores musculares e rigidez, problemas menstruais, inchaço das glândulas, dor de garganta, gripe recorrente, infecções, constipações, dores de cabeça, problemas digestivos e dor nas costas.

Grebot (2008) apresenta cinco categorias de transtornos relacionados com o *burnout*: a) distúrbios psicossomáticos: fadiga, perturbação de sono, úlceras, dor músculo-esquelética (dor nas costas), maior nível cardíaco, colesterol elevado, triglicérides, ácido úrico e, posteriormente, riscos a doenças cardiovasculares; b) distúrbios psicológicos: aparecimento de comportamentos incomuns (sensibilidade excessiva à frustração, irritabilidade, raiva,

choro) ou atitudes incomuns (desconfiança, cinismo, onipotência, humor depreciativo), tendência a comportar-se de forma profissional do que paternal com os filhos; c) comportamentos de risco: desenvolvimento de comportamentos nocivos para o empregado e seu ambiente de trabalho, especialmente, com os usuários dos serviços com os quais interage; d) atitudes defensivas: resistência à mudança, rigidez para tomar uma nova decisão; e) hiperatividade: atividade excessiva associada com esforços totalmente ineficazes. O tempo gasto no trabalho é ilimitado, mas os resultados são inversamente proporcionais ao tempo gasto e a pessoa faz esforços consideráveis para manter seu emprego, mesmo envolvendo-se no consumo de álcool e medicamentos.

Para Benevides-Pereira (2002:44), os sintomas de *burnout* agrupam-se em quatro categorias: a) sintomas físicos: fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares, cefaleias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais, alterações menstruais nas mulheres b) sintomas comportamentais: negligência ou excesso de escrúpulo, irritabilidade, agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldade na aceitação de mudanças, perda de iniciativa, consumo de substâncias, tranquilizantes, comportamento de alto risco e suicídio; c) sintomas psíquicos ou cognitivos: falta de atenção e concentração, alterações de memória, lentidão do pensamento, sentimento de alienação e de solidão, impaciência, sentimento de insuficiência, labilidade emocional, dificuldade de autoaceitação, baixa autoestima, falta de energia, desânimo, disforia, depressão, desconfiança e paranoia; d) sintomas defensivos: tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda de interesse pelo trabalho e lazer, absenteísmo, ironia e cinismo.

Por seu turno, Schaufeli e Buunk (2003) consideram que os sintomas de *burnout* incluem manifestações afetivas (tristeza, depressão, ansiedade, agressividade e irritabilidade, insensibilidade e hostilidade), manifestações cognitivas (sentimentos de desespero,

desamparo, fraqueza e impotência, sensação de fracasso e insuficiência, baixa autoestima relacionada ao trabalho, rigidez de pensamentos, isolamento, debilidade de habilidades cognitiva como memória e atenção, negativismo, pessimismo, redução de empatia, estereótipos, desconfiança e uma atitude extremamente crítica em relação aos gestores, colegas e supervisores, insatisfação e intenção de abandono do trabalho), manifestações físicas (gripe frequente, queixas somáticas, níveis mais altos de cortisol e colesterol e doenças cardíacas coronarianas), manifestações comportamentais (abuso de substâncias, absentismo, *turnover* e fraco desempenho no trabalho) e manifestações motivacionais (perda de zelo, entusiasmo, interesse e idealismo, indiferença, decepção e resignação, conflitos interpessoais e retirada física e mental). No entanto, cabe ressaltar que, o grau, o tipo e o número de manifestações apresentadas pelo trabalhador dependerão da configuração de fatores individuais, fatores ambientais e da etapa em que o sujeito se encontra no processo de desenvolvimento da síndrome, não apresentando, necessariamente, todas as manifestações a ela associadas (Volpato, Gomes, Silva, Justo & Benevides-Pereira, 2003).

O *burnout*, diz Vargas et al. (2012), traduz-se em três tipos de consequências: a) saúde física (alterações cardiovasculares, gastrointestinais, respiratórias, fadiga, cefaleia, dores musculares, disfunção sexuais e problemas de sono); b) saúde psicológica (baixa satisfação no trabalho, ansiedade, depressão, irritabilidade, baixa autoestima, falta de motivação, dificuldade de concentração, sentimentos de frustração profissional e desejo de deixar o cargo); c) laborais (alterações comportamentais como absenteísmo, abuso de drogas, aumento de condutas violentas, diminuição da produtividade e falta de competência).

Face a esta amostra de argumentos, o *burnout* é cada vez mais considerado como uma erosão de um estado psicológico positivo (Maslach & Goldberg, 1998; Maslach e Leiter, 1999; Schaufeli et al., 2009) e, tal como acima descrito, o seu desenvolvimento traz consigo uma deterioração da saúde física e mental com consequências negativas nas esferas

individual, organizacional e no relacionamento social. Ao nível individual, as consequências incluem problemas fisiológicos, psicológicos e psicossociais (Grayson & Alvarez, 2008), podendo se manifestar através do esgotamento físico (Grayson & Alvarez, 2008; Maslach & Jackson, 1981), insônia, aumento do uso de álcool e drogas (Erturgut & Soyşekerci, 2010; Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 1999), ansiedade, depressão (Maslach & Leiter, 1999, Maslach et al., 2001), frustração e raiva, hostilidade, pressão alta, tensão muscular, fadiga crônica, medo, ansiedade, doenças gastrointestinais, dores de cabeça (Maslach & Leiter, 1999), doenças psicossomáticas (Erturgut & Soyşekerci, 2010), baixa autoestima (Maslach et al., 2001), menor qualidade de vida (Batista, Carlotto, Coutinho, & Augusto, 2010; Leiter & Maslach, 2005; Schwab, Jackson & Schuler, 1986) e afastamento psicológico com consequente desinteresse e falta de satisfação pelo exercício da profissão.

Vários resultados de estudos empíricos evidenciam a síndrome de *burnout* estar relacionada com problemas de saúde mental (Buhler & Land, 2003; Demerouti et al., 2010; Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2005; Schaufeli & Bakker, 2004; Suñer-Soler et al., 2013), e geral (Kristensen et al., 2005), períodos e dias de doença, problemas de sono e uso de analgésicos (Kristensen et al., 2005). Resultados similares foram encontrados por Yeh, Cheng, Chen, Hu e Kristensen (2007) em trabalhadores chineses. Os autores encontraram uma associação negativa entre controle no trabalho, apoio social, saúde mental, vitalidade, saúde em geral e satisfação no trabalho com as subescalas de *burnout* pessoal e a de *burnout* relacionado com trabalho e; correlações positivas das duas subescalas com horas de trabalho por semana, exigências psicológicas do trabalho e excesso de comprometimento com o trabalho.

Leiter et al. (2013) encontraram associações positivas entre o *burnout* e consumo de drogas antidepressivas, bem como o risco de uso de drogas psicotrópicas. Por sua vez, Baptista, Morais, Carmo, Souza e Cunha (2005) revelaram correlações negativas entre

depressão e todas as dimensões de qualidade de vida (aspectos físico, psicológico, relações sociais e com o meio ambiente) e correlações positivas entre depressão e as escalas de exaustão emocional e despersonalização de *burnout*. E também estudos mostram que o *burnout* se relaciona às queixas psicossomáticas (Jourdain & Chênevert, 2010), ao aumento de sintomas físicos e emocionais (Pines & Keinan, 2005) e aos sintomas depressivos em indivíduos considerados saudáveis (Armon, Melamed, Toker, Berliner & Shapira, 2013).

Ao nível da organização, diversas investigações empíricas identificaram o *burnout* associado com baixa satisfação no trabalho (e.g., Hombrados-Mendieta & Cosano-Rivas, 2011; Kristensen et al., 2005; Lee et al., 2011; Maslach & Jackson, 1981; Pines & Keinan, 2005; Sangganjanavanich & Balkin, 2013) e com a vida (e.g., Hombrados-Mendieta & Cosano-Rivas, 2011), absenteísmo (e.g., Kristensen et al., 2005; Maslach & Jackson, 1981; Swider & Zimmerman, 2010); mudança frequente de trabalho ou *turnover* (e.g., Jourdain & Chênevert, 2010; Kristensen et al., 2005; Lee et al., 2011; Pines & Keinan, 2005; Reinardy, 2011; Schaufeli & Bakker, 2004; Swider e Zimmerman, 2010) e diminuição da performance e produtividade no trabalho (e.g., Pines & Keinan, 2005; Swider & Zimmerman, 2010). Igualmente, Lee e Ashforth (1996) encontraram as seguintes metacorrelações entre as variáveis relacionadas com o estresse ocupacional e as dimensões do *burnout* (na ordem de exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal): satisfação com o trabalho (-0,31, -0,44, 0,29), *turnouver* (0,44, 0,31, -0,16), comprometimento organizacional (-0,43, -0,42, 0,02) e uso de habilidades (-0,28, -0,39, 0,24). No referido estudo, a inovação apresentou correlações significativamente negativas com os fatores exaustão emocional (-0,30) e despersonalização (-0,28).

Além dessas consequências, destaca-se a perda de entusiasmo e vitalidade no trabalho (Quick, Quick, Nelson & Hurrell, 1997); baixa moral no trabalho (Maslach & Jackson, 1981; Moss, 1989; Yong & Yue, 2007); perda de interesse no trabalho e na vida (Schwab et al.,

1986; Yong & Yue, 2007); indiferença para com as pessoas ou eventos (Yong & Yue, 2007); obtenção frequente de licenças médicas (Milićević-Kalašić, 2013); desmotivação; sabotagem (Chen et al., 2012); atrasos e poucas horas de trabalho, chegando a largar muito cedo (Moss, 1989); falta de compromisso, de criatividade e de inovação no trabalho (Maslach & Leiter, 1999), evitamento de contatos pessoais e profissionais, falta de atenção, dificuldades em lidar com conflitos e tomar decisões, perda de flexibilidade ou de iniciativa (Karl & Fischer, 2013), reforma antecipada, e, possivelmente, morbidade e mortalidade (Milićević-Kalašić, 2013). Somam-se a essas consequências a falta de críticas construtivas (Schaufeli et al., 2009); perda de sentido dos objetivos pessoais, de vontade, de energia e menos entusiasmo pelo trabalho (Kim, Lee & Kim, 2009); incremento de acidentes ocupacionais, visão negativa da instituição, denegrindo a imagem desta (Benevides-Perreia, 2002) e surgimento de graves problemas psicológicos e físicos que podem levar o trabalhador a incapacidade total para o trabalho (Carlotto & Câmara, 2008).

Maslach e Goldberg (1998) declaram que o declínio na qualidade do trabalho e na saúde física e psicológica resultante de um processo de *burnout* pode ser muito caro, não somente ao nível individual do trabalhador, mas para todos afetados por essa pessoa. Os efeitos do *burnout* ao nível social podem ser o fraco relacionamento social conjugal, familiar e recreativo. Maslach et al. (2001), por exemplo, fazem menção de que pessoas acometidas pela síndrome podem ter um impacto negativo sobre os seus colegas de trabalho, tanto por causar maior conflito pessoal ou perturbar tarefas de trabalho, chamando atenção desta poder ser "contagiosa" e perpetuar-se através das interações informais no local de trabalho.

Também há evidências de que a síndrome de *burnout* no trabalho é marcada por um *spillover* negativo (sinergias em que os recursos associados a uma função dificultam a melhoria na participação no outro papel) que afeta a vida familiar das pessoas. Vasques-Menezes, Codo e Medeiros (1999) argumentam que, no caso da existência de conflito

trabalho-família, em que o trabalhador se sente roubando o tempo necessário para se dedicar à sua família, observa-se um aumento significativo dos fatores exaustão emocional e despersonalização.

A conectividade constante, a extensão da jornada de trabalho em noites e fins de semana fazem com que seja mais difícil o trabalhador se desconectar dos estressores do trabalho, o que origina o conflito trabalho-família (Bruce, 2009). E, também, como frisa esse autor, a indisponibilidade dos trabalhadores, especialmente supervisores, para trabalhar fora do horário normal de funcionamento da organização, conduz ao medo de serem considerados desmotivados ou preguiçosos.

Um estudo de Timms e Brough (2013) mostrou a facilitação ou *spillover* positivo trabalho-família (interferência de recursos de trabalho na família, originando a boa participação do indivíduo na vida familiar) positivamente associado à dedicação e negativamente associado ao desengajamento no trabalho. No mesmo estudo, estes autores encontraram associações negativas de duas dimensões do engajamento (vigor e dedicação) com a carga de trabalho, exigências do trabalho e *spillover* negativo trabalho-família. Também Bria, Spânu, Băban e Dumitraşcu (2014) revelaram que as exigências de trabalho (i.e., carga de trabalho e exigências emocionais) e *spillover* negativo trabalho-família se correlacionam positivamente com a exaustão emocional e cinismo, e negativamente com eficácia profissional.

Cabe, então, ressaltar Voydanoff (2005) o qual expressa que a atribuição positiva da facilitação num domínio (trabalho ou família) pode contribuir para a satisfação nesse domínio, assim como, a satisfação no outro domínio (e.g., a facilitação do trabalho para família está positivamente relacionada à satisfação no trabalho). Uma investigação de Brown e Roloff (2011) revelou os professores que investem mais em atividade extra-papel (e.g., tutoria de alunos) nas noites e finais de semana serem mais propensos a experienciar o *burnout* e a

reduzir o compromisso com o ensino do que aqueles que investem menos. Segundo esses autores, maior investimento de recursos pessoais em atividade extra-papel associado à excessiva carga de trabalho pode invadir o tempo do professor na reposição dos recursos perdidos ou no investimento em outras áreas (e.g., tempo com a família e amigos, sono, tarefas domésticas e exercício físico), colocando em risco à saúde. Mas também porque os trabalhadores sofredores da síndrome de *burnout* parecem incapazes de satisfazerem as suas necessidades básicas diárias de parentesco, autonomia e competência no trabalho, é provável que o seu engajamento diário no trabalho também seja reduzido (Bakker & Costa, 2014).

Considerações finais

Os resultados desta revisão teórica fornecem um suporte no entendimento das causas, manifestações e consequências da síndrome de *burnout* no ambiente de trabalho. Eis a sistematização de alguns pontos norteadores da abordagem dessa seção: a) o *burnout* surge na incompatibilidade crônica entre a pessoa e seu ambiente de trabalho, em termos de algumas ou de todas as seis áreas ou domínios, nomeadamente: carga de trabalho, controle, recompensa, comunidade, justiça e valores (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001), o que origina comportamentos contraproducentes do trabalhador, podendo afetar o seu bem-estar, o contexto laboral, assim como, ao nível familiar; b) em termos de manifestações, o *burnout* pode se caracterizar por sintomas afetivos, cognitivos, físicos, comportamentais e motivacionais; c) no trabalho, o *burnout* se manifesta em comportamentos contraproducentes ou negativos; e d) a incidência e gravidade do *burnout* está relacionada com a incongruência percebida real ou não de que as demandas do trabalho excedem os recursos individuais, além do uso de mecanismos de *coping* inadequados.

As características individuais e do meio laboral são mutuamente dependentes, devendo ser consideradas de forma holística na abordagem da síndrome de *burnout* (Karl & Fischer, 2013). É assim que, corroborando com Schaufeli et al. (2009), o desequilíbrio entre demandas

e recursos de trabalho e o conflito de valores explicam a persistência de *burnout*, sua relevância social e foco de investigação científica.

Da sistematização realizada, também ficou evidente ser imperativo que trabalhadores de diversas ocupações tenham acesso às formas de enfrentamento do estresse e da síndrome de *burnout*, como forma de contribuir para que a saúde do funcionário não esteja em risco. Mais ainda, as organizações de trabalho têm tarefa adicional no desenvolvimento de intervenções que visam reduzir os níveis de *burnout* no trabalho.

Referências

Ahola, K., Hakanen, J., Perhoniemi, R. & Mutanen, P. (2014). Relationship between burnout and depressive symptoms: A study using the person-centred approach. *Burnout Research, 1*, 29-37.

Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 549-562.

Alarcon, G., Eschleman, K. J. & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, *23*(3), 244-263.

Angerer, J. M. (2003). Job Burnout. *Journal of employment counseling, 40*, 98-107.

Armon, G., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S. & Shapira, I. (2013). Joint Effect of Chronic Medical Illness and Burnout on Depressive Symptoms Among Employed Adults. *Health Psychology*, 1-9.

Armon, G., Shirom, A. & Melamed, S. (2012). The Big Five Personality Factors as Predictors of Changes Across Time in Burnout and Its Facets. *Journal of Personality 80*(2), 403-427.

Aydemir, O. & Icelli, I. (2013). *Burnout: Risk Factors*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 119-143). Basel, Switzerland: Springer.

Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research.* In L. J. Konczak & D. E. Smith (2012). The study of people at work: Book Reviews. *Personnel Psychology*, *63*(1), 204-207.

Bakker, A. B. & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, *1*, 112-119.

Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, *20(*4), 265-269.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, *22*(3), 187-200.

Bakker, A. B., Van der Zee, K. I., Lewig, K. A. & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big-5 factors and burnout: A study among volunteer counselors. *Journal of Social Psychology, 146*, 31-50.

Baptista, M. N., Morais, P. R., Carmo, N. C. do., Souza, G. O. de & Cunha, A. F. de (2005). Avaliação de Depressão, síndrome de burnout e Qualidade de vida em Bombeiros. *Psicologia Argumento, Curitiba*, *23*(42), 47-54.

Basińska, M. A. & Woźniewicz, A. (2013). The relation between type D personality and the clinical condition of patients suffering from psoriasis. *Postępy Dermatologii i Alergologii*, *6*, 381-387.

Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S. & Augusto, L. G. da S. (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *13*(3), 502-12.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.* (3ª ed.). São Paulo: Casa do psicólogo.

Booth-Kewley, S. & Friedman, H. S. (1987). Psychological Predictors of Heart Disease: A Quantitative Review. *Psychological Bulletin, 101*(3), 343-362.

Bosco, A., Masi, M. N. di & Manuti, A. (2013). *Burnout Internal Factors-Self-esteem and Negative Affectivity in the Workplace: The Mediation Role of Organizational Identification in Times of Job Uncertainty*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 145-158). Basel, Switzerland: Springer.

Boyas, J., Wind, L. H. & Kang, S. (2012). Exploring the relationship between employment-based social capital, job stress, burnout, and intent to leave among child protection workers: An age-based path analysis model. *Children and Youth Services Review, 34*, 50-62.

Bria, M., Spânu, F., Băban, A. & Dumitraşcu, D. L. (2014). Maslach Burnout Inventory - General Survey: Factorial validity and invariance among Romanian healthcare professionals. *Burnout Research, 1*, 103-111.

Brown, L. A. & Roloff, M. E. (2011). Extra-role Time, Burnout, and Commitment: The Power of promises Kept. *Business Communication Quarterly, 74*(4), 450-474.

Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 1*, 57- 64.

Buhler, K. E & Land, T. (2003). Burnout and Personality in intensive care: An empirical study. *Hospital Topics: Research and Perspectives on Healthcare, 81*(4), 5-12.

Byrne, M., Chughtai, A., Flood, B., Murphy, E. & Willis, P. (2013). Burnout among accounting and finance academics in Ireland. *International Journal of Educational Management, 27*(2), 127-142.

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. *PSICO, Porto Alegre, PUCRS, 39*(2), 152-158.

Carod-Artal, F. J. & Vázquez-Cabrera, C. (2013). *Burnout Syndrome in an International Setting*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and Working (pp. 15-35). Basel, Switzerland: Springer.

Carver, C. S. & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology, 61*, 679-704.

Castro, F. G. de & Zanelli, J. C. (2007). Síndrome de *burnout* e projeto de ser. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 10*(2), 17-33.

Chen, H., Wu, P. & Wei, W. (2012). New perspective on job burnout: Exploring the root cause beyond general antecedentes analysis. *Psychological Reports*, *110*(3), 801-819.

Connolly, J. J. & Viswesvaran, C. (2000). The role of a€ ectivity in job satisfaction: a meta-analysis. *Personality and Individual Diferences, 29*, 265-281.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (6ª ed.). Lisboa: Editora RH.

Danhof-Pont, M. B., Veen, T. van. & Zitman, F. G. (2011). Biomarkers in burnout: A systematic review. *Journal of Psychosomatic Research, 70*, 505-524.

De Berardis D., Campanella, D., Serroni, N., Sepede, G., Carano, A. & Conti, C. (2008). The impact of alexithymia on anxiety disorders: a review of the literature. *Current Psychiatry Reviews, 4*, 80-86.

De Berardis, D., Serroni, N., Marini, S., Rapini, G., Carano, A., Valchera, A. et al. (2014). Alexithymia, suicidal ideation, and serum lipid levels among drug-naive outpatients with obsessive-compulsive disorder. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 00*(00).

Deary, I. J., Watson, R. & Hogston, R. (2003). A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, *43*(1), 71-81.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499-512.

Demerouti, E., Mostert, K. & Bakker, A. B. (2010). Burnout and Work Engagement: A Thorough Investigation of the Independency of Both Constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, *15*(3), 209-222.

Denollet, J. & De Vries, J. (2006). Positive and negative affect within the realm of depression, stress and fatigue: The two-factor distress model of the Global Mood Scale (GMS). *Journal of Affective Disorders*, *91*, 171-180.

Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A. (2007). An asessment of well-being of principals in flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, *45*(1), 33-61.

Emery, S., Wade, T. D. & McLean, S. (2009). Associations Among Therapist Beliefs, Personal Resources and Burnout in Clinical Psychologists. *Behaviour Change*, *26*(2), 83-96.

Erturgut, R. & Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*, 1399-1404.

Evans, S., Huxley, P., Gately, C., Webber, M., Mears, A., Pajak, S. et al. (2006). Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *The British Journal of Psychiatry*, *188*, 75-80.

Ferreira, J. M, Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Freudenberger, H. J. (1975). The staff Burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *12*(1), 73-82.

Garrosa, E. & Moreno-Jiménez, B. (2013). Burnout and Active Coping with Emotional Resilience. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 201-221). Basel, Switzerland: Springer.

Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Liang, Y. & González, J. L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies, 45*, 418-427.

Ghorpade, J., Lackritz, J. & Singh, G. (2007). Burnout and Personality: Evidence From Academia. *Journal of Career Assessment, 15*(2), 240-256.

Glass, D. C. & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health, 11*, 23-48.

Goodman, R. D., Miller, M. D. & West-Olatunji, C. A. (2012). Traumatic Stress, Socioeconomic Status, and Academic Achievement Among Primary School Students. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *4*(3), 252-259.

Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1349-1363.

Grebot, É. (2008). *Stress et burnout au travail: identifier, prévenir, guérir*. Paris: Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles.

Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 517-531.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.

Halbesleben, J. R. B. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management, 30*(6), 859-879.

Hallberg, U. E., Johansson, G. & Schaufeli, W. B. (2007). Type A behavior and work situation: Associations with burnout and work engagement. *Scandinavian Journal of Psychology, 48*, 135-142.

Hallsten, L., Josephson, M. & Torgén, M. (2005). Performance-based self-esteem: A driving force in burnout processes and its assessment. *Arbete och Hälsa, 4,* 1-35.

Helkavaara, M. (2013). Emotional Exhaustion and Psychosocial Work Factors. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 159-168). Basel, Switzerland: Springe.

Helkavaara, M., Saastamoinen, P. & Lahelma, E. (2011). Psychosocial work environment and emotional exhaustion among middle-aged employees. *BMC Research Notes, 4,* 101, 1-8.

Heponiemi, T., Kouvonen, A., Vänskä, J., Halila, H., Sinervo, T., Kivimäki, M. & Elovainio, M. (2008). Health, psychosocial factors and retirement intentions among Finnish physicians. *Occupational Medicine, 58,* 406-412.

Hombrados-Mendieta, I. & Cosano-Rivas, F. (2011). Burnout, workplace support, job satisfaction and life satisfaction among social workers in Spain: A structural equation model. *International Social Work, 56*(2), 228-246.

Hultell, D. & Gustavsson, J. P. (2010). A psychometric evaluation of the Scale of Work Engagement and Burnout (SWEBO). *Work, 37,* 261-274.

Huynh, J. Y., Xanthopoulou, D. & Winefield, A. H. (2013). Social Support Moderates the Impact of Demands on Burnout and Organizational Connectedness: A Two-Wave Study of Volunteer Firefighters. *Journal of Occupational Health Psychology, 18*(1), 9-15.

Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, St. & Kaprini, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders, 75,* 209-221.

Jepson, E. & Forres, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76,* 183-197.

Jourdain, G. & Chênevert, D. (2010). Job demands-resources, burnout and intention to leave the nursing profession: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 47*, 709-722.

Júnior, F. S. P. (2014). *Ayahuasca, Autoconsciência e Bem-Estar Psicológico: Um estudo Sobre a (In)Congruência Religiosa*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Karl, D. & Fischer, M. (2013*). Prevention and Communication: A Most Effective Tailored Treatment Strategies for Burnout*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 185-200). Basel, Switzerland: Springer.

Kim, H. J., Shin, K. H. & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management, 28*, 96-104.

Kim, M. Y., Lee, J. Y. & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, *10*, 475-482.

Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Head, J., Shipley, M. J., Vahtera, J. & Marmot, M. G. (2004). Organisational justice and change in justice as predictors of employee health: The Whitehall II study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *58*, 931-937.

Kobasa. S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 1-11.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229-243.

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19*(3), 192-207.

Kumar, S. & Mellsop, G. (2013). *Burnout: Gender Aspects*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 99-117). Basel, Switzerland: Springer.

Lasalvia, A., Bonetto, C., Bertani, M., Bissoli, S., Cristofalo, D., Marrella, G. et al. (2009). Influence of perceived organisational factos on job burnout: survey of community mental health staff. *The British Journal of Psychiatry, 195*, 537-544.

Lau, B., Hem, E., Berg, A. M., Ekeberg, Ø. & Torgersen, S. (2006). Personality types, coping, and stress in the Norwegian police service. *Personality and Individual Differences, 41*, 971-982.

Lee, J., Lim, N., Yang, E. & Lee, S. M. (2011). Antecedents and Consequences of Three Dimensions of Burnout in Psychotherapists: A Meta-Analysis. *Professional Psychology: Research and Practice, 42*(3), 252-258.

Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81,* 123-133.

Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9,* 297-308.

Leiter, M. P. & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. *Occupational Stress and Well Being, 3,* 91-134.

Leiter, M. P. & Maslach, C. (2005). *A mediation model of job burnout*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, (pp. 544-564), USA: Edward Elgar Publishing.

Leiter, M. P. (2005). Perception of risk: an organizational model of occupational risk, burnout, and physical symptom. *Anxiety, Stress, and Coping*, *18*(2), 131-144.

Leiter, M. P., Hakanen, J. J., Ahola, K., Toppinen-Tanner, S., Koskinen, A. & Väänänen, A. (2013). Organizational predictors and health consequences of changes in burnout: A 12-year cohort study. *Journal of Organizational Behavior, 34*, 959-973.

LePine, J. A., LePine, M. A. & Jackson, C. L. (2004). Challenge and Hindrance Stress: Relationships With Exhaustion, Motivation to Learn, and Learning Performance. *Journal of Applied Psychology*, *89*(5), 883-891.

Little, L. M., Simmons, B. L. & Nelson, D. L. (2007). Health among leaders: Positive and negative effect, engagement and burnout, forgiveness and revenge. *Journal of Management Studies, 44*(2), 243-260.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). Thebenefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855.

Martinez, A. A., Aytés, L. B. & Escoda, C. G. (2008). The burnout syndrome and associated personality disturbances. The study in three graduate programs in Dentistry at the University of Barcelona. *Medicina Oral, Patologia Oral* y *Cirugia Bucal, 1, 13*(7), E444-50.

Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology, 7*, 63-74.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, *2*, 99-113.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas, SP: Papirus.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnou. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397-422.

Mattila, A. K., Ahola, K., Honkonen, T., Salminen, J. K., Huhtala, H. & Joukamaa, M. (2007). Alexithymia and occupational burnout are strongly associated in working population. *Journal of Psychosomatic Research, 62*, 657-665.

McCrae R. R. & John, O. P. (1992). Introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality, 60*, 175-215.

McKnight, J. D. & Glass, D. C. (1995). Perceptions of Control, Burnout, and Depressive Symptomatology: A Replication and Extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *63*(3), 490-494.

McMurray, J. E., Linzer, M., Konrad, T. R., Douglas, J., Shugerman, R. & Nelson, K. (2000). The Work Lives of Women Physicians. *J Gen Intern Med*, *15*, 372-380.

Mealer, M., Burnham, E. L., Goode, C. J., Rothbaum, B. & Moss, M. (2009). The prevalence and impact of post traumatic stress disorder and burnout syndrome in nurses. *Depression and Anxiety, 26*, 1118-1126.

Meurs, J. A. & Perrewé, P. L. (2011) Cognitive Activation Theory of Stress: An Integrative Theoretical Approach to Work Stress. *Journal of Management*, *37*(4), 1043-1068.

Middeldorp, C. M., Cath, D. C. & Boomsma, D. I. (2006). A twin-family study of the association between employment, burnout and anxious depression. *Journal of Affective Disorders, 90*, 163-169.

Milićević-Kalašić, A. (2013). Burnout Examination. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 169-183). Basel, Switzerland: Springer.

Mommersteeg, P. M. C., Denollet, J. & Martens, E. (2012). Type D personality, depressive symptoms and work-related health outcomes. *Scandinavian Journal of Public Health, 40*, 35-42.

Moss, V. A. (1989). Burnout: Symptoms, Causes, Prevention. *Association of periOperative Registered Nurses Journal*, *50*(5), 1071-1076.

Murcho, N. A. C., Jesus, S. N. & Pacheco, J. E. P. (2009) A Relação entre a depressão em contexto laboral e o burnout: Um estudo empírico com enfermeiros. *Psicologia, saúde & doenças*, *10*(1), 57-68.

Nelson, D. & Cooper, C. (2005). Stress and health: A positive direction. *Stress and Health*, *21*, 73-75.

Nelson, D. L. & Simmons, B. L. (2005). *Eustress and attitudes at work: a positive approach*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, USA: Edward Elgar Publishing.

Nizielski, S., Hallum, S., Schütz, A. & Lopes, P. N. (2013). A Note on Emotion Appraisal and Burnout: The Mediating Role of Antecedent-Focused Coping Strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, *18*(3), 363-369.

Norlund, S., Reuterwall, C., Höög, J., Lindahl, B., Janlert, U. & Birgander, L. S. (2010). Research article Burnout, working conditions and gender-results from the northern Sweden MONICA Study. *BMC Public Health*, *10*(326), 1-9.

Ogińska-Bulik, N. (2006). Occupational stress and its consequences in healthcare professionals: The rule of type personality. *International Journal of occupational Medicine and Environmental Health*, *19*(2), 113-122.

Oh, I. S., Guay, R. P., Kim, K., Harold, C. M., Lee, J. H., Heo, C. G. & Shin, K. (2014). Fit happens globally: A meta-analytic comparison of the relationships of person-environment fit dimensions with work attitudes and performance across East Asia, Europe, and North America. *Personnel Psychology, 67*, 99-152.

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*, 503-513.

Peeters, M. A. G. & Rutte, C. G. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, *10*(1), 64-75.

Piedmont, R. L. (1993). A longitudinal analysis of burnout in the Health care setting: The role of personal dispositions. *Journal of Personality Assessment*, *61*(3), 457-473.

Pines, A. M. & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, *39*, 625-635.

Pishghadam, R. & Sahebjam, S. (2012). Personality and Emotional Intelligence inTeacher Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*(1), 227-236.

Pozo-Muñoz, C., Salvador-Ferrer, C., Alonso-Morillejo, E. & Martos-Mendez M. J. (2008). Social support, burnout, and well-being in teacher professionals: contrast of a direct and buffer effect model. *Ansiedad y Estré*, *14*(2-3), 127-141.

Purvanova, R. K. & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 168-185.

Quick, J. C., Quick, J. D., & Gavin, J. H. (2000). *Stress: Measurement*. In A. E Kazdin (Ed). *Encyclopedia of psychology*, Vol. 7. (pp. 484-487). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. & Hurrell Jr., J. J. (1997). *Organizational consequences of stress*. In J. C. Quick, J. D. Quick, D. L. Nelson & J. J. Hurrell Jr. (Eds). *Preventive stress management in organizations* (pp. 89-110). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Rasmussen, H. N., Wrosch, C., Scheier, M. & Carver, C. S. (2006). Self-Regulation Processes and Health: The Importance of Optimism and Goal Adjustment. *Journal of Personality*, *74*(6), 1721- 1747.

Reinardy, S. (2011). Newspaper journalism in crisis: Burnout on the rise, eroding young journalists' career commitment. *Journalism*, *12*(1), 33-50.

Riolli, L. & Savicki, V. (2006). Impact of Fairness, Leadership, and Coping on Strain, Burnout, and Turnover in Organizational Change. *International Journal of Stress Management*, *13*(3), 351-377.

Sá, L. (2004). Do stress ao Burnout em enfermagem. *Enfermagem Oncológica*, Ano *7*(30-31), 14-37.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, *84*, 137-151.

Sangganjanavanich, V. F. & Balkin, R. S. (2013). Burnout and Job Satisfaction Among Counselor Educators. *Journal of Humanistic Counseling, 52*, 67-79.

Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*, 293-315.

Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (2003). *Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing*. In M.J. Schabracq, J A. M. Winnubst & C. L. Cooper. (Eds). *The Handbook of Work and Health Psychology*: John Wiley & Sons, Ltd.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary manual*. Occupational Health Psychology Unit: Utrecht University.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701-716.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, *14*(3), 204-220.

Schneider, T. R. (2004). The role of neuroticism on psychological and physiological stress responses. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*, 795-804.

Schriefer, A. & Carvalho, E. M. (2008). Biomarcadores em Medicina. *Gazeta Médica da Bahia*, *78*(1), 47-51.

Schwab, R. S., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, *10*(3), 14-30.

Segerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality, 41*, 772-786.

Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A. et al. (2008). Work Engagement in Japan: Validation of the Japanese Version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology: An International Review, 57*(3), 510-523.

Shirom, A. & Melamed, S. (2005). *Does burnout affect physical health? A review of the evidence*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, (pp.599-622), USA: Edward Elgar Publishing.

Siegrist, J. (2003). *Subjective well-being: new conceptual and methodological developments in health-related social sciences.* ESF SCSS Exploratory workshop on 'Income, interactions and subjective well-being'. Paris.

Siegrist, J., Falck, B. & Joksimovic L. (2005). In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). R*esearch companion to organizational health psychology.* USA: Edward Elgar Publishing.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.

Smith, M. J., Conway, F. T. & Karsh, B. (1999). Occupational Stress in Human Computer Interaction. *Industrial Health, 37*, 157-173.

Steyn, G. M. e Kamper, G. D. (2006). Understanding occupational stress among educators: an overview. *African education Review, 3*(1-2), 113-133.

Sünbül, A. M. (2003). An Analysis of Relations among Locus of Control, Burnout and Job Satisfaction in Turkish High School Teachers. *Australian journal of Education, 47*(I), 58-72.

Suñer-Soler, R., Grau-Martín, A., Font-Mayolas, S., Gras, M. E., Bertran, C. & Sullman, M. J. M. (2013). Burnout and quality of life among Spanish healthcare personnel. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 20*, 305-313.

Swider, B. W. & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 487-506.

Tam, T. S.K. & Mong, L. P.K. (2005). Job stress, perceived inequity and burnout among school social workers in Hong Kong. *International Social Work, 48*(4), 467-483.

Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*, 397-408.

Taylor, S. E., Seeman, T. E., Eisenberger, N. I., Kozanian, T. A., Moore, A. N., & Moons, W.G. (2010). Effects of a supportive or an unsupportive audience on biological and psychological responses to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(1), 47-56.

Timms, C. & Brough, P. (2013). "I like being a teacher": Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration, 51*(6), 768-789.

Tokuda, Y., Hayano, K., Ozaki, M., Bito, S., Yanai, H. & Koizumi, S. (2009). The Interrelationships between Working Conditions, Job Satisfaction, Burnout and Mental Health among Hospital Physicians in Japan: a Path Analysis. *Industrial Health*, *47*, 166-172.

Tyler, T., Degoey, P. & Smith, H. (1996). Understanding why the justice of group procedures matters: A test of the psychological dynamics of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*(5), 913-930.

Vargas, C., Cañadas, Gustavo, R. E., Fuente, I. de la, Luís, C. S. & Lozano, L. M. (2012). Risk factors associated with burnout syndrome in teachers. *INFAD Revista de Psicologia*, *1*(4), 117-123.

Vasques-Menezes, I., Codo, W. & Medeiros, L. (1999). *O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico*. In W. Codo. *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Vollrath, M., Torgersen, S. & Alnæs, R. (1995). Personality as long-term predictor of coping. *Personality and Individual Differences*, *18*, 117-125.

Volpato, D. C., Gomes, F. B., Silva, S. G. M., Justo, T. & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Burnout: O desgaste dos Professores de Maringá. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, *1*(1), 90-101.

Voydanoff, P. (2005). Social integration, work-family conflict and facilitation, and job and marital quality. *Journal of Marriage and Family*, *67*, 666-679.

Warren, C. S., Schafer, K. J., Crowley, M. E. J. & Olivardia (2013). Demographic and Work-Related Correlates of Job Burnout in Professional Eating Disorder Treatment Providers. *Psychotherapy*, *24*, 1-12.

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Developmenta nd Validation of Brief Measures of Positive And Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6),1063-1070.

Wu, H., Liu, L., Wang, Y., Gao, F., Zhao, X. & Wang, L. (2013). Factors associated with burnout among Chinese hospital doctors: a cross-sectional study. *BMC Public Health, 13*, 786, 1-8.

Yeh, W., Cheng, Y., Chen, C., Hu, P. & Kristensen, T. S. (2007). Psychometric Properties of the Chinese Version of Copenhagen Burnout Inventory Among Employees in Two Companies in Taiwan. *International Journal of Behavioral Medicine, 14*(3), 126-133.

Yong, Z. & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society, 40*(5), 78-85.

Zellars, K. L., Perrewé, P. L. & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in Health Care: The Role of the Five Factors of Personality. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*(8), 1570-1598.

Seção 3: Prevenção e Tratamento do *Burnout*

Introdução

Devido às consequências inestimáveis para a saúde individual e organizacional, a síndrome de *burnout* no ambiente laboral deve ser evitada. A incidência e gravidade da síndrome podem ser minimizadas ou eliminadas através do desenvolvimento de ações focadas nos trabalhadores e/ou no ambiente de trabalho.

A capacidade de enfrentamento de *burnout* pode ser melhorada através do desenvolvimento de estratégias de prevenção quer a nível das pessoas quer a nível das organizações de trabalho. Com efeito, o desenvolvimento de ações visando o engajamento no trabalho pode eliminar os custos onerosos resultantes do tratamento da doença. O emprego de tais medidas ou estratégias anti-*burnout* pelas organizações pode garantir a rentabilidade da organização e o bem-estar dos trabalhadores. Esta seção objetiva descrever as estratégias de prevenção e tratamento da síndrome de *burnout* no ambiente laboral.

As abordagens preventivas da síndrome de *burnout* incluem tanto a modificação no ambiente de trabalho quanto à melhoria na capacidade do indivíduo lidar com os estressores. A prevenção desempenha um papel fulcral no tratamento precoce de *burnout*, pois quanto mais cedo o trabalhador ou o seu meio ambiente sofrerem influência, maior será o efeito desta influência do curso dinâmico e processual de saúde (Karl & Fischer, 2013). Para esses autores, entende-se por prevenção as etapas destinadas a prevenir ou retardar o aparecimento de uma doença ou, quando tal não for possível, atenuar as suas consequências. Em sentido lato, a prevenção significa reduzir o estresse com impacto negativo nas pessoas em causa (Karl & Fischer, 2013).

Carod-Artal e Vázquez-Cabrera (2013), Karl e Fischer (2013) e Maslach e Goldberg (1998) apontam a existência de três níveis de prevenção de *burnout* nomeadamente: medidas

preventivas primárias (prevenção/remoção dos fatores de *burnout*), medidas secundárias (reconhecimento precoce/intervenção) e medidas terciárias (lidar com as consequências, reabilitação e profilaxia). As medidas de prevenção primária incluem modificações no *design* ergonômico, no trabalho e ambiente, desenvolvimento organizacional e de gestão, aconselhamento em nutrição e estratégias de *coping*. Porque começa antes do início de um transtorno, a prevenção primária é dirigida a um grupo de pessoas livres de sintomas da doença (Karl & Fischer, 2013).

A prevenção secundária, para reduzir o estresse e *burnout* no trabalho, inclui a educação e formação dos trabalhadores (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013). Com o objetivo de impedir o desenvolvimento de sintomas mais graves ou mesmo tornar-se crônica, a prevenção secundária começa na fase inicial de uma doença contraída anteriormente, em que sinais evidentes de problemas de saúde ainda não estão presentes. Este tipo de prevenção se destina a pessoas que estão livres de queixas subjetivas, mas que tomaram consciência da precariedade do seu estado de saúde apenas por programas ou exames médicos (Karl & Fischer, 2013).

As medidas de prevenção terciária visam reduzir o impacto do estresse e *burnout* por meio de um sistema de gestão eficaz que pode ser alcançado com programas de saúde ocupacional. Portanto, segundo Karl e Fischer (2013), a prevenção terciária destina-se a evitar que uma doença manifesta cause danos consequentes ou, alternativamente, para evitar recaídas, o que se sobrepõe em grande parte aos objetivos de reabilitação.

Enquanto as intervenções primárias se concentram em modificar ou eliminar as fontes ambientais de estresse no local de trabalho, as intervenções secundárias são voltadas na potencialização dos recursos pessoais do indivíduo para ajudá-lo a lidar com o estresse. Por fim, as intervenções terciárias são direcionadas ao tratamento e reabilitação do trabalhador o qual já desenvolve problemas graves de saúde relacionados com o estresse.

Resumidamente, LaMontagne, Keegel, Louie, Ostry e Landsbergis (2007) e Maslach e Goldberg (1998) descrevem que ações que visam a eliminação ou modificação de estressores no local de trabalho constitui a prevenção primária, pois a intenção é de reduzir a incidência de novos casos de estresse (tal como uma vacina reduz a incidência de novos casos da doença); intervenções destinadas a ajudar as pessoas a gerir ou lidar com estressores no trabalho são designadas como prevenção secundária porque a sua intenção é de reduzir a prevalência de estresse e; as intervenções que tratam os indivíduos que já sofrem de exposição aos fatores de estresse do local de trabalho são designadas prevenção terciária porque a intenção é reduzir os *deficits* residuais após a experiência de estresse. A prevenção primária é, geralmente, mais eficaz do que a secundária e esta, por sua vez, mais eficaz do que terciária (LaMontagne et al., 2007).

Hätinen, Kinnunen, Pekkonen e Kalimo (2007) apontam a reabilitação do empregado (uma intervenção essencialmente preventiva terciária, mas associada com a prevenção secundária) como a forma eficaz entre as várias maneiras de combate à progressão da síndrome de *burnout*. O que significa, segundo os autores citados, que as estratégias utilizadas para reabilitação são destinadas a aliviar bem como prevenir os sintomas de *burnout*. Assim, a reabilitação da população ativa inclui atividades multidisciplinares destinadas a manter e melhorar a capacidade de trabalho dos funcionários e garantir a qualificação para o trabalho.

Uma visão abrangente e explicativa do *burnout* requer referências tanto aos processos temporais como às transações que expressam a interação entre os fatores de estresse, *burnout* e do indivíduo (Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013). É óbvio, então, que intervenções eficazes para a prevenção do estresse relacionado com o trabalho também podem se revelar eficazes na prevenção de *burnout* (Walter, Plaumann & Krugmann, 2013). Seguindo a abordagem multidimensional de *burnout* de Maslach e Jackson (1981), implica as intervenções serem planejadas e projetadas explicitamente, em termos dos três componentes da síndrome,

nomeadamente, exaustão emocional, cinismo ou despersonalização e redução da realização pessoal ou ineficácia profissional (Maslach & Goldberg, 1998).

Partindo da noção de que o *burnout* tem a sua gênese em fatores intrapessoais e sócio-ambientais (Nuallaong, 2013) e o foco na situação do trabalho caracteriza os esforços de prevenção primária e, o foco sobre a pessoa caracteriza tanto a prevenção secundária como a terciária (Maslach & Goldberg, 1998), diversos autores (e.g., Karl & Fischer, 2013; Maslach & Goldberg, 1998; Nuallaong, 2013) distinguem as abordagens de prevenção do *burnout* em centradas na situação e centradas na pessoa.

1) Abordagens centradas na pessoa

As abordagens centradas na pessoa são métodos que incidem sobre o indivíduo e permitem que este use recursos individuais e sociais para se tornar mais resistente ao estresse e assim reduzir o risco de *burnout* (Karl & Fischer, 2013). Quer dizer, são medidas comportamentais cognitivas destinadas a reforçar a competência e habilidade de enfrentamento pessoal do *burnout*, apoio social ou diferentes tipos de exercícios de relaxamento (Awa, Plaumann & Walter, 2010; Walter et al., 2013). A maioria das recomendações de prevenção do *burnout* se enquadra nesta categoria de prevenção.

É importante notar que, mesmo havendo reconhecimento do papel do estresse no local de trabalho, o argumento básico é que o indivíduo desempenha um papel central na prevenção de *burnout*, uma lógica individualista que se assenta em dois pressupostos. No primeiro dos quais, presume-se, frequentemente, que a fonte do *burnout* localiza-se ao nível do indivíduo e não no ambiente de trabalho. No segundo, independentemente da origem do *burnout*, supõe-se, muitas vezes, que é da responsabilidade da pessoa fazer algo sobre um problema e não a organização.

As pessoas são vistas como responsáveis pelos seus próprios resultados e que devem superar qualquer obstáculo, o que implica os estressores serem vencidos pelos trabalhadores e

não eliminados pela organização. Assim, em comparação com as intervenções dirigidas às pessoas, há muito menos estudos que analisam a eficácia das intervenções dirigidas a organização e a combinação de intervenções dirigidas simultaneamente às pessoas e à organização (Walter et al., 2013).

Outro fator que favorece estratégias individuais é que elas tendem a ser menos onerosas para a organização, pelo menos de imediato, do que intervenções que visam a mudança organizacional (Maslach & Goldberg, 1998). Como acrescentam esses autores, ainda existe a presunção de que a vulnerabilidade ao *burnout* reside na falha ou fraqueza no indivíduo, sendo, por isso, as estratégias individuais a única solução razoável e viável para o problema, não fazendo muito sentido realizar mudanças no trabalho.

Um dos resultados perigosos dessa crença normativa que liga o *burnout* à fraqueza dos trabalhadores, é a ocultação, por parte destes, de qualquer sinal ou sintoma da doença, a negação de existência de qualquer problema relacionado com o trabalho e a evitação da busca de apoio social (Maslach & Goldberg, 1998). Partindo do pressuposto de que as estratégias de *coping* usadas pelos trabalhadores desempenham um papel central no desenvolvimento do *burnout*, intervenções dirigidas às pessoas foram, preferencialmente, empregadas ao longo dos anos (Walter et al., 2013).

O núcleo das atividades de intervenção baseado no indivíduo é, portanto, encontrar maneiras que permitam às pessoas lidar melhor com o estresse ocupacional e *burnout*. Maslach e Goldberg (1998) sugerem diferentes categorias de estratégias de prevenção baseadas no indivíduo:

a) *Mudança dos padrões de trabalho*: trabalhar menos, diminuir o ritmo de trabalho, pausas regulares de trabalho e evitação do trabalho de horas extras.

b) *Desenvolvimento de habilidades de enfrentamento preventivas*: visa reduzir o impacto dos fatores de trabalho, não alterando os fatores de estresse em si, mas mudando a

forma como o indivíduo reage a eles, envolvendo a reestruturação cognitiva (e.g., redução das expectativas, reinterpretação do significado do comportamento das pessoas, esclarecimento de valores e imaginação de novas metas), novas percepções do papel do sujeito no trabalho, partilha de sentimentos emocionais e estratégias de gestão de tempo ou de resolução de conflitos.

c) *Utilização de recursos sociais*: envolve apoio profissional dos colegas, orientação efetiva e apoio de supervisores e, apoio da família e dos amigos.

d) *Desenvolvimento de um estilo de vida de relaxamento*: inclui *biofeedback* (ferramenta terapêutica que fornece informações com a finalidade de permitir aos indivíduos, desenvolver a capacidade de autorregulação) e meditação, massagens, banhos quentes e escutar música.

e) *Melhoria na saúde*: compreende os hábitos de nutrição e a prática de exercícios físicos.

f) *Autoanálise*: enfatiza o potencial das pessoas em desenvolver uma melhor compreensão de sua própria personalidade, necessidades e motivações através do autoconhecimento e autoconsciência. Tal entendimento irá fornecer *insights* sobre por que elas correm o risco do *burnout*. A autoconsciência pode ser igualmente útil para prevenir a estagnação profissional (Skovholt, Grier & Hanson, 2001). Pode-se incluir ainda na autoanálise, a autorregulação, que envolve reformulação de processos, modificação de emoção, pensamento e comportamento de acordo com os desejos conscientes, normas, ideais, objetivos e outros padrões (Gollwitzer et al., 2009, citados por Garrosa & Moreno-Jiménez, 2013).

2) Abordagens centradas no contexto ou na organização

As técnicas de prevenção dirigidas à organização visam melhorar as condições de trabalho em uma organização, minimizando estressores externos e /ou promovendo o apoio social (Karl & Fischer, 2013). Por outras palavras, referem-se às mudanças nos procedimentos

de trabalho, como: a reestruturação de tarefas, avaliação do trabalho e supervisão com vista à diminuição da demanda de trabalho, através do aumento do controle de trabalho ou do nível de participação no processo decisório (Awa et al., 2010).

Muito pouca atenção tem sido dada às estratégias de prevenção situacionais ou organizacionais de *burnout*. Mesmo quando uma proposta tem lidado com as estratégias do local de trabalho, o foco não tem sido sobre como alterar o trabalho, mas como mudar as pessoas para se ajustar ao trabalho. Assim, ao nível situacional, as estratégias que têm sido propostas tendem a se concentrar em maneiras de melhorar a experiência de trabalho (e.g., capacitação da força de trabalho, envolvimento na tomada de decisão).

Portanto, as medidas dirigidas à organização, geralmente, concentram-se em modificar os fluxos de trabalho, através de mudança nos aspectos da tarefa e redução dos fatores de estresse e perfil da demanda, aumentando os níveis de participação, autonomia e poder de decisão (Walter et al., 2013). As organizações podem desempenhar um papel preponderante na redução ou evitamento do *burnout* mediante o fortalecimento de recursos de *coping*, incluindo redesenho do trabalho, modificação do sistema de trabalho por turnos bem como formação e educação em saúde ocupacional (Nuallaong, 2013).

Garrosa e Moreno-Jiménez (2013) elencaram algumas medidas dirigidas às organizações, com vista a melhorar o bem-estar do trabalho, que funcionam como estratégias de prevenção do *burnout*: 1) *treinamento em estratégias de coping, interação social e prática de autocuidado*: lidar com estresse do trabalho e com o desenvolvimento de *burnout*, que é influenciado pela cultura corporativa típica de cada organização; 2) *treinamento em resiliência*: pessoas com personalidade resiliente são engajadas no trabalho e com os clientes; 3) *construir o respeito mútuo dentro da organização*: competência emocional favorece a criação de uma cultura de respeito e de cuidado entre os trabalhadores e para os clientes; 4) *treinamento em competência emocional*: o desenvolvimento da competência emocional é

importante para trabalhar com uma série de capacidades que envolvem o conhecimento das próprias emoções, expressão verbal de emoções e autoeficácia emocional; 5) *co-desenvolvimento de recursos de trabalho do funcionário*: um ambiente de trabalho saudável resulta no desenvolvimento de recursos que terão uma relação direta com avaliação positiva dos trabalhadores, o que, por sua vez, está relacionada a uma maior eficácia nas relações interpessoais; 6) *feedback positivo dentro da organização*: organizações saudáveis beneficiam-se de emoções positivas mútuas e são influenciadas pelas ações positivas de outras organizações; 7) *promoção de otimismo*: induz efeitos importantes na atividade e tarefa, persistência, flexibilidade cognitiva e criatividade.

Conforme enfatizado acima, programas de prevenção que visam a mudança, em nível das pessoas, têm sido mais proeminentes na pesquisa e na prática, talvez por causa da crença de que o *burnout* é devido a questões pessoais ou à suposição segundo a qual é mais fácil operar mudanças nas pessoas do que na organização (Maslach & Goldberg, 1998). Ainda assim, a situação de trabalho é um fator crítico que deve ser levada em conta em todas as intervenções de *burnout* (Walter et al., 2013). Em função disso, as novas abordagens sublinham a necessidade de compreender o comportamento individual em seu contexto social, sendo que qualquer intervenção deve considerar o impacto mútuo da pessoa e situação (Maslach & Goldberg, 1998).

Angerer (2003) ressalta que uma maneira mais eficaz de lidar com o *burnout* é o ensino de técnicas individuais para aliviar os seus sintomas (intervenções individuais), em combinação com alterações do ambiente de trabalho, incidindo, concretamente, nas seis áreas de vida profissional (carga de trabalho, controle, recompensa, comunidade, justiça e valores). Esse raciocínio enquadra-se na terceira categoria de programas de intervenção para a prevenção do *burnout*, apontada por Awa et al. (2010), Carod-Artal e Vázquez-Cabrera (2013) e Walter et al. (2013), que consiste na combinação das duas modalidades de

intervenções, anteriormente descritas (as dirigidas às pessoas, que podem ser individuais ou grupais, e as dirigidas à organização).

Intervenções individuais (terapias) e intervenções baseadas no local de trabalho estão mostrando a promessa quer terapêutica quer preventiva (Kumar & Mellsop, 2013). Ao nível individual, as estratégias cognitivo-comportamentais têm o melhor potencial para prevenir o *burnout*, enquanto ao nível organizacional a redução ou remoção de estressores de trabalho também pode se mostrar mais eficaz na redução de *burnout* (Hätinen et al., 2007).

Uma revisão sistemática envolvendo 25 estudos de intervenção primária, sendo 17 intervenções dirigidas às pessoas, 2 dirigidas à organização e 6 a uma combinação de ambos os tipos de intervenções (Awa et al., 2010), revelou que 80% de todos os programas levaram a uma redução do *burnout*, sustentando a eficácia das intervenções dirigidas às pessoas na redução do *burnout*, melhoria da saúde mental no trabalho, além de melhores resultados poderem ser alcançados através da realização de intervenções dirigidas à pessoa em combinação com intervenções dirigidas à organização. Nesse estudo, os autores verificaram que intervenções dirigidas à pessoa proporcionam a redução do *burnout* num período de 6 meses ou menos, enquanto uma combinação de ambas as intervenções tinha efeitos positivos mais duradouros (12 meses ou mais). Porém, os resultados de um estudo de Boyas, Wind e Kang (2012) sugerem a criação de intervenções no local de trabalho para trabalhadores mais jovens, especialmente, em áreas da organização em que o apoio relacional pode melhorar a qualidade das interações sociais dentro da organização.

Walter et al. (2013) verificaram a partir da revisão teórica de 34 estudos de prevenção do *burnout* que 76% revelaram efeitos positivos das intervenções, em termos de redução do *burnout* e seus componentes. Mais especificamente, dos 24 estudos de intervenções voltadas à pessoa, 18 (75%), proporcionaram a redução de um ou todos componentes de *burnout*. De igual forma, os resultados de um estudo de Siu, Cooper e Phillips (2013) voltado ao impacto

da prevenção de estresse e *burnout* em profissionais de saúde e professores de Hong Kong, indicam, consistentemente, melhoria no bem-estar relacionado com o trabalho e redução dos níveis de *burnout* após treinamento desses profissionais.

A partir de um programa de intervenção, Chan (2011) também encontrou aumento significativo na satisfação com a vida e diminuição da exaustão emocional e despersonalização entre os participantes após o treinamento. Um outro estudo (Wu, Li, Wang, Wang & Li, 2006) utilizando intervenções integradas (organizacional e individual) mostrou eficácia na redução do *burnout* e melhoria da capacidade de trabalho de professores chineses.

A prevenção deve começar muito mais cedo, incluindo sensibilização e *feedback* sobre as características que estão mudando em direção à síndrome de *burnout*, sendo necessária a prática do processo de comunicação (Karl & Fischer, 2013). A sensibilização sobre o *burnout* revela-se importante para os trabalhadores tomarem conhecimento das causas, consequências e custos da síndrome bem como as soluções para o problema (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013; Karl & Fischer, 2013). Não havendo uma única estratégia para evitar o *burnout*, a flexibilidade, a transparência e o diálogo são necessários e indispensáveis entre os trabalhadores e a organização (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013).

A comunicação como um dos meios importantes de prevenção da síndrome visa alertar os membros de uma organização para a necessidade de evitá-la, sendo eficaz em todas as três áreas de prevenção (Karl & Fischer, 2013). Na prevenção primária, ela serve para evitar o *burnout*; na secundária, serve para curar e prevenir a deterioração dos sintomas; na prevenção terciária, auxilia na reintegração de pacientes em seu trabalho, na vida e na profilaxia de *burnout*. Para esses autores, devido às diferenças entre as pessoas (e.g., composição genética, educação, personalidade e socialização), a comunicação é o principal meio de torná-las conscientes destas diferenças na patogênese e desenvolvimento, devendo

atuar em três diferentes níveis: comunicação consigo mesmo, interação com um parceiro de comunicação e reflexão sobre o processo de comunicação.

Karl e Fischer (2013) lembram que a habilidade mais importante na comunicação interpessoal é usar a comunicação autêntica face-a-face e de forma efetiva (e.g., nas conversas estabelecidas no local de trabalho). Além da comunicação, um outro aspecto essencial na prevenção de *burnout*, apontado por estes investigadores, é a promoção de apoio aos gestores no desenvolvimento de uma autopercepção mais diferenciada, pois a qualidade de autopercepção afeta a fiabilidade com a qual os outros são percebidos.

Bruce (2009) aponta como estratégias de prevenção do *burnout* as seguintes: *reduzir o estresse e manter a saúde pessoal forte* (exercício, comer adequadamente, dormir o suficiente), *construção de uma rede social forte* (passar tempo com amigos e familiares, assistir filme, desfrutar de um jantar em um bom restaurante, realizar atividades divertidas, praticar jogos), *obtenção de expectativas claras em todas as facetas da vida profissional* (definir metas da vida pessoal, estabelecer um tempo anualmente para restabelecer objetivos pessoais e profissionais, refletir sobre os objetivos e avaliar o progresso), *melhoria da gestão do tempo* (controlar o uso de tempo, disponibilizar tempo em cada semana para refletir sobre objetivos pessoais, tarefas específicas e calendário, programar tempo para se mover em direção aos objetivos e realização de tarefas específicas) e *participação de um programa de orientação e autorreflexão sobre as características de personalidade que podem contribuir para o estresse e burnout*.

Os resultados de um estudo conduzido por Dierendonck, Garssen e Visser (2005) mostram que um programa de prevenção baseado na Psicossíntese (abordagem de desenvolvimento humano saudável), focado no crescimento pessoal, promoveu uma diminuição de exaustão e um aumento de eficácia profissional, felicidade, clareza de emoções, reparação de emoções negativas, propósito e significado na vida, recursos internos e

transcendência, podendo ser um instrumento eficaz na redução do *burnout* e no aumento da felicidade, inteligência emocional e sentimentos de espiritualidade. Também Peterson, Bergström, Samuelsson, Åsberg e Nygrenmostrado (2008) corroboram a eficácia de intervenções a longo prazo, na melhoria da saúde em geral, no aumento da participação no trabalho, oportunidades de desenvolvimento, apoio social no trabalho e na diminuição de autorrelato das exigências quantitativas do trabalho. Igualmente, num programa de intervenção dirigido a funcionários alemães da área de educação (i.e., professores) foram descobertas melhorias significativas no distanciamento emocional e equilíbrio e estabilidade mental (Goetz et al., 2013).

Em sua pesquisa, Taormina e Law (2000) revelaram uma redução do sentimento de despersonalização e melhoria na realização pessoal, em presença de apoio social de colegas de trabalho. Nesse estudo, medidas de gestão pessoal de estresse tiveram fortes correlações negativas com a despersonalização e redução da realização pessoal, mas nenhuma delas foi relacionada à exaustão emocional. O treinamento revelou-se fator preditor, de forma inversa, de exaustão emocional.

Usando estratégias integradas de prevenção (focadas no indivíduo e na organização), Hätinen et al. (2007) verificaram que através do aumento do controle no trabalho, houve diminuição dos níveis de exaustão e cinismo e, intervenção envolvendo atividades de reabilitação focadas, principalmente, no nível individual, resultaram na redução de pressões de tempo durante um ano. O estudo também revelou que ambas as intervenções melhoraram a percepção positiva do clima de trabalho.

Karl e Fischer (2013) acreditam que o *burnout* pode ser evitado através de cuidados que proporcionem viver uma vida saudável (e.g. dormir suficientemente, praticar atividade física, alimentação saudável, moderação no consumo de álcool), técnicas de relaxamento, *hobbies* e cultivar relacionamentos. Intervenções que combinam atividades de nível

organizacional e individual podem ser a abordagem mais benéfica para evitar o *burnout* (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Mais especificamente, promover o ajuste pessoa-trabalho, com ênfase na relação entre a pessoa e a situação de trabalho, sem considerar como variáveis isoladas, parece ser o caminho promissor para lidar com o *burnout* (Maslach et al., 2001).

Embora seja difícil dizer que tipo de intervenção é o mais apropriado em situações de *burnout*, devido à variedade de intervenções (diferentes estratégias utilizadas), diferentes resultado das medidas, variação no período de tempo de avaliação e as diferenças nos desenhos da pesquisa (Hätinen et al., 2007), várias ações de prevenção e intervenção sobre estresse e *burnout* são exclusivamente dirigida à gestão individual (capacidade de enfrentamento do trabalhador) da condição de estresse através de alterações cognitivas e comportamentais bem como exercícios e relaxamento. Como foi dito anteriormente, porque os fatores de estresse estão relacionados tanto às questões individuais como aos aspectos do trabalho, ações para evitar o *burnout* e minimizar os seus efeitos são mais eficazes quando associam estratégias em ambos os níveis (Constantino, Souza, Assis & Correia, 2013). Assim, recorrendo à definição de *ranking* apresentada por LaMontagne et al. (2007) nas abordagens de intervenção de estresse, pode-se afirmar que, por ordem de importância, as estratégias integradas (que são benéficas tanto ao nível individual quanto organizacional) são as mais eficazes, seguidas das organizacionais e, por último, aparecem as dirigidas às pessoas.

Mesmo que investir em prevenção compense, uma vez que as empresas que investem na saúde mental dos funcionários recebem um retorno positivo do investimento, Schaufeli, Leiter e Maslach (2009) asseguram que, no mundo atual, a prevenção do *burnout* nas organizações deve ser substituída pela promoção do engajamento no trabalho. Nesse sentido, as estratégias para promover o engajamento no local de trabalho podem ser tão importantes

para a prevenção do *burnout*, ou seja, funcionam como mecanismos para reduzir o risco da síndrome (Maslach & Goldberg, 1998).

Hemmeter (2013) observa que as intervenções anti-*burnout* devem incluir estratégias organizacionais relacionadas com o trabalho bem como tratamentos individuais com foco em gestão de estresse e fortalecimento da autoconfiança, juntamente com o apoio social no local de trabalho e no meio familiar, intervenções essas que não devem ser aplicadas apenas de forma reativa, em casos graves, mas também de forma preventiva. Por sua vez, Carod-Artal e Vázquez-Cabrera (2013) propõem que os sintomas da síndrome devem ser tratados em vários níveis, incluindo a autoconfiança (autoeficácia) das pessoas, autogestão e autocuidado.

A autoeficácia, ou seja, a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de organizar e executar os cursos de ação necessários para gerir situações e produzir resultados desejados, faz a diferença na forma como as pessoas pensam, sentem e se motivam (Bandura, 2002). Um senso forte de autoeficácia aumenta a realização humana e bem-estar pessoal, pois indivíduos que acreditam em suas capacidades, em vez de evitar tarefas difíceis vendo como ameaças, tendem a se envolver, transformando-as em desafios (Eissa & Khalifa, 2008). Ainda na esteira de pensamento destes autores, os indivíduos com um senso fraco de autoeficácia têm aspirações baixas e fraco compromisso com as metas que eles escolhem para prosseguir e quando confrontados com tarefas difíceis, em vez de se concentrarem no modo de realizá-las com sucesso, eles se acomodam em suas deficiências pessoais, nos obstáculos que irão encontrar e em todos os tipos de resultados adversos. Níveis mais elevados de autoconfiança são mais frequentemente associados ao uso estratégias de enfrentamento ativas (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013).

A autogestão significa que a partir das intervenções, treinamento e habilidades, as pessoas acometidas pela síndrome possam efetivamente cuidar de si e aprender a fazê-lo de maneira eficaz. E, por fim, a estratégia de autocuidado para manter a saúde física e mental

pessoal inclui todas as decisões de saúde que os indivíduos fazem para si e suas famílias, visando manterem-se aptos fisicamente e mentalmente.

O *burnout* requer ações preventivas de base interdisciplinar (médico, psico-educacional e aspectos comunicativos) (Karl & Fischer, 2013). Hemmeter (2013) refere que o tratamento da síndrome, em geral, exige uma abordagem orientada aos sintomas com respeito às queixas somáticas e a integração das estratégias da psicologia ocupacional e da medicina. Portanto, necessita de uma abordagem interdisciplinar, incluindo perícia médica e psicológica bem como o apoio social no trabalho e no domínio privado (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000).

Carod-Artal e Vázquez-Cabrera (2013) aconselham que após a instalação do quadro de *burnout* em seu estado grave, as intervenções psicoterapêuticas são recomendadas, incluindo, quando aplicável, o uso de antidepressivos ou outras medicações psicotrópicas. O desenvolvimento de sintomas relacionados com o estresse é um processo dinâmico, contínuo, que tem de ser interrompido por intervenções específicas relacionadas com o processo de *burnout*, além de tratamentos estabelecidos das doenças do CID-10, como a depressão (Hemmeter, 2013).

Considerações finais

Os resultados desta revisão teórica fornecem um suporte no entendimento da prevenção e tratamento da síndrome de *burnout* no ambiente de trabalho. O desenvolvimento de ações de conscientização, formação e educação dos trabalhadores em matéria de *burnout*, acompanhados de mudanças organizacionais (e.g., redesenho do trabalho, modificação dos fluxos de trabalho, mudança dos aspectos da tarefa, redução de fontes de estresse e do perfil da demanda), podem ajudar-lhes a lidar com os fatores causadores da doença e minimizar o seu impacto aos níveis individual e organizacional. Por fim, para o seu tratamento, recomenda-se a adoção de uma abordagem interdisciplinar, incluindo perícia médica e

psicológica, bem como o apoio social no trabalho e no domínio privado (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000).

Devido os riscos que a síndrome acarreta para o trabalhador e seu contexto de trabalho, é imperativo que trabalhadores de diversas ocupações tenham acesso às intervenções que visam reduzir os níveis de *burnout* no trabalho. Embora, em situações de *burnout*, as organizações priorizem os programas de intervenção dirigidos às pessoas, evidências emergentes sugerem uma abordagem integrada (intervenções dirigidas às pessoas e à organização) como as mais eficazes na redução do *burnout* no trabalho.

A implementação de programas de prevenção que aumentam o controle individual das situações de estresse e de *burnout* deve ser incentivada em toda prática profissional. É importante notar que a síndrome de *burnout* no ambiente laboral evidencia ser evitada e tal como assinalam Schaufeli et al. (2009), porque prevenir pode ser insuficiente, a estratégia mais eficaz é promover o engajamento no trabalho.

Referências

Angerer, J. M. (2003). Job Burnout. *Journal of employment counseling, 40*, 98-107.

Awa, W. L., Plaumann, M. & Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling, 78*, 184-190.

Bandura, A. (2002). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Boyas, J., Wind, L. H. & Kang, S. (2012). Exploring the relationship between employment-based social capital, job stress, burnout, and intent to leave among child protection workers: An age-based path analysis model. *Children and Youth Services Review, 34*, 50-62.

Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *1*, 57- 64.

Carod-Artal, F. J. & Vázquez-Cabrera, C. (2013). *Burnout Syndrome in an International Setting*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working* (pp. 15-35). Basel, Switzerland: Springer.

Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong?. *Educational Psychology Aquatic Insects*, *31*(7), 809-823.

Constantino, P., Souza, E. R. de, Assis, S. G. de & Correia, B. S. C. (2013). *Burnout Aspects of Physical and Mental Health Conditions*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 89-98). Basel, Switzerland: Springer.

Dierendonck, D. van, Garssen, B. & Visser, A. (2005). Burnout Prevention Through Personal Growth. *International Journal of Stress Management, 12*(1), 62-77.

Eissa, M. A. & Khalifa, W. E. S. (2008). Emotional intelligence and Self-efficacy as predictors of job stress among elementary school teachers in Egypt. In J. L. Kincheloe & S. R. Steinberg (Eds). *Studies in the postmodern theory of education*, *332*.

Garrosa, E. & Moreno-Jiménez, B. (2013). Burnout and Active Coping with Emotional Resilience. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 201-221). Basel, Switzerland: Springer.

Goetz, K., Loew, T., Hornung, R., Cojocaru, L., Lahmann, C. & Tritt, K. (2013). Primary Prevention Programme for Burnout-Endangered Teachers: Follow-Up Effectiveness of a Combined Group and Individual Intervention of AFA Breathing Therapy. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 1-8.

Hätinen, M., Kinnunen, U., Pekkonen, M. & Kalimo, R. (2007). Comparing two burnout interventions: Perceived job control mediates decreases in burnout. *International Journal of Stress Management*, *14*(3), 227-248.

Hemmeter, U. (2013). *Treatment of Burnout: Overlap of Diagnosis*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 73-87). Basel, Switzerland: Springer.

Karl, D. & Fischer, M. (2013*). Prevention and Communication: A Most Effective Tailored Treatment Strategies for Burnout*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 185-200). Basel, Switzerland: Springer.

Kumar, S. & Mellsop, G. (2013). *Burnout: Gender Aspects*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 99-117). Basel, Switzerland: Springer.

LaMontagne, A. D., Keegel, T., Louie, A. M., Ostry, A. & Landsbergis, P. A. (2007). A Systematic Review of the Job-stress Intervention Evaluation Literature, 1990-2005. *International Journal of Occupational and Environmental Health, 13*, 268-280.

Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology, 7*, 63-74.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnou. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Nuallaong, W. (2013). *Burnout Symptoms and Cycles of Burnout: The Comparison with Psychiatric Disorders and Aspects of Approaches*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 47-72). Basel, Switzerland: Springer.

Peterson, U., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M. & Nygrenmostrado, A. (2008). Reflecting peer-support groups in the prevention of stress and burnout: randomized controlled trial. *Journal of Advanced Nursing, 63*(5), 506-516.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, *14*(3), 204-220.

Siu, O. L., Cooper, C. L. & Phillips, D. R. (2013). Intervention Studies on Enhancing Work Well-Being, Reducing Burnout, and Improving Recovery Experiences Among Hong Kong Health Care Workers and Teachers. *International Journal of Stress Management*, *1*, 1-16.

Skovholt,T. M., Grier, T; L. & Hanson, M. R. (2001). Career Counseling for Longevity: Self-Care and Burnout Prevention Strategies for Counselor Resilience. *Journal of Career Development*, *27*(3),167-176.

Taormina, R. J. & Law, C. M. (2000). Approaches to preventing burnout: the effects of personal stress management and organizational socialization. *Journal of Nursing Management*, *8*, 89-99.

Walter, U., Plaumann, M. & Krugmann, C. (2013). *Burnout Intervention.* In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working* (pp. 223-246). Basel, Switzerland: Springer.

Weber, A. & Jaekel-Reinhard, A. (2000) Burnout syndrome: a disease of modernsocieties? *Occupational Medicine, 50*(7), 512-517.

Wu, S., Li, J., Wang, M., Wang, Z. & Li, H. (2006). Intervention on occupational stress among teachers in the middle schools in China. *Stress and Health*, *22*, 329-336.

Seção 4: *Burnout* na Profissão Docente: Preditores, Consequências e Instrumentos de Avaliação

Introdução

Esta seção insere-se na abordagem da síndrome de *burnout* na profissão docente e tem como propósito descrever o *burnout* ao nível do ensino básico ou fundamental. Inicialmente, procurou-se apontar os preditores da síndrome de *burnout* em professores e suas consequências, para, em seguida, apresentar os instrumentos de avaliação. A principal contribuição desta seção é examinar como os avanços no conhecimento de *burnout* na docência podem ser entendidos e aplicados com vista à eficiência e eficácia das instituições escolares. Os aspectos aqui discutidos são, respectivamente, os preditores e consequências do *burnout* em professores e, instrumentos de avaliação da síndrome na profissão docente.

Preditores e Consequências do Burnout em Professores

As condições de trabalho do professor mobilizam, frequentemente, a capacidade física, cognitiva e afetiva, exigindo dele uma sobrecarga ou uso excessivo de suas funções psicofisiológicas. Além disso, o trabalho do professor é multifacetado, pois não só o professor se compromete com o ensino, mas também com assuntos relacionados com o currículo, os alunos, os pais, a comunidade escolar e iniciativas escolares, sendo uma mistura complexa de vários fatores que incluem o ensino, a aprendizagem de novas informações e habilidades, manter-se a par das inovações tecnológicas e lidar com alunos, pais e a comunidade (Pillay, Goddard & Wilss, 2005).

A revisão da literatura tem apresentado inúmeras conclusões sobre as causas de *burnout* do professor, uma experiência frustrante e devastadora para este grupo profissional (Cephe, 2010; Zhang & Sapp, 2008). A pesquisa global do fenômeno em professores revela que é a epidemia que mais tem contribuído para o desgaste da maioria dos professores (Amimo, 2012). Corroborando com esta visão, Suda, Coelho, Bertaci e Santos (2011)

anunciam que tanto na natureza do trabalho do professor quanto no contexto em que exerce suas funções existem fatores de estresse que podem levar à síndrome de *burnout*. Mesmo tratando-se de professores experientes, quando sujeitos ao estresse laboral crônico, podem se tornar, depois de algum tempo, mais vulneráveis ao *burnout* (Chan, 2003).

As pesquisas sobre a síndrome de *burnout* consistem, fundamentalmente, em duas categorias: as centradas nas características do cargo, sendo o aspecto mais crítico a relação entre o ocupante e a sua clientela, e as focalizadas nas características organizacionais relacionadas ao contexto no qual o trabalho é realizado (Cordes, Dougherty & Blum, 1997). Embora o *burnout* em professores seja um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013), a realidade vivida pelos professores depõe sobre o crescente aumento do índice de *burnout* entre este grupo profissional, devido, principalmente, às situações de trabalho (Silva, 2006).

Muitas investigações destinadas a identificar as causas de *burnout* em professores têm sido impulsionadas pelo desejo de evitar os efeitos nocivos da síndrome, seja ao nível pessoal, seja organizacional. O entendimento dos fatores causais e mediadores envolvidos no fenômeno de *burnout* do professor é um empreendimento importante para identificação e desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes (Grayson & Alvarez, 2008; McCarthy, Lambert, O'Donnell & Melendres, 2009). Além disso, a melhoria da compreensão das complexas relações entre *burnout* e saúde (que se traduz nas consequências do *burnout*) é de fundamental importância para o desenvolvimento de políticas públicas e promoção de programas de prevenção e intervenção, o que pode minimizar ou eliminar a ocorrência da síndrome (Shirom & Melamed, 2005).

Os professores enfrentam exigências de prestação de contas, incluindo alta pressão de tempo e sobrecarga de trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2010), que combinadas com

infraestruturas inadequadas e o deficiente apoio social de pais e encarregados de educação, colegas e superiores hierárquicos, aumentam o risco ao *burnout* (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro, 2011). Também os fatores de trabalho bem como a busca incessante da atualização do conhecimento, dedicação e competência têm contribuído para o estresse dos professores, o que pode originar o desencadeamento da síndrome de *burnout* (Soares, 2008).

Deste modo, Platsidou (2010) esclarece que, normalmente, o *burnout* do professor começa com uma sensação de estar emocionalmente sobrecarregado e drenado pelo contato intenso com alunos, pais e colegas (exaustão emocional); em seguida, pode levar o professor a manifestar atitudes negativas e respostas cínicas para com os alunos (despersonalização) e, finalmente, um declínio no senso de competência, o que resulta na avaliação negativa do seu desempenho e realização no trabalho (redução da realização pessoal). É neste contexto que, nos últimos anos, diversos estudiosos têm conduzido importantes pesquisas sobre o *burnout*. Particularizando aqueles que incidem, especificamente, sobre os professores, procura-se apresentar a seguir algumas pesquisas que relatam as potenciais causas (etiologia) e manifestações.

Batista (2010) e Codo e Vasques-Menezes (1999) apontam a violência, a falta de segurança, uma administração insensível, pais omissos, críticos da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de progressão na carreira, falta de apoio social, fraca preparação profissional, como fatores que se associam à síndrome. Além desses fatores, são apontados os problemas de indisciplina dos alunos, burocracia, transferências involuntárias (Codo & Vasques-Menezes, 1999) e ambientes físicos quentes, mal iluminados e barulhentos (Batista, 2010).

Por sua vez, Yong e Yue (2007), através de uma revisão da literatura existente sobre as causas de *burnout* entre professores do ensino médio e fundamental e estratégias de prevenção, apontam cinco razões para a ocorrência do *burnout* do professor na China. A

seguir destacam-se as causas referenciadas por esses autores, que também são apontadas por diversos pesquisadores da área em diversos países: 1) Fatores do aluno: a) problemas de indisciplina dos alunos, b) falta de motivação para os estudos e c) pressão em entrar no nível seguinte de educação; 2) Fatores de trabalho: a) salários excessivamente baixos, b) falta de autoridade e *status* social e, c) classes numerosas; 3) Fatores organizacionais da escola: a) tensas relações interpessoais, b) sobrecarga de trabalho e demais responsabilidades não educativas, c) falta de apoio e de reconhecimento da liderança e dos colegas, d) pressão de tempo, e) ineficácia das reformas educacionais, confusão e conflito de papéis, f) mau clima escolar e de classe, g) pressão dos supervisores e inspetores e, h) más condições de trabalho; 4) Fatores pessoais: a) altas expectativas pessoais, b) incapacidade e c) exigências de trabalho; 5) Fatores extraescolares: a) pressão da sociedade e dos pais e b) redução de pessoal.

Baran et al. (2010) concluíram que o local de trabalho, as oportunidades financeiras, insuficiência de pessoal em termos de quantidade e qualidade têm um impacto sobre os níveis de *burnout* de professores. Os resultados de uma pesquisa de Grayson e Alvarez (2008) sobre os fatores do ambiente escolar, relacionados com o aparecimento de *burnout* de professores em Ohio (Estados Unidos) indicaram que diferentes aspectos desse ambiente estão relacionados, diferentemente, com cada um dos três fatores de *burnout*. O fator exaustão emocional estava intimamente associado com o mau comportamento dos alunos, mau relacionamento com os pais/comunidade e com os alunos e, o fator despersonalização estava correlacionado com o mau comportamento dos alunos, mau relacionamento com os alunos e fraca orientação acadêmica dos alunos. Finalmente, o fator realização pessoal associou-se às boas relações professor-aluno, bom comportamento dos alunos, boa orientação acadêmica dos alunos e a boa dedicação das atividades de aprendizagem ou de gestão da instrução.

Uma pesquisa de Moya-Albiol, Serrano e Salvador (2010) realizada com professores espanhóis, constatou que o fator relações interpessoais denotou correlações negativas com

exaustão emocional e despersonalização e correlação positiva com a realização profissional. No estudo de Kokkinos (2007), ficou evidenciado que o gerenciamento do mau comportamento dos alunos e as limitações de tempo enfrentadas pelos professores do Chipre, prevêem, sistematicamente, as dimensões de *burnout*. Outrossim, um estudo de McCormick e Barnett (2011) evidenciou o mau comportamento atribuído aos alunos como maior preditor das dimensões da síndrome em professores. Em uma revisão da literatura existente sobre *burnout* de professores e emoções desagradáveis em várias revistas científicas, Chang (2009) reforça que os padrões habituais de julgamento dos professores sobre o comportamento dos alunos e outras tarefas de ensino podem contribuir significativamente para a experiência repetida de emoções desagradáveis que podem levar ao desenvolvimento do *burnout*.

Em suas investigações, Laugaa, Rascle e Bruchon-Schweitzer (2008) encontraram efeitos diretos entre conflitos e problemas interpessoais com a exaustão emocional e entre carga de trabalho e as dimensões exaustão emocional e falta de realização pessoal, sugerindo que a frequência de eventos estressantes (carga de trabalho, conflitos) leva à exaustão emocional, a despersonalização na relação com o aluno e a falta de realização profissional dos professores. Um estudo de Betoret e Artiga (2010) com professores espanhóis do ensino primário e secundário também evidenciou que a carga de trabalho, a ambiguidade de papéis, o apoio insuficiente de pais e a falta de participação na tomada de decisão se correlacionam positivamente com a síndrome de *burnout*.

Ainda nesta perspectiva, Chennoufi, Ellouze, Cherif, Mersni e M'rad (2012) identificaram relações positivas fortes entre a síndrome de *burnout* em professores e três tipos de estressores profissionais, nomeadamente: más condições do trabalho, dificuldades administrativas e dificuldades na relação com os alunos e seus familiares. Outrossim, conforme encontraram Fernet, Guay, Senécal e Austin (2002) em uma pesquisa longitudinal com professores Canadenses, ao longo do ano letivo as mudanças nas percepções do ambiente

escolar (exigências e recursos) dos professores são susceptíveis de prever mudanças nos componentes do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) através de fatores motivacionais (motivação autônoma e autoeficácia).

Também é importante evidenciar que Buunk, Peíró, Rodríguez e Bravo (2007), através de um estudo longitudinal com 558 professores espanhóis, verificaram que o baixo *status*, a perda de *status* e uma sensação de derrota foram preditores da síndrome de *burnout* em relação aos diversos fatores estressores que, frequentemente, tem sido à ela associado (i.e., fatores intrínsecos ao trabalho, problemas de papéis, relações interpessoais, desenvolvimento de carreira, clima e cultura organizacional). Tanhan e Çam (2011) apontam a existência de relação direta entre escores dos atos de *mobbing* ou assédio moral no trabalho (atos hostis frequentes e duradouros, comunicação antiética como boatos, ameaças ou crítica persistente e de comportamento irritante e opressor) na atividade dos professores e exaustão emocional.

Skaalvik e Skaalvik (2009) também revelaram que as dimensões de *burnout* foram diferencialmente relacionadas com as variáveis de contexto escolar dos professores, sendo a exaustão emocional mais fortemente relacionada com a pressão do tempo e, as outras dimensões de *burnout* (despersonalização e reduzida realização pessoal) mais relacionadas com a relação com os pais. Através de um estudo com professores gregos do ensino fundamental, Papastylianou, Kaila e Polychronopoulos (2009) verificaram que as dimensões exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal apresentaram correlações estatisticamente significativas, sucessivamente, com clareza de papéis (-0,152, -0,105, 0,195) e afeto positivo (-0,115, -0,172, 0,173). Além do mais, a primeira dimensão também se correlacionou com depressão (0,234) e conflito de papéis (0,113) e a segunda dimensão com conflito de papéis (0,131).

Alguns desses fatores foram relatados em outros estudos sobre a síndrome de *burnout* em professores (e.g., Byrne, 1992). Esse autor identificou o conflito de papéis, a sobrecarga

de trabalho, o ambiente da sala de aula, a tomada de decisão e o apoio dos colegas como os determinantes organizacionais do *burnout* do professor. Como revela um estudo de Kim, Lee e Kim (2009) com professores Coreanos do ensino primário, o apoio social no local de trabalho reduz significativamente os efeitos do *burnout*. De igual modo, análises de Bataineh e Alsagheer (2012) identificaram correlações positivas significativas entre o apoio da família e o apoio dos colegas com a realização pessoal de professores dos Emirados Árabes Unidos.

Na mesma abordagem, Santavirta, Solovieva e Theorell (2007) verificaram a partir do estudo com professores Finlandeses, que elevadas exigências associadas com baixo controle no trabalho aumentam o risco ao *burnout*. Este resultado é, aliás, reforçado pelo estudo de McCarthy et al. (2009). Em uma amostra de 451 professores do ensino elementar nos Estados Unidos, os autores acharam as percepções individuais do equilíbrio entre os recursos e as exigências de trabalho como preditores do *burnout*, além de uma associação entre as dimensões da síndrome com os anos de trabalho na escola, as exigências da sala de aula, o estresse e *coping* preventivo (ação de prevenir o problema).

Outro estudo a destacar foi realizado por Covell, Mcnell e Howe (2012). Os resultados indicaram que o trabalho com alunos malcomportados, desengajados, é um importante preditor de *burnout* do professor. Mais precisamente, os autores verificaram que o respeito dos alunos aos bens da escola prevê menos exaustão emocional; para como os direitos dos outros, prevê níveis mais elevados de sentimento de realização dos professores; o fator participação dos alunos (preditor mais forte) previu tanto a despersonalização como a realização profissional dos professores, indicando que menor participação dos alunos nas atividades escolares diminui o sentimento de empatia dos professores para com os alunos e o senso de realização no ensino.

Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière e Kovess-Masféty (2009) também encontraram as dificuldades vivenciadas com os alunos (problemas de indisciplina)

associadas com as três dimensões de *burnout.* Esses resultados estão em concordância com os do estudo de Hastings e Bham (2003) que demonstra o desrespeito dos alunos ser um preditor da exaustão emocional e despersonalização de professores primários na Inglaterra, além da falta de sociabilidade destes (professores) ser preditor de despersonalização e realização pessoal.

Intrator (2006) afirma que os professores novatos experienciam situações dramáticas de intensas emoções e paixões evocadas pelo medo de não serem amados ou respeitados, a vulnerabilidade derivada da consciência do julgamento pelos outros, a ansiedade por não estarem familiarizados com o assunto, o desconforto e as incertas nas decisões por eles tomadas. Além disso, as emoções desagradáveis são, geralmente, causadas por más relações de trabalho e reformas educacionais (Chang, 2009). Carson (2006, citado por Chang, 2009) revela que emoções desagradáveis (e.g., tristeza, raiva e frustração) contribuem significativamente para o *burnout* dos professores.

A pesquisa de Genoud, Brodard e Reicherts (2009) conduzida a professores primários Suiços, evidenciou que as fontes de estresse no trabalho dos professores (e.g., problemas de indisciplina, carga administrativa, relação com os pais), influenciam diretamente na exaustão emocional. Ao examinar a relação entre exaustão emocional e estressores de trabalho (estressores relacionados com planos de aula, tamanho das turmas, prioridades pessoais) gestão de tempo e manifestação de fadiga (tempo extra para dormir, procrastinação, fadiga repentina, esgotamento e fraqueza física), Gelman (2008) verificou que estes estiveram associados com a exaustão emocional.

Os resultados de uma pesquisa de Pyhältö et al. (2011) reforçam a ideia de que o ambiente de trabalho dos professores propicia a ocorrência do *burnout*. Nessa mesma linha encontra-se o estudo de Dorman (2003) que identificou a sobrecarga de trabalho, o conflito de

papéis, o ambiente escolar, a pressão de tempo e a eficácia do ensino como os preditores de *burnout* em professores ensino fundamental e médio na Austrália.

Em um estudo com professores, Kremer-Hayon e Kurtz (1985) verificaram que o prestígio e boas relações interpessoais se correlacionam significativamente, de forma negativa, com a síndrome de *burnout*. No referido estudo, a dimensão exaustão também se correlacionou significativamente com carga horária ou pressão de tempo (0,57) e autonomia (-0,23) e a dificuldade na realização profissional denotou correlação negativa com a adaptação à inovação (-0,276).

No Brasil, diversos estudos têm sido realizados para o entendimento do nível e das causas da síndrome de *burnout*. Os resultados de um estudo de Carlotto e Câmara (2007) feito com docentes brasileiros universitários e não universitários indicam maior índice de exaustão emocional, seguida pela baixa realização profissional e menor índice em despersonalização. Igualmente, Batista, Carlotto, Coutinho e Augusto (2010) indicaram que 33,6% dos professores do ensino fundamental, que trabalham em escolas brasileiras, apresentaram alto nível de exaustão emocional, 8,3% alto nível de despersonalização e 43,4% baixo nível de realização profissional. Batista (2010), por sua vez, verificou que 23,4% dos professores da primeira fase do ensino fundamental brasileiro apresentaram alto nível de despersonalização, 55,5 % alto nível de exaustão emocional e 85,7% alto nível de realização pessoal no trabalho.

Volpato, Gomes, Silva, Justo e Benevides-Pereira (2003) também observaram que, dentre os participantes do estudo sobre o *burnout* em professores do ensino fundamental do Município brasileiro de Maringá, 55,3% denotavam altos escores de exaustão emocional, 28,8% revelavam elevada despersonalização e 42,9% sentiam-se pouco realizados em sua atividade ocupacional. Em relação às causas, Teixeira (2007), através de um estudo qualitativo, encontrou o relacionamento difícil com os pais, a falta de reconhecimento

profissional e a excessiva jornada de trabalho como os principais fatores de *burnout* em professores brasileiros da rede fundamental de ensino.

Encontram-se ainda algumas investigações que examinam as variáveis individuais susceptíveis de afetar a saúde dos professores e propiciam a ocorrência do *burnout* nesse grupo profissional. Estudos realizados com profissionais de educação atestam a hipótese de que os professores com maior *locus* de controle externo mostram maior tendência a sofrer o *burnout*. Pelo contrário, maior nível de autoeficácia, autoestima, inteligência emocional, *hardiness* supõe um fator protetor da síndrome, tal como, a seguir, são descritos alguns resultados de diferentes estudos conduzidos por diversos autores.

Akçaa e Yamana (2010) encontraram correlações significativas e positivas entre o *locus* de controle externo dos professores e a exaustão emocional e a despersonalização bem como uma correlação significativamente negativa entre a variável *locus* de controle externo e o fator realização pessoal. Decerto, como Byrne (1992) revelou, a autoestima e o *locus* de controle externo são mediadores importantes de *burnout* do professor.

Dorman (2003), ao testar um Modelo para o *burnout* do professor, numa amostra de 246 professores de dois níveis de ensino (primário e secundário) na Austrália, chegou aos seguintes resultados: a sobrecarga de papéis, autoestima, pressão de trabalho e o ambiente de sala de aula foram preditores de exaustão emocional; a despersonalização foi significativamente relacionada com conflito de papéis, autoestima e ambiente escolar; finalmente, a eficácia do ensino e autoestima foram preditores de realização pessoal. Com o objetivo de analisar as mudanças na eficácia e *burnout* do professor, durante um período de dois anos, verificando até que ponto tais mudanças variaram em função de fatores individuais e contextuais ao nível da escola, Pas, Bradshaw e Hershfeldt (2012) descobriram que tanto a eficácia como o *burnout* aumentaram ao longo do tempo.

Acredita-se que a autoeficácia, ou seja, a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de organizar e executar os cursos de ação necessários para gerir situações e produzir resultados desejados (Bandura, 2002), pode mitigar os efeitos da síndrome de *burnout*, tal como mostram alguns estudos. Laugaa et al. (2008), Nizielski, Hallum, Schütz e Lopes (2013), Schwarzer e Hallum (2008), Simbula e Guglielmi (2010) e Skaalvik e Skaalvik (2007) verificaram que crenças de ineficácia de professores (baixa autoeficácia) relacionam-se mais fortemente com os fatores exaustão emocional, despersonalização e/ou cinismo. Também foram encontradas relações inversas entre subescalas de *burnout* e de autoeficácia em professores do ensino primário nos Estados Unidos (Egyed & Short, 2006). A relação inversa entre *burnout* e autoeficácia indica que professores, que não se sentem confiantes em sua capacidade para realizar seu trabalho, são mais propensos a desenvolver a doença.

Fives, Hamman e Olivarez (2007) também identificaram que um aumento de eficácia dos professores reduz os sintomas de *burnout* ao longo do tempo. De forma evidente, Hultell, Melin e Gustavsson (2013) descobriram que mudanças nas trajetórias de *burnout* foram associadas com alterações simultâneas nas variáveis relacionadas com o *burnout* do professor (e.g. apoio social, sobrecarga de trabalho, problemas dos alunos). Por seu turno, Platsidou (2012) descobriu que a IE percebida é, significativamente, relacionada com a síndrome de *burnout* e satisfação no trabalho do professor, indicando que professores com maior percepção de IE são susceptíveis a experienciar menos *burnout* e maior satisfação no trabalho. Etremera, Fernández-Berrocal e Durán (2003) também encontraram uma associação positiva entre compreensão emocional com a realização pessoal e saúde mental em professores espanhóis.

Análises de Devo, Bouckenooghe, Engels, Hotton e Aelterman (2007) mostraram a autoeficácia geral associada significativamente com vários aspectos positivos (e.g., satisfação no trabalho e entusiasmo pelo trabalho) e, em seu nível baixo relaciona-se com bem-estar

negativo (e.g., cinismo e redução na realização pessoal) em professores Belgas. Outros autores como Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006), mostraram que a exaustão emocional e a despersonalização correlacionam-se negativamente com autoavaliação positiva da capacidade de trabalho e saúde entre professores. Além do mais, a autoeficácia revelou ser um recurso organizacional com impacto significativo no engajamento do trabalho de professores espanhóis (Llorens-Gumbau & Salanova-Soria, 2014).

Azeem (2010) verificou que o *hardiness* e o envolvimento com o trabalho prevêm o *burnout* dos professores. Nesse estudo, o envolvimento no trabalho foi negativa e significativamente correlacionado com a despersonalização e positivamente correlacionado como a realização pessoal; o compromisso, controle, desafio e o total de escores de *hardiness* foram negativamente relacionados com exaustão emocional. Além disso, o compromisso e o total de *hardiness* foram negativamente relacionados com a despersonalização. Em seu estudo com futuros professores Chineses em Hong Kong, Chan (2003) também destaca que *hardiness* ligeiramente negativo media o impacto do estresse em exaustão emocional e despersonalização.

Os resultados de um estudo de Kokkinos (2007), sobre estressores de trabalho, personalidade e *burnout*, em professores primários no Chipre, mostraram que tanto os fatores da personalidade (neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, conscientização) como os estressores de trabalho (mau comportamento dos alunos, constrangimentos de tempo, ambiguidade de papéis, *status* administrativo) revelam uma associação com as dimensões de *burnout*. Especificamente, os fatores de personalidade consciensiosidade e abertura à experiência foram negativamente correlacionados com a despersonalização e positivamente associados com a realização pessoal. Neuroticismo e extroversão denotaram correlações positivas com exaustão emocional e despersonalização e, negativas com a realização pessoal.

Resultados similares foram encontrados por Cano-Garcia, Padilla-Munõz e Carrasco-Ortiz (2005) através de um estudo sobre personalidade e variáveis contextuais do *burnout*, em professores espanhóis. As análises destes autores indicaram que ter um relacionamento deficiente com a administração, alto nível de neuroticismo, poucas possibilidades de promoção, estar ciente de pouco prestígio profissional, manter-se na mesma posição por um longo tempo e ter poucos alunos foram os melhores preditores de altas pontuações em exaustão emocional; baixa pontuação no fator agradabilidade foi melhor preditor de altas pontuações em despersonalização; maior pontuação no mesmo fator (agradabilidade) e atribuição de elevado valor ao relacionamento com os alunos foram os melhores preditores de pontuações mais altas em realização pessoal. Por sua vez, Jepson e Forres (2006) identificaram relações positivas entre comportamento do Tipo A, esforços de realização pessoal e estresse percebido em professores do Reino Unido.

Também é importante destacar que a síndrome de *burnout* é uma medida do índice de bem-estar dos professores. Ela tem sido negativamente correlacionado com saúde, performance e satisfação no trabalho, qualidade de vida e bem-estar psicológico. Um outro achado de Milfont, Denny, Ameratunga, Robinson e & Merry (2008) evidenciou associação negativa entre *burnout* e medidas de bem-estar (índice de bem-estar, ligação com a escola e percepção de saúde em geral) em professores da Nova Zelândia.

Neves (2008), a partir de um estudo com professores brasileiros, verificou que em todos os domínios da escala de qualidade de vida foram registradas pontuações significativamente menores para os que apresentavam *burnout*. Luk Chan, Cheong e Ko (2010) também revelaram correlações significativas e negativas entre o bem-estar corporal, mental e espiritual de professores Chineses, com os fatores exaustão emocional (-0,626) e despersonalização (-0,459) e uma correlação positiva dessas dimensões de bem-estar com a realização pessoal (0,232). No estudo em destaque, as correlações entre a capacidade de

resolução de problemas com as subescalas exaustão emocional, despersonalização e realização profissional foram, sucessivamente, de -0,463, -0,462 e 0,492.

Os resultados do estudo de Boles, Dean, Ricks, Short e Wang (2000) demonstram correlação negativa do *burnout* e satisfação na vida, além de revelarem uma correlação positiva forte entre o fator redução da realização pessoal e o conflito trabalho-família dos educadores. Ratificando este achado, um estudo de Tomic e Tomic (2008), em professores e diretores de escolas do ensino primário, na Holanda, indicou que a realização existencial (i.e., satisfação na vida em geral), está relacionada com os níveis de *burnout*, sendo que a falta de realização existencial é um determinante importante da síndrome.

Atualmente, o *burnout* é considerado um problema sério, pois além de reduzir drasticamente a qualidade de vida, tem efeitos negativos na vida familiar e profissional. Grayson e Alvarez (2008) entendem que o problema de *burnout* em educadores traz elevados custos para o professor assim como para as pessoas com quem trabalha, o que inclui exaustão emocional, atitudinal e física. Independentemente das causas da síndrome, são as suas consequências que têm um impacto mais profundo sobre os professores, estudantes, organizações e o público em geral (Coulter & Abney (2009).

Sabanci (2009) encontrou correlações significativas entre o *burnout* do professor e saúde organizacional, tendo assegurado que este afeta a saúde escolar. Os resultados de um estudo de Bauer et al. (2006) evidenciam que o *burnout* está significativamente correlacionado, de forma positiva, com sintomas psicológicos e psicossomáticos.

De forma evidente, no estudo de Boles et al. (2000), sobre a dimensionalidade do *Maslach Burnout Inventory* em pequenos empresários e educadores, ficou demonstrado que a exaustão emocional e despersonalização correlacionam-se positivamente, de forma elevada, com depressão e sintomas físicos entre empresários, e todas as dimensões do MBI (exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal) tiveram uma correlação

negativa forte com a satisfação no trabalho dos educadores. Koustelios e Tsigilis (2005) também verificaram que a satisfação no trabalho se associa negativamente com a exaustão emocional (-0,47) e despersonalização (-0,29) e positivamente com realização pessoal (0,51) de professores gregos do ensino fundamental e médio.

Resultados idênticos foram encontrados em estudos feitos com professores noruegueses (Skaalvik & Skaalvik (2009) e espanhóis (Moya-Albiol et al., 2010). No estudo dos pesquisadores espanhóis, exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal apresentaram, sucessivamente, correlações com subescalas de satisfação no trabalho, nomeadamente: a necessidade de realização e crescimento (-0,466, -0,460, 0,667), o trabalho em si (-0,548, -0,544, 0,649), o *design* organizacional (-0,418, -0,422, 0,451) e processos organizacionais (-0,437, -0,565, 0,499).

Igualmente, cabe ressaltar que Pillay et al. (2005), no estudo sobre bem-estar, *burnout* e competência de professores australianos, encontraram, além da relação direta entre a competência e o sentimento de realização pessoal, uma relação negativa desta com o fator despersonalização. Navarro, Mas e Jiménez (2010) postulam a competência pessoal percebida exercer um papel mediador na relação entre condições de trabalho estressantes (falta de recursos, sobrecarga de trabalho, ambiguidade de papéis, conflito de papéis) e o aparecimento da síndrome de *burnout* e sintomas de estresse. Como concluem esses autores, a competência pessoal percebida tem efeito negativo direto nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização, e positivo direto na dimensão realização pessoal no trabalho. Quanto às condições de trabalho estressantes, elas têm um efeito positivo direto sobre a exaustão emocional, sendo a sobrecarga profissional o antecedente mais significativo dessa dimensão de *burnout*.

Montgomery, Mostert e Jackson (2005) verificaram que as exigências do trabalho e a falta de recursos contribuem para o *burnout* do professor, indicando este ser mediador das

caraterísticas de trabalho e problemas de saúde. Fica claro, então, que o *burnout* experienciado pelos professores está relacionado com problemas de saúde desses profissionais. Além de ser prejudicial para os próprios professores, o *burnout* afeta diretamente os alunos e a instituição escolar, afetando, em grande medida, o desempenho dos alunos. Nizielski et al. (2013), por exemplo, descobriram a existência de uma correlação inversa entre a síndrome de *burnout* e o atendimento das necessidades dos alunos.

O professor afetado pela síndrome de *burnout* pode, também, apresentar deficiências no processo de planificação de aula, tornando-se menos frequente e menos cuidadoso (Carlotto, 2010; Dornam, 2003); manifestar falta de compromisso com a profissão docente (Codo & Vasques-Menezes, 1999; Dornam, 2003); perda de entusiasmo e criatividade em sala de aula; sentir menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro (Carlotto, 2010) e menos simpatia com os alunos, ou seja, dificuldades de manter empatia na mediação de conhecimentos e carisma quando se relaciona com alunos, tratando-os de forma menos afetuosa (Codo & Vasques-Menezes, 1999) ou através de atitudes negativas como o tratamento depreciativo, atitudes frias e distantes e/ou desconexão dos problemas destes (Moreno-Jimenez, Garrosa-Hernandez, Gálvez, González & Benevides-Pereira, 2002), intolerância (Dornam, 2003), afetando a aprendizagem, a motivação e o comportamento dos mesmos e; manifestar sentimentos de hostilidade em relação a administradores e alunos, refugiando-se numa visão depreciativa com relação à profissão. Ademais, pode impedir a realização dos objetivos educacionais e aumentar a probabilidade dos professores deixarem seus postos de trabalho (Yong & Yue, 2007), tornarem-se apáticos e mostrarem dificuldades em lidar com alunos com problemas de comportamento (Egyed & Shorts, 2006).

Então, fica evidente que o *burnout* do professor pode ser frustrante e prejudicial no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o próprio professor como para os alunos. Zhang e Zhang (2012) demonstraram o *burnout* do professor estar relacionado com a intenção

de abandono da carreira e insatisfação profissional. No referido estudo, a satisfação no trabalho foi mediadora dos efeitos do *burnout* e a intenção de abandono da profissão docente. Numa investigação anterior, Zhang e Sapp (2008) sustentaram a ideia de que o *burnout* do professor tem impacto adverso na motivação dos alunos bem como na aprendizagem afetiva.

Por sua vez, Dworkin, Saha e Hill (2003) revelaram que professores sofredores da síndrome de *burnout* não tratam democraticamente os seus alunos. Concordando com o entendimento de Maslach e Goldberg (1998), segundo o qual a síndrome desencadeia-se na forma de uma espiral descendente, Tomic e Tomic (2008), numa análise sobre o *burnout* do professor, esclareceram que os alunos são vítimas de um ensino pobre.

Quando o estresse laboral resulta em *burnout* do professor, pode ter consequências graves para a saúde e a felicidade dos professores, e também para os alunos, profissionais e famílias com os quais interage no seu dia a dia (Roxas, 2009). Além disso, destaca-se o rompimento dos hábitos normais do professor, a falta de entusiasmo pelo trabalho e criatividade, incapacidade de concentração, baixa autoestima, perda de autocontrole em sala de aula e reação exagerada às quantidades moderadas de estresse (Yong & Yue, 2007), os atrasos, faltas, péssimo desempenho no trabalho e a falta de interesse e de comprometimento com o trabalho (Zhang & Sapp, 2008), o que, como já foi dito, pode afetar negativamente os próprios professores, seus alunos e o sistema educacional.

Naturalmente, estudos realizados em culturas diferentes apontam que as medidas de *burnout* do professor predizem a saúde (Skaalvik & Skaalvik, 2010), a motivação dos professores e a satisfação no trabalho. Observe-se que alguns autores (e.g., Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011) demonstram a existência de uma relação inversa entre a síndrome de *burnout* e o entusiasmo pelo ensino, e uma relação direta deste com a satisfação no trabalho e satisfação com a vida. Uma revisão pormenorizada da literatura científica sobre

o estresse e *burnout* em professores realizada por Elvira e Cabrera (2004) apoia as altas taxas de absentismo e as baixas laborais como as principais consequências dessas patologias.

Rad e Nasir (2010) também encontraram uma associação significativa entre autoconceito negativo em relação à carreira do professor com as dimensões exaustão emocional (-0,378) e despersonalização (-0,334), e uma correlação significativamente positiva entre autoconceito positivo e realização pessoal (0,412). Essa mesma ideia é sustentada por Caroli e Sagone (2012), os quais verificarem que os professores com uma representação mais positiva da sua profissão apresentavam baixos níveis de exaustão emocional e elevados níveis de realização pessoal, enquanto aqueles com uma representação mais positiva de seus alunos e colegas de trabalho, experienciam baixos níveis de exaustão emocional e de despersonalização.

Em relação a isso, pode-se destacar ainda o estudo de Özer e Beycioglu (2010) cujos resultados mostraram que atitudes positivas dos professores, face o desenvolvimento profissional, têm uma relação positiva com a realização pessoal e negativa com a despersonalização. Este resultado encontra, igualmente, sustentação em Dombrovskis, Guseva e Murasovs (2011) que identificaram correlações significativamente positivas entre a exaustão emocional e motivos extrínsecos relacionados com dificuldades de crescimento econômico e de desenvolvimento de carreira em professores da Letónia. Paralelamente a isso, destaca-se o achado de Ozan (2009). No seu estudo realizado com professores primários Cipriotas, este autor pontua que professores que escolhem voluntariamente a profissão docente experienciam menos *burnout* no seu trabalho, o que sustenta a existência da ligação da síndrome com a motivação do professor.

A partir de um estudo com professores do ensino primário e secundário da Austrália, Timms e Brough (2013) verificaram que a satisfação foi um preditor significativamente associado com vigor, dedicação e desengajamento no trabalho, indicando que um sentimento

de satisfação na escolha adequada da carreira influencia no vigor e dedicação do professor. E que professores satisfeitos com a sua carreira são menos propensos a relatar estarem desengajados com o seu trabalho. Esses autores também encontraram correlações negativas entre as três variáveis de engajamento (vigor, dedicação e absorção) com a exaustão e desengajamento no trabalho.

Por seu turno, Hultell et al. (2013) descobriram que a intenção de abandono da profissão (*turnorver*) foi positivamente correlacionada ao *burnout* e, autoavaliação positiva de saúde mental e física e autoeficácia foram inversamente relacionadas com a síndrome em futuros professores suecos do ensino primário e secundário. Encontra-se ainda Yaegashi, Benevides-Pereira e Caetano (2011) que, a partir de estudo de *burnout* em professores do ensino público fundamental de 25 cidades paranaenses (Brasil), concluíram que os professores que apresentam um quadro instalado de estresse ou *burnout* faltam frequentemente ao trabalho, afastam-se por licenças médicas em virtude de inúmeras doenças que desenvolvem e demonstram sofrimento psíquico por não conseguir lidar com as demandas do trabalho.

Volpato et al. (2003) também constataram que os escores para as dimensões do *burnout* foram mais elevadas entre professores municipais da cidade de Maringá, que desejavam a mudança de profissão, revelando uma elevada insatisfação com a atividade desempenhada. Já um estudo sobre satisfação no trabalho e motivação para o abandono da profissão docente feito com 2.569 professores dos níveis primário e secundário, na Noruega, Skaalvik e Skaalvik (2011) identificaram a congruência de valores, o apoio dos supervisores, a relações com os colegas, as relações com os pais, a pressão de tempo e problemas de disciplina dos alunos como estando relacionados com a exaustão emocional, satisfação no trabalho e motivação pelo abandono da profissão.

Outros estudos (e.g., Ullrich, Lambert & McCarthy, 2012) indicam que professores que experienciam o ambiente da sala de aula como exigente e percepcionam como tendo baixos níveis de recursos de enfrentamento, experienciam sintomas de *burnout* mais intensos. Na mesma linha, Peeters e Rutte (2005), em um estudo com professores do ensino primário, mostraram que a combinação de altas demandas e baixo controle do trabalho prevêem o desencadeamento do *burnout*. Então, fica claro que, devido às consequências devastadoras do *burnout* na profissão docente, ele não deve ser considerado apenas como uma ocorrência profissional, sendo necessário tomá-lo como um problema social a ser combatido (Cephe, 2010). Várias medidas têm sido desenvolvidas para a mensuração dos níveis de *burnout* em professores.

Instrumentos de Avaliação do Burnout na Profissão Docente

O instrumento para avaliação de *burnout* mais utilizado é o Maslach *Burnout* Inventory (MBI), de Maslach e Jackson (1981). Em sua versão original de 47 itens, o MBI foi projetado para ser utilizado em organizações de serviços de ajuda, tendo sido, posteriormente, modificado para permitir a avaliação do *burnout* em diferentes ambientes ocupacionais (Aluja, Blanc & García, 2005; Rad & Nasir, 2010).

Milićević-Kalašić (2013) explica que, enquanto a subescala exaustão emocional descreve sentimentos de exaustão pelo trabalho (escores 0-36), a subescala despersonalização está relacionada com a autoestima e comportamento em relação a receptores de cuidados (escores 0-20) e a de realização pessoal foca sentimentos sobre a capacidade de lidar com os problemas relacionados ao trabalho direto com as pessoas no ambiente laboral (escores 0-32). Note-se, portanto, que não há nenhuma pontuação global de *burnout*, sendo que cada subescala possui uma pontuação própria (Lourel & Gueguen, 2007). Assim, uma pontuação elevada nas duas primeiras dimensões (exaustão emocional e despersonalização) e baixo escore na terceira dimensão (realização pessoal) corresponde um alto nível de *burnout*

(Goddard et al., 2006; Lourel & Gueguen, 2007; Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli & Bakker, 2004; Schutte, Toppinen, Kalimo & Schaufeli, 2000). Comungando com esse raciocínio, Westerman, Fokkema e Teunissen (2011), fizeram uma crítica contundente em relação a descrição de *burnout* apresentada por Campbell, Prochazka, Yamashita e Gopal (2010), segundo a qual o *burnout* é um estado que existe quando se verifica alta pontuação nas dimensões de exaustão emocional ou despersonalização.

Esquematicamente, Tempski (2010) apresenta (Tabela 1) as dimensões da síndrome de *burnout* e os escores de avaliação nos diferentes níveis (alto, moderado e baixo) (Costa & Silva, 2012). Conforme enfatiza Reinhold (2004), pela avaliação do MBI, o *burnout* é uma variável ordinal oscilando entre alto, moderado (médio) e baixo, não sendo entendido apenas como uma variável dicotômica (presença ou ausência da síndrome).

Tabela 1.

Dimensões do *burnout* e Escores de avaliação

Níveis	Áreas/Dimensões		
	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Profissional
Alto	≥27	≥13	≤31
Moderado	17 a 26	7 a 17	32 a 38
Baixo	≤16	≤6	≥39

Fonte: Costa e Silva (2012, p. 3696)

Existem três versões do MBI: a versão original do MBI- Human Services Survey (MBI-HSS), que avalia o *burnout* em profissional de ajuda; o MBI-Educators Survey (MBI-ES) para profissionais de educação e o MBI-General Survey (MBI-GS) destinado à todas as categorias profissionais (Aguayo, Vargas, Fuente & Lozano, 2011; Lourel & Gueguen, 2007; Tamayo & Tróccoli, 2009). Schaufeli e Taris (2005) asseguram que as versões do MBI-HSS e MBI-GS podem ser aplicadas nos serviços sociais e de ajuda, sendo que a primeira indica níveis de *burnout* em relação ao trabalho com os beneficiários e a última indica níveis de *burnout* em relação ao local de trabalho, apontando que o *burnout* se manifesta tanto em

relação aos destinatários (foco no trabalho de profissionais de serviço sociais) quanto em relação ao trabalho em geral.

A diferença que reside entre o MBI-ES e o MBI-HSS consiste na substituição da palavra "*recipient*" por "*student*" em todos os itens onde esse termo aparece (Aluja et al., 2005; Simbula & Guglielmi, 2010). Assim, ambos os instrumentos, MBI-HSS e MBI-ES, refletem as dimensões exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal, em que o foco de *burnout* envolve a interação direta com as pessoas (Wheeler, Vassar, Worley & Barnes, 2011; Worley, Vassar, Wheeler & Barnes, 2008).

O coeficiente alfa de *Cronbach*, uma medida de consistência interna ou confiabilidade de um escore de teste psicométrico para uma amostra de examinandos, ou de como estão relacionados um conjunto de itens (Milićević-Kalašić, 2013) tem sido frequentemente usado para afeirir as propriedades psicométricas do MBI. Maslach e Jackson (1981) revelaram coeficientes de consistência interna igual a 0,89, 0,77 e 0,74, respectivamente para as subescalas exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal do MBI-HSS em profissionais de serviços sociais e, em 1986, encontraram valores alfa de Cronbach de 0,90, 0,79 e 0,71, respectivamente para as subescalas exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal do MBI-ES, numa amostra de professores do ensino fundamental (Wheeler et al., 2011; Worley et al., 2008).

Juntamente com o *Maslach Burnout Inventory*, o *Burnout Measure* (BM), de Pines e Aronson (1981), é um instrumento frequentemente utilizado para avaliar o *burnout* (Enzmann, Schaufeli, Janssen & Rozeman, 1998; Qiao & Schaufeli, 2011). Em contraste com o MBI, o BM (segundo questionário mais utilizado para avaliar a síndrome) (Qiao & Schaufeli, 2011) é considerado uma medida unidimensional, ao avaliar o grau de *burnout* em um único escore, obtido por meio da soma das pontuações dos 21 itens do instrumento (Enzmann et al., 1998; Qiao & Schaufeli, 2011; Tamayo & Tróccoli, 2009). Os itens estão distribuídos

equitativamente (Tamayo & Tróccoli, 2009) e classificados em três tipos de exaustão: exaustão física, exaustão emocional e exaustão mental (Enzmann et al., 1998; Qiao & Schaufeli, 2011; Tamayo & Tróccoli, 2009).

O primeiro fator (exaustão física) descreve a baixa energia, fadiga crônica e fraqueza. O segundo componente (exaustão emocional), refere-se aos sentimentos de desamparo, desesperança e aprisionamento, e o terceiro e último fator (exaustão mental), descreve o desenvolvimento de atitudes negativas em relação a si mesmo, ao trabalho e à própria vida (Enzmann et al., 1998). Enzmann et al. (1998) esclarecem que, na medida original do BM, os itens eram mensurados numa escala do tipo Likert de sete pontos (nunca, quase nunca, raramente, às vezes, frequentemente, muitas vezes, sempre) tendo sido posteriormente alterados para uma escala de cinco pontos (nunca, raramente, às vezes, frequentemente, sempre). Embora a escala apresente dificuldades de operacionalização de alguns itens, sua consistência interna é bastante alta, com Alfa de Cronbach variando de 0,91 a 0,93 e os itens foram projetados para qualquer grupo profissional (Pines & Aronson, 1981, citados por Enzmann et al., 1998).

A partir do MBI e BM, Kristensen, Borritz, Villadsen e Christensen (2005) desenvolveram outra medida alternativa do *Burnout*, o CBI (*Copenhagen Burnout Inventory*) - Inventário de *Burnout* de Copenhagen, no Projeto PUMA. O Projeto *Burnout*, Motivação e Satisfação no Trabalho (sigla Dinamarquesa PUMA - Project on *Burnout*, Motivation, and Job satisfaction) é um estudo prospectivo de intervenção de 5 anos sobre as determinantes e consequências de *burnout* no setor de serviços humanos.

Na fase piloto do estudo do PUMA, pesquisadores não encontraram resultados satisfatórios do MBI; as pessoas que responderam criticaram o número e alguns tipos de perguntas. O MBI ficou restrito para o uso em empregados que trabalham com clientes e eles queriam focar a exaustão como o elemento central do *burnout* (Milićević-Kalašić, 2013). Os

autores do instrumento descobriram que a tradução do MBI, de uma cultura para outra, é uma questão complicada, o que os levou a desenvolverem seu próprio instrumento, o CBI que não mede características estáveis dos indivíduos, mas, sim, níveis de *burnout* que podem mudar ao longo do tempo (Milićević-Kalašić, 2013).

O CBI constitui um questionário de domínio público que mede o grau de exaustão física e psicológica experienciada pelo trabalhador, em diferentes domínios da vida. Uma característica fundamental do CBI é a diferenciação dos domínios de *burnout*, definindo três formas de *burnout* de acordo com o domínio da vida, a partir do qual a síndrome pode surgir, além de ser uma medida simples do construto (Yeh, Cheng, Chen, Hu &, Kristensen, 2007). Nessa perspectiva, o *burnout* é visto como algo genérico, que não se restringe ao cenário de trabalho, podendo ocorrer fora desse contexto (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Em conformidade com isso, 19 itens divididos em três escalas ou fatores foram construídos: o *burnout* pessoal ou genérico, o *burnout* relacionado com o trabalho e o *burnout* relacionado com o cliente (Campos, Carlloto & Marôco, 2013; Kristensen et al., 2005; Milićević-Kalašić, 2013; Milfont et al., 2008; Tamayo &Tróccoli, 2009; Yeh et al., 2007).

A escala de *burnout* pessoal é composta por seis itens e mede o grau de exaustão física e psicológica experienciada pela pessoa, independentemente do *status* profissional, ou da sua participação na força de trabalho, podendo ocorrer também entre aqueles que não trabalham (e.g., jovens, desempregados, pessoas reformadas antecipadamente, aposentados e donas de casa). Schaufeli et al. (2009) explicam que em qualquer contexto de trabalho, ou não, as pessoas podem sentir-se exaustas, mas o cinismo e a reduzida eficácia profissional referem-se a um objeto particular.

A escala de *burnout* relacionado com o trabalho possui sete itens e mede o grau de exaustão física e psicológica percebido pela pessoa em relação ao seu trabalho. Por fim, a escala do *burnout* relacionado com o cliente, com seis itens, avalia o grau de exaustão física

e psicológica percebido pela pessoa como relacionado com o trabalho com os clientes (Kristensen et al., 2005; Milićević-Kalašić, 2013; Milfont et al., 2008; Yeh et al., 2007) ou um termo semelhante, quando apropriado, como paciente, estudante, preso (Kristensen et al., 2005). Como se faz notar, destinado a mensurar o grau de exaustão, o instrumento não inclui as dimensões despersonalização e redução da realização pessoal definidas pelo MBI.

O inventário CBI tem apresentado resultados muito encorajadores. Em uma aplicação em professores do ensino secundário da Nova Zelândia, Milfont et al. (2008) encontraram coeficientes alfa de Cronbach superiores ao nível recomendado de 0,70, sendo de 0,87, 0,87 e 0,79, sucessivamente, para os fatores *burnout* pessoal, *burnout* relacionado com o trabalho e *burnout* relacionado com o cliente; as correlações inter-itens foram superiores a 0,40, indicando consistência interna aceitável e homogeneidade. Kristensen et al. (2005) também encontraram valores alfa de Cronbach igual a 0,87, 0,87 e 0,85, para as dimensões *burnout* pessoal, *burnout* relacionado com o trabalho e *burnout* relacionado com o cliente, respectivamente, sustentando a consistência interna do Inventário de *Burnout* de Copenhagen.

Campos et al. (2013) ressaltam que os autores do CBI admitem que as expressões utilizadas nas perguntas e/ou fatores do instrumento podem ser livremente adaptados a qualquer classe profissional. A partir da observação de que a subescala relacionada com o *burnout* do cliente pode não ser aplicável a qualquer trabalhador, Yeh et al. (2007) aplicaram as restantes duas subescalas do CBI, tendo encontrado valores de coeficientes alfa de Cronbach de 0,93, para a subescala *burnout* pessoal, e 0,86, para a subescala de *burnout* relacionado com o trabalho. Além do mais, esses autores verificaram que a maioria das correlações entre os itens apresentaram coeficiente acima de 0,5, indicando alta correlação entre itens com e entre as duas subescalas.

Além dos instrumentos descritos, o SMBM (*Shirom-Melamed Burnout Measure*) é o outro instrumento de mesuração do *burnout* em qualquer contexto laboral e inclui 14 itens que

cobrem três fatores: fadiga física, exaustão emocional e cansaço cognitivo (Milićević-Kalašić, 2013; Qiao & Schaufeli, 2011; Shirom & Melamed, 2005). Os itens estão, sucessivamente, distribuídos em 6, 5 e 3 para cada fator (Bilgel, Bayram, Ozdemir, Dogan & Ekin, 2012). Milićević-Kalašić (2013) e Shirom e Melamed (2005) asseguram que a conceituação de *burnout*, que está na base do instrumento SMBM, foi inspirada por Pines e colegas e Maslach e colegas, a partir da visão do *burnout* como um estado afetivo, caracterizado por sentimento de esgotamento de recursos físicos, emocionais e cognitivos.

Teoricamente, o SMBM é baseado na Teoria de Conservação de Recursos "Conservation of Resources theory" (COR) de Hobfoll, segundo a qual as pessoas têm uma motivação básica para obter, manter e proteger os recursos que elas valorizam (Bakker & Costa 2014; Brown & Roloff, 2011; Llorens-Gumbau & Salanova-Soria, 2014; Milićević-Kalašić, 2013; Qiao & Schaufeli, 2011; Shirom & Melamed, 2005, 2006), incluindo material, recursos sociais e energéticos (Shirom & Melamed, 2005). Os recursos podem ser objetos (e.g., casa, veículos), energias (e.g., dinheiro, tempo, crédito), características pessoais (e.g., autoestima, autocontrole) e condições (e.g., *status* socioeconômico, valorização do papel do trabalhador no trabalho) que as pessoas valorizam e estão motivadas para obter, manter e proteger (Bakker & Costa 2014; Milićević-Kalašić, 2013). A aquisição e acumulação de recursos é, assim, a unidade fundamental que inicia e mantém o comportamento das pessoas (Bakker & Costa, 2014).

Segundo essa visão teórica, o *burnout* reflete o esgotamento dos recursos energéticos que resulta da exposição cumulativa aos estressores de trabalho crônicos e da vida (Bakker & Costa 2014; Qiao & Schaufeli, 2011). Segerstrom (2007) refere que a insuficiência de recursos pode fazer com que a pessoa se sinta mais vulnerável aos eventos negativos no futuro (i.e., ser mais pessimista).

Fundamentalmente, a Teoria de Conservação de Recursos postula que o estresse e o *burnout* são susceptíveis de ocorrer quando os indivíduos percebem uma ameaça ou experienciam um ciclo de perda de recursos (aquilo que valorizam) ao longo de um período de tempo no trabalho após investimento de recursos significativos (Hobfoll & Freedy, 1993, citados por Shirom & Melamed, 2005). Em outros termos, apoiando-se na Teoria de Conservação de Recursos, o *burnout* ocorre quando: a) os recursos disponíveis são muito limitados para atender às exigências do trabalho (Ghorpade, Lackritz & Singh, 2007; Lee, Lim, Yang & Lee, 2011), b) os recursos são ameaçados ou perdidos (e.g., desemprego) ou, ainda, c) a pessoa investe recursos, mas sem possibilidade de retorno ou de recuperá-los (Ghorpade et al., 2007; Milićević-Kalašić, 2013).

As reservas de recursos tornam-se cada vez mais inadequadas após perda contínua ou retorno de recursos insuficientes, os esforços de compensação são vistos como tendo utilidade marginal decrescente, ou seja, uma vez que os custos de investimento de recursos começam a superar os benefícios, ocorrem mecanismos de *coping* baseados na acomodação (Brown & Roloff, 2011). A teoria COR também trata variáveis psicológicas (e.g., apoio social), enquanto recurso importante. Portanto, o modelo fornece suporte para a noção de que diferentes fontes de apoio social podem ser mais ou menos eficazes na redução do *burnout* (Halbesleben & Buckley, 2004).

Nesse sentido, o *burnout* representa uma combinação de cansaço físico, exaustão emocional e cansaço cognitivo, os três fatores estreitamente relacionados entre si (Hobfoll e Shirom 2000, citados por Milićević-Kalašić, 2013), que podem ser representados por um único escore de *burnout* (Milićević-Kalašić, 2013). Enquanto a fadiga física refere-se aos sentimentos de cansaço e baixos níveis de energia na realização das tarefas diárias (e.g, levantar-se de manhã para ir trabalhar), a exaustão emocional refere-se ao sentimento de fraqueza em mostrar empatia com os clientes ou colegas de trabalho e a falta de energia

necessária para investir no relacionamento com outras pessoas no trabalho (Milićević-Kalašić, 2013). O cansaço cognitivo refere-se aos sentimentos de lentidão no pensamento e redução na agilidade mental (Milićević-Kalašić, 2013). Estudos têm demonstrado confiabilidade e validade do instrumento. Em sua aplicação, Bilgel et al. (2012) encontraram coeficiente alfa de Crombach (α= 0,96; 0.96 e 0,95), sucessivamente, para as dimensões fadiga física, exaustão emocional e cansaço cognitivo.

Um outro instrumento usado para avaliar o *burnout* é o *OLdenburg Burnout Inventory* (OLBI). Proposto por Demerouti e Nachreiner (1998), na Alemanha, consiste em 16 itens, sendo oito formulados positivamente e os restantes negativamente (Campos, Carlloto & Marôco, 2012; Milićević-Kalašić, 2013; Peterson, Bergström, Samuelsson, Åsberg & Nygrenmostrado, 2008). O *burnout* é avaliado somente em duas dimensões: exaustão (física, afetiva e cognitiva) e desengajamento ou desligamento (Campos et al., 2012; Demerouti, Bakker, Vardakou & Kantas, 2003; Halbesleben & Demerouti, 2005; Milićević-Kalašić, 2013; Peterson et al., 2008; Reis, Xanthopoulou & Tsaousis, 2015; Schaufeli & Taris, 2005), sendo excluída a realização pessoal no trabalho (Reis et al., 2015). Segundo Qiao e Schaufeli (2011), o instrumento pretende resolver dois problemas que são inerentes ao MBI (duas, em vez de três dimensões, e mistura de itens negativos e positivos ao invés de apenas serem itens negativos, como acontece com as dimensões exaustão emocional e despersonalização do MBI.

A subescala exaustão apresenta itens genéricos, voltados à avaliação do sentimento geral de esgotamento, sobrecarrega de trabalho, uma forte necessidade de descanso e um estado de exaustão física (Campos et al., 2012; Demerouti et al., 2003; Milićević-Kalašić, 2013). A exaustão é definida como uma consequência de intensos estressores de natureza física, afetiva e cognitiva (e.g., como consequência de longo prazo da exposição prolongada a certas exigências) (Demerouti et al., 2001).

A subescala desengajamento (análoga a despersonalização do MBI) refere-se ao distanciamento do trabalhador em relação ao objeto e conteúdo do próprio trabalho, atitudes negativas, cínicas e, de um modo geral, aos comportamentos relacionados ao trabalho (Demerouti et al., 2001; Demerouti et al., 2003; Milićević-Kalašić, 2013), ou seja, às emoções ligadas com as tarefas de trabalho, ao relacionamento entre os funcionários e seu trabalho, particularmente, no que diz respeito ao seu envolvimento, identificação e à vontade de continuar na mesma profissão (Campos et al., 2012). Para ambas as subescalas (exaustão e desengajamento), quatro itens estão redigidos de forma positiva e quatro itens estão redigidos de forma negativa (Milićević-Kalašić, 2013) e através de uma escala Likert, os itens são valorados de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo plenamente) (Campos et al., 2012; Demerouti et al., 2003; Peterson et al., 2008).

A falta de inclusão da eficácia ou realização profissional no OLBI, como uma dimensão de *burnout*, deriva do fato desta não ser considerada uma dimensão nuclear de *burnout* e poder ser considerada como uma possível consequência da síndrome (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). Sendo o *burnout* e o engajamento dois polos opostos de um continuum, na ótica desses autores, o OLBI é capaz de capturar as dimensões centrais do *burnout* e seu oposto. Com efeito, o OLBI pode ser usado, praticamente, para todos os trabalhos e abrange não só os aspectos afetivos da exaustão, mas também aspectos físicos e cognitivos. Os autores do instrumento redefiniram o *burnout* como uma erosão do envolvimento com o trabalho, em que a energia se transforma em exaustão, o envolvimento se transforma em cinismo e eficácia se transforma em ineficácia (Milićević-Kalašić, 2013); o que equivale dizer que as subescalas exaustão e desengajamento incluem itens que se referem aos seus opostos: vigor (resistência física ou mental, energia ou forças) e dedicação, respectivamente.

Análises fatoriais exploratória e confirmatória têm evidenciado as duas dimenões do OLBI (exaustão e desengajamento) e adequada validade convergente e discriminante. Um estudo de Demerouti et al. (2001) revelou essa estrutura bifatorial. Além do mais, Demerouti et al. (2003) aplicou o instrumento a 232 trabalhadores de diversas ocupações na Grécia, tendo encontrado alfa de Cronbach de 0,73, para o fator exaustão e 0,83, para o fator desengajamento. Numa aplicação do mesmo instrumento a 2599 funcionários dos Estados Unidos, Halbesleben e Demerouti (2005) encontraram valores de alfa de Cronbach equivalentes a 0,74 e 0,76 (1º momento) e 0,79 e 0,83 (2º momento), respectivamente, para os fatores exaustão e desengajamento no trabalho. Mais recentemente, Reis et al. (2015), revelaram o OLBI ser um instrumento robusto para a medição de *burnout* em dois contextos (trabalho e acadêmico).

Como alternativa dos instrumentos mencionados, Tamayo e Tróccoli (2009) desenvolveram uma nova medida da síndrome de *burnout*, a Escala de Caracterização do *Burnout* (ECB), para uso junto aos profissionais de qualquer área. A escala é composta por três fatores, nomeadamente, exaustão emocional (12 itens), desumanização (10 itens) e decepção no trabalho (13 itens). Os 35 itens são acompanhados por uma escala tipo Likert de 5 pontos (1=Nunca) e (5=Sempre), juntamente com questões sobre características sociodemográficas. Os três fatores da escala revelaram a seguinte consistência interna: exaustão emocional (α= 0,93), desumanização (α = 0,84) e decepção no trabalho (α = 0,90). Os autores observam que os níveis de consistência interna dos fatores desumanização e decepção no trabalho superaram índices apresentados por outras medidas de *burnout*.

Destaca-se também o Questionário de *Burnout* para Professores, "Cuestionario de *Burnout* del Profesorado" (CBP), um instrumento elaborado por Moreno, Oliver e Aragoneses (1993) especialmente para o exame do estresse e *burnout* em professores, centrando-se em quatro fatores: estresse, *burnout*, desorganização e problemática

administrativa (Moreno-Jimenez, Garrosa-Hernandez, Gálvez, González & Benevides-Pereira, 2002). Na avaliação da síndrome, o instrumento valoriza os antecedentes e consequentes da mesma, sendo todos itens adaptados ao contexto educativo. Moreno-Jimenez et al. (2002) caracterizam a nova versão deste instrumento, o CBP-R ("Cuestionario de *Burnout* del Profesorado - Revisado"), organizada na base de três fatores: desorganização e problemática administrativa, que se constituem no bloco dos antecedentes, e estresse de papéis e *burnout*, que avaliam os elementos consequentes.

O fator I (Estresse e *Burnout*) compreende itens referentes ao processo de estresse (especificamente ao estresse de papéis, composto por 13 itens) e questões relativas ao processo de *burnout* e suas dimensões, nomeadamente, exaustão emocional (8 itens) despersonalização ou desumanização (4 itens) e reduzida realização pessoal no trabalho (7 itens), totalizando 19 itens; o fator II (Desorganização) faz referência às condições de trabalho (com 9 itens) e supervisão (com 12 itens); finalmente, o fator III (Problemática administrativa) avalia as preocupações profissionais (com 9 itens) e o reconhecimento profissional (com 4 itens) percebido pelos professores (Benevides-Perreira, 2009; Moreno-Jimenez et al., 2002). Portanto, o instrumento é composto por 66 afirmações ou itens a serem respondidos por uma escala Likert de 5 pontos (Benevides-Perreira, 2009; Moreno-Jimenez et al., 2002), sendo que pontuações altas, em cada uma das escalas do questionário, indicam maior incidência ou problemática da variável (Moreno-Jimenez et al., 2002). Os índices de consistência, para cada escala do CBP-R, obtidos nos estudos de Moreno-Jimenez et al. (2002) e Patrão, Rita e Maroco (2012) com professores Espanhóis e Portugueses, respectivamente, mostraram valores aceitáveis.

Gil-Monte (2005) também desenvolveu o *SBI (Spanish Burnout Inventory)*, cujo modelo teórico subjacente ao instrumento, considera o *burnout* uma resposta ao estresse laboral crônico relacionado com relações interpessoais problemáticas no trabalho, sendo

observado em indivíduos que trabalham com pessoas e estão em contato direto com elas (Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte & Grau-Alberola, 2013; Milićević-Kalašić, 2013). O *burnout* é caracterizado pela deterioração cognitiva (baixo entusiasmo para o trabalho), deterioração emocional (exaustão psicológica) e atitudes e comportamentos de indiferença e indolência para os clientes da organização, sendo, em alguns casos, marcado por sentimentos de culpa; características essas que constituem as quatro dimensões do inventário (Figueiredo-Ferraz et al., 2013; Milićević-Kalašić, 2013). Segundo descrevem Figueiredo-Ferraz et al. (2013) e Milićević-Kalašić (2013), o SBI é formado por 20 itens, distribuídos em quatro dimensões, nomedamente:

1) Entusiasmo pelo trabalho (5 itens): definido como o desejo do indivíduo em atingir metas no trabalho, constituindo uma fonte de prazer pessoal, uma fonte de realização pessoal. Embora não inclua itens de autoeficácia (Figueiredo-Ferraz et al., 2013), constitui a dimensão semelhante com a subescala realização pessoal do MBI, sendo os itens formulados positivamente, e pontuações baixas indicam altos níveis de *burnout*.

2) Exaustão psicológica (4 itens): é a dimensão que se assemelha à subescala exaustão emocional do MBI, caraterizada pela exaustão emocional e física, devido ao fato de que o trabalho exige em lidar diariamente com pessoas que apresentam ou causam problemas.

3) Indolência (6 itens): é a dimensão similar à da subescala despersonalização do MBI, descrita como a presença de atitudes de indiferença e cinismo para com os clientes da organização. Indivíduos com pontuação elevada nesta dimensão revela insensibilidade e indiferença para com os problemas dos clientes.

4) Culpa (5 itens): é definida como o aparecimento de sentimentos de culpa sobre as atitudes e comportamentos negativos desenvolvidos no trabalho, especialmente, para as pessoas com quem o trabalhador estabelece relações de trabalho.

Os itens do SBI são respondidos em uma escala de frequência de cinco pontos, variando de 0 (nunca) a 4 (muito frequentemente, todos os dias) (Milićević-Kalašić, 2013), em que baixas pontuações na dimensão entusiasmo pelo trabalho, em conjunto com altas pontuações nas dimensões exaustão psicológica, indolência e culpa, indicam altos níveis de *burnout* (Gil-Monte & Faúndez, 2011). Os coeficientes alfa de Cronbach, encontrados no estudo de Figueiredo-Ferraz et al. (2013) mostraram-se adequados para as quatro subescalas do instrumento: entusiasmo pelo trabalho (0,87), exaustão psicológica (0,81), indolência (0,75) e culpa (0,79). No mesmo estudo ficou demonstrada adequada validade concorrente entre o instrumento e a escala MBI.

Embora haja vários instrumentos destinados à avaliação do *burnout*, Schaufeli e Enzman (1998) estimam que mais de 90% dos estudos que examinam a síndrome no contexto laboral têm utilizado o MBI (Milićević-Kalašić, 2013; Worley et al., 2008), o que praticamente lhe confere um estatuto de monopólio nesta área (Schaufeli et al., 2009). Este fato encontra respaldo nos resultados das investigações de Boles et al. (2000) que revelam que a aplicação do MBI pode ser feita em qualquer profissão. Um estudo notável foi conduzido por Bianchi, Schonfeld e Laurent (2015), os quais compararam o emprego de SMBM, BM, OLBI e MBI, tendo revelado uma frequência relativa, sucessivamente de 14%, 6%, 2% e 78% referente ao uso desses instrumentos em pesquisas de *burnout*.

Considerações finais

A revisão realizada mostrou que: a) a origem do *burnout* do professor está relacionada com os fatores do aluno, de trabalho, organizacionais da escola, pessoais e extraescolares; b) o *burnout* tem efeitos diretos no bem-estar físico e psicológico do professor e, simultaneamente,

um impacto na sua vida pessoal e performance da organização educacional; c) enquanto epidemia que contribui fortemente para o desgaste da maioria dos professores, a síndrome tem efeitos negativos não só sobre o professor, mas também sobre os alunos e o ambiente de aprendizagem, o que faz com que os sentimentos sobre si, sobre os seus alunos e sobre a sua profissão se tornem cada vez mais negativos; e d) vários instrumentos são usados para aferir a prevalência do *burnout* em professores, destacando-se o *Maslach Burnout Inventory*.

Os resultados desta revisão sistemática fornecem indicações importantes aos gestores educacionais, pois salientam que estes só podem otimizar o desempenho dos professores e proporcionar-lhes o bem-estar se considerarem as influências das exigências do trabalho que conduzem o surgimento de *burnout* nesse grupo profissional. Em concordância com Maslach e Leiter (1999), quatro razões pelas quais as organizações devem se preocupar com o *burnout* de seus funcionários: 1) o *burnout* afeta a produtividade e os resultados; 2) o *burnout* é mais do que apenas um problema individual; 3) lidar com o *burnout* aperfeiçoa a empresa: a experiência do *burnout* é incompatível com o trabalho eficaz, principalmente, quando esse trabalho envolve o relacionamento com outras pessoas ou exige a geração de ideias criativas (criatividade); e 4) propicia mudanças efetivas na organização, marcadas pelo aumento da produtividade e qualidade de vida profissional dos funcionários, fortalecimento do trabalho em equipe e estimulação do envolvimento dos trabalhadores no trabalho. De igual modo, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de medidas de *burnout* na profissão docente é, particularmente, importante para ampliar o conhecimento existente na área.

Referências

Aguayo, R., Vargas, C., Fuente, E. I. de la & Lozano, L. M. (2011). A meta-analytic reliability generalization study of the Maslach Burnout Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 11*(2), 343-361.

Akça, F. & Yaman, B. (2010). The Effects of iternal-external locus of control variables on burnout levels of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*, 3976-3980.

Aluja, A., Blanc, A. & García, L. F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory. in School Teachers: A Study of Several Proposals. *European Journal of Psychological Assessment*, *21*(1), 67-76.

Amimo, C. A. (2012). Are you experiencing teacher burnout? A synthesis of research reveals conventional prevention and spiritual healing. *Education Research Journal*, *2*(11), 338-344.

Azeem, S. M. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, *2*(3), 36-40.

Bakker, A. B. & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research, 1*, 112-119.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, *22*(3), 187-200.

Bandura, A. (2002). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Baran, G, Biçakçi, M. Y., Inci, F., Öngör, M., Ceran, A. & Atar, G. (2010). Analysis of burnout levels of teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *9*, 975-980.

Bataineh, O. & Alsagheer, A. (2012). An Investigation of social support and burnout among special education teacher in the United Arab Emirates. *International Journal of Special education*, *27*(2), 1-9.

Batista, J. B. V. (2010). *Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Fundamental: Um Problema de Saúde Pública não percebido*. Tese de Doutorado, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife.

Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S. & Augusto, L. G. da S. (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de

escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, *13*(3), 502-12.

Bauer, J., Stamm, A.,Virnich, K., Wissing, K., Muller, U. & Schaarschmidt, M. W. U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *78*, 199-204.

Benevides-Perreira, A. M. T. (2009). O CBP-R em Português: Instrumento para a avaliação do burnout em Professores. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*.

Betoret, F. D. & Artiga, A. G. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 637-654.

Bianchi, R., Schonfeld, I. S. & Laurent, E. (2015). Burnout-depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review, 36*, 28-41.

Bilgel, N., Bayram, N., Ozdemir, H., Dogan, F. & Ekin, D. (2012). Work Engagement, Burnout and Vigor among a Group of Medical Residents in Turkey. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 2*(3), 220-238.

Boles, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M., Short, J. C. & Wang, G. (2000). The Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across Small Business Owners and Educators. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 12-34.

Brown, L. A. & Roloff, M. E. (2011). Extra-role Time, Burnout, and Commitment: The Power of promises Kept. *Business Communication Quarterly*, *74*(4), 450-474.

Buunk, A. P., Peíró, J. M., Rodríguez, I. & Bravo, M. J. (2007). A Loss of Status and a Sense of Defeat: An Evolutionary Perspective on Professional Burnout. *European Journal of Personality, 21*, 471-485.

Byrne, B. M. (1992). Investigating Causal Links to Burnout for Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, San Francisco*, CA, (April, 20-24).

Campos, J. A. D. B., Carlloto, M. S. & Marôco, J. (2012). Oldenburg Burnout Inventory-Student version: Cultural Adaptation and Validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *25*(4), 709-718.

Campos, J. A. D. B., Carlotto, M. S. & Marôco, J. (2013). Copenhagen Burnout Inventory-Student Version: Adaptation and Transcultural Validation for Portugal and Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *26*(1), 87-97.

Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munõz, E. M. & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences, 38*, 929-940.

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2007). Preditores da Síndrome de Burnout em professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, *11*(1), 101-110.

Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico, Porto Alegre, PUCRS, 41*(4), 495-502.

Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *27*(4), 403-410.

Carod-Artal, F. J. & Vázquez-Cabrera, C. (2013). *Burnout Syndrome in an International Setting*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and Working (pp. 15-35). Basel, Switzerland: Springer.

Caroli, M. E. de. & Sagone, E. (2012). Professional Self representation and risk of burnout in school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5509-5515.

Cephe, P. T. (2010). A Study of the factors leading English teachers to burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 38*, 25-34.

Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 19*, 381-395.

Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193-218.

Chennoufi, L., Ellouze, F., Cherif, W., Mersni, M. & M'rad, M. F. (2012). Stress et épuisement professionnel des enseignants tunisiens. *L'Encéphale*, *38*, 480-487.

Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). *O que é o Burnout*? In W. Codo (Ed). *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Cordes, C. L., Doucherty, T. W. & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, *18*, 665-701.

Costa, B. E. & Silva, N. L. S. (2012). Analysis of environmental factors affecting the quality of teacher's life of public schools from Umuarama. *Work, 41*, 3693-3700.

Coulter, M. A & Abney, P. C. (2009). A study of burnout in international and country of origin teachers. *International Review of Education*, *55*, 105-121.

Covell, K., Mcnell, J. K. & Howe, R. B. (2012). Reducing Teacher Burnout by Increasing Student Engagement: A Children's Rights Approach. *School Psychology International, 30*(3), 282-290.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(30, 499-512.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, L. & Kantas, A. (2003). The Convergent Validity of two Burnout Instruments: A Multitrait-Multimethod Analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *19*(1), 12-23.

Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A. (2007). An asessment of well-being of principals in flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, *45*(1), 33-61.

Dombrovskis, V., Guseva, S. & Murasovs, V. (2011). Motivation to Work and the Syndrome of Professional Burnout among Teachers in Latvia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 98-106.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *3*, 35-47.

Dworkin, A. G., Saha, L. J. & Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal, 4*(2), 108-120.

Egyed, C. J. & Shorts, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, *27*(4), 462-474.

Elvira, J. A. M. & Cabrera, J. H. Estrés y burnout en professores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *4*(3), 597-621.

Enzmann, D., Schaufeli, W. B. Janssen, P. & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *71*, 331-351.

Etremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán, A. D. (2003). Inteligencia emocional y burnout en professores. *Encuentros en Psicologia Social*, *1*, 260-265.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factos. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 514-525.

Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R. & Grau-Alberola, E. (2013). Psychometric properties of the "Spanish Burnout Inventory" (SBI): Adaptation and validation in a Portuguese-speaking sample. *Revue européenne de psychologie appliquée, 63,* 33-40.

Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education, 23,* 916-934.

Gelman, R. B. (2008). Demographic and occupational correlates of stress and burnout among urban school teachers. Doctoral dissertation, Hofstra University, Hempstead.

Genoud, P.A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée, 59,* 37-45.

Ghorpade, J., Lackritz, J. & Singh, G. (2007). Burnout and Personality: Evidence From Academia. *Journal of Career Assessment, 15*(2), 240-256.

Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública, 39*(1), 1-8.

Gil-Monte, P. R. & Faúndez, V. E. O. (2011). Psychometric properties of the "Spanish Burnout Inventory" in Chilean professionals working to physical disabled people. *The Spanish Journal of Psychology, 14*(1), 441-451.

Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal, 32*(6), 857-874.

Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24,* 1349-1363.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43,* 495-513.

Halbesleben, J. R. B. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*, *30*(6), 859-879.

Halbesleben, J. R. B. & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, *19*(3), 208-220.

Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *International School Psychology Association*, *24*(1), 115-127.

Hultell, D, Melin, B. & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, *32*, 75-86.

Intrator, S. (2006). Beginning teachers and emotional drama in the classroom. *Journal of Teacher Education*, *57*, 232-239.

Jepson, E. & Forres, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, *76*, 183-197.

Kim, M. Y., Lee, J. Y. & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education* Review, *10*, 475-482.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229-243.

Koustelios, A. & Tsigilis, K. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, *II*(2), 189-203.

Kremer-Hayon, L. & Kurtz, H. (1985). The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, *1*(3), 243-249.

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, *19*(3), 192-207.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, J., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, *36*, 289-301.

Laugaa, D., Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée, 58*, 241-251.

Lee, J., Lim, N., Yang, E. & Lee, S. M. (2011). Antecedents and Consequences of Three Dimensions of Burnout in Psychotherapists: A Meta-Analysis. *Professional Psychology: Research and Practice, 42*(3), 252-258.

Llorens-Gumbau, S. & Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research*, *1*, 3-11.

Lourel, M. & Gueguen, N. (2007). Une méta-analyse de la mesure du burnout à l'aide de l'instrument MBI: A meta-analysis of job burnout using the MBI scale. *L'Encéphale*, *33*, 947-953.

Luk, A. L., Chan, B. P. S., Cheong, S. W. & Ko, S. K. K. (2010). An Exploration of the Burnout Situation on Teachers in Two Schools in Macau. *Soc Indic Res, 95*, 489-502.

Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, *7*, 63-74.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, *2*, 99-113.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas, SP: Papirus.

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M. & Melendres, L. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal*, *109*(3), 282-300.

McCormick, J. & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, *25*(3), 278-293.

Milfont, T. L., Denny, S., Ameratunga, S., Robinsone, E. & Merry, S. (2008). Burnout and Wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand Teachers. *Social Indicators Research, 89*, 169-177.

Milićević-Kalašić, A. (2013). *Burnout Examination*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 169-183). Basel, Switzerland: Springer.

Montgomery, A., Mostert, K. & Jackson, L. (2005). Burnout and health of primary school educators in the North West Province. *South African Journal of Education*, *25*(4), 266-272.

Moreno-Jimenez, B., Garrosa-Hernandez, E., Gálvez, M., González, J. L. & Benevides-Pereira, A. M.T. (2002). A Avaliação do *Burnout em professores*. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo, Maringá*, *7*(1), 11-19.

Moya-Albiol, L., Serrano, M. A. & Salvador, A. (2010). Job Satisfaction and Cortisol Awakening Response in Teachers Scoring high and low on Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 629-636.

Navarro, M. L. A., Mas, M. B. & Jiménez, A. M. L. (2010). Working Conditions, Burnout and Stress Symptoms in University Professors: Validating a Structural Model of the Mediating Effect of Perceived Personal Competence. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(1), 284-296.

Neves, S. F. (2008). *Trabalho Docente e Qualidade de Vida na Rede Pública de Ensino de Pelotas*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

Nizielski, S., Hallum, S., Schütz, A. & Lopes, P. N. (2013). A Note on Emotion Appraisal and Burnout: The Mediating Role of Antecedent-Focused Coping Strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, *18*(3), 363-369.

Ozan, M. B. (2009). A Study on Primary School Teacher Burnout Levels: The Northern Cyprus Case. *Education*, *129*(4), 692-703.

Özer, N. & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*, 4928-4932.

Papastylianou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, *12*, 295-314.

Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, *50*, 129-145.

Patrão, I., Rita, J. & Maroco, J. (2012). Avaliação do burnout em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health*, *1*(2), 179-188.

Peeters, M. A. G. & Rutte, C. G. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, *10*(1), 64-75.

Peterson, U., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M. & Nygrenmostrado, A. (2008). Reflecting peer-support groups in the prevention of stress and burnout: randomized controlled trial. *Journal of Advanced Nursing*, *63*(5), 506-516.

Pillay, H., Goddard, R. & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *30*(2), 22-33.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, *31*(1), 60-76.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011).Teacher working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 1101-1110.

Qiao, H. & Schaufeli, W. B. (2011). The Convergent Validity of Four Burnout Measures in a Chinese Sample: A Confirmatory Factor-Analytic Approach. *Applied Psychology: An International Review*, *60*(1), 87-111.

Rad, A. Z. & Nasir, R. (2010). Burnout and Career Self Concept among Teachers in Mashhad, Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *7*(C), 464-469.

Reinhold, H. H. (2004). *O sentido da vida: Prevenção de estresse e burnout do professor*. Tese de doutoramento, PUC-Campinas, Campinas.

Reis, D., Xanthopoulou, D. & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, *2*, 8-18.

Richardsen, A. M. & Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *77*, 377-384.

Roxas, C. C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, *1*(4), 86-108.

Sabanci, A. (2009) The effect of primary school teachers' burnout on organizational health. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *1*, 195-205.

Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 213-228.

Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, *19*(3), 256-262.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, *14*(3), 204-220.

Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. (2000). he factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *73*, 53-66.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An international review*, *57*, 152-171.

Segerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality*, *41*, 772-786.

Shirom, A. & Melamed, S. (2005). *Does burnout affect physical health? A review of the evidence*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, (pp.599-622), USA: Edward Elgar Publishing.

Silva, M. E. P. da (2006). Burnout: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ*, Ano *6*(1), 89-98.

Simbula, D. & Guglielmi, S. (2010). Depersonalization or cynicism, efficacy or inefficacy: what are the dimensions of teacher burnout? *European Journal of Psychology of Education*, *25*, 301-314.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611-625.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *25*, 518-524.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1059-1069.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 1029-1038.

Soares, A. S. (2008). *Mobbing: Relações com a síndrome de burnout e a qualidade de vida dos trabalhadores de uma instituição universitária de Campo Grande, MS*. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

Suda, E. Y., Coelho, A. T., Bertaci, A. C. & Santos, B. B. dos (2011). Relação entre nível geral de saúde, dor musculoesquelética e síndrome de burnout em professores universitários. *Fisioterapia e Pesquisa*, *São Paulo*, *18*(3), 270-274.

Tamayo, M. R. & Tróccoli, B. T. (2009). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). *Estudos de Psicologia*, *14*(3), 213-221.

Tanhan, F. & Çam, Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2704-2709.

Teixeira, F. C. (2007). *Síndrome de burnout em profissionais da educação: um estudo com professores da rede municipal do ensino fundamental de Rio grande/RS*. Dissertação de Mestrado, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

Timms, C. & Brough, P. (2013). “I like being a teacher”: Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration, 51*(6), 768-789.

Tomic, W. & Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values, 29*(1), 11-27.

Ullrich, A., Lambert, R. G. & McCarthy, C. J. (2012). Relationship of German Elementary Teachers’Occupational Experience, Stress, and Coping Resources to Burnout Symptoms. *International Journal of Stress Management, 19*(4), 333-342.

Vercambre, M., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E. & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health, 9*(333), 1-12.

Volpato, D. C., Gomes, F. B., Silva, S. G. M., Justo, T. & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Burnout: O desgaste dos Professores de Maringá. *Revista Eletrônica InterAção Psy, 1*(1), 90-101.

Westerman, M., Fokkema, J. P.I., & Teunissen, P. W. (2011). The Need for a Uniform Use of the Construct of Burnout. *Academic Medicine, 86*(6), 661.

Wheeler, D. L., Vassar, M., Worley, J. A. & Barnes, L. L. B. (2011). A Reliability Generalization Meta-Analysis of Coefficient Alfa for the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 71*(1), 231-244.

Whitehead, A., Ryba, K. & O’Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand Primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, *29*(2), 52-60.

Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L. & Barnes, L. L. B. (2008). Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory: A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. *Educational and Psychological Measurement*, *68*(5), 797-823.

Yaegashi, S. F. R., Benevides-Pereira, A. M. T. & Caetano, L. M. (2011). Estresse e Burnout nos Professores do Ensino Fundamental: Reflexões sobre os Desafios da Prática Docente. *VII EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica*.

Yeh, W., Cheng, Y., Chen, C., Hu, P. & Kristensen, T. S. (2007). Psychometric Properties of the Chinese Version of Copenhagen Burnout Inventory Among Employees in Two Companies in Taiwan. *International Journal of Behavioral Medicine*, *14*(3), 126-133.

Yong, Z. & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, *40*(5), 78-85.

Zhang, J. & Zhang, Q. (2012). Teacher Burnout and Turnover intention in a Chinese sample: The medianting role of teacher satisfaction. *China Media Research*, *8*(2), 101-106.

Zhang, Q. & Sapp, D. A. (2008) A Burning issue in teaching: The impact of perceived teacher burnout and nonverbal immediacy on student motivation and affective learning. *Journal of Communication Studies*, *1*(2), 152-168.

Parte II

Estudos Empíricos

Introdução

Nesta parte constam a apresentação do escopo da pesquisa e três estudos empíricos realizados com as duas amostras de professores estudados (brasileira e moçambicana). O escopo discorre sobre os motivos que explicam a realização da pesquisa. Os estudos empíricos, centrados exclusivamente na pesquisa de campo, são apresentados em formato de artigo científico.

O primeiro estudo empírico, em uma perspectiva voltada às percepções dos professores, é dedicado ao estresse ocupacional; o segundo é reservado à busca de evidências de validade baseadas na estrutura interna da escala *Maslach Burnout Inventory* nas duas amostras de professores e, o terceiro e último estudo, trata de evidências de validade do *Maslasch Burnout Inventory* com base na relação com variáveis externas.

Seção 5: Definição do Escopo da Pesquisa

A revisão da literatura revela a síndrome de *burnout* nos profissionais que atuam na área de ensino ser uma realidade preocupante. Ainda assim, independentemente dos esforços substanciais no estudo do *burnout*, tanto quanto é do conhecimento e a partir da revisão da literatura, não foram achados estudos empíricos que empregam a análise multidimensional, o que implica os fatores e itens do MBI (*Maslach Burnout Inventory*) poderem ser projetados como regiões de um espaço multidimensional através do SSA (Smallest Space Analysis ou Similarity Structure Analysis) - Análise de Menores Espaços (Guttman, 1965; Roazzi, 1995; Roazzi & Dias, 2001; Roazzi, Souza & Bilsky, 2015) e interpretados por meio da teoria de facetas, procedimentos que permitem identificar os componentes conceituais e como esses componentes se relacionam entre si, por meio de uma apresentação figurativa, de forma espacial, dos elementos que compõem o conceito, permitindo que se façam inferências sobre a natureza empírica do conceito estudado (Oliveira & Roazzi, 2007).

Embora frequentemente a análise da estrutura fatorial do MBI revele três dimensões ou fatores (exaustão emocional, despersonalização/cinismo e realização profissional/eficácia profissional) existe um debate crescente sobre a estrutura interna do instrumento (Kim & Ji, 2009). Ainda que a análise fatorial possibilite a identificação da estrutura latente de variáveis correlacionadas, simplificando a análise e a compreensão de um grande número de variáveis e gerando fatores que permitem explicar a maior variância dos dados originais (Prearo, Gouvêa, Monari & Romeiro, 2011), o SSA afigura-se vantajoso, pois possibilita a conversão de distâncias e similaridades de ordem psicológica em distâncias do tipo euclidianas e a apresentação dessas distâncias através de representações geométricas (Roazzi, 1995).

Outrossim, apesar de em Moçambique e no Brasil os professores estarem sujeitos a uma dinâmica laboral severa, ainda são muito escassos os estudos empíricos sobre o *burnout* neste grupo profissional. Corroborando com Dias, Queirós e Carlotto (2010), embora a maior

concentração dos estudos se verifique em contextos de trabalho e das sociedades de países economicamente mais desenvolvidos, a síndrome de *burnout* não se reduz a um problema produzido exclusivamente nesses contextos. Sendo uma epidemia na educação, a síndrome de *burnout* representa um problema internacional, não podendo ser considerada um problema de determinado contexto cultural, educacional ou social (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Coerentemente com essa visão, Ferenhof e Ferenhof (2002) destacam que, no contexto atual, a síndrome de *burnout* é um dos grandes problemas psicossociais que está afetando profissionais de diversas áreas, sendo de grande interesse e preocupação não só da comunidade científica internacional, mas também de entidades governamentais, empresariais, educacionais e sindicais no Brasil, devido a severidade das consequências individuais e organizacionais. Também Lopes e Pontes (2009) revelam que um estudo realizado pela Universidade de Brasília, com trabalhadores da educação (professores, funcionários e especialistas da educação), da rede pública estadual de todo o país, mostra que 48% dos entrevistados apresentavam algum sintoma da síndrome. Mesmo assim, e tal como é reconhecido por alguns estudiosos (e.g., Benevides-Pereira, 2002; Batista, Carlotto, Coutinho & Augusto, 2010; Carlotto & Câmara, 2008), a produção nacional sobre este assunto no contexto brasileiro ainda é incipiente. Tamayo e Tróccoli (2009) observam que além das questões psicométricas do MBI, é necessário a realização de investigações das possíveis estruturas dos fatores no meio cultural e organizacional brasileiro; o mesmo se pode dizer em relação o contexto moçambicano.

No caso de Moçambique, a situação torna-se ainda mais crítica, pois além da falta de avaliação do bem-estar dos profissionais, os acadêmicos não se dedicam a explorar esta problemática, o que torna a síndrome um fenômeno quase desconhecido. Apesar de uma série de estudos empíricos sobre o *burnout* em professores, pouca sensibilização a respeito do assunto e pesquisa tem sido realizada na África (Amimo, 2012; Assimeng-Boahene, 2003).

Na verdade, e em concordância com Carod-Artal e Vázquez-Cabrera (2013), os estudos de *burnout* nos países africanos são escassos e a maioria deles apenas foram desenvolvidos na última década. Além da carência de estudos sobre a temática no contexto brasileiro e a ausência quase total de pesquisas do construto em Moçambique, não existem investigações transculturais sobre a síndrome do *burnout* de professores entre os dois países (Moçambique e Brasil), o que justifica o interesse pelo estudo transcultural que tem como base a comparação entre culturas e a identificação de características específicas nacionais.

A necessidade da pesquisa de *burnout* está ligada à melhoria da qualidade de vida no trabalho e, que a qualidade do atendimento ao usuário ou cliente é uma variável crítica para o sucesso da organização (Peiró & Gil-Monte, 1999). E mais, é imprescindível e de extrema importância que sejam desenvolvidos conhecimentos sobre a síndrome de *burnout*, de forma que suas causas, prováveis consequências e possíveis formas de prevenção, possam ser transmitidas aos profissionais (Volpato, Gomes, Silva, Justo & Benevides-Pereira, 2003).

Concernente ao acima exposto, foram feitas as seguintes indagações: a) Qual é o nível de *burnout* dos professores do ensino básico nas escolas moçambicanas e brasileiras? b) Como se estruturam os fatores e itens do MBI num escalonamento multidimensional? c) Como os fatores do MBI se correlacionam com os questionários de resiliência, senso de coerência e com a escala *Hopkin's Symptom CheckList* ? d) De que forma os professores moçambicanos e brasileiros estabelecem a organização estrutural da representação social do conceito de "estresse" e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural? e) Qual a percepção dos professores em relação às causas e consequências do estresse no trabalho docente? Em decorrência destas questões foi definido como objetivo geral estabelecer relações do conceito de *burnout* numa perspectiva ética e êmica a partir de uma amostra de professores do ensino básico de escolas públicas moçambicanas e brasileiras.

É com o intuito de dar resposta à essas questões, que foram realizados três estudos empíricos, apresentados nas páginas seguintes.

Referências

Amimo, C. A. (2012). Are you experiencing teacher *burnout*? A synthesis of research reveals conventional prevention and spiritual healing. *Education Research Journal*, *2*(11), 338-344.

Assimeng-Boahene, L. (2003). Understanding and Preventing *burnout* among Social Studies Teachers in Africa. *The Social Studies*, *94*(2), 58-62.

Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S. & Augusto, L. G. da S. (2010). Prevalência da Síndrome de *Burnout* e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Rev Bras Epidemiol*, *13*(3), 502-12.

Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). O Estado da Arte do *Burnout* no Brasil. *Revista Eletrônica InterAção Psy -Ano 1*(1), 4-11.

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a Síndrome de *Burnout* no Brasil. *PSICO, Porto Alegre, PUCRS*, *39*(2), 152-158.

Carod-Artal, F. J. & Vázquez-Cabrera, C. (2013). *Burnout Syndrome in an International Setting*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working* (pp. 15-35). Basel, Switzerland: Springer.

Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). *O que é o Burnout*? In W. Codo (Ed). *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Dias, S., Queirós, C. & Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de *burnout* e fatores associados em profissionais da área da saúde: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Aletheia, 32*, 4-21.

Ferenhof, I. A. & Ferenhof, E. A. (2002). Sobre a síndrome de *burnout* em professores. *EccoS Revista Científica, UNINOVE, São Paulo, 1*(4), 131-151.

Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. Mª. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de psicologia*, *15*(2), 261-268.

Guttman, L. (1965). A faceted definition of intelligence. In Studies in Psychology, *Scripta Hierosolymitana*. Hebrew University, Jerusalem, *14*.

Hjemdal, O., Roazzi, A., Dias, M. da G. B. B. & Vikan, A. (2009). *The Resilience Scale for Adolescents: Exploring the psychometric properties of the Resilience Scale for Adults in a Brazilian samples*.

Kim, H. & Ji, J. (2009). Factor Structure and Longitudinal Invariance of the Maslach *Burnout* Inventory. *Research on Social Work Practice, 19*(3), 325-339.

Lopes, A. P. & Pontes, É. A. S. (2009). Síndrome de *Burnout*: um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 13*(2), 275-281.

Oliveira, A. B. de & Roazzi, A. (2007). A Representação Social da "Doença dos Nervos" entre os Gêneros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *23*(1), 91-102.

Prearo, L. C., Gouvêa, M. A., Monari, C. & Romeiro, M. do C. (2011). Avaliação do emprego da técnica de análise fatorial em teses e dissertações de algumas instituições de ensino superior. *REGE, São Paulo - SP, Brasil*, *8*(4), 621-638.

Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia, 1*, 1-27.

Roazzi, A. & Dias, M. G. B. B. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: Explorações no estudo do juízo moral. Em Conselho Regional de

Psicologia - 13a Região PB/RN (Ed.), *A diversidade da avaliação psicológica: Considerações teóricas e práticas* (pp. 157-190). João Pessoa: Idéia

Roazzi, A., Souza, B. C. & Bilsky, W. (2015). *Facet Theory: Searching for structure in complex social, cultural & psychological phenomena (524 pp.)*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Tamayo, M. R. & Tróccoli, B. T. (2009). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). *Estudos de Psicologia*, *14*(3), 213-221.

Volpato, D. C., Gomes, F. B., Silva, S. G. M., Justo, T. & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). Burnout: O desgaste dos Professores de Maringá. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, *1*(1), 90-101.

Seção 6: Estresse Ocupacional: percepções dos professores

Estudo empírico 1

Resumo

Este artigo discute o Estresse ocupacional do Professor, em uma análise cujo foco centra-se nas percepções dos próprios profissionais. O seu objetivo é investigar, através de técnica de classificação livre, a organização estrutural da representação social do conceito de "estresse" e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural, bem como obter entendimento sobre as fontes e consequências de estresse no trabalho docente, a partir da concepção dos professores moçambicanos e brasileiros do ensino básico. Setenta e dois professores do ensino básico participaram do estudo, sendo 36 moçambicanos e igual número brasileiros. Para a coleta de dados foi aplicada a técnica de associação livre, com base em um roteiro de entrevista semi-estruturada com perguntas abertas. As análises percentuais e multidimensionais das variáveis examinadas indicam que o ambiente laboral dos professores moçambicanos e brasileiros é marcado por múltiplos contextos de estresse, que afetam a saúde e o bem-estar dos profissionais e sua organização de trabalho, e que, tornando-se crônicos, podem contribuir para a ocorrência da síndrome de *burnout*. Sugere-se que futuras investigações explorem os fatores de estresse na profissão docente e sua relação com variáveis sociodemográficas (e.g., idade, sexo, estado civil, tipo de vínculo de trabalho, nível de experiência, grau de escolaridade), procurando dar contributo para o aumento do corpo de conhecimento na área, de modo a permitir o *design* de estratégias de prevenção da doença.

Palavras-chave: Estresse ocupacional. Qualidade de vida. Engajamento no trabalho.

Introdução

A educação pública em Moçambique e no Brasil atravessa uma crise, marcada pela baixa qualidade de ensino. Em Moçambique, acredita-se que a baixa qualidade do ensino fundamental ou básico está ligada à fatores como: deficiência na formação do professor,

crescimento acelerado de efetivos escolares que estão desfasados da construção de infraestruturas escolares e da contratação de professores em quantidade e qualidade para o sistema, o que leva a elevadas proporções alunos-professor e aluno-turma (Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique, 2015). Além disso, os professores moçambicanos têm manifestado insatisfação com o exercício da sua profissão, motivada pela falta de valorização da profissão. Um excerto aquando da greve dos médicos em 2013, por exemplo, dizia: "*Médico*: Vocês, professores, que também ganham mal, por que não fazem greve como nós? *Professor*: Ora, nós estamos em greve há anos. Então não vês que os alunos com 12º ano de escolaridade não sabem ler nem escrever?" (CIP, 2015).

Recentemente, o Banco Mundial apontou as seguintes deficiências do professor moçambicano: o fraco domínio das técnicas e dos conteúdos de ensino, ausência frequente às aulas, e quando estão na sala de aula ocupam o mínimo tempo possível na lecionação dos conteúdos programáticos (MediaFAX, 2015, 25 de Abril). Relativamente a formação, é de notar que atualmente funcionam no Sistema Nacional de Educação (SNE) dois modelos de formação de professores primários (10ª +1 ano e 10ª +3 anos), ou seja, 10ª classe de formação geral mais um ou dois anos de formação profissional respectivamente, sendo este último modelo a título experimental. Os dois modelos de formação de professores funcionam em paralelo, até a adoção de um modelo definitivo.

Vários constrangimentos são enfrentados pelos professores moçambicanos no seu dia a dia, destacando-se: *formação profissional nula ou inadequada*; *atrasos na integração nas carreiras profissionais e na alteração de categoria* (o professor moçambicano precisa de 38 anos para chegar ao topo da carreira e, paradoxalmente, só trabalha 35 anos e chega a reforma; falta de nomeações, progressões, promoções e de mudança de carreira); *precariedade das condições de deslocação, de habitação* (aquando da sua afetação ou transferência para uma escola, o professor não recebe ajudas de custo, não tem dinheiro para o

transporte, chega sozinho a uma escola onde, na maior parte dos casos, não recebe habitação) e de *trabalho* (aulas ministradas debaixo das árvores e com alunos sentados no chão, falta de material didático, existência de turmas que chegam a atingir mais de 75 alunos e, escolas superlotadas); *baixos salários, salários pagos com atrasos sistemáticos, falta de benefícios materiais e financeiros* (e.g., horas a mais não remuneradas ou indevidamente remuneradas, irregularidade na assistência médica medicamentosa mesmo o professor sendo descontado para o efeito, dificuldades no pagamento de subsídio funerário em caso de morte, mesmo legalmente estabelecido); *falta de apoio profissional* (acompanhamento, monitoria, motivação e avaliação da qualidade do seu trabalho) e *desvalorização docente* (CIP, 2015; ONP, 2009).

O SNE em Moçambique tem funcionado com *inputs* insuficientes, com proporção aluno/professor elevada, professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento, o que contribui para a desistência e a reprovação dos alunos e, consequentemente, baixos índices de conclusão do ensino primário e secundário (Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique, 2015). 30% do efetivo de professores, ou seja, 36.000 dos 120.000 profissionais existentes no país até junho de 2015, não tinha formação psicopedagógica (CIP, 2015). Independentemente do seu vínculo institucional (efetivo ou contratado), o professor do ensino básico em moçambique deve perfazer 24 horas semanais.

Assim como em Moçambique, a educação fundamental brasileira tem recebido criticas relacionadas à baixa qualidade de ensino, frequentemente associada à deficiência do professor e a subvalorização da profissão docente. Carissimi e Trojan (2011), realizaram um estudo sobre a valorização profissional docente no Brasil, a partir de dados de pesquisas realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de estudos de Morduchowicz e Duro (2007) e Carnoy, Gove e Marshall (2003), tendo concluído que: os professores brasileiros apresentam uma intensa carga de trabalho, sendo que a sua jornada, de

40 horas semanais, em média, ultrapassa a média dos países latino-americanos, de 37 horas; têm maior quantidade de alunos por sala de aula, chegando a 32 alunos por sala de aula; apresenta menores índices de contratação permanente, sendo que um pouco mais de 25% dos docentes são contratados temporariamente; e entre os países da OCDE e alguns países da América Latina (Colômbia, Costa Rica, Chile, México, Argentina e Venezuela), o Brasil ocupa, a posição dos que pior pagam seus professores, levando em consideração a relação do valor do dólar em Poder de Paridade de Compra. O professor brasileiro também é cercado por outras dificuldades, como: problema de indisciplina escolar dos seus alunos, desvalorização docente e violência no recinto escolar e na sala de aula (violência verbal ou assédio moral).

Dentre os profissionais de nível superior, a categoria docente no Brasil é a pior remunerada, recebendo quase 35% menos do que os demais profissionais (SINTEP, 2015). Situação idêntica acorre com os professores moçambicanos. Ao nível da África Austral, Moçambique é um dos países que paga salários mais baixos aos seus funcionários (Correio da Manhã, 2013, 19 de Dezembro) e, em comparação com outras áreas profissionais, a classe docente é muito afetada por essa situação.

Maior parte dos docentes do ensino fundamental brasileiro possui nível superior (graduação) ou formação em nível de especialização (Carissimi & Trojan, 2011), contrariamente aos professores moçambicanos que maioritariamente possuem a formação de nível médio. Pode-se inferir que embora com diferenças significativas na qualificação profissional dos professores, em ambos países, são escassos os estímulos para que a carreira de professorado seja atrativa, devido às condições de trabalho e aos baixos salários, o que propicia o abandono da profissão.

As situações acima descritas podem propiciar a ocorrência de doenças profissionais, sendo para os professores, o estresse a doenças mais evidente. A palavra estresse conquistou grande popularidade nos últimos anos, e inúmeros significados se agregam a ela, tornando-se

assim uma expressão polissémica. Nesse contexto, perece importante entender as diversas maneiras em que este termo (palavra) é usado.

O termo estresse pode ser empregue tanto com significado positivo (eustress) como negativo (distress). Selye (1976, citado por Quick, Quick, Nelson & Hurrell, 1997), propôs o *eustress* como sendo *euphoria + stress*, daí *eustress* que significa o estresse saudável, o resultado positivo e construtivo de eventos estressores à resposta ao estresse; e o *distress* refere a resposta ao estresse traduzida em resultados patológicos, ou seja, as alterações fisiológicas, psicológicas e comportamentais no funcionamento saudável do indivíduo. É assim que, não sendo sempre negativo, o estresse não pode, nem deve ser totalmente evitado. Todo ser humano tem ou sente estresse no dia a dia em um nível moderado e indispensável para o organismo permanecer em alerta e ativo, para uma vida criativa e eficaz (Srivastav, 2010), mas na sua vertente paralisante pode trazer problemas e comprometer o bem-estar e desempenho do indivíduo.

Preocupado em estudar não só as circunstâncias exteriores indutoras do estresse, mas também a reação do indivíduo face às exigências exteriores, em seu modelo trifásico, Selye (1976, citado por Koteswari, 2006; Nelson & Simmons, 2003) denominou essas reações de SGA (*Síndrome Geral de Adaptação*), tendo definido essa síndrome como um conjunto de respostas não especificadas do organismo a qualquer estímulo ou exigência externa feita sobre ele. É designada *Síndrome*, porque estão implícitos um conjunto de sinais e sintomas de causas diversas; *Geral*, porque os agentes indutores produzem um efeito global ou geral sobre o organismo, e de *Adaptação*, na medida em que estimula defesas que ajudam a restabelecer o desequilíbrio do organismo ou das desordens biológicas provocadas.

A SGA compõe-se de três fases, nas quais a forma de enfrentamento e a sintomatologia de estresse varia: a primeira, reação de alarme ou de alerta, corresponde à altura em que o equilíbrio do organismo do indivíduo é colocado em causa (resposta aos

estímulos para os quais o organismo não está adaptado) e tem lugar quando a pessoa se torna consciente da presença de um agente causador de estresse. É a fase que se inicia quando a pessoa se defronta com um estressor (Junior & Lipp, 2008).

A segunda, fase de resistência, ocorre no caso da fase de alerta ou de adaptação persistir, mediante a substituição da reação do alarme. Junior e Lipp (2008) explicam que o organismo se utiliza das reservas de energia adaptativa, na tentativa de se reequilibrar. Conforme explicitam esses autores, se a reserva de energia adaptativa for suficiente, a pessoa se recupera e sai do processo de estresse e, ao contrário, se o estressor exigir mais esforço de adaptação do que é possível para o indivíduo, então o organismo se enfraquece e torna-se vulnerável a doenças. Por fim, a fase de exaustão ou de esgotamento representa o estágio em que o indivíduo esgota a energia necessária levando à diminuição na resistência ao agente indutor de estresse (Junior & Lipp, 2008; Koteswari, 2006), ao progressivo esgotamento físico e mental, à doença e, finalmente, entra em colapso (Koteswari, 2006).

Para além do modelo trifásico de estresse que enfatiza o estresse enquanto resposta, o estresse pode ser entendido como estímulo, como interação e como transação (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007). Na concepção do estresse como estímulo, o estresse é definido como uma força exercida sobre o indivíduo, que resulta numa reação do organismo (Cunha et al., 2007). A visão interacionista focaliza o estresse como um processo de interação entre o estímulo e a resposta, mediante variáveis moderadoras da relação estressor-deformação (Cunha et al., 2007), o que significa que diferentes indivíduos, quando se confrontam com a mesma situação, podem reagir de formas diferentes (Koteswari, 2006; Lazarus & Folkman, 1984).

Finalmente, a abordagem transacional ou sócio-cognitiva de estresse, liderada por Lazarus e Folkman (1984), relaciona-se com mecanismos de avaliação cognitiva e de *coping*. Esses autores enfatizam a importância das avaliações de ameaça, dano e desafio que o sujeito

faz da situação (percepção de estresse) e de seus próprios recursos (recursos pessoais, recursos sociais) e a influência das tentativas individuais para modificar a situação de estresse (*coping*). Desse modo, os resultados do esforço de uma transação entre o indivíduo e o meio ambiente incluem as percepções individuais, expectativas, interpretações e as respostas de *coping*. Uma visão mais ampla das diferentes questões abordadas no estudo do estresse no trabalho é o Modelo holístico de estresse, de Nelson e Simmons (2003), que pode ser observado na Figura 1.

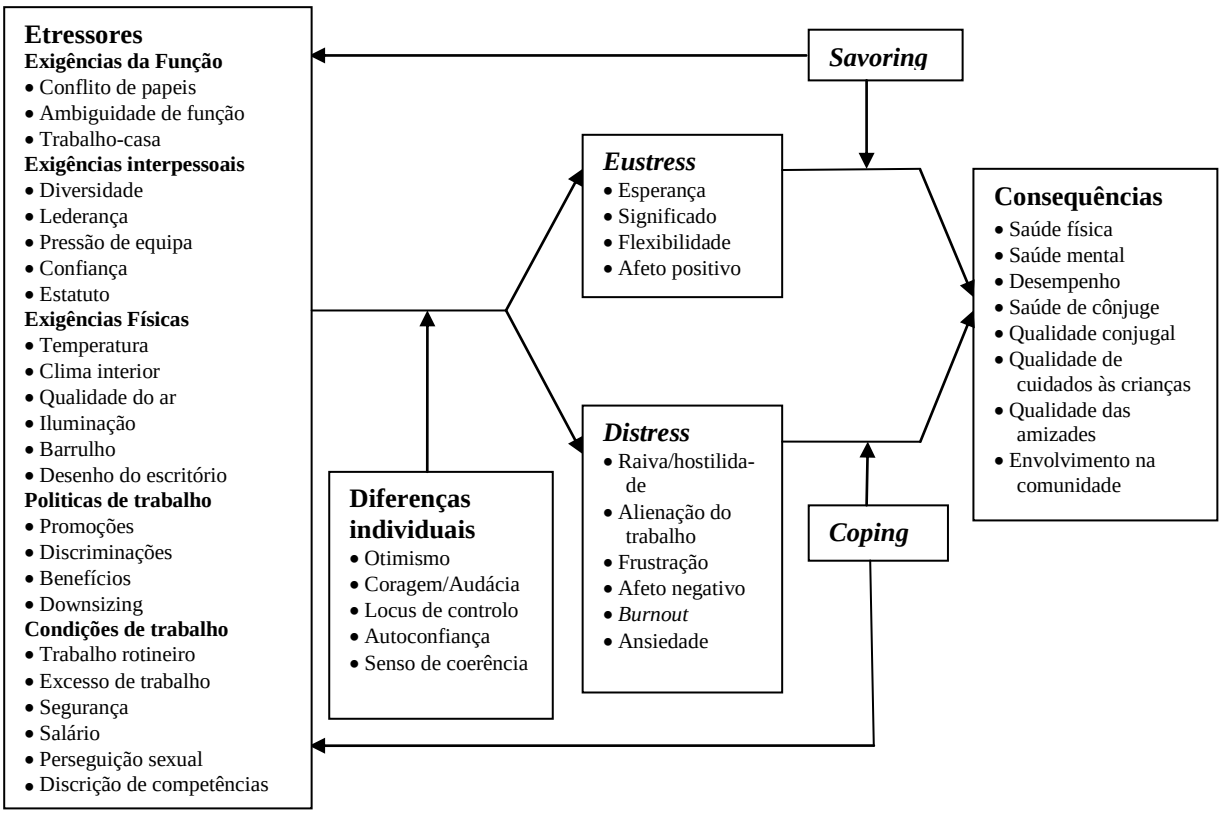

Figura 1. Modelo Holístico de Estresse (Nelson & Simmons, 2003) - traduzido para o português por Carvalho, 2009).

O pressuposto subjacente a este modelo é o de que o *eustress* constitui uma resposta que é separada e distinta da do *distress*, mas ambos constituem a resposta completa ao estresse, como se tratasse de duas faces da mesma moeda. Apoiando-se na perspectiva transacional de estresse defendida por Lazarus e Folkman (1984), os autores explicam que a atribuição de uma valência negativa ou positiva aos estressores depende da avaliação cognitiva que o

sujeito faz da situação. Desse modo, os fatores promotores de estresse raramente são percebidos como puramente positivos ou negativos.

De acordo com os autores do modelo, se um indivíduo avalia a situação como ameaçadora ou prejudicial, ele experiencia um certo grau de desconforto (*distress*), o estresse negativo. Inversamente, se um indivíduo avalia uma situação como positiva ou promotora do seu bem-estar, ele experiencia *eustress*, o estresse positivo. Como fatores de estresse no trabalho, Nelson e Simmons (2003) consideram as exigências da função, exigências interpessoais, exigências físicas de trabalho, políticas de trabalho e condições de trabalho.

Reforçando a necessidade da inclusão do *eustress* no estudo da saúde e do bem-estar, Nelson e Simmons (2003, 2005) apontam a esperança**,** o sentido de coerência (significado e flexibilidade) e o afeto positivo, como estados psicológicos positivos que podem constituir indicadores das respostas de *eustress*. Contudo, Nelson e Simmons (2003, 2005) alertam que esses estados não devem ser considerados únicos ou mesmo os melhores, uma vez que existem outros estados psicológicos positivos que podem ser potenciais indicadores de *eustress* (e.g., o comprometimento e o perdão). Por outro lado, como indicadores do *distress* devem ser considerados os estados psicológicos negativos, como a vingança (Little, Simmons & Nelson, 2007), a raiva e hostilidade, a alienação do trabalho, a frustração, o afeto negativo, a ansiedade e o *burnout* e (Nelson & Simmons, 2003).

Nelson e Simmons (2003) consideram no seu modelo que as características ou diferenças individuais influenciam na promoção de *eustress* e/ou *distress*, através do seu papel na construção de avaliações positivas ou negativas das exigências. Tais características incluem o otimismo, a persistência (coragem/audácia), o *locus* de controle, a autoconfiança e o senso de coerência.

Outro aspecto inovador do modelo integrador de estresse é o conceito de *savoring*, que é visto como paralelo ao conceito de *coping* para a resposta de *eustress*. Como sugerem

Nelson e Simmons (2003), as pessoas diferem na preferência por respostas positivas ao estresse, bem como na forma como nelas se envolvem e as apreciam, com resultados também diferentes ao nível da saúde e do bem-estar. Ainda assim, os autores não operacionalizam o conceito de *savoring* nem apresentam estudos empíricos que dêem apoio ao construto.

Enquanto o *coping* consiste nos esforços cognitivos e comportamentais realizados pelo indivíduo para lidar, fazer face, reduzir ou tolerar exigências específicas, internas ou externas, que ameaçam ou superam os seus recursos (Lazarus & Folkman, 1984), o *savoring* refere-se ao processo através do qual os indivíduos promovem ou ampliam a experiência de *eustress* (Nelson & Simmons, 2003). Esses autores sublinharam que devido à resposta ao estresse ser complexa, muitos estressores, senão todos, produzem um conjunto de respostas negativas e positivas para qualquer indivíduo, e essas respostas podem estar associadas a diferentes indicadores, podendo produzir efeitos adversos nas variáveis de resultado (consequências individuais e organizacionais).

A profissão docente é frequentemente considerada extremamente exigente, e numerosos estudos têm demonstrado que o ensino é altamente estressante (e.g., Kyriacou & Chien, 2004; Prakke, Peet & Wolf, 2007). Kipps-Vaughan (2013) assevera que estudos apontam 20 a 25% dos professores experienciam, frequentemente, elevados níveis de estresse. O estresse ocupacional do professor representa as experiências desagradáveis de um professor traduzidas em emoções negativas como a raiva, frustração, ansiedade, depressão e nervosismo, resultante de algum aspecto de seu trabalho (Kyriacou, 2001).

Kyriacou (2001) sumarizou dez fatores de estresse dos professores que têm sido identificados em diversos estudos a nível internacional: o ensino de alunos com fraca motivação, a manutenção da disciplina, as pressões de tempo e a carga de trabalho, lidar com a mudança, a avaliação pelos outros, as relações com os colegas, a autoestima e o *status*, a administração e gestão, o conflito e a ambiguidade de papéis e, as inadequadas condições de

trabalho. O estresse do professor pode ter efeitos negativos não só sobre eles, mas também sobre os seus alunos e o ambiente de aprendizagem.

Normalmente, os professores estressados tendem a ter o seu estado de saúde degradado, reduzida autoconfiança e autoestima, deterioração das relações interpessoais (Howard & Johnson, 2004), insegurança, perda de satisfação com o ensino, impulsividade, rigidez e sentimentos de raiva e culpa (Prakke et al., 2007), o que compromete as práticas pedagógicas e eficácia profissional. Kipps-Vaughan (2013) enfatiza que o estresse do professor também está relacionado ao absenteísmo, rotatividade e reforma antecipada, que afetam negativamente o clima da escola e leva a resultados indesejáveis dos alunos, quer em nível acadêmico quer em nível comportamental. Além disso, o estresse tem impacto negativo na retenção e recrutamento dos professores (Gold et al., 2010). Também o estresse do professor pode levar à exaustão emocional, à despersonalização, ao distanciamento dos seus alunos e a fracos sentimentos de realização profissional (Lambert, MCarthy, O'Donnell & Wang, 2009).

Baseando-se no referencial teórico apresentado, e tendo conhecimento de que os construtos "estresse" e "*burnout*" têm sido investigados na perspectiva ética (visão do *eu* em direção ao *outro*), visão externa, a partir das categorias dos observadores e investigadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva, investigou-se, neste trabalho, a palavra "estresse" a partir de uma perspectiva êmica (visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, com base nos seus referenciais, em uma postura particular, única e analítica), ou seja, com base nas percepções dos próprios professores.

Convêm assinalar aqui que, ao invés da palavra estímulo "*burnout*", optou-se pela palavra "estresse", pelo fato de a primeira ser pouco familiar ou quase desconhecida pela maioria das pessoas. Ainda assim, vale salientar que, como Vandenberghe e Huberman (1999) recomendam, uma das principais prioridades na abordagem do construto "*burnout*" é o estudo

das variáveis de processo relacionadas com os fatores de estresse e as consequências do fenômeno.

É neste contexto que, neste estudo, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, investigou-se as situações geradoras de *eustress* e de *distress*, as expressões associadas ao estresse e as consequências da doença. Para dar conta disso, foram formuladas duas questões de pesquisa: 1) De que forma os professores moçambicanos e brasileiros estabelecem a organização estrutural da representação social do conceito de "estresse", e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural? e 2) Qual a percepção dos professores em relação às causas e consequências do estresse no trabalho docente? Portanto, o objetivo deste estudo é investigar, através de técnica de classificação livre, a organização estrutural da representação social do conceito de "estresse" e como a variável nacionalidade está associada a essa organização estrutural, bem como obter entendimento sobre as fontes e consequências de estresse no trabalho docente, a partir da concepção dos professores moçambicanos e brasileiros do ensino básico. Considerar-se-á, nas próximas seções deste artigo, o termo estresse sinônimo de *distress* (estresse negativo).

Método

Participantes

Foi investigada uma amostra de 72 professores do ensino fundamental, composta por 36 moçambicanos e igual número de brasileiros. A média de idades dos moçambicanos foi de 32,14 (DP=7.1) e a dos brasileiros foi de 44,31 (DP=9.3). A amostra moçambicana foi formada predominantemente por professores do sexo masculino (55,6%) e a brasileira maioritariamente por professores do sexo feminino (77,8%). Entre os moçambicanos, 63,9% eram solteiros e 36,1% eram casados e, entre os brasileiros 33,3% eram solteiros, 52,8% eram casados e, 13,9% eram divorciados ou viúvos. 83,3 % dos participantes moçambicanos possuía ensino médio completo e 100% dos brasileiros tinha ensino superior completo.

Instrumento

Os dados foram coletados através da técnica de associação livre (Roazzi, 1995), com base em um roteiro de entrevista semi-estruturada, contendo quatro perguntas abertas. A associação livre consiste em uma técnica que possibilita aos participantes, estimulados por uma palavra ou expressão indutora, falarem espontaneamente e livremente, alcançando assim uma livre associação de ideais. Sua efetivação consiste no pronunciamento do termo indutor e na solicitação junto ao entrevistado de palavras imediatamente imaginadas e relacionadas ao referido termo.

Inicialmente, cada professor foi convidado a descrever o que lhe vem em mente quando pensa no seu trabalho (aspectos negativos e positivos). A fase seguinte consistiu em solicitar para expressar de forma livre e instantânea as palavras que lhe ocorresse, mediante a evocação da expressão "estresse", de acordo com a seguinte instrução: "Diga, o mais rápido possível, todas as palavras que passam pela sua cabeça quando você pensa "estresse". Posteriormente, foi solicitado a descrever situações geradoras de estresse de acordo com a instrução: Descreva, pelo menos três situações que lhe provocam estresse no seu trabalho (da mais geradora a menos geradora). Numa fase final, o professor foi convidado a fazer um relato livre, de forma resumida, sobre as consequências do estresse provocado pelo seu trabalho.

Procedimento

Todos os participantes deram seu consentimento livre e informado relativo à sua adesão no estudo. De forma individual, responderam a um questionário sociodemográfico e um protocolo de entrevista descrito anteriormente. O projeto foi submetido e obteve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, parecer nº 639.064; e da Direção de Educação da Província moçambicana de Nampula, referência nº 572/900/DPEC-NPL/SG/992/2014.

Considerando o universo semântico, as palavras e frases proferidas pelos sujeitos estudados, foram organizadas em vista dos significados a elas atribuídos, possibilitando agrupamentos segundo as semelhanças ou similitudes encontradas. Cabe ressaltar o postulado de Laville e Dionne (1999, p. 214), o qual alerta que "depois de organizado o material é preciso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais…".

Após a análise de conteúdo, as informações foram digitadas em planilhas do software de estatística SPSS. Em cada variável verbalizada (subcategoria analisada) pelo sujeito foi atribuída a pontuação 1 (um) e aquelas em que não fez qualquer menção foi valorada 0 (zero). Finalmente, os dados foram submetidos às análises estatísticas e multidimensionais.

Análise de dados

Os resultados da técnica de associação livre foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977; Laville & Dionne, 1999), um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens (Bardin, 1977). A análise de conteúdo apoia-se na técnica de categorização, que consiste na classificação de elementos que formam um conjunto, através da diferenciação e reagrupamento de acordo com a analogia e critérios previamente definidos (Bardin, 1977), os objetivos e interesses da pesquisa (Barros & Lehfeld, 1986).

O esforço do analista (investigador) na análise de conteúdo é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. Em função dos procedimentos que norteiam a análise de conteúdo, o uso dessa

técnica foi marcado por três fases fundamentais propostas por Bardin (1977): pré-análise (identificada como uma fase de organização, que envolve a leitura "flutuante" do material); exploração do material (que envolve a codificação, classificação e a categorização) e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Por último, os dados foram submetidos as análises estatísticas e multidimensional não métrica, Análise da Estrutura de Similaridade (SSA, em inglês, *"Similarity Structure Analysis"* ou *"Smallest Space Analysis"*; Guttman, 1965; Roazzi, 1995; Roazzi & Dias, 2001), na qual os itens são representados em um espaço euclidiano como pontos. Ela possibilita a visualização da informação, explorando as similaridades ou dissimilaridades dos dados. Nessa análise, as variáveis ou itens (pontos) menos correlacionadas tendem a ser transferidas para regiões distantes e sua maior proximidade indica maior correlação entre eles.

Resultados

Inicialmente, as respostas dos sujeitos foram submetidas a análise de conteúdo. No final do processo de análise de conteúdo, foi obtido um sistema de oito categorias sendo cinco principais e três espúrias ou livres. As categorias principais emergentes foram aspectos positivos do trabalho, aspectos negativos do trabalho, fontes de estresse, sintomas de estresse e consequências de estresse, sucessivamente com seis, nove, vinte, catorze e dezessete subcategorias (ver Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5).

As três categorias livres (constrangimentos de saúde sem relação com o estresse, expectativa docente e outros) foram descartadas, não tendo, por isso, sido objeto de análise, por não responderem às questões de investigação formuladas. Posteriormente, as subcategorias das restantes cinco categorias principais foram submetidos ao tratamento estatístico. Para verificar o agrupamento das variáveis secundárias (nível de similaridade) em função da nacionalidade, foi achado o coeficiente de similaridade de Jaccard para cada variável (subcategoria).

As análises estatísticas dos dados, com base no cálculo de porcentagem das subcategorias (categorias secundárias) nas respectivas categorias principais, apontam diferentes resultados. Em cada categoria principal constam os índices de similaridade de Jaccard de todas as subcategoria examinadas (categorias secundárias). A apresentação e discussão dos resultados estão organizadas em torno das questões de investigação, que, na sua forma mais refinada, constituem as cinco categorias principais. Para melhor compreender o contexto no qual pode surgir o estresse ocupacional, procurou-se, inicialmente, explorar os aspectos positivos e negativos associados ao trabalho na ótica dos professores.

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos aspectos positivos do trabalho referenciados pelos professores nas duas amostras. De uma forma geral, em ambos os países as fontes de motivação no trabalho se distribuem entre formar alunos, gosto pelo trabalho, aprendizagem dos alunos, desenvolvimento na carreira e relacionamento interpessoal. E também ambos os países compactuam a percepção de que o salário não é um aspecto motivador/positivo para o exercício do trabalho docente.

Tabela 1. Aspectos positivos do trabalho docente em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Aspectos positivos	**Moçambique**		**Brasil**	
do trabalho docente	%	Jaccard	%	Jaccard
Salário (Salari.P)	06	0,70	06	0,70
Formar alunos (FormarAl)	22	0,59	22	0,82
Gosto pelo trabalho (GostoTra)	22	0,70	22	0,70
Desenvolvimento na carreira (Des.Prof)	25	0,78	14	0,63
Relacionamento interpessoal (RelaP.In)	19	0,74	14	0,66
Aprendizagem dos alunos (AprenP.A)	22	0,70	22	0,70

Foi realizada a análise multidimensional (SSA - Análise da Estrutura de Similaridade) dos aspectos positivos do trabalho tendo como variável externa os dois grupos de professores, cujos resultados são apresentados na Figura 2. Sendo as variáveis dicotômicas, foi computado o coeficiente ou índice de similaridade de Jaccard para produzir a projeção. Esse procedimento foi seguido para as análises ulteriores SSA.

Na Tabela 1 é apresentado o coeficiente de Jaccard da variável externa (Moçambique ou Brasil) com cada um dos aspectos positivos considerando a estrutura geral produzida pelo SSA. Observa-se que embora dispersos, os aspectos positivos do trabalho dos professores distribuem-se em torno da região dos moçambicanos, com a exceção de dois itens - formar alunos e aprendizagem dos alunos. É de destacar o desenvolvimento na carreira com porcentagem e coeficiente de similaridade Jaccard mais elevados em comparação com as demais variáveis na mesma amostra moçambicana (Tabela 1). De modo geral, todos aspectos positivos do trabalho aparecem mais distantes da região dos brasileiros.

Figura 2.
SSA dos aspectos positivos do trabalho docente usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projeção bidimensional, Coeficiente de Alienação .00466)

A análise dos aspectos negativos do trabalho dos professores (Tabela 2) revela diferentes resultados. Enquanto os moçambicanos destacam como fatores negativos o salário

e as condições de trabalho, os brasileiros se distribuem entre salário, condições de trabalho, comportamento dos alunos e aprendizagem dos alunos. Nota-se que os brasileiros apontaram a aprendizagem dos alunos como aspecto positivo (Tabela 1) e também como aspecto negativo (Tabela 2). Esse aspecto, portanto, parece funcionar como a história do copo com água pela metade, em alguns o veem como metade cheio e outros como metade vazio. Há consenso entre os professores dos dois países de que salário e condições de trabalho são aspectos negativos do trabalho docente.

Tabela 2.
Aspectos negativos do trabalho em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Aspectos negativos	**Moçambique**		**Brasil**	
do trabalho docente	%	Jaccard	%	Jaccard
Salário (Salario.)	42	0,82	25	0,59
Benefícios (Benficio)	11	0,76	03	0,64
Condições de trabalho (Cond.Tra)	25	0,70	25	0,70
Desvalorização docente (Desval.D)	08	0,64	17	0,76
Desenvolvimento na carreira (DesN.Car)	11	0,76	03	0,64
Comportamento dos alunos (Comp.Alu)	06	0,57	25	0,84
Relacionamento interpessoal (RelaN.In)	06	0,70	06	0,70
Desgaste emocional (Desg.Emo)	14	0,74	08	0,66
Aprendizagem dos alunos (AprenNAl)	19	0,68	22	0,72

A projeção SSA referente aos aspectos negativos do trabalho dos professores (Figura 3), evidencia o salário e as condições de trabalho como as variáveis mais próximas da região dos moçambicanos, cujos coeficientes de Jaccard são sucessivamente de 0,82 e 0,70 (Tabela 2). Excetuando a aprendizagem dos alunos, as restantes variáveis tendem se agrupar em torno da região dos brasileiros.

Figura 3.
SSA dos aspectos negativos do trabalho docente usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projeção 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .00853)

Na Tabela 3 são apresentadas as palavras associadas ao estresse pelos participantes de ambos os países. Nas duas amostras, o cansaço é disparada a palavra mais associada ao estresse, ao lado do desânimo. A essas palavras, os moçambicanos acrescentam o mal-estar, a tensão e a frustração e os brasileiros acrescentem a dor de cabeça, a impaciência e a irritabilidade ou desinteresse.

Tabela 3.
Palavras associadas ao estresse em professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Expressões associadas a palavra Estresse	**Moçambique**		**Brasil**	
	%	Jaccard	%	Jaccard
Cansaço	39	0,63	50	0,78
Mal-estar (MalEstar)	25	0,84	06	0,57
Dor de Cabeça (DordeCab)	08	0,61	22	0,80
Tensão (Tensao)	22	0,74	17	0,66
Tristeza	11	0,66	17	0,74
Morte	19	0,84	00	0,57
Nervosismo (Nervosis)	19	0,74	14	0,66
Desgaste	17	0,78	06	0,63
Desânimo (Desanimo)	38	0,76	28	0,61
Isolamento (Isolamen)	14	0,74	08	0,66
Frustração (Frustrac)	28	0,86	06	0,55
Esgotamento (Esgotam)	19	0,80	06	0,61
Angústia (Angustia)	03	0,63	14	0,78
Raiva	00	0,63	11	0,76
Mau humor (MauHumo)	06	0,68	08	0,72
Impaciência (Impacien)	08	0,61	22	0,80
Ansiedade (Ansiedad)	06	0,72	03	0,68
Fadiga	19	0,76	11	0,64
Irritabilidade ou desinteresse (Irritab.)	08	0,55	31	0,86
Fraqueza	06	0,68	08	0,72

Conforme ilustra a Figura 4, a projeção SSA das palavras associadas ao estresse revelou maior proximidade do desânimo no grupo de professores moçambicanos e do cansaço no grupo dos brasileiros, cujos coeficientes de similaridade de Jaccard foram respectivamente de 0,76 e 0,78 (Tabela 3). As restantes variáveis mostraram um desvio significativo nessa projeção, tendo aparecido como itens distantes da região dos professores moçambicanos assim como da dos brasileiros.

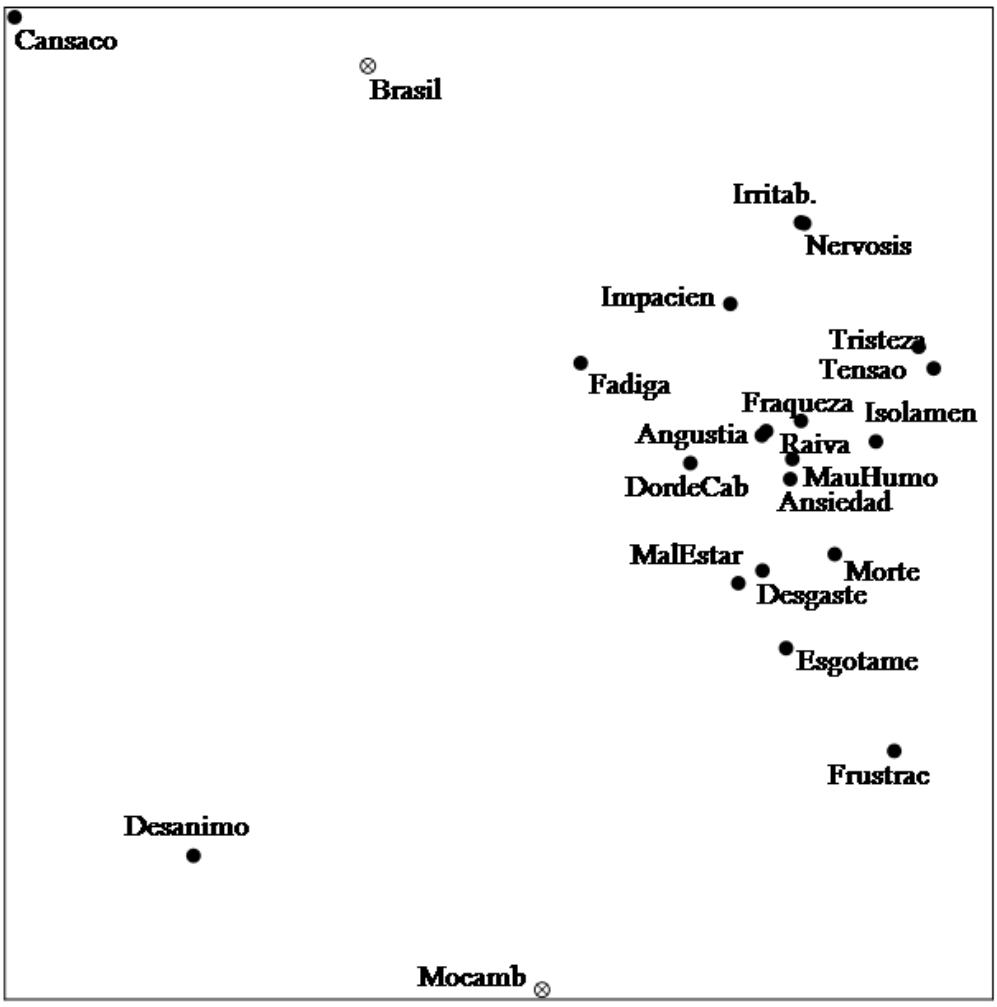

Figura 4.
SSA das palavras associadas ao estresse usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projeção 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .09920)

A apreciação geral das porcentagens referentes às situações ou fontes de estresse permite observar que os professores brasileiros e moçambicanos mostraram semelhanças e diferenças em relação às fontes de estresse. Entre as semelhanças estão o salário, as condições de trabalho e a aprendizagem dos alunos como fatores mais estressantes. No entanto, os moçambicanos destacaram ainda os benefícios, o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento de carreira, enquanto os brasileiros apontaram maciçamente o comportamento dos alunos, a desvalorização docente, a sobrecarga de trabalho e a participação de pais e encarregados de educação como fontes de estresse. Importa referir que o desenvolvimento da carreira apenas foi mencionado pelos participantes moçambicanos.

Tabela 4.
Fontes de estresse no trabalho dos professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Fontes de estresse	**Moçambique**		**Brasil**	
no trabalho dos professores	%	Jaccard	%	Jaccard
Salário (Salario)	53	0,8	33	0,6
Beneficios (Benefici)	22	0,8	06	0,6
Desvalorização docente (DevalDo)	19	0,6	39	0,8
Condições de trabalho (CondicTr)	44	0,7	39	0,7
Relacionamento interpessoal (RelacInt)	25	0,8	06	0,6
Sobrecarga de trabalho (Sobrecar)	17	0,6	25	0,8
Tomada de decisão (Toma.dec)	08	0,7	03	0,7
Currículo (Curricul)	14	0,7	11	0,7
Turmas numerosas (TurmasNu)	11	0,7	06	0,7
Violência escolar (Violenci)	00	0,6	17	0,8
Comportamento dos alunos (Comport2)	03	0,3	64	0,11
Aprendizagem dos alunos (DifiDesi)	25	0,6	36	0,8
Particip. de pais e encarregados de educação (ParticiPa)	06	0,6	22	0,8
Desenvolvimento de carreira (Des.Carr)	31	0,9	00	0,5

Na projeção SSA das fontes de estresse (Figura 5), vê-se, maior proximidade da variável condições de trabalho na amostra moçambicana que apresentou a porcentagem mais alta entre as fontes de estresse (44%; Jaccard 0,7). Na parte inferior da região dos professores brasileiros destaca-se a proximidade das variáveis violência, sobrecarga de trabalho e comportamento dos alunos. Em comparação com as demais variáveis examinadas, nesse último grupo de professores, o comportamento dos alunos foi a variável que revelou índice maior coeficiente de similaridade de Jaccard e elevado valor percentual (0,11; 64%), conforme a Tabela 4.

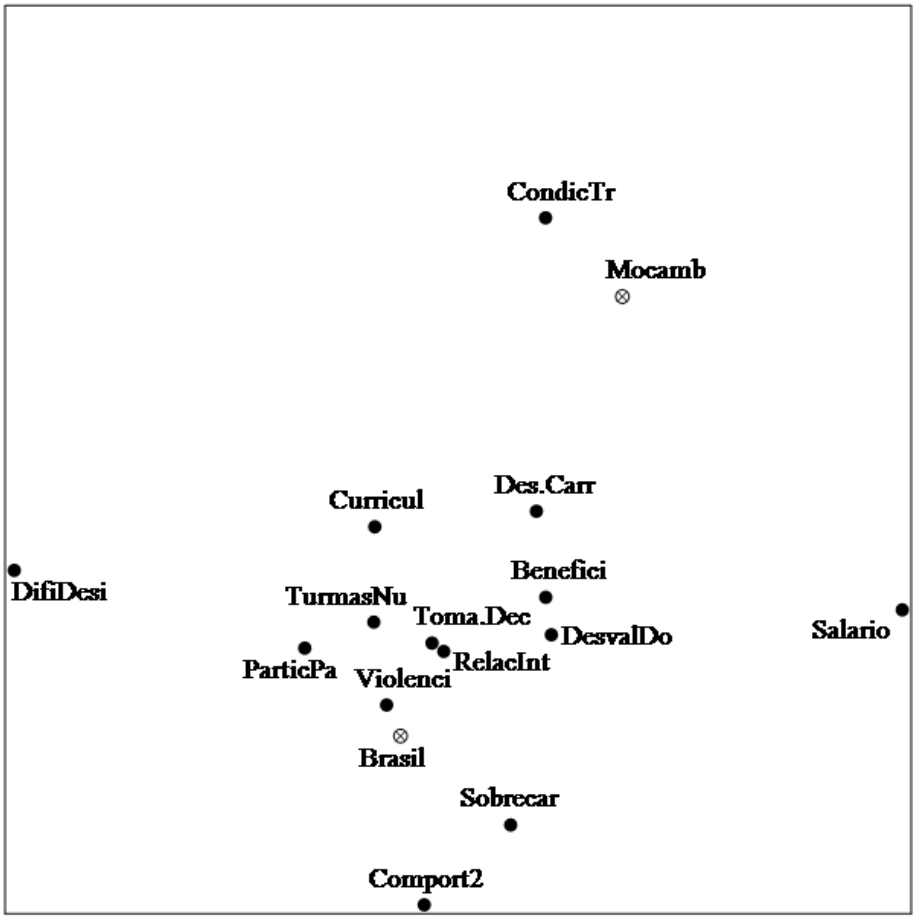

Figura 5.
SSA das fontes de estresse no trabalho dos professores usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projeção 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .08590)

Constam, na Tabela 5, as consequências de estresse do trabalho para os professores moçambicanos e brasileiros. As principais consequências do estresse destacadas pelos professores de ambos os países foram a perda de interesse no trabalho e o esgotamento físico e mental. Este último foi apontado por mais da metade dos brasileiros. A esses fatores, apenas os professores moçambicanos acrescentaram o franco desempenho docente e o baixo rendimento acadêmico.

Tabela 5.
Consequências do estresse nos professores de Moçambique (N=36) e do Brasil (N=36) - Porcentagens e Coeficientes de Jaccard

Consequências do estresse nos professores	**Moçambique**		**Brasil**	
	%	Jaccard	%	Jaccard
Incumprimento de objetivos (Incumpri)	19	0,78	08	0,63
Fraco desempenho docente (FracDese)	36	0,90	08	0,51
Intenção de abandono da profissão (IntenAb)	08	0,70	08	0,70
Absentismo (Absentis)	17	0,78	06	0,63
Mau relacionamento no trabalho (MauRelac)	22	0,84	03	0,57
Baixo rendimento acadêmico (BaixoRen)	36	0,96	00	0,45
Perda de interesse no trabalho (PerdInte)	33	0,68	36	0,72
Spillover negativo trabalho-família (Spillove)	11	0,70	11	0,70
Perturbações de sono (PertSono)	06	0,68	08	0,72
Perda de memória (PertMemo)	06	0,74	00	0,66
Dificuldades de concentracãon(DifConce)	08	0,76	00	0,64
Perturbações sexuais (PertSexu)	06	0,74	00	0,66
Insatisfação profissional (InsaProf)	06	0,68	08	0,72
Esgotamento físico e me mental (EsgoFisi)	39	0,61	53	0,80
Depressão (Depressa)	00	0,63	11	0,78
Dor muscular (DorMuscu)	00	0,66	06	0,74
Falta de preparação das aulas (FaltaPre)	08	0,76	00	0,64

A distribuição dos pontos referentes as consequências de estresse na projeção SSA (Figura 6) evidencia maior proximidade do fraco desempenho docente nas duas amostras de professores (moçambicana e brasileira). Ainda assim, um valor elevado do coeficiente de similaridade de Jaccard (0,90) dessa variável foi encontrado apenas no grupo dos moçambicanos (Tabela 5). Porém, de forma surpreendente, para os brasileiros pode-se ainda encontrar o mau relacionamento no trabalho e o baixo rendimento acadêmico, ainda que não tenham revelado coeficientes de similaridade de Jaccard satisfatórios.

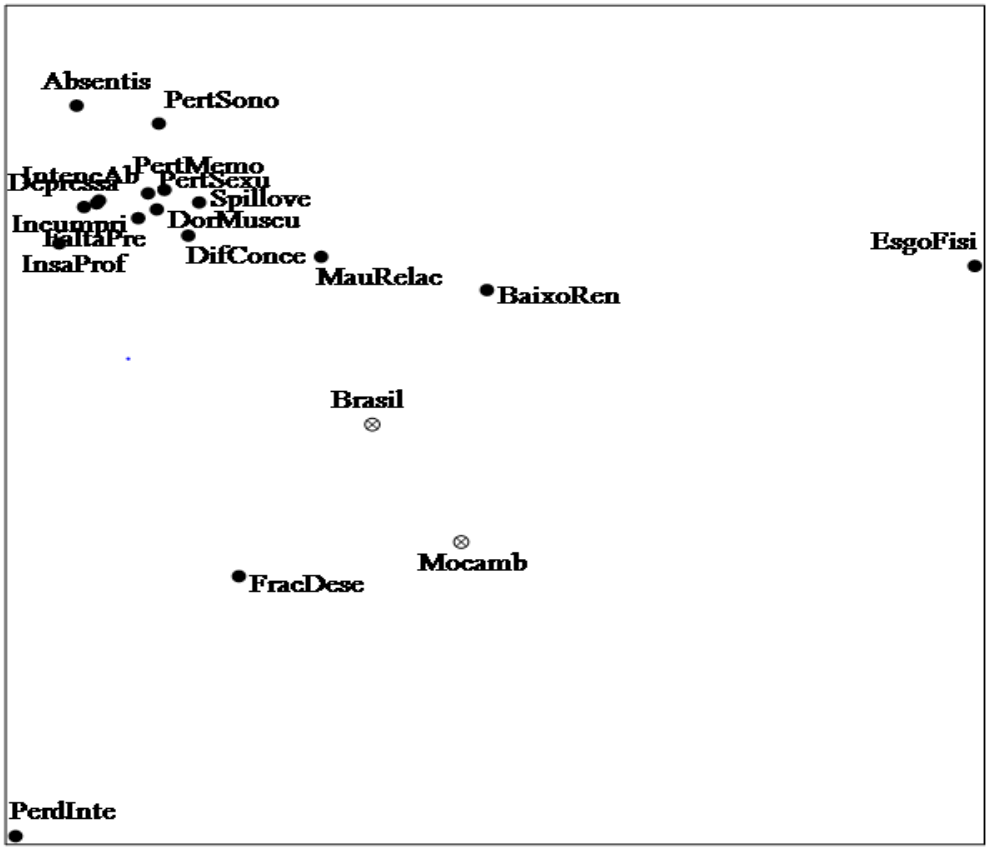

Figura 6.
SSA das consequências do estresse nos professores usando o Coeficiente de Jaccard tendo como variáveis externas as variáveis Brasil e Moçcambique (Projeção 3-D 1x2, Coeficiente de Alienação .06432)

Discussão

A discussão dos resultados empíricos é feita em separado no interior das cinco categorias principais identificadas. A seguir, é apresentada, sucessivamente, a discussão dos resultados sobre os aspectos positivos do trabalho docente, aspectos negativos do trabalho docente, as palavras associadas ao estresse, situações ou fontes de estresse dos professores e consequências de estresse nos professores.

Aspectos positivos do trabalho docente

O trabalho, apesar de todas as suas contrariedades e constrangimentos, influencia diversos aspectos da vida das pessoas (e.g., desejos, estilos de vida, conquistas, conhecimento, *status* e percepções), pois contribui na satisfação das necessidades,

estabilidade, oportunidade de crescimento, reconhecimento e autoestima (Ronchi, 2012). É assim que, apesar dos professores moçambicanos e brasileiros vivenciarem situações de estresse no seu trabalho, os dados analisados revelam que eles também experienciam aspectos positivos que constituem fontes de satisfação e bem-estar, derivados de determinadas fatores de trabalho, nomeadamente formar alunos, gosto pelo trabalho, aprendizagem dos alunos, desenvolvimento profissional e relacionamento interpessoal.

Cenkseven-Önder e Sari (2009) explicam que os estudos sobre o ambiente de trabalho mostram que um ambiente de trabalho com condições favoráveis tem efeitos positivos na lealdade à organização e satisfação do trabalhador, o que pode propiciar melhor saúde, vitalidade, produtividade e bem-estar. Embora não tenha sido possível estabelecer ligações precisas dos resultados encontrados com outros estudos, evidências científicas têm mostrado, por exemplo, que o gosto pelo trabalho, traduzido no afeto positivo, i.e., um estado caracterizado por prazer (entusiasmo, energia, agilidade mental e determinação) (Watson, Clark & Tellegen, 1988), constitui um fator de *eustress* (o estresse positivo), melhor saúde (Little et al., 2007) e de espontaneidade organizacional, que se manifesta em ajudar os colegas de trabalho, proteger a organização, fazer sugestões construtivas, desenvolver suas próprias capacidades dentro da organização e incutir benevolência (Lyubomirsky, King & Diener, 2005).

Lyubomirsky et al. (2005) argumentam que a felicidade e o afeto positivo podem desempenhar um papel importante na saúde, através dos seus efeitos nas relações sociais, no comportamento saudável, no estresse, nos acidentes e taxas de suicídio e nas estratégias de *coping*, bem como os possíveis efeitos sobre a função imunológica. Além disso, foram achadas correlações invertidas entre afeto positivo e exaustão emocional (Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009) assim como o *burnout* (Augusto-Landa, Lopéz-Zafra, Berrios-Martos & Pulido-Martos, 2012).

Um aspecto interessante que merece alusão neste estudo são os aspectos apontados como positivos que predominantemente são relacionados com a ideia de contribuir para o desenvolvimento das pessoas, como formar alunos, colaborar com sua aprendizagem, numa tarefa que envolve relacionamento interpessoal e proporciona desenvolvimento de carreira. Aspectos mais relacionados com as condições oferecidas para a realização desse trabalho ficaram para os aspectos negativos que serão discutidos a seguir.

Aspectos negativos do trabalho docente

O trabalho desenvolvido em contextos organizacionais nem sempre possibilita crescimento, reconhecimento e independência profissional, pois, muitas vezes, causa problemas de insatisfação, desinteresse, irritação ou mesmo exaustão (Dejours, 1992). As respostas dadas pelos professores revelam que, essencialmente, o salário, as condições de trabalho, a aprendizagem dos alunos e o comportamento dos alunos, como fontes de insatisfação e de mal-estar. Esses fatores podem ser divididos em estruturais e relacionais. Os estruturais são o salário e as condições de trabalho; os relacionais são a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

Uma sensação persistente de desânimo tem o potencial de minar a energia ou reduzir a participação do trabalhador nas atividades de trabalho (Leiter et al., 2013). Assim, a persistência dos fatores acima referenciados pode causar a síndrome de *burnout* nos dois grupos de professores. Para elucidar, os fatores acima descritos como aspectos negativos do trabalho dos professores também emergiram como fontes de estresse profissional. Como ressaltam Genoud, Brodard e Reicherts (2009), pressões significativas e constrangimentos enfrentados pelas pessoas no ambiente de trabalho podem causar a síndrome de esgotamento profissional ou *burnout*.

Palavras associadas ao estresse

As expressões que os professores associam mais ao estresse são: cansaço, desânimo, frustração, mal-estar, tensão, dor de cabeça, impaciência e irritabilidade ou desinteresse. Tais expressões são compatíveis com algumas manifestações de estresse esperadas teórica e empiricamente. Elas podem ser agrupas em sintomas físicos (mal-estar, cansaço, tensão e dor de cabeça) e psicológicos (desânimo, frustração, irritabilidade ou desinteresse, impaciência) de estresse.

O fato de não terem sido pontuadas consequências comportamentais pode ser justificado pela desejabilidade social (propensão por parte de participantes de pesquisas psicológicas a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas). Assim, por se tratar de questões muito pessoais e íntimas pode ter havido pudor nos entrevistados em proferi-las.

As expressões proferidas pelos sujeitos foram descritas por Deaconu e Raşcă (2008) como alguns sinais da fase de exaustão de estresse. Mas, contraditoriamente, Koteswari (2006) refere-se à irritabilidade, ansiedade, insônia, esquecimento e impossibilidade para se concentrar como sinais da fase de alarme ou de emergência do estresse. A doença física, sintomas psicológicos na forma de uma incapacidade para se concentrar, maior irritabilidade ou, em casos graves, a desorientação e uma perda de contato com a realidade (Feldman, 2007) são sinais da fase de exaustão de estresse. Outros sinais desta fase descritos por Koteswari (2006) incluem tristeza crônica, depressão, fadiga física e mental crônica, dores de cabeça crônicas, problemas estomacais, isolamento e pensamentos auto-destrutivos.

Fontes de estresse no trabalho dos professores

O salário, os benefícios, as condições de trabalho, o comportamento dos alunos, a aprendizagem dos alunos, desvalorização docente, sobrecarga de trabalho, relações interpessoais, participação dos pais e encarregados de educação e, o desenvolvimento de

carreira, salientados como situações que conduzem ao estresse dos professores estudados, são frequentemente referenciados na literatura. Vale salientar que as fontes de estresse e a importância a elas atribuídas pelos participantes variaram entre os dois grupos estudados. Por exemplo, enquanto os professores brasileiros não percepcionam o desenvolvimento na carreira como situação estressante, os moçambicanos apontam-no como fonte primária de estresse. Além do mais, os professores moçambicanos verbalizaram mais fontes de estresse em relação os seus colegas brasileiros.

Essas situações podem ser justificadas pela diferença dos contextos educacionais dos participantes. Assimeng-Boahene (2003) indicou as classes numerosas, o fraco apoio administrativo, preparação inadequada, falta de materiais instrucionais, sobrecarga de trabalho, atividades extracurriculares, política profissional inadequada, poucas oportunidades de desenvolvimento profissional como sendo os fatores que levam os professores, em África, a se sentirem impotentes e frustrados, o que provavelmente pode favorecer elevados níveis do *burnout*.

Para além dos fatores encontrados neste estudo serem frequentemente referenciados como fontes de estresse do professor na literatura (e.g., Abacar, 2011; Kyriacou, 2001), também são associados ao *burnout* nesse grupo profissional. Uma revisão sobre as causas de *burnout* entre professores do ensino fundamental e médio e estratégias de prevenção (Yong & Yue, 2007) apontou cinco razões para a ocorrência do *burnout* do professor: (1) Fatores do aluno: (a) indisciplina dos alunos, (b) falta de motivação para os estudos, e (c) pressões de entrar em alto nível seguinte de educação; (2) Fatores de trabalho: (a) salários excessivamente baixos, (b) falta de autoridade e *status* social, e (c) classes numerosas; (3) Fatores organizacionais da escola: (a) tensas relações interpessoais, (b) a sobrecarga de trabalho e demais responsabilidades não educativas, (c) a falta de apoio e de reconhecimento da liderança e dos colegas, (d) a pressões de tempo, (e) a ineficácia das reformas educacionais,

confusão e conflito de papéis (f) mau clima escolar e de classe, (g) a pressão dos supervisores e inspetores, e (h) más condições de trabalho; (4) Fatores pessoais: (a) altas expectativas pessoais, (b) incapacidade, e (c) as exigências de trabalho; (5) Fatores extra-escolares: (a) pressões da sociedade e dos pais, e (b) redução de pessoal. Em seu estudo, Chang (2009) também reforça que os padrões habituais de julgamento dos professores sobre o comportamento dos alunos e outras tarefas de ensino podem contribuir significativamente para a experiência repetida de emoções desagradáveis e essas emoções podem levar ao *burnout*.

Estudos demonstram que os recursos de trabalho (objetos, condições, características pessoais e energia) são particularmente relevantes mesmo em situações altamente exigentes (e.g., Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007), e que mudanças adversas na síndrome de *burnout* são influenciadas por recursos organizacionais pobres (Leiter at al., 2013). Bakker e Costa (2014) verificaram, empiricamente, a existência de correlação inversa entre *burnout* e recursos de trabalho, e, numa investigação anterior, Bakker (2011) presumiu os recursos de trabalho e recursos pessoais, isoladamente ou combinados, previram o engajamento no trabalho. E o efeito do estresse ocupacional do professor sobre o *burnout* tem sido provado ser consistente e robusto (e.g., Genoud et al., 2009), e à medida que o estresse aumenta, o *burnout* também aumenta de forma linear e significativa (Qadimi & Praveena, 2013).

Um fato interessante é que a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de carreira, o relacionamento interpessoal e o salário aparecem simultaneamente como aspectos positivos, como aspectos negativos e como fontes de estresse na fala dos sujeitos dos dois países. Embora consistente com os argumentos de outros pesquisadores (e.g. Nelson & Simmons, 2003), que mostraram que poucos fatores indutores de estresse são percebidos como puramente negativos ou positivos, este achado parece mais notável quando se considera as

diferentes influências de cada fator. E uma vez que o *eustress* está relacionado com a saúde e bem-estar e impulsiona as pessoas para um melhor desempenho no trabalho (Brough & O'Driscoll, 2005), esses fatores também podem constituir fontes de *eustress,* visto que, segundo os relatos dos professores, proporcionam-lhes bem-estar e aumentam o seu comprometimento no trabalho.

Se, por um lado, a aprendizagem dos alunos é ineficiente, o professor encontra bloqueio no desenvolvimento da sua carreira, e existe inadequado relacionamento interpessoal no seu contexto de trabalho, pode gerar frustração, estresse e mal estar do profissional, e, por outro lado, o sucesso dos alunos na aprendizagem, bom desenvolvimento na carreira e boas relações interpessoais no ambiente de trabalho do professor, pode constituir fonte de satisfação e bem-estar. Os resultados encontrados são parcialmente consistentes com os de uma pesquisa anterior com professores moçambicanos do ensino básico (Abacar, 2011). Nesse estudo, ficou evidente que a formação profissional, o salário e benefícios, o relacionamento social do professor com os alunos e com os colegas, a aprendizagem dos alunos e a auto-prendizagem permanente do professor podem constituir fontes de *eustress* dos professores.

No estudo de Geving (2007), a falta de esforço dos alunos na sala de aula foi mais fortemente associada com o estresse do professor. Igualmente, Kyriacou e Kunc (2007) observaram, em três anos consecutivos, que o fator positivo mais frequentemente citado pelos professores foi o prazer gerado pelo sucesso dos alunos.

Consequências de estresse nos professores

De acordo com os resultados, o estresse dos professores foi associado, essencialmente, com algumas consequências, nomeadamente o esgotamento físico e mental, fraco desempenho docente, baixo rendimento acadêmico e perda de interesse pelo trabalho. Ao nível individual, o processo de estresse causa consequências diferenciadas, que podem ser

agrupadas em fisiológicas, psicológicas e comportamentais (Quick et al., 1997). As consequências de estresse relatadas pelos participantes deste estudo foram encontradas em outras pesquisas anteriores em amostras de professores nos dois países.

A partir de uma amostra com professores brasileiros, Junior e Lipp (2008), por exemplo, verificaram que os principais sintomas presentes foram a sensação de desgaste físico constante, cansaço constante, tensão muscular, problemas com a memória, irritabilidade excessiva, cansaço excessivo, angústia/ansiedade diária, pensar constantemente num só assunto e irritabilidade sem causa aparente. Compatível com esses achados, Martins (2007) revelou como sintomatologia predominante os sintomas psicológicos (irritabilidade excessiva, pensar constantemente num assunto e sensibilidade emotiva excessiva) e físicos (cansaço constante, a sensação de desgaste físico constante e as falhas de memória) em professores brasileiros das primeiras séries do ensino fundamental.

Por sua vez, em seu estudo com professores moçambicanos do ensino básico ou fundamental (Abacar, 2011) identificou consequências fisiológicas (dores de cabeça, a sensação de cansaço ou desgaste físico, a tensão e fraqueza no corpo) e psicológicas (nervosismo, incapacidade de trabalhar manifestada no abandono do serviço, os problemas de memória manifestados pela falta de concentração, o pensar constantemente no mesmo assunto e a tristeza). Uma vez que o estresse sentido pelos professores estudados provoca consequências indesejáveis, maior risco de saúde pode agravar-se em situações de combinação de elevado desequilíbrio esforço-recompensa e injustiça organizacional (Kivimäki, Vahtera, Elovainio, Virtanen & Siegrist, 2007).

Considerações Finais

O estresse parece ser um problema global que afeta um em cada três trabalhadores em todo o mundo, sendo que o ritmo de mudanças que se operam nos locais de trabalho moderno pode propiciar um provável agravamento da doença, caso não sejam realizados esforços

visando a prevenção (Murphy, 2008). Os achados deste estudo apontam que alguns fatores de trabalho podem ser percepcionados simultaneamente como negativos ou positivos, o que está em consonância com Nelson e Simmons (2003). Embora tenham sido encontrados resultados comuns nos participantes moçambicanos e brasileiros, o principal mérito deste estudo é evidenciar resultados que diferem entre os dois grupos, o que pode ser explicado pela diferenças do contexto educacional dos profissionais.

Embora este estudo possa ter produzido resultados confiáveis, a replicação dos achados se mostra útil. Uma limitação óbvia pode ser a natureza transversal da pesquisa, o que sugere a realização de estudos longitudinais para estabelecer uma ligação mais precisa entre os fatores de trabalho e o estresse dos professores. Além disso, por se tratar de um constructo complexo e multidimensional, uma análise do estresse a luz das percepções dos professores pode não ser suficiente para explicar o fenómeno. Investigações futuras baseadas em *design* quantitativos e com amostra considerável afiguram-se necessárias para ampliar o estudo do fenômeno de estresse ocupacional em professores do ensino fundamental nos dois países, e sugerir formas de prevenção e intervenção.

Referências

Abacar, M. (2011). *Stress Ocupacional e o Bem-estar de Professores do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

Augusto-Landa, J. M., Lopéz-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P. & Pulido-Martos, M. (2012). *Behavioral Psychology-Psicologia Conductual*, *20*(1), 151-168.

Bakker, A. B. & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research 1*, 112-119.

Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, *20*(4), 265-269.

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*, 274-284.

Bardin, L. (1977). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, A. J. P. & Lehfeld, N. A. de S. (1986). *Fundamentos de metodologia: Um guia para a iniciação científica*. São Paulo: McGraw-Hill.

Brough, P. & O'Driscoll, M. (2005). *Work-family conflict and stress*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, (pp.346-365), USA: Edward Elgar Publishing.

Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A relação entre as crenças, as estratégias de savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes: Um estudo exploratório*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Carissimi, A. C. V. & Trojan, R. M. (2011). A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. *Jornal de Políticas Educacionais, 10*, 57-69.

Cenkseven-Önder, F. & Sari, M. (2009).The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(3), 1223-1236.

CIP (Centro de Integridade Pública de Moçambique). (2015). Professor moçambicano: Ternamente lembrado, eternamente esquecido. Edição 37, Novembro. Maputo.

Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher : Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review,21*,193-218.

Correio da Manhã (2013, 19 de Dezembro). Maputo.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão.* (6ª ed.). Lisboa: Editora RH.

Deaconu, A. & Raşcă, L. (2008). Stress-a risk for organizational performance. *Management & Marketing Bucharest*, *1*, 33-42.

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trababalho*. (5ª ed). São Paulo: Cortez-Oboré.

Exame nacional 2015 da Educação para Todos (2015). *Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos Ministério da Educação-Moçambique.*

Feldman, R. S. (2007). *Introdução à psicologia*. (6ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Genoud, P.A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, *59*, 37-45.

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 624-640.

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D. Tansey, G. & Hulland, C. (2010). MindfulnessBased Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, *19*,184-189.

Guttman, L. (1965). A faceted definition of intelligence. In Studies in Psychology, *Scripta Hierosolymitana*. Hebrew University, Jerusalem, *14*.

Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, *7*, 399-420.

Junior, E. G. & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo, Maringá*, *13*(4), 847-857.

Kipps -Vaughan, D. (2013). Supporting teachers through stress management. *The Education Digest, 79*(1), 43-46.

Kivimäki, M., Vahtera, J., Elovainio, M., Virtanen, M. & Siegrist, J. (2007). Effort-reward imbalance, procedural injustice and relational injustice as psychosocial predictors of

health: complementary or redundant models? *Occupational and Environmental Medicine, 64*, 659-665.

Koteswari, V. B. (2006). Beat stress with positive attitude. *Global Organization Development Summit (GODS)*, 18-21.

Kyriacou, C. & Chien, P. (2004).Teacher stress in taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, *5*(2), 86-104.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27-35.

Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1246-1257.

Lambert, R.G., MCarthy, C., O'Donnell, M. & Wang, C., (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, *46*(10), 973-988.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora ARTMED.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, apprisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.

Leiter, M. P., Hakanen, J. J., Ahola, K., Toppinen-Tanner, S., Koskinen, A. & Väänänen, A. (2013). Organizational predictors and health consequences of changes in burnout: A 12-year cohort study. *Journal of Organizational Behavior, 34*, 959-973.

Little, L. M., Simmons, B. L. & Nelson, D. L. (2007). Health among leaders: Positive and negative affect, engagement and burnout, forgiveness and revenge. *Journal of Management Studies*, *44*(2), 243-260.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855.

Martins, M. das G. T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de educação, 10,* 109-128.

Murphy, L. R. (2008). *Mental Capital and Wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century*. The Government Office for Science.

Nelson, D. L. & Simmons, B. L. (2005). *Eustress and attitudes at work: a positive approach*. In A. G. Antoniou & C. L. Cooper. (Eds). *Research companion to organizational health psychology*, USA: Edward Elgar Publishing.

Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). *Health psychology and work stress: A more positive approach*. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.). *Handbook of occupational health psychology*. (pp. 97-119). Washington DC, US: American Psychological Association.

ONP/SNPM (Organização Nacional dos Professores/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique). In MEC (Ministério da Educação e Cultura) (2009). *Agenda do Professor 2010*. Maputo.

Papastylianou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education, 12,* 295-314.

Prakke, B., Peet, A. van & Wolf, K. van der (2007). Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools. *International Journal about Parents in Education, 1*(0), 36-44.

Qadimi, A. & Praveena, K. B. (2013). Occupational Stress And Job Burnout Among Primary School Teachers. *Indian Streams Research Journal, 3*(8).

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. & Hurrell, J. J. Jr. (1997). *Stress in organizations*. In J. C. Quick, J. D. Quick, D. L. Nelson & J. J. Jr. Hurrell (Eds). *Preventive stress management in organizations* (pp. 1-19). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia, 1*, 1-27.

Roazzi, A. & Dias, M. G. B. B. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: Explorações no estudo do juízo moral. Em Conselho Regional de Psicologia - 13a Região PB/RN (Ed.), *A diversidade da avaliação psicológica: Considerações teóricas e práticas* (pp. 157-190). João Pessoa: Idéia

Ronchi, C. C. (2012). *Sentido do Trabalho: Saúde e Qualidade de Vida*. Curitiba: Juruá Editora.

SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco). (2015). In http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4185-sintepe-disponibiliza-tabela-salarial-

Srivastav, A. K. (2010). Heterogeneity of role stress. *Research and Practice in Hunnan Resource Management*, *18*(1), 16-27.

Vandenberghe, R. & Huberman, A. (1999).*Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Developmenta nd Validation of Brief Measures of Positive And Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063-1070.

Yong, Z. & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementar school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, *40*(5), 78-85.

Seção 7: Busca de Evidencias de Validade Baseadas na Estrutura Interna da Escala *Maslach Burnout Inventory*

Estudo empírico 2

Resumo

As propriedades psicométricas do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) têm sido amplamente estudadas em vários países do mundo. Este artigo objetiva averiguar as propriedades psicométricas do MBI, a partir de uma amostra de 512 professores do ensino fundamental, sendo 278 moçambicanos e 234 brasileiros. A partir da análise multidimensional e do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, investigou-se a estrutura interna do MBI. Em ambos os países considerados, através da projeção *Similarity Structure Analysis (SSA),* as análises multidimensionais revelaram a possibilidade de agrupamento dos itens em três dimensões: exaustão emocional, realização profissional e despersonalização. Essas dimensões foram compatíveis com a estrutura original do instrumento e apresentaram boa consistência interna. Com base nesses achados, o instrumento pode ser considerado válido e fidedigno. Também são sugeridos estudos futuros visando o aprimoramento do instrumento, envolvendo uma amostra mais abrangente e/ou com outras categorias profissionais.

Palavras-chave: *Burnout*. Maslach *Burnout* Inventory. Psicometria. Análise multidimensional. Professores moçambicanos. Professores brasileiros.

Introdução

O *burnout*, uma epidemia profissional do Século XXI, afeta, cada vez mais, um número crescente de trabalhadores no mundo inteiro. Freudenberger (1974), fundador do termo, define-o como sendo um conjunto de reações ou sintomas fisiológicos e psicossociais inespecíficos, esgotamento, decepção e perda de interesse, como consequência do trabalho

diário desenvolvido por profissionais dedicados ao serviço social, que não atingiram as expectativas depositadas em seu trabalho (Botero & Romero, 2011).

Na atualidade, uma perspectiva que se revela bastante consensual na definição da síndrome de *burnout* é a defendida por Maslach e Jackson (1981). O *burnout* é entendido como um fenómeno psicossocial tridimensional caracterizado por três componentes: exaustão emocional (esgotamento de energia e recursos emocionais e físicos, devido ao contato diário com os problemas no trabalho), despersonalização (desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos, cínicos e impessoais em relação a outras pessoas e ao trabalho) e baixo sentimento de realização pessoal no trabalho (queda dos sentimentos de competência e de produtividade no trabalho, manifestada pela tendência de avaliar o próprio trabalho de forma negativa).

O *Maslach Burnout Inventory* (MBI) é a ferramenta mais amplamente adotada para medir a síndrome de *burnout* nas três dimensões acima descritas. A escala inicial do instrumento, desenvolvida por Maslach e Jackson (1981), contém as seguintes subescalas e itens: exaustão emocional (9 itens), despersonalização (5 itens), realização pessoal (8 itens) e envolvimento com pessoas (um fator fraco, de 3 itens, com *eigenvalue* inferior a 1,0 e muito relacionado com elevada exaustão emocional). Investigações posteriores excluíram o último fator tendo ficado apenas os três primeiros, com um total de 22 itens (Aguayo, Vargas, Fuente & Lozano, 2011; Aluja, Blanc & García, 2005; Goddard, O'Brien & Goddard, 2006; Lourel & Gueguen, 2007; Rad & Nasir, 2010; Worley, Vassar, Wheeler & Barnes 2008).

Dois conjuntos de respostas foram projetados na forma inicial do MBI para avaliar a intensidade (o quão intensamente) e frequência (quantas vezes), em que os sentimentos e atitudes descritos foram experienciados em cada item, numa escala do tipo Likert de 6 e 7 pontos, respectivamente (Aluja et al., 2005, Maslach & Jackson, 1981). A frequência varia de 0 a 6 pontos, como se segue: 0 (nunca), 1 (algumas vezes por ano), 2 (uma vez por mês), 3

(algumas vezes por mês), 4 (uma vez por semana), 5 (algumas vezes por semana) e 6 (todos os dias) e a intensidade varia de 1 (muito ligeira, quase imperceptível) a 7 (muito forte, maior) (Maslach & Jackson, 1981).

Na sequência do desenvolvimento do MBI, a maioria das pesquisas atualmente considera apenas a classificação de frequência de sentimentos relacionados à síndrome (Worley et al., 2008), pois tal como Lee e Ashforth (1996) sugerem, os formatos de classificação de frequência e intensidade são largamente redundantes, sendo necessário apenas o uso da frequência ou da intensidade. Além disso, as correlações entre os dois conjuntos de resposta no MBI foram bastante elevadas (Aluja et al., 2005; Lee & Ashforth, 1996), variando de 0,35 a 0,73, com uma média de 0,56 (Maslach & Jackson, 1981).

Podem ser encontradas três versões do MBI frequentemente referenciadas na literatura, a saber: MBI-GS (MBI - General Survey), MBI-HSS (MBI - Human Services Survey) e MBI-ES (MBI - Educators Survey). Aguayo et al. (2011) argumentam que o uso generalizado do MBI está relacionado com a adequada validade e confiabilidade do instrumento na avaliação do construto. Em 45 estudos analisados por esses autores, foram identificados 51 valores de coeficientes Alpha de Cronbach com confiabilidade média de 0,88, 0,71 e 0,78, respectivamente para as dimensões exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal.

O desenvolvimento das diversas versões do MBI estimulou uma série de estudos que examinam as dimensões de *burnout* no trabalho (Worley, Vassar, Wheeler & Barnes, 2008). É preciso, entretanto, salientar que embora um número significativo de pesquisas apoie o modelo original de três fatores (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional) tem havido um debate considerável sobre a estrutura fatorial do MBI (Kim & Ji, 2009).

O mais comum dessas abordagens é o método de análise de fatores, incluindo análise fatorial exploratória (AFE) e análise fatorial confirmatória (AFC) (Kim & Ji, 2009; Worley et al., 2008) ou a combinação de ambas. Além da AFE, Vanheule, Rosseel e Vlerick (2007) aludem que durante a década de 1980 e início de 1990, a maioria dos estudos sobre a validade fatorial do MBI, iniciaram-se também a partir de Análise de Componentes Principais (PCA).

Embora a AFE permita explorar a possível estrutura de uma medida ao fator subjacente, sem impor uma presunção sobre a estrutura do fator, ou seja, possibilita ao pesquisador encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas e a AFC possibilite verificar uma estrutura fatorial preconcebida (Child, 2006; citado por Kim & Ji, 2009), investigações realizadas por vários autores (e.g., Aluja, Blanc & García, 2005; Boles, Dean, Ricks, Short & Wang, 2000; Byrne, 1993; Gil-Monte, 2005; Kokkino, 2006; Langballe, Falkum, Innstrand & Aasland, 2006; Whitehead, Ryba & O'Driscoll, 2000; Pienaar & Wyk, 2006; Richardson & Martinussen, 2004; Schutte, Toppinen, Kalimo & Schaufeli, 2000) apontam diferentes resultados da estrutura interna do MBI em diferentes países, o que está na origem de um debate considerável sobre o assunto. Além do desacordo sobre o número de fatores do MBI, verifica-se o uso inconsistente dos itens do instrumento, o que leva a maioria dos estudos que emprega a AFC, por exemplo, a excluir itens problemáticos, como forma de lidar com o desajuste do modelo causado por esses itens (Kim & Ji, 2009).

Mesmo que a remoção de itens que causam o desajuste seja uma estratégia simples, apenas faz sentido se o modelo assim obtido for validado (Vanheule et al., 2007). Ainda assim, não há consenso nos critérios de inclusão e/ou exclusão de itens do MBI (Kim & Ji, 2009; Worley et al., 2008).

Alguns dos estudos que empregam tais métodos observam a estrutura original de três fatores do MBI inicialmente proposta por Maslach e Jackson (1981), mas outros favorecem uma estrutura fatorial com duas ou quatro dimensões (ver Tabela 1). Além dos resultados inconsistentes relativos à estrutura fatorial do MBI, Worley et al. (2008) asseguram que o fato de os critérios para determinar o número de fatores a reter não serem claramente relatados pode ter contribuído para alguns desvios na interpretação da estrutura fatorial do instrumento.

Vanheule et al. (2007) explicam que mesmo sendo adequados para fins exploratórios, uma limitação dos estudos que recorrem a AFE e PCA é ambas abordagens prejudicarem a medição unidimensional de conceitos. Outra crítica relativa a análise fatorial é a impossibilidade de informar sobre o tipo de estrutura subjacente que pode ser observada a partir da relação entre as dimensões do MBI (Roazzi, Carvalho & Guimarães, 2000).

É preciso notar, além disso, que a PCA implica o julgamento de similaridades, o que requer, para uma melhor interpretação de dados, o uso de técnicas de escala multidimensional, especificamente a Análise da Estrutura de Similaridade ou *Similarity Structure Analysis*, ou ainda, *Smallest Space Analysis* (Guttman, 1965; Roazzi, 1995; Roazzi & Dias, 2001; Roazzi, Souza & Bilsky, 2015). Conforme enfatizado por Roazzi et al. (2000), o SSA (Análise da Estrutura de Similaridade) permite analisar de maneira mais detalhada a estrutura dimensional da síndrome de *burnout*, revelando relações internas e regras nos itens observados, que, dessa forma, possibilita a verificação empírica das facetas que caracterizam a síndrome.

O SSA é descrito como basicamente um escalonamento multidimensional não-métrico, no qual as observações ou itens são representados em um espaço euclidiano como pontos; é um sistema de verificação que se fundamenta no princípio de proximidade ou contiguidade (Guttman, 1965; Roazzi, 1995; Roazzi & Dias, 2001; Roazzi et al., 2000; Roazzi et al., 2015). Nas palavras desses autores, o grau de relacionamento entre as observações (representadas como pontos no espaço) é representado pelo inverso da distância entre os

pontos, sendo que quanto maior a correlação entre duas variáveis (pontos) menor a distância entre eles, além dessa distância revelar o grau de similaridade entre os itens.

A seguir (Tabela 1), são ilustrados alguns estudos de validade interna do MBI utilizando a AFE e AFC ou combinação dos dois tipos de análise (AFE e AFC). Os estudos foram catalogados de acordo com o nome do autor e ano de publicação, características da amostra, a versão do MBI usada, método de análise fatorial usado, a estrutura fatorial obtida e os itens removidos (em alguns estudos), para o ajustamento ao modelo original de três fatores de Maslach e Jackson (1981).

Tabela 1.

Resumo de Estudos de Validade Interna do MBI

Autor	***Amostra***	***Instrumento***	***Método de análise***	***Estrutu-ra Fatorial***	***Itens excluí-dos***
Gil-Monte (2005)	705 profissionais espanhóis da saúde, educação, segurança pública e outros setores.	Versão espanhola de MBI-HSS	AFC	3/4 fatores*	12 e 16
Langballe, Falkum, Innstrand & Aasland (2006)	Oito diferentes grupos profissionais na Noruega, incluindo professores (N = 5.024)	Versão Norueguesa do MBI-GS, de 16 itens	AFC	3 fatores	
Boles, Dean, Ricks, Short & Wang (2000)	182 professores e administradores dos Estados Unidos	MBI- HSS	AFC	3 fatores	12 e 16
Richardson & Martinussen (2004)	Trabalhadores de serviços sociais, enfermeiros e professores noruegueses (N = 1590)	MBI-HSS	AFC	3 fatores	12 e 16
Whitehea, Ryba & O'Driscoll (2000)	387 professores e diretores de escolas da Nova Zelandia	MBI-ES	AFE	3 fatores	
Carlotto & Câmara (2004)	563 professores brasileiros de instituições particulares de ensino fundamental, médio e superior	MBI-GS	AFC	3 fatores	
Montgomery, Mostert & Jackson (2005)	646 professores de escolas primárias da África do Sul	Versão adaptada do MBI-GS com fatores exaustão e distanciamento mental)	AFE	2 fatores**	
Pienaar & Wyk (2006)	468 educatores sul africanos	MBI-ES	AFE	3 fatores	
Aluja, Blanc & García (2005)	631 professores espanhois do ensino elementar	Versão catalã do MBI-ES	AFC e AFE	3 fatores	1, 7, 12, 14 e 16
Byrne (1993)	2931 professores canadenses: (N = 1159), intermediário (N = 388) e secundário (N = 1384)	MBI-ES	AFC e AFE	3 fatores	12 e16
Kokkino (2006)	771 professores gregos	Versão Grega do MBI-ES	AFC e AFE	3 fatores	

*Na solução de 4 fatores a realização pessoal consistiu em dois componentes: autocompetência e o componente existencial.

** Eigenvalue provou a evidência de dois fatores: exaustão e distanciamento mental (cinismo/despersonalização).

Pode-se observar que o MBI é um instrumento bastante estudado e que esses estudos mostram mais frequentemente uma estrutura com três fatores. A adaptação e validação do instrumento para falantes da língua portuguesa foi realizada somente com participantes brasileiros (e.g., Laurent, 1995). Por isso, é importante ampliar a adaptação e validação do instrumento para o contexto cultural e o português falado em outros países, como Moçambique. É neste âmbito que se propõe a realização deste estudo, que objetiva buscar evidências de validade baseadas na estrutura interna para o MBI e verificar seus índices de fidedignidade, a partir de amostras de professores moçambicanos e brasileiros. Espera-se que a projeção do MBI pelo método de escalonamento multidimensional não métrico (SSA) se ajuste com a estrutura interna do mesmo instrumento proposta por Maslach e Jackson (1981).

Método

Participantes

Participaram do estudo 512 professores do ensino fundamental, sendo 278 moçambicanos e 234 brasileiros. A amostra moçambicana foi constituída por 158 homens e 120 mulheres e a brasileira por 66 homens e 168 mulheres. A média de idade dos moçambicanos foi de 33,43 (DP=6.7) e dos brasileiros foi de 43,14 (DP=9.9). O nível de formação dos professores moçambicanos variou entre o básico completo ao superior e dos brasileiros de médio a pós-graduação. Em termos de estado civil, 144 participantes moçambicanos eram solteiros, 111 casados e os restantes eram separados e/ou viúvos. Na amostra brasileira, 96 sujeitos eram solteiros, 112 declararam-se casados e 25 eram divorciados e/ou viúvos.

Instrumento

O Maslach *Burnout* Inventory-Educador Survey (MBI-ES) foi o instrumento utilizado para coletar os dados relativos às três dimensões de *burnout*, nomeadamente exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. A modificação dessa escala com a versão

MBI-General Survey, de Maslach e Jackson (1981), é a substituição do termo "cliente" pelo termo "aluno". A escala comporta 22 itens distribuídos sucessivamente em quantidade de 9, 5 e 8 para composição de cada dimensão. A exaustão emocional é composta pelos itens 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20; a despersonalização é constituída pelos itens 5, 10, 11, 15 e 22; e finalmente, os itens 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21 fazem parte da realização pessoal.

Os participantes fornecem as suas respostas por meio de uma escala do tipo Likert de seis pontos, sendo 0 (nunca), 1 (algumas vezes por ano), 2 (uma vez por mês), 3 (algumas vezes por mês), 4 (uma vez por semana), 5 (algumas vezes por semana) e 6 (todos os dias). Todos os participantes foram convidados a avaliar o que tem sentido acerca do seu trabalho, assinalando a alternativa que melhor corresponde ao próprio caso.

Procedimento

Os participantes deram seu consentimento livre e informado relativo à participação na pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), parecer nº 639. 064; e pela Direção de Educação da Província de Nampula (Moçambique), referência nº 572/900/DPEC-NPL/SG/992/2014. De forma individual, os sujeitos foram convidados a responder, um protocolo contendo um questionário sociodemográfico e o MBI. Após ter sido alcançado a cota necessária de protocolos válidos respondidos e o recomendado para validação de uma escala (dez sujeitos por item), procedeu-se à digitação das informações em planilhas do software de estatística SPSS, e os dados foram posteriormente conduzidos às análises estatísticas e multidimensionais.

Resultados

Em busca de evidências de validade baseadas na estrutura interna do MBI, os 22 itens do instrumento foram submetidos a uma análise multidimensional (*Similarity Structure Analysis - SSA*) envolvendo os dados de ambos os países (Moçambique e Brasil), cujos resultados são apresentados na Figura 1. Posteriormente, os dados de cada país foram

submetidos, isoladamente, à mesma análise, para verificação das semelhanças entre as estruturas obtidas.

Com base nos dados de ambos os países, vê-se, na Figura 1, a presença de três dimensões claramente distribuídas, nomeadamente exaustão emocional (EE), despersonalização (De) e realização profissional ou realização no trabalho (RT), sendo que cada dimensão corresponde a um aglomerado de pontos (itens) em diferentes áreas do espaço dimensional. No lado esquerdo da Figura 1 observa-se o conglomerado de pontos referentes à realização no trabalho. No lado direito superior, o conglomerado referente a exaustão emocional e, no lado direito inferior, o de despersonalização.

Os itens EE.B6 de exaustão emocional (*Trabalhar com pessoas o dia todo é, de fato, um esforço para mim*) e De.B22 (*Tenho a impressão de que os meus alunos me responsabilizam por alguns dos seus problemas*) de despersonalização, ficaram claramente deslocados das suas regiões em relação ao esperado, tendo, por isso, sido eliminados nas análises subsequentes. O item EE.B16 *(Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito tenso/estressado),* ficou entre a dimensão exaustão emocional, onde era esperado, e a dimensão despersonalização. Neste caso, optou-se por seguir as análises com esse item na dimensão onde ele era esperado (exaustão emocional), considerando a pertinência teórica do conteúdo do item.

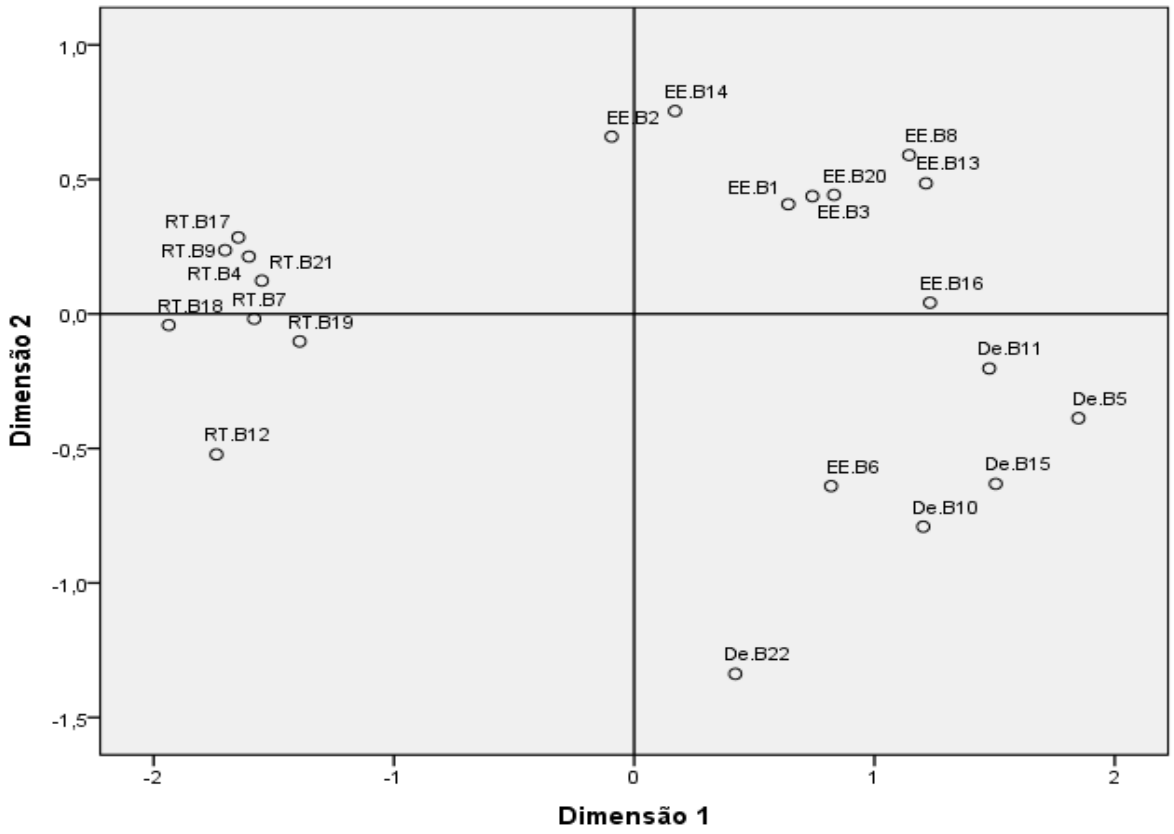

Figura 1.
Projeção inicial SSA das respostas do MBI na amostra de Moçambique e Brasil (2d, Stress 0.07)

A seguir foram analisados os índices de consistência interna das três dimensões encontradas, através do Coeficiente *alfa* de *Cronbach*. Os resultados encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2.
Índices de consistência interna das dimensões do MBI

	Alfa inicial	Itens excluídos	Alfa final
Despersonalização	0,593	De.B22	0,629
Exaustão emocional	0,856	EE.B06	0,873
Realização profissional	0,739	-	0,739

Observe-se que com a exclusão dos itens EE.B6 e De.B22, além de melhorar a adequação da estrutura interna, também resultou em melhoria da consistência interna. De forma geral, as três dimensões podem ser consideradas fidedignas. Uma ressalva poderia ser feita para a dimensão despersonalização, por ter ficado com índice abaixo de 0,7, mas, considerando que essa escala ficou com apenas 4 itens, e que o número de itens afeta a

precisão da dimensão, então, nessas condições, um índice pouco abaixo de 0,7 é bastante aceitável. Excluídos os dois itens em referência, foi realizada uma nova análise para verificação da estrutura dimensional do construto, tendo se obtido o resultando constante na Figura 2.

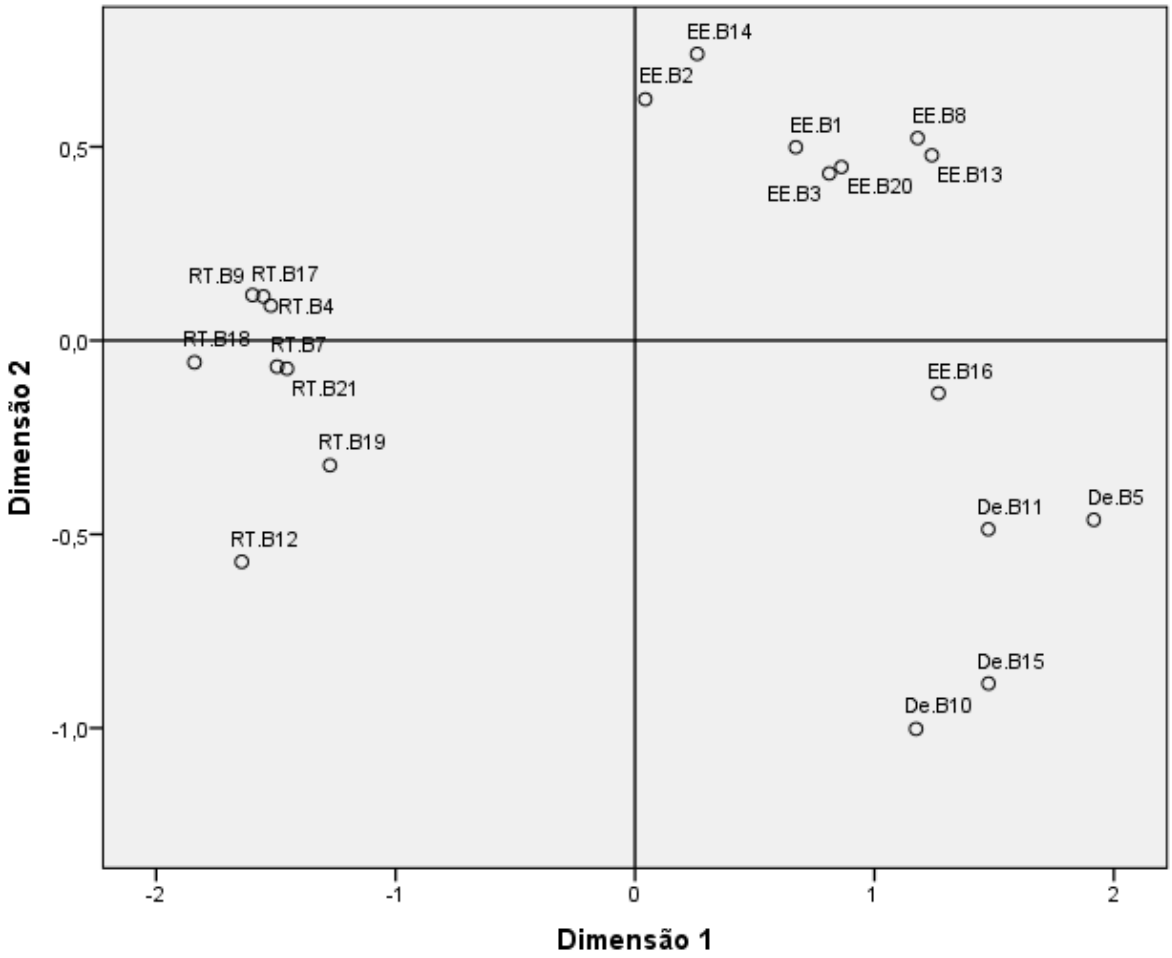

Figura 2.
Projeção final SSA das respostas do MBI na amostra de Moçambique e Brasil (2d, Stress 0.06)

Na região direita-superior observa-se bem próximos entre si, sete itens de exaustão emocional (EE.B1, EE.B2, EE.B3, EE.B8, EE.B13, EE.B14 e EE.B20). Os itens De.B5, De.B10, De.B11 e De.B15, da dimensão despersonalização, embora relativamente dispersos, são encontrados na região direita-inferior da Figura 2. No lado esquerdo, encontram-se distribuídos, de forma mais homogênea, os itens relativos a realização profissional (RT.B4, RT.B7, RT.B9, RT.B12, RT.B17, RT.B18, RT.B19 e RT.B21).

O item EE.B16 ficou novamente entre os itens de EE e os de De. Caso esse item fosse eliminado dessa escala, a precisão cairia apenas para 0,851, permanecendo ainda com uma boa consistência interna. Para observar melhor o comportamento desse item na estrutura dimensional do instrumento, foram realizadas análises multidimensionais por nacionalidade dos participantes (Figuras 3 e 4).

Na sequência, foi realizada a análise multidimensional com os dados de cada país. A Figura 3 apresenta os resultados dos participantes brasileiros, podendo-se observar que as três regiões de pontos ficaram ainda mais distintas, embora o item EE.B16 tenha ficado também equidistante entre as dimensões despersonalização e exaustão emocional.

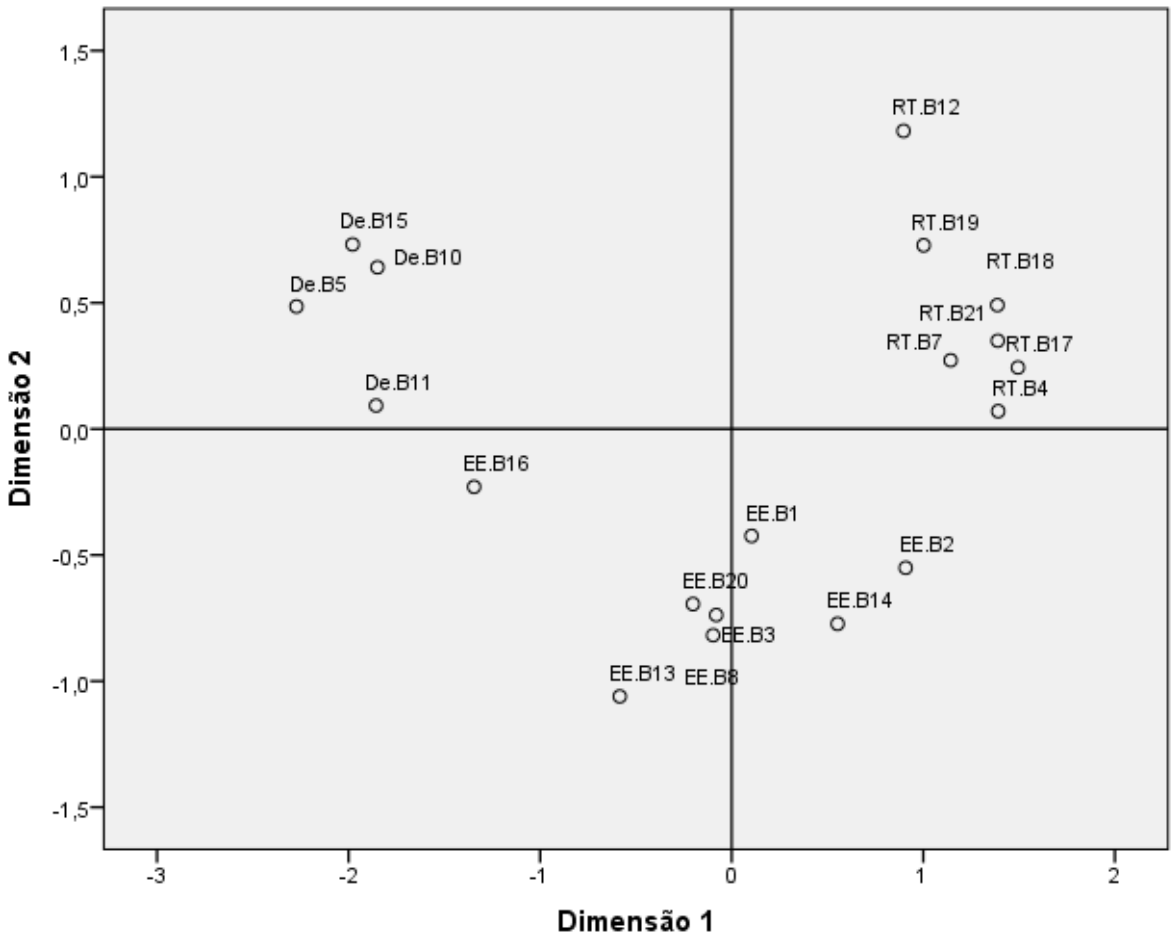

Figura 3.
Projeção SSA das respostas do MBI na amostra do Brasil (2d, Stress, 0.071)

A estrutura dimensional obtida com os participantes brasileiros foi semelhante à obtida com todos os participantes, apenas variando a disposição das dimensões. Na região inferior do

espaço dimensional observa-se a nuvem de pontos relacionada à exaustão emocional. No canto superior esquerdo estão os pontos relacionados com despersonalização e no canto superior direito estão os pontos relacionados com realização no trabalho. Nota-se que entre os participantes brasileiros, o item EE.B16 ficou mais próximo da dimensão despersonalização do que exaustão emocional.

Seguidamente, foi realizada a análise multidimensional com os participantes moçambicanos, cujos resultados são apresentados na Figura 4.

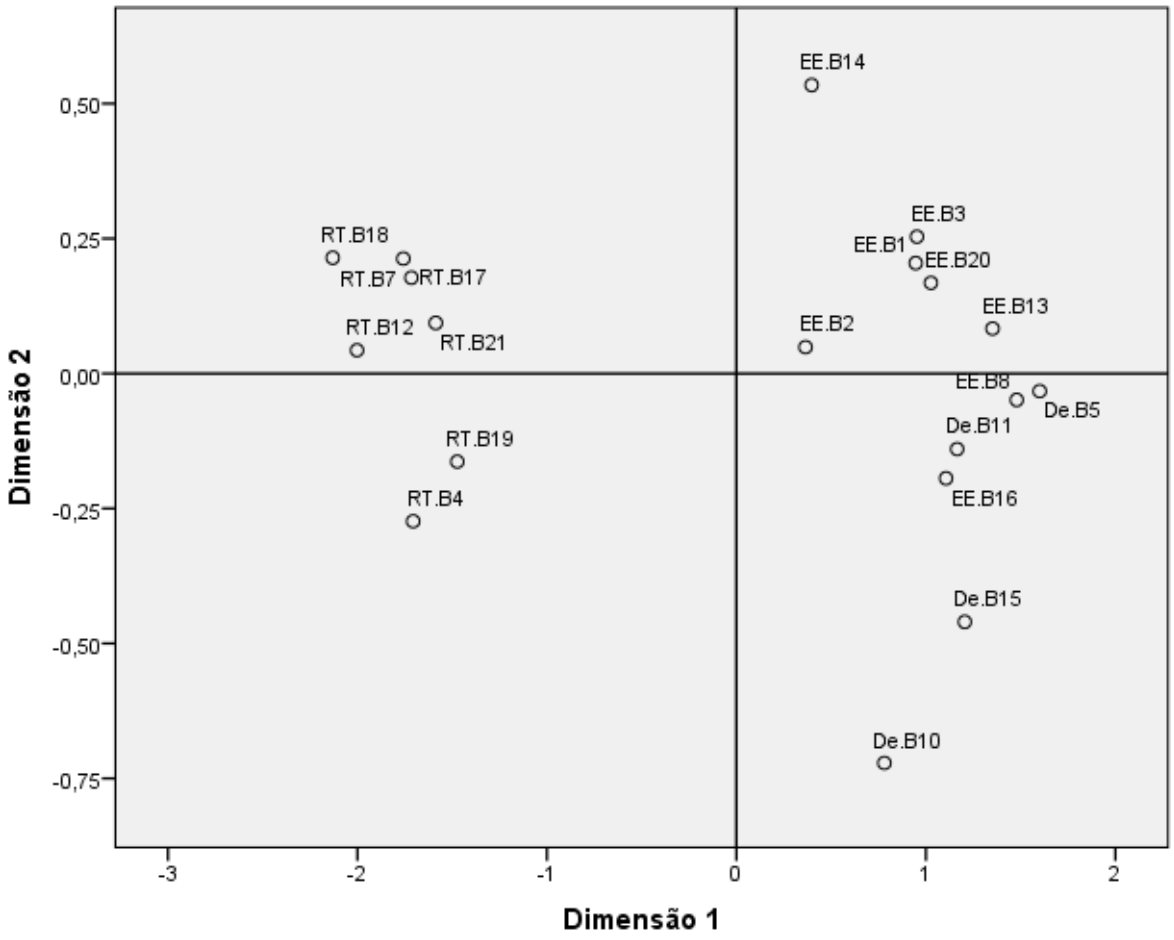

Figura 4.
Projeção SSA das respostas do MBI na amostra de Moçambique (2d, Stress 0.056)

Entre os participantes moçambicanos, também se nota que os itens de realização no trabalho se agruparam no lado esquerdo do espaço dimensional, formando uma dimensão claramente distinta. Do lado direito, há quatro itens na região central que dificultam a

distinção mais clara entre as dimensões de exaustão emocional e despersonalização (EE.B8, EE.B16, De.B5 e De.B11). Entre esses itens, o EE.B16 parece ser o mais problemático, ficando claramente afastado dos demais itens esperados na dimensão de exaustão emocional. Mesmo assim, considerando o conjunto dos dados, pode-se dizer que os itens de exaustão emocional tendem para o canto superior-direito, enquanto os de despersonalização tendem para o canto inferior-direito.

Em seguida, foram calculados os coeficientes alfa de Cronbach para as três dimensões do MBI, por país. Os resultados encontram-se sumariados na Tabela 3.

Tabela 3.
Coeficientes Alfa de Cronbach para as dimensões do MBI

	Moçambique	Brasil
Despersonalização	0,623	0,643
Exaustão Emocional	0,789	0,865
Realização Profissional	0,671	0,770

Nota-se que os índices de consistência interna dos professores brasileiros foram ligeiramente superiores aos dos professores moçambicanos. Tendo em conta que os participantes moçambicanos apresentam predominantemente formação de nível médio e que os brasileiros apresentam majoritariamente nível superior (graduação ou pós-graduação), pode-se considerar que o nível de escolaridade tenha influenciado na compreensão dos itens, resultando na diferença dos índices de fidedignidade observada entre os dois países. No entanto, o conjunto dos dados referentes à consistência interna pode ser considerado como adequado para o uso em pesquisa.

Considerando todas as análises realizadas e a desejabilidade de obtenção de uma escala comum entre os dois países, optou-se pela exclusão do item EE.B16 (além dos itens EE.B6 e De.B22, que já haviam sido eliminados anteriormente) e manutenção dos demais itens nas dimensões em que eles eram esperados. A seguir são apresentadas as estatísticas descritivas dos fatores, considerando a amostra global.

Tabela 4.
Estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Exaustão emocional	512	,00	6,00	2,5627	1,61158
Despersonalização	512	,00	6,00	1,3942	1,33553
Realização profissional	512	,50	6,00	4,5948	1,03431

As médias podem refletir a desejabilidade social dos construtos. Com base nisso, ao invés de médias elevadas em exaustão emocional e/ou despersonalização, o mais desejável é que os sujeitos se sintam realizados profissionalmente, o que pode explicar a média elevada em realização profissional.

Discussão

A validação do MBI tem sido realizada geralmente através de análises paramétricas (e.g., analises fatoriais), que apresentam os limites da unidimensionalidade, além da impossibilidade de compreender o significado da relação estrutural entre os fatores e como também a relação entre a estrutura e os itens específicos (Roazzi et al., 2000). A estrutura dimensional que emergiu das diferentes análises multidimensionais é interpretável e possibilita identificar as três dimensões de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) sugeridas por Maslach e Jackson (1981) que têm sido reveladas em estudos que empregam análises fatoriais exploratórias (e.g., Whitehea et al., 2000; Pienaar & Wyk, 2006) e confirmatórias (e.g., Boles et al., 2000, Gil-Monte, 2005; Langballe et al., 2006; Loera, Converso & Viotti, 2014; Richardson & Martinussen, 2004; Carlotto & Câmara, 2004) ou que combinam os dois tipos de análise (e.g., Aluja et al., 2005; Byrne, 1993; Kokkino, 2006).

Outros estudos têm revelado apenas dois fatores do MBI (e.g., Montgomery, Mostert & Jackson, 2005). Embora Kumar e Mellsop (2013) observem não haver consenso em relação ao *burnout* ser um constructo unidimensional ou multidimensional, os fatores (dimensões) do MBI identificados neste estudo são compatíveis com o esperado teórica e empiricamente, a visão da multidimensionalidade do construto. Além disso, após a exclusão de itens

considerados problemáticos (itens EE.B6, EE.B16 e De.B22) a distribuição dos restantes itens foi compatível ao modelo tridimensional de *burnout* proposto por Maslach & Jackson (1981).

Quanto ao índice de fidedignidade do instrumento, o fator despersonalização ficou com o valor de alfa de Cronbach de 0,629, abaixo do esperado (0,70). Esse fator tem recebido críticas contundentes por manifestar, com uma certa frequência, instabilidade e um menor poder explicativo. Garden (1987, citado por Boles et al., 2000) verificou a presença de apenas duas dimensões (exaustão emocional e realização pessoal), não tendo emergido a dimensão despersonalização, supondo esta não ser capaz de medir o construto em algumas ocupações. No presente estudo, os dados dos professores moçambicanos se aproximaram dessa estrutura, embora ainda fosse possível detectar uma tendência dos itens de exaustão emocional e de despersonalização a se distribuírem em áreas ligeiramente distintas do espaço dimensional.

Alguns estudos com professores também revelam baixa consistência interna do fator despersonalização (e.g., Kokkinos, 2005; Tanhan & Çam, 2011). Resultados idênticos foram encontrados em uma amostra de professores brasileiros (Roazzi et al., 2000). Embora os resultados obtidos neste estudo possam ser considerados bons, em relação à consistência interna, uma revisão dos itens do fator ou dimensão despersonalização em estudos futuros, pode proporcionar uma melhor adequação da consistência interna desse fator.

Especial atenção na condução de estudos visando a revisão da escala deve ser dada ao conteúdo dos itens e sua relação com a definição do construto (despersonalização) e o efeito da desejabilidade social (propensão por parte de participantes de pesquisas psicológicas a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas) na avaliação que o respondente faz sobre o seu comportamento. No primeiro caso, alguns dos itens constantes no terceiro fator parecem relacionar-se a outros construtos como neuroticismo (e.g., item 22- *Tenho a impressão de que os meus alunos me responsabilizam por alguns dos seus problemas*) do que à dimensão despersonalização do *burnout*. Igualmente, Roazzi et al. (2000) observam que

alguns dos itens que compõem esta dimensão apresentam expressões muito fortes que atentam para a desejabilidade da imagem social do próprio profissional, sendo incongruente com o papel de ajuda por ele desempenhado (e.g., item 5 - *Sinto que trato alguns dos meus alunos de forma impessoal como se fossem objetos*, ou item 15 - *Realmente não me importa o que acontece a alguns dos meus alunos*). Por isso mesmo, pode ter havido pudor nos participantes em se referir às questões dessa dimensão.

Outra explicação para a obtenção de um valor de alfa relativamente baixo para a despersonalização pode ser atribuído ao pequeno número de itens dessa dimensão. Conforme comentam os autores anteriormente mencionados, pesquisadores como Schaufeli e Enzman (1995) consideram também que o problema vai além do próprio conteúdo do item ou do número reduzido de itens que compõem esta dimensão, ressaltando a abrangência e significado do próprio conceito de despersonalização.

Os fatores exaustão emocional e realização pessoal revelaram índices de consistência interna aceitáveis, respectivamente de 0,873 e 0,739 para a amostra global. Esses resultados são compatíveis com os encontrados em vários estudos que revelam altos índices de consistência interna dessas dimensões. Aguayo et al. (2011), por exemplo, analisaram 45 estudos tendo identificado 51 valores de coeficientes alfa de Cronbach com confiabilidade média de 0,88, 0,71 e 0,78, sucessivamente para as dimensões exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal.

Outra revisão envolvendo 221 estudos, realizada por Wheeler, Vassar, Worley e Barnes (2011), dos quais 84 forneciam coeficientes alfa, revelou médias estimadas desse coeficiente para todas as subescalas do MBI em torno de 0,70 a 0,80. Outros estudos realizados por vários autores (e.g., Augusto-Landa, Lopez-Zafra, Berrios-Martos & Pulido-Martos, 2012, Loera et al., 2014; Kim & Ji, 2009; Maslach & Jackson, 1981, Oh & Lee, 2009;

Poghosyan, Aiken & Sloane, 2009) também revelaram altos valores de coeficientes alfa de Cronbach.

O desajuste dos coeficientes alfa de Cronbach e dos resultados das análises multidimensionais iniciais levou a exclusão dos itens EE.B6 e De.B22. Além da exclusão desses itens para a melhoria do índice de consistência interna e das análises multidimensionais iniciais, análises multidimensionais realizadas com base na nacionalidade dos participantes, também revelaram melhor ajuste após a exclusão do item EE.B16. Embora os itens EE.B6 e De.B22 se revelem igualmente problemáticos em outros estudos de validação do MBI, o item 16 é revelado, com muita frequência, como sendo problemático.

Diferentes autores (e.g., Byrne, 1993; Boles et al., 2000; Gil-Monte, 2005; Richardson & Martinussen, 2004) indicaram melhor ajuste do modelo trifatorial de *burnout* com a remoção dos itens 12 e 16. Aluja et al. (2005) também encontraram melhor ajuste ao eliminar os itens 1, 7, 12, 14 e 16. Igualmente, análises fatoriais exploratória e confirmatória realizadas com outros grupos profissionais, revelaram melhor adequação do modelo trifatorial do *burnout* ao excluir os itens 6, 13, 14, 15, 16, 20, 21, (Oh & Lee, 2009), 6, 13, 16, 22 (Kanste, Miettunen & Kyngäs, 2006) em estudos com enfermeiros, e itens 14 e 22 (Lee, Chein & Yen, 2013) com trabalhadores de serviços de proteção infantil.

A partir de uma amostra de 54.738 enfermeiros em 646 hospitais em oito países, Poghosyan et al. (2009:894) retratam a problemática dos itens EE.B6 e EE.B16 da seguinte forma: "*In nearly all countries the two items (6 and 16) related to the ''stress'' and ''strain'' involved in working with people loaded on the depersonalization subscale rather than the emotional exhaustion subscale to which they were initially assigned*". É assim que a remoção de itens que causavam desajuste do modelo tridimensional de *burnout* foi um procedimento necessário, uma vez que segundo Vanheule et al. (2007), isso faz sentido se o modelo obtido for validado, o que se verificou no presente estudo.

Considerações Finais

O principal objetivo do estudo foi averiguar a validade do inventário MBI e sua propriedade psicométrica, a partir da amostra de professores moçambicanos e brasileiros. Para tal, explorou-se a estrutura latente em termos de regiões que emergem a partir da interrelação entre os itens e dimensões do MBI, para, de seguida, fazer-se a verificação da distribuição dos itens por dimensão do instrumento.

Esse estudo tem como virtude o fato de ser transcultural para a língua portuguesa, mostrando que é possível considerar uma mesma estrutura dimensional em ambos os contextos culturais de Brasil e Moçambique e que essa estrutura é compatível com a proposta original do MBI e com a estrutura obtida em vários outros estudos. Portanto, como decorrência deste estudo, corrobora-se a estrutura dimensional obtida anteriormente com participantes brasileiros e oferece-se um instrumento válido e fidedigno para utilização com população moçambicana. Essa última, especialmente, é uma enorme contribuição para a realização de outras pesquisas sobre o tema naquele país.

Como limitações deste estudo, pode-se citar a diferença de escolaridade entre os participantes brasileiros e moçambicanos, que pode ter influenciado na dimensionalidade e nos índices de fidedignidade do instrumento. Os resultados obtidos permitem a distinção entre as dimensões exaustão emocional, despersonalização e realização profissional. Porém, o agrupamento das primeiras duas dimensões em apenas uma não pode ser totalmente descartado, ficando para ser explorada em estudos futuros sobre o tema. Além disso, o estudo analisou a estrutura dimensional do MBI utilizando apenas amostra de professores, o que restringe a generalização dos resultados para outros grupos profissionais. Ainda assim, é relevante para a comunidade científica na medida em que apresenta instrumentos psicometricamente adequados para avaliação do *burnout* na população de professores do ensino fundamental de ambos os países.

Referências

Aguayo, R., Vargas, C., Fuente, E. I. de la & Lozano, L. M. (2011). A meta-analytic reliability generalization study of the Maslach Burnout Inventory. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *11*(2), 343-361.

Aluja, A., Blanc, A. & García, L. F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in School Teachers: A Study of Several Proposals. *European Journal of Psychological Assessment*, *21*(1), 67-76.

Augusto-Landa, J. M., Lopez-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P. & Pulido-Martos, M. (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*, *20*(1), 151-168.

Betoret, F. D. & Artiga, A. G. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 637-654.

Boles, J. S., Dean, D. H., Ricks, J. M., Short, J. C. & Wang, G. (2000). The Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across Small Business Owners and Educators. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 12-34.

Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate, and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *66*, 197-212.

Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo, Maringá*, *9*(3), 499-505.

Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach *Burnout* Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, *39*(1), 1-8.

Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal, 32*(6), 857-874.

Guttman, L. (1965). A faceted definition of intelligence. In Studies in Psychology, *Scripta Hierosolymitana*. Hebrew University, Jerusalem, *14*.

Halbesleben, J. R. B. & Demerouti (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg *Burnout Inventory*. *Work & Stress, 19*(3), 208-220.

Kanste, O., Miettunen, J. & Kyngäs, H. (2006). Factor structure of the Maslach Burnout Inventory among Finnish nursing staff. *Nursing and Health Sciences, 8*, 201-207.

Kim, H. & Ji, J. (2009). Factor Structure and Longitudinal Invariance of the Maslach Burnout Inventory. *Research on Social Work Practice, 19*(3), 325-339.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health, 22*, 25-33.

Kumar, S. & Mellsop, G. (2013). Burnout*: Gender Aspects*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 99-117). Basel, Switzerland: Springer.

Langballe, E. M., Falkum, E., Innstrand, S. T., & Aasland, O. G. (2006). The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey in Representative Samples of Eight Different Occupational Groups. *Journal of Career Assessment, 14*(3), 370-384.

Laurent, L. (1995). *O desgaste profissional do enfermeiro*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia, Universidad Pontificia de Salamanga, Espanha.

Lee, H., Chein, T. & Yen, M. (2013). Examining factor structure of Maslach burnout inventory among nurses in Taiwan. *Journal of Nursing Management, 21*, 648-656.

Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81,* 123-133.

Loera, B., Converso, D. & Viotti, S. (2014). Evaluating the Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) among Italian Nurses: How Many Factors Must a Researcher Consider? *PLoS ONE, 9*(12), 1-18.

Lourel, M. & Gueguen, N. (2007). Une méta-analyse de la mesure du burnout à l'aide de l'instrument MBI: A meta-analysis of job burnout using the MBI scale. *L'Encéphale, 33*, 947-953.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2,* 99-113.

Montgomery, A., Mostert, K. & Jackson, L. (2005). Burnout and health of primary school educators in the North West Province. *South African Journal of Education, 25*(4), 266-272.

Oh, S. & Lee, M. (2009). Examining the psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory with a sample of child protective service workers in Korea. *Children and Youth Services Review, 31,* 206-210.

Pienaar, J. & Wyk, D. van (2006). Teacher burnout: construct equivalence and the role of union mem bership. *South African Journal of Education, 26*(4), 541-551.

Poghosyan, L., Aiken, L. H. & Sloane, D. M. (2009). Factor structure of the Maslach *burnout* inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries. *International Journal of Nursing Studies, 46,* 894-902.

Rad, A. Z. & Nasir, R. (2010). Burnout and Career Self Concept among Teachers in Mashhad, Iran. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 7*(C), 464-469.

Richardson, A. M. & Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *77*, 377-384.

Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia, 1,* 1-27.

Roazzi, A., A. D. Carvalho & P. V. Guimarães (2000). Análise da estrutura de similaridade de *Burnout*: Validação da escala Maslach Burnout Inventory em professores. In Anais do V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática, VIII Conferências Internacional de Avaliação Psicológica - Formas e Contexto e V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática, Belo Horizonte, Belo Horizonte: PUC, (pp. 89-115).

Roazzi, A. & Dias, M. G. B. B. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: Explorações no estudo do juízo moral. Em Conselho Regional de Psicologia - 13a Região PB/RN (Ed.), *A diversidade da avaliação psicológica: Considerações teóricas e práticas* (pp. 157-190). João Pessoa: Idéia

Roazzi, A., Souza, B. C. & Bilsky, W. (2015). *Facet Theory: Searching for structure in complex social, cultural & psychological phenomena (524 pp.)*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Schaufeli, W. & Enzman, D. (1998). *The burnout companion to study and practice*. London: Taylor & Francis.

Schaufeli,W. B. & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of *burnout*: Common ground and worlds apart. *Work & Stress, 19*(3), 256-262.

Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *73*, 53-66.

Tanhan, F. & Çam, Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2704-2709.

Vanheule, S., Rosseel, Y. & Vlerick, P. (2007). The factorial validity and measurement invariance of the Maslach Burnout Inventory for human services. *Stress and Health*, *23*, 87-91.

Wheeler, D. L., Vassar, M., Worley, J. A. & Barnes, L. L. B. (2011). A Reliability Generalization Meta-Analysis of Coefficient Alfa for the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement, 71*(1), 231-244.

Whitehead, A., Ryba, K. & O'Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand Primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, *29*(2), 52-60.

Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L. & Barnes, L. L. B. (2008). Factor Structure of Scores From the Maslach Burnout Inventory: A Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. *Educational and Psychological Measurement*, *68*(5), 797-823.

Seção 8: Evidências de validade do *Maslasch Burnout Inventory* com base na relação com variáveis externas

Estudo empírico 3

Resumo

O propósito deste estudo foi buscar evidências de validade para uma versão em português do *Maslasch Burnout Inventory* com base em sua relação com variáveis psicológicas (senso de coerência, resiliência, depressão e ansiedade) e sociodemográficas (sexo, nível de ensino lecionado, estado civil, ter ou não filhos, idade, formação, anos de experiência e número de filhos) em professores moçambicanos e brasileiros. Foram investigados 512 professores do ensino fundamental, sendo 278 moçambicanos e 234 brasileiros. As análises de correlações indicam relações negativas entre o *burnout* e senso de coerência e resiliência e positivas com a depressão e ansiedade. Para ambas as nacionalidades, foram achados diversos efeitos das variáveis sociodemográficas. Os resultados são compatíveis com os encontrados na literatura internacional e servem como evidências de validade para o *Maslasch Burnout Inventory* em ambas as culturas de língua portuguesa. No futuro importa desenvolver esforços no sentido de validar e detalhar os resultados obtidos neste estudo.

Palavras-chave: *Burnout*. Sintomas de *burnout*. Bem-estar. *Coping.*

Introdução

Ser professor do ensino fundamental moçambicano ou brasileiro implica cumprir várias obrigações profissionais, como: planejamento e lecionação de aulas, planejamento de atividades escolares, elaboração e correção de provas e trabalhos dos alunos, participação em atividades educacionais da escola. No exercício da sua profissão, o professor moçambicano tem enfrentado vários entraves, destacando-se: *falta de formação psicopedagógica ou formação profissional inadequada*; *atrasos na integração nas carreiras profissionais e na*

alteração de categoria (o professor precisa de 38 anos para chegar ao topo da carreira e, contraditoriamente, só trabalha 35 anos e chega a reforma); *precárias condições de deslocação, de habitação* (aquando da sua afetação ou transferência para uma escola, o professor não recebe ajudas de custo, não tem dinheiro para o transporte, chega sozinho a uma escola onde, na maior parte dos casos, não recebe habitação) e de *trabalho* (falta de condições para atender crianças com necessidades educativas especiais, aulas ministradas debaixo das árvores e com alunos sentados no chão, escassez de material didático, elevado número de alunos por turma); *baixos salário; atrasos sistemáticos no pagamento de salários; falta de benefícios materiais e financeiros* (e.g., horas a mais não remuneradas ou indevidamente remuneradas, irregularidade na assistência médica medicamentosa embora o professor seja descontado para o efeito, dificuldades no pagamento de subsídio funerário em caso de morte, mesmo estando legalmente estabelecido); *falta de apoio profissional* (acompanhamento, deficiente sistema de formação continuada, monitoria, motivação e avaliação da qualidade do seu trabalho) e *desvalorização profissional* (CIP, 2015; ONP, 2009).

Até recentemente, para cobrir as necessidades e conter o crescimento da proporção alunos - professor que se situa entre 75 a 80 alunos por professor, ao mesmo tempo que eram formados professores em Centros de Formação, o setor de educação em Moçambique foi recrutando professores sem formação psicopegógica. Dos 120.000 professores existentes no país até junho do ano 2015, 36.000, o equivalente a 30%, não tinham qualificação profissional na área específica (CIP, 2015).

As situações acima descritas podem concorrer para inúmeras dificuldades enfrentadas por esses profissionais que foram elencadas recentemente pelo Banco Mundial, nomeadamente: fraco domínio das técnicas e dos conteúdos de ensino, ausência frequente às aulas, e quando estão na sala de aula ocupam o mínimo tempo possível na lecionação dos conteúdos programáticos (MediaFAX, 2015, 25 de Abril). Atualmente existem dois modelos

de formação de professores primários em Moçambique, nomeadamente o de 10ª + 1 ano e o de 10ª +3 anos, cujo nível de ingresso é a 10ª classe de escolaridade mais um e três anos de formação psicopedagógica respectivamente. Esses modelos deverão furncionar até a concepção de um modelo definitivo de formação de professores.

Tal como os professores moçambicanos, diversos estudos reportam que a maioria dos professores brasileiros não desempenha de forma eficiente o seu trabalho. Um estudo de Carissimi e Trojan (2011) sobre a valorização profissional do professor brasileiro, por exemplo, revelou que: os professores brasileiros apresentam uma intensa carga de trabalho, uma vez que a sua jornada semanal, de 40 horas, em média, ultrapassa a média dos países latino-americanos que é de 37 horas; enfrentam superlotação de alunos por sala de aula, chegando a 32 alunos por sala de aula; apresentam menores índices de contratação permanente, sendo que um pouco mais de 25% dos docentes possuem contratos temporários; e entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e alguns países da América Latina (Colômbia, Costa Rica, Chile, México, Argentina e Venezuela), o Brasil ocupa, a posição dos que pior pagam seus professores, levando em consideração a relação do valor do dólar em Poder de Paridade de Compra.

Ao nível da África Austral, Moçambique é um dos países que paga salários mais baixos aos seus funcionários (Correio da Manhã, 2013, 19 de Dezembro) e, em comparação com outras categorias profissionais, a dos professores é das mal paga. De forma similar, dentre os profissionais de nível superior no Brasil, a categoria docente é a pior remunerada, recebendo quase 35% menos do que os demais profissionais (SINTEP, 2015).

A qualidade de ensino público fundamental nos dois países é reconhecidamente um dos maiores desafios dos sistemas de educação respectivos. A desvalorização da profissão de professor, bem como as condições inadequadas de trabalho e a ausência de políticas

adequadas de valorização social e econômica têm sido os principais motivos de abandono da profissão.

Como se pode depreender, o trabalho do professor moçambicano e brasileiro é marcado por vários constrangimentos e nem sempre possibilita o bem-estar, podendo constituir uma fonte de insatisfação, de estresse e *burnout*. A síndrome de *burnout* é um problema que afeta os trabalhadores em diferentes partes do mundo. Sob a perspectiva social-psicológica de Maslach e Jackson (1981), a síndrome é formada por três componentes: *Exaustão emocional* (i.e, carência de energia, entusiasmo e sentimento de inadequação e de esgotamento dos recursos emocionais e físicos do indivíduo para lidar com o trabalho); *despersonalização* (i.e., atitudes e sentimentos negativos, de desprezo, cínicos e impessoais em relação a outras pessoas e ao trabalho) e *baixa realização pessoal* ou *profissional* (i.e., desengajamento ou queda dos sentimentos de competência e de produtividade no trabalho e desmotivação profunda do trabalhador em relação ao trabalho).

A capacidade de enfrentamento da síndrome de *burnout* pode ser investigada através da avaliação do nível de resiliência e de senso de coerência. O conceito de resiliência ou *hardiness* (robustez), que envolve as noções de comprometimento, desafio e controle da situação, sugere que indivíduos resistentes ao estresse se caracterizam por uma ação ativa e de engajamento, enfrentam desafios e acreditam na possibilidade de controle da situação (Kobasa, 1979). Três características descrevem indivíduos resistentes, segundo Kobasa (1979): 1) a crença de que podem controlar ou influenciar os acontecimentos em função da própria experiência; 2) habilidade de sentirem-se profundamente envolvidos ou comprometidos com as atividades de suas vidas; e 3) a antecipação da mudança como um desafio excitante para um desenvolvimento posterior.

A resiliência consiste em uma construção da personalidade que reflete o grau em que uma pessoa é capaz de suportar estressores sem experienciar efeitos nocivos, tais como:

estressores psicológicos ou físicos (Kobasa, 1979; Hao, Hong, Xu, Zhou & Xie, 2015; Hu, Zhang & Wang, 2015), e, dessa forma, alcançar, um bom ajuste (Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge & Hjemdal, 2005; Hu et al., 2015) e desenvolvimento (Hu et al., 2015). Ela inclui vários níveis de fatores de proteção, como recursos pessoais, controle de impulso, habilidades de resolução de problemas, certas qualidades na família e apoio social ou societal (Hjemdal, Roazzi, Dias & Friborg, 2015).

Indivíduos resilientes tendem a acreditar que eles podem controlar os eventos que lhes acontecem, geralmente percebem os estressores do meio como desafios e não como ameaças e têm vários domínios da vida (por exemplo, família, amigos, religião) com os quais mantêm compromisso (Alarcon, Eschleman & Bowling, 2009). A resiliência tem sido revelada ser um fator protetor do estresse (Friborg et al., 2006; Hjemdal, Friborg, Stiles, Rosenvinge & Martinussen, 2006; Hao et al., 2015) e *burnout* (Hao et al., 2015; Otero-López, Villardefrancos, Castro & Santiago, 2014; Richards, Templin, Levesque-Bristol & Blankenship, 2014) e desempenhar um papel importante no engajamento no trabalho (Bakker & Demerouti, 2008). Além do mais, estudos indicam ser um recurso pessoal relacionado com indicadores positivos de bem-estar mental (Hu et al., 2015).

Por sua vez, o senso de coerência (*Sense of Coherence* - SOC), definido como uma orientação global de confiança de que o meio interno e externo são previsíveis e que eventos se desenvolverão de acordo com as expectativas pessoais, compreende a confiança na compreensão do evento a ser enfrentado, a capacidade de poder lidar com o evento através dos próprios recursos e o sentido ou significado atribuído aos eventos, traduzido na capacidade de sentido que o sujeito retira dos acontecimentos de vida e, por isso, encontra razão para neles investir e se comprometer (Antonovsky, 1993). O conceito SOC é formado por três elementos, nomeadamente a compreensibilidade ou capacidade de compreensão

(aspecto cognitivo), capacidade de gerenciamento ou manejabilidade de recursos (aspecto comportamental) e capacidade de investimento ou significabilidade (aspecto motivacional).

Enquanto capacidade de uma pessoa para responder a situações estressantes, o SOC se constitui uma orientação disposicional e não num tipo específico de estratégia de *coping*, mas em vários fatores que constituem a base para o enfrentamento bem-sucedido aos estressores (Antonovsky, 1993). É, portanto, uma orientação geral estável em relação à percepção e ao controle do ambiente para a significação e a adoção de comportamentos apropriados.

Como recurso interno que reforça a saúde física e mental, Antonovsky (1993) considera que os indivíduos com um "bom SOC" possuem a capacidade de interpretar os estressores de maneira menos ameaçadora. Para Antonovsky (1987), o SOC teria os seguintes efeitos sobre a saúde dos indivíduos: 1) uma influência direta sobre os diferentes sistemas orgânicos, visto que o senso de coerência afetaria o raciocínio do indivíduo determinando se a situação ao qual ele se encontra exposto é perigosa, segura ou prazerosa, e por conseguinte, o organismo apresentaria reações de diferentes intensidades e naturezas frente aos estímulos percebidos; 2) os indivíduos com elevado senso de coerência mobilizariam os recursos existentes, levando à redução do estresse, ou seja, visando resolver, reduzir ou minimizar as situações de estresse, tornando-as mais favoráveis e, afetando, dessa forma, indiretamente os sistemas fisiológicos (e.g., respostas cardiovasculares e imunológicas); 3) pessoas com um senso de coerência elevado seriam mais propensas a fazer escolhas saudáveis referentes a seu estilo de vida (e.g., dieta alimentar, exercícios físicos, exames de prevenção).

Pesquisas demonstram haver uma relação negativa do SOC com a síndrome de *burnout* (Bezuidenhout & Cilliers, 2010; Johnston et al., 2013) e com sintomas psiquiátricos (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge & Martinussen, 2003) e um efeito positivo com o engajamento no trabalho (Bezuidenhout & Cilliers, 2010). Além das relações com resiliência e senso de coerência, o *burnout* pode apresentar comorbidade com alguns transtornos

psiquiátricos como a ansiedade e a depressão. Trabalhadores com elevados níveis de *burnout* são mais propensos a relatar uma série de problemas de saúde físicos e psicológicos, incluindo ansiedade, depressão, perturbações do sono, perturbações de memória e dor de garganta (Peterson et al., 2008).

A ansiedade é um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão, ou desconforto que deriva da antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho (Swedo, Leonard & Allen, 1994). Uma predisposição à ansiedade ou tendência do indivíduo para vivência de ansiedade leva-o a perceber mais situações como estressantes e ameaçadoras e a experienciar um aumento mais intenso em seu nível de ansiedade em tais situações (Lee et al., 2015). Já a depressão apresenta como sintomas comuns um estado de humor negativo, anedonia, fadiga, retardo psicomotor e distúrbios do sono (Chiu, Stewart, Woo, Yatham & Lam, 2015), alguns dos quais se sobrepõem com as manifestações da síndrome de *burnout*, cujos sintomas podem ser: fadiga, alterações do sono, dores de cabeça, desesperança, ansiedade, diminuição da autoestima, mudanças comportamentais e distúrbios interpessoais.

A depressão tem sido consistentemente correlacionada com o *burnout* e a porcentagem de variância partilhada entre essas duas pandemias estima-se ser de 20% (Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis & Kaprini, 2003). Estudos revelam que a síndrome de *burnout* e sintomas depressivos desenvolvem-se simultaneamente (e.g., Ahola, Hakanen, Perhoniemi & Mutanen, 2014), além da sintomatologia depressiva se correlacionar com a síndrome (e.g., Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Os resultados encontrados por Murcho, Jesus e Pacheco (2009) sugerem que, no contexto laboral, os quadros depressivos podem ocorrer como uma manifestação do *burnout*, não sendo evidente o inverso.

Considerando os dados apresentados e a necessidade de buscar evidências de validade baseadas na relação com outras variáveis para a versão brasileira e moçambicana do *Maslach*

Burnout Inventory (MBI) é que se propôs a realização desta pesquisa. Assim, o objetivo deste trabalho foi o de examinar as relações entre *burnout*, medido pelo MBI, e medidas de SOC, resiliência, sintomas psiquiátricos (ansiedade e depressão) e variáveis sociodemográficas.

Decorrendo do objetivo da pesquisa, foram levantadas as seguintes hipóteses: H1) Com base nas evidências apresentadas anteriormente, espera-se que as pontuações atribuídas pelos professores moçambicanos e brasileiros às dimensões de *burnout* (exaustão emocional e despersonalização) se correlacionem negativamente com os resultados dos questionários de resiliência e senso de coerência e positivamente com as dimensões do *Hopkin's Symptom CheckList* e, H2) O nível de *burnout* no trabalho difere entre os professores moçambicanos e brasileiros em função das variáveis: sexo, grau de escolaridade, nível de experiência, nível de ensino, estado civil e número de filhos. Devido às diferenças do nível de desenvolvimento econômico e das condições de trabalho dos professores, há maior probabilidade de encontrar elevado nível de *burnout* no grupo de professores moçambicanos.

Método

Participantes

Os dados desta pesquisa foram coletados em escolas moçambicanas e brasileiras do ensino fundamental, numa amostra composta por 512 professores, sendo 278 (54,3%) de Moçambique e 234 (45,7%) do Brasil. A maioria dos participantes moçambicanos tem o ensino médio completo (84,5%) e para os brasileiros tem nível superior completo (98,7%). A média de idade dos moçambicanos foi de 33,43 (DP=6.7) e dos brasileiros foi de 43,14 (DP=9,9). A amostra moçambicana foi formada predominantemente por participantes do sexo masculino (56,8%) e a brasileira majoritariamente por participantes do sexo feminino (71,8%). Em termos de estado civil, o grupo moçambicano foi constituído por 51,8% de participantes solteiros, 39,9% casados, 6,5% separados e/ou viúvos e, 1,8% não informaram.

Na amostra brasileira, 41% dos sujeitos eram solteiros, 47,9% declararam-se casados, 10,6% eram divorciados e/ou viúvos e, 0,4% não declararam.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foram aplicadas as escalas *Maslach Burnout Inventory-Educators Survey* (MBI-ES), adaptada à população docente, *Hopkin's Symptom CheckList*, Escala de Resiliência para Adultos e Questionário do Senso de Coerência, que serão descritos a seguir. O MBI mede o *burnout* em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e realização profissional.

Para efeitos de diagnóstico, o *burnout* é detectado quando, pelo menos, duas das três dimensões produzirem altas pontuações (Galanakis, Moraitou, Garivaldis & Stalikas, 2009), e seu nível elevado é reportado quando existe pontuações elevadas nas duas primeiras dimensões (exaustão emocional e despersonalização) e baixo escore na terceira dimensão (realização pessoal) (Goddard, O'Brien & Goddard, 2006; Maslach & Jackson, 1981; Sünbül, 2003). Numa escala Likert, os sujetos elaboram as suas respostas em função do que tem sentido acerca do seu trabalho, assinalando a alternativa que melhor corresponde ao próprio caso pessoal. A escala comporta 22 itens cuja a frequência de resposta varia de 0 a 6 pontos para cada ocorrência, como se segue: 0 (nunca), 1 (algumas vezes por ano), 2 (uma vez por mês), 3 (algumas vezes por mês), 4 (uma vez por semana), 5 (algumas vezes por semana) e 6 (todos os dias).

A *Hopkin's Symptom CheckList* (HSCL), um registro de autorrelato ou auto-avaliação, é uma versão curta de 25 itens da *Symptom CheckList* (SCL-90), um inventário de autorrelato destinado à avaliação da presença de depressão e ansiedade (Friborg et al., 2003; Hjemdal et al., 2006). Portanto, a escala HSCL avalia a presença, ou não, de sintomas psiquiátricos nos sujeitos (Hjemdal et al., 2006). Os 25 itens que compõem a *CheckList* são caracterizados pelo sujeito de acordo com o grau de impacto ou efeito (frequência) que varia entre 1

(absolutamente não) a 4 (gravemente) (Hjemdal et al, 2006). Os escores variam de 25 a 100 (Hjemdal, Roazzi, Dias & Vikan, 2009), sendo escores elevados uma indicação clara de maiores sintomas psiquiátricos/afetivos (Friborg et al., 2003; Hjemdal et al., 2009). Como alguns autores já demonstraram (e.g., Friborg et al., 2003), a HSCL apresenta boas propriedades psicométricas.

Para avaliação da resiliência, foi empregada a Escala de Resiliência para Adultos (*Resilience Scale for Adults*), em sua versão traduzida para o português e validada (Hjemdal et al., 2009), composta de 33 itens avaliados numa escalar Likert de 7 pontos. O instrumento foi desenvolvido para medir habilidades pessoais em lidar com situações estressantes, ou seja, os recursos de proteção intrapessoais e interpessoais que podem facilitar a adaptação e tolerância ao estresse e eventos ou situações de adversidade.

O *Resilience Scale for Adults* (RSA) utiliza uma escala de sete pontos de diferencial semântico na mensuração de seis fatores de proteção em múltiplos níveis, nomeadamente: percepção de si mesmo, futuro planejado, competência social, estilo estruturado, coesão familiar e recursos sociais (Hjemdal et al., 2006; Hjemdal et al., 2009, 2015), em que cada item tem um atributo positivo e um negativo em cada extremidade da escala. Os escores brutos variam entre 33 e 231, e escores médios situam-se entre um a sete (Hjemdal et al., 2006; Hjemdal et al., 2009). Enquanto as quatro primeiras dimensões avaliam os fatores de proteção ao nível pessoal, as duas últimas avaliam os fatores de proteção ao nível familiar e social.

Indivíduos com elevados escores na RSA são considerados psicologicamente mais saudáveis, bem ajustados, e, portanto, mais resistentes (Friborg et al., 2003; Friborg et al., 2005; Hjemdal et al., 2006; Hjemdal et al., 2009), o que significa que têm a capacidade de resistir, lidar, recuperar-se e ter sucesso diante das experiências adversas da vida. Friborg et al. (2003), Friborg et al. (2005), Hjemdal et al. (2006) e Hjemdal et al. (2009) revelaram a

escala RSA ser uma medida válida e confiável. Num estudo com amostra brasileira e norueguesa, Hjemdal et al. (2015) também encontraram boa consistência interna da escala.

O Questionário do Senso de Coerência (SOC) é um instrumento de autorrelato composto por 29 itens, que medem o nível geral de regulação de saúde mental. As respostas são dadas por meio de uma escala de diferencial semântico de sete pontos, em que cada item tem um atributo positivo e um negativo em cada pôlo. Os escores variam de 29 a 203, sendo escores mais altos equivalentes a níveis mais elevados de senso de coerência (Hjemdal et al., 2009). Antonovsky (1993) e Hjemdal et al. (2009) asseguram que estudos feitos em diferentes países revelam validade da escala, com alfa de Crombach variando de 0,82 a 0,95. Foi aplicada a versão portuguesa da escala validada por Nunes e Ângelo (1999).

Procedimento

Todos os participantes deram seu consentimento livre e informado relativo à sua participação no presente estudo. O projeto teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), parecer nº 639. 064; e pela Direção de Educação da Província de Nampula (Moçambique), referência nº 572/900/DPEC-NPL/SG/992/2014. Individualmente, responderam os protocolos, contendo um questionário sociodemográfico e questionários MBI, SOC, RSA e HSCL. As informações foram digitadas numa planilha do software SPSS, que foi usada para realização das análises estatísticas.

Resultados

Para investigar a validade com base na relação com variáveis externas para o MBI, as escalas critério SOC (senso de coerência), RSA (resiliência) e HSCL (ansiedade e depressão) foram correlacionadas com a medida de *burnout* (MBI) para a totalidade dos professores estudados (Tabela 1). *Exaustão emocional* e *despersonalização* estabelecem maior número de correlações significativas com as variáveis critério do que a *realização profissional*, independentemente do país analisado. Mas, de uma forma geral, houve correlações nos

sentidos esperados das subescalas de *burnout* com as medidas critérios (resiliência, senso de coerência, ansiedade e depressão), embora os moçambicanos tenham obtido um maior número de correlações significativas do que os brasileiros. Nesta última amostra houve poucas correlações significativas com resiliência.

Tabela 1.

Correlações de Pearson entre MBI e Questionários SOC, RSA e HSCL na amostra de Moçambique, Brasil e geral

Escalas		Moçambique			Brasil			Amostra Total		
		EE	De	RP	EE	De	RP	EE	De	RP
Total SOC	r	**-0,274****	**-0,239****	**0,232****	**-0,231***	**-0,245****	**0,344****	**-0,215****	**-0,242****	**0,272****
	p	0,000	0,001	0,002	0,010	0,006	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	178	178	178	122	122	122	300	300	300
RSA	r	**-0,341****	**-0,244****	**0,243****	-0,188	**-0,262****	**0,342****	**-0,197****	**-0,256****	**0,239****
(Percepção de si)	p	0,000	0,005	0,005	0,056	0,007	0,000	0,002	0,000	0,000
	N	133	133	133	104	104	104	237	237	237
RSA	r	**-0,419****	**-0,246****	**0,266****	**-0,238***	**-0,282****	0,180	**-0,277****	**-0,261****	**0,206****
(Futuro planejado)	p	0,000	0,004	0,002	0,015	0,004	0,068	0,000	0,000	0,001
	N	133	133	133	104	104	104	237	237	237
RSA	r	**-0,332****	**-0,181***	**0,193***	0,028	**-0,197***	0,140	-0,071	**-0,197****	0,110
(Competência social)	p	0,000	0,037	0,026	0,777	0,045	0,157	0,274	0,002	0,090
	N	133	133	133	104	104	104	237	237	237
RSA	r	**-0,433****	**-0,358****	**0,253****	-0,134	**-0,210***	0,102	**-0,253****	**-0,300****	**0,174****
(Estilo estruturado)	p	0,000	0,000	0,003	0,173	0,033	0,301	0,000	0,000	0,007
	N	133	133	133	104	104	104	237	237	237
RSA	r	**-0,379****	**-0,220***	0,124	-0,174	-0,193	0,010	**-0,226****	**-0,213****	0,056
(Coesão familiar)	p	0,000	0,011	0,154	0,077	0,050	0,923	0,000	0,001	0,393
	N	133	133	133	104	104	104	237	237	237
RSA	r	**-0,394****	**-0,258****	0,133	-0,046	-0,180	0,148	-0,122	**-0,241****	0,075
(Recursos sociais)	p	0,000	0,003	0,127	0,640	0,067	0,135	0,061	0,000	0,252
	N	133	133	133	104	104	104	237	237	237
HSCL	r	**0,189****	**0,143***	-0,091	**0,403****	**,355****	-0,054	**0,201****	**0,230****	-0,047
(Ansiedade)	p	0,005	0,034	0,181	0,000	0,000	0,495	0,000	0,000	0,357
	N	219	219	219	164	164	164	383	383	383
HSCL	r	**0,231****	**0,203****	-0,069	**0,367****	**0,254****	-0,089	**0,208****	**0,223****	-0,052
(Depressão)	p	0,001	0,002	0,311	0,000	0,001	0,257	0,000	0,000	0,309
	N	219	219	219	164	164	164	383	383	383
Total HSCL	r	**0,231****	**0,193****	-0,084	**0,407****	**0,312****	-0,081	**0,221****	**0,242****	-0,054
	p	0,001	0,004	0,217	0,000	0,000	0,304	0,000	0,000	0,294
	N	219	219	219	164	164	164	383	383	383

** Correlações significativas a nível de 0,01; * Correlações significativas a nível de 0,05
EE (Exaustão emocional); De (Despersonalização); RP (Realização profissional)

Em seguida, buscou-se investigar os efeitos das variáveis sociodemográficas (nacionalidade, sexo, nível de ensino lecionado, estado civil, ter ou não filhos) nos fatores relacionados com o *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional). Em uma primeira análise as categorias de ***sexo*** (masculino ou feminino), ***estado civil*** (solteiro, casado, divorciado ou viúvo) e ***nacionalidade*** (moçambicano ou brasileiro) entraram como variáveis independentes, e as três dimensões do *burnout* entraram como variáveis dependentes (fator intra-sujeitos) numa análise de variância multivariada 2x4x2x3.

Os resultados mostraram que não houve efeito significativo provocado unicamente pela variável sexo, nem pelas interações entre as variáveis, mas houve efeito estatisticamente significativo provocado pela variável estado civil e nacionalidade dos participantes. A variável estado civil apresentou efeito significativo sobre a dimensão exaustão emocional [F(3,491 = 4,074; p=0,007], na qual professores divorciados (M=3,67) apresentaram médias mais elevadas do que os solteiros (M=2,44), casados (M=2,54) e viúvos (M=2,90) (Figura 1). A Análise *aposteriori* do Tukey HSD mostrou haver diferenças significativas entre divorciados com solteiros (média da diferença 1,238, p<=0,001) e casados (média da diferença 1,137, p<=0,001).

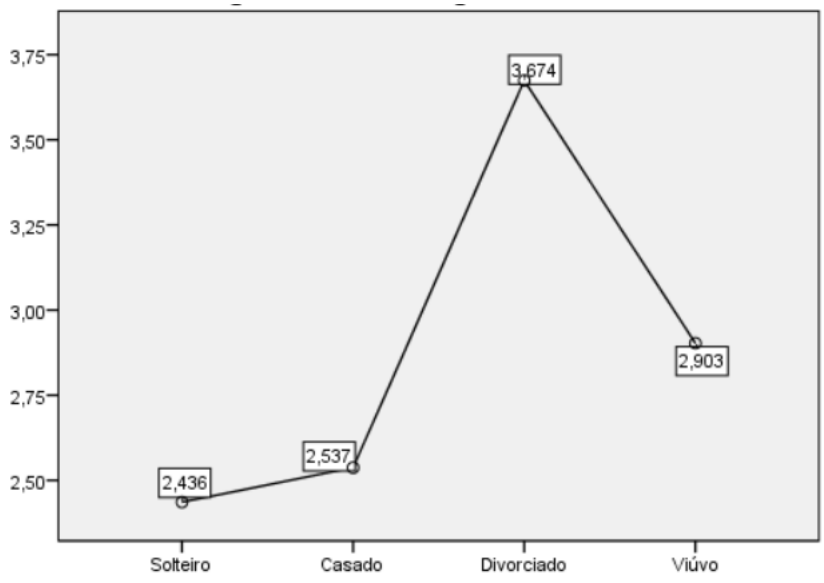

Figura 1.
Efeito principal significativo de estado civil sobre a dimensão exaustão emocional [F(3,491 = 4,074; p=0,007]

A nacionalidade apresentou efeito significativo sobre as dimensões exaustão emocional (F(1,489)=68,915; p<0,001), sendo os brasileiros que apresentaram média mais elevada (M=3,51) em relação os seus congêneres moçambicanos (M=1,76), e sobre a realização profissional (F(1,489)=15,928; p<0,001), na qual os moçambicanos (M=4,87) apresentaram média mais elevada do que os brasileiros (M=4,29).

Outra análise de variância multivariada verificou o efeito de ter ou não filhos nas dimensões do *burnout*, por nacionalidade. Não foi observado qualquer efeito significativo nessa análise.

A variável nível de ensino em que o professor atua só foi controlada para os moçambicanos, em duas categorias: os que atuam do primeiro ao quinto ano (1) e os que atuam do sexto ao sétimo ano (2). Para verificar o efeito dessa variável sobre os componentes do *burnout*, foi realizado um t teste, cujos resultados indicam que houve diferenças significativas em exaustão emocional ($t=-7,256$; $gl=229,1$; $p<0,001$), com média mais elevada ($M=2,80$) nos professores que lecionam do 6º ao 7º ano do que os que lecionam do 1º ao 5º ano ($M=1,75$), e em realização profissional ($t=3,073$; $gl=206,7$; $p=0,002$), sendo os que lecionam do 1º ao 5º ano os que apresentaram média mais elevada ($M=4,84$) em comparação aos que lecionam do 6º ao 7º ano ($M=4,52$).

Usando o coeficiente de correlação de Pearson, foram realizadas análises do *burnout* com outras variáveis sociodemográficas (idade, formação, anos de experiência e número de filhos) para as duas amostras (Tabela 2). Exclusivamente, na amostra moçambicana, verificou-se a existência de relação negativa entre a dimensão *realização profissional* dos professores com a *formação* e relações positivas da mesma dimensão com a *idade* e o *número de anos na profissão*. Apenas a variável *número de filhos* não relevou qualquer correlação estatisticamente significativa nas duas amostras.

Tabela 2.

Correlações entre a escala MBI e variáveis idade, formação, anos na docência e número de filhos na amostra moçambicana e brasileira

Dimensões do MBI		**Moçambique** Idade	Forma-ção	Anos na Profissão	Nº de filhos	**Brasil** Idade	Forma-ção	Anos na Profis-são	Nº de filhos
	r	0,071	0,060	0,009	0,057	-0,025	0,025	0,012	-0,001
Exaustão emocional	p	0,237	0,327	0,886	0,365	0,708	0,704	0,854	0,989
	N	278	271	264	253	232	233	232	199
	r	0,010	0,088	-0,075	-0,019	0,041	0,070	0,019	-0,060
Despersonalização	p	0,869	0,148	0,228	0,759	0,531	0,284	0,776	0,398
	N	278	271	264	253	232	233	232	199
	r	**0,133***	**-0,130***	**0,150***	0,099	-0,013	0,007	0,019	-0,091
Realização profissional	p	0,027	0,033	0,015	0,115	0,845	0,921	0,774	0,201
	N	278	271	264	253	232	233	232	199

Nota: * p< 0,05

Discussão

Os resultados desta pesquisa indicam que, conforme inicialmente aventado na H1, em ambos os países, baixos níveis de SOC e de RSA e altos níveis de HSCL (depressão e ansiedade) foram encontrados em professores que obtiveram maiores pontuações em exaustão emocional e despersonalização e, aqueles que revelam maior realização profissional também apresentaram maiores pontuações em SOC e RSA. Trabalhadores que demonstram pontuação elevada em recursos pessoais (i.e., otimismo, auto-eficácia, resiliência, senso de coerência e auto-estima), são considerados capazes de mobilizar os seus recursos de trabalho, e, geralmente, são mais engajados em seu trabalho, especialmente quando exigências do trabalho são elevadas e exigem recursos consideráveis (Bakker & Demerouti, 2008). E trabalhadores engajados experienciam desapego e relaxamento, satisfação com a vida e recompensas (Innanen, Tolvanen & Salmela-Aro, 2014), são mais criativos, mais produtivos e mais dispostos a trabalhar além do período estabelecido (Bakker & Demerouti, 2008).

Estudos revelam que a resiliência se relaciona negativamente com a síndrome de *burnout* em professores (Hao et al., 2015; Otero-et al., 2014; Richards et al., 2014). Evidências científicas também demonstram a resiliência correlacionada positivamente com o perfil de personalidade bem ajustada (Friborg et al., 2005), menores sintomas de problemas

psiquiátricos (Friborg et al., 2003), menor relato de dor (sensações subjetivas de dor) e baixos índices de estresse (Hjemdal et al., 2006) e bem-estar psicológico (Hu et al., 2015). Em seu estudo, Gu e Day (2007, p. 1314) constataram que "*underlying resilient teachers' endeavours to exert control over difficult situations, is their strength and determination to fulfil their original call to teach and to manage and thrive professionally*".

Tal como os resultados deste estudo, diferentes pesquisas revelam o *burnout* estar associado negativamente com o SOC (e.g., Bezuidenhout & Cilliers, 2010; Johnston et al., 2013). Em seu estudo, Mäkikangas, Feldt e Kinnunen (2007), acharam o SOC associado positivamente com o conforto e o entusiasmo e, negativamente com a depressão e a ansiedade.

Trabalhadores acometidos pela síndrome de *burnout* experiênciam mais problemas de saúde física e psicológica, o que influencia no seu comportamento no trabalho de forma significativa (Bakker & Costa, 2014). Tal como os resultados encontrados, alguns estudos também revelaram sintomas depressivos associados com a síndrome de *burnout* em professores (e.g., Bianchi, Boffy, Hingray, Truchot & Laurent, 2013).

Estudos envolvendo amostras de professores verificaram que elevados escores de ansiedade e de depressão tiveram correlações diretas com a síndrome de *burnout* e desequilíbrio esforço-recompensa (e.g., Bellingrath, Weigl & Kudielka, 2009). Além do mais, Niven e Ciborowska (2015) constataram que funcionários com pontuações mais elevadas em ansiedade cometiam mais erros no trabalho. Outros estudos, também com professores, identificaram associações negativas entre a síndrome e medidas de bem-estar (índice de bem-estar, ligação com a escola e percepção de saúde em geral), qualidade de vida (Neves, 2008) e bem-estar corporal, mental e espiritual (Luk, Chan, Cheong & Ko, 2010) e, positivas com sintomas psicológicos e psicossomáticos (Bauer, Stamm, Wissing, Müller & Schaarschmidt, 2006).

Alguns dados sociodemográficos examinados (i.e., nacionalidade, estado civil, nível de ensino lecionado, idade, formação e anos de experiência) revelaram certas relações estatísticamente significativas com as dimensões de *burnout.* Enquanto o grupo de brasileiros se sente mais exausto emocionalmente, o dos moçambicanos revela maior realização profissional, uma discrepância que pode estar na origem da diferença do contexto em que o trabalho é executado pelos profissionais. Este resultado difere do inicialmente esperado (H2) que previa maior probabilidade de se encontrar elevado nível de *burnout* no grupo de professores moçambicanos.

Na verdade, um estudo notável realizado recentemente pelo Banco Mundial indicou a incompetência ou falta de eficácia em muitos professores moçambicanos como um dos principais constrangimentos da área de educação em Moçambique. Na avaliação de Indicadores de Prestação de Serviços no sector da Educação em Moçambique, o relatório dessa pesquisa aponta que os professores moçambicanos apresentam sérias dificuldades de domínio das técnicas e dos conteúdos de ensino, ausência frequente às aulas, e quando estão na sala de aula ocupam o mínimo tempo possível na lecionação dos conteúdos programáticos (MediaFAX, 2015, 25 de Abril), o que provavelmente pode dever-se a deficiente formação profissional e a desvalorização da profissão docente no país, marcada pela precariedade das condições de trabalho e pelos baixos salários.

Resultado semelhante ao desta pesquisa foi encontrado num estudo transcultural realizado por Carlotto, Queirós e Dias (2012), a partir de uma amostra de professores brasileiros e portugueses. Nesse estudo, os autores verificaram que o grupo dos portugueses apresentou índices significativamente maiores de exaustão emocional, mas também de realização profissional, sendo a despersonalização semelhante entre os dois países. Outros estudos anteriores da síndrome de *burnout* em amostras de professores brasileiros do ensino fundamental, apontam diferentes achados.

Um estudo realizado pela Universidade de Brasília com trabalhadores da educação (professores, funcionários e especialistas da educação) da rede pública estadual de todo o país mostra que 48% dos entrevistados apresentavam algum sintoma da síndrome (Lopes & Pontes, 2009). Batista (2010), por sua vez, verificou que 23,4% dos professores da primeira fase do ensino fundamental apresentaram alto nível de despersonalização, 55,5 % alto nível de exaustão emocional e 85,7% alto nível de realização pessoal no trabalho.

Independentemente da nacionalidade analisada, neste estudo, professores *divorciados* revelaram-se mais *exaustos emocionalmente*. Tal como este estudo, menor incidência do *burnout* foi encontrado em trabalhadores casados (e.g., Maslach & Jackson, 1985). Contrariamente, numa amostra envolvendo professores chineses e estadunidenses, ficou evidente que aqueles que eram solteiros, com melhor formação escolar e insatisfeitos com a renda foram encontrados com elevados níveis de *burnout* (Luk et al., 2010). Igualmente, em um estudo de Castelo-Branco et al. (2007), com outras amostras profissionais (i.e., residentes de obstetrícia e ginecologia), o estado civil solteiro aumentou as chances para a ocorrência de *burnout* em 5,2 (95% CI 1.3-21).

Uma explicação do porquê as pessoas com famílias (casadas) são menos vulneráveis ao *burnout* é apresentada por Aydemir e Icelli (2013) e Maslach e Jackson (1985). Segundo argumentam esses autores, trabalhadores casados tendem a ser pessoas mais velhas, mais estáveis, e psicologicamente maduras, sendo que o envolvimento com o cônjuge e com os filhos torna-lhes mais experientes em lidar com problemas interpessoais e conflitos emocionais.

Professores moçambicanos que *lecionam do 6º ao 7º ano* revelaram maior exaustão emocional e menor realização profissional em comparação com seus colegas que trabalham do 1º ao 5º ano. Este achado chama atenção pelo facto de pesquisas (e.g., Jepson & Forrest,

2006) revelarem maior incidência de estresse em professores que trabalham em escolas de ensino fundamental, quando comparados com seus colegas do ensino secundário.

Os resultados da amostra moçambicana indicam que os *professores mais velhos* e *mais experientes* tendem a ser mais eficazes no trabalho. Contrariamente ao estudo de Akyüz e Kaya (2014), que revelou relação negativa entre a idade dos professores e realização profissional, diversos estudos empíricos mostram que o ser *mais velho* tem um efeito protetor contra o *burnout* (e.g., Hultell, Melin & Gustavsson, 2013; Sünbül, 2003).

Os trabalhadores desenvolvem um grau de tolerância para com a discrepância entre a expectativa e a realidade (Milićević-Kalašić, 2013) e aqueles que são mais velhos possuem mais experiência de trabalho do que os mais jovens, o que faz com que a síndrome seja considerada mais prevalecente em grupos etários mais jovens (Aydemir & Icelli, 2013). Como revelou Sünbül (2003), devido à falta de experiência, os professores novatos são mais envolvidos em trabalhos excessivos, o que conduz ao aparecimento da síndrome. Professores sulafricanos, na faixa etária de 18 a 27 anos, apresentavam maiores pontuações em fontes de estresse do trabalho, menor atitude em relação à organização e problemas de saúde (Jackson & Rothmann, 2006). De forma semelhante, Carlotto et al. (2012) e Sünbül (2003) revelaram maior sentimento de realização profissional em professores mais velhos.

Pesquisas sugerem o período inicial de emprego ser especialmente desafiador para os professores iniciantes. Um estudo de Kukla-Acevedo (2009), mostrou que professores com idade inferior a 30 anos tiveram três vezes mais chances de abandonar a profissão e foram quatro vezes mais propensos em mudar de escola do que seus colegas com 50 anos de idade ou mais. Outro estudo, de natureza longitudinal, realizado por Goddard et al. (2006), descobriu que professores iniciantes relatavam aumentos significativos da síndrome de *burnout*. Existem ainda estudos que mostram que a síndrome aparece no início e no final da carreira dos professores (e.g., Ozdemir, 2007). E mais, Chang (2013), revelou que professores

com dois anos de experiência e aqueles com mais de 10 anos de experiência demonstram um sentido menor de eficácia na resolução dos problemas da sala de aula.

Aventa-se que embora os professores com maior número de anos na profissão desenvolvam ações adaptativas que evitam a ruptura, o sentimento de *burnout* pode aumentar como resultado da maturidade profissional (Mousavy et al., 2012). No entanto, uma grande proporção de casos de abandono na profissão docente foi encontrada em profissionais com menos de 5 anos de experiência (e.g., Kersaint, Lewis, Potter & Meisels, 2007) além dos anos de experiência no ensino serem revelados inversamente correlacionados com o *burnout* do professor (e.g., Hultell et al., 2013).

Por sua vez, Betoret e Artiga (2010) constataram que à medida que os profissionais ganhavam mais experiência, revelavam autopercepção de menor eficácia no trabalho. Em seu estudo, Costa e Silva (2012) revelaram que professores brasileiros com idade compreendida entre 20 e 30 anos mostram alto índice de exaustão emocional; entre 30 e 40 anos tiveram uma baixa média em exaustão emocional e despersonalização e um valor médio de realização profissional, e aqueles com 40 a 50 anos de idade foi o grupo mais preocupante, por apresentar o limite em todos os itens que caracterizam a síndrome de *burnout*.

Por fim, professores moçambicanos com elevadas *habilitações literárias* mostram-se pouco *realizados profissionalmente*. Uma possível explicação para esse resultado, pode ser devido à insatisfação com o salário e com as condições de trabalho, tal como demonstrou um estudo de Abacar (2011). Farshi e Omranzadeh (2014) evidenciam a existência de níveis elevados de *burnout* em professores melhor qualificados profissionalmente, o que provavelmente pode dever-se ao incumprimento do contrato psicológico por parte da instituição onde o profissional labora. Se o trabalho não cumpre com as expectativas pessoais dos trabalhadores (remuneração justa, prestígio, poder, orgulho e satisfação) eles podem se

sentir infelizes e insatisfeitos (Maslach & Jackson, 1985) e contraírem a síndrome (Akyüz & Kaya, 2014; Maslach & Jackson, 1985).

No entanto, o nível educacional tem sido interpretado como um fator de proteção contra o *burnout*, assim como o aumento da idade (Hultell et al., 2013; Milićević-Kalašić, 2013). Além de elevar a auto-estima, a formação tem a vantagem de reforçar a confiança dos funcionários em termos de estabilidade de emprego e seu valor na empresa (Smith et al., 1999). Como referem Maslach e Jackson (1985), é possível que as pessoas com níveis mais elevados de educação tenham maiores expectativas em relação ao seu futuro profissional e para aquilo que vão realizar na vida. Uma escolarização bem sucedida pode aumentar o engajamento no trabalho (Xanthopoulou, Bakker & Fischbach, 2013).

Considerações Finais

Este estudo investigou evidências de validade de critério para uma versão em português do *Maslasch Burnout Inventory* com base em sua relação com variáveis psicológicas (senso de coerência, resiliência, depressão e ansiedade) e sociodemográficas (sexo, nível de ensino lecionado, estado civil, ter ou não filhos, idade, formação, anos de experiência e número de filhos). Ele constitui um estudo inédito de relação entre o *burnout* e outras variáveis psicológicas em dois contextos culturais distintos, mas relacionados pela língua portuguesa (Moçambique e Brasil).

Embora os resultados forneçam indicações claras de que o *burnout* do professores é influenciado por determinadas variáveis psicológicas e sociodemográficas, é interessante fazer uma reflexão sobre as limitações do estudo. A amostra foi constituída por professores brasileiros do Estado de Pernambuco, cidade de Recife e, professores moçambicanos da Província de Nampula, que não representam a diversidade de realidades encontradas nos dois contextos, sendo uma limitação óbvia para a generalização dos resultados. Ademais, o desenho transversal aplicado não pode fornecer qualquer prova de causalidade. Mais ainda,

embora foi mantido o critério de lecionar no ensino fundamental para fazer parte da pesquisa, outras variáveis (e.g., nível de formação, gênero e idade) não foram controladas, o que, possivelmente, tenha influenciado nos resultados.

Em função dessas limitações, pesquisas futuras são necessárias para estudar o *burnout* do professor utilizando amostras mais amplas e envolvendo contextos variados. Em pesquisas futuras, seria interessante explorar, principalmente, as variáveis examinadas que não relevaram qualquer correlação estatisticamente significativa com as dimensões da síndrome, bem como os resultados que se mostram contraditórios entre os autores. Também esforços dedicados para a compreensão do *burnout* em uma perspetiva longitudinal podem proporcionar informações valiosas.

Apesar de limitações, que são inerentes a qualquer pesquisa científica, este estudo traz algumas contribuições importantes. Além de contribuir para o avanço da ciência sobre o *burnout* em professores, alerta aos gestores educacionais para a necessidade de desenvolvimento de ações, ao nível das escolas, que visam capacitar os professores no uso de recursos individuais (e.g., senso de coerência, resiliência), de modo a controlar situações de estresse no trabalho e a minimizar os seus efeitos, o que pode ajudar na prevenção do *burnout* e proporcionar o engajamento no trabalho.

Referências

Abacar, M. (2011). *Stress Ocupacional e o Bem-estar de Professores do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

Ahola, K., Hakanen, J., Perhoniemi, R. & Mutanen, P. (2014). Relationship between burnout and depressive symptoms: A study using the person-centred approach. *Burnout Research, 1*, 29-37.

Akyüz, H. E. & Kaya, H. (2014). A study on the burnout level of primary school teachers. *Journal of International Social Research, 7*(34), 731-740.

Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress, 23*(3), 244-263.

Antonovsky A (1987). *Unraveling the mystery of health*. São Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1993). The Structure and Properties of the Sense of Coherence scale. *Social Science & Medicine, 36*(6), 125-733.

Aydemir, O. & Icelli, I. (2013). *Burnout: Risk Factors*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 119-143). Basel, Switzerland: Springer.

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International, 13*(3), 209-223.

Bakker, A. B. & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research, 1,* 112-119.

Batista, J. B. V. (2010). *Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental*: *um problema de Saúde Pública não percebido*. Tese de Doutorado, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife.

Bauer, J., Stamm, A., Wissing, K. V. K., Müller, U. & Schaarschmidt, M, W. U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health, 79,* 199-204.

Bellingrath, A., Weigl, T. & Kudielka, B. M. (2009). Chronic work stress and exhaustion is associated with higher allostastic load in female school teachers. *Stress, 12*(1), 37-48.

Betoret, F. D. & Artiga, A. G. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 637-654.

Bezuidenhout, A. & Cilliers, F. V. N. (2010). Burnout, work engagement and sense of coherence in female academics in higher-education institutions in South Africa. *South African Journal of Industrial Psychology*, *36*(1), 1-10.

Bianchi, R., Boffy, C., Hingray, C., Truchot, D. & Laurent, L. (2013). Comparative symptomatology of burnout and depression. *Journal of Health Psychology*, *18*(6), 782-787.

Carissimi, A. C. V. & Trojan, R. M. (2011). A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. *Jornal de Políticas Educacionais, 10,* 57-69.

Carlotto, M. S., Queirós, C. & Dias, S. (2012). Burnout em professores brasileiros e portugueses. *IX Congresso Internacional de la SEAS*.

Castelo-Branco, C., Figueras, F., Eixarch, E., Quereda, F., Cancelo, M. J., González, S. & Balasch, J. (2007). Stress symptoms and burnout in obstetric and gynaecology residents. *An International Journal of Obstetrics and Gynaecology, 114*, 94-98.

Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37,* 799-817.

Chiu, L. Y. L., Stewart, K., Woo, C., Yatham, L. N. & Lam, R. W. (2015). The relationship between burnout and depressive symptoms in patients with depressive disorders. *Journal of Affective Disorders, 172,* 361-366.

CIP (Centro de Integridade Pública de Moçambique). (2015). Professor moçambicano: Ternamente lembrado, eternamente esquecido. Edição 37, Novembro. Maputo.

Correio da Manhã (2013, 19 de Dezembro). Maputo.

Farshi, S. S., & Omranzadeh, F. (2014). The Effect of Gender, Education Level, and Marital Status on Iranian EFL Teachers' Burnout Level. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, *3*(5), 127-133.

Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *14*, 29-42.

Friborg, O., Hjemdal, O. Barlaug, Rosenvinge, J. H., Martinussen, M., Aslaksen, P. M. & Flaten, M. A. (2006). Resilience as a moderator of pain and stress. *Journal of Psychosomatic Research*, *61*, 213- 219.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H. & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *12*(2), 65-76.

Galanakis, M., Moraitou, M., Garivaldis, F. J., & Stalikas, A. (2009). Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory (MBI) in Greek Midwives. *Europe's Journal of Psychology*, *4*, 52-70.

Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher *burnout*. *British Educational Research Journal*, *32*(6), 857-874.

Gu, Q. & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 1302-1316.

Hao, S., Hong, W., Xu, H., Zhou, L. & Xie, Z. (2015). Relationship between resilience, stress and burnout among civil servants in Beijing, China: Mediating and moderating effect analysis. *Personality and Individual Differences*, *83*, 65-71.

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2006). Resilience Predicting Psychiatric Symptoms: A Prospective Study of Protective Factors

and their Role in Adjustment to Stressful Life Events. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 13,* 194-201.

Hjemdal, O., Roazzi, A., Dias, M. da G. B. B. & Friborg, O. (2015). The cross-cultural validity of the Resilience Scale for Adults: a comparison between Norway and Brazil. *BMC Psychology, 3*(18), 2-9.

Hjemdal, O., Roazzi, A., Dias, M. da G. B. B. & Vikan, A. (2009). *The Resilience Scale for Adolescents: Exploring the psychometric properties of the Resilience Scale for Adults in a Brazilian samples*.

Hu, T., Zhang, D. & Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences, 76,* 18-27.

Hultell, D., Melin, B. & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher *burnout*: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education, 32,* 75-86.

Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, St., Kaprini, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders, 75*, 209-221.

Innanen, H., Tolvanen, A. & Salmela-Aro, K. (2014). Burnout, work engagement and workaholism among highly educated employees: Profiles, antecedents and outcomes. *Burnout Research, 1*, 38-49.

Jackson, L. & Rothmann, S. (2006). Occupational stress, organisational commitment, and ill-health of educators in the North West Province. *South African Journal of Education, 26*(1), 75-95.

Jepson, E. & Forres, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76,* 183-197.

Johnston, C. S., de Bruin, G. P., Györkös, C., Geldenhuys, M., Massoudi, K. & Rossier, J. (2013). Sense of coherence and job characteristics in predicting *burnout* in a South African sample. *South African Journal of Industrial Psychology, 39*(1), 1-9.

Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R. & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education, 23,* 775-794.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37,* 1-11.

Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, Movers, and Stayers: The Role of Workplace Conditions in Teacher Mobility Decisions. *The Journal of Educational Research, 102*(6), 443-452.

Lee, W., Veach, P., MacFarlane, I. M. & LeRoy, B. S. (2015). Who is at Risk for Compassion Fatigue? An Investigation of Genetic Counselor Demographics, Anxiety, Compassion Satisfaction, and Burnout. *Journal of Genetic Counseling, 24,* 358-370.

Lopes, A. P. & Pontes, É. A. S. (2009). Síndrome de Burnout: um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 13*(2), 275-281.

Luk, A. L., Chan, B. P. S., Cheong, S. W., & Ko, S. K. K. (2010). An Exploration of the Burnout Situation on Teachers in Two Schools in Macau. *Social Indicators Research, 95,* 489-502.

Mäkikangas, A., Feldt, D. & Kinnunen, U. (2007). Warr's scale of job-related affective well-being: A longitudinal examination of its structure and relationships with work characteristics. *Work & Stress, 21*(3), 197-219.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles, 12*(7/8), 837-851.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2,* 99-113.

MediaFAX (2015, 25 de Abril), (pp. 1-5). Maputo.

Milićević-Kalašić, A. (2013). *Burnout Examination*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 169-183). Basel, Switzerland: Springer.

Mousavy, S., Thomas, N. S., Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2012). Burnout among Low and High Experienced Teachers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literatur*, *1*(4), 24-19.

Murcho, N. A. C., Jesus, S. N. & Pacheco, J. E. P. (2009) A Relação entre a depressão em contexto laboral e o burnout: Um estudo empírico com enfermeiros. *Psicologia, saúde & doenças*, *10*(1), 57-68.

Neves, S. F. (2008). *Trabalho Docente e Qualidade de Vida na Rede Pública de Ensino de Pelotas*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais-Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

Niven, K. & Ciborowska, N. (2015). The Hidden Dangers of Attending Work While Unwell: A Survey Study of Presenteeism Among Pharmacists. *International Journal of Stress Management*, *22*(2), 207-221.

Nunes, S. & Ângelo, L. (1999). *Questionário do Sentido de Coerência*. In http://www.salutogenesis.net.

ONP/SNPM (Organização Nacional dos Professores/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique). In MEC (Ministério da Educação e Cultura) (2009). *Agenda do Professor 2010*. Maputo.

Otero-López, J. M., Villardefrancos, E., Castro, C. & Santiago, M. J. (2014). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psych*ology, *7*(2), 95-106.

Ozdemir, Y. (2007). The Role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *International Journal of Human and Social Sciences*, *2*(4), 256-262.

Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Åsberg, M. & Nygren, Å. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 84-95.

Richards, K. A. R., Templin, T. J., Levesque-Bristol, C., & Blankenship, B. T. (2014). Understanding Differences in Role Stressors, Resilience, and Burnout in Teacher/Coaches and Non-Coaching Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *33*, 383-402.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, *84*, 137-151.

SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco). (2015). In http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/content/article/89-destaque/4185-sintepe-disponibiliza-tabela-salarial-

Smith, M. J., Conway, F. T. & Karsh, B. (1999). Occupational Stress in Human Computer Interaction. *Industrial Health*, *37*, 157-173.

Sünbül, A. M. (2003). An Analysis of Relations among Locus of Control, *Burnout* and Job Satisfaction in Turkish High School Teachers. *Australian journal of Education*, *47*(I), 58-72.

Swedo, S. E., Leonard, H. L. & Allen, A. J. (1994). New developments in childhood affective and Anxiety Disorders. *Current Problems in Pediatrics*, *24*(1), 12-38.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B. & Fischbach, A. (2013). Work Engagement Among Employees Facing Emotional Demands: The Role of Personal Resources. *Journal of Personnel Psychology*, *12*(2), 74-84.

Parte III

Conclusões e Considerações Gerais

Este estudo transcultural, sobre a síndrome de *burnout* em professores do ensino básico moçambicano e brasileiro, procurou estabelecer relações do conceito de *burnout* numa perspectiva ética e êmica. Tanto quanto é do conhecimento, este trabalho se mostra como pioneiro na abordagem da síndrome na vertente transcultural entre os dois países: Moçambique e Brasil. Assim, para alcançar o objetivo geral e em adição à evasão teórica, que abordou a Síndrome de *Burnout*: um desafio à Saúde do trabalhador no século XXI; Etiologia, Manifestações e Consequências da Síndrome de *Burnout*; Prevenção e Tratamento do *Burnout*; e *Burnout* na profissão docente: Preditores, Consequências e Instrumentos de Avaliação; foram realizados três estudos empíricos: (I) Estresse Ocupacional: percepções dos professores; (II) Busca de evidências de validade baseadas na estrutura interna da escala *Maslach Burnout Inventory*; e, por fim, (III) Evidências de validade do *Maslasch Burnout Inventory* com base na relação com variáveis externas.

Incontestavelmente, o contexto social no qual a psicologia organizacional se tem desenvolvido é carregado de cultura, realidade sóciopolítica e sistemas de valores específicos que, de certa forma, afetam as questões de pesquisa dos estudiosos (Gelfand, Leslie & Fehr, 2008). Em seu estudo, Klassen, Foster, Rajani e Bowman (2009) destacam a influência de fatores culturais e comunitários (i.e., geografia física e humana, nível de ligação com a comunidade e transições culturais da comunidade) na vida profissional dos professores.

Por constituir uma epidemia na educação, a síndrome de *burnout* representa um problema internacional, não podendo ser considerada um problema de determinado contexto cultural, educacional ou social (Codo & Vasques-Menezes, 1999). Neste estudo, ficou evidente que a pesquisa sobre a síndrome de *burnout* com ênfase na abordagem transcultural se mostra importante no entendimento da forma como a ocorrência da doença pode variar entre culturas e contextos diferentes.

Os resultados deste trabalho permitem extrair três conclusões principais: i) a estrutura fatorial da versão em português do MBI numa projeção SSA é compatível com a estrutura interna do MBI; ii) Alguns professores moçambicanos e brasileiros apresentam um quadro instalado de estresse e *burnout* na fase de exaustão emocional; e ii) o senso de coerência, resiliência, ansiedade, depressão e as variáveis sociodemográficas (i.e., nacionalidade, estado civil, nível de ensino lecionado, idade, formação e anos de experiência), fazem diferença na ocorrência do *burnout*.

O salário, os benefícios, as condições de trabalho, o comportamento dos alunos, a aprendizagem dos alunos, a desvalorização docente, a sobrecarga de trabalho, as relações interpessoais, o desenvolvimento de carreira e a participação de pais e encarregados de educação constituem as múltiplas fontes de estresse e de risco ao desenvolvimento da síndrome de *burnout* nos professores estudados. Ademais, podem ser considerados nesse estudo professores com tendência a ter um perfil potencialmente de risco de adoecimento de *burnout*, aqueles que apresentaram as seguintes características: menor senso de coerência, menor resiliência, ansiedade e depressão elevadas, ser divorciado, lecionar do 1º ao 7º ano, possuir menor qualificação acadêmica e, ser novato e menos experiente.

Entretanto, embora haja certa convergência nos resultados encontrados, alguns resultados diferem entre os dois grupos, o que pode ser explicado pelas diferenças do contexto educacional dos profissionais. Observou-se que uma parcela dos professores moçambicanos e brasileiros revela níveis de *burnout* na fase de exaustão emocional. Coincidentemente, análises das consequências de estresse vivido pelos mesmos professores indicam o esgotamento físico e mental como a consequência mais verbalizada.

Esses achados afiguram-se interessantes em termos de contribuição da compreensão atual das relações entre diferentes variáveis (individuais e estruturais) na ocorrência do estresse e *burnout* no trabalho dos professores e fornecem orientações gerais para políticas

futuras visando combater essas doenças. E porque nos sistemas produtivos atuais nota-se ausência de sistemas eficazes de monitoração e de vigilância ambiental para transtornos psicossociais relacionados com o trabalho, estresse psíquico (Quick, Quick, Nelson & Hurrell, 1997) e *burnout*, o desenvolvimento de tais sistemas epidemiológicos nas organizações de trabalho, segundo os autores anteriormente citados, pode ser útil na identificação de fatores de riscos ambientais, bem como das populações-alvo (e.g., executivos e funcionários), que podem ser especialmente vulneráveis ao estresse laboral.

Este estudo representa apenas uma etapa inicial para a construção do conhecimento sobre a síndrome de *burnout* em professores moçambicanos. Além de contribuir para a limitada literatura sobre a qualidade da vida dos professores em Moçambique, representa um avanço importante na compreensão do estresse e *burnout* no contexto de trabalho dos professores brasileiros. Houtman, Jettinghoff e Cedillo (2007) observam que, nos países em desenvolvimento, os trabalhadores podem não estar familiarizados com as estratégias de prevenção de estresse e *burnout*, sendo tais doenças agravadas por diversos fatores fora do ambiente de trabalho, que incluem as desigualdades de gênero, vias pobres de comunicação, a falta de cobertura dos serviços de saúde ocupacional, a má nutrição e higiene, sistemas de transporte inadequados, o analfabetismo e pobreza geral. Por isso, compreender a extensão em que um indivíduo sofre o *burnout* pode ser útil no diagnóstico e no tratamento da síndrome (Coulter & Abney, 2009).

Embora os resultados do presente estudo forneçam informações adicionais sobre o *burnout* no trabalho em professores, várias limitações precisam ser levadas em consideração e melhoradas em pesquisas futuras. Este estudo usou *design* transversal, não sendo aplicável qualquer conclusão e/ou prova de causalidade. Estudos futuros, baseados em métodos experimentais e longitudinais, podem ajudar a inferir relações de causalidade das variáveis examinadas e outras variáveis de interesse do pesquisador.

O estudo foi desenvolvido apenas com professores do ensino fundamental da Província moçambicana de Nampula e do Estado brasileiro de Pernambuco, recomendando-se que estudos transculturais futuros sejam expandidos para diferentes níveis de ensino e, para outras Províncias de Moçambique e Estados do Brasil, com vista a permitir que as conclusões sejam generalizáveis. E uma vez que a pesquisa foi realizada apenas nesses dois países, os resultados podem não ser aplicáveis em outros contextos internacionais.

Em sua continuidade, devem ser incluídos não só professores do ensino básico, mas de todos os níveis, de tal forma que se possa conhecer a extensão real do problema, para, em seguida, se investir em programas de engajamento no trabalho e prevenção da síndrome de *burnout*. Por essa lógica, em estudos futuros, ainda seria desejável incluir amostras de mais países, em contextos educacionais variados, a fim de ampliar a compreensão do fenômeno de *burnout* bem como explorar como maximizar os fatores positivos do trabalho para o benefício dos próprios professores (e.g., engajamento, desempenho de trabalho).

Provavelmente, também seria necessário o uso de técnicas de pesquisa qualitativa para explorar melhor as variáveis envolvidas na ocorrência da síndrome de *burnout*. Mais ainda, em termos da agenda de investigação futura, a pesquisa sobre as variáveis sociodemográficas e *burnout* continua a ser uma área fértil, já que tal como este estudo, os resultados de outros estudos permanecem inconclusivos.

Apesar de suas limitações, este estudo traz várias contribuições importantes. Os resultados encontrados complementam as teorias de estresse e *burnout* até então existentes, sugerindo que os recursos de trabalho (objetos, condições, características pessoais e energia) são determinantemente relevantes e importantes na ocorrência do estresse e *burnout* do professor. Isso alerta para a importância da contínua avaliação da síndrome de *burnout* em professores, de forma a explorar e discriminar os diferentes fatores a ela associados.

Além do mais, os resultados deste estudo fornecem indicações importantes aos gestores educacionais, ao nível central, pois salientam que as organizações de ensino não podem otimizar o desempenho dos professores e proporcionar-lhes o bem-estar sem considerar o ajuste entre estes e o domínio da vida profissional (carga de trabalho, controle, recompensa, comunidade, justiça e valores). Assim, ao nível local, os gestores educacionais e formadores de professores podem ter um papel adicional e complementar na coordenação de programas de auxílio aos professores iniciantes e/ou em exercício na identificação de estratégias mais eficazes de gerenciamento de estresse e *burnout* como forma de contribuir para a saúde pública. E porque mais do que prevenir, a estratégia mais eficaz de combate da síndrome de *burnout* é promover o engajamento no trabalho (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009), os gestores educacionais poderiam ser mais atenciosos em relação aos fatores estruturais do trabalho, no sentido de estabelecer e aplicar novas políticas de educação que protejam os professores da higiene e segurança no trabalho e antecipar o seu custo e benefício na saúde mental.

O estresse e *burnout* dos professores investigados pode fragilizar a habilidade de resolver os problemas que surgem no dia a dia e provocar sérios problemas de saúde. A partir desse fato, e considerando a importância da profissão docente para os alunos e para a sociedade em geral, é urgente o desenvolvimento de ações visando corrigir as consequências do estresse mais relatadas pelos professores, nomeadamente o esgotamento físico e mental, a perda de interesse pelo trabalho, o fraco desempenho docente e o baixo rendimento acadêmico.

Nesse sentido, a concepção e implementação de programas de prevenção de estresse e *burnout* e de promoção da saúde do local de trabalho dos professores são consideradas como implicações fundamentais deste estudo. Programas de intervenção psicológica em *burnout*

podem ajudar os professores a lidarem com o estresse profissional, desenvolver visões mais positivas da sua profissão e melhorar a sua qualidade de vida.

Especificamente, este estudo remete à implementação de medidas de prevenção primária e secundária por forma a reduzir, ou de preferência, eliminar a síndrome de *burnout* nos professores de ambos os países. Enquanto as primeiras se concentrariam nas modificações no *design* ergonômico, no trabalho e ambiente, desenvolvimento organizacional e de gestão, aconselhamento em nutrição e estratégias de *coping* (Karl & Fischer, 2013), as últimas se voltariam na educação e formação dos trabalhadores (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013), como forma de evitar o agravamento do estado de saúde dos professores que já estão mostrando sinais da síndrome (exaustão emocional).

Algumas medidas podem ser particularmente eficazes na promoção de um ambiente de trabalho digno e prazeroso na classe docente. Eis as propostas de solução para a prevenção do *burnout* em professores no contexto educacional africano (em que Moçambique faz parte), elencadas por Assimeng-Boahene (2003): a) revisão dos cursos de formação inicial de professores mediante a inclusão de conteúdos relativos ao estresse ocupacional; b) melhoria da estrutura organizacional, elevando o *status* e o poder da profissão e reduzindo as responsabilidades do professor em tarefas não relacionadas com a sua profissão; c) interação dos professores com outros profissionais, dentro e fora da África; d) mobilização de recursos locais (para o pessoal, *sites*, materiais e angariação de fundos) pelos administradores escolares; e e) desenfatizar a prática de exames externos pelas instituições escolares, colocando maior ênfase no conceito de avaliação contínua nos currículos e usando métodos de avaliação mais adequados às necessidades e valores locais.

O que parece ser evidente e, em conformidade com outros estudos, também é a necessidade de existência de serviços de aconselhamento psicológico dos professores nas escolas estudadas. Costa e Silva (2012) sugeriram a construção de centros de apoio

psicológico para os professores brasileiros aprenderem a lidar com situações cotidianas. Outro estudo brasileiro realizado por Reinhold (2004) com professores de escolas estaduais e particulares do ensino fundamental, propôs a inclusão nos cursos de formação inicial, e capacitação de professores, de teorias e práticas de gerenciamento de estresse e *burnout*, conscientizando-os sobre os riscos profissionais da profissão docente.

Existe um comum acordo em considerar que na gestão preventiva de estresse e *burnout* os líderes assumem uma responsabilidade na manutenção da saúde individual e organizacional. Quick et al. (1997) anotam cinco métodos que os lideres devem observar na prevenção organizacional do estresse e *burnout*, que visam melhorar a saúde organizacional por meio de alguma forma de ajuste interno: redesenho do trabalho; gestão participativa; horários de trabalho flexíveis; desenvolvimento de carreira e projeto de configurações físicas. Esses métodos de prevenção exigem boa implementação e administração, que podem ser conseguidas por meio de um planejamento cuidadoso e colaboração ativa com os grupos e os indivíduos afetados pela mudança (Quick et al., 1997).

Em função disso, e à luz deste estudo, defende-se que o ensino seja um trabalho ergonomicamente desenhado, o que pressupõe a aplicação de teorias, de modelos, de leis e de métodos da ergonomia no contexto educativo (Mokdad, 2005; Olaitan, 2009) em Moçambique e no Brasil. A Ergonomia na educação (Ergonomia educacional) é, segundo esses autores, indispensável nas seguintes áreas: a) ensino (métodos de ensino, ensino sobre o HIV/AIDS, aumento da motivação dos alunos; b) currículo acadêmico (concepção, desenvolvimento, enriquecimento e avaliação); c) avaliação do desempenho acadêmico (desenvolvimento de instrumentos de avaliação, avaliação de instrumentos de avaliação, testes de desempenho acadêmico, exames; d) desenvolvimento de pessoal (estudantes, professores, administradores); e) desenho do modelo de contexto (local de estudo, projeto de

salas de aula e anfiteatros, sala multi-uso ou de computador, o ambiente físico); e f) os trabalhos do quadro legislativo (leis e regulamentos).

A fim de evitar consequências da síndrome de *burnout*, as organizações de ensino brasileiras e moçambicanas podem fornecer um ambiente estimulante e de suporte, e permitir autonomia individual dos professores. A Organização Mundial da Saúde (1995) alerta que a saúde e o bem-estar dos trabalhadores são pré-requisitos cruciais para a produtividade e de extrema importância para o desenvolvimento socioeconômico e sustentável em nível global. É assim que, neste trabalho, é enfatizada a importância crucial de se considerar o *burnout* dos professores como uma prioridade para as políticas públicas e para a sociedade. Isso poderá permitir aos professores desfrutar em nível melhor de saúde física e mental e alcançarem melhor desempenho, produtividade e qualidade de vida no trabalho. Enfim, nos termos mais gerais, e tal como acertadamente lembra Maslach e Leiter (2015: iv-v), "*it's time to take action on burnout*".

Referências

Assimeng-Boahene, L. (2003). Understanding and Preventing burnout among Social Studies Teachers in Africa. *The Social Studies, 94*(2), 58-62.

Carod-Artal, F. J. & Vázquez-Cabrera, C. (2013). *Burnout Syndrome in an International Setting*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and Working, (pp. 15-35). Basel, Switzerland: Springer.

Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). *O que é o Burnout*? In W. Codo. *Educação: Carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes.

Costa, B. E. & Silva, N. L. S. (2012). Analysis of environmental factors affecting the quality of teacher's life of public schools from Umuarama. *Work, 41,* 3693-3700.

Gelfand, M. J., Leslie, L. M. & Fehr, R. (2008). To prosper, organizational psychology should. . . adopt a global perspective. *Journal of Organizational Behavior, 29,* 493-517.

Karl, D. & Fischer, M. (2013*). Prevention and Communication: A Most Effective Tailored Treatment Strategies for Burnout*. In S. Bährer-Kohler (Ed). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living* and *Working*, (pp. 185-200). Basel, Switzerland: Springer.

Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S. & Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research, 48*, 381-394.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (2015). It's time to take action on burnout. *Burnout Research 2*, iv-v.

Mokdad, M. (2005). Occupational stress among Algerian teachers. *African Newsletter on Occupational Health and Safety*, *15*, 46-47.

Olaitan, O. 'L. (2009). Prevalence of job stress among primary school teachers in south west, Nigeria. *African Journal of Microbiology Research*, *3*(8).

Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. & Hurrell, J. Jr. (1997). Organizational prevention: Modifyling work demands. In J. C. Quick, J. D. Quick, D. L. Nelson & J. J. Jr. Hurrell (Eds). Preventive stress management in organizations (pp. 163-186). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Reinhold, H. H. (2004). *O sentido da vida: Prevenção de estresse e burnout do professor*. Tese de doutoramento, PUC-Campinas, Campinas.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, *14*(3), 204-220.

World Health Organization (1995). *Global Strategy1 on Occupational Health for All: The Way to Health at Work*. Geneva.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário sóciodemográfico

Prezado Professor (a),

Este estudo enquadra-se na área de Doutoramento em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Tem como objeto de estudo o burnout na profissão docente. Sua contribuição é muito importante, pois irá ajudar fornecendo-nos informações úteis nesta área. Este estudo é direcionado aos professores do Ensino Básico/Fundamental que lecionam do 1ª ao 7ª ano/classe. Ficaríamos muito agradecidos se nos ajudasse participando nesta investigação, simplesmente preenchendo os questionários. Antes de preencher, por favor ***leia cuidadosamente as instruções*** contidas em cada questionário. Para cada afirmação, assinale uma única vez. Fique certo que não há respostas certas ou erradas.

Nacionalidade _____ **Idade**: _____

Sexo: Masculino _____ Feminino_____

Nível de formação: Básico _____ Médio_____
Graduação_____ Pós-graduação _____

Número de anos como professor _____

Nível que leciona: 1ª a 5ª ano _____ 6ª a 7ª ano _____

Estado civil: Solteiro (a) _____ Casado (a) /União de fato _____
Divorciado (a) / Separado (a) _____ Viúvo (a) _____
Nº de filhos_____

ANEXO B - *Maslach Burnout Inventory*

Formule as suas respostas em função do que tem sentido acerca do seu trabalho. Por favor, assinale com um círculo (O) a alternativa que melhor corresponde ao seu caso pessoal.

0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Nunca	**Algumas vezes por ano ou menos**	**Uma vez por mês ou menos**	**Algumas vezes por mês**	**Uma vez por semana**	**Algumas vezes por semana**	**Todos os dias**

Afirmações:	**Com que frequência:**
1. Sinto-me emotivamente esgotado pelo meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
2. Sinto-me esgotado no final de um dia de trabalho	0 1 2 3 4 5 6
3. Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho …..	0 1 2 3 4 5 6
4. Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem ……	0 1 2 3 4 5 6
5. Sinto que trato alguns dos meus alunos de forma impessoal, como se fossem objetos …….. ..	0 1 2 3 4 5 6
6. Trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim	0 1 2 3 4 5 6
7. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos	0 1 2 3 4 5 6
8. Sinto-me acabado(a) / esgotado(a) pelo meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
9. Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho …….....	0 1 2 3 4 5 6
10. Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho	0 1 2 3 4 5 6
11. Tenho medo de que este trabalho possa me endurecer/insensibilizar emotivamente.....	0 1 2 3 4 5 6
12. Sinto-me cheio(a) de energia ….....	0 1 2 3 4 5 6
13. Sinto-me muito frustrado com o meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
14. Sinto que estou a trabalhar demais ……....	0 1 2 3 4 5 6
15. Realmente não me importa o que acontece a alguns dos meus alunos	0 1 2 3 4 5 6
16. Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito tenso/estressado	0 1 2 3 4 5 6
17. Consigo facilmente deixar os meus alunos à vontade ……....	0 1 2 3 4 5 6
18. Sinto-me satisfeito depois de ter trabalhado junto com os meus alunos	0 1 2 3 4 5 6
19. No meu trabalho tenho alcançado muitas coisas boas ……....	0 1 2 3 4 5 6
20. Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim	0 1 2 3 4 5 6
21. No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma	0 1 2 3 4 5 6
22. Tenho a impressão de que os meus alunos me responsabilizam por alguns dos seus problemas	0 1 2 3 4 5 6

ANEXO C - Escala de Resiliência para Adultos (Hjemdal, Roazzi, Dias, & Vikan, 2009)

Por favor, leia cuidadosamente as afirmações abaixo e indique o quanto você geralmente, ou no último mês, tem sentido e pensado em relação a você mesmo e em relação a pessoas que são importantes para você. Coloque um X no espaço correspondente que melhor descreve como você se sente.

1.Quando algo imprevisto acontece	eu geralmente me sinto desnorteado	☐☐☐☐☐☐☐	eu sempre encontro uma solução
2. Os meus planos para o futuro são:	difíceis de concretizar	☐☐☐☐☐☐☐	Concretizáveis
3. Eu gosto de estar	com outras pessoas	☐☐☐☐☐☐☐	sozinho
4. Na minha família, a concepção do que é importante na vida é	bastante diferente	☐☐☐☐☐☐☐	a mesma
5. Assuntos pessoais	eu não posso discutir com ninguém	☐☐☐☐☐☐☐	eu posso discutir com amigos e familiares
6. Eu funciono melhor quando	eu tenho um objetivo a alcançar	☐☐☐☐☐☐☐	eu vivo um dia de cada vez
7. Os meus problemas pessoais	são impossíveis de solucionar	☐☐☐☐☐☐☐	eu sei como solucioná-los
8. Eu sinto que o meu futuro	é promissor	☐☐☐☐☐☐☐	é incerto
9. Poder ser flexível em relações sociais	algo que eu não me importo com	☐☐☐☐☐☐☐	é importante para mim
10. Eu me sinto	muito bem com a minha família	☐☐☐☐☐☐☐	não me sinto bem com a minha família
11. Aqueles que me encorajam	são amigos e familiares	☐☐☐☐☐☐☐	ninguém me encoraja
12. Quando vou fazer algo	me atiro direto nas coisas sem planejar	☐☐☐☐☐☐☐	prefiro ter um plano
13. Nos meus julgamentos e decisões	tenho freqüentemente incertezas	☐☐☐☐☐☐☐	acredito firmemente
14. Os meus objetivos	eu sei como atingi-los	☐☐☐☐☐☐☐	eu estou incerto sobre como atingi-los
15. Novas amizades	tenho facilidade em me vincular	☐☐☐☐☐☐☐	tenho dificuldades em me vincular
16. A minha família caracteriza-se por	boa união	☐☐☐☐☐☐☐	desunião
17. A solidariedade entre meus amigos	é ruim	☐☐☐☐☐☐☐	é boa
18. Eu tenho facilidade para	organizar o meu tempo	☐☐☐☐☐☐☐	perder o meu tempo

19. A crença em mim	me ajuda em períodos difíceis	☐☐☐☐☐☐☐	pouco me ajuda em períodos difíceis
20. Os meus objetivos para o futuro são	vagos	☐☐☐☐☐☐☐	bem pensados
21. Fazer contato com novas pessoas	é difícil para mim	☐☐☐☐☐☐☐	eu tenho facilidade
22. Em momentos difíceis	a minha família mantém uma visão positiva do futuro	☐☐☐☐☐☐☐	a minha família tem uma visão negativa do futuro
23. Quando algum membro da minha família entra em crise	eu fico sabendo rapidamente da situação	☐☐☐☐☐☐☐	eu sou um dos últimos a ficar sabendo da situação
24. Regras e rotinas fixas	Faltam no meu dia-a-dia	☐☐☐☐☐☐☐	facilitam o meu dia-a-dia
25. Em adversidades eu tenho tendência a	ver as coisas de um jeito ruim	☐☐☐☐☐☐☐	ver de um modo bom para que eu possa crescer
26. Quando estou na presença de outras pessoas	tenho facilidade em rir	☐☐☐☐☐☐☐	não consigo rir
27. Em relação a outras pessoas, na nossa família nós	nos apoiamos pouco	☐☐☐☐☐☐☐	somos leais
28. Eu tenho apoio	de amigos e familiares	☐☐☐☐☐☐☐	não tenho apoio de ninguém
29. Acontecimentos na vida que para mim são difíceis	eu consigo lidar com eles	☐☐☐☐☐☐☐	eu estou em constante estado de preocupação
30. Iniciar uma conversa interessante, eu acho	difícil	☐☐☐☐☐☐☐	fácil
31. Na minha família nós gostamos	de cada um fazer algo por si próprio	☐☐☐☐☐☐☐	de fazer coisas em conjunto
32. Quando preciso	eu não tenho nunca alguém que pode me ajudar	☐☐☐☐☐☐☐	tenho sempre alguém que pode me ajudar
33. Os meus amigos/familiares próximos	valorizam as minhas qualidades	☐☐☐☐☐☐☐	vêem com maus olhos as minhas qualidades

ANEXO D - Questionário do Senso de Coerência (Nunes & Ângelo, 1999)

Marque com uma ☒ o número que expresse a sua resposta a cada uma das seguintes perguntas. Os números ① e ⑦ são as respostas extremas. Se o texto que se encontra perto do nº ① corresponde ao que pensa, seleccione-o com uma ☒. Se o texto que se encontra perto do nº ⑦ corresponde ao que pensa, seleccione-o com uma ☒. **Se pensar diferentemente seleccione o número que melhor expresse os seus sentimentos.** Dê por favor uma só resposta a cada pergunta.

❶ Quando fala com outras pessoas, tem o impressão de que elas não o compreendem?	nunca tenho essa impressão	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tenho sempre essa impressão
❷ No passado, quando teve de fazer alguma coisa que dependia da cooperação de outras pessoas, tinha o sentimento de que	as coisas não iriam ser feitas	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	as coisas iriam ser feitas
❸ Pense nas pessoas com quem contacta diariamente (que não sejam aquelas que lhe são mais chegadas). Até que ponto é que as sente	como pessoas estranhas	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	como pessoas que conhece muito bem
❹ Tem a impressão de que não se interessa pelo que se passa à sua volta?	muito raramente não me interesso	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	muito frequentemente não me interesso
❺ Já lhe aconteceu ter ficado surpreendido com o comportamento de pessoas que julgava conhecer bem?	nunca aconteceu	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	aconteceu sempre
❻ Já lhe aconteceu ter sido desapontado/a por pessoas com quem, à partida, contava?	nunca aconteceu	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	aconteceu sempre

❼ A vida é:	cheia de interesse	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	absolutamente rotineira
❽ Até hoje na vida	não consegui nem objectivos nem rumo próprio	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	consegui objectivos e rumo próprio
❾ Sente que não é tratado/a com justiça?	muito frequentemente	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	raramente ou nunca
❶❿ Nos últimos dez anos a sua vida tem sido	cheia de mudanças sem você ser capaz de prever o .	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	completamente consistente e previsível
❶❶ A maior parte das coisas que irá fazer (no futuro) serão provavelmente	completamente fascinantes	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tremendamente aborrecidas
❶❷ Sente muitas vezes que se encontra numa situação pouco habitual, sem saber o que fazer?	acontece frequentemente	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	nunca ou raramente acontece
❶❸ Indique o que melhor descreve a sua maneira de ver a vida	consegue-se sempre encontrar uma solução para as situações difíceis da vida	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	nunca há solução para as situações difíceis da vida
❶❹ Quando reflecte sobre a sua vida, frequentemente	sente quão bom é viver	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	pergunta-se a si próprio porque razão veio ao mundo
❶❺ Quando enfrenta algum problema difícil, a escolha da solução é:	sempre confusa e difícil de encontrar	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	sempre fácil de encontrar
❶❻ Aquilo que você faz diariamente é	uma fonte de profunda satisfação e prazer	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	uma fonte de sofrimento e aborrecimento
❶❼ A sua vida futura será provavelmente	cheia de mudanças sem você prever o que vem a seguir	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	perfeitamente coerente e previsível
❶❽ Quando no passado lhe acontecia alguma coisa desagradável, a sua tendência era para:	afundar-se no problema	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	dizer para si mesmo: *"Paciência, tudo se há-de resolver" e vamos em frente*
❶❾ Tem sentimentos e ideias confusos?	muito frequentemente	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	muito raramente ou nunca
❷⓿ Quando faz alguma coisa que lhe dá satisfação:	fica com a certeza que essa satisfação vai perdurar	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	fica com a certeza que qualquer coisa vai acabar por estragar essa satisfação
❷❶ Acontece-lhe ter sentimentos que gostaria de não ter	muito frequentemente	① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	muito raramente

continua ☞

22 Tem a expectativa que a sua vida pessoal, no futuro: não terá nem sentido nem objectivo ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ terá pleno sentido e objectivo

23 Pensa que haverá sempre pessoas com quem você poderá vir a contar no futuro? estou certo que haverá ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ duvido que haja

24 Acontece-lhe sentir que não sabe exactamente o que está para acontecer? muito frequentemente ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ muito raramente ou nunca

25 Muitas pessoas (mesmo as que têm carácter forte) por vezes, em certas situações, sentem-se uns falhados. Com que frequência já se sentiu assim no passado? nunca ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ muitas vezes

26 Quando teve de enfrentar algum problema geralmente acabou por verificar que: avaliou mal a importância do problema ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ avaliou correctamente a importância do problema

27 Quando pensa nas dificuldades que tem de enfrentar em situações importantes da sua vida, tem a sensação de que: conseguirá ultrapassar as dificuldades ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ não conseguirá ultrapassar as dificuldades

28 Com que frequência sente que as coisas que faz na sua vida diária têm pouco sentido? muito frequentemente ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ muito raramente ou nunca

29 Com que frequência tem sentimentos que duvida poder controlar? muito frequentemente ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ muito raramente ou nunca

Responda a estas perguntas com uma cruz ☒

30 Sente-se confiante na sua vida, pois as coisas que lhe acontecem explicam-se bem e até eram de algum modo previsíveis..... Sim❑ ..... Não❑..... Não sei❑

31 Sente-se confiante na sua vida, pois tem ao seu alcance aquilo de que precisa para lidar com os acontecimentos da vida..... Sim❑ ..... Não❑..... Não sei❑

32 Sente-se confiante na sua vida, e por isso lida com as coisas da vida com empenho e interesse ..... Sim❑ ..... Não❑..... Não sei❑

ANEXO E - *Hopkin's Symptom CheckList*

Hopkin's Symptom CheckList

Abaixo você encontra uma lista de queixas que as pessoas têm de vez em quando. Indique o quanto você tem sido incomado por cada queixa nos últimos 14 dias, incluindo hoje. Coloque um X no espaco correspondente que melhor descreve o quanto você tem sido incomodado.

	Absolutamente não	Levemente	Moderadamente	Gravemente
Dor de cabeca	—	—	—	—
Tremedeira	—	—	—	—
Atordoado ou tonto	—	—	—	—
Nervoso, angustiado, inquieto	—	—	—	—
Medo repentino sem razão especial	—	—	—	—
Medo ou apreensão constante	—	—	—	—
Palpitacão ou aceleracão do coracão	—	—	—	—
Tenso, aflito	—	—	—	—
Crise de ansiedade ou pânico	—	—	—	—
Inquietacão que é difícil de ficar parado	—	—	—	—
Pouca energia, tudo anda mais devagar que normalmente	—	—	—	—
Facilidade em se recriminar	—	—	—	—
Facilidade de chorar	—	—	—	—
Pensamentos de se matar	—	—	—	—
Apetite ruim	—	—	—	—
Problemas para dormir	—	—	—	—
Sentimento de desesperanca em relacão ao futuro	—	—	—	—
Deprimido, triste	—	—	—	—
Sentimentos de solidão	—	—	—	—
Perda de interesse sexual	—	—	—	—
Sensacão de aprisionamento	—	—	—	—
Muita preocupacão ou inquietacão	—	—	—	—
Sem interesse em nada	—	—	—	—
Fadiga	—	—	—	—
Sentimento de ser inútil	—	—	—	—

ANEXO F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa**: Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras**.

Pesquisador Responsável: Mussa Abacar

Endereço: Rua Emiliano Braga, nº 132, 1º Andar, Várzea - CEP: 50740-040 - Recife PE Brasil.

Telefones: [55-81] 2126 8272 |2126 7330| 998851661, Email: abacarmussa@yahoo.com.br

Informamos que a presente pesquisa se encontra sob a orientação dos Professores **Antonio Roazzi**, Endereço: Rua Francisco da Cunha, 654, CEP 51020-041, Recife - PE, Telefone: 81 - 33257742, Email: roazzi@gmail.com & **José Mauricio Hass Bueno**, Endereço: Rua Cristine Albert, 26 (Casa 119), Bairro: Aldeia dos Camarás Camaragibe-PE, CEP 54783-170, Telefone: 81-8614-6550, Email: mauricio.bueno@ufpe.br

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa o (a) Sr.(a) não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a Pesquisa

1. Finalidade da pesquisa

Esta pesquisa tem como finalidade estabelecer relações do conceito de burnout numa perspetiva ética e êmica a partir de uma amostra de professores do ensino básico/fundamental de escolas públicas moçambicanas e brasileiras; através da avaliação do burnout (esgotamento da capacidade para manter um envolvimento intenso com impacto significativo no trabalho), resiliência (comprometimento, desafio e controle da situação) e senso de coerência (confiança na compreensão do evento a ser enfrentado, capacidade de poder lidar com o evento através dos seus próprios recursos e o sentido ou significado atribuído aos eventos) por meio de escalas psicométricas, além do uso da técnica da associação livre, centrada na forma como representa e pensa sobre o estresse no trabalho.

2. Participantes da pesquisa

500 professores moçambicanos e brasileiros do ensino básico, que lecionam do 1º ao 7º ano.

3. Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo você será convidado a responder a uma bateria de testes e a fazer um relato livre sobre aspectos da vida profissional, tendo a liberdade de deixar a pesquisa em qualquer fase da mesma, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, entrando em contato com o coordenador da pesquisa através dos telefones 3048-4249 /95561459 e do endereço eletrônico abacarmussa@yahoo.com.br, e em casa de dúvidas em relação aos aspectos éticos, poderá contactar o Comitê de Ética em Pesquisa (Av. Prof. Moraes Rego s/n, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50670-901, Telefone 2126-8588). Cabe salientar que nenhum tipo de despesa ou ônus financeiro recebrerá por participar desta pesquisa. E nenhum valor monetário será pago por sua participação.

4. Benefícios e Riscos

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Uma vez que os instrumentos utilizados tratam de questões do trabalho, como benefício imediato da participação na pesquisa é um ganho de uma percepção mais ampla de aspectos da vida profissional, um refinamento da forma como o trabalho impacta na saúde. Contudo, ao falar de aspectos da vida profissional pode ter como riscos o aparecimento, durante a realização dos procedimentos, de desconfortos psicológicos de leves a moderados na forma de sentimentos, emoções, pensamentos e lembranças ligados a conflitos psicológicos de sua personalidade, os quais, se aparecerem, serão trabalhados e administrados com auxílio do pesquisador, o qual possui formação em Psicologia, estando apto a lidar com situações dessa natureza.

5. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais. Os instrumentos serão identificados com um código em substituição ao nome de quaisquer dos participantes. Apenas os pesquisadores envolvidos terão acesso integral aos dados. Os dados encontrados poderão ser divulgados em publicações, conferências ou em situações de ensino e seguir-se-á a mesma conduta, omitindo os dados pessoais dos participantes.

6. Local de Armazenamento dos Dados

O arquivamento dos dados gerados na presente pesquisa será de responsabilidade do pesquisador principal, o qual manterá os protocolos impressos respondidos arquivados no

laboratório de pesquisa NEAP (Núcleo de Estudos em Avaliação Psicológica) localizado na Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, Av. Da Arquitetura, s/n, Cidade universitária, Recife-PE. CEP. 50.740-550, pelo período de 5 anos, os dados serão digitalizados em bancos do *software* de estatística SPSS e SSA, ficando este de posse e guarda dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. que serão mantidos na biblioteca eletrônica do pesquisador em formato digital em sigilo e de acesso exclusivo do mesmo (computador pessoal).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____ (nome completo do/a participante) de forma livre e esclarecida, uma vez que obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Recife, ____ / ____ / ____.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____

Pesquisador

_____ R.G. _____

Participante

_____ R.G. _____

1ª Testemunha

_____ R.G. _____

2ª Testemunha

ANEXO G - Parecer Consubstanciado do CEP (CEP/CCS/UFPE)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras
Pesquisador: Mussa Abacar
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 27511414.3.0000.5208
Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 639.064
Data da Relatoria: 07/05/2014

Apresentação do Projeto:
O presente projeto de pesquisa sobre "Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras" tem a finalidade de subsidiar a elaboração da Tese de Doutoramento do doutorando moçambicano Mussa Abacar, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação do Depto. de Psicologia da UFPE, na área de Psicologia Cognitiva. O Doutorando pretende aplicar questionários a 250 professores do Ensino Básico em escolas públicas da Província de Nampula em Moçambique, e a 250 professores do Ensino Básico em escolas da região metropolitana do Recife. Possui Cartas de Anuência, tanto das autoridades educacionais da Província de Nampula, como da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.
A questão a ser pesquisada se refere à presença dos níveis da síndrome de Burnout entre os professores da 1a. à 7a. série do ensino básico em escolas públicas. A Síndrome de Burnout é um distúrbio psicológico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intensivo. Manifesta-se como esgotamento físico e mental, cuja causa está intimamente ligada à vida profissional. Em outras palavras, se manifesta como estresse.
O doutorando pretende verificar os níveis de burnout entre os professores do ensino básico em escolas públicas brasileiras e moçambicanas. Pretende analisar a similaridade e os níveis da presença de burnout entre os professores destas escolas no Brasil e em Moçambique. O Orientador do doutorando é o Prof. Antônio Roasi, tendo como co-orientador o Prof. José Maurício Haas

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

Bueno.

Objetivo da Pesquisa:

Estabelecer relações do conceito de burnout, e da presença da síndrome de Burnout, numa perspectiva ética e êmica(i.é. referente a questões internas próprias à cada cultura) , a partir de amostras de professores do Ensino Básico em Escolas Públicas moçambicanas e brasileiras. Desta forma, o doutorando superar uma carência de pesquisas sobre esta síndrome no ambiente de trabalho dos profissionais de educação, tanto no Brasil como em Moçambique.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos para os voluntários participantes da pesquisa apenas seriam: possíveis desconfortos psicológicos em relação às respostas aos questionários, por causa de sua própria história profissional. Os benefícios diretos para os participantes serão uma percepção mais ampla referente a aspectos de sua vida profissional, e uma percepção melhor de como o trabalho impacta a saúde do profissional. Os benefícios mais gerais serão a possível melhoria das condições de trabalho nas escolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pesquisas sobre a síndrome de Burnout entre os professores ainda devem ser ampliadas, e seus resultados melhor conhecidos, e tomados em consideração, no planejamento educacional no Brasil e, especialmente, em Moçambique.

Dali a importância e a originalidade da pesquisa de Mussa Abacar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão completos.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências e sem inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para

iniciar a coleta de dados.
Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, na PLATAFORMA BRASIL, através de "Notificação" e, após apreciação, será emitido Parecer Consubstanciado.

RECIFE, 07 de Maio de 2014

Assinador por:
GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
(Coordenador)