

A SÍNDROME DE *BURNOUT* E O TRABALHO DOCENTE

Mary Sandra Carlotto*

RESUMO. Este trabalho busca, a partir da literatura, apresentar a Síndrome de *Burnout* sob a perspectiva social-psicológica de Christina Maslach. Expõe os principais modelos explicativos de *burnout* em professores e, fundamentado em estudos recentes, identifica suas principais causas e conseqüências para os profissionais e para as instituições de ensino.

Palavras-chaves: Síndrome de *Burnout*, professores, educação.

THE *BURNOUT* SYNDROME AND TEACHING

ABSTRACT. This article, based on theoretical references, intends to present the Burnout Syndrome following Christina Maslach social-psychological perspectives. It shows the most important causes and consequences of the syndrome to professionals and to the institution they belong to.

Key words: Burnout syndrome, teachers, education.

INTRODUÇÃO

Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento (Esteve, 1999, p.38).

Professores têm sido alvo de diversas investigações (Beck & Gargiulo, 1983; Byrne, 1991, 1993; Friensen & Sarros, 1989; Iwanicki & Schwab, 1981, Russel, Altmaier & Van Velzen, 1987, Schwab & Iwanicki, 1986, Carvalho, 1995; Moura, 1997), pois no exercício profissional da atividade docente encontram-se presentes diversos estressores psicossociais, alguns relacionados à natureza de suas funções, outros relacionados ao contexto institucional e social onde estas são exercidas. Estes estressores, se persistentes, podem levar à Síndrome de *Burnout*, considerada por Harrison (1999) como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. *Burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na

obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Vários autores (Byrne, 1991; Farber, 1991; Keltchtermans, 1999; Woods, 1999; Lens & Jesus, 1999; Moura, 1997) têm realizado estudos com professores primários, secundários, universitários e de escolas especiais, tendo proporcionado consistência com relação aos resultados obtidos e gerando modelos explicativos importantes sobre sua ocorrência.

A severidade de *burnout* entre os profissionais de ensino já é, atualmente, superior à dos profissionais de saúde, o que coloca o Magistério como uma das profissões de alto risco (Iwanicki & Schwab, 1981; Farber, 1991).

Este trabalho busca, a partir da literatura, apresentar a Síndrome de *Burnout* sob a perspectiva social-psicológica de Christina Maslach. Aspectos históricos do trabalho docente são apresentados, bem como os principais modelos explicativos de *burnout* em professores. Fundamentado em estudos recentes, identifica suas principais causas e conseqüências para os profissionais e para as instituições de ensino.

* Psicóloga, doutoranda em Psicologia Social pela Universidade de Santiago de Compostela e professora no Departamento de Psicologia da ULBRA.

Endereço para correspondência: Av. Mauá, 645/504, 93110-320, São Leopoldo, RS. E-mail: mscarlotto@terra.com.br

BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

A escola, tal como a concebemos hoje, segundo Costa (1995), constituiu-se a partir do século XV no âmbito de uma sociedade disciplinar erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade. A concepção moderna de que o homem é ‘moldável’ e ‘transformável’ favoreceu o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, que passou a ser o centro de atenção e preocupação. Ao mesmo tempo, emergiu um conjunto de procedimentos e técnicas para controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, tornando-os mais dóceis e úteis. Todo este processo, pelo qual a aprendizagem por ‘impregnação cultural’ é substituída pela ‘escolarização’ vai se desenvolver, consideravelmente, no século XVI. Nesse período, as escolas já constituídas e sob a tutela da Igreja abriram-se às camadas populares para instrumentalizar o povo para a leitura das sagradas escrituras, sendo o próprio clero o responsável pela atividade docente. A necessidade de convocar colaboradores leigos fez com que fosse instituída a realização de uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, o que deu origem ao termo professor: pessoa que professa a fé e fidelidade dos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos (Krentz, 1986).

Refere ainda o autor que a visão de magistério a partir desta perspectiva sacerdotal surge, de forma mais evidente, no momento da Revolução Francesa. A concepção de professor caracteriza-o como aquele que se doava à causa de resistir ao avanço do liberalismo. Era visto como uma figura estratégica, o guardião de uma ordem cujo sistema de referência era sagrado e cujas normas econômicas e sociais eram legitimadas pelas normas e valores religiosos.

A essa concepção se incorporou, através dos tempos, uma visão da prática do magistério de que o professor detém privilégios, com alto nível de qualificação e de autonomia, que o situa no campo do trabalho intelectual em oposição ao trabalho manual (Moura, 1997).

Segundo Enguita (1989), do doutrinamento religioso a escola passou à doutrinação ideológica, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar, de forma que gerasse nos jovens hábitos e comportamentos mais adequados às necessidades da indústria.

A precariedade da organização das escolas e dos processos educativos, segundo o autor, correspondia à rudimentaridade da organização dos processos produtivos do século XIX. Quando a produção fabril

foi submetida a uma profunda revisão, cuja parte mais visível foram as idéias da gestão científica do trabalho, propostas pelo taylorismo, as escolas não tardaram a ligar-se a essa nova ordem. O paradigma da eficiência estava instituído.

No contexto da carreira obsessiva e do domínio geral do discurso da eficiência, as escolas, através de mais ilustres reformadores inspirados no mundo da empresa, importaram seus princípios e normas de organização de forma extremada em ocasiões delirantes, mas sempre com notáveis conseqüência para a vida nas salas de aula (Enguita, 1989, p. 125).

Dentre várias questões impostas pela nova organização do trabalho, algumas foram especificamente formuladas aos professores: 1) desenvolver métodos eficazes a serem seguidos pelos professores; 2) determinar, em função disso, qualificações necessárias para o exercício da atividade; 3) capacitá-los em consonância com as qualificações, ou colocar requisitos de acesso; 4) fornecer formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante sua permanência na instituição; 5) dar-lhe instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; e 6) controlar permanentemente o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido”, isto é, o aluno (Enguita, 1989).

Nos últimos anos, outras questões se adicionam à da organização do trabalho docente. Segundo Esteve (1999), têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor. Merazzi (1983) acredita que as mudanças no papel do professores estejam ligadas a três fatos fundamentais: 1º) a evolução e a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados), que, nos últimos anos, vêm renunciando às responsabilidades que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo, passando a exigir que as instituições escolares assumam esta responsabilidade; 2º) o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massas, etc.), que se converteram em fontes paralelas de informação e cultura; e 3º) o conflito que se instaura nas instituições quando se

pretende definir qual é a função do professor, que valores, dentre os vigentes em nossa sociedade, o professor deve transmitir e quais deve questionar.

As transformações apontadas, segundo Esteve (1999, p.31),

... supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles.

O professor, neste processo, se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do curso adote um papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição. Algumas vezes é proposto que o professor atenda aos seus alunos individualmente e em outras ele tem que lidar com as políticas educacionais para as quais as necessidades sociais o direcionam, tornando professor e alunos submissos, a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento (Merazzi, 1983).

Perrenoud (1993) diz ser a profissão docente uma “profissão impossível”, na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas. Por esta razão, o sucesso do empreendimento educativo nunca estará assegurado, pois em tais profissões sempre há mudanças, ambigüidades, conflitos, opacidades e mecanismos de defesa. A escola, como instituição social, na visão de Teles (1992), vive hoje uma grave crise, consequência da própria crise em que vive a sociedade e o Homem.

Esteve (1999) adverte sobre as desastrosas tensões e desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se vêem obrigados a uma mudança excessiva em um período de tempo demasiadamente curto. Para o autor, o professor está sendo tirado de um meio cultural conhecido, em que se desenvolveu até então sua existência, e está sendo colocado em um meio completamente distinto do seu, sem esperança de voltar à antiga paisagem social de que se lembra.

Talvez a mais significativa modificação ocorrida no papel do professor esteja relacionada ao que o autor anteriormente citado denomina de “avanço contínuo do saber”. Não se trata somente da necessidade de atualização contínua, mas sim da renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo de seu domínio durante anos. Os professores devem incorporar conteúdos que nem sequer eram

mencionados quando começaram a exercer esta profissão. O professor que resiste a estas mudanças, que ainda pretende manter o papel de modelo social, o de transmissor exclusivo de conhecimento e o de hierarquia possuidora de poder tem maiores possibilidades de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar.

SÍNDROME DE BURNOUT

Burnout é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional (Maslach & Jackson, 1981; 1986; Leiter & Maslach, 1988, Maslach, 1993; Vanderberghe & Huberman, 1999; Maslach & Leiter, 1999). As profissões mais vulneráveis são geralmente as que envolvem serviços, tratamento ou educação (Maslach & Leiter, 1999).

Atualmente, a definição mais aceita do *burnout* é a fundamentada na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, sendo esta constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) assim definem as três dimensões da síndrome: Exaustão emocional, caracterizada por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; despersonalização, que se caracteriza por tratar os clientes, colegas e a organização como objetos; e diminuição da realização pessoal no trabalho, tendência do trabalhador a se auto-avaliar de forma negativa. As pessoas sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional.

O processo do *burnout* é individual (Rudow, 1999). Sua evolução pode levar anos e até mesmo décadas (Rudow, 1999). Seu surgimento é paulatino, cumulativo, com incremento progressivo em severidade (França, 1987), não sendo percebido pelo indivíduo, que geralmente se recusa a acreditar estar acontecendo algo de errado com ele (França, 1987; Dolan, 1987; Rudow, 1999).

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) pontuam que, nas várias definições do *burnout*, embora com algumas questões divergentes, todas encontram no mínimo cinco elementos comuns:

- 1) existe a predominância de sintomas relacionados a exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;
- 2) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos;

- 3) os sintomas do *burnout* são relacionados ao trabalho;
- 4) os sintomas manifestam-se em pessoas “normais” que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome;
- 5) a diminuição da efetividade e desempenho no trabalho ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos.

IDENTIFICANDO O *BURNOUT*

Farber (1991) divide as manifestações do *burnout* em professores em sintomas individuais e profissionais, destacando, entretanto, que estas questões são de difíceis generalizações e descrições universais. Em geral, segundo o autor, os professores sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão freqüentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. As frustrações emocionais peculiares a este fenômeno podem levar a sintomas psicossomáticos como insônia, úlceras, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso no uso de álcool e medicamentos, incrementando problemas familiares e conflitos sociais.

Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos freqüente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são freqüentes, bem como o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la.

Segundo Edelwich e Brodsky (1980), os professores apresentam *burnout* quando gastam muito tempo de seu intervalo denegrindo alunos, reclamando da administração, arrependendo-se de sua escolha profissional e planejando novas opções de trabalho.

PRINCIPAIS CAUSAS

Muitos estudos têm se preocupado em identificar as causas do *burnout* especificamente na população de professores. Farber (1991) parte do pressuposto de que

suas causas são uma combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais, sendo que esta interação produziria uma percepção de baixa valorização profissional, tendo como resultado o *burnout*. O autor, ao se referir aos fatores de personalidade, diz que a literatura considera professores idealistas e entusiasmados com sua profissão mais vulneráveis, pois sentem que têm alguma coisa a perder. Estes professores são comprometidos com o trabalho e envolvem-se intensamente com suas atividades, sentindo-se desapontados quando não recompensados por seus esforços. Idealizações em relação ao trabalho e à organização propiciam o surgimento do *burnout* (Maslach & Jackson, 1984b).

Professores possuem expectativas de atingir metas um tanto ou quanto irrealistas, pois pretendem não somente ensinar seus alunos, mas também ajudá-los a resolverem seus problemas pessoais (Maslach & Goldberg, 1998). Maslach e Jackson (1984a) afirmam que a educação pode ser associada ao *burnout*, devido ao alto nível de expectativa destes profissionais, o qual não pode ser totalmente preenchido.

Quanto às variáveis sociodemográficas, Farber (1991) refere que estudos têm mostrado serem os professores do sexo masculino mais vulneráveis que os do sexo feminino, o que levou à suposição de que mulheres são mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino. Etzion (1987) associa as diferenças encontradas nos níveis do *burnout* às questões tradicionais do processo de socialização e organização social, as quais se colocam diferenciadamente para homens e mulheres. Professores com menos de 40 anos apresentam maior risco de incidência, provavelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão. Jovens precisam aprender a lidar com as demandas do trabalho (Maslach, 1982) e, por esta razão, podem apresentar maiores níveis da síndrome. Professores com mais idade, segundo a autora, parecem já ter desenvolvido a decisão de permanecer na carreira, demonstrando menos preocupação com os estressores ou com os sintomas pessoais relacionados ao estresse.

No que tange às variáveis profissionais, estudo realizado por Friedman (1991) identificou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do *burnout*. Já para Schwab e Iwanicki (1982) e Woods (1999), mais significativo que os anos de prática de ensino é o nível de ensino em que o professor atua. Professores de ensino fundamental e médio apresentavam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor freqüência de sentimentos

de desenvolvimento profissional do que os professores do ensino infantil.

Inerente ao conteúdo do seu cargo, a relação com o aluno tem sido apontada com uma das maiores causas do *burnout*. Estudo realizado com professores suíços identifica que sua maior causa é o mau relacionamento professor-alunos. Estudo de Burke e colaboradores (1996) confirma este resultado, acrescentando ainda a relação entre *burnout* e a sobrecarga e o conflito de papel. O professor assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, isto é, a instrução acadêmica e a disciplina da classe. Também tem que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade. O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão. Ao desempenhar trabalhos de secretaria, diminui sua carga horária para o atendimento ao aluno e para desenvolver-se na profissão. A falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do *burnout*. Estas questões, somadas à inadequação salarial e à falta de oportunidades de promoções, têm preocupado pesquisadores.

Outra questão relevante abordada pelos autores é o isolamento social e a falta de senso de comunidade que, geralmente, estão presentes no trabalho docente, tornando os professores mais vulneráveis ao *burnout*. Segundo os autores, o ensino é uma profissão solitária, uma vez que há uma tendência do professor a vincular suas atividades ao atendimento de alunos, ficando à parte de atividades de afiliação, grupos e engajamento social. Esse fato foi comprovado por Burke e Greenglass (1989), ao identificarem ser a falta de suporte social uma das causas significativas do *burnout* em professores. A inadequação da formação recebida para lidar com as atividades de ensino, escola e cultura institucional também tem sido apontada pelos professores como uma importante causa do síndrome (Farber, 1991; Wisniewski & Gargiulo, 1997). A formação do professor, explicam os autores, enfatiza conteúdos e tecnologia, sendo deficiente a abordagem nas questões de relacionamento interpessoal, relacionamento com alunos, administradores, pais e outras situações. A falta de condições físicas e materiais para implementar suas ações junto aos alunos também foi identificada como importante fonte de desgaste profissional.

A relação com familiares dos alunos, de acordo com Abel e Sewell (1999), também se mostra muitas vezes problemática e estressante, seja pela falta de envolvimento deles no processo educacional – acreditando serem a escola e o professor os únicos responsáveis pela educação dos filhos – seja pelo excesso – acreditando ser o professor incompetente e inexperiente e, muitas vezes, o causador dos problemas apresentados pelo aluno. Para Cherniss (1995), muitos pais acreditam que os profissionais do ensino estão mais preocupados com seu contracheque e com suas férias do que com a educação. Farber (1991) afirma que, do ponto de vista público, a categoria sofre muitas críticas, é extremamente cobrada em seus fracassos e raramente reconhecida por seu sucesso. Para o autor, mesmo que esta seja uma tendência de todas as profissões, nenhuma categoria tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral nas últimas duas décadas como a dos professores.

MODELOS EXPLICATIVOS DE *BURNOUT* EM PROFESSORES

Burnout em professores é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sociohistóricos.

Vários autores e modelos têm tentado explicar o *burnout* em professores a partir de diversas perspectivas. Woods (1999) aborda o *burnout* do professor partindo de um **modelo sociológico** e apontando fatores em níveis micro, meso e macro. Fatores micro são os que se situam dentro da biografia pessoal e profissional do professor (comprometimento, valores, carreira e papéis desenvolvidos). Os fatores meso ou intermediários são os institucionais (tipo de escola, aspectos éticos da escola, aspectos culturais do professor e dos alunos) e os macro são todas as forças derivadas das tendências globais e políticas governamentais. Estes níveis em interação desencadeiam o processo de “desprofissionalização” do trabalho do professor. Tal processo implica a proletarianização do trabalho dos profissionais da educação.

Segundo este modelo, à medida que a economia capitalista avança, há uma preocupação em manter e promover a eficiência. Neste movimento há uma redução da amplitude de atuação do trabalho, as

tarefas de alto nível são transformadas em rotinas, existindo uma maior subserviência a um conjunto de burocracia. Também há menos tempo para executar o trabalho, menos tempo para atualização profissional, lazer e convívio social e poucas oportunidades de trabalho criativo. Refere ainda Woods a existência de diversificação de responsabilidades com maior distanciamento entre a execução realizada pelos professores e o planejamento das políticas que norteiam seu trabalho, elaboradas por outras pessoas. Os professores, de acordo com esta visão, são mais técnicos do que profissionais. Kelchtermans (1999) acredita que este modelo está vinculado à concepção de escola como “empresa”, com critérios de avaliação e controle baseados nos valores de eficiência burocrática e medidas padronizadas de seus resultados.

Lampert (1999) diz que a educação hoje é vista e gerenciada como um negócio rentável. A comunidade, de uma forma geral, nota esta concepção de ensino, desenvolvendo uma percepção negativa em relação à mesma, com conseqüente desprestígio de todos os que dela fazem parte. Lens e Jesus (1999) complementam, afirmando que o *status* da profissão de professor e de outras vem declinando nos últimos anos e isto tem contribuído para o aumento do *burnout* nesta categoria profissional.

Farber (1999) partilha em muitos aspectos da visão sociológica de Woods (1999) para explicar *burnout*, mas acredita que a chave do entendimento deste fenômeno está na **abordagem psicológica**, mais especificamente no sentimento do professor de que seu trabalho é pouco significativo.

Professores, como todas as pessoas, precisam sentir-se importantes, amados e de alguma forma especiais. Eles necessitam ter estas necessidades afirmadas por quem eles vivem e trabalham (p.165).

Sem se preocupar com a fonte de onde emanam os estressores, para o autor, *burnout* ocorre quando o professor sente que seus esforços não são proporcionais às recompensas obtidas e que futuros esforços não serão justificados ou suportados. O autor destaca também a ênfase negativa dada às questões ligadas ao ensino, tendo frequentemente seu foco voltado para dificuldades, o que tacitamente reforma o senso de vitimização do professor, tornando-o mais vulnerável ao *burnout*. Outra questão abordada por Farber (1991) é que o sistema que define políticas muitas vezes exclui alguns professores das instâncias de poder, passando a sobrecarregar e a incrementar o

estresse e o *burnout* nos que estão próximos a esta estrutura.

Os professores, afirma ainda, reagem de formas diferentes aos mais variados fatores de estresse, contudo está na relação aluno-professor a maior fonte de oportunidade de estresse e *burnout*, bem como de grandes oportunidades de recompensas e gratificações. Maslach e Leiter (1999) também partilham desta opinião. Para eles, os prejuízos desta relação dizem respeito não só ao bem-estar do professor, mas também à carreira e à aprendizagem dos alunos.

Kelchtermans (1999) aborda o *burnout* de professores a partir de uma outra perspectiva, a **biográfica**. Neste modelo, as percepções e interpretações das situações dos estressores de trabalho dependem fortemente de características individuais e da história de vida profissional, ou seja, o *burnout* pode também ser entendido com base no desenvolvimento da carreira do professor.

O desenvolvimento profissional não afeta apenas a maneira do professor lidar com as demandas de seu trabalho, mas também seu entendimento e representação de escola e ensino (p. 183).

A análise de carreira de professores, técnica utilizada pelo autor em seus estudos, mostra duas importantes questões: a primeira é uma gama de concepções sobre eles mesmos (professional self) e a segunda é o sistema de crenças pessoais sobre o ensino (subjective educational theory). O autor destaca a importância de contextualizar a perspectiva biográfica, uma vez que professores e ensino estão próximos em seu contexto, tanto na dimensão temporal como na espacial.

Desenvolvendo algumas reflexões sobre este fenômeno em professores, Slegers (1999) acredita que *burnout* deve ser analisado a partir das perspectivas sociológica, psicológica e organizacional.

Burnout em professores pode ser conceitualmente definido dentro de uma abordagem interacional e considerado o resultado da interação entre intenções e ações individuais do professor e suas condições de trabalho (p. 255).

É importante considerar as características de trabalho do professor e as especificidades de suas instituições de ensino. “Diferenças entre professores e diferenças entre as escolas devem ser incluídas em qualquer modelo explicativo do *burnout* em professores” (p.225).

CONSEQÜÊNCIAS INDIVIDUAIS E ORGANIZACIONAIS

O estágio atual de conhecimento sobre as possíveis conseqüências de *burnout* indica que estas merecem registro importante por seu número, seriedade potencial, domínios afetados (Cádiz, San Juarn, Riviero, Herce & Achucarro, 1997) e em muitas vezes pela irreversibilidade de suas conseqüências (Heus & Diekstra, 1999).

As conseqüências do *burnout* em professores não se manifestam somente no campo pessoal-profissional, mas também trazem repercussões sobre a organização escolar e na relação com os alunos. A adoção de atitudes negativas por parte dos professores na relação com os receptores de seus serviços deflagra um processo de deterioração da qualidade da relação e de seu papel profissional (Farber, 1991; Rudow, 1999). Professores com altos níveis de *burnout* pensam com freqüência em abandonar a profissão. Esta situação ocasiona sérios transtornos no âmbito da instituição escolar e também no sistema educacional mais amplo.

Professores de um modo geral (Wisniewski & Gargiulo, 1997) e professores jovens apresentam maior tendência em abandonar seu trabalho e sua profissão como conseqüência de *burnout* (Schwab & Iwanicki, 1982). Professores não esperam aposentar-se e retiram-se do trabalho antes da idade legal para isto (Rudow, 1999). A intenção de abandonar a organização e a “saída psicológica” ou despersonalização são tentativas de lidar com a exaustão emocional, de acordo com Lee e Ashforth (1996). Embora muitas pessoas possam deixar o trabalho em conseqüência de *burnout*, outras podem ficar. Entretanto, a produtividade fica muito abaixo do real potencial, ocasionando problemas na qualidade do trabalho (Maslach, & Goldberg, 1998). Geralmente, altos níveis de *burnout* fazem com que os profissionais fiquem contando as horas para o dia de trabalho terminar, pensem freqüentemente nas próximas férias e se utilizem de inúmeros atestados médicos para aliviar o estresse e a tensão do trabalho (Wisniewski & Gargiulo, 1997).

Para Maslach e Leiter (1999), a parte do sistema educacional mais valiosa e com o mais alto custo provocados pela incidência do *burnout* são as pessoas que ensinam, ou seja, os professores da instituição. O professor acometido pela síndrome tem dificuldade de envolver-se, falta-lhe carisma e emoção quando se relaciona com estudantes, o que afeta não só a aprendizagem e a motivação dos alunos, mas também o comportamento destes (Rudow, 1999). Garcia (1990) identificou que os professores com altos níveis de

burnout eram acometidos de freqüentes resfriados, insônia, dores nas costas e na cabeça e hipertensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar não é só aplicar uma série de conhecimentos e habilidades para atingir a satisfação das próprias necessidades; trabalhar é fundamentalmente fazer-se a si mesmo transformando a realidade (Martín-Baró, 1998). Partindo da concepção de que o homem é um ser social historicamente determinado, que se descobre, se transforma e é transformado pela via do trabalho, é que acreditamos ser de fundamental importância para a qualificação desta construção social entender os fenômenos psicossociais que envolvem o trabalho humano. *Burnout*, não há dúvida, é um destes fenômenos.

Na medida em que entendemos melhor este fenômeno psicossocial como processo, identificando suas etapas e dimensões, seus estressores mais importantes, seus modelos explicativos, podemos vislumbrar ações que permitam prevenir, atenuar ou estancar o *burnout*. Desta forma, é possível auxiliar o professor para que este possa prosseguir concretizando seu projeto de vida pessoal e profissional com vistas à melhoria da qualidade de vida sua e de todos os envolvidos no sistema educacional.

Torna-se de fundamental importância destacar que a prevenção e a erradicação de *burnout* em professores não é tarefa solitária deste, mas deve contemplar uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade. As reflexões e ações geradas devem visar à busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera microsocial de seu trabalho e de suas relações interpessoais, mas também na ampla gama de fatores macroorganizacionais que determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social na qual o sujeito exerce sua atividade profissional.

Destacamos, ao finalizar este trabalho, que embora tanto o estresse como o *burnout* no ensino certamente ocorram há muito tempo entre os professores, seu reconhecimento como problema sério, com importantes implicações psicossociais, tem sido mais explícito nos últimos 20 ou 30 anos. *Burnout* não é um fenômeno novo; o que talvez seja novo é o desafio dessa categoria profissional em identificar e declarar o estresse e o *burnout* sentidos. O professor conhece muito sobre o quê e como ensinar, mas pouco sobre os alunos e muito menos sobre si mesmo (Doménech, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, M.H. & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research*, 92, 5, 287-301.
- Beck, C. L. & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and non-retarded children. *Journal of Educational Research*, 76, 169-173.
- Byrne, B. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education*, 7, 2, 197-209.
- 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, 3, 197-213.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: an examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42, 3, 261-273.
- Burke, R. J.; Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 3, 261-275.
- Carvalho, M. M. B. (1995). *O professor – Um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola*. São Paulo: USP, Tese de Doutorado. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout*. New York: Routledge.
- Costa, M. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina.
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- Doménech, B. D. (1995). Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 1, 1-16.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.
- Enguita, M.F. (1989). *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Esteve, J.M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Etzion, D. (1987). Burning out in management: a comparison of woman and men in matched organizational positions. *Israel Social Science Research*, 5, 1&2, 147-163.
- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 6, 325-333.
- Friesen, D. & Sarros, J.C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 2, 179-189.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Farber, B. A. (1999). Inconsequentiality – The key to understanding teacher burnout. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.159-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- França, H. H. (1987). A Síndrome de "Burnout". *Revista Brasileira de Medicina*, 44, 8, 197-199.
- Garcia, I. M. (1990). Burnout en profesores y marginación social: diferencias en una muestra de profesores de centros educativos marginado y no marginados. Em *Livro de Comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Tórculo A.G.
- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 1, 61-69.
- Harrison, B.J. (1999). Are you to burn out? *Fund Raising Management*, 30, 3, 25-28.
- Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do you Teachers Burnout More Easily? A Comparison of Teachers with other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. In R. Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Source Book of International Practice and Research* (pp.269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwanicki, E. F. & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Krentz, L. (1986). Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, 3, 12-16.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. Em Vanderbergue, R. E & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.176-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lampert, E. (1999). *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina.
- Lee, R.T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 2, 123-133.
- Leiter, P. M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Lens, W. & Jesus, S. N. A (1999). A psychological interpretation of teacher stress and burnout. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín-Baró, I.(1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A Multidimensional Perspective. Em Schaufeli, W.B.; Maslach, C. & Marek,t. (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp.19-32). New York: Taylor & Francis.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S E. (1984a). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health Resources Administration*, 7, 189-212.

- Maslach, C. & Jackson, S. (1984b). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Take this job and ...love it. *Psychology Today*, 32, 50-57, 1999.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: news perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C.; Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Merazzi, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*. 6, 2, 101-106.
- Moura, E. P. G. (1997). *Saúde mental e trabalho. esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D.Quixote.
- Rudow, B.(1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, D. W.; Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 2, 269-273.
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 2, 5-16.
- Slegers, P. (1999). Professional identity, school reform, and burnout: some reflections on teacher burnout. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.247-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Teles, M. L. S. (1992). *Educação: a revolução necessária*. Petrópolis: Vozes.
- Torres Gomez de Cadiz, B; San Juan, C.; Riviero, A. M.; Herce, C. & Achucarro, C. (1997). "Burnout" professional: un problema nuevo? reflexões sobre el concepto y su evaluación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13, 1, 23-50.
- Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wisniewski, L & Gargiulo, R.M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31, 3, 325-349.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.115-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Recebido em 07/11/2001

Revisado em 15/04/2002

Aceito em 06/05/2002