

## **ESGOTAMENTO PROFISSIONAL NOS DOCENTES: DA PREVENÇÃO À INTERVENÇÃO**

(2010)

**Luís Picado**

Professor Coordenador do ISCE - Instituto Superior de Ciências Educativas (Portugal).  
Doutor em Psicologia da Educação

Email:

[luispicado@gmail.com](mailto:luispicado@gmail.com)

---

### **RESUMO**

Pretende-se com este trabalho esclarecer os fundamentos teóricos do esgotamento profissional/ *burnout* e explicar os principais factores associados à prevalência da síndrome em contexto laboral docente. Serão consideradas alguns das principais linhas, sublinhadas pela investigação, relativas aos programas de prevenção e intervenção relativos ao *burnout*. Ressalva deste estudo a importância de uma abordagem profiláctica, actuativa e resolutive, capaz de contemplar uma prevenção primária e focada na redução dos factores de risco para *burnout*; uma prevenção secundária a ocorrer sobre a resposta da pessoa e no contexto de trabalho, com percepção do stress pelo profissional, mas ainda sem evidências de sintomatologia; uma prevenção terciária no caso de já existirem sintomas efectivos e evidência da perda do bem-estar e da saúde; finalmente uma fase de reabilitação que implica preparação para o retorno ao lugar de trabalho com necessidade de adaptação e mudanças individuais.

**Palavras-chave:** Esgotamento profissional, burnout, docentes, stress, prevenção e tratamento

---

O conceito de **esgotamento profissional/ burnout** surgiu nos Estados Unidos em meados dos anos 70, tendo como objectivo explicar o processo de deterioração nos cuidados e atenção profissional dos trabalhadores. O burnout entendido como conceito relacionado com o trabalho, foi introduzido por Freudenberg (1974) num artigo que tratava o problema do síndrome de burnout entre os profissionais de saúde, sobrecarregados e sub-treinados para o trabalho. Este

conceito, foi utilizado para identificar um estado de fadiga física e mental, que surge em inúmeros profissionais de ajuda e que evoca a imagem da “bateria descarregada” ou da “vela que se apaga”. Segundo o autor, o burnout deve ser entendido como um conjunto de sintomas médico-biológicos e psico-sociais inespecíficos, resultantes de uma exigência excessiva no trabalho e que se verifica especialmente nas profissões que envolvem uma relação de ajuda. É frequente a desproporção entre os esforços realizados e os resultados obtidos que não compensam as expectativas do profissional. Posteriormente, Freudenberger (1980) referiu-se ao burnout como um estado de fadiga ou frustração, resultante da devoção a um ideal que não foi concretizado e para o qual foram mobilizados esforços significativos que se viram assim defraudados, originando deste modo, alterações emocionais que traduzem sentimentos de vazio e fracasso pessoal ou incapacidade para o trabalho.

O desenrolar da investigação veio demonstrar que o burnout se verifica entre professores, polícias, assistentes sociais, trabalhadores de saúde mental, advogados, conselheiros de carreira e profissionais de saúde (ver por exemplo: revisão de Marques Pinto, 2001).

Assim, o conceito de burnout não surgiu no domínio académico mas antes, como resposta aos problemas sentidos pelos profissionais de ajuda, no contexto socioprofissional (Maslach & Schaufeli, 1993).

Ao longo dos anos, esta síndrome tem sido associado ao stress laboral crónico, visível em atitudes e sentimentos negativos. Contudo, não existe uma definição unânime sobre o burnout, mas verifica-se um consenso ao considerar-se que aparece no indivíduo como uma resposta ao stress laboral crónico. Trata-se de uma experiência interna subjectiva que agrupa sentimentos e atitudes e que tem um significado negativo para o indivíduo, dado que implica alterações, problemas e disfunções psicofisiológicas com consequências nocivas para a pessoa e para a organização.

Após os trabalhos de Freudenberger (1974), o conceito despertou o interesse dos clínicos e dos profissionais afectados por esta síndrome. Assim, durante a **década de setenta** e na ausência de uma abordagem empírica ou de um enquadramento teórico específico, os estudos abordagens (de natureza clínica) centraram-se na compreensão dos factores individuais do burnout. Inventariaram-se vários sintomas de burnout, de tal forma que, diversos autores vieram a reconhecer posteriormente que o alargamento excessivo do conceito, acabaria por retirar sentido ao seu significado (Maslach, 1999; Schaufeli e Enzmann, 1998).

Na **década de oitenta**, assistimos a uma sistematização das abordagens do burnout, marcada pela tradição da psicologia social e das organizações (Marques Pinto, 2001). Para tal contribuíram um conjunto de diferentes factores, nomeadamente:

- Conhecimento do burnout como síndrome tridimensional incluindo sintomas de exaustão emocional, despersonalização e perda de realização pessoal no trabalho (Maslach, 1993 e 1999).

- Adopção de um conjunto restrito de questionários estandardizados, entre os quais se destaca o MBI - Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson & Leiter, 1996), o qual operacionaliza a definição proposta pela autora.

- Realização dos primeiros estudos transnacionais (Schaufeli e Bunk, 1996).

- Focalização dos estudos no contexto profissional dos profissionais de ajuda (Glass, McKnight & Valdimarsdottir, 1993).

- Os modelos conceptuais, decorrentes da psicologia social e das organizações adoptados passam a centra-se nos determinantes contextuais e socioprofissionais em detrimento dos factores biográficos ou pessoais (Maslach & Schaufeli, 1993).

Estes contributos, decisivos para a construção de uma abordagem empírica, não resolveram todos os problemas de natureza conceptual e metodológica existentes. Os dados empíricos recolhidos, reportavam-se a amostras não representativas e os estudos assentavam em metodologias correlacionais e em medidas de relato verbal (Maslach & Schaufeli, 1993; Schaufeli, Ezzmann & Girault, 1993a).

Desde a **década de noventa** até aos nossos dias, as investigações sobre o burnout têm sofrido um novo impulso centrando-se em alguns aspectos essenciais:

- Verificou-se um aumento de investigações fundamentadas em perspectivas teóricas mais abrangentes, nomeadamente a teoria do stress profissional (Bunk & Schaufeli, 1993) e em modelos conceptuais específicos do burnout que contemplem factores etiológicos, desenvolvimento e resultados (Golembiewski, Scherb & Munzenrider, 1994).

- A investigação revelou-se mais criteriosa em termos metodológicos, baseando-se em amostras representativas e em grupos profissionais específicos em alguns países (Schaufeli & Ezzmann, 1998), bem como estudos longitudinais (Cherniss, 1995) que permitem estabelecer relações causais entre o burnout, os seus determinantes e conseqüências (Schaufeli, Ezzmann; 1998), e clarificar o entendimento do processo de burnout (Lee & Ashforth, 1996).

- Verificou-se como reconceptualização do burnout, entendido como crise geral na relação entre as pessoas e o trabalho (Maslach e Leiter, 1997).

- Mais recentemente o estudo do burnout associou-se ao interesse pelo fenómeno oposto, o engagement (Maslach & Leiter, 1997; Schaufeli et al, 2000a). Esta orientação assenta fundamentalmente nos princípios de uma “psicologia positiva”, centrada na compreensão dos recursos e formas óptimas de funcionamento face a situações potencialmente problemáticas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Estas evoluções ainda não resolveram o problema da desarticulação teórica e empírica na totalidade, persistindo a necessidade de enquadrar o estudo do burnout em modelos conceptuais integradores e capazes de orientar as investigações dedutivas (Schaufeli e Ezzmann, 1998; Maslach e Leiter, 1999).

Não obstante a diversidade das abordagens teóricas adoptadas no estudo do burnout, a de Maslach (1976) é a que reúne maior consenso e maior número de citações (Lee e Ashforth, 1990). Nesta perspectiva, o burnout é tido como um síndrome tridimensional associado ao stress profissional, que inclui sintomas de “exaustão emocional”, de drenagem e exaustão dos recursos emocionais pelo trabalho continuado com pessoas; “atitudes de despersonalização”, que consistem numa componente de coping assente na indiferença e cinismo face aos outros e, em particular, face aos estudantes; e a “diminuição da realização pessoal”, dos sentimentos de competência e de sucesso no trabalho docente (Maslach, 1999).

### **Burnout na Profissão docente**

Apesar das dificuldades existentes para determinar os níveis de burnout na docência, dada a inexistência de critérios clínicos ou de normas estatísticas representativas, é possível fazer uma estimativa da incidência relativa do burnout mediante a comparação com níveis registados noutros grupos profissionais e noutros países (Schaufeli e Enzman, 1998). Assim, constatamos que o burnout dos professores parece fazer-se sentir de forma consistente em diversos países e culturas nomeadamente, entre professores australianos (Pierce e Molly, 1989), jordanos e dos Emirados árabes Unidos (Abu-Hilal, 1995), dos EUA (Maslach, Jackson, Leiter, 1996), Holandeses (Schaufeli e Enzman, 1998) e Portugueses (Marques Pinto, 2000; Marques Pinto, Lima & Lopes da Silva, 2003; Picado 2008). Estudos comparativos deste tipo, realizados nos EUA (Maslach et al, 1996) e na Holanda (Schaufeli e Enzmann, 1998), revelam que os professores apresentam os níveis de exaustão emocional e de despersonalização mais elevados, enquanto que a perda de realização pessoal no trabalho não é tão acentuada como noutros profissionais.

Quanto à compreensão dos Factores correlacionados com o Burnout na Profissão Docente devemos dizer que a maioria dos estudos empíricos é de natureza correlacional, tornando difícil estabelecer relações de causalidade entre variáveis antecedentes e consequentes (Schaufeli & Enzmann, 1998). Reportando somente os estudos que utilizam o MBI (Maslach e tal, 1996) como medida de avaliação do burnout e particularizando aqueles que incidem especificamente sobre os professores, procuramos apresentar algumas das potenciais causas e manifestações do burnout.

Entre as possíveis causas encontramos as **características organizacionais e de trabalho** que se apresentam fortemente correlacionadas com a dimensão de exaustão emocional (Smylie 1999).

O **conflito de papel** surge associado ao burnout, especialmente às dimensões de exaustão emocional e despersonalização (Burke & Greenglass, 1995).

A **ambiguidade de papel** aparece associada à perda de realização pessoal (Perce & Molloy, 1990).

A falta de **apoio social** apresenta dados consistentes quando se trata de se estudar o burnout em geral (Lee & Ashforth, 1996) mas revela-se inconclusiva no caso particular dos professores (Byrne, 1999).

A **falta de participação na tomada de decisões** surge associada ao burnout em particular e em especial à perda de realização pessoal dos professores (Byrne, 1999).

A **idade** associa-se ao burnout; sobretudo a dimensão de exaustão emocional, ocorre entre os profissionais mais jovens (Anderson e Iwanicki, 1984; Byrne, 1991, Marques Pinto, 2001). A literatura tem apontado diferentes factores como a socialização profissional que determina o desenvolvimento de expectativas e estratégias de coping (Gil-Monte & Peiro, 1997).

Independentemente da abordagem de estudo do burnout profissional dos professores poder assentar em diferenças individuais relacionadas com o percurso profissional (Hurbeman, 1989) ou, por outro lado, com etapas comuns de maior ou menor motivação (Burke & Greenglass, 1988), é unanimemente aceite a existência de determinados **períodos da carreira docente como os piores ou os melhores anos**. Os piores anos de carreira, sucedem no começo da vida profissional ou na etapa final da mesma. Os docentes mais novos apresentam níveis mais elevados de stress associado ao comportamento dos alunos (Borg & Riding, 1991) ao suporte social (Borg & Riding, 1991), ao clima da escola e ao desenvolvimento da carreira; por outro lado os docentes mais velhos acusam um maior desgaste face às exigências curriculares enquanto fontes de stress profissional (Borg & Riding, 1991). Encontramos diversos estudos empíricos que comprovam que os professores na fase inicial do percurso profissional apresentam um maior grau de exaustão emocional, de despersonalização e baixa realização profissional (Anderson & Iwanicki, 1984; Gold, 1985; Hart, 1987). O mal-estar docente deve-se fundamentalmente ao “choque com a realidade”, dado que a formação inicial tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que não corresponde à situação real da prática quotidiana (Veenman, 1984; Jesus, 2000). Os professores mais novos acusam mais o stress no que diz respeito ao confronto com a realidade escolar, reuniões, controlo disciplinar e problemas com os pais dos alunos (De Frank e Stroup 1989; Montalvo et al., 1995).

Efectivamente, um elevado nível de idealismo (idealização) em torno da necessidade de ajudar, visto não estar realisticamente fundamentado, facilita o caminho para a desilusão. O confronto com uma realidade, diferente da esperada e com exigências excessivas para a energia/recursos disponíveis, conduzem ao desgaste e ao desencorajamento e vão ao encontro da noção de Burnout, de Freudenberg (1974). Com o desencorajamento, os esforços desenvolvidos falham em produzir os resultados esperados, ocorre a perda de motivação e de energia, entrando-se facilmente num círculo de frustração. Nas situações em que se torna difícil a resolução de problemas (dificuldade em despende energia suficiente), alguns professores poderão encontrar uma “resposta tipo” que “encaixa” nos problemas novos que lhes surgem e, embora os satisfaça temporariamente, não elimina sustentadamente o problema. É deste modo que o idealismo próprio destes professores, pode facilitar o processo de burnout. Os sentimentos

altruístas conduzem muitos professores a envolverem-se excessivamente nos problemas dos seus alunos, procurando eles próprios a solução para os problemas. Muitas vezes o esforço dispendido não conduz a resultados satisfatórios levando estes docentes a experienciarem situações de fracasso e baixos sentimentos de realização pessoal no trabalho. Os professores desmotivados também podem apresentar um maior distanciamento afectivo, valorizando no limite da indiferença os acontecimentos stressantes específicos da profissão (Jesus, 2000).

Os professores principiantes são igualmente os mais vulneráveis a outras condicionantes emocionalmente desgastantes, características da profissão docente, tais como: alterações na definição e no processo do papel profissional (novas políticas educativas, novos métodos pedagógicos, novas tarefas); distribuição dos professores (colocações); instabilidade na carreira (tipo de vínculo contratual) e problemas do controlo disciplinar (Costa, 1989; Esteve, 1991).

Os melhores anos da carreira, ocorrem aproximadamente aos oito anos de actividade (período de estabilização) ou, desta etapa, até próximo do meio da carreira (Huberman, 1989). Nesta fase muitos professores deixam de ter contratos temporários e alcançam a efectividade, o que lhes dá uma maior segurança face ao futuro e lhes permite estabilizar a vida profissional e familiar. Aqueles que ainda não garantiram a efectividade passam a concorrer aos *quadros de zona pedagógica*, aumentando fortemente a possibilidade de virem a obter colocação. Esta situação diminuirá consideravelmente as tremendas preocupações que a situação dos concursos acarreta. Este é também um período em que os professores caminham para a sua maturidade profissional, tendo passado de um período inicial de confronto com a realidade para uma fase de maior estabilidade, onde o saber e a experiência acumulados lhes permitem gerir com maior à-vontade as situações e as fontes outrora geradoras de desgaste e mal-estar.

Quanto à variável **sexo**, a investigação parece apontar que os professores apresentam níveis de despersonalização mais elevados do que as professoras enquanto estas apresentam maior satisfação profissional e recebem maior suporte social e apoio dos colegas do que os homens. Não se verificaram diferenças estatisticamente relevantes nas outras duas dimensões do burnout. (Byrne, 1991; Pierce & Molloy, 1990).

Relativamente ao **estado civil**, os docentes solteiros apresentam níveis significativamente mais elevados de despersonalização do que os docentes casados ou divorciados e não revelam níveis significativamente mais elevados de exaustão emocional e despersonalização (Marques Pinto, 2001).

No que diz respeito aos **factores contextuais e pessoais** do burnout docente, parece suceder que os professores mais idealistas e fundidos com a profissão são os mais propensos ao burnout (Farber, 1984).

A investigação aponta os **alunos perturbadores** e a **burocracia administrativa** nos “administradores escolares” como variáveis associadas ao burnout (Burke e col., 1996). No caso

dos professores apenas docentes foram encontradas relações significativas entre os problemas com os alunos (Friedman, 1995) e o burnout, especialmente a dimensão de exaustão emocional.

No âmbito relacional, verifica-se que a relação professor-aluno nem sempre se caracterizou pela compreensão e empatia desejáveis ao processo de ensino-aprendizagem, antes se verificando situações ou ambientes de algum atrito e confronto (Estrela, 1996). Podemos afirmar que as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais importantes fontes de distress e mal-estar (Vila, 1988). Cairns et al (1988) consideram que os comportamentos “disruptivos” (*disruptive behavior*) ou indisciplinados têm sido considerados uma das maiores causas de mal-estar-docente. De acordo com os resultados de investigação de Florbela Santos (1992), os problemas disciplinares dos alunos e a falta de pré-requisitos de aprendizagem constituem, na opinião dos professores inquiridos, uma realidade nas salas de aula, reflectida na alta retenção e nas decedentes avaliações do sistema escolar português.

Por último, referimos a **satisfação profissional** que, pode ser definida como o sentimento experienciado pelo trabalhador em resposta à situação total do trabalho (Harris, 1989). Trata-se de um estado comportamental flutuante de um indivíduo decorrente de percepções subjectivas de factores situacionais que, compreende um conjunto de atitudes em relação ao trabalho, conforme as metas e valores dos indivíduos perante a vida (Harris, 1989).

A maioria dos estudos empíricos efectuados, revelam que a satisfação no trabalho está correlacionada negativamente com a exaustão emocional e a despersonalização e apenas fracamente correlacionada com a realização pessoal (Zedeck, Maslach, Mosier & Skitka, 1989). Um estudo realizado por Enzmann e Kleiber (1989), onde utilizaram uma análise factorial mais compreensiva das médias das escalas, sugere que a realização pessoal e a satisfação no trabalho constituem um único factor. O padrão dos resultados da investigação leva alguns investigadores a concluir que enquanto o burnout e a insatisfação no trabalho estão claramente ligados, não são construtos idênticos (Zedeck, Maslach, Mosier & Skitka, 1989). A natureza específica de tal ligação é ainda um assunto de especulação.

### **Prevenção e tratamento do burnout profissional nos professores**

Segundo Maslach e Leiter (1999) os programas de prevenção e intervenção podem ser considerados preventivos e interventivos em função da fase de actuação sobre o *burnout*, denominando-se prevenção primária, secundária e terciária ou tratamento. Caso o programa tenha por objectivo reduzir os factores de risco para *burnout*, ou seja, modificar a natureza do stressor, antes que seja percebido como tal, esta fase é denominada prevenção primária. Se a actuação do programa ocorrer sobre a resposta da pessoa e no contexto de trabalho, com percepção do stress pelo profissional, mas ainda sem evidências de sintomatologia, a prevenção é

considerada secundária. Caso já existam sintomas efectivos e a perda do bem-estar e da saúde estejam comprovadas por evidências, essa fase é denominada de prevenção terciária. Schaufeli e Enzman (1998) incluem ainda a fase que implica a preparação para o retorno ao lugar de trabalho com necessidade de adaptação e mudanças individuais, sendo denominada fase de reabilitação.

Dando sequência ao presente estudo consideramos um conjunto de propostas de prevenção que contemplam a perspectiva de diversos autores, designadamente Maslach (1982, 1999).

Maslach (1982) defende uma intervenção profiláctica ao nível das seguintes áreas: Individual; Indivíduo/ Organização e Organização.

A nível **individual**, Maslach (1982) ressalva a importância de um modo de vida saudável e que permita um equilíbrio entre a actividade profissional e o lazer e bem-estar. Trata-se de promover um conjunto de cuidados físicos (exercício físico, dormir e comer bem etc.) que podem contribuir para tornar a pessoa mais resistente aos desafios do stress profissional. Importa que os profissionais, para além de serem competentes no trabalho, estabeleçam parâmetros e objectivos realistas e participem em programas de combate ao stress.

Fontana (1998) sugere que o professor deva ser realista nas suas expectativas e nos seus julgamentos. O autor sugere o desenvolvimento de “estratégias de distração” (participação em actividades agradáveis que afastem a mente do problema e aumentem a sensação de controle) ao invés das atitudes comuns provenientes das “estratégias de ruminação” (falar ou pensar repetitivamente sobre como as coisas são difíceis) ou das “estratégias negativas de enfrentamento da realidade” (adoptar comportamentos de evitamento perigosos como bebida e drogas, agitação física ou agressividade).

Bandura (1997) destaca a importância da auto-eficácia face aos problemas do trabalho. O autor define-a como o recurso pessoal por excelência, uma crença na própria capacidade para organizar e executar os meios necessários face a situações futuras. A auto-eficácia afecta a forma como as pessoas tem de actuar, de pensar e de sentir. Assim, tendemos a evitar as actividades que pensamos que excedem as nossas capacidades e realizamos aquelas que somos capazes de dominar. Para diversos investigadores a auto-eficácia negativa está associada com a ansiedade e ao burnout e a auto-eficácia positiva surge associada à persistência, dedicação e satisfação nas acções realizadas (Martínéz, Marques-Pinto, Salanova, y López da Silva, 2002; Salanova y Schaufeli, 2000). Para Llorens et al. (2003) o desenvolvimento de estratégias motivacionais será um dos principais elementos incrementadores da auto-eficácia dos professores (Llorens et al., 2003b).

Diversos autores, consideram fundamental que os professores aprendam a tirar partido das pessoas que lhes podem dar um apoio efectivo, sob o ponto de vista técnico, emocional e em todos os outros campos em que se sente carente. Fontana (1998), Esteve (1999, 2000), Kelchtermans e Srittmatter (1999), Brock e Grady (2000), defendem o apoio e incentivo de pessoas envolvidas na mesma tarefa e com um entendimento das dificuldades mútuas.



Salanova, Llorens e Garcia-Renedo (2003) demonstraram que os docentes consideram que a autonomia e o apoio social que recebem dos colegas, são os recursos mais importantes para enfrentar as dificuldades e problemas laborais. Quando os professores percebem que têm um grau de controlo suficiente para decidir que tarefas, quando e como realiza-las, assim como o apoio que recebem dos seus companheiros na hora de as realizar passam a dispor de importantes “amortecedores” do stress. Relativamente aos “facilitadores” que os professores consideram mais importantes para melhorar e facilitar o seu desempenho profissional, destacamos: bom relacionamento com os alunos, participação dos alunos nas aulas, gestão eficaz das reuniões e fácil acesso à informação e materiais.

No que se refere às estratégias dirigidas à *interface* **Indivíduo/ Organização**, Maslach (1982) ressalva a importância dos factores interpessoais associados ao desenvolvimento do burnout perante os quais se destacam as estratégias de gestão do tempo e o treino de competências interpessoais. Assim no primeiro caso, é fundamental que o professor aprenda a trabalhar de modo a intercalar pequenas pausas no ritmo da sua actividade. Os professores deverão aprender a gerir o tempo com base na missão da organização, na missão do serviço e da função; definindo objectivos na gestão do tempo; planeando a longo, médio e curto prazo; estabelecendo prioridades; diagnosticando as suas deficiências na gestão do tempo, e encontrando métodos de constante auto-avaliação. Neste sentido importa estruturar acções de forma a maximizar o desempenho na gestão do tempo; considerando o tempo como um recurso, considerando a cultura específica da organização, do serviço e da respectiva função e utilizando métodos e técnicas que permitam melhorar a capacidade de organização pessoal. A melhoria na capacidade de gestão do tempo poderá ajudar a um equilíbrio entre o trabalho e a vida privada que possibilite momentos de descompressão e recuperação dos recursos emocionais. Maslach (1982) refere a importância do uso da técnica de descompressão. É fundamental que a passagem da vida profissional para vida privada não seja feita de modo abrupto mas após momentos de descompressão. Estes momentos deverão permitir ao profissional descontraírem-se antes de se envolver plenamente na vida privada. Para que a descompressão possa ocorrer são recomendadas actividades de relaxamento (andar a pé, ver montras, praticar desporto, sonhar acordado).

No que diz respeito ao treino de competências interpessoais, Maslach (1982) considera-o como um dos aspectos fundamentais na prevenção do burnout. O profissional deverá saber dar início, manter e terminar o processo de relacionamento interpessoal, lidando com as diferenças individuais ou abordar temas delicados. De acordo com esta perspectiva.

Os autores têm destacado a importância da qualidade da relação professor-aluno para o bem-estar docente (Picado, 2005). Um dos primeiros aspectos a considerar é que os professores nunca poderão esquecer que a forma como actuam em relação aos outros influencia o modo como os outros actuam em relação a eles – comportamento gera comportamento – agressividade gera agressividade (Fachada, 1991). Embora não exista uma forma singular que possa prever e conduzir ao sucesso nas relações interpessoais é fundamental que o professor apresente uma

atitude de autoconfiança, evidenciando os direitos pessoais nas relações estabelecidas, demonstrando uma postura descontraída e amável. O estilo assertivo ou auto-afirmativo terá maiores possibilidades de sucesso do que um estilo passivo (tentando passar despercebido) e agressivo (procurando dominar os outros) (Jesus, 1998). O professor, enquanto líder que procura conduzir os alunos às aprendizagens, deverá compreender a necessidade de dinamizar um conjunto de competências interpessoais, nomeadamente: reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; reconhecimento da capacidade de recompensar ou de punir; reconhecimento de competências para ensinar; reconhecimento de qualidades interpessoais apreciadas pelos alunos que lhes possibilitem desenvolver processos de identificação. Actualmente o professor já não é somente um transmissor de conhecimentos. Por isso, não pode esperar que os alunos assumam o papel de mero receptor de conteúdos (Sampaio, 1996; Veiga, 1999). A profissão docente é nos dias de hoje uma profissão eminentemente relacional (Loughran e Russell, 2002).

Por último, relativamente às **estratégias dirigidas à organização** Maslach (1982) apresenta um conjunto de medidas a serem implementadas, nomeadamente: institucionalização de check-up psicossocial; melhoria do conteúdo e do ambiente de trabalho; redução dos horários de trabalho em profissionais de ajuda que estão em contacto directo com os utentes e formação em serviço que habilite nos domínios sociais e interpessoais.

No caso particular do burnout nos professores destacamos o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar docente proposto por Jesus (1998, 2000). Trata-se de um programa de formação contínua centrado na identificação de factores e sintomas de stress, no desenvolvimento de estratégias de coping, na substituição de crenças irracionais, na prática de relaxamento, no treino de competências de assertividade e de trabalho em equipa e na análise de estratégias para gestão da desmotivação e da indisciplina dos alunos.

Este programa, já foi testado em diversos grupos de professores, com diferentes formadores. No início e no final do programa de formação foi aplicado um instrumento para avaliar os níveis de Bem-estar dos professores participantes. Como principais resultados, verificou-se: aumento da motivação e do bem-estar e diminuição das crenças irracionais e dos níveis de stress.

Estes resultados ilustram os benefícios da formação contínua para o bem-estar e qualidade de vida dos professores, revelando as vantagens de um processo formativo que vai ao encontro do modelo relacional, oposto ao modelo normativo (que defende num modelo idealizado e universal de professor).

Segundo Jesús (1998, 2000), as sessões formativas, organizadas sequencialmente, permitem aos professores participantes identificar os sintomas de mal-estar e potenciais factores que possam estar a contribuir para essa situação. São analisadas as possíveis estratégias que lhes possam permitir superar os factores de mal-estar. Concluída esta análise, cada uma das sessões seguintes procura contribuir para o desenvolvimento de competências de prevenção ou resolução

das situações de mal-estar (competências de gestão de crenças, expectativas e atribuições, no sentido de um funcionamento cognitivo mais adequado). Finalmente, são trabalhadas as competências de: gestão dos sintomas físicos, gestão do tempo e de trabalho em equipa com colegas, assertividade, liderança na sala de aula e gestão da (in)disciplina dos alunos.

Referimos que, na primeira e na última sessão é avaliada a eficácia do programa, sendo feita, respectivamente, uma pré e uma pós-avaliação ao nível das variáveis que constituem indicadores de bem ou de mal-estar do professor.

Os bons resultados obtidos com este programa de formação, têm conduzido à utilização do mesmo com professores de outros países, nomeadamente no Brasil e em Espanha. Actualmente, o autor está a preparar uma adaptação do programa para professores de outros níveis de ensino, nomeadamente do ensino superior.

Para além deste programa de formação de professores, Jesús (2000, 2002 e 2003), tem vindo a estudar e a propor outras medidas para a redução do burnout e do mal-estar em geral.

Por último julgamos importante destacar outras estratégias gerais que auxiliam o docente face ao burnout profissional. Assim, o primeiro passo reside no reconhecimento de altos níveis de burnout na profissão docente sem o associar a alguma debilidade pessoal ou incompetência profissional (Travers e Cooper, 1997). A interpretação da figura do professor como um herói trágico, vítima do seu próprio zelo e idealismo, que paga um elevado preço pelo seu alto rendimento, foi a primeira aproximação ao fenómeno, porém, já não se ajusta aos modelos actuais. Esteve (1991) refere-se à síndrome do burnout como um sentimento de desencanto que afecta muitos professores na actualidade, quando comparam a situação de ensino há alguns anos atrás com a realidade das escolas onde trabalham. As novas exigências, decorrentes das mudanças radicais e demandas crescentes na actuação docente, requerem o exame das actuais práticas, esperando-se ainda que os professores avaliem o êxito dessas modificações, avaliando-se e avaliando os alunos, mudando, em consequência, as suas práticas.

Para Fontana (1998), os professores que conseguem conviver ou superar as adversidades parecem pertencer a um tipo de personalidade cujas características psicológicas, idade, género, educação, posição social e experiências passadas levam a certas variações sobre a forma de avaliação de uma situação stressante e, cujo grau de envolvimento com as essas situações, varia em consequência da capacidade psicofísica do indivíduo. Os efeitos dos acontecimentos dependem, em grande parte, do efeito mediador das diferenças das respostas fisiológicas, psicológicas e sociais. Os diversos autores, são unânimes em destacar a importância do apoio e incentivo dado pelas pessoas envolvidas na mesma tarefa e com um entendimento das dificuldades mútuas (Fontana, 1998; Esteve, 1999, 1999; Kelchtermans e Srittmatter, 1999; Jesus, 2001).

Não existindo soluções simples para o fenómeno multifactorial do burnout e perpassado pelo complexo mundo educacional, as estratégias apresentadas podem ajudar a criar um ambiente

mais saudável nas escolas, se todas as condições desencadeadoras da síndrome (organizacionais, inter e intrapessoais) forem observadas nos sistemas de prevenção. Assim, estas medidas podem, potencialmente ser usadas para reduzir o burnout, dependendo da natureza do processo e do contexto específico em que este se desenvolve, importando averiguar empiricamente a sua eficácia.

Relativamente à avaliação da eficácia das diversas abordagens de prevenção e intervenção face ao burnout em particular, deparamo-nos com existência de poucos estudos empíricos (Marques Pinto, 2001). As avaliações, limitam-se a programas dirigidos ao indivíduo (Schaufeli & Buunk, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998). Assim, enquanto a dimensão da exaustão emocional parece ser reduzida pelas técnicas cognitivo-comportamentais, a baixa realização pessoal e a despersonalização parecem mais resistentes à mudança.

Ao enquadrarmos estes resultados na literatura especializada, constatamos que não são surpreendentes. Efectivamente a maioria das técnicas visa a redução dos níveis de stress e não a mudança de atitudes (Schaufeli e Enzman, 1998). De acordo com uma perspectiva mais abrangente, é possível pensar que só poderá existir qualidade de vida no trabalho e bem-estar profissional quando os membros de uma organização são capazes de satisfazer necessidades pessoais importantes através da sua vivência na mesma, o que engloba, a preocupação com o efeito do trabalho nas pessoas, com a eficácia da organização e com a ideia da participação dos trabalhadores na solução de problemas e tomada de decisões (Kanaane, 1994).

As avaliações realizadas por Jesus (Jesus, Mosquera e Stobaus, 2005) ao Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar docente (Jesus, 1998, 2000) revelam que a exaustão emocional também diminui, embora não tenha sido atingido o limiar da significância estatística.

Em suma, existem três factores estruturantes para qualquer programa de prevenção do burnout (Schaufeli e Enzman, 1998):

- Avaliação dos níveis de burnout de forma a aumentar a consciência dos profissionais e da organização sobre os problemas.
- Adopção de medidas que visem a redução do stress (técnicas cognitivo-comportamentais e eliminação dos stressores organizacionais).
- Ajustamento adaptativo da pessoa (competências promotoras de uma maior resistência ao stress e de expectativas mais realistas, e finalmente a modificação de características relevantes do trabalho).

Em conclusão, ao compreendermos melhor o fenómeno do burnout, identificando as suas etapas e dimensões, os seus stressores mais importantes e os seus modelos explicativos, podemos vislumbrar acções que permitam prevenir, atenuar ou debelar o burnout. Desta forma, é possível auxiliar os professores para que estes possam prosseguir a concretização dos seus projectos de vida pessoal e profissional com vista ao bem-estar docente.

Pelo exposto, devemos referir que a prevenção e a actuação face ao burnout em professores não é tarefa solitária do docente, mas deve contemplar uma acção conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade. As reflexões e acções geradas devem visar a busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera micro-social de trabalho e das relações interpessoais, mas também na ampla gama de factores macro-organizacionais que determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social na qual o sujeito exerce sua actividade profissional.

## BIBLIOGRAFIA

Anderson M. & Iwanink E. (1984). Teacher motivation and th its relationship to burnout. *Education Administration Quartely*. nº20, pp. 109-132.

Bandura, A. (1977). *Social lernning theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinations of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, VI(4), 335-373.

Bunk, B.P., & Schaufeli, W.B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.) *Professional burnout* (pp. 53-74). Washington: Taylor & Francis.

Burke, R. J. & GreenGlass, E. R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Realations*, 48(2), 1987-201.

Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe, & A.M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing representations* (pp.331-336). Oxford: Clarendon Press.

Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout – Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. NY: Routledge.

Costa, V. P. (1989, 11 de Junho). A condição de professor ou o professor de condição. *Diário de Notícias*.

Defrank, R. S.; Stroup, C. A. (1989). Teacher Stess and Health: Examination of a Model. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 33, n.º 1, 99-109.

Doménech, B. D. (1995). Introduccion al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapeutico. *Psicologia Educativa*, 1, 1, 1-16.

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.

Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (ed.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC.

Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: new challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), pp. 197-207. EJ 609 284

Estrela, M. T. (1996). Algumas considerações sobre o profissionalismo docente. Coimbra: Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*.

Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, (1), 159-165.

Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. New York: Anchor Press.

Friedman, I. A. (1995): "Measuring school principal experienced burnout". En: *Educational and Psychological Measurement*, 55. 641-651.

Fontana, D. (1998). Psicologia para professores. São Paulo: Edições Loyola.

Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a Teacher. In Kevin Ryan, (Eds.), *A Teacher Education*. Yearbook NSSE, 25-52.

Gil-Monte, P., & Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Sintesis.

Glass, D. C., McKnight, J. D., & Valdimarsdottir, H. (1993). Depression, burnout and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(1), 147-155.

Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.

Golembiewski, R.T., Scherb, K., & Munzenrider, R. F. (1994). Burnout among Florida teachers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 16 (4), 395-421.

Hart, N. I. (1987). Student teachers`anxieties: Four measures factors and their relationships to pupil disruption In class. *Educational Research*, 29, 12-18.

Harris, R. B. (1989). *Reviwing nursing stress according to a proposed coping-adaptation framework*. ANS Adv. Nurs. Sci, v. 11, n.2, p. 12-288.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel – Paris: Delachaux & Nistlé.

Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Editora Quarteto Editora. Coimbra. (versão reduzida da obra vencedora do prémio Grácio de 1996).

Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. L. Silva & A. M. Pinto (Eds.), *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores, 167-184.

Kanaane, R. (1994). *Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao Século XXI*. São Paulo: Atlas.

Kelchtermans, G. (1999). Teaching carer: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In Vandenberghe, & M. Huberman (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 176-191). Cambridge: Cambridge University Press.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of a teacher stress. *Educ. Studies*, 4, 1-16.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 28-35. EJ 622 519

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

Loughran, J. and Russell, T. (2002) *Improving Teacher Education Practice Through Self-study*, London: RoutledgeFalmer.



Martinez, I.vM., Marques Pinto, A., Salanova, M. e Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en Estudiantes Universitarios de España Y Portugal. Un Estudio Transcultural. *In Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.

Marques Pinto, A. (2001). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Maslach, C.. and Jackson. S. E. (1978). 'Lawyer burn-out'. *Barrister*, 5(2), 8. 52-54.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher *burnout*. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*. (pp. 211-222). Cambridge: Cambridge University Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In Vandenberghe, & M. Huberman (Eds). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 1-16). Washington: Taylor & Francis.

Pierce M. B. & Molloy, G. N. (1990). Relations between school type, occupational stress, role perceptions and social support. *Australian Journal of Education*, 34, 330-338.

Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde. Edições Pedagogo.

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burn-out in mental health settings. *Hospital & community Psychiatry*, 29, 233-237.

Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2000). Exposure to Information Technologies and its relation to Burnout. *Behaviour & Information Technology*, 19, 385-392.

Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M., & Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva?. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, (2), 117-134.

Salanova, M.; Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están 'quemando' los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20

Sampaio, D. (1996). *Indisciplina no contexto escolar*, Noesis, 37, 32-33.

Schaufeli, W., & Bunk, B. P. (1996). Professional burnout In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds). *Handbook of Work and health psychology* (pp. 311-346). New York: John Wiley and Sons.

Schaufeli W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and research*. A critical analysis. London, UK: Taylor and Francis.

Schaufeli, W., & Enzmann; D. & Girault, N. (1993a). Measurement of burnout: A Review. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.) *Professional burnout*. (pp. 199-216) Washington: Taylor & Francis.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.59-84). Cambridge: Cambridge University Press.

Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Who are burned out teachers? *Education Research Quarterly*, 7, 5-16.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). Teachers Under Pressure. *Stress in the Teaching Profession*. London, New Cork: Routledge.

Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 91-108.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teacher. *Review of educational Research*, 54, (2), 143-178.

Veiga, M. L. (1999). Reflexões em torno do conceito de eficácia pedagógica. *Itinerários*, 2, 13-26.

Vila, J. V. S. (1988). *La Crisis de la Función Docente*, Valencia, Promolibro.

Zedeck, S., Maslach, C., Mosier, K., & Skitka, L. J. (1989). Affective response to work and family life: Employee and spouse perspectives. In E. Goldsmith (Ed.) *Work and family: Theory, research, and applications*. NJ: Sage Publications. [Reprinted in *Journal of Social Behavior and Personality*, 3, 135-158].