

Prevenção da síndrome de *burnout* em professores: um relato de experiência

Mary Sandra Carlotto*

Resumo

Este estudo descreve e discute uma experiência de intervenção psicossocial para a prevenção da síndrome de *burnout* em professores. Participaram dez professoras de uma escola pública de ensino fundamental. A intervenção foi estruturada em cinco encontros quinzenais, organizados em torno de cinco temáticas: 1) caracterização da síndrome de *burnout*, autodiagnóstico, identificação dos principais fatores de risco; 2) desenvolvimento de estratégias saudáveis de enfrentamento de situações de estresse ocupacional; 3) manejo de problemas e emoções; 4) expectativas realistas do trabalho; e 5) propostas para a prevenção de *burnout*. A intervenção possibilitou informar e debater o conceito de *burnout* e seus fatores de risco, principalmente no tocante aos estressores relacionais. Estratégias de enfrentamento com foco na resolução de problemas e manejo de emoções foram analisadas com base em estressores apresentados pelos professores. Expectativas realistas em relação ao trabalho e à profissão promoveram reflexões sobre as possibilidades e limites da função docente no atual contexto de trabalho. Por fim, questões para prevenção da síndrome de *burnout* foram discutidas, gerando possibilidade de intervenções em nível individual, grupal e organizacional.

Palavras-chave: intervenção psicossocial; síndrome de *burnout*; professores.

Prevention of burnout syndrome in teachers: an experience report

Abstract

This study describes and discusses a psychosocial intervention experience to prevent the Burnout Syndrome among teachers. There were 10 participants, all of them teachers from a public elementary school. The intervention was structured in 5 fortnightly meetings organized around five themes: (I) the characterization of the Burnout Syndrome, self-diagnosis, the identification of key risk factors, (II) the development of healthy strategies to cope with occupational stress situations (III) management of problems and emotions (IV) realistic expectations of work and (V) proposals for burnout prevention. The intervention enabled the information and discussion of the concept of burnout and its risk factors, mainly regarding relational stressors. Coping strategies focused on solving problems and managing emotions were discussed based on stressors presented by teachers. Realistic expectations regarding job and profession promoted reflections on the possibilities and limitations of the teaching profession in the current work context. Finally, issues for burnout syndrome prevention were discussed, creating the possibility of individual, group, and organizational interventions.

Keywords: Psychosocial intervention; Burnout Syndrome; Teachers.

* Psicóloga; Mestre em Saúde Coletiva (ULBRA-RS); Doutora em Psicologia Social (USC/ES); Professora do PPG em Psicologia e do PPG em Educação (PUC/RS). Bolsista Produtividade do CNPq. E-mail: mary.sandra@puccrs.br

Introdução

A síndrome de *burnout* (SB) surgiu como um conceito importante na década de 1970, pois conseguiu captar a experiência de trabalhadores em sua relação com o trabalho. Sua importância é crescente e cada vez mais reconhecida como um problema social por pesquisadores que tentam estudá-la em busca de melhor compreender seu conceito, suas causas e consequências, visando, com isso, lidar, conter e combater sua ocorrência. Este reconhecimento, atualmente, ultrapassa as fronteiras de seu país de origem, os Estados Unidos, e passa a adquirir importância mundial (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

O *burnout* é considerado um fenômeno psicossocial que ocorre como resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Trata-se de um construto formado por três dimensões: 1) exaustão emocional, caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos; 2) despersonalização, que ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes, colegas e a organização de forma distante e impessoal. Os trabalhadores passam a desenvolver insensibilidade emocional diante das situações vivenciadas por sua clientela; e 3) baixa realização no trabalho, caracterizada pela tendência do trabalhador em autoavaliar-se de forma negativa. Sente-se insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito.

Segundo a perspectiva psicossocial, *burnout* não é um estresse psicológico, mas uma resposta diante de fontes de estresse ocupacional crônico vinculadas às relações sociais que se estabelecem entre os provedores de serviços e seus receptores. É um tipo particular de mecanismo de enfrentamento e de autoproteção diante do estresse gerado nessa relação, assim como na relação profissional-organização (Gil-Monte, 2008).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000), a SB é um risco para o trabalhador, podendo ocasionar deterioração física ou mental, já sendo considerada uma questão de saúde pública (Cebrià-Andreu, 2005; Gil-Monte, 2005). O *burnout* atinge várias profissões, mas seu foco de estudo tem sido especialmente vinculado a profissões de ensino e serviços de saúde, por representarem atividades que envolvem intenso e contínuo contato emocional com pessoas (Maslach & Leiter, 1997). A crescente preocupação gerada pela alta prevalência de *burnout* em professores deve-se às suas graves implicações negativas. Sua ocorrência afeta o ambiente educacional e a qualidade da aprendizagem (Codeiro-Castro et al., 2003),

o que leva os profissionais a um processo de alienação, apatia, problemas de saúde e intenção de abandonar a profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998).

O processo de trabalho docente transformou-se profundamente nas últimas décadas, com claras repercussões nas condições de trabalho, na imagem social do professor e no valor que a sociedade atribui à própria educação, o que repercute na saúde física e mental dos educadores (Simplício & Andrade, 2011). No atual modelo, muitas são as atribuições impostas ao professor que extrapolam seu papel profissional e sua carga horária contratual (Carlotto & Palazzo, 2006). Além das classes, ele deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos e atender os pais. Também, deve organizar atividades extraescolares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios periódicos e individuais e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material, recreios e locais de refeições (Nacarato, Varani & Carvalho, 2000). Os professores sentem-se submetidos a ritmos de trabalho acelerados, possuem maior número de alunos por sala de aula, têm diminuído seu salário e valorização profissional. E ainda sentem a ausência da família no apoio e acompanhamento dos educandos e a falta de limites dos alunos (Rausch & Dubiella, 2013).

Há dilatação do entendimento do que seja, hoje, o pleno exercício das atividades docentes. E assim os professores encontram-se, muitas vezes, diante de situações para as quais não se sentem preparados. Ante a ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias ao pleno exercício de suas atividades docentes, principalmente aquelas de natureza relacional (Assunção & Oliveira, 2009). Diante dos problemas e demandas atuais, os professores devem possuir competências pedagógicas, sociais e emocionais (Jennings & Greenberg, 2009).

Por conseguinte, as condições e a organização do trabalho do professor cada vez mais possuem características que o expõem a fatores estressantes, os quais, se persistentes, podem levar à síndrome de *burnout* (Guglielmi & Tatrow, 1998). Neste sentido, ações voltadas a prevenir e reduzir o *burnout* são de grande importância, não só no que diz respeito à qualidade de vida das pessoas afetadas ou com riscos potenciais, mas também para prevenir as perdas econômicas que vêm como resultado do absenteísmo, rotatividade e aposentadorias precoces, realidade presente nas instituições educacionais (Correia, Gomes & Moreira, 2010; Pucella, 2011).

Os programas de intervenção ordinariamente propõem alguns níveis estratégicos, individuais e organizacionais, ou a combinação de ambos (Salanova & Llorens, 2008), e interpessoais, com ênfase na formação de habilidades sociais e estratégias relacionadas ao apoio social (Abalo & Roger, 1998). A intervenção, com foco no indivíduo, tem o objetivo de aumentar e qualificar os recursos pessoais do trabalhador por meio de implicação ativa por parte deste, pois pretende capacitá-lo com conhecimentos, gerar competências e desenvolver habilidades (Salanova & Llorens, 2008). Revisão sistemática da literatura, realizada por Awa, Plaumann e Walter (2010), constatou que cerca de 80% dos 25 dos programas de intervenção analisados foram úteis na redução do *burnout* ou de qualquer um de seus principais componentes. Este resultado tem se confirmado em intervenções realizadas com professores (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus & Davidson, 2013), as quais têm seu foco em aspectos preventivos ou de tratamento, visando fomentar ou promover nos docentes o desenvolvimento de estratégias que aumentem sua capacidade de manejo diante de diversas fontes de estresse ocupacional (Barona & Jiménez, 2005).

Uma intervenção realizada por Żolnierczyk-Zreda (2005), com o intuito de diminuir o *burnout* em professores, identificou que o maior efeito da intervenção foi observado no aumento do controle comportamental sobre o trabalho. O autor concluiu que ensinar os participantes a gerenciar estressores em seu ambiente de trabalho permitiu-lhes mudar sua percepção sobre as características estressantes do trabalho, desse modo reduzindo a exaustão emocional e as queixas somáticas.

Intervenções devem seguir critérios metodológicos e éticos importantes para a fidedignidade dos resultados (Salanova & Llorens, 2008): planificação temporal realista; confidencialidade e anonimato em todo o processo; participação ativa de gestores, equipe técnica e professores; compromisso das partes para a execução das ações propostas; avaliação das intervenções e devolução ao conjunto dos participantes. A intervenção psicossocial tem seu foco na prevenção e educação, na promoção e otimização, no fortalecimento dos recursos e potencialidades dos grupos e coletivos sociais (Espinosa, 2004) e busca romper o isolamento, melhorar os processos de socialização e potencializar o apoio social (Barona & Jiménez, 2005). A intervenção psicossocial, no modelo democrático e participativo volta-se para a produção e reflexão de conhecimento do grupo-sujeito a respeito de si mesmo e de seu contexto com a cooperação do sujeito-analista. Ao mesmo tempo, visa à construção de ações

atinentes ao mundo por meio de escolhas dos sujeitos individuais e coletivos em seu contexto histórico-social (Lévy, 2001). A intervenção psicossocial tem se mostrado eficaz para a redução do *burnout* (Doyle, Kelly, Clarke & Braynion, 2007; Ewers, Bradshaw, McGovern, Ewers & 2002).

A intervenção de prevenção da SB em professores, proposta no presente estudo, alinha-se à concepção de escola promotora de saúde, pela qual o docente deve ser capacitado a cuidar de si e agir em grupo na defesa de sua qualidade de vida, percebendo a escola como espaço de humanização e promoção de saúde, com práticas educativas que não se limitam às tradicionais ações pedagógicas, mas possibilitam transformações individuais e sociais (Moura, Lourinho, Valdês, Frota & Catrib, 2007). Na perspectiva de criação de escolas promotoras de saúde, a saúde dos professores é elemento indispensável e estratégico à sua concretização (Cerqueira, 2006; Rocha & Fernandes, 2008). A educação em saúde deve focar a prevenção e o controle de doenças, assim como a formação de atitudes saudáveis de vida. A educação é uma estratégia importante da saúde pública e, do mesmo modo, a saúde é uma estratégia importante para que se tenha melhor aproveitamento do processo educativo. Investimentos efetivos nesses dois setores podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades (Cerqueira, 2006).

Neste sentido, o objetivo do presente estudo é apresentar e discutir um relato de experiência de intervenção psicossocial para prevenção da síndrome de *burnout* em professores. O relato pretende contribuir para a discussão de modelos e procedimentos de intervenção.

A intervenção

Participaram da intervenção dez professoras, com idades entre 28 e 61 anos, que atuam no ensino fundamental de uma escola pública de médio porte. Todos os professores da escola foram convidados a participar da intervenção, estabelecendo-se o limite de 15 participantes. As inscrições ocorreram mediante os seguintes critérios: exercer, ao menos há um ano a profissão docente e ter disponibilidade de horário após o período de trabalho.

As sessões ocorreram em sala reservada da escola, visando ao sigilo e à privacidade. Os encontros foram realizados no horário entre as aulas do turno da tarde e noturno, e tiveram duração de 1h 45min. A coordenação foi realizada pela autora do estudo.

A intervenção foi desenvolvida por meio de oficinas, que é uma das práticas mais usuais de levar a

melhor experiência possível de aprendizagem aos participantes. No modelo desenvolvido, as oficinas deveriam atender a seis critérios essenciais para uma aprendizagem de alta qualidade: 1) coerência; 2) clima; 3) estratégias de ensino; 4) envolvimento dos participantes; 5) considerações logísticas para a aprendizagem dos participantes; e 6) avaliação e *feedback* (Little & Paul, 2009). Tal prática estimula a busca de mudança do estilo de atuação, tradicionalmente baseado em um modelo prescritivo e normativo, para uma atuação fundamentada no modelo relacional, pelo qual se potencializam e valorizam as características específicas de cada profissional.

O registro das sessões foi realizado após cada encontro por meio de um diário de campo. A intervenção faz parte de um estudo maior intitulado “Síndrome de

burnout em professores: prevalência, preditores, processo de desenvolvimento e avaliação de um programa de intervenção” e tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

A intervenção foi estruturada em cinco encontros quinzenais, organizados em torno de temáticas construídas com base na literatura sobre *burnout* em professores (Carlotto, 2012): 1) caracterização da síndrome de *burnout*, autodiagnóstico, identificação dos principais fatores de risco; 2) desenvolvimento de estratégias saudáveis de enfrentamento de situações de estresse ocupacional; 3) manejo de problemas e emoções; 4) expectativas realistas do trabalho; e 5) propostas para a prevenção de *burnout* (Quadro 1).

Quadro 1 - Sessão, temática e objetivos da intervenção

Sessão	Temática	Objetivos	Técnica
1	Síndrome de <i>burnout</i> Autodiagnóstico	Fornecer informações sobre a SB, suas dimensões, principais características, sintomas e suas consequências. Estimular o reconhecimento e a existência dos estressores presentes na profissão docente.	Exposição de material didático. Discussão livre.
2	Estratégias saudáveis de enfrentamento	Desenvolver estratégias saudáveis para lidar com estressores ocupacionais.	Exposição de material didático, aplicação e levantamento da escala COPE . Discussão de caso.
3	Manejo de problemas	Identificar e reconhecer problemas e as variáveis implicadas, possibilitando respostas adequadas por meio da seleção da estratégia mais eficaz.	Discussão de caso.
4	Expectativas profissionais realistas	Discutir as crenças acerca de sua prática, auxiliando a desenvolver concepções mais realistas e adequadas à profissão. Atenuar o sentimento de responsabilização e vitimização para os estressores presentes no contexto de trabalho.	<i>Brainstorming</i> .
5	Propostas para a prevenção de <i>burnout</i>	Levantar propostas para a prevenção da SB em nível individual, grupal e organizacional. Disponibilizar as diferentes formas de prevenção e tratamento da SB.	Problema-Solução-Ação. Avaliação oral.
	Avaliação	Encerramento e avaliação oral da intervenção.	

Sessão 1 - Síndrome de burnout e autodiagnóstico

A primeira sessão objetivou fornecer informações sobre a SB, suas dimensões, principais características, sintomas e suas consequências e, por conseguinte, estimular o reconhecimento e a existência dos estressores presentes na profissão docente e em seu atual contexto de trabalho. Após explorar o tema com as participantes, foi exposto um material teórico com recurso audiovisual. Em qualquer nível de intervenção é necessário um adequado conhecimento sobre estresse e *burnout*, suas semelhanças e diferenças, fatores desencadeadores, sintomas, processo e principais consequências. Assim, a maioria dos programas deve abordar uma etapa didática, cujo objetivo é o esclarecimento de dúvidas e discussão aberta quanto ao tema. Essa parte inicial do processo é importante, tendo em vista que o *burnout* só é percebido como transtorno em suas fases finais, quando os sintomas psicossomáticos já se encontram consolidados (Rudow, 1999). As doenças ocupacionais tornam-se crônicas caso ocorra um longo tempo para a realização de seu correto diagnóstico. Embora apresentem alta prevalência entre a população trabalhadora, os distúrbios psíquicos relacionados ao trabalho, como é o caso da SB, com frequência não são ainda reconhecidos como tais no momento da avaliação clínica (Batista, Carlotto, Coutinho & Augusto, 2011). Essa situação pode estar relacionada às próprias características dos distúrbios psíquicos, regularmente mascarados por sintomas físicos, bem como à complexidade inerente à tarefa de definir-se claramente a associação entre tais distúrbios e o trabalho desenvolvido pelo trabalhador (Glina, Rocha, Batista & Mendonça, 2001).

Brock e Grady (2000) reforçam a importância de identificar os estressores para a aprendizagem adequada das estratégias para seu enfrentamento. Após esta conscientização, a pessoa necessita dispor-se a efetuar mudanças por meio de ações voltadas para o autocuidado, isto é, acionar sua capacidade de engajar-se em atividades para seu benefício com intuito de manter a vida, a saúde e o bem-estar. O autocuidado, na perspectiva de Neves e Wink (2007), é um processo cognitivo, afetivo e comportamental desenvolvido ao longo da vida e que se consolida quando a pessoa compromete-se a assumir responsabilidade pessoal pela condução de sua própria vida em direção à conquista da integralidade nas relações consigo mesma e com o mundo no qual se encontra. No plano emocional, autocuidado implica estar atento e ser reflexivo quanto à forma de atuar e reagir, bem como de relacionar-se com as demais pessoas e consigo próprio.

Sessão 2 - Estratégias saudáveis de enfrentamento

A segunda sessão buscou desenvolver estratégias de enfrentamento (*coping*) saudáveis para o manejo de estressores ocupacionais. Estratégias de enfrentamento são tradicionalmente concebidas como respostas ou reações ao estresse que ocorreu ou está ameaçando a pessoa (Folkman, 2009) e, se usadas adequadamente, contribuem para amenizar os possíveis prejuízos de ordem física e psicológica ao trabalhador (Michie & Williams, 2003).

O desgaste cognitivo e emocional é uma resposta ao estresse laboral e, em razão de seu caráter desagradável, o indivíduo tenta eliminá-lo utilizando estratégias emocionais/evitativas ou cognitivas/aproximativas. Os indivíduos que utilizam com maior frequência estratégias aproximativas ou centradas no problema possuem maior capacidade de prevenir a SB (Carmona, Buunk, Peiró, Rodríguez & Bravo 2006; Gil-Monte, 2005; Mirvis, Graney, Ingram, Tang & Kilpatrick, 2006).

Foi realizada exposição oral sobre o conteúdo e funcionalidade de cada uma das estratégias de enfrentamento, de acordo com a categorização originalmente proposta por Folkman e Lazarus (1980) e posteriormente utilizada por Carver, Scheier e Weintraub (1989): a) *coping* ativo, que consiste no processo de estabelecer passos sucessivos para remover, atenuar ou melhorar os efeitos do estressor; b) planejamento, que representa a atividade de pensar sobre alternativas para lidar com um estressor por meio de estratégias de ação; c) supressão de atividades concomitantes, que se caracteriza pela supressão de atividades que distraiam o sujeito do foco representado pelo estressor; d) *coping* moderado, que significa esperar uma oportunidade apropriada para a ação, restringindo a impulsividade; e) busca de suporte social por razões instrumentais, configurada pela procura por conselho, auxílio ou informação relativos ao estressor; f) busca de suporte social por razões emocionais, ou seja, a busca por apoio moral, compaixão ou entendimento; g) foco na expressão de emoções, que é a tendência em focalizar a experiência de estresse, expressando sentimentos negativos; h) desligamento comportamental, que é o abandono das tentativas para atingir metas nas quais o estressor interfere; i) desligamento mental, que ocorre pela utilização de atividades alternativas para afastar o problema da mente; j) reinterpretação positiva, que consiste em reinterpretar uma situação negativa ou tensa em termos positivos; k) negação, no sentido de recusa em acreditar na existência do estressor, ou agir como se esse não fosse real; l) aceitação, que corresponde, em um primeiro momento,

à percepção do estressor como real e, em um segundo momento, como um fenômeno natural; m) religiosidade, que é a tendência a voltar-se para a religião como forma de aliviar a tensão; n) humor, que se configura como a estratégia de fazer graça da situação estressora; e o) uso de substâncias, que consiste em se desviar do problema pelo uso de substâncias psicoativas que interfiram na capacidade de avaliação das situações.

Após a exposição, cada participante do grupo apresentou um estressor relacionado ao seu trabalho. Na sequência, solicitou-se ao grupo que selecionasse um estressor comum para discuti-lo com base nas estratégias de enfrentamento utilizadas. Ao final, cada participante construiu seu perfil de estratégias utilizando a escala Cope de Carver et al. (1989).

Sessão 3 - Manejo de problemas

A terceira sessão teve como objetivo identificar e reconhecer os problemas e as variáveis implicadas, o que possibilitou respostas adequadas a partir da seleção da estratégia mais eficaz. Utilizou-se o Treinamento em Solução de Problema, cujo processo busca a emergência de uma grande quantidade de respostas alternativas para lidar com uma situação-problema. Essas devem possibilitar a escolha de respostas mais adequadas e a redução de emoções negativas (D’Zurilla & Goldfried, 1971). Quanto à tal proposta, o primeiro passo para conseguir-se uma solução eficaz para um problema é aprender a identificar qual é o problema. É necessária, portanto, uma criteriosa análise da situação, bem como a estruturação de um bom plano estratégico. A técnica é composta de oito etapas: 1) identificação e análise do problema; 2) estabelecimento de objetivos; 3) elaboração de soluções alternativas; 4) análise das consequências; 5) eleição da solução; 6) efetivação de sua prática; 7) avaliação de resultados; e 8) propostas de melhoria (Gil-Monte & Peiró, 1997). Para atender ao objetivo proposto, o grupo optou por discutir um dos estressores por ele vivenciado e apontado na sessão anterior. A opção foi realizada por consenso, pois a maioria das participantes havia passado por situação semelhante. A escolha envolveu a relação professor-aluno, com isso, indo ao encontro da literatura que aponta ser este um dos principais estressores ocupacionais percebidos por docentes (Bas, 2011; Carlotto & Palazzo, 2006; Vercambre; Brosselin; Gilbert; Nerrière & Kovess-Masféty, 2009). A situação-problema envolveu um conflito entre uma das participantes do grupo e um pequeno grupo de alunos.

Sessão 4 - Expectativas realistas em relação ao trabalho

A quarta sessão atendeu ao objetivo de discutir as crenças acerca da prática docente, auxiliando a desenvolver concepções mais realistas e adequadas da profissão, buscando atenuar o sentimento de responsabilização e vitimização para os estressores presentes no contexto de trabalho. O ajuste de expectativas na profissão docente tem se mostrado importante para atenuar o *burnout* (Kim, Lee & Kim, 2009). Neste sentido, é essencial a formação de grupos de discussão para trabalhar as crenças que o profissional tem acerca de sua prática e, assim, auxiliá-lo a desenvolver concepções mais realistas e adequadas da profissão. A ação contribui para o desenvolvimento das qualidades pessoais que podem ser utilizadas para um desempenho personalizado da prática profissional e evitar, dessa forma, a internalização e a comparação constante com um modelo idealizado, não raras vezes estereotipado, com o qual os profissionais não se identificam (Cherniss, 1980; Edelwich & Brodsky, 1980). O professor, segundo Yong e Yue (2007), deve ter consciência de suas responsabilidades e de seu papel; dessa maneira, entendendo que o sucesso ou o fracasso de sua atividade depende de outras variáveis, tão importantes quanto a relação professor-aluno. Os educadores precisam estar cientes de suas próprias fronteiras e limites (Eklund, 2009).

Para operacionalizar o objetivo desta sessão, foi utilizada a técnica de dinâmica de grupo *brainstorming*, cuja proposta é que os participantes do grupo exponham seus pensamentos e ideias para posterior análise e discussão. As participantes elencaram diversas questões relacionadas principalmente às expectativas familiares, institucionais e sociais acerca do papel docente.

Sessão 5 - Propostas para a prevenção de burnout/avaliação da intervenção

A última sessão foi dividida em dois momentos; no primeiro, buscou-se levantar propostas individuais, grupais e organizacionais para a prevenção da SB e disponibilizar as diferentes formas de prevenção e tratamento da SB; no segundo, o conteúdo e o processo de intervenção foram avaliados. Nesse momento os participantes foram convidados a refletir sobre os efeitos da intervenção em seu cotidiano de trabalho e a dar sugestões para novas intervenções.

Embora a intervenção realizada tenha seu foco no indivíduo, é importante retomar que o *burnout* tem suas

raízes na organização do trabalho (Kühnel & Sonnentag, 2011; Moriana-Elvira & Herruzo-Cabrera 2004) e que a prevenção e a erradicação do *burnout* em professores não é tarefa solitária destes, mas deve envolver uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade (Carlotto, 2002). Foi utilizada a técnica Problema-Solução-Ação (PSA), pela qual os integrantes do grupo devem levantar problemas que poderiam ser fontes de estresse. Para cada problema levantado, o grupo discute e propõe possíveis soluções e indica a instância que deve gerir o problema indicado. As reflexões e ações geradas devem visar à busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera microssocial de trabalho e de relações interpessoais, mas também na ampla gama de fatores macro-organizacionais que determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social na qual o sujeito exerce sua atividade profissional (Carlotto, 2002). Neste sentido, a qualificação de recursos pessoais para lidar com estressores e com a SB, quando trabalhada em grupo, produz também ações voltadas para a modificação de estressores oriundos da organização do trabalho.

No que diz respeito à avaliação da intervenção, foram identificados os seguintes aspectos positivos: 1) aquisição de informações qualificadas sobre a SB; 2) espaço para discutir questões relacionadas aos estressores e partilhar vivências com colegas, assim diminuindo o sentimento de isolamento; 3) ampliação do conhecimento sobre as diferentes formas de lidar com estressores, principalmente aqueles voltados para a saúde, e maior autoconhecimento do perfil individual; 4) possibilidade de explorar determinados problemas, vê-los sob outra perspectiva e vislumbrar diferentes alternativas para sua solução; e 5) satisfação em participar de uma atividade em que se pense e reflita sobre os problemas e dificuldades do professor com vistas à melhoria de sua saúde e qualidade de vida, ao invés de eventos no formato de palestras com temáticas direcionadas somente à formação pedagógica. Como aspectos negativos, foram apontados os seguintes aspectos: 1) pouco número de encontros; 2) inclusão de outras temáticas, como relação trabalho-família e gestão do tempo.

Conclusão

O modelo de intervenção proposto mostrou-se útil para a ampliação do conhecimento sobre a SB, seus fatores de risco e formas de prevenção na medida em que os conhecimentos puderam ser entendidos e debatidos

a partir das vivências de seus participantes. Verificou-se que tal proposta minimizou o sentimento de isolamento e gerou uma rede de suporte social envolvendo empatia, identificação e cooperação para o enfrentamento de situações estressantes no contexto de trabalho. A intervenção veio ao encontro de uma necessidade do grupo em ter um espaço para discutir temáticas relacionadas com sua saúde e qualidade de vida. O grupo, conquanto reconheça como importante eventos para seu aprimoramento técnico-pedagógico, entende serem necessárias ações voltadas para a saúde do professor, pois parte do sucesso dos resultados pedagógicos depende de sua saúde física e emocional. Verificou-se certo consenso entre professores sobre o quanto sua formação profissional é deficitária em termos de habilidades práticas e estratégias que permitam enfrentar as tarefas cotidianas em um contexto cada vez mais exigente e com diversos estressores, principalmente os relacionais (Barona & Jiménez, 2005; Rudow, 1999).

É importante destacar que, para intervenções de manejo de estresse ocupacional, não há, *a priori*, uma escolha metodológica melhor do que outra, mas, sim, escolhas mais ou menos viáveis para determinados contextos concretos (Murta & Tróccoli, 2005). Neste sentido, sugere-se, a partir da experiência relatada, a ampliação do número de sessões de cinco para oito, visando à inclusão dos dois temas sugeridos pelos participantes e outro para uma temática a ser definida pelo grupo de acordo com as especificidades de cada contexto e realidade escolar. A fim de verificar o impacto da intervenção nos níveis de *burnout*, sugere-se a realização de estudos de delineamento experimental que incluam três tempos de avaliação: pré-intervenção, pós-intervenção e seis meses após sua finalização (Awa, et al., 2010).

Referências bibliográficas

- Pucella, T. J. (2011). The impact of national board certification on burnout levels in educators. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(2), 52-58.
- Abalo, J. G. & Roger, M. C. (1998). ALAPSA. "Burnout: una amenaza a los equipos de salud". Conferencia presentada en la II Jornada de Actualizaciones em Psicología de la Salud, Habana, Cuba: Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud.
- Assunção, A. Á., & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, 30(107), 349-372.
- Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). Burnout prevention: a review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78, 184-190.
- Barona, E. G., & Jiménez, J. C. R. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- Bas, G. (2011). Teacher student control ideology and burnout: their correlation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 84-94.
- Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. da S. (2011). Síndrome de *burnout*: confronto entre o conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 429-435.

- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). *Rekindling the flame: principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29.
- Carlotto, M. S. (2012). Síndrome de *burnout* em professores: avaliação, fatores associados e intervenção. Porto, Portugal: LivPsic.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Carmona, C., Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bravo, M. J. (2006). Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 85-99.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Cebrià-Andreu, J. (2005). El síndrome de desgaste profesional como problema de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 19(6), 470.
- Cerqueira, M. T. (2006). A construção da Rede Latino Americana de Escolas Promotoras de Saúde. In *Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil - Série Promoção da Saúde* (pp. 34-39, Série Promoção da Saúde). Brasília: Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana da Saúde – Brasília.
- Cherniss C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cordeiro Castro, J. A., Gullén Gestoso, C. I., Gala León, F. J., Lupiani Giménez, M., Benítez Garay, A., & Gomes Sanabria, A. (2003). Prevalencia del síndrome de burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicología.com*, 7(1). Recuperado em 25 de março de 2004 de <http://132.248.25.54/articulo12.html>.
- Correia, T., Gomes, A. R., & Moreira, S. (2010). Estresse ocupacional em professores do ensino básico: um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp.1477-1493). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia, Lisboa, PO.
- Doyle, M., Kelly, D., Clarke, S., & Braynion, P. (2007). Burnout: The impact of psychosocial interventions training. *Mental Health Practice*, 10(7), 16-19.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Eklund, N. (2009). Sustainable workplaces, retainable teachers. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 25-27.
- Espinosa, L. M. C. (2004). Psicología comunitaria de la salud. In G. M. Ochoa, J. H. Olaizola, L. M. C. Espinosa, & M. M. Martínez (Orgs.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 17-41). Barcelona: Editorial UOC.
- Ewers, P., Bradshaw, T., McGovern, J., & Ewers, B. (2002). Does training in psychosocial interventions reduce burnout rates in forensic nurses? *Journal of Advanced Nursing*, 37(5), 470-476.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195. Doi: 10.1111/mbe.12026
- Folkman, S. (2009). Questions, answers, issues, and next steps in stress and coping research. *European Psychologist*, 14(1), 72-77.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (“burnout”): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2008). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Información Psicológica*, 91-92, 4-11.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Glina, D. M. R., Rocha, L. E., Batista, M. L., & Mendonça, M. G. V. (2001). Saúde mental e trabalho: uma reflexão sobre o nexo com o trabalho e o diagnóstico, com base na prática. *Cadernos de Saúde Pública*, 17(3), 607-616.
- 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.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- 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(4), 475-482.
- Kühnel, J., & Sonnentag, S. (2011). How long do you benefit from vacation? A closer look at the fade-out of vacation effects. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 125-143.
- Lévy, A. (2001). A mudança: esse obscuro objeto de desejo. In M. N. da M. Machado et al. (Org.), *Psicossociologia: análise social e intervenção* (pp. 121-131). Belo Horizonte: Autêntica.
- Little, C. A., & Paul, K. A. (2009). Weighing the workshop: assess the merits with six key criteria for planning and evaluation. *Journal of Staff Development*, 30(5), 26-28.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organization cause, personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Michie, S., & Williams, S. (2003). Reducing work-related psychological ill health and sickness absence: a systematic literature review. *Occupational and Environmental Medicine*, 60, 3-9.
- Mirvis, D. M., Graney, M. J., Ingram, L., Tang, J., & Kilpatrick, A. O. (2006). Burnout and psychological stress among deans of colleges of medicine: a national study. *Journal of Health and Human Services Administration*, 29(1), 4-25.
- Moriana-Elvira, J. A., & Herruzo-Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Moura, J. B. V. S., Lourinho, L. A., Valdês, M. T. M., Frota, M. A., & Catrib, A. M. F. (2007). Perspectivas da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. *História, Ciências, Saúde*, 14(2), 489-501.
- Murta, S. G., & Tróccoli, J. A. L. B. (2005). Manejo de estresse ocupacional na perspectiva da área de avaliação de programas. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 167-176.
- Nacarato, A. M., Varani, A., & Carvalho, V. (2000). O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentina & E. M. A. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 45-79). Campinas: Mercado de Letras.
- Neves, E. P., & Wink, S. (2007). O autocuidado no processo de viver: enfermeiras compartilham concepções e vivências em sua trajetória profissional. *Texto Contexto Enfermagem*, 16(1), 172-179.
- Organização Mundial da Saúde-OMS (2000). The World health report. Disponível em: <<http://www.who.int/whr>> Acessado em: dez/2006.
- Pucella, T. J. (2011). The impact of national board certification on burnout levels in educators. *Clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas*, 84(2), 52-58.
- Rausch, R. B., & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 1041-1061.
- Rocha, V. M. da, & Fernandes, M. H. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(1), 23-27.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vanderbergue, & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vanderbergue & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salanova, M., & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Schaufeli, B. W., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Simplicio, S. D., & Andrade, M. S. de (2011). Compreendendo a questão da saúde dos professores da Rede Pública Municipal de São Paulo. *Psico*, 42(2), 159-167.

- Vercambre, M. N., 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. Recuperado em 30 set 2012 de <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/9/333>
- 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.
- Żolnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics, 11*(4), 423-430.

Submetido em: 28-2-2014

Aceito em: 8-6-2014