

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia

***COPING E BURNOUT EM PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA***

Aline Vanessa Coriolano Jesuino da Silva

Goiânia, 2012

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia

COPING E BURNOUT EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Vanessa Coriolano Jesuino da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com orientação da Profa. Dra. Helenides Mendonça.

Goiânia, 2012

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, citado por Carlotto, 2002, p. 27).

A Deus que me capacitou e me honrou sempre. Ao meu esposo e minha filha que, ao meu lado, vivem, sofrem, sorriem e, acima de tudo, incentivam-me. Aos meus pais, a quem devo o que sou.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Senhor, por estar sempre ao meu lado me conduzindo, orientando e às vezes até me repreendendo. Seu amor, fidelidade e compaixão fizeram-me uma pessoa melhor, capaz de sonhar e correr atrás de meus ideais, sem, contudo, esquecer-me do principal: SUA PALAVRA.

O Senhor é o meu Pastor e nada me faltará. Ele me devolve a paz de espírito quando me sinto aflito. Ele me faz andar pelo caminho certo para mostrar a todos quão Grande Ele é... Eu posso andar pelo vale escuro, onde a morte está bem perto, mas continuo tranquilo e não sinto medo. Tu, Senhor, me guias e proteges constantemente. (Salmos 23: 1, 2, 3 e 4.)

Nos momentos em que me encontrava frágil, cansada, o Senhor capacitou pessoas especiais para me amparar, amar e por isso devo muito a esses seres especiais.

Wig, meu marido e grande incentivador da realização deste sonho, obrigada pela paciência, compreensão e porque, mesmo estando sobrecarregado de muito trabalho, soube entender, ajudar, aconselhar, ouvir, ouvir..., acalantar e amar.

Gabriela, filha amada tão pequena e já tão sábia, obrigada por ajudar-me na realização deste sonho tão grande. Muitas vezes você precisou acompanhar-me nos encontros de orientação e soube cativar todos com seu jeitinho doce e comportado. Obrigada por ter conseguido, à sua maneira, entender os dias em que não pude estar com você ou simplesmente não conseguia estar por inteira, os momentos em que não brinquei e até outros em que a repreendi. Foram momentos importantes que perdi, mas o que me faz sentir mais leve é perceber seu amadurecimento tão saudável e delicado e

ver o surgimento de uma pessoa forte e decidida. Obrigada, meu amorzinho, meu coração.

Aos meus pais, Liomar e Mábel, obrigada pelo que sou. Obrigada por me concederem a honra de ser sua filha, por me amarem incondicionalmente, me compreenderem mais do que eu mesma muitas vezes sou capaz, obrigada por me ouvirem e, sobretudo, por respeitarem meus momentos, porque frequentemente minhas lágrimas foram enxutas pelo sorriso de vocês. Sua simplicidade e humildade não escondem a sabedoria gigantesca.

Ju (Juliane), não poderia esquecer-me de você, minha irmã, única, querida e amada, que em vários momentos me amparou, ouviu e apenas... amou. Obrigada. Eu a amo pelo que você é: sábia, divertida, inteligente, madura e, claro, um pouquinho mais velha do que eu, pelo menos em alguns aspectos.

Vó Mauraci, minhas palavras não são capazes de expressar meu amor e gratidão. Obrigada por tudo. A senhora transmite amor e conhecimento de um jeito seu, jovem e totalmente “irreverente”. Admiro-a, maluquinha.

Meu agradecimento ao grupo GEPOTS, em especial às meninas da Iniciação Científica, pela acolhida, o que possibilitou que trabalhássemos e crescêssemos juntos.

A todos os participantes desta pesquisa que dedicaram tempo e compartilharam parte de sua vida profissional em benefício do conhecimento.

À Subsecretaria Metropolitana de Educação, representada pelo subsecretário Marcelo Ferreira de Oliveira e pela professora Edvânia Braz Teixeira Rodrigues, Superintendente de Programas Educacionais Especiais; à Subsecretaria de Iporá e a todos que se empenharam para a realização deste estudo, os meus sinceros agradecimentos.

Professora Ivone Félix, obrigada pelo tempo dedicado à minha aprendizagem, por haver me acompanhado em todos os momentos difíceis, ouvindo, amparando e ajudando-me a encontrar soluções.

Alguém que se fez muito especial para mim por me amparar em um momento quando tudo estava perdido e me estendeu a mão e ofereceu um recomeço: professora Helenides Mendonça. Obrigada, porque com você aprendi que é possível recomeçar e construir bases mais estruturadas em que o aprendizado se dá de uma forma mais comprometida e especial. Obrigada por cada palavra, cada olhar transmitindo confiança, ações que me motivaram a continuar. Obrigada por haver me recebido de braços abertos, por ser minha orientadora, minha professora.

Meus sinceros agradecimentos aos professores Dr. Lauro Naline e Dra. Daniela Zanini, que se dispuseram a participar da banca para qualificação e contribuíram de forma sábia, enriquecendo, portanto, este trabalho.

Meus agradecimentos especiais carregados de muita emoção aos professores integrantes da banca para defesa da Dissertação de Mestrado: à Dra. Susana Maria de Oliveira e Mota Tavares, professora convidada vinculada ao Instituto Universitário de Lisboa-Portugal (ISCTE-IUL), ao Dr. Lauro Eugênio Guimarães Nalini, professor convidado vinculado à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, à Dra. Daniela Zanini, professora suplente vinculada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás e à professora Dra. Helenides Mendonça, orientadora, sem a qual este trabalho não poderia ter sido concluído.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vii
LISTA DE TABELAS.....	xi
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I – <i>Coping</i>	21
CAPÍTULO II – <i>Burnout</i>	30
REFERÊNCIAS.....	37
CAPÍTULO III – ARTIGO – <i>Coping e Burnout</i> em professores da educação básica....	45
Resumo.....	45
Abstract.....	46
Introdução.....	47
Método.....	54
<i>Participantes</i>	54
<i>Instrumentos</i>	55
<i>Procedimentos</i>	57
<i>Análise dos dados</i>	57
Resultados e Discussão.....	58
Considerações finais.....	75
Referências.....	78
APÊNDICE.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dimensões e estratégias de <i>coping</i> (Moos, 1993, 1995, 2002).....	26
Tabela 2. Análises descritivas das variáveis sociodemográficas: sexo, idade e ocupar ou não cargo de chefia.....	54
Tabela 3. Análise descritiva das categorias dos eventos(problemas) mais estressantes	59
Tabela 4. Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico para as dimensões do <i>coping</i> e do <i>burnout</i> em relação ao sexo.....	62
Tabela 5. Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico para as dimensões do <i>coping</i> e do <i>burnout</i> em relação a ocupar ou não cargo de chefia.....	64
Tabela 6. Análises descritivas, Alpha de Cronbach e dimensões de <i>coping</i> e <i>burnout</i> correlacionadas em professores da educação básica.....	67
Tabela 7. Análises descritivas, Alpha de Cronbach e escalas de <i>coping</i> e <i>burnout</i> correlacionadas em professores da educação básica.....	68
Tabela 8. Resultados da regressão linear múltipla aplicada à análise dos fatores preditivos da exaustão	72
Tabela 9. Resultados da regressão múltipla aplicada à análise dos fatores preditivos do cinismo	73
Tabela 10. Resultados da regressão múltipla aplicada à análise dos fatores preditivos da ineficácia	74

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as relações existentes entre estratégias de *coping*, *burnout* e fatores sociodemográficos em professores da educação básica da rede pública estadual dos municípios goianos de Goiânia e Iporá. O texto compõe-se de duas partes. A primeira discorre sobre os principais estudos teóricos encontrados na literatura especializada a respeito da temática e a segunda está estruturada em formato de artigo a ser submetido a uma revista científica para publicação. Participaram desta pesquisa 200 professores. Os instrumentos utilizados foram: o *Coping Response Inventory* (CRI) – *Adult Form* e o *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI-GS). Os dados coletados foram analisados em três etapas distintas. Na primeira, foi feita uma análise descritiva dos eventos estressantes mais vivenciados no contexto do trabalho, verificando-se as estratégias de *coping* mais utilizadas. Na segunda, foram realizadas análises de variância (teste *t* e ANOVA com *scheffé*) entre as variáveis sociodemográficas, *coping* e *burnout*. Na terceira etapa, foram realizadas análises de correlação (*Pearson*) e de regressão múltipla (*stepwise*). Os resultados da análise descritiva demonstraram que, entre os participantes deste estudo, houve predominância da vivência de problemas relacionais (66%) e as estratégias de *coping* mais utilizadas foram aquelas com foco de aproximação, relacionadas às habilidades comportamentais. Entre as dimensões de *burnout*, os resultados revelaram maior índice de exaustão emocional nos professores da educação básica pesquisados. Observou-se que os professores que ocupam cargo de chefia utilizaram mais as estratégias de busca de guia e suporte. Considerando a variável sexo, as mulheres utilizaram mais estratégias de evitação cognitiva. Os resultados da regressão múltipla aplicada à análise dos fatores preditivos de *burnout* apontaram que as habilidades de enfrentamento de problemas

denominadas busca de gratificação e descarga emocional são preditivas da exaustão emocional. A direção dessas relações é negativa e positiva, respectivamente. Os resultados demonstraram ainda que as estratégias de análise de resolução de problemas e aceitação/resignação configuraram-se como preditoras do cinismo e da ineficácia. No que se refere às estratégias de aproximação e evitação, foram encontrados resultados significativos apenas na relação entre a dimensão exaustão emocional de *burnout* e as estratégias de evitação de problemas. Com base nos resultados obtidos, concluiu-se que os professores da educação básica, participantes deste estudo, ainda não desenvolveram *burnout*, visto que não houve significância em todas as suas dimensões. No entanto, em sua grande maioria, eles já apresentam exaustão emocional, dimensão esta que se caracteriza por cansaço e esgotamento de recursos, aos quais podem somar-se sentimentos de frustração e tensão nos trabalhadores. Portanto, pode-se dizer que, para esta população, as estratégias de *coping* têm maior probabilidade de serem preditoras de *burnout* .

Palavras-chave: *coping* , *burnout* , professores da educação básica.

COPING AND BURNOUT IN BASIC EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the existing relations between *coping strategies, burnout and social-demographic factors* that go on with teachers of Basic Education of the state public system in the municipalities of Goiânia and Iporá – Goiás, Brazil. The text is structured in two parts. The first part considers the main theoretical studies, found in specialized literature, regarding the subject, and the second part is structured as an article to be submitted for publication in a scientific journal. The participants in this research were 200 teachers. The instruments used were: The CRI – *Coping Response Inventory – Adult Form*, and the *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI-GS). The data collected were analyzed in three distinct stages. In the first stage, a descriptive analysis was done to describe the stressful events most experienced in the work context and verify the most used *coping strategies*. In the second stage, Variance analysis was done (*t-test and ANOVA with scheffé*) among social-demographic variables, *coping, and burnout*. In the third stage, correlation (Pearson) and multiple regression (*stepwise*) analysis was done. The results of the descriptive analysis demonstrated that among the participants of this study there was a predominance of experienced relational problems (66%) and the most used *coping strategies* were the ones focusing in approach, related to the behavioral abilities. Among the burnout dimensions, the results revealed higher grade of emotional exhaustion in teachers of Basic Education researched. It was observed that the teachers who occupy a leadership position used more of ‘search for support and guidance’ strategies. In relation to the gender variable, women used more ‘cognitive avoidance’ strategies. The results

of multiple regression applied to the analysis of the predictive factors of *burnout* showed that the coping abilities towards ‘reward seeking’ and ‘emotional discharge’ problems are predictive of emotional exhaustion. The direction of these relations is negative and positive, respectively. The results also demonstrate that the strategies ‘problem solving’ and ‘acceptance/resignation’ analysis showed to be predictors of cynicism and inefficacy. In regard to approach and avoidance strategies, significant results were found only in the relation between the burnout dimension ‘emotional exhaustion’ and the strategies of problem avoidance. Based on the obtained results, it is concluded that the teachers of Basic Education, who participated in this study, have not yet developed burnout; that is because there was no significance in all of the dimensions, but most of them show emotional exhaustion, which dimension is characterized by tiredness and resource exhaustion to which can be added the feeling of frustration and tension in the workers. Therefore, it can be said that for this population the *coping* strategies have a bigger probability of being predictors of *burnout*.

Key-words: coping; burnout; basic education teachers.

INTRODUÇÃO

Desde a implantação da República, ficou explícita a necessidade de pensar a educação no país de maneira planejada, pois, como destaca o Plano Nacional de Educação (PNE), à medida que ia se formando o quadro social, político e econômico deste século, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do país (Brasil, 2001).

Uma grande preocupação com a instrução nos seus mais diversos níveis e modalidades ocasionou várias reformas educacionais que ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva de que a educação é um problema nacional (Brasil, 2001).

Após vários esboços, em 1998 tomou forma o projeto de lei que instituiu o Plano Nacional de Educação que tem por objetivos: elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão do ensino público (Brasil, 2001).

Levando em consideração a limitação dos recursos financeiros e a baixa capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível com a dos países desenvolvidos em relação à extensão e à qualidade, foram estabelecidas novas prioridades no PNE: garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos; garantia da permanência na escola e conclusão deste ensino; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino: educação infantil, ensino médio e educação superior; valorização dos profissionais da educação; desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2001).

No decorrer dos anos, desde a instalação da República no Brasil até os dias de hoje, as instituições educacionais sofreram diversas mudanças em sua concepção, tanto em sua estrutura física como em seus modelos educacionais. Inicialmente não era exigida uma

extensa formação profissional, até porque não havia tamanho conhecimento científico e tecnológico. Segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação, atualmente a educação básica tem por finalidades a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança, o que constitui um dos principais pontos do PNE (Brasil, 2001).

Com a supervalorização do conhecimento, a qualificação e a expansão de instituições educacionais, tem ocorrido certa desvalorização do profissional, pois o mercado tornou-se competitivo e saturado. Isso faz com que as transformações ocorridas tanto no âmbito operacional quanto na condição psicológica dos trabalhadores alterem a situação pessoal do trabalhador, podendo provocar-lhe insegurança, isolamento, ansiedade e estresse.

Estudo realizado por Sousa, Mendonça e Zanini (2009) revela que, no âmbito dos trabalhadores que se dedicam à educação superior, também são notadas tais mudanças. Nesse estudo, os autores analisaram a influência que as variáveis sociodemográficas (gênero, titulação máxima, área de atuação) e o comprometimento organizacional e afetivo exercem no desenvolvimento de *burnout* em suas dimensões – exaustão, cinismo e ineficácia – em professores universitários. Os resultados apontaram que quanto maior é sua titulação mais o professor vivencia a síndrome de *burnout*.

Para Carlotto e Palazzo (2006), muitas são as atribuições impostas ao professor, independentemente de seu interesse e de sua carga horária. Além das atividades em classe, deve inovar seus conhecimentos, investigar, orientar alunos e atender aos pais. Além disso, deve organizar atividades extracurriculares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios periódicos e individuais, além de cuidar do patrimônio material, do momento de recreio e do local das refeições. Entretanto, é excluído das decisões institucionais, das atividades para repensar a escola, sendo visto como mero executor de propostas e ideias

elaboradas por outros, o que pode gerar conflito e levar ao adoecimento. Desta forma, cresce uma tendência para o trabalho individualista na instituição que não permite ao professor confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho.

Para esses autores, essa intensificação da rotina profissional gera conflitos entre o dever (profissão), a realidade (condições, ambiente do trabalho, suporte organizacional) e o fazer (atividades executadas no decorrer do dia), ocasionando sobrecarga e impedindo a criação de um espaço para as questões pessoais. Falta tempo para dedicar-se à vida pessoal e, principalmente, para dedicar-se a novos estudos, à qualificação e à realização profissional.

Em estudo realizado com professores universitários, Sousa (2006) esclarece que, em razão de ser a docência uma atividade intelectual que exige inovações constantes, o mundo competitivo contemporâneo impõe um nível tal de comprometimento dos professores com as organizações onde atuam que requer maior capacitação para lidar com as novas práticas pedagógicas. Tais práticas devem preparar profissionais qualificados com competência para acompanhar o dinâmico crescimento do mercado de trabalho. A falta de suporte organizacional frequentemente coloca o professor em situação de conflito, pois, além de perceber um baixo salário, necessita empregar parte considerável dele em materiais didáticos para o aprimoramento de suas aulas. A mesma análise pode ser utilizada para compreender a complexidade do trabalho do professor na educação básica.

Além do ambiente, das condições de trabalho e da falta de suporte organizacional, têm aumentado as exigências de qualificação dos profissionais de ensino pelo Ministério da Educação. Percebe-se, portanto, que esta profissão está envolvida em situações estressantes que abarcam aspectos objetivos, subjetivos e sociais (Sousa & Mendonça, 2009).

A categoria de professores vem sendo apontada como uma das mais propensas ao

estresse e à síndrome de *burnout*, pois está especialmente exposta aos riscos psicossociais (Jimenez, Hernandez, Galvez, González & Benevides-Pereira, 2002). Estes profissionais defrontam-se com fatores desencadeantes de estresse próprios da escola e com situações nas quais se desequilibram as expectativas individuais do profissional e a realidade do trabalho.

Pesquisa realizada por Leite (2008), na qual contou com a colaboração de 8 mil professores da educação básica da rede pública na Região Centro-Oeste do Brasil, mostrou que 15,7% dos entrevistados apresentaram a síndrome de *burnout*. Dentre os participantes que apresentaram a síndrome, estão os profissionais idealistas e com altas expectativas em relação aos resultados de seu trabalho, achado este que corrobora os de Sousa e Mendonça (2009).

Garcia e Benevides-Pereira (2003), em estudo com professores universitários, afirmam que esta categoria, juntamente com profissionais da área das ciências humanas, está sujeita a desenvolver a síndrome do esgotamento profissional por estar em contato constante e direto com situações estressantes no ambiente do trabalho. Segundo os autores, este é um dos principais fatores relacionados ao adoecimento. Confirmando o que Carlotto e Palazzo (2006) apresentam, como nas demais profissões *burnout* nos professores não aparece de forma brusca, mas sim como uma etapa final de sucessivas tentativas de lidar com fatores de estresse no trabalho sem alcançar sucesso (Carlotto & Palazzo, 2006).

Sousa, Mendonça e Zanini (2009) também defendem essa posição e afirmam que as transformações que ocorrem no âmbito operacional do trabalho e na condição psicológica dos trabalhadores têm aumentado o nível de exigência entre eles e de competitividade no mercado, o que altera a sua situação pessoal. Este quadro pode provocar nos trabalhadores insegurança, isolamento, sentimento de injustiça, ansiedade e alto nível de estresse.

Diante de tantos impasses em seu ambiente de trabalho, fica claro que a persistência desses agentes estressores pode levar à síndrome de esgotamento profissional com impacto negativo na qualidade de vida do trabalhador (Galicia & Zermeño, 2008).

A necessidade tem despertado um interesse crescente pelo estudo da relação entre as estratégias de *coping* e *burnout* em professores da educação básica. Assim, o presente estudo teve como objetivos descrever os eventos estressantes mais vivenciados no contexto do trabalho e identificar as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos docentes da educação básica da rede pública estadual e como a utilização de determinadas estratégias pode levar ou não ao desenvolvimento da síndrome do esgotamento profissional ou *burnout*.

Este estudo está estruturado de forma que elucide, primeiramente, os motivos pelos quais a educação é uma das profissões com maior índice de doenças do esgotamento profissional. Em seguida, são abordados aspectos relacionados às estratégias adaptativas de enfrentamento de problemas laborais (*coping*) e à síndrome de *burnout*. Por fim, faz parte deste estudo um artigo no qual estão descritos os procedimentos metodológicos, os resultados e sua discussão e, finalmente, são listadas as referências.

CAPÍTULO 1

Coping

O mundo contemporâneo, com suas múltiplas demandas, trouxe para o trabalhador uma dinâmica de vida que tem desencadeado problemas como a síndrome da pressa, o estresse e o esgotamento emocional. Nesse contexto, as pessoas veem-se obrigadas a lidar com as mais diversas e complexas situações, como doenças, distanciamento familiar, problemas no trabalho. Esses fatores têm despertado o interesse da psicologia organizacional e do trabalho.

É necessário, portanto, que o trabalhador saiba enfrentar essas múltiplas e complexas demandas para que sua saúde e bem-estar sejam resguardados. Isso posto, o conceito de *coping* emerge como avanço teórico que possibilita compreender quais são as melhores estratégias de enfrentamento dos problemas vivenciados pelos professores da educação básica.

Em uma breve revisão histórica do conceito de *coping*, Lazarus e Folkman (1991); Aldwin (1994) e Suls, David e Harvey (1996) apresentam os diferentes enfoques sobre esta teoria. Dentre os autores brasileiros que abordam esta temática, destacam-se Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira (1998) que apresentam, de um ponto de vista histórico, as diferenças entre três gerações de pesquisadores do *coping* em relação tanto ao nível teórico quanto ao metodológico.

Esses estudiosos, pesquisadores vinculados à psicologia do ego, inicialmente conceberam *coping* como correlato aos mecanismos de defesa, motivado interna e inconscientemente para lidar com conflitos sexuais e agressivos (Vaillant, 1994, citado por Antoniazzi et al., 1998). Posteriormente, eventos externos e ambientais foram incluídos

como possíveis desencadeadores dos processos de *coping*, tendo início um processo no qual começaram a surgir distinções entre os mecanismos de defesa (psicanálise) e *coping* (Antoniazzi et al., 1998).

Na década de 1980, uma segunda geração de pesquisadores apontou uma nova perspectiva com relação ao *coping*, buscando enfatizar os comportamentos de *coping* e seus derivados cognitivos e situacionais (Suls et al., 1996). Pesquisadores passaram a conceitualizar o *coping* como processo transacional entre a pessoa e o ambiente, com ênfase no processo tanto quanto em traços de personalidade (Folkman & Lazarus, 1985; Antoniazzi et al., 1998).

Mais recentemente, uma terceira geração de pesquisadores tem-se voltado para o estudo das convergências entre *coping* e personalidade. Eles foram motivados por evidências de que fatores situacionais não são capazes de explicar toda a variação nas estratégias de *coping* utilizadas pelos indivíduos e também pelo interesse despertado pela credibilidade científica dos estudos sobre traços de personalidade (Antoniazzi et al., 1998).

Para Antoniazzi et al. (1998), *coping* tem sido descrito como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou estressantes.

Coping é definido como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de estresse e os sobrecarregam ou excedem seus recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984).

Segundo Tamayo e Tróccoli (2002), *coping* é um construto multidimensional que envolve uma grande variedade de estratégias cognitivas e comportamentais que podem ser utilizadas para alterar, reavaliar e evitar circunstâncias estressantes ou para aliviar seus efeitos adversos.

Durante as últimas três décadas, surgiram vários modelos explicativos de estresse e

coping, dos quais dois relevantes encontrados na literatura são: o Modelo de Processamento de Estresse e *Coping* (Folkman & Lazarus, 1980; Lazarus & Folkman, 1984) e o Modelo Conceitual dos Processos de *Coping*, Contexto e Adaptação (Moos, 1995, 2002).

O modelo de Lazarus e Folkman (1984) envolve quatro componentes conceituais principais: a) o *coping* é um processo ou uma interação que se dá entre o indivíduo e o ambiente; b) o *coping* tem como função administrar a situação estressora, ao invés de controlá-la ou dominá-la; c) os processos de *coping* pressupõem a noção de avaliação, ou seja, como o fenômeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na mente do indivíduo e d) o processo de *coping* constitui uma mobilização de esforço na qual os indivíduos empreendem esforços cognitivos e comportamentais para administrar (reduzir, minimizar ou tolerar) as demandas externas ou internas que surgem de sua interação com o ambiente.

Em uma perspectiva cognitivista, Folkman e Lazarus (1980) propõem um modelo que divide o *coping* em duas categorias funcionais: *coping* focalizado no problema e *coping* focalizado na emoção. Essas categorias funcionais baseiam-se em análises fatoriais que geram dois fatores principais utilizados pelos pesquisadores para definir os dois tipos de estratégias de *coping*. É importante ressaltar que os papéis assumidos pelas estratégias de *coping* podem mudar de momento para momento durante estágios de uma situação estressante (Folkman & Lazarus, 1980).

A estratégia de *coping* focada na emoção é definida como um esforço para regular o estado emocional associado ao estresse. Estes esforços são dirigidos a um nível somático, a um nível de sentimentos ou a ambos, com objetivo de alterar o estado emocional do indivíduo. Por exemplo, fumar um cigarro, tomar um tranquilizante, assistir a uma comédia na TV, sair para correr são exemplos de estratégias dirigidas a um nível somático de tensão emocional. A

função dessas estratégias é reduzir a sensação física desagradável de um estado de estresse (Folkman & Lazarus, 1980).

As estratégias de enfrentamento de problemas focadas na emoção referem-se aos processos cognitivos responsáveis pela diminuição do transtorno emocional gerado por uma situação estressante. O propósito é manter a esperança e o otimismo. Essas estratégias incluem a esquiva, a culpabilidade, o escape, o distanciamento, a atenção seletiva, as comparações positivas e a extração de aspectos positivos de acontecimentos negativos (Tamayo & Tróccoli, 2002).

A estratégia de *coping* voltada para o problema constitui um esforço para atuar na situação que deu origem ao estresse tentando mudá-la. Para Antoniazzi et al. (1998), a função desta estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão.

De acordo com Tamayo e Tróccoli (2002), Folkman e Lazarus (1980), Lazarus e Folkman (1991), o *coping* focado no problema inclui estratégias que afetam o ambiente e o sujeito. Aquelas que afetam o ambiente tentam modificar o estressor por meio de mudanças nas pressões externas, nos obstáculos, nos recursos e nos procedimentos. Já as estratégias que afetam o sujeito incluem mudanças nas aspirações do indivíduo, redução da participação do Eu na busca de canais de participação alternativos e desenvolvimento de novas pautas de aprendizagem, de novos procedimentos e recursos.

Para Folkman e Lazarus (1980), o uso de estratégias de *coping* focadas no problema ou na emoção dependerá da avaliação de situações estressoras em que o sujeito poderá estar envolvido. Assim, as respostas poderão variar dependendo dos diferentes tipos de estresse vivenciados ou dos diferentes momentos.

Para Carver e Scheier (1994), estas duas categorias podem ser facilmente percebidas, porém seus efeitos podem ser confundidos. O *coping* focado na emoção pode facilitar o

coping focado no problema por remover a tensão e, igualmente, o *coping* focado no problema pode diminuir a ameaça, reduzindo, assim, a tensão emocional.

Compas (1987) afirma que ambas as estratégias de *coping* são usadas durante praticamente todos os episódios estressantes e que o uso de uma ou de outra pode variar a eficácia, dependendo dos diferentes tipos de estressores envolvidos.

Na década de 1990, Moos (1995, 2002) desenvolveu um novo conceito mais detalhado das influências pessoais e ambientais na avaliação dos problemas e no processo de *coping* e suas representações para a saúde e o bem-estar.

O modelo explicativo de Moos (1995, 2002) é dividido em dois sistemas: ambiental e pessoal. O sistema ambiental é composto por condições relativamente estáveis em domínios de vida específicos e é representado pelos estressores atuais e os recursos sociais. O sistema pessoal é representado pelas características biogenéticas e recursos pessoais, como habilidades intelectuais e cognitivas, competência social, autoestima, otimismo, extroversão, comprometimento e aspirações que interagem mutuamente e influenciam a vivência de condições transitórias, como novos eventos da vida e participação em programas de tratamento e intervenção.

Por sua vez, este conjunto formado pela interação dos sistemas ambiental e pessoal, ou seja, a capacidade que o indivíduo tem de interagir com o meio, de transformar e ser transformado modela a apreciação do problema e as respostas pessoais de *coping*, assim como seu estado de saúde e bem-estar. A descrição deste modelo demonstra que esses processos são transacionais e trabalham de forma cíclica em cada etapa. Os fatores pessoais e do contexto social agem simultaneamente com as estratégias do *coping* e afetam o desenvolvimento psicossocial tendo como objetivos a saúde e o bem-estar do indivíduo.

Segundo a perspectiva de Moos (1993, 1995, 2002), as estratégias de *coping* utilizadas por uma pessoa podem ser caracterizadas de duas maneiras: a) com relação a seu

foco, podendo ser de aproximação (análise lógica, reavaliação positiva, busca de guia/apoio, resolução de problemas) ou de evitação (evitação cognitiva, aceitação/resignação, busca de gratificação, descarga emocional) e b) com relação ao método: cognitivo ou comportamental (Tabela 1).

Tabela 1

Dimensões e estratégias de *coping* (Moos, 1993, 1995, 2002).

Tipos de <i>coping</i>	<i>Coping</i> de aproximação	<i>Coping</i> de evitação
Cognitivo	Análise lógica	Evitação cognitiva
	Reavaliação positiva	Aceitação/Resignação
Comportamental	Busca de guia e suporte	Busca de gratificação
	Resolução de problemas	Descarga emocional

Moos (2002, 2008) ressalta que as pessoas que utilizam as estratégias com foco de aproximação com maior frequência estão mais propensas a solucionar seus problemas, o que gera mais autoconfiança e menos disfunções e depressão. As pessoas que utilizam com maior frequência as estratégias com foco de evitação tendem a experienciar resultados menos favoráveis em relação à sua saúde e a seu bem-estar.

Consideradas menos adaptativas, as estratégias com foco de evitação são formadas por respostas de *coping*, de forma que o problema é colocado a distância até que o tempo ou outro fator modifique a situação estressante. Por outro lado, consideradas mais adaptativas, as estratégias com foco de aproximação são aquelas nas quais o indivíduo tenta lidar diretamente com o problema, reavaliando a situação com a ajuda de um suporte social (Holahan & Moos, 1985).

Ao analisar teoricamente os dois modelos – o conceitual, apresentado por Lazarus e Folkman (1984), e o de Moos (1995, 2002) –, nota-se que, de maneira geral, as estratégias de aproximação se assemelham ao *coping* centrado no problema e que as estratégias de evitação se assemelham ao *coping* focado na emoção.

Neste estudo, foi utilizado o modelo de Moos (1995, 2002) por ser mais abrangente no que se refere às estratégias de enfrentamento e porque proporciona uma maior compreensão das situações de estresse vivenciadas.

Na literatura internacional, as estratégias de enfrentamento estão relacionadas a vários temas diferentes tais como: profissionais que lidam com situações de emergência (Prati, Pietrantonio & Cicognani, 2011), professores (Sharplin, O’Neill, & Chapman, 2011), estudantes de enfermagem (Gibbons, 2010), resistência e dificuldades na adoção de crianças estrangeiras na Espanha (Reinoso & Forns, 2010) e diferença de gêneros (Kirchner, Ferrer, Forns, & Zanini, 2011).

No Brasil, existem vários estudos a respeito da influência do *coping* com relação a diversas variáveis como: exaustão emocional (Tamayo & Tróccoli, 2002), valores e estresse no trabalho (Mendonça & Costa Neto, 2008), ambiente ocupacional (Pinheiro, Tróccoli, & Tamayo, 2003), bem-estar (Câmara & Carlotto, 2007), qualidade de vida (Ravagnani, Domingos & Miyazaki, 2007), estresse (Santos & Júnior, 2007), estresse ocupacional (Sousa, Mendonça, Zanini, & Nazareno, 2009), personalidade, transtornos alimentares e obesidade (Tomaz & Zanini, 2009) e personalidade e adolescência (Diniz & Zanini, 2010).

Tamayo e Tróccoli (2002) analisaram a exaustão emocional e suas relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho, para isso utilizaram o modelo de Latack (1986). Nos resultados, verificaram uma predominância de variáveis de percepção de suporte organizacional na correlação e na predição da exaustão

emocional com variáveis de *coping*.

Mendonça e Costa Neto (2008) analisaram a natureza motivacional das estratégias de *coping* (modelo de Latack, 1986) utilizadas por trabalhadores em situação de estresse. Para essa análise, recorreram a três modelos de investigação empírica: moderador, mediacional e aditivo. Os resultados mostraram a origem motivacional relacionada às estratégias de enfrentamento do estresse, demonstrando haver uma influência mediacional do *coping* sobre a relação entre valores e estresse.

Pinheiro, Tróccoli e Tamayo (2003) realizaram estudo com o objetivo de traduzir e adaptar para a língua portuguesa uma escala de *coping* ocupacional utilizando o modelo de Latack (1986). Pretendiam investigar suas características psicométricas por meio de análise fatorial e por suas relações com medidas de suporte social, sobrecarga de trabalho e exaustão emocional. Participaram da pesquisa 397 trabalhadores em ambiente de escritório durante expediente. Os resultados forneceram evidências de validade do critério e confiabilidade à escala de *coping* ocupacional traduzida.

Diniz e Zanini (2010) investigaram a relação entre os fatores de personalidade e as estratégias de *coping* em 102 jovens de uma escola municipal de Goiânia-GO com idade entre 11 e 15 anos. Os instrumentos utilizados foram o *Coping Response Inventory* (modelo de Moos, 1993) e a Bateria Fatorial de Personalidade.

Os resultados demonstraram que as meninas utilizam mais a análise lógica para resolver seus problemas e os meninos, maior pontuação em neuroticismo; demonstraram também que os alunos mais jovens utilizam predominantemente as estratégias do *coping* de evitação e os mais velhos, as estratégias do *coping* de aproximação. Tanto a apreciação dos problemas como os traços de personalidade relacionam-se significativamente com as estratégias de *coping*.

Tomaz e Zanini (2009) avaliaram o uso diferencial de *coping* e traço de

personalidade em pacientes com transtornos alimentares (anorexia, bulimia e TASOE), com obesidade e na população em geral. Fizeram parte do estudo 109 sujeitos (60 com obesidade e diagnóstico de transtorno alimentar e 49 da população geral).

Os instrumentos utilizados foram a Escala de Traço de Personalidade, *Coping Response Inventory* (modelo de Moos, 1993) e a Escala de Atitudes Alimentares (EAT). Os dados demonstraram que os pacientes diagnosticados com transtornos alimentares e com obesidade não apresentam diferenças significativas em relação ao uso de estratégias de *coping* quando comparados com a população como um todo.

De uma forma geral, os estudos voltados para as estratégias de enfrentamento são indicativos do interesse dos pesquisadores pelas diferentes formas de adaptação dos indivíduos às circunstâncias adversas do dia a dia, bem como pelos esforços utilizados por eles para lidar com essas situações estressantes (Silva, 2009).

O cansaço e o esgotamento profissional (*burnout*) advêm justamente dos esforços despendidos para lidar com essas situações estressantes. Fatores como excesso de trabalho; falta de controle, de recompensa e de equidade e conflito de valores dentro de uma organização são apenas alguns dos que vêm afetando o bem-estar físico e mental dos trabalhadores, deixando-os suscetíveis ao aparecimento de estresse ocupacional e *burnout*. Isso tem gerado grande preocupação nos ambientes organizacionais em virtude das consequências tanto para o indivíduo como para a instituição (Volpato, Gomes, Castro, Borges, Justo, & Benevides-Pereira, 2003). O capítulo seguinte trata do conceito desta síndrome e das consequências na vida do profissional que vivencia o *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional.

CAPÍTULO 2

Burnout

O *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional é definido, de acordo com Tamayo e Tróccoli (2002), Carlotto, (2002), Carlotto e Palazzo (2006), como uma síndrome psicológica decorrente da tensão emocional crônica no trabalho. Trata-se de uma experiência subjetiva interna que gera sentimentos e atitudes negativas no relacionamento do indivíduo com o seu trabalho (insatisfação, desgaste, perda do comprometimento), que minam seu desempenho profissional e trazem consequências indesejáveis para a organização: absenteísmo, abandono do emprego e baixa produtividade (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Carlotto & Câmara, 2004).

Gil-Montes e Peiró (1997) e Benevides-Pereira (2002) afirmam que os sintomas do *burnout* podem ser divididos em quatro categorias: sintomas físicos, psíquicos, emocionais e comportamentais. Como sintomas físicos, observam-se sensações de fadiga, distúrbios do sono, dores no corpo, perturbações gastrointestinais e baixa resistência imunológica, entre outros. Os principais sintomas psíquicos são: falta de concentração e atenção, diminuição da memória e da capacidade de tomar decisões, ideias fixas (fantasiosas ou delírios de perseguição, obsessão por determinados problemas), sentimento de alienação e impotência, labilidade emocional e impaciência. Os sintomas emocionais predominantes nesses casos são: perda de entusiasmo e de alegria, desânimo, ansiedade, depressão, irritação, pessimismo e baixa autoestima. Em termos comportamentais, os sintomas principais são: a perda do interesse pelo trabalho, pelo lazer ou por ambos; a perda de iniciativa e o isolamento, entre outros.

Vale ressaltar que este estudo está voltado para professores da educação básica da

rede pública estadual, uma vez que o *burnout* pode se desenvolver em distintos ambientes e não é privilégio desta ou daquela classe social (Codo, 1999; Sousa, 2006). Esta síndrome deixa o profissional sem ânimo e apático. O trabalho deixa de ser empolgante e perde o sentido (Sousa, Mendonça, Zanini e Nazareno, 2009). Em especial, *burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere no alcance dos objetivos pedagógicos. Leva esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasiona problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (Carlotto & Palazzo, 2006; Carlotto, 2002).

Esta síndrome é considerada por Harrison (1999) e Carlotto (2003) como um tipo de estresse de caráter duradouro vinculado às situações de trabalho, sendo resultante da constante pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Para Maslach e Jackson (1981), Maslach e Leiter (1997), Maslach e Goldberg (1998), a síndrome de *burnout* é considerada uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas, ou seja, uma síndrome psicológica em resposta a estressores interpessoais crônicos no trabalho.

Sousa e Mendonça (2009) e Sousa (2006) consideram que *burnout* resulta de prolongado processo de tentativas de lidar com determinadas condições de estresse sem lograr sucesso. A síndrome de *burnout*, diferentemente das reações agudas do estresse que se desenvolvem em resposta a incidentes críticos específicos, é uma reação a fontes de estresse ocupacional contínuo que se acumulam, ocasionando nos profissionais que a vivenciam o esgotamento de sua energia e dos recursos emocionais próprios.

Essas reações, em longo prazo e cumulativas, revelam que a categoria de profissionais da educação está altamente comprometida. Conforme se verifica em diversos estudos, o magistério está entre as áreas profissionais mais vulneráveis, de maior risco em

relação à severidade de *burnout* (Mallar & Capitão, 2004; Levy, Sobrinho, & Souza, 2009; Carlotto & Palazzo, 2006).

Estudo realizado por Calotto e Palazzo (2006) em escolas particulares da região metropolitana de Porto Alegre-RS buscou identificar o nível da síndrome de *burnout* e possíveis associações com variáveis demográficas, laborais e fatores de estresse percebidos no trabalho. Como instrumento de pesquisa utilizaram o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) para medir *burnout*. Os resultados obtidos revelaram professores com baixo nível nas três dimensões que compõem a síndrome de *burnout*: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal no trabalho. As variáveis demográficas não apresentaram relação com as dimensões de *burnout*; já as variáveis profissionais – carga horária, quantidade de alunos – mostraram associação com a dimensão exaustão emocional; mau comportamento dos alunos, expectativas familiares, pouca participação nas decisões institucionais foram os fatores de estresse que apresentaram relação com as três dimensões de *burnout*.

Levy, Sobrinho e Souza (2009) realizaram um estudo no qual o índice de *burnout* foi avaliado em 119 professores do ensino fundamental da rede pública municipal de um dos estados da Região Sudeste. Os resultados indicaram que 70,13% dos professores apresentavam sintomas de *burnout*, entre os quais 85% se sentiam ameaçados em sala de aula. Desses, 44% cumpriam jornada de trabalho superior a 40 horas semanais e 70% encontravam-se em uma faixa etária inferior a 51 anos de idade.

Outra pesquisa, realizada por Tamayo (2009) com profissionais da área da saúde, investigou a relação entre *burnout* e as fontes organizacionais de desajuste indivíduo-trabalho. Nesse estudo, 190 profissionais de enfermagem responderam a uma escala de *burnout* e a um questionário de fontes organizacionais e desajuste. Foram verificados níveis altos, moderados e baixos de *burnout*. Evidenciaram-se correlações diretas e

significativas entre as fontes do desajuste e os três fatores de *burnout*, assim como relação entre *burnout* e as fontes organizacionais de desajuste.

No estado de Morelos, no México, foi realizada uma pesquisa com 374 trabalhadores de instituições educativas, públicas e particulares, com o objetivo de detectar os níveis de esgotamento profissional e outras variáveis de estudo nos trabalhadores da educação nos diferentes níveis educativos. Os resultados demonstraram não haver diferenças significativas no nível em que se trabalha com relação às três dimensões do esgotamento profissional, mas, no quesito gênero, os resultados apontaram entre os participantes do sexo masculino níveis mais altos de despersonalização (Galicia & Zermeño, 2008).

Burnout tem cada vez mais se tornado variável de grande interesse de diversos pesquisadores em diferentes níveis e áreas distintas.

Na literatura internacional, observam-se relações significativas entre *burnout* e as áreas da saúde (Paschoalini, Oliveira, Frigério, & Santos, 2008; Gomes, Cruz, & Cabanelas, 2009; Gibbons, 2010; Gil-Monte & Maurucco 2008; Galán, Sanmartín, Pólo, & Giner, 2011; Gray-Stanlly & Muramatsu, 2011; Ayers, Thomson, & Rich, 2008), da educação (Jimenez, Hernandez, Gálvez, González, & Benevides-Pereira, 2002; Watts & Robertson, 2011 Watts & Robertson, 2011; Parker & Salmela-Aro, 2011), o setor industrial (Sutherland & Cooper, 1996) e a influência dos gêneros masculino e feminino (Gil-Monte, 2002; Morales, Rodriguez, & Peiró, 2010).

Por intermédio das inúmeras pesquisas publicadas sobre as causas e consequências da síndrome do esgotamento emocional produzidas por diversas correntes de pensamento, sabe-se que *burnout* pode ser considerada uma doença crônica, de ordem cumulativa de estresse ocupacional, que pode gerar inúmeras desordens psicológicas, emocionais e afetivas (Sousa & Mendonça, 2009; Sousa, 2006; Mallar & Capitão, 2004; Carlotto &

Palazzo; 2006; Tamayo, 2009; Paschoalini, Oliveira, Frigério, & Santos, 2008; Gil-Monte, 2002).

Segundo Carlotto (2001), a síndrome de *burnout*, ao longo de seu processo de construção, tem sido abordada de quatro perspectivas:

1. Clínica: foi proposta por Freudenberguer em 1974 com foco no estudo de sua etiologia, sintomas, evolução clínica e tratamento. Nesta concepção, *burnout* deriva do empenho demasiado do profissional ao desenvolver sua atividade, o que poderia levá-lo à depressão ou até mesmo ao suicídio.

2. Social-psicológica: foi introduzida por Christina Maslach (1976) que, a partir de seus estudos, pontuou ser o ambiente laboral a base das variáveis produtoras de *burnout*, principalmente as características relacionadas ao trabalho que o sujeito desenvolve.

3. Organizacional: seu principal representante é Cary Cherniss (1980) que considera as características organizacionais como desencadeadoras de *burnout*.

4. Social-histórica: abordada por Seymour Sarason (1983) para quem o atual modelo de sociedade, baseado principalmente em valores individualistas, é determinante na disposição à síndrome de *burnout*, mais que características pessoais e/ou organizacionais.

A definição mais aceita atualmente sobre a síndrome de *burnout* fundamenta-se na perspectiva social-psicológica (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 1997; Maslach & Goldberg, 1998), segundo a qual a síndrome é uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes:

1. Exaustão emocional - caracteriza-se por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos aos quais podem se somar sentimentos de frustração e tensão nos trabalhadores por perceberem que já não têm condições de despende mais

energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas como faziam antes (Maslach & Jackson, 1981; Carlotto & Palazzo, 2006).

2. Despersonalização – distingue-se pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional que faz com que o profissional trate os colegas e a organização de maneira desumanizada (Maslach & Jackson, 1981; Carlotto & Palazzo, 2006).

3. Baixa realização pessoal no trabalho - manifesta uma tendência do trabalhador para se autoavaliar de forma negativa, tornando-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como em sua capacidade de interagir com os demais (Maslach & Jackson, 1981; Carlotto & Palazzo, 2006).

Em consonância com os pressupostos de Maslach, Sousa (2006) apresenta uma definição sintética das dimensões de *burnout*, a saber: a) a exaustão emocional representa a base individual da dimensão do esforço para evitar o desenvolvimento de *burnout*, referindo-se ao sentimento de estar sobrecarregado e esgotado de recursos emocionais e físicos em razão do contato diário com os problemas; b) o cinismo (ou despersonalização) representa a dimensão do contexto interpessoal de *burnout* e refere-se a uma resposta negativa, à rigidez afetiva, à coisificação da relação e c) a ineficácia representa a dimensão de autoavaliação de *burnout* e refere-se a sentimentos de incompetência e falta de desempenho e produtividade no trabalho.

Este estudo fundamentou-se na perspectiva social-psicológica introduzida por Christina Maslach (2006) e utilizou o *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) como instrumento para identificar os índices de *burnout* vivenciados pelos professores da educação básica da rede pública estadual e analisar a relação entre o *coping* e *burnout* no contexto estudado.

Com base em diversos estudos (Jimenez, Hernandez, Gálvez, González, &

Benevides-Pereira, 2002; Garcia & Pereira, 2003; Mallar & Capitão, 2004; Carlotto & Palazzo, 2006; Galícia & Zermeño, 2008; Leite, 2008; Levy, Sobrinho, & Souza, 2009; Sousa, Mendonça, & Zanini, 2009; Sousa & Mendonça, 2009), nota-se que o ambiente laboral constitui a base das variáveis produtoras de *burnout*.

Neste estudo, adotou-se a concepção de *burnout* como um problema que, além de ser pessoal, está inserido no ambiente social vivenciado pelo trabalhador.

De acordo com Maslach (2006), para que a síndrome de *burnout* seja desencadeada, é necessário apenas que o trabalhador apresente uma reação negativa cumulativa relacionada às fontes de estresse interpessoal crônico.

A presença ou não desta síndrome na população pesquisada se fundamenta no pressuposto de que os professores vivem em constantes situações de estresse e estão suscetíveis ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Além disso, esta síndrome desenvolve-se principalmente nos professores que não utilizam estratégias de enfrentamento adaptativas.

REFERÊNCIAS

- Antoniazzi, A. S., Dell’Aglío, & D. D. Bandeira, D.R (1998, jul./dez.). O conceito de *coping*: uma revisão teórica. *Estu. Psicol.*, 3, 273-294.
- Aldwin, C. M. (1994). *Stress, coping and development: an integrative perspective*. New York: Guilford Press.
- Ayers, K. M. S., Tomson, W.M., Newton, J. T., & Rich, A. M. (2008). Job stressors of New Zealand dentists and their coping strategies. *Occupational Medicine*, 58, 275-281.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Retirado em 10 de outubro de 2010, do Ministério da Educação Web site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne-pdf>.
- Carlotto, M. S. (2001). *Síndrome de Burnout: um tipo de estresse ocupacional*. Canoas: ULBRA. (Caderno Universitário).
- Carlotto, S. M. (2002, jan./jun.). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicol. Estud.*, 7, 21-29.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2004, set./dez.). Análise fatorial do *Maslach burnout Inventory* (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo*, 9, 499-505.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006, maio). Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, 22, 1017-1026.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational Coping and Coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Câmara, S. G., & Carlotto, M. S. (2007). Coping e Gênero em Adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 12, 87-93.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho: burnout, síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação e Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Compas, B. E. (1987). Coping With stress during childhood and adolescence. *Psychology Bulletin*, 101, 393-403.
- Diniz, S., & Zanini, D. S. (2010, jan./abr.). Relação entre fatores de personalidade e estratégias de coping em adolescentes. *Psico-USF*, 15, 71-80.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). Analysis of coping in a midde-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Gálan, F., Sanmartín, A., Polo, J., & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the Maslack Burnout Inventory – Student Survey. *Int Arch Occup Environ Healt*, 84, 453-459.
- Gálicia, F. A., & Zermeño, M. E. G. (2008, maio). *El Agotamiento profesional (burnout) en personal de educación*. Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional de La Academia de Ciencias Administrativas A.C. (ACACIA), Tijuana, B.C., México.
- Garcia, L. P., & Benevides Pereira, A. M. T. (2003, ago.). Investigando o Burnout em Professores Universitários. *Revista Eletrônica InterAção Psy-Ano*, 1, 76-89.

- Gibbons, C. (2010). Stress, coping and burnout in nursing students. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 1299-1309.
- Gil-Monte, P.; Pireó, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madri: Sintesis psicología.
- Gil-Monte, P. R. (2002, jan./jul.). Influencia del Género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (*Burnout*) em profesionales de enfermería. *Psicol. Estud.*, 7, 3-10.
- Gil-Monte, P. R., & Maurucco, M. A. (2008, jun.). Prevalencia del “Síndrome de quemarse por el trabajo” (*burnout*) en pediatras de hospitales generales. *Rev. Saúde Pública*, 42, 450-456.
- González-Morales, M. G., Rodríguez, I., & Peiró, J. M. (2010). A Longitudinal Study of Coping and Gender in a Female-Dominated Occupation: Predicting Teacher’s Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 29-44.
- Gray-Stanley, J. A., & Muramatsu, N. (2011). Work stress, burnout, and social and personal resources among direct care Workers. *Research in Development Disabilities*, 32, 1065-1074.
- Harrison, B. J. (1999). Are you to burnout? *Feend Raising Management*, 30, 25-28.
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1985). Life stress and health: Personality, coping, and family support in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 739-747.
- Jimenez, B. M., Hernandez, E. G., Gálvez, M., González, J. L., & Pereira, A. M. T. B. (2002, jan./jun.). A avaliação do *burnout* em professores. Comparação de Instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicol. Estud.*, 7, 11-19.

- Kirchener, T., Ferrer, L., Forns, M., & Zanini, D. S. (2011). Conducta Autolesiva e Ideación Suicida en Estudiantes de Enseñanza Secundária Obrigatória Diferencias de Género y Relación con Estratégias de Afrontamiento. *Actas Esp. Psiquiatria*, 39, 226-235.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Strees, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). The concept of coping. Em A. Monat & R. S. Lazarus (Orgs.). *Stress and coping:na anthology* (pp.189-206). New York: Columbia University Press.
- Leite, N. M. B., (2008). *Síndrome de Burnout atinge 15% dos Professores*. Retirado em 05 de novembro de 2011, do [SPPSeducação.blogspot.com/...sindrome-de-burnout-atinge-/...](http://SPPSeducação.blogspot.com/...sindrome-de-burnout-atinge-/)
- Levy, G. C. T. M., Sobrinho, F. P. N., & Souza, C. A. A. (2009). Síndrome de *burnout* em professores da rede pública. *Prod.*, 19, 458-465.
- Mallar, S. C., & Capitão, C. G. (2004, jan./jun.). *Burnout e hardiness*, um estudo de evidência e validade. *Psico-USF*, 9, 19-29.
- Maslach, C. (2006). *Promovendo o envolvimento e reduzindo o burnout*. Trabalho apresentado no VI Congresso de Stress da ISMA-BR e VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho, Porto Alegre, RS. CD-ROM.
- Maslach, C., & Goldberg J. (1998). Prevention of burnout: News perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- 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*. Em S. T. Fiske, D. L. Schacter, & Schaufeli & C. Zaha-Waxler (Edit.). *Annu. Rev. Psychol.*, *52*, 397-422.

Mendonça, H., & Costa Neto, S. B. (2008). Valores e estratégias de enfrentamento ao estresse no trabalho. Em A. Tamayo (Org.). *Estresse e Cultura Organizacional* (pp. 193-227). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moos, R. H. (1993). *Coping Responses Inventory*. Odessa, FL: Psychol. Asses. Resourc.

Moos, R. H. (1995). Development and applications of new measures of life stressors, socialresources, and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, *11*, 1-13.

Moos, R. H. (2002). The mystery of Human Context and Coping: An Unravelling of Clues. *American journal of Community*, *30*, 67-68.

Moos, R. H. (2008). Conversation with Rudolf Moos. *Journal Interview – Societyfor the Study of Addiction*, *103*, 13-23.

Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental process in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, *21*, 244-248.

Paschoalini, B., Oliveira, M. M., Frigério, M. C., Dias, A. L. R. P., & Santos, F. H. (2008). Cognitive and emotional effects of ocupacional stress in nursing professional. *Acta paul. enferm.*, *21*, 487-492.

Pinheiro, F. A.; Tróccoli, B. T. & Tamayo, M. R. (2003, maio/ago.). Mensuração de Coping no Ambiente Ocupacional. *Psi. Teor. e Pesq.*, *19*, 153-158.

- Prati, G., Pietrantonio, L. & Cicognani, E. (2011, February 14). Coping Strategies and Collective Efficacy as Mediators Between Stress Appraisal and Quality of Life Among Rescue Workers. *International Journal of Stress Management*. doi: 10.1037/a0021298.
- Ravagnani, L. M. B., Domingos, N. A. M., & Miyazaki, M. C. O. S. (2007). Qualidade de vida e estratégias de enfrentamento em pacientes submetidos a transplante renal. *Estudos de Psicologia*, 12, 177-184.
- Reinoso, M., & Forns, M. (2010). Stress, coping and personal strengths and difficulties in internationally adopted children in Spain. *Children and Youth Services Review*, 32, 1807-1813.
- Rui Gomes, A.; Cruz, J. F., & Cabanelas, S. (2009, jul./set.). Estresse ocupacional em profissionais de saúde: um estudo com enfermeiros portugueses. *Psic. Teor. e Pesq.*, 25, 307-318.
- Santos, A. S., & Júnior, A. A. (2007). Estresse e Estratégias de Enfrentamento em Mestrando de Ciências da Saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 104-113.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27, 136-146.
- Silva, E. N. (2009). *Coping e Dimensões Afetivas do Bem-estar Subjetivo: Um Estudo com Trabalhadores da Educação*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Sousa, I. F. (2006). *Burnout em professores universitários: análise de um modelo mediacional*. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

- Sousa, I. F., & Mendonça, H. (2009, out./dez.). *Burnout* em professores universitários: impactos de percepção de justiça e comprometimento afetivo. *Psico. Teor. Pesq.*, 25, 499-508.
- Sousa, I. F., Mendonça, H., & Zanini, D. S. (2009, jul./dez.). *Burnout* em docentes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 1, 1-8.
- Souza, I. F., Mendonça, H., Zanini, D. S., & Nazareno, E. (2009, jan./fev.). Estresse ocupacional, *Coping* e *Burnout*. *Estudos*, 36, 57-74.
- Suls, J., David, J. P., & Harvey, J. H. (1996). Personality and Coping: Three Generations of Research. *Journal of Personality*, 64, 711-735.
- Sutherland, V. & Cooper, C. (1996). *Working paper*. COND/T/WP.1/1996. International Labour Office Geneva.
- Tamayo, M. R., & Tróccoli, B. T. (2002, jan.). Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. *Estu. Psicol.*, 7, 37-46.
- Tamayo, M. R. (2009). *Burnout*: implicações das fontes organizacionais de desajuste indivíduo-trabalho em profissionais da enfermagem. *Psicol. Reflex. Crit.*, 22, 474-482 .
- Tomaz, R., & Zanini, D. S. (2009). Personalidade e *coping* em pacientes com transtornos alimentares e obesidade. *Psicol. Reflex. Crit.*, 22, 447-454.
- Volpato, D. C., Gomes, F. B., Castro, M. A., Borges, S. K., Justo, T., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003, ago.). *Burnout* em Professores de Maringá. *Revista Eletrônica Inter Ação Psi*, 1, 102-111.

Watts, J., & Robertson, N. (2011, mar.). Burnout in university teaching staff: a systematic.
Literature review. *Educational Research*, 53, 33-50.

CAPÍTULO 3 - ARTIGO

Coping e Burnout em professores da educação básica

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as relações entre *coping*, *burnout* e fatores sociodemográficos em professores da educação básica da rede pública estadual nos municípios goianos de Goiânia e Iporá. Participaram desta pesquisa 200 professores com idade média de 39,61 anos (DP = 8,667), sendo 81% mulheres. Os instrumentos utilizados foram o *Coping Response Inventory (CRI) – Adult Form* e o *Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS)*. Os resultados apontaram as estratégias de enfrentamento de problemas – busca de gratificação e descarga emocional – como preditoras da exaustão emocional; as estratégias de resolução de problemas e de aceitação e resignação configuraram-se como preditoras do cinismo e da ineficácia. As estratégias de evitação de problemas apresentaram-se como importante variável na estimativa da exaustão emocional. O estudo permite evidenciar que o uso de estratégias com foco de aproximação possibilita driblar os estressores ocupacionais e o desenvolvimento de *burnout* em professores da educação básica.

Palavras-chave: *coping*, *burnout*, professores da educação básica.

Coping and Burnout in basic education teachers

Abstract

This study has the objective of analyzing the relation between *coping*, *burnout* and social-demographic factors in teachers of the statewide public network of basic education – in the cities of Goiânia and Iporá. The participants in this research were 200 teachers with an average age of 39,61 years of age (DP = 8,667), being 81% women. The instruments used were the *Coping Response Inventory (CRI) – Adult Form* and the *Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS)*. The results have pointed the problem coping strategies – reward seeking and emotional discharge – as predictors of emotional exhaustion; the problem solving and the acceptance and resignation strategies have been configured as predictors of cynicism and of inefficiency. The problem avoidance strategies have been shown as an important variable for the estimation of emotional exhaustion. The study provides evidence that the use of strategies with approach focus allow to circumvent the occupational stressors and the development of *burnout* in teachers in basic education.

Key-words: *coping*, *burnout*, teachers in basic education.

Os profissionais da educação, em especial os professores, compõem uma categoria que tem sido apontada como uma das mais propensas ao desgaste profissional, pois está especialmente exposta aos riscos psicossociais, como atestam vários estudos (Moreno-Jimenez, Hernandez, Gálvez, González, & Benevides-Pereira, 2002; Sousa & Mendonça, 2009; Carlotto, 2002; Sousa, Mendonça, & Zanini, 2009; Carlotto & Palazzo, 2006; Levy, Sobrinho, & Souza, 2009; Watts & Robertson, 2011). O professor diariamente se defronta com fatores desencadeantes de estresse próprios da escola e com situações nas quais há um desequilíbrio entre as expectativas individuais do profissional e a realidade do trabalho (Moreno-Jimenez, Hernandez, Gálvez, González, & Benevides-Pereira, 2002).

Por ser a docência uma atividade intelectual que exige inovações constantes, o mundo competitivo contemporâneo impõe um nível tal de comprometimento dos professores com as organizações onde atuam que requer maior capacitação para lidar com as novas práticas pedagógicas, dentre outras habilidades. Tais práticas devem preparar profissionais qualificados com competência para acompanhar o dinâmico crescimento do mercado de trabalho. Numa perspectiva paradoxal, o contexto do trabalho docente apresenta, de um lado, as exigências para capacitar-se, para fazer com que seus alunos aprendam, para atender às múltiplas demandas dos alunos, da escola e dele próprio e, de outro, encontram-se as dificuldades decorrentes do subsídio insuficiente para a educação, dos baixos salários, das más condições físicas e tecnológicas no ambiente escolar, dos problemas sociais vivenciados na e ao redor da escola, entre outros fatores sócio-organizacionais. Além dos aspectos organizacionais, devem ser levadas em consideração as características individuais dos professores e sua influência na maneira como farão frente ao estresse do trabalho docente.

Tomados em conjunto, esses fatores podem desencadear problemas como a síndrome da pressa, o estresse e o esgotamento emocional. É necessário que os

trabalhadores, neste caso os professores, saibam enfrentar essas múltiplas e complexas demandas para que não desenvolvam a síndrome que os rodeia – *burnout*.

Este estudo tem como foco as estratégias utilizadas pelos professores para enfrentar o contexto da escola no Brasil do século XXI, década de 2010, e preservar sua saúde, evitando *burnout*. Nessa perspectiva, o conceito de *coping* constitui um avanço teórico que possibilita compreender quais são as melhores estratégias de enfrentamento dos problemas vivenciados pelos professores da educação básica.

Coping é definido como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de estresse e são avaliadas como fatores que sobrecarregam ou excedem seus recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984).

Para Antoniazzi, Dell’Aglia e Bandeira (1998), *coping* tem sido descrito como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptar-se a circunstâncias adversas ou estressantes.

Durante as últimas três décadas, surgiram vários modelos explicativos sobre estresse e *coping*. O Modelo Conceitual dos Processos de *Coping*, Contexto e Adaptação (Moos, 1995, 2002) foi utilizado neste estudo por englobar aspectos pessoais e ambientais na avaliação dos problemas, dos processos de *coping* e suas representações. Este modelo foi desenvolvido na década de 1990 com um novo e mais detalhado conceito sobre as influências para a saúde e o bem-estar. Ele fornece uma explicação mais abrangente acerca das estratégias de enfrentamento de problemas e possibilita a compreensão das respostas utilizadas por uma pessoa em situações de estresse.

De acordo com a perspectiva de Moos (1993, 1995, 2002), as estratégias de *coping* utilizadas por uma pessoa podem ser caracterizadas de duas maneiras: com relação a seu foco, de aproximação (análise lógica, reavaliação positiva, busca de guia/apoio, resolução

de problemas) ou de evitação (evitação cognitiva, aceitação/resignação, busca de gratificação, descarga emocional); com relação ao método, cognitivo (análise lógica, reavaliação positiva, evitação cognitiva, aceitação ou resignação) ou comportamental (busca de guia e suporte, resolução de problemas, busca de gratificação, descarga emocional).

De maneira geral, os estudos voltados para as estratégias de enfrentamento são indicativos do interesse dos pesquisadores pelas diferentes formas de adaptação dos indivíduos às circunstâncias adversas do dia a dia, bem como pelos esforços utilizados por eles para lidar com essas situações estressantes (Silva, 2009). Supõe-se, portanto, que o cansaço e o esgotamento profissional (*burnout*) advêm dos esforços despendidos para lidar com tais situações.

De acordo com Mallar e Capitão (2004), é necessário que os professores sejam fortes e apresentem robustez suficiente para atenuar os efeitos do estresse e desenvolver menos *burnout*. Esses autores destacam que, embora o grupo específico de professores pesquisados não tenha apresentado a síndrome, a severidade de *burnout* entre trabalhadores da educação já mostra um nível superior ao dos profissionais da saúde.

O acúmulo de tentativas de lidar com situações estressantes, sem muitas vezes obter sucesso, pode gerar desgaste e cansaço emocional nos profissionais. Os resultados de vários estudos (Mallar & Capitão, 2004; Levi, Sobrinho, & Souza, 2009; Sousa & Mendonça, 2009; Carlotto & Pallazzo, 2006; Carlotto, 2011) demonstram que o magistério é uma das áreas profissionais mais vulneráveis e com maior risco para o desenvolvimento da síndrome de *burnout*.

Carlotto (2011), por exemplo, realizou um estudo com o objetivo de identificar a prevalência de *burnout* em 882 professores de escolas da região metropolitana de Porto Alegre-RS. Os resultados evidenciaram alto escore de exaustão emocional (5,6%),

despersonalização (0,7%) e baixa realização profissional (28,9%). Nesse estudo, as mulheres sem companheiro fixo, sem filhos, com idade mais elevada, com maior carga horária, que atendiam a um maior número de alunos e trabalhavam em escolas públicas apresentaram maior risco de desenvolver *burnout*.

Além das atividades específicas do magistério, os profissionais da educação em geral também têm sido objeto de estudos. Numa perspectiva da psicologia positiva, Silva (2009) analisou as relações existentes entre as dimensões afetivas do bem-estar subjetivo e as estratégias de *coping*. Os resultados do estudo com 212 trabalhadores da educação demonstraram que o principal evento estressor dessas atividades são os problemas relacionais e as estratégias mais utilizadas são as de *coping* com foco de aproximação. Outro resultado interessante desse estudo é que não houve diferença significativa entre as variáveis sociodemográficas, as estratégias de *coping* e a vivência de afetos positivos e afetos negativos. Em oposição a esse resultado, observam-se diferenças significativas no que se refere à utilização de estratégias de *coping* por homens e mulheres, assim como por idade (Silva & Zanini, 2011; Carloto, 2011). Em síntese, para os participantes do estudo de Silva (2009) prevalece a vivência dos afetos positivos. Isso pode ocorrer em razão de esses profissionais utilizarem estratégias adaptativas de enfrentamento de problemas. A prevalência de respostas referentes às estratégias do *coping* com foco de aproximação também ficou demonstrada nos resultados obtidos em estudo realizado por Ribeiro (2002).

À luz de tais considerações, este estudo testou, a princípio, as seguintes hipóteses:

H1: Os professores da educação básica da rede pública estadual nos municípios goianos de Goiânia e Iporá utilizam, predominantemente, estratégias com foco de aproximação.

H2: As estratégias de enfrentamento de problemas e a síndrome de *burnout* são influenciadas pela idade, sexo e ocupação de cargo de chefia.

Tamayo e Tróccoli (2002) realizaram pesquisa com 369 trabalhadores e

encontraram relações significativas entre o uso de estratégias de escape (*coping* com foco de evitação) e a exaustão emocional.

Como foi demonstrado nos estudos previamente citados, a atividade do professor está carregada de estressores persistentes que tornam o trabalho sem sentido e podem levá-lo à síndrome do esgotamento profissional, o que o deixa sem ânimo e apático. Nesta atividade profissional, este quadro afeta o ambiente educacional e interfere no alcance dos objetivos pedagógicos, podendo levar os professores a um processo de alienação, desumanização e apatia. As consequências disso são problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a carreira e o desenvolvimento da síndrome de *burnout* (Carlotto & Palazzo, 2006; Carlotto, 2002).

Para Harrison (1999) e Carlotto (2003), a síndrome de *burnout* é considerada como um tipo de estresse de caráter duradouro vinculado às situações de trabalho, sendo resultante da constante pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

A definição da síndrome de *burnout* utilizada neste estudo fundamenta-se na perspectiva social-psicológica. Esta perspectiva considera a síndrome de *burnout* como uma reação à tensão emocional que ocorre em resposta a estressores interpessoais crônicos no trabalho (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 1997; Maslach & Goldberg, 1998).

A síndrome de *burnout* é um construto formado por três dimensões relacionadas e independentes: exaustão emocional, despersonalização e ineficácia. A exaustão emocional é caracterizada por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos aos quais podem somar-se sentimentos de frustração e tensão nos trabalhadores. Isso ocorre porque os indivíduos percebem que já não têm condições de gastar mais energia para o atendimento de seu cliente ou das demais pessoas como faziam antes (Maslach &

Jackson, 1981; Carlotto & Palazzo, 2006). Segundo Sousa e Mendonça (2009), esta dimensão representa a base individual da dimensão do esforço para *burnout*, referindo-se ao sentimento de estar sobrecarregado e haver esgotado seus recursos emocionais e físicos.

A dimensão da despersonalização é caracterizada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional que faz com que o profissional trate os colegas e a organização de maneira desumanizada (Maslach & Jackson, 1981; Carlotto & Palazzo, 2006). Esta dimensão é também conhecida como cinismo. Para Sousa e Mendonça (2009), despersonalização representa a dimensão do contexto interpessoal de *burnout*, caracterizada por atitudes negativas, endurecimento afetivo e coisificação da relação.

A dimensão da ineficácia ou baixa realização pessoal no trabalho caracteriza-se por uma tendência de o trabalhador autoavaliar-se de forma negativa. Desse modo, torna-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, decorrendo disso um declínio no seu sentimento de competência e êxito e em sua capacidade de interagir com os demais (Maslach & Jackson, 1981; Carlotto & Palazzo, 2006). Manifesta tendência de evolução negativa no trabalho que afeta sua habilidade para realizá-lo, sentimentos de incompetência, baixo desempenho e produtividade (Maslach, 2006).

Segundo Maslach (2006), para que a síndrome de *burnout* seja desencadeada é necessário apenas que o trabalhador apresente uma reação negativa cumulativa relacionada às fontes de estresse interpessoal crônico. Portanto, essa autora deixa claro que o desenvolvimento da síndrome não requer altos escores em todas as dimensões de *burnout*, mas basta que apresente escore elevado em uma dessas dimensões.

Ante o resultado de pesquisas pregressas relacionadas com *coping* e *burnout*, esperava-se que o presente estudo validasse as seguintes hipóteses:

H3: Dentre as três dimensões de *burnout*, os professores da educação básica apresentam maior escore na dimensão exaustão emocional.

H4: Os professores que utilizam, prioritariamente, as estratégias do *coping* com foco de evitação manifestam maior tendência a desenvolver síndrome de *burnout*, ao passo que aqueles que utilizam mais as estratégias do *coping* com foco de aproximação manifestam menor tendência a desenvolvê-la.

Como os estudos citados demonstram, o contexto laboral dos professores nos diferentes níveis da educação indica a necessidade premente de se estudar a relação entre as estratégias de *coping* e *burnout*. No caso específico da educação básica não é diferente. Este estudo pretendeu investigar as relações entre as estratégias de *coping* e *burnout* em professores da educação básica, segundo idade, sexo e ocupação de cargo de chefia. De maneira específica, o presente estudo buscou avaliar os eventos estressantes vivenciados no contexto do trabalho docente, assim como o uso de estratégias pelos professores para o enfrentamento de *burnout*.

Nesta perspectiva, este estudo tem como pressuposto o fato de que os professores vivem em constante situação de estresse e estão suscetíveis ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Há de se destacar, em adição, que esta síndrome se desenvolve principalmente nos professores que não utilizam estratégias de enfrentamento dos problemas vivenciados em contexto laboral com foco de aproximação. Em contrapartida, nos profissionais que utilizam estas estratégias é menor a probabilidade de que se desenvolva a síndrome de *burnout*.

Método

Participantes

Participaram do estudo 200 professores da educação básica da rede pública estadual dos municípios goianos de Goiânia (N = 149) e Iporá (N = 51). A maioria dos participantes é do sexo feminino (81%), com idade média (M = 39,61; DP = 8,667) entre 36 e 51 anos (53%) e 17% ocupam cargo de chefia (Tabela 2).

Tabela 2

Análises descritivas das variáveis sociodemográficas: sexo, idade e ocupar ou não cargo de chefia.

VARIÁVEIS		N	%
Sexo	Feminino	163	81,5
	Masculino	30	15
	<i>Total</i>	193	96,5
	<i>Missing</i>	7	3,5
	<i>Total</i>	200	100
Idade	de 21 a 35 anos	67	33,5
	de 36 a 51 anos	106	53
	<i>mais de 51 anos</i>	13	6,5
	<i>Total</i>	186	93
	<i>Missing</i>	14	7
	<i>Total</i>	200	100
Ocupar ou não cargo de chefia	<i>Sim</i>	34	17
	<i>Não</i>	156	78
	<i>Total</i>	190	95
	<i>Missing</i>	10	5
	<i>Total</i>	200	100

A amostra foi obtida por conveniência, sendo a seleção dos participantes realizada com base em sua facilidade de acesso e disponibilidade de participar da pesquisa. Foram convidados a participar todos os docentes encontrados na sala dos professores, conforme

os critérios de inclusão e exclusão explicitados a seguir.

Para este estudo, apenas foram acessados os professores atuantes na docência de instituições de ensino básico da rede pública estadual há, no mínimo, dois anos. Foram excluídos os protocolos cujos indivíduos relataram que não estavam em pleno exercício de sala de aula.

Instrumentos

As estratégias de enfrentamento de problemas foram analisadas utilizando-se o *Coping Response Inventory* (CRI) de Moos (1993) em sua versão adulta. Este questionário está em fase de validação pelo Grupo de Estudo de Psicologia Organizacional do Trabalho e Saúde (GEPOTS) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e tem como objetivo analisar o tipo de evento estressante vivenciado e as estratégias de *coping*.

O CRI – Adulto está dividido em três partes. A primeira consiste na descrição de uma situação estressante ou difícil que tenha vivido nos últimos 12 meses. Com base nesta situação descrita, o indivíduo deve responder às perguntas das outras duas fases. A segunda parte consta de 10 perguntas nas quais o sujeito valora e analisa a situação estressante de diversos pontos de vista (experiência prévia, preconceitos, responsabilidade e causa, entre outros). A pontuação das respostas desta segunda parte tem como base uma escala *Likert* de quatro pontos (Não; Geralmente não; Geralmente sim e Sim). Na terceira parte, analisam-se as estratégias específicas utilizadas pelos indivíduos para fazer frente ao problema descrito na primeira fase. Para isso, pede-se ao sujeito que responda a 48 perguntas de acordo com as quatro alternativas que lhe são propostas: não – nunca, uma ou duas vezes, bastantes vezes e sim – sempre, com os valores 0, 1, 2 e 3, respectivamente. Os 48 itens agrupam-se em oito escalas diretas de estratégias de *coping*.

Essas oito estratégias podem ser agrupadas, segundo o foco ou o método de *coping* utilizado, em outras quatro escalas aditivas. Ao agrupá-las segundo o foco de *coping*, geram-se as escalas de estratégias de aproximação ou de evitação do problema. Ao agrupá-las, segundo o método de *coping*, são geradas as escalas de respostas cognitivas ou comportamentais.

A pontuação das escalas globais – Respostas cognitivas, Respostas comportamentais, Estratégias de aproximação e Estratégias de evitação – é obtida mediante a soma das pontuações das escalas diretas que as compõem.

1. O *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS), em versão reduzida, foi utilizado para avaliar como o sujeito vivencia seu trabalho de acordo com as três dimensões estabelecidas pelo modelo de Maslach, Jackson e Leiter (1996): exaustão emocional (cinco itens), cinismo (cinco itens) e ineficácia profissional (seis itens). O MBI-GS, um inventário desenvolvido para apontar e qualificar *burnout*, “é universalmente utilizado como instrumento de acesso ao *Burnout*”, afirmam Schaufeli e Enzmann (1998, p. 220). Este instrumento de medidas está em processo de validação para o Brasil pelo grupo GEPOTS da PUC Goiás.

Para este estudo, foi realizada a análise fatorial dos itens e observou-se a configuração das três dimensões: exaustão emocional ($\alpha = 0,93$), cinismo ($\alpha = 0,93$) e ineficácia profissional ($\alpha = 0,70$). Além disso, o MBI-GS apresentou confiabilidade com índice de consistência interna igual a 0,74.

Portanto, o MBI-GS é um instrumento que permite visualizar o caráter multidimensional da síndrome de *burnout* e apresenta consistência interna entre as dimensões com níveis estatisticamente aceitáveis.

Procedimentos

Para o desenvolvimento deste estudo, foram adotados os procedimentos éticos previstos na Resolução nº 196 do Conselho Nacional da Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (Brasil, 1996). Esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP; CAAE 6404.0.000.168-10) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, tendo obtido sua aprovação.

Os dados foram coletados no mês de junho de 2011 e a aplicação do instrumento foi feita individualmente. Os participantes foram esclarecidos sobre o caráter acadêmico da pesquisa e a segurança do sigilo em relação à emissão das respostas. Em seguida, foi solicitado aos participantes que preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice). Após a explicação necessária para a participação no estudo, os participantes puderam levar o material para responder em casa, tendo uma semana como prazo final para a entrega. Foram distribuídos 450 conjuntos de envelopes devidamente lacrados contendo as duas escalas utilizadas. Foram devolvidos 200 questionários válidos (44,5%).

Análise dos dados

Foram realizadas análises estatísticas descritivas com o objetivo de caracterizar o grupo estudado, bem como análises estatísticas sobre as relações entre as variáveis pesquisadas. O *software* utilizado foi o SPSS (versão 18.0). Com a finalidade de descrever os tipos de eventos estressantes mais vivenciados no contexto de trabalho do professor da educação básica de Goiânia

e Iporá, foram feitas análises descritivas com base nas categorias levantadas a partir das respostas obtidas na primeira parte do questionário (*Coping Response Inventory- CRI*),

Com o intuito de examinar a possibilidade de analisar os dados por meio da regressão linear múltipla, verificou-se que estes atendem aos pressupostos de tal análise. A análise dos histogramas com sobreposição da curva normal evidenciou que todas as variáveis apresentaram uma distribuição próxima à normal, razão pela qual não houve necessidade de transformação dos dados de nenhuma delas. Os testes de linearidade e homocedasticidade demonstraram que as relações entre todas as variáveis explicativas e variáveis de critério eram lineares. Em adição, verificou-se ausência de multicolinearidade.

Para analisar a relação existente entre as variáveis *coping e burnout*, foi utilizada a análise correlacional de Pearson. Em seguida foram feitas regressões múltiplas para testar a influência do *coping* sobre o desenvolvimento da síndrome de *burnout*.

Resultados e Discussão

Os resultados deste estudo foram analisados e discutidos em confronto com cada objetivo proposto. Após a análise preliminar dos dados, realizou-se a análise descritiva dos eventos estressantes mais vivenciados no contexto do trabalho, das estratégias de *coping* e das dimensões de *burnout*. Na sequência, foram analisados os pressupostos para a realização de regressão múltipla e os resultados daí decorrentes.

Com a finalidade de descrever os tipos de eventos estressantes mais vivenciados no contexto de trabalho do professor da educação básica de Goiânia e Iporá, foram feitas análises descritivas com base nos dados coletados no questionário (*Coping Response Inventory- CRI*), utilizando-se as categorias desenvolvidas por Silva (2009) em estudo com profissionais da educação básica em Anápolis-GO. Estas categorias englobam três tipos de problema que

se adequaram perfeitamente aos tipos de problema encontrados neste estudo, a saber: problemas relacionais, problemas estruturais e outros problemas (Tabela 3).

Tabela 3

Análise descritiva das categorias dos eventos (problemas) mais estressantes.

FATORES <i>COPING</i> QUESTÃO ABERTA	N	%
Problemas relacionais (1)	132	66,00
Problemas estruturais (2)	27	13,50
Outros problemas (3)	19	9,50
Total	178	89,00
<i>Missing</i>	22	11,00
Total	200	100,00

Os problemas relacionais (66%) englobaram os seguintes aspectos: relacionamento interpessoal com colegas e chefia, pais, alunos e seus responsáveis; dificuldade em lidar com alunos especiais e alunos com dificuldades de aprendizagem; alunos com condutas atípicas e várias formas de violência; desinteresse e indisciplina dos alunos.

Os problemas estruturais (13,5%) envolveram situações referentes a: mudança na estrutura e no contexto do trabalho e sobrecarga; desvalorização profissional e financeira; falta de suporte organizacional, de comprometimento no trabalho e de qualificação profissional.

A categoria outros problemas (9,50%) englobou as doenças ocupacionais e os problemas não categorizados.

Observa-se, nesta análise, que parte dos problemas enfrentados pela amostra pesquisada refere-se a dificuldades de relacionamento interpessoal. Os problemas mais vivenciados podem desencadear nos professores a desmotivação e o estresse, como foi observado também no estudo de Carlotto (2002). O pesquisador destaca que, em contato permanente com um ambiente ou situações estressoras, o professor pode apresentar dificuldades em seu planejamento de aula, falta de entusiasmo e de criatividade.

Os dados obtidos neste estudo corroboram os achados de Silva (2009), pois a população pesquisada, composta de professores da educação básica da rede pública, apresentou problemas relacionais com maior frequência e as estratégias de *coping* mais utilizadas foram aquelas com foco de aproximação com habilidades cognitivas. Esses resultados demonstram que os problemas relacionais podem ser uma constante nos profissionais que trabalham na área da educação. É importante ressaltar que isso não ocorre apenas na educação básica, pois, como foi observado em estudo realizado por Sousa e Mendonça (2009) com professores universitários, esta profissão está ligada diretamente a fatores estressantes que abarcam aspectos objetivos, subjetivos e sociais.

Esta categoria profissional vem sendo apontada como uma das mais propensas ao estresse e a *burnout*, pois está especialmente exposta aos riscos psicossociais (Carlotto & Palazzo, 2006; Moreno-Jimenez, Hernandez, González, & Benevides-Pereira, 2002).

Para responder aos objetivos de identificar as estratégias de *coping* mais utilizadas; identificar a dimensão de *burnout* que sobressai; analisar se há diferença significativa entre as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, ocupar ou não cargo de chefia e cidade), as variáveis de *coping* e a síndrome de *burnout*, foram feitos os seguintes testes estatísticos: *Teste t e Anova*.

Os resultados das médias obtidas em cada uma das dimensões analisadas (Tabela 4) demonstram que os professores pesquisados utilizam, prioritariamente, o *coping* com foco na aproximação. As estratégias de enfrentamento dos problemas laborais mais utilizadas estão relacionadas às habilidades comportamentais. Este dado demonstra que os professores preferem lidar diretamente com os problemas e atuam de forma consciente para resolver as situações estressantes. Esses dados corroboram os resultados obtidos por Ribeiro (2002), segundo os quais as respostas referentes à dimensão de aproximação emitida pelos sujeitos são significativamente superiores à média das respostas de evitação.

Os dados evidenciaram que os professores em questão não apresentam a síndrome de *burnout*. A análise das médias obtidas por homens e mulheres nas três dimensões demonstrou que a exaustão emocional ocorre algumas vezes, os comportamentos que indicam a existência de cinismo ocorrem esporadicamente e a ineficácia apresenta-se raramente (Tabela 4).

Embora a exaustão emocional esteja presente e o cinismo seja esporádico, os dados demonstraram que os professores ainda não se sentem profissionais ineficazes.

Por ser uma síndrome cumulativa de estresse laboral, observa-se que, entre os professores pesquisados no presente estudo, a síndrome de *burnout* não se desenvolveu, contudo não se pode deixar de notar que já existem profissionais com atitudes negativas (cinismo). Uma hipótese explicativa deste resultado é o fato de que os professores pesquisados utilizam, prioritariamente, estratégias adaptativas de enfrentamento dos problemas laborais, o que pode estar funcionando como proteção contra o desenvolvimento de *burnout*.

Ao analisar a síndrome de *burnout* e as estratégias de enfrentamento de problemas – *coping* – associadas às variáveis sociodemográficas, observou-se que estas variáveis não apresentaram diferenças significativas estatisticamente em relação à idade e à cidade onde os dados foram coletados.

Em relação à variável sexo, observou-se não haver diferença significativa entre os homens e as mulheres quanto à síndrome de *burnout* nas dimensões exaustão emocional, cinismo e ineficácia (Tabela 4), diferentemente do estudo de Carlotto (2011), segundo o qual as mulheres têm maior probabilidade de desenvolver exaustão emocional.

Tabela 4

Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico para as dimensões do *coping* e de *burnout* em relação ao sexo.

	Sexo		Teste Estatístico	
	Feminino	Masculino	T	p<
Exaustão	2,58 (1,61)	2,37 (1,69)	0,622	n.s.
Cinismo	1,30 (1,02)	1,43 (1,27)	- 0,540	n.s.
Ineficácia	1,11 (0,87)	1,00 (0,83)	0,624	n.s.
Análise lógica	2,96 (0,58)	2,97 (0,65)	- 0,054	n.s.
Reavaliação positiva	3,00 (0,62)	2,80 (0,80)	1,247	n.s.
Busca de guia	2,77 (0,64)	2,74 (0,72)	0,185	n.s.
Resolução de problemas	3,24 (0,54)	3,18 (0,53)	0,592	n.s.
Evitação cognitiva	2,54 (0,73)	2,21 (0,59)	2,386	0,05
Aceitação/ Resignação	2,03 (0,63)	1,89 (0,59)	1,014	n.s.
Busca de gratificação	2,80 (0,68)	2,61 (0,76)	1,293	n.s.
Descarga emocional	2,16 (0,61)	2,04 (0,71)	0,812	n.s.
<i>Coping</i> de aproximação	2,98 (0,49)	2,91 (0,56)	0,619	n.s.
<i>Coping</i> de evitação	2,40 (0,46)	2,19 (0,50)	1,871	n.s.
<i>Coping</i> cognitivo	2,63 (0,42)	2,45 (0,48)	1,683	n.s.
<i>Coping</i> comportamental	2,75 (0,47)	2,64 (0,54)	0,883	n.s.

Quando analisada a variável *coping* com foco de aproximação ou de evitação e quanto ao método, comportamental ou cognitivo, os resultados demonstraram que não houve diferença estatisticamente significativa em relação ao sexo. Porém, quando foram analisadas as habilidades do *coping* em relação ao sexo, observou-se que as mulheres (M = 2,54) utilizam mais as estratégias de evitação cognitiva do que os homens (M = 2,21) e

esta diferença é estatisticamente significativa [$t = 2,386$; $p < 0,05$] (Tabela 4). Ou seja, as mulheres utilizam mais as tentativas cognitivas com o fim de evitar pensar no problema de maneira realística, esquivando-se, portanto, de lidar diretamente com situações estressoras; os homens, por sua vez, recorrem menos a esse tipo de estratégia.

Em relação à variável ocupar ou não cargo de chefia, observou-se que apenas a dimensão cinismo apresentou diferenciação significativa [$t = 2,386$; $p < 0,05$] (Tabela 5). Os profissionais que exercem cargo de chefia têm uma probabilidade menor de desenvolver o cinismo, ou seja, desenvolver uma insensibilidade emocional que faz com que o profissional trate os colegas e a organização de maneira desumanizada (Maslach & Jackson, 1981).

Quanto à variável *coping*, foco de aproximação ou de evitação, e aos métodos comportamental e cognitivo, os resultados demonstraram que os professores que ocupam cargo de chefia [$t = 2,165$; $p < 0,05$] utilizam mais o *coping* cognitivo ($M = 2,79$) do que os professores que não desempenham este tipo de cargo ($M = 2,57$) (Tabela 5). Ou seja, por não lidar diretamente com as situações geradoras de estresse, os profissionais que ocupam cargos de chefia utilizam estratégias cognitivas destinadas a furtrar-se a pensar no problema de maneira realística (Moos, 1993, 1995, 2002).

Tabela 5

Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico de *burnout* e do *coping* em relação a ocupar ou não cargo de chefia.

	Cargo de Chefia		Teste Estatístico	
	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>t</i>	<i>p</i> <
Exaustão	2,15 (1,03)	2,58 (1,72)	- 1,358	n.s.
Cinismo	1,02 (0,84)	1,39 (1,10)	- 1,842	0,05
Ineficácia	0,91 (0,74)	1,13 (0,88)	- 1,481	n.s.
Análise lógica	3,10 (0,55)	2,94 (0,59)	1,296	n.s.
Reavaliação positiva	3,16 (0,60)	2,94 (0,67)	1,649	n.s.
Busca de guia	2,96 (0,50)	2,72 (0,67)	1,850	0,05
Resolução de problemas	3,30 (0,42)	3,22 (0,56)	0,756	n.s.
Evitação cognitiva	2,65 (0,74)	2,45 (0,71)	1,304	n.s.
Aceitação/ Resignação	2,01 (0,65)	1,99 (0,61)	0,099	n.s.
Busca de gratificação	2,82 (0,73)	2,75 (0,68)	0,465	n.s.
Descarga emocional	2,23 (0,65)	2,12 (0,61)	0,944	n.s.
<i>Coping</i> de aproximação	3,11 (0,44)	2,95 (0,51)	1,393	n.s.
<i>Coping</i> de evitação	2,46 (0,55)	2,34 (0,44)	1,288	n.s.
<i>Coping</i> cognitivo	2,79 (0,45)	2,57 (0,49)	2,165	0,05
<i>Coping</i> comportamental	2,84 (0,45)	2,71 (0,49)	1,167	n.s.

Ao analisar os fatores do *coping* em relação a exercer ou não cargo de chefia [$t = 1,85$; $p < 0,05$], observou-se que os profissionais que ocupam este tipo de cargo ($M = 2,96$) utilizam mais as estratégias de busca de guia e suporte do que os que não o exercem ($M = 2,72$), como mostra a Tabela 5. Isso se deve ao fato de que estes profissionais são os detentores do processo decisório e precisam assumir uma postura de união do grupo, portanto essas estratégias são necessárias para que o profissional desenvolva uma maior ligação com sua equipe, o que facilita a resolução dos problemas.

No estudo de Ribeiro (2002), ficou confirmado que as variáveis sociodemográficas não apresentam poder preditivo sobre as estratégias de *coping*, esses dados diferem dos apresentados no presente estudo. Embora não tenha sido verificada diferença significativa em relação à idade e à cidade em que os dados foram coletados, observa-se que as mulheres (professoras) utilizam mais estratégias de *coping* de evitação cognitiva e os professores que ocupam cargo de chefia têm menor chance de desenvolver o cinismo por utilizarem mais o *coping* cognitivo com estratégias de busca de guia e suporte.

Os resultados do presente estudo corroboram os obtidos por Carlotto e Palazzo (2006) no que se refere à ausência de relações significativas entre as variáveis sociodemográficas e *burnout* nos professores da educação básica.

De acordo com a análise correlacional entre as variáveis *coping* e *burnout*, pode-se dizer que há correlação positiva entre a dimensão exaustão emocional de *burnout* e o *coping* de evitação ($r = 0,232$; $p < 0,01$), como demonstra a Tabela 6.

Segundo Moos (1993, 1995, 2002), esses dados revelam que, quando são utilizadas estratégias de evitação (que têm a função de reduzir a sensação desagradável de um estado de estresse, envolvendo esquiva e distanciamento do problema), mais exaurido estará o sujeito, pois são apenas estratégias dirigidas a um nível somático de tensão emocional. O problema não estará solucionado e demandará um maior desgaste emocional.

Esses dados confirmam estudos de Tamayo e Tróccoli (2002), cujos resultados referentes às estratégias do *coping* no contexto ocupacional trouxeram, especificamente, a evidência de que o uso de estratégias de escape incrementa a exaustão emocional.

Os resultados deste estudo ratificam os pressupostos de que tanto o estresse ocupacional quanto *burnout* são manifestações de tensão no trabalho e produtos da interação entre fatores ambientais, percepções e comportamentos do indivíduo. Essas manifestações não são isoladas, antes resultam de transações dinâmicas que ocorrem entre

essas variáveis (Cooper, Dewe, & O'Driscoll, 2001).

De um modo geral, os resultados comprovam os achados na literatura (Carlotto & Palazzo, 2006), ratificando a concepção mais atual de que *burnout* não é um problema do indivíduo, mas do ambiente social no qual o indivíduo trabalha. O presente estudo valida esses dados, pois, na descrição dos eventos estressantes mais vivenciados no contexto do trabalho, os problemas mais apontados foram os de relacionamento interpessoal que refletem diretamente no ambiente social do trabalho.

Tabela 6

Análises descritivas, Alpha de Cronbach e dimensões de *coping* e *burnout* correlacionadas em professores da educação básica.

	Análises descritivas		A	r_{it}	α do item deletado	Correlação de Pearson							
	<i>M</i>	<i>DP</i>				1	2	3	4	5	6	7	
	1. <i>Coping</i> de aproximação	70,60				11,46	.84	.19 de .62	.82 de .84	1			
2. <i>Coping</i> de evitação	56,71	11,36	.79	.15 de .56	.78 de .80	.500**	1						
3. <i>Coping</i> cognitivo	62,48	10,45	.77	.23 de .51	.75 de .78	.700**	.859**	1					
4. <i>Coping</i> comportamental	64,67	10,93	.80	.14 de .56	.78 de .80	.879**	.698**	.640**	1				
5. Exaustão emocional	12,63	8,11	.93	.78 de .87	.90 de .92	.035	.232**	.140	.154	1			
6. Cinismo	6,53	5,25	.67	.30 de .54	.58 de .69	-.143	.142	.125	-.132	.509**	1		
7. Ineficácia profissional	29,42	5,14	.74	.28 de .56	.68 de .70	-.189*	.111	.053	-.174*	.187**	.367**	1	

* $p < .05$ ** $p < .001$

Tabela 7

Análises descritivas, Alpha de Cronbach e escalas de *coping* e *burnout* correlacionadas em professores da educação básica.

	Análises descritivas		α	r_{it}	α do item deletado	Correlação de Pearson											
	<i>M</i>	<i>DP</i>				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1. Análise lógica	17,75	3,50	.60	.22 de .48	.49 de .61	1											
2. Reavaliação positiva	17,84	3,91	.66	.28 de .49	.59 de .65	.486**	1										
3. Busca de guia e suporte	15,89	3,54	.44	.00 de .41	.28 de .52	.593**	.524**	1									
4. Resolução de problemas	19,36	3,20	.62	.26 de .48	.52 de .61	.516**	.477**	.579**	1								
5. Evitação cognitiva	15,05	4,28	.67	.30 de .50	.59 de .66	.232**	.264**	.203**	.105	1							
6. Aceitação/ Resignação	11,99	3,77	.57	.20 de .44	.47 de .58	.120	.070	.132	-.090	.417**	1						
7. Busca de gratificação	16,61	4,15	.68	.22 de .56	.61 de .69	.442**	.559**	.443**	.437**	.343**	.112	1					
8. Descarga emocional	12,83	3,73	.56	.20 de .46	.46 de .56	.409**	.208**	.451**	.270**	.383**	.344**	.348**	1				
9. Exaustão emocional	12,63	8,11	.93	.78 de .87	.90 de .92	.094	-.084	.139	-.055	.161*	.246**	-.068	.373**	1			
10. Cinismo	6,53	5,25	.67	.30 de .54	.58 de .69	-.063	-.141	-.082	-.205**	.200**	.244**	-.150	.112	.509**	1		
11. Ineficácia profissional	29,42	5,14	.74	.28 de .56	.68 de .70	-.037	-.199**	-.116	-.306**	.159*	.220**	-.149	.025	-.187**	.367**	1	

* $p < .05$ ** $p < .001$

Quando se analisa o *coping* com foco de aproximação ($r = - 0,189$; $p < 0,05$) e o *coping* com método comportamental ($r = - 0,174$; $p < 0,05$), ambos aparecem correlacionados negativamente com a dimensão ineficácia profissional de *burnout* (Tabela 6). Ou seja, significa que o profissional está utilizando estratégias como um esforço para atuar na origem do estresse tentando modificá-lo e, comportando-se desta forma, sua autoavaliação é positiva, portanto diminuem as probabilidades de desenvolver a ineficácia.

Estudo realizado por Telles e Pimenta (2009) investigou a ocorrência da síndrome de *burnout* em agentes comunitários de saúde. O modo de enfrentamento mais utilizado foram as estratégias focadas no problema. Verificaram-se indícios de sofrimento característicos da síndrome de *burnout*, porém esses profissionais utilizam mecanismos que auxiliam no enfrentamento de problemas relacionados ao trabalho. Na presente pesquisa, a forma de enfrentar os problemas mais evidenciados também está voltada para focalizar o problema (foco de aproximação). Quando se faz uma análise correlacional entre as estratégias do *coping* com foco de evitação e as dimensões de *burnout*, nota-se correlação positiva ($r = 0,373$; $p < 0,001$) da dimensão exaustão emocional de *burnout* com as estratégias evitação cognitiva ($r = 0,161$; $p < 0,05$), aceitação ou resignação ($r = 0,246$; $p \leq 0,001$) e descarga emocional. Quando são estabelecidas tentativas cognitivas com o fim de evitar pensar no problema de forma realística (evitação cognitiva), tentativas cognitivas dirigidas à aceitação do problema (aceitação/resignação) e tentativas comportamentais destinadas a reduzir a tensão emocional (descarga emocional), restará ao profissional um desgaste físico e psicológico que gera a exaustão emocional.

No que se refere à dimensão cinismo de *burnout*, a correlação mostra-se estatisticamente significativa e positiva para as estratégias do *coping* de evitação cognitiva ($r = 0,200$; $p < 0,01$) e de aceitação ou resignação ($r = 0,244$; $p \leq 0,001$), como se vê na

Tabela 7. Ou seja, quanto mais o profissional apresenta a dimensão cinismo ou a despersonalização própria de *burnout*, maior é a utilização das estratégias de *coping* de evitação cognitiva e de aceitação ou resignação. Isso se dá porque a partir do momento em que o sujeito desenvolve estratégias cognitivas destinadas a evitar pensar no problema de maneira realística, ou tende cognitivamente a simplesmente aceitar o problema, maior será sua tendência de desenvolver uma insensibilidade emocional que o distancia emocionalmente da organização e o leva a modificar seu comportamento com os colegas e a agir até de forma desumanizada. Essa correlação é positiva, pois quanto maior for o cinismo, mais os professores utilizarão as habilidades de evitação cognitiva e de aceitação ou resignação.

Já em relação à dimensão ineficácia profissional de *burnout*, observou-se, como mostram os dados contidos na Tabela 7, correlação negativa com as estratégias do *coping* de reavaliação positiva ($r = - 0,199$; $p \leq 0,01$) e de resolução de problemas ($r = - 0,306$; $p \leq 0,001$). Este resultado demonstra que os professores participantes deste estudo analisam e reavaliam o problema de maneira positiva e fazem tentativas comportamentais de tomar decisões e de lidar diretamente com o problema. Agindo desta forma, o profissional tenderá a se autoavaliar de uma forma positiva, evitando, assim, a ineficácia.

Quando foram analisadas as correlações negativas, constatou-se que a dimensão cinismo de *burnout* correlaciona-se com a estratégia de resolução de problemas ($r = - 0,205$; $p \leq 0,01$) do *coping* (Tabela 7). Essa relação é negativa e demonstra que quanto mais despersonalizado estiver o profissional, agindo de forma desumanizada com os colegas e com a organização, menores serão as chances de ele utilizar tentativas comportamentais para tomar decisões e lidar diretamente com o problema. Ao analisar a relação da ineficácia profissional de *burnout* com a habilidade de aceitação ou resignação do *coping*, notou-se,

também, a existência de correlação negativa ($r = - 0,211$; $p \leq 0,005$). Ou seja, quanto menos ineficaz e mais feliz e satisfeito o professor estiver com seu desenvolvimento profissional, menores serão as tentativas cognitivas dirigidas à aceitação do problema.

Em conjunto, esses resultados demonstram que quanto mais os professores utilizarem estratégias de *coping* com foco de evitação, maior será sua tendência de desenvolver a síndrome de *burnout*, embora, em alguns casos mesmo utilizando estas estratégias, a correlação ainda tenha sido positiva. Não existe *burnout* nestes professores, existe exaustão emocional, pois, para haver *burnout*, é necessário que se desenvolvam suas três dimensões. De uma forma geral os professores da educação básica da rede pública estadual nos municípios em questão apresentam níveis relativamente baixos de exaustão emocional, cinismo e ineficácia profissional, embora utilizem mais as estratégias do *coping* de aproximação (análise lógica, 52%; busca de guia e suporte, 49%; resolução de problemas, 46% e reavaliação positiva, 43,5%).

Ao investigar a influência das estratégias de *coping* com foco de evitação, observou-se que apenas a estratégia descarga emocional ($\beta = 0,366$; $t = 5,072$; $p < 0,001$) mostrou-se preditora da exaustão emocional (Tabela 8).

De acordo com esses dados, quanto mais os professores utilizarem estratégias de descarga emocional, que são tentativas comportamentais destinadas a reduzir a tensão emocional resultante de situações estressoras, maior será a probabilidade de que desenvolvam a exaustão emocional.

Tabela 8

Resultados da regressão linear múltipla aplicada à análise dos fatores preditivos da exaustão.

Variáveis antecedentes	Exaustão emocional		
	Beta	T	p<
Fatores de coping			
Aceitação/ Resignação	0,122	1,598	n.s.
Descarga emocional	0,366	5,072	0,001
Coefficiente de regressão	$R = 0,366$		
Variância explicada	$R^2 = 0,134; R^2_{Ajustado} = 0,129$		
Teste estatístico	$F(1,166) = 25,726; p < 0,001$		

Nota. A mensuração da variável dependente – exaustão *emocional* – foi feita por meio de uma escala de medidas que varia de 0(nunca), 1(esporadicamente), 2(de vez em quando), 3(regularmente), 4(frequentemente), 5(muito frequentemente) a 6(todo dia). As variáveis independentes apresentam as medidas para cada fator de *coping*, com atribuição dos valores 1(não), 2(geralmente não), 3(geralmente sim) e 4(sim).

Em relação à regressão múltipla (Tabela 9) para o cinismo [$R = 0,373; F(3,153) = 8,231; p < 0,001$], as análises demonstraram que a estratégia de enfrentamento resolução de problemas ($\beta = - 0,209; t = - 2,750; p < 0,01$) é preditora do cinismo em uma relação negativa, ao passo que as estratégias evitação cognitiva ($\beta = 0,178; t = 2,239; p < 0,05$) e aceitação/resignação ($\beta = 0,189; t = 2,276; p < 0,05$) predizem o cinismo em uma relação positiva. Ou seja, quando os professores utilizam tentativas comportamentais de tomar decisões e lidar diretamente com o problema (resolução de problemas), menor é a probabilidade de que desenvolvam o cinismo. Quando são utilizadas tentativas cognitivas destinadas a evitar pensar no problema de maneira realística (evitação cognitiva) e à aceitação do problema (aceitação/resignação), maior é a probabilidade de que desenvolvam o cinismo.

Tabela 9

Resultados da regressão múltipla aplicada à análise dos fatores preditivos do cinismo.

Variáveis antecedentes	Beta	Cinismo	
		T	P<
Coping			
Resolução de problemas	- 0,209	- 2,750	0,01
Evitação cognitiva	0,178	2,139	0,05
Aceitação/ Resignação	0,189	2,276	0,05
Coefficiente de regressão		R = 0,373	
Variância explicada		R ² = 0,139; R ² _{Ajustado} = 0,122	
Teste estatístico		F (3,153) = 8,231; p < 0,001	

Nota. A mensuração da variável dependente – cinismo – foi feita por meio de uma escala de medidas que varia de 0(nunca), 1(esporadicamente), 2(de vez em quando), 3(regularmente), 4(frequentemente), 5(muito frequentemente) a 6(todo dia). A variável independente *coping* apresenta as medidas da seguinte forma: análise lógica, reavaliação positiva, busca de guia e suporte, resolução de problemas, evitação cognitiva, aceitação/resignação, busca de gratificação e descarga emocional.

As análises de regressão múltipla (Tabela 10) para a ineficácia [R = 0,357; F(2,152) = 11,095; p < 0,001] permitem constatar que a estratégia de enfrentamento resolução de problemas ($\beta = - 0,282$; t = - 3,715; p < 0,001) é preditora da ineficácia em uma relação negativa e a estratégia aceitação e resignação ($\beta = 0,197$; t = 2,588; p < 0,05) é preditora da ineficácia em uma relação positiva. Ou seja, na primeira relação, observa-se que o professor que utilizar a estratégia de resolução de problemas terá menor probabilidade de desenvolver a ineficácia, pois, neste caso, os professores fazem tentativas comportamentais de tomar decisões e lidar diretamente com as situações estressoras. Já em relação à estratégia aceitação e resignação, observa-se que o professor, ao utilizar as estratégias cognitivas dirigidas a aceitar o problema, terá maior probabilidade de desenvolver a ineficácia profissional.

Tabela 10

Resultados da regressão múltipla aplicada à análise dos fatores preditivos da ineficácia.

Variáveis antecedentes	Ineficácia		
	Beta	T	p<
<i>Coping</i>			
Reavaliação positiva	-0,090	-1,010	n.s.
Resolução de problemas	-0,282	-3,715	0,001
Evitação cognitiva	0,120	1,444	n.s.
Aceitação/ Resignação	0,197	2,588	0,05
Coefficiente de regressão	$R = 0,357$		
Variância explicada	$R^2 = 0,127; R^2_{Ajustado} = 0,116$		
Teste estatístico	$F(2,152) = 11,095; p < 0,001$		

Nota. A mensuração da variável dependente ineficácia foi feita por meio de uma escala de medidas que varia de 0(nunca), 1(espordicamente), 2(de vez em quando), 3(regularmente), 4(frequentemente), 5(muito frequentemente) a 6(todo dia). A variável independente *coping* apresenta as medidas da seguinte forma: análise lógica, reavaliação positiva, busca de guia e suporte, resolução de problemas, evitação cognitiva, aceitação/resignação, busca de gratificação e descarga emocional.

Em geral, o *coping* com foco de evitação possui estratégias voltadas para tentativas de evitar lidar diretamente com situações estressoras ou problemas. Há, portanto, uma maior probabilidade de que os professores desenvolvam o cinismo e a ineficácia que se caracterizam por insensibilidade emocional. Este quadro faz com que o profissional trate os colegas e a organização de maneira desumanizada e desenvolva uma tendência de se autoavaliar de forma negativa. Desse modo, torna-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como em sua capacidade de interagir com os demais (Maslach & Jackson, 1981; Carlotto & Palazzo, 2006). Essas características foram confirmadas na presente pesquisa.

Essas considerações confirmam parcialmente a hipótese de que a estratégia de *coping* de evitação aceitação ou resignação correlaciona-se com *burnout*. Porém, em relação à estratégia de evitação descarga emocional, só se confirma a correlação (positiva) com a dimensão exaustão

emocional de *burnout*. Observou-se também que as estratégias de enfrentamento análise lógica, busca de guia e suporte social não mostram correlação com *burnout*, mas a reavaliação cognitiva apresenta correlação negativa com a ineficácia profissional.

Os resultados obtidos confirmam a H2 na medida em que a dimensão de *burnout* que se apresentou de forma mais significativa foi a exaustão emocional. A H3 foi parcialmente confirmada, pois não houve diferença significativa entre *coping* e *burnout* com as variáveis idade e cidade onde os dados foram coletados. Porém, quando foram analisadas as variáveis *coping* e *burnout* em relação à variável sexo, apenas o *coping* apresentou diferença significativa, demonstrando que as mulheres utilizam mais estratégias de evitação cognitiva do que os homens. Em relação a ocupar ou não cargo de chefia, a variável *burnout* apresentou diferença significativa na dimensão do cinismo, demonstrando que os professores que ocupam cargo de chefia apresentaram médias mais baixas e revelaram utilizar mais o *coping* com método cognitivo e estratégias de busca de guia e suporte. A H4 foi totalmente confirmada, pois os dados demonstraram que os professores da educação básica da rede pública estadual dos municípios goianos de Goiânia e Iporá utilizaram mais as estratégias de *coping* com foco de aproximação, não tendo, portanto, desenvolvido ainda a síndrome de *burnout*. Conforme já explicitado, para que esta se desenvolva é necessário que suas três dimensões (exaustão emocional, cinismo e ineficácia) se apresentem de forma significativa, o que, neste caso, ocorreu apenas com a exaustão emocional.

Considerações finais

No contexto pesquisado, os professores da educação básica da rede pública estadual dos municípios goianos de Goiânia e Iporá demonstraram utilizar estratégias de *coping* para

atenuar os estressores psicossociais no contexto do trabalho, conseguindo evitar ou ao menos amenizar as situações estressantes e, desse modo, permanecem em suas funções. As estratégias mais utilizadas por eles são as do *coping* com foco de aproximação (análise lógica, busca de guia e suporte, resolução de problemas e, finalmente, reavaliação positiva).

Sendo o *coping* entendido “como esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa para lidar com as exigências internas ou externas das relações pessoais que colocam à prova ou excedem os recursos da pessoa”, observa-se que quanto mais adaptativas são as escolhas das estratégias de enfrentamento de problemas, menores são as chances de ela desenvolver a síndrome de *burnout* (Folkman & Lazarus, 1980, p. 223).

Os resultados deste estudo confirmam parcialmente as hipóteses levantadas. H1 foi confirmada, pois os resultados demonstraram que os professores participantes do presente estudo também utilizaram mais estratégias de *coping* com foco de aproximação. H2 confirmou-se visto que os professores da educação básica apresentaram mais a dimensão exaustão emocional. H3 foi confirmada, pois as variáveis sociodemográficas sexo e ocupar cargo de chefia apresentaram diferenças significativas na variável *coping*. H4 confirmou-se, pois os dados do presente estudo demonstraram que, em razão de estes profissionais utilizarem mais a estratégia de *coping* com foco de aproximação, a síndrome de *burnout* ainda não se desenvolveu neste grupo.

A contribuição deste estudo caracteriza-se como uma resposta à necessidade premente de se conhecerem os limites e dificuldades profissionais dos professores da educação básica, assim como alternativas pessoais para lidar com as adversidades específicas da profissão. Foi possível constatar que, apesar do desgaste e da exaustão emocional vivenciados pelos participantes do estudo, eles utilizam estratégias para lidar com as

dificuldades e com o estresse advindos das relações interpessoais no trabalho. Por essa razão, ainda não apresentaram a síndrome do esgotamento profissional ou *burnout*.

Os profissionais da educação, população deste estudo, empenham-se em transformar as dificuldades apresentadas em motivação para desempenhar suas funções. Assim, conforme mostram os resultados, apresentam uma média relativamente baixa em relação à ineficácia em sua profissão.

Este estudo demonstrou ainda que a utilização de estratégias de *coping* pode ser importante para evitar a síndrome de *burnout*. As estratégias mais utilizadas foram as do *coping* com foco de aproximação e, segundo Moos (2002, 2008), as pessoas que as utilizam estão usualmente mais propensas a solucionar seus problemas e adquirem mais autoconfiança. Diante disso, os atuais governantes deveriam adotar medidas que facilitassem ao servidor o aprimoramento de seus esforços cognitivos e comportamentais para que continuem administrando as situações estressoras vivenciadas.

Referências

- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998, jul./dez.). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estu. Psicol.*, 3, 273-294.
- Brasil. Ministério da Saúde. (1996). Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 de outubro de 1996.
- Carlotto, S. M. (2002, jan./jun). A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. *Psicol. Estud.*, 7, 21-29.
- Carlotto, M. S. (2003, ago.). *Burnout* e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. *Revista Eletrônica InterAçãoPsy*, 1, 12-18.
- Carlotto, M. S. (2011, out./dez.). Síndrome de *burnout* em professores: Prevalência e fatores associados. *Psicol. Teor. Pesq.*, 27, 403-410.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006, maio). Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, 22, 1017-1026.
- Compas, B. E. (1987). *Coping with stress during childhood and adolescence*. *Psychology Bulletin*, 101, 393-403.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. London: Sage.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). *An anlysis of coping in a midde-aged community sample*. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Harrison, B. J. (1999). *Are you to burnout? Feend Raising Management*, 30, 25-28.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Strees, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Levy, G. C. T. M., Sobrinho, F. P. N., & Souza, C. A. A. (2009). Síndrome de burnout em professores da rede pública. *Prod.*, *19*, 458-465.
- Mallar, S. C., & Capitão, C. G. (2004, jan./jun.). Burnout e hardiness, um estudo de evidência e validade. *Psico-USF*, *9*, 19-29.
- Maslach, C. (2006). *Promovendo o envolvimento e reduzindo o burnout*. Trabalho apresentado no VI Congresso de Stress da ISMA-BR eVIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho, Porto Alegre, RS. CD-ROM
- Maslach, C., & Goldberg J. (1998). Prevention of burnout: News perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, *7*, 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, *2*, 99-113.
- Maslach, C. P., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª ed.). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizatio cause, personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R. H. (1993.) *Coping Responses Inventory*. Odessa, FL: Psychol. Asses. Resource.
- Moos, R. H. (1995). .Development and applications of new measures of life stressors, socialresources, and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, *11*,1-13.
- Moos, R. H. (2002). The mystery of Human Context and Coping: An Unravelling of Clues.

- American journal of Community*, 30, 67-68.
- Moos, R. H. (2008). *Conversation with Rudolf Moos. Journal Interview – Society for the Study of Addiction*, 103, 13-23.
- Moreno-Jimenez, B., Hernandez, E. G., Gálvez, M., González, J. L., & Pereira, A. M. T. B. (2002, jan./jun.). A avaliação do *burnout* em professores. Comparação de Instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicol. Estud.*, 7, 11-19.
- Ribeiro, D. P. S. A., (2002). Estratégias de *coping* em psicólogos de serviços básicos e ambulatoriais de saúde pública. *Perfil & Vertentes*, 14, 76-81.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice: a critical analysis. Issues in occupational health*. London: Taylor & Francis.
- Silva, E. N. (2009). *Coping e Dimensões Afetivas do Bem-Estar Subjetivo: Um Estudo com Trabalhadores da Educação*. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- Silva, L. S. D. & Zanini, D. S. (2011). *Coping e saúde mental de adolescentes vestibulandos*. *Estudos de Psicologia*, 16(2), maio-agosto/2011, 147-154.
- Sousa, I. F., & Mendonça, H. (2009, Out./Dez.). *Burnout em professores universitários: impactos de percepção de justiça e comprometimento afetivo*. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 25, 499-508.
- Sousa, I. F., Mendonça, H., & Zanini, D. S. (2009). *Burnout em docentes universitários*. *Revista Psicologia e Saúde*, 1, 1-8.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. (3 th. Ed). New York: Harpercollins.

- Tamayo, M. R., & Tróccoli, B. T. (2002, jan.). Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional com as estratégias de *coping* no trabalho. *Estu. Psicol.*, v.7, 37-46.
- Telles, S. H., & Pimenta, A. M. C. (2009). Síndrome de *Burnout* em Agentes Comunitários de Saúde e Estratégias de Enfrentamento. *Saúde Soc.*, 18, 467-478.
- Volpato, D. C., Gomes, F. B., Castro, M. A., Borges, S. K., Justo, T., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2003, ago.) *Burnout* em Professores de Maringá. *Revista eletrônica Inter Ação Psy*, 1, 102-111.
- Watts, J., & Robertson, N. (2011, mar.). *Burnout in university teaching staff: a systematic literature review*. *Educational Research*, 53, 33-50.

APÊNDICE

Apêndice - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

Mestrado em Psicologia

Caro Professor (a),

Este termo apresenta os objetivos da pesquisa e esclarece sobre as informações necessárias para que seja estabelecida uma parceria junto a este estudo. Solicitamos, portanto, que ao concordar em fazer parte deste estudo, voluntariamente, sem qualquer prejuízo por optarem em não participar, assine ao final deste documento, apresentado em duas vias. Uma delas para você e a outra para a pesquisadora responsável pelo estudo. Em caso de dúvidas sobre ética, procurem o Conselho de Ética na Pesquisa-COEP/PUC-GO.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: '*Coping e Burnout no Trabalho de Professores da Educação Básica*'.

Pesquisadora Responsável: Aline Vanessa Coriolano Jesuino da Silva.

Orientadora da Pesquisa: Profa. Dra. Helenides Mendonça.

O objetivo do presente estudo é descrever os eventos estressantes mais vivenciados no contexto do trabalho e identificar as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos docentes da Educação Básica da rede pública estadual dos municípios de Goiânia e Iporá-GO, identificando as relações entre as estratégias de *coping* e o *burnout* nesta classe de profissionais.

A finalidade deste estudo consiste em fazer uma pesquisa acadêmica na área de Psicologia Organizacional e do Trabalho para conclusão do curso de Mestrado em Psicologia.

Contamos com sua colaboração respondendo ao questionário em anexo que está dividido em duas partes, sendo que cada uma delas possui uma explicação de como os itens devem ser respondidos.

É necessário que responda o questionário com sinceridade e procure não deixar **NENHUMA QUESTÃO EM BRANCO**. Não existem respostas certas ou erradas. Responda o que realmente pensa.

As suas respostas são confidenciais, por isso não escreva seu nome. A qualquer momento você poderá retirar o termo de consentimento e não mais participar desta pesquisa.

Por favor, **NÃO SE ESQUEÇA** de devolver o questionário.

Espero poder contar com sua ajuda.

Desde já, agradeço sua participação!

Aline Vanessa Coriolano Jesuino da Silva.

Mestranda em Psicologia.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) por Aline Vanessa C. J. Silva sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Diante do exposto acima, autorizo a realização do estudo a partir dos dados fornecidos por mim.

Goiânia/Iporá, ____ de _____ de 2011.

Assinatura