

Prevalência e factores associados à Síndrome de Burnout nos professores de ensino especial

Mary Sandra Carlotto* / Rejane Librelotto** / Adolfo Pizzinato* / Mariana Barcinski*

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil; ** Universidade Luterana do Brasil

O presente estudo tem como objectivo identificar a prevalência da Síndrome de Burnout e a sua associação com os factores de risco psicossociais em 63 professores de escolas especiais da região central do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados o *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo – CESQT-PE*, versão para professores, a Bateria de avaliação de riscos psicossociais e um questionário para as restantes variáveis. Os resultados obtidos evidenciam uma prevalência de 30,6% de professores que apresentam o Perfil 1 de Burnout, considerado como um nível moderado da síndrome e 14,3 % do Perfil 2, definido como uma forma mais severa de Burnout. O Perfil 1 associou-se ao aumento do conflito de papel e iniquidade e o Perfil 2 ao conflito de papel, sobrecarga de trabalho, iniquidade, insatisfação laboral e aos problemas de saúde.

Palavras-chave: Ensino especial, Professores, Síndrome de Burnout.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Burnout (SB) é considerada pela World Health Organization (WHO, 2000) um risco para o trabalhador que pode ter como consequência a deterioração física ou mental. Actualmente é considerada uma importante questão de saúde pública, para além da sua óbvia relevância no contexto exclusivo das patologias laborais (Cebrià-Andreu, 2005; Gil-Monte, 2008).

A SB é o resultado de um stress crónico, típico do quotidiano do mundo do trabalho, principalmente quando neste existe uma excessiva pressão, conflitos, poucas recompensas emocionais, reconhecimento e sucesso (Harrison, 1999). Trata-se de uma síndrome psicossocial que surge como uma resposta crónica aos stressores interpessoais ocorridos no contexto de trabalho (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Segundo o modelo proposto por Gil-Monte (2005), as dimensões da SB são caracterizadas da seguinte forma: (1) Ilusão pelo trabalho: definida como o desejo do indivíduo em alcançar as suas metas de trabalho, sendo este entendido como uma fonte de prazer pessoal. O sujeito percebe o seu trabalho como atractivo, em que alcançar as metas profissionais surge como uma fonte de realização pessoal. Os ítems que compõem esta dimensão estão formulados de forma positiva, sugerindo que pontuações baixas nesta dimensão indicam altos níveis de Burnout; (2) Desgaste

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Mary Sandra Carlotto, Psicóloga; Mestre em Saúde Coletiva (ULBRA-RS); Doutora em Psicologia Social (USC/ES); Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS, Bolsista produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Brasil, Av. Mauá, 645/504, Centro, São Leopoldo, RS, CEP: 93110-320. E-mail: mscarlotto@pesquisador.cnpq.br

psíquico: caracteriza-se pelo aparecimento de esgotamento emocional e físico que ocorre na sequência de ter que lidar, diariamente no seu trabalho, com pessoas que apresentam ou causam problemas; (3) Indolência: presença de atitudes negativas de indiferença e distanciamento face aos clientes, colegas e organização; (4) Culpa: definida pelos sentimentos de culpa que surgem pelo comportamento e atitudes negativas desenvolvidas no trabalho, em especial, em relação às pessoas com as quais é necessário estabelecer relações laborais.

Para efeitos de diagnóstico, o modelo teórico defende a existência de dois perfis de Burnout: o Perfil 1, caracterizado por um conjunto de sentimentos e condutas vinculadas ao stress laboral, que originam uma forma moderada de mal-estar, não incapacitando, no entanto, o sujeito para o exercício do seu trabalho, mesmo que pudesse realizá-lo de uma melhor forma; o Perfil 2, caracterizado por um dano maior ao sujeito, em que este pode já apresentar sérios problemas na execução do seu trabalho, acompanhado com o aumento de ausências de longo prazo no trabalho e comorbidades psiquiátricas. Esta distinção poderia explicar os diferentes tipos de Burnout identificados também em outros estudos (Pines, 1982; Vanheule, Lievrouw, & Verhaeghe, 2003).

Embora o stress e o Burnout no ensino ocorram certamente já há muito tempo entre os professores, o seu reconhecimento como uma importante questão de saúde pública tem sido mais explícito nos últimos anos (Batista, Carlotto, Coutinho, Souto, & Silva, 2010). Verifica-se que os profissionais da educação vêm recebendo uma crescente atenção por parte de vários investigadores (Batista et al., 2010; Byrne, 1991; Carlotto, 2012; Heus & Diekstra, 1999; Levy, Nunes Sobrinho, & Souza, 2009). Os resultados encontrados atestam para a severidade de Burnout nestes profissionais de ensino, em que se enquadra esta categoria profissional, identificada como de alto risco (Farber, 1991; Heus & Diekstra, 1999; Kovess-Masféty, Sevilla-Dedieu, Rios-Seidel, Nerrière, & Chan Chee, 2006). Além disso, quando comparada com outras profissões, a categoria docente apresenta um nível maior e significativo de Burnout (Heus & Diekstra, 1999; Mallmann, Palazzo, Carlotto, & Aerts, 2009).

A profissão docente apresenta-se, no actual contexto de trabalho, exposta a uma grande quantidade de stressores psicossociais que, se persistentes, podem conduzir ao Burnout. Além de ministrar as aulas, o docente deve fazer, concomitantemente, os trabalhos administrativos, planear as suas actividades lectivas, reciclar-se, orientar os alunos e o atendimento aos pais. Deve ainda organizar actividades extra-escolares, participar em reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, preenchimento de relatórios individuais relativos às dificuldades de aprendizagem de alunos e, muitas vezes, cuidar também do património, material, recreios e locais de refeições (Nacarato, Varani, & Carvalho, 2000). Se considerarmos ainda que a docência do ensino fundamental e médio é uma ocupação primordialmente feminina, podemos adicionar a soma dos stressores psicossociais experimentados pelas docentes do sexo feminino à dupla jornada de trabalho (Barroso, 1982).

O professor do ensino especial apresenta stressores comuns à docência em geral e a outros específicos, tendo em conta as especificidades das suas tarefas. Segundo Garcia (2006), um dos critérios da organização do trabalho pedagógico baseia-se no nível de conhecimento que deve ser trabalhado com cada grupo de alunos, sendo este diferente para a classe “dita” convencional e da classe especial. Em relação à classe convencional, a proposta político-pedagógica destaca o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos para o atendimento da classe especial, contemplando que para além da flexibilização dos conteúdos, se dedique também atenção particular às actividades da vida autónoma e social. A noção da flexibilização curricular contrapõe-se a uma escola seriada, rígida na sua estrutura, tendo sido esta questão já debatida internacionalmente, através da Declaração de Salamanca que abordou os princípios, as políticas e as práticas da educação especial (UNESCO, 1994). No caso da escola especial, a proposição remete-nos para um ‘currículo funcional’. Os currículos especiais, na generalidade, envolvem actividades relacionadas com o desenvolvimento de habilidades básicas, à consciência de si, aos cuidados pessoais

e da vida diária, à formação multissensorial, ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, entre outras habilidades adaptativas (Brasil, 2001).

Além disso, os educadores precisam de compreender as suas crenças, os desejos, as frustrações e os afectos em relação à sua actuação profissional para, posteriormente, conseguirem assumir então o papel de educar todo e qualquer aluno. Caso contrário, a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e da exclusão destes alunos (Gomes & González Rey, 2008).

De acordo com Naujorks (2003), e considerando essa nova proposta político-pedagógica, o docente assume um lugar de ‘professor-cuidador’. Muitas vezes, este assume vários papéis em simultâneo, desde o de mãe, de médico, de enfermeiro, de psicólogo e o seu verdadeiro papel, que é o de educador. Trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais exige deste profissional uma responsabilidade redobrada e atenção constante, levando a um maior envolvimento com os alunos e com as actividades educativas. Esse cuidado redobrado, que faz parte do quotidiano do contexto da profissão, pode conduzir a um esgotamento, tanto físico como emocional. O professor, de forma geral, prepara-se para trabalhar com a população discente majoritária, mais adaptada ao contexto e às metas educacionais implícitas e explícitas da instituição escolar. Na docência, em classes ou programas para necessidades educacionais especiais predomina ainda a tendência em diferenciar os espaços físicos dos restantes discentes e docentes. Tal processo reforça a percepção da diferença, inclusive entre os pares, que de uma forma gradual, percebem esses docentes tal como seus alunos são percebidos pela grande maioria: como os ‘diferentes’, os ‘de fora’. A percepção de não pertença ao grupo, juntamente com a solidão que muitas vezes acompanha esse sentimento, parece ser uma importante fonte de stress e esgotamento para estes professores (Nwikina & Nwanekezi, 2010).

O desafio constante que caracteriza a prática educacional com portadores de necessidades especiais deve-se, em parte, ao facto desta população possuir limitações que podem afectar a sua integridade e trazer inclusive prejuízos à locomoção, à coordenação de movimentos, à fala, à compreensão de informações, à orientação espacial ou à percepção e ao contacto com outras pessoas. Destas, as deficiências físicas, mentais, visuais e auditivas são as que exigem novos reposicionamentos, procurando reconstruir e melhorar as práticas educativas oferecidas e, principalmente, a reconstrução dos referenciais de acção pedagógica dos próprios docentes. Esses alunos necessitam assim da elaboração de programas adequados de intervenções, de acordo com suas necessidades (Brasil, 2001). É importante que os docentes percebam que tais necessidades operam numa lógica radicalmente oposta à da formação para a docência convencional que ainda predomina nas escolas, ou seja, devem focar-se numa lógica personalizada e não homogenizadora, o que implica uma (re)formação adequada, na qual o professor deve conhecer as características do desenvolvimento dos alunos, para assim ressignificar metas, acções e expectativas, tanto em relação à turma, quer em relação ao fazer educacional. Esta diferenciação parte do pressuposto da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente (Correia, 2004; Sanches & Teodoro, 2007). Desta forma, trabalhar em educação especial é assim um desafio permanente para o docente, pois este deve realizar o seu trabalho tendo que superar as condições precárias de ensino, a formação insuficiente, os baixos salários e a falta de recursos para um bom trabalho em sala de aula (Fonseca, 1995). A natureza da função educacional, o aspecto interaccional e o contexto de trabalho são aspectos etiológicos muitos relevantes do significado atribuído ao trabalho, assim como do esgotamento e da SB (Farber, 1991; Nwikina & Nwanekezi, 2010).

A preocupação da comunidade científica internacional sobre a incidência e factores associados ao Burnout nos professores de educação especial não é, por isso, recente (Bataineh, 2009; Cherniss, 1988; Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte, & Grau, 2009; Fore, Martin, & Bender, 2002; Gil-Monte, Carretero, Roldán, & Núñez-Román, 2005; Platsidou, 2010).

Beck e Gargiulo (1983), nos seus estudos, identificam que os professores das classes especiais e com problemas sérios de desenvolvimento que possuíam sentimentos de competência interpessoal mais elevados apresentavam menores pontuações de despersonalização. Segundo os autores, esses docentes parecem ser menos suscetíveis aos efeitos do stress de trabalho, desde que possuam determinados factores pessoais e instrumentais pedagógicos para trabalhar com esta população. Acker (1999) e Küçüksüleymanoğlu (2011) referem que profissionais que possuem uma formação mais adequada e expectativas realísticas em relação ao atendimento ao qual se propõem inicialmente, possuem uma menor probabilidade de desenvolver a SB.

Gil-Monte e Peiró (1996) identificaram que os trabalhadores de centros ocupacionais que atendem pessoas portadores de necessidades especiais parecem possuir na sua autoconfiança um importante factor preditor da realização pessoal, enquanto o conflito de papel, social/profissional parece operar como um preditor significativo da exaustão emocional.

Os Professores que trabalham com pessoas com necessidades educacionais especiais são, por isso, mais propensos a desenvolver a SB, podendo gerar uma limitação e comprometimento da qualidade dos serviços prestados pela organização como um todo (Caton, Grossnickle, Cope, Long, & Mitchell, 1988; Platsidou, 2010). A SB está associada a um processo de deteriorização da qualidade dos serviços e da adopção de atitudes negativas, por parte dos professores, na relação com o público dos seus serviços e do seu papel profissional (Carlotto, 2009; Farber, 1991). No âmbito do desempenho destes Profissionais, podem-se identificar um planeamento menos frequente e cuidadoso das aulas, um menor entusiasmo e criatividade na sala de aula, menor simpatia pelos alunos e um menor optimismo quanto à avaliação do seu futuro. Podem-se também sentir facilmente frustrados pelos problemas ocorridos nas salas de aula ou pela falta de progresso dos seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento para com eles. Podem também manifestar sentimentos de hostilidade em relação aos administradores e familiares dos alunos, refugiando-se numa visão depreciativa em relação à sua profissão (Wisniewski & Gargiulo, 1997).

Nos estudos sobre a prevalência da SB, devem ser avaliadas as características do trabalho de professor, as especificidades das instituições de ensino e o nível de ensino no qual actua (Carlotto, 2010; Guglielmi & Tatrow, 1998): "... diferenças entre professores e diferenças entre as escolas devem ser incluídas em qualquer modelo de Burnout em professores" (Sleegers, 1999, p. 225).

Pelo exposto, este estudo epidemiológico observacional analítico transversal (Grimes & Shulz, 2002) tem como objectivo identificar a prevalência da SB e a sua relação com os factores de risco psicossociais na população de professores de escolas especiais da região central do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Como hipótese de estudo desta investigação, assumiu-se que existe uma associação entre os factores psicossociais e as dimensões de Burnout nestes profissionais.

A escolha pelo presente tema teve em consideração a carência de pesquisas e de trabalhos de investigação nesta área específica no contexto local, assim como a necessidade em recolher e subsidiar os dados através de pesquisas locais sobre a relação entre a SB e os processos de trabalho de professores de grupos com necessidades educacionais especiais noutros contextos.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 63 (86%) um total de 73 professores e professoras de todas as 8 escolas especiais pertencentes à região central do estado do Rio Grande do Sul – Brasil.

Os critérios de inclusão no estudo foram: (1) estar em actividade docente há mais de um ano e (2) não ter tido um afastamento por doença nos últimos seis meses. Os nove professores(as) que não responderam ao estudo estavam afastados exactamente por motivos de saúde.

Os professores são, na sua maioria, mulheres (96,85%), possuem uma relação conjugal estável (66%), filhos (75,5%) e apresentam uma idade média de 35 anos e 6 meses ($DP=9,98$). Em relação à formação, a quase totalidade (90,5%) possui ensino superior completo e especialização. A maioria apresenta um vínculo laboral regido pela CLT (55,6%) e dedica-se exclusivamente ao ensino especial numa única escola (61,5%). Atendem a uma média de 15 alunos por dia ($DP=11,28$). Possuem, em média, 11 anos e 3 meses ($DP=8,13$) de experiência docente e 7 anos e 6 meses ($DP=6,57$) de exercício profissional na actual instituição.

Instrumentos

Os dados foram recolhidos através dos seguintes instrumentos: (1) Questionário de dados bio-socio-demográficos, laborais e psicossociais; (2) Questionário para avaliação da Síndrome de Burnout, versão para professores – Questionário para a Avaliação da Síndrome de Quemarse por el Trabajo, *CESQT-PE* (Gil-Monte, 2005). Este é constituído por 20 itens que se distribuem em quatro subescalas denominadas: Ilusão para o trabalho, Desgaste psíquico, Indolência e Culpa. Os itens são avaliados com uma escala tipo Likert, de frequência de cinco pontos (0 “Nunca” a 4 “todos os dias”). O estudo da validade factorial e de construto da versão brasileira realizado por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010), identificou que o modelo teórico se ajustou satisfatoriamente aos dados para serem aplicados aos profissionais brasileiros. Todos os factores apresentaram um alfa de Cronbach superior a 0.70. (3) Bateria de avaliação de riscos psicossociais (Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional, UNIPSIICO) de Gil-Monte (2005), que avalia: Autonomia (5 itens, alfa=0.84); Conflito de papel (5 itens, alfa=.076); Ambiguidade de papel (5 itens, alfa=0.78); Sobrecarga de trabalho (6 itens, alfa=0.79); Apoio Social (5 itens, alfa=0.75); Conflitos interpessoais (5 itens, alfa=0.76); Auto-eficácia (58 itens, alfa=0.79); Satisfação no Trabalho (6 itens, alfa=0.76); Tendência ao abandono (4 itens). Todos os itens são avaliados com uma escala tipo Likert, de frequência de cinco pontos (0 “Nunca” a 4 “todos os dias”).

Procedimentos

Para a recolha dos dados, inicialmente foi realizado um contacto com a Direcção de cada instituição de ensino, sendo apresentados os objetivos do estudo visando a obtenção da autorização e o apoio para a aplicação dos instrumentos. Nesse momento, foi sugerido pelas direcções que a aplicação ocorresse num evento regional no qual estariam presentes todos os professores. Nesse sentido e como sugerido, antes da actividade inicial do evento foram apresentados os objectivos do estudo ao grupo de professores e dadas as orientações relativas aos aspectos éticos, no que diz respeito ao anonimato e garantia de confidencialidade dos participantes e das instituições. Os dados foram introduzidos e tratados estatisticamente através do SPSS, versão 11.0.

Num primeiro momento, foram realizadas as análises descritivas. Posteriormente, foram realizadas outras análises utilizando o teste de correlação de Pearson para avaliar a correlação entre a variável dependente SB e as variáveis quantitativas. As variáveis foram testadas quanto à sua normalidade através do teste de Kolmogorov-Smirnov, em que todas atenderam ao critério estabelecido pela prova ($p \leq 0,05$).

Para avaliação da prevalência, foram utilizados os pontos de corte adoptados por Shiron (1989) e também já apresentados no estudo nacional realizado por Batista et al. (2010), onde são considerados como uma alternativa possível para identificar os níveis de Burnout baseados na

frequência de sintomas em países que ainda não possuem pontos de corte validados. Foram considerados como níveis altos nas subescalas: Desgaste Psíquico, Indolência e Culpa os participantes que apresentaram valores com pontuação igual ou acima do valor 2 (“algumas vezes por mês”) na escala de frequência. Para níveis baixos de Ilusão no trabalho, considerou-se todos aqueles indivíduos que pontuaram abaixo de 2 (“algumas vezes por mês”). Os níveis altos de Burnout foram identificados nos indivíduos que apresentaram uma pontuação igual ou superior a 2 na média dos 15 itens das subescalas de Ilusão no trabalho, Desgaste Psíquico e Indolência (Perfil 1). Foram considerados como casos muito graves os que apresentaram níveis altos de sentimentos de culpa, associados aos níveis elevados na média dos 15 itens relacionados (Gil-Monte, 2005). A pesquisa encontra-se aprovada pelo Comitê de ética da instituição de afiliação da segunda autora, respeitando todos os requisitos solicitados.

RESULTADOS

Os resultados encontrados revelam uma prevalência de 6.3% de participantes com sentimentos de desilusão pelo trabalho e 25.4% com desgaste psíquico. Nenhum participante apresentou um nível alto de indolência e 14.3% sentem Culpa (Tabela 1).

TABELA 1
Média, desvio-padrão, número e percentagem de participantes
com altos e baixos níveis de Burnout

Dimensões	M	DP	Níveis altos (≥ 2)	Níveis baixo (< 2)
Ilusão pelo trabalho	3.40	0.66	60 (93.7%)	3 (6.3%)
Desgaste psíquico	1.36	0.85	16 (25.4%)	47 (74.6%)
Indolência	0.54	0.44	–	63 (100%)
Culpa	1.10	0.63	9 (14.3%)	54 (85.7%)
CESQT-PE (Perfil 1)	1.71	0.30	13 (30.6%)	50 (79.4%)
CESQT-PE (Perfil 2)	1.56	0.33	9 (14.3%)	54 (85.7%)

De acordo com a pontuação total na escala CESQT-PE, composta por 15 itens e considerando o critério adoptado, a percentagem de sujeitos com níveis altos de Burnout foi de 30.6%. Já em relação à pontuação obtida através do CESQT-PE e na dimensão de Culpa, 14.3 % dos inquiridos apresentaram pontuações altas.

Os resultados obtidos através da correlação de Pearson revelam que todas as variáveis estudadas associam-se à dimensão Ilusão ao trabalho, com excepção do *feedback* negativo. Associado de uma forma positiva encontram-se a autonomia, o apoio social pessoal e no trabalho, o *feedback* positivo, a auto-eficácia e a satisfação no trabalho. Associados de uma forma negativa, encontram-se o conflito e ambiguidade de papel, a iniquidade, a sobrecarga de trabalho e os problemas de saúde. Em relação ao desgaste psíquico, verifica-se que este se eleva na medida em que aumenta o conflito e a ambiguidade de papel, a sobrecarga de trabalho e os problemas de saúde e por outro lado, diminui quando se relaciona a autonomia, ao apoio social e no trabalho, ao *feedback* positivo, a auto-eficácia e a satisfação obtida com o trabalho. Verifica-se ainda que quanto maior é a Indolência menor é a autonomia, o apoio social, o apoio social no trabalho e a percepção de auto-eficácia. A dimensão de culpa aumenta quanto maior o conflito, a ambiguidade de papel, a

sobrecarga e os problemas de saúde. Nesse sentido, o Perfil 1 associa-se ao aumento do conflito de papel e a iniquidade e o Perfil 2 associa-se ao conflito de papel, à sobrecarga de trabalho, à iniquidade, à insatisfação laboral e aos problemas de saúde.

TABELA 2

Matriz de correlação entre dimensões de Burnout e fatores de risco psicossociais

Variáveis	IL	DP	IN	CL	Perfil 1	Perfil 2
Autonomia	0.574**	0.385**	-0.051	-0.203	0.117	-0.009
<i>p-value</i>	0.001	0.001	0.692	0.110	0.361	0.946
Conflito de papel	-0.249*	0.470**	0.129	0.369**	0.256*	0.352**
<i>p-value</i>	0.049	0.000	0.313	0.003	0.043	0.005
Ambigüidade de papel	-0.673**	0.521**	0.235	0.320*	0.081	0.165
<i>p-value</i>	0.000	0.000	0.063	0.010	0.526	0.195
Sobrecarga de trabalho	-0.273*	0.506**	0.055	0.405**	0.214	0.336**
<i>p-value</i>	0.031	0.000	0.668	0.001	0.093	0.007
Apoio social	0.429**	-0.285*	-0.296*	-0.086	-0.073	-0.086
<i>p-value</i>	0.000	0.024	0.019	0.502	0.568	0.502
Apoio social no trabalho	0.437**	-0.259*	-0.311*	-0.067	-0.057	-0.067
<i>p-value</i>	0.000	0.040	0.013	0.603	0.655	0.604
Iniquidade	-0.486**	-0.088	0.118	0.151	0.377**	0.335**
<i>p-value</i>	0.000	0.491	0.355	0.239	0.002	0.007
Feedback positivo	0.367**	-0.366**	-0.043	-0.010	-0.021	-0.018
<i>p-value</i>	0.003	0.003	0.741	0.936	0.869	0.889
Feedback negativo	-0.134	-0.009	-0.029	-0.016	-0.122	-0.089
<i>p-value</i>	0.300	0.946	0.820	0.900	0.346	0.492
Auto-eficácia	0.511**	-0.377**	-0.274*	-0.229	-0.062	-0.147
<i>p-value</i>	0.000	0.002	0.030	0.071	0.631	0.249
Satisfação no trabalho	0.557**	-0.605**	-0.247	-0.228	-0.177	-0.226*
<i>p-value</i>	0.000	0.000	0.051	0.072	0.165	0.075
Problemas de saúde	-0.404*	0.608**	0.063	0.414**	0.197	0.331**
<i>p-value</i>	0.001	0.000	0.623	0.001	0.121	0.008

Nota. *Correlação significativa ao nível de 5%; **Correlação significativa ao nível de 1%; IL=Ilusão pelo trabalho; DP=Desgaste psíquico; IN=Indolência; CL=Culpa.

DISCUSSÃO

A proposta deste estudo foi identificar a prevalência da SB e verificar a relação entre as suas dimensões e os factores de risco psicossociais nos professores de escolas especiais. Os resultados obtidos nos dois perfis (30.6% no Perfil 1 e 14.3% no Perfil 2), são superiores aos encontrados no estudo de Gil-Monte et al. (2005) realizado na Espanha em professores de alunos com necessidades educacionais especiais, com 11.70% dos participantes no Perfil 1 e 1.30% dos inquiridos associados ao Perfil 2, ou seja, a forma mais grave da SB.

Ao compararmos os resultados obtidos num outro estudo com uma amostra de 714 professores e professoras brasileiros de escolas convencionais do mesmo estado (Rio Grande do Sul) (Gil-Monte, Carlotto, & Câmara, 2011), verificou-se que menos da metade da amostra apresentou o Perfil 1 (12%) e 5.6% classificou-se no Perfil 2.

Considerando os pontos de corte utilizados, os 13 casos identificados no presente estudo poderiam ser classificados como portadores de SB, se atendermos à legislação brasileira e o

modelo teórico utilizado. A síndrome de Burnout apresenta graduações de acordo com a frequência dos sintomas e intensidade dos mesmos (Maslach & Jackson, 1981). Nesse sentido, são preocupantes os resultados encontrados nos professores que constituem os dois perfis propostos pelo modelo teórico de Gil-Monte (2005). Segundo Maslach e Goldberg (1998), embora muitas pessoas possam deixar o trabalho em consequência do Burnout, outras podem permanecer exercendo suas funções, ainda que trabalhando muito abaixo do seu potencial laboral e apresentando problemas na qualidade do trabalho desenvolvido. Ainda nesta linha de pensamento, estes resultados carecem de uma atenção particular, uma vez que os professores identificados e sinalizados com a síndrome estão em exercício funcional, provavelmente agravando o seu quadro com prejuízos para a qualidade do seu trabalho e com consequências na relação ensino-aprendizagem do aluno, conforme referem Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2011).

Em relação às variáveis psicossociais, verifica-se que valores mais elevados na autonomia, no apoio social pessoal e no trabalho, no *feedback* positivo, na auto-eficácia e na satisfação no trabalho, mais elevada é a Ilusão ao trabalho, ou seja, o entusiasmo e as expectativas em relação ao mesmo. Segundo Dlugos e Friedlander (2001), a identificação com o trabalho funciona como uma espécie de factor de protecção da SB, uma vez que caracteriza as pessoas que estão continuamente motivadas pelo seu trabalho. O entusiasmo pelo trabalho, por seu lado, relaciona-se com o aumento da satisfação no trabalho (Carbonneau, Vallerand, Fernet, & Guay, 2008). Um estudo realizado por Platsidou (2010), com professores gregos de educação especial, identificou que a exaustão emocional, o distanciamento e a baixa realização profissional relacionavam-se com a insatisfação no trabalho. Os professores de educação especial sentem-se menos bem-sucedidos e realizados profissionalmente, sendo frequente o sentimento de frustração devido a uma maior lentidão da aprendizagem dos alunos (Küçüksüleymanoğlu, 2011).

Os educadores da escola especial, no momento em que percebem uma maior eficácia, actuam com uma maior autonomia e provavelmente, recebem um *feedback* positivo e um apoio de familiares, colegas e discentes da instituição, apresentando uma maior motivação e entusiasmo pelo trabalho. Um resultado semelhante foi identificado num outro estudo realizado com professores de educação especial americanos de Russel et al. (2001). Moreno, Oliver e Aragoneses (1991) referem que o relacionamento e o apoio dos supervisores, colegas, família e amigos, assim como o retorno positivo e a satisfação obtida através do seu trabalho, são independente da categoria profissional, factores protectores importantes do Burnout. Os Professores das escolas especiais necessitam de uma autonomia no desempenho do seu trabalho, tendo em consideração as particularidades de seus alunos. Esses profissionais devem, por isso, acompanhar com maior afincamento e criatividade todo o processo de ensino/aprendizagem e de desenvolvimento global dos seus discentes praticamente de forma individual, uma vez que mesmo apresentando um planeamento de intervenção, em muitas situações necessitam de adequar o seu trabalho, recorrendo à criatividade, à autonomia e ao apoio da chefia, equipa técnica e colegas. Mageau et al. (2009) sugerem que a autonomia, o ambiente social de apoio, no qual as escolhas são oferecidas, as iniciativas são apoiadas, e o controle é minimizado, promove o envolvimento e o entusiasmo harmonioso no trabalho. Em vez de exercer a sua actividade como um técnico especializado que conduz apenas o processo de ensino-aprendizagem, este profissional acrescenta ao seu papel o de facilitador da mudança, desencadeando processos que sustentem a reflexão das práticas que devem se estender a toda a comunidade escolar (Morgado & Silva, 1999), e constituir-se, em si, uma fonte de apoio.

Na medida em que se eleva o conflito, a ambiguidade de papel e a iniquidade diminui o entusiasmo pelo trabalho e aumenta o desgaste psíquico. O professor, muitas vezes, recebe mensagens para executar dois ou mais papéis distintos, tendo que agir contrariamente às suas concepções da prática educativa, instalando-se o conflito interno de valores e de acção (Esteve, 1999; Nwikina & Nwanekezi, 2010). Essa questão pode estar relacionada, segundo Naujorks

(2003), com o o papel preconizado do ‘professor-cuidador, baseado no modelo médico-psicológico, historicamente o eixo fundamental a partir do qual tem sido desenvolvida a formação docente e a funcionalidade das escolas especiais (Michels, 2005).

Gil-Monte e Peiró (1996), assim como Burke Greenglass e Schwarzer (1996), também encontraram evidências nos seus estudos no que diz respeito ao conflito de papel e ao desgaste emocional relacionados com o sentimento de falta de realização no trabalho. Nessa perspectiva, ao reduzir o desgaste psíquico, identifica-se um aumento na autonomia, no apoio social e no trabalho, no *feedback* positivo, na auto-eficácia e na satisfação obtida com o trabalho.

No presente estudo, verificou-se que a Indolência aumenta com a falta de autonomia. Pode-se pensar que a insegurança, decorrente do sentimento de não estar a ser competente no trabalho, a falta de autonomia e do apoio de familiares, da chefia, dos discentes e dos colegas, apresenta como consequência que o professor desenvolva, como estratégia de adaptação, atitudes negativas de indiferença, insensibilidade e distanciamento dos alunos. No estudo realizado por Bataineh (2009) com professores de educação especial, é evidenciada a importância do apoio social como um factor de protecção ao Burnout.

Verificou-se ainda que a dimensão de culpa aumenta à medida que aumenta o conflito, a ambiguidade de papel, a sobrecarga e os problemas de saúde. O profissional, ao aperceber-se dos efeitos negativos provocados pela sobrecarga, pela falta de clareza quanto ao seu papel e pelo conflito com as suas atribuições em relação aos alunos, vai desenvolvendo sentimentos de culpa, característico do Perfil 2 de Burnout proposto pela teoria, corroborando a relação encontrada deste perfil com os problemas de saúde. Este resultado confirma os resultados encontrados por Ervatt et al. (2011), que referem que os professores de ensino especial apresentam um afastamento no trabalho causado por problemas de saúde mais elevado quando comparados com professores de outros níveis de ensino. De acordo com Esteve, Franco e Vera (1995) e Nwikina e Nwanekezi (2010), a diversidade das funções faz com que este profissional, em muitas situações, realize o seu trabalho de uma forma inadequada, não porque não saiba fazê-lo melhor, mas porque não consegue atender, em simultaneamente, às diversas funções que lhe são atribuídas, levando ao aparecimento de sentimentos de mal-estar psicológico.

Nesta investigação, foi verificado que o Perfil 1 está associado ao aumento do conflito de papel e de iniquidade enquanto que o Perfil 2 está associado ao conflito de papel, à sobrecarga de trabalho, à iniquidade, à insatisfação laboral e aos problemas de saúde. No Perfil 1, desenvolve-se uma deterioração cognitiva e afectiva, em que estes sentimentos surgem num primeiro momento como uma resposta às fontes de stress laboral crónico e, posteriormente, os indivíduos desenvolvem atitudes negativas para com as pessoas que atendem no seu trabalho. Em relação ao Perfil 2, adiciona-se a Culpa, apesar de não ser vivenciada por todos os sujeitos.

O docente de educação especial vive, actualmente, um processo de mudança paradigmática. Por isso, tem como desafio conseguir operar activamente na passagem do modelo de actuação tradicional, baseada no modelo médico-psicológico, para uma ‘nova abordagem’, conforme define o Parecer CNE/CEB 17/2001 (Brasil, 2001), que introduz o conceito de necessidades educacionais especiais. Esta abordagem apresenta como objectivo principal superar o trabalho pedagógico tradicional da educação especial pela perspectiva da inclusão, cuja finalidade reside em focalizar de forma individual e contaminante os diagnósticos de deficiência ao colocá-los sobre as necessidades de aprendizagem, entendidas como uma relação processual entre docentes e discentes. Esteve (1999) refere-se à angústia do professor e da professora que tem que realizar o que denomina por ‘avanço contínuo do saber’, explicando não se tratar somente de uma actualização contínua, mas da renúncia dos conteúdos e práticas de um saber que vinha sendo do seu domínio durante anos, baseada numa perspectiva mais construtivista, embora distante, das práticas educacionais convencionais. O autor adverte também sobre as “desastrosas” tensões e

desorientações provocadas nos indivíduos quando estes se vêem obrigados a sofrer uma mudança excessiva nas suas práticas educacionais, num período demasiadamente curto.

Esta investigação apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. A primeira delas é que o estudo tem um delineamento transversal, o que impede conclusões em termos de causalidade. A segunda seria o efeito do trabalhador sadio, uma questão peculiar nos estudos transversais em epidemiologia ocupacional que muitas vezes, exclui o possível doente (McMichael, 1976). Esta situação pode subestimar o tamanho dos riscos identificados, uma vez que os profissionais mais afetados não conseguem manter-se no emprego, afastando-se por licenças para tratamento de saúde, situação referida por 9 professores que compõem esta amostra. A terceira é que são utilizadas apenas medidas de auto-relato, o que pode ocasionar algum enviesamento devido à deseabilidade social que algumas questões abordam. No caso particular deste estudo, por exemplo, podem-se citar as questões relacionadas com a dimensão de Indolência, uma vez que é difícil para o docente admitir que se distancia e trata de forma impessoal seus alunos e alunas.

Ozdemir (2007) pontua que, além do nível de ensino, as questões socioeconômicas e geográficas devem ser consideradas nos estudos sobre a SB em professores e professoras. Portanto, sugerem-se novos estudos com amostras maiores, com professores de outras regiões e estados e com outras realidades educacionais. Dessa forma, pode conseguir-se ampliar o conhecimento sobre Burnout em professores de escolas especiais, categoria ainda pouco contemplada nas pesquisas sobre esta doença ocupacional, procurando contribuir com subsídios para os mesmos obterem uma melhor qualidade de vida no trabalho, com as instituições a oferecerem um atendimento mais ajustado e eficaz para a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- Acker, G. M. (1999). The impact of client's mental illness on social worker's job satisfaction and burnout. *Health and Social Work, 24*(2), 112-120.
- Barroso, C. (1982). *Mulher, sociedade e estado no Brasil*. São Paulo: Unicef/Brasiliense.
- Bataineh, O. (2009). Sources of social support among special education teachers in Jordan and their relationship to burnout. *International Education, 39*(1), 65-78.
- Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A., Souto, A., & Silva, L. G. (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia, 13*(3), 502-512.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and non-retarded children. *Journal of Educational Research, 76*, 169-173.
- Brasil/Ministério da Educação e Cultura (2001). Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping, 9*(3), 261-275.
- Byrne, B. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education, 7*(2), 197-209.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J. C., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 977-987.

- Carlotto, M. S. (2009). A relação profissional-paciente e a Síndrome de Burnout. *Encontro: Revista de Psicologia*, 12(17), 7-20.
- Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout: Diferenças segundo níveis de ensino. *Psico/PUCRS*, 41(4), 495-502.
- Carlotto, M. S. (2012). Síndrome de Burnout em professores: Avaliação, fatores associados e intervenção. Porto: LivPsic.
- Caton, D. J., Grossnickle, W. F., Cope, J. G., Long, T. E., & Mitchell, C. C. (1988). Burnout and stress among employees at a state institution for mentally retarded persons. *American Journal of Mental Retardation*, 93(3), 300-304.
- Cebrià-Andreu, J. (2005). El síndrome de desgaste profesional como problema de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 19(6), 470-470.
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 54(5), 449-454.
- Correia, L. de M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 22(2), 369-376.
- Dlugos, R. F., & Friedlander, M. L. (2001). Passionately committed psychotherapists: a qualitative study of their experience. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 298-304.
- Ervasti, J., Kivimaki, M., Pentti, J., Suominen, S., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2011). Sickness absence among Finnish special and general education teachers. *Occupational Medicine*, 61, 465-471.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Esteve, J. M., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau, E. (2009). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en una muestra de maestros portugueses. *Aletheia*, 29, 6-15.
- Fonseca, V. da. (1995). *Educação especial* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fore, C. III., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Garcia, R. M. C. (2006). Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 299-316.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirâmide.
- Gil-Monte, P. R. (2008). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Informació Psicológica*, 91-92, 4-11.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1996). Un estudio sobre antecedentes significativos del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en trabajadores de centros ocupacionais para discapacitados psíquicos. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12(1), 67-80.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Câmara, S. (2010). Propriedades psicométricas e validação do “Questionário para a Avaliação da Síndrome de Burnout” em professores brasileiros. *Revista de Saúde Pública*, 44(1), 140-147.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Câmara, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205-212.

- Gil-Monte, P. R., Carretero, N., Roldán, M. D., & Núñez-Román, E. (2005). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en monitores de taller para personas con discapacidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 107-123.
- Gomes, C., & González Rey, F. L. (2008). Psicologia e inclusão: Aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 53-62.
- Grimes, D. A., & Shulz, K. F. (2002). An overview of clinical research: The lay of the land. *The Lancet*, 359, 57-61.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-69.
- Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out? *Fund Raising Management*, 30(3), 25-28.
- Heus, P., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do you teachers burnout more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vanderbergue & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research* (pp. 269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovess-Masféty, V., Sevilla-Dedieu, C., Rios-Seidel, C., Nerrière, E., & Chan Chee, C. (2006). Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 6, 101. Consultado em junho de 2009. Retirado de: <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/6/101>
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1). Consultado em abril de 2011. Retirado de: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2011&v=26&n=1>
- Levy, G. C. T. de M., Nunes Sobrinho, F. P., & Souza, C. A. A. de. (2009). Síndrome de *Burnout* em professores da rede pública. *Produção*, 19(3), 458-465.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S.-J., Lacaille, N., Bouffard, T., & Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity valuation, and identity processes. *Journal of Personality*, 77, 601-645.
- Mallmann, C. S., Palazzo, L. S., Carlotto, M. S., & Aerts, D. R. G. de C. (2009). Fatores associados à síndrome de burnout em funcionários públicos municipais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(2), 69-82.
- 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., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- McMichael, A. J. (1976). Standardized mortality ratios and the healthy worker effect: Scratching beneath the surface. *Journal Occupational Medical*, 18, 165-168.
- Michels, M. H. (2005). Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: O currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 255-272.
- Moreno, B. J., Oliver, C., & Aragoneses, A. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. In G. Buela-Casal & V. Caballo (Eds.), *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (pp. 271-279). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Morgado, J., & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 17(1), 127-142.

- Nacarato, A. M., Varani, A., & Carvalho, V. (2000). O cotidiano do trabalho docente: Palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In C. M. G. Geraldi, D. Fiorentina, & E. M. de A. Pereira (Eds.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 45-79). Campinas: Mercado de Letras.
- Naujorks, M. I. (2003). Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 22, Consultado em setembro de 2009. Retirado de <www.ufsm.br/ce/revista>
- Nwikina, L., & Nwanekezi, A. (2010). Management of job-related teacher burnout in Nigerian schools. *Academia Arena*, 2(7). Consultado em março de 2011. Retirado de: http://sciencepub.net/academia/aa0207/06_3535aa0207_31_38.pdf
- Ozdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257-263.
- Pines, W. S. (1982). The burnout syndrome in context. In J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions* (pp. 1-29). Park Ridge, Illinois: London House press.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Russell, G., et al. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-67.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: As práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Shiron, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25-48). Nueva York: Wiley & Sons.
- Sleegers, P. (1999) Professional identity, school reform, and burnout: Some reflections on teacher burnout. In R. Vanderbergue & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research* (pp. 247-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain.
- Vanheule, S., Lievrouw, A., & Verhaeghe, P. (2003). Burnout and intersubjectivity: A psychoanalytical study from a Lacanian perspective. *Human Relations*, 56(3), 321-338.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 3(3), 325-349.
- World Health Organization (WHO). (2000). *The World Health Report 2001. Mental Health: New Understanding*, New Hope. Consultado em março de 2009. Retirado de: <http://www.who.int/whr/2001/en/>

The present study has the goal to identify the prevalence of Burnout Syndrome and its association to psychosocial factors in 63 teachers from special schools in the central region of Rio Grande do Sul, Brazil. The instruments used were the *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo – CESQT-PE*, an adapted version for teachers, the Battery for evaluating psychosocial risks, and a questionnaire for the other variables. Results show a prevalence of 30,6% of teachers who present Profile 1 in Burnout, considered a moderate level of the syndrome, and 14,3% present Profile 2, defined as the most severe form of Burnout. Profile 1 is associated to the increase of role conflict and inequity, while Profile 2 is associated to role conflict, work overload, inequity, work dissatisfaction, and health problems.

Key-words: Burnout Syndrome, Special school, Teachers.

