

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

GILDO ALIANTE

**SÍNDROME DE *BURNOUT* E TRABALHO: UM ESTUDO JUNTO À
PROFESSORES MOÇAMBICANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA NA CIDADE DE NAMPULA**

PORTO ALEGRE

2018

GILDO ALIANTE

**SÍNDROME DE *BURNOUT* E TRABALHO: UM ESTUDO JUNTO À
PROFESSORES MOÇAMBICANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA NA CIDADE DE NAMPULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Saúde, Trabalho e Produção de Subjetividade.

Orientadora: Profa. Doutora Jaqueline Tittoni

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Aliante, Gildo

Síndrome de Burnout e Trabalho: um estudo junto a Professores Moçambicanos do Ensino Fundamental das Escolas da Rede Pública na Cidade de Nampula / Gildo Aliante. -- 2018.

131 f.

Orientadora: Jaqueline Tittoni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Síndrome de Burnout. 2. Trabalho docente. 3. Saúde Mental. 4. "Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. 5. Saúde do Trabalhador. I. Tittoni, Jaqueline, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**SÍNDROME DE *BURNOUT* E TRABALHO: UM ESTUDO JUNTO A
PROFESSORES MOÇAMBICANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS
DA REDE PÚBLICA NA CIDADE DE NAMPULA**

Dissertação de Mestrado aprovada para
obtenção do título de Mestre em Psicologia
Social e Institucional no Programa de Pós-
Graduação em Psicologia Social e Institucional
do Instituto de Psicologia, Universidade
Federal do Rio Grande do Sul pela banca
examinadora composta por:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Doutora Jaqueline Tittoni – Orientadora

Profa. Doutora Jussara Maria Rosa Mendes – PPGPSI/UFRGS

Profa. Doutora Carmem Ligia Lochins Grisci – EADM/UFRGS

Profa. Doutora Mary Sandra Carlotto – PPG PSICO/UNISINOS

Porto Alegre, 12 de setembro de 2018

Dedicatória

À minha esposa: Belinda Atanásio Nema Alamba.

Aos meus filhos: Clayton Alamba Gildo Aliante, Cleusia

Gildo Alamba Aliante e Cleonides Gildo Alamba Aliante

Por tudo que suportaram em consequência da minha ausência para dar continuidade os estudos no Brasil num momento de muita turbulência sócio-política em Moçambique e que ao mesmo tempo precisavam da minha presença física, do meu amparo, amor, carinho.

Agradecimentos

A elaboração desta Dissertação de Mestrado contou com apoio, participação e envolvimento de várias pessoas físicas e jurídicas, as quais expresso desde já os meus profundos agradecimentos.

À Deus, todo-poderoso pela vida, saúde e bênção que me proporcionou no dia-a-dia.

Aos meus avós maternos (Deolinda Ferreira e Bernardino Lima) e paternos (Senha e sua esposa), que apesar da vida nos separar tão cedo, contribuíram e contribuem imensamente para a minha existência, através do cuidado e proteção do todo o mal e malfeitor.

Ao meu pai Aliante Senha (*in memoriam*) embora sem oportunidade de assistir minha infância, minha escolaridade e convivermos juntos em vida, ele é minha fonte de inspiração. E peço a Deus que lhe dê o eterno descanso.

À Profa. Doutora Jaqueline Tittoni minha orientadora, primeiro, por ter aceite o desafio de ser minha orientadora pela maneira tão sábia e inteligente de orientação deste trabalho. Segundo, agradeço pela sua simpatia, atenção, carinho e amizade que demonstrou durante o tempo da minha estadia no Brasil. Profa. Jaqueline soube ler as minhas dificuldades, potencialidades e diferenças e, foi capaz de orientar-me com base nas minhas particularidades socioculturais. Não só, mas também pelo seu caloroso acolhimento que permitiu integrar-me nas aulas, nos grupos de pesquisa e socializar-me a nível do PPGPSI e no Brasil no geral. Do fundo do meu coração, agradeço imensamente por tudo de bom que faz por mim.

Às Profas. Doutoradas Jussara Maria Rosa Mendes, Carmem Ligia Lochins Grisci, Mary Sandra Carlotto membros da banca de qualificação do projeto de pesquisa, por terem aceite o convite e pelas ricas contribuições.

À Profa. Doutora Mary Sandra Carlotto pelo apoio material que foi fundamental para a construção do referencial teórico e disponibilidade do modelo CESQT-PE, instrumento usado para avaliar a frequência da síndrome de *burnout* em professores.

À minha mãe Celestina Bernardino, que além de dar-me à luz e vida, é a fonte da minha inspiração. Igualmente, agradeço pelo apoio financeiro que disponibilizou quando viajava para iniciar o curso de Mestrado e no trabalho do campo de coleta de dados.

À Belinda Atanásio Nema Alamba, minha esposa, pela amizade, carinho e amor que me proporciona, e pela sua coragem de cuidar os nossos filhos Clayton, Cleusia e Cleonides na minha ausência. Sei que foi difícil gerir tudo sozinha num momento de muita incerteza política e socioeconômica em Moçambique, e que necessitavam de minha presença, apoio e calor.

Expresso o meu agradecimento aos meus filhos acima mencionados, pela alegria, amor, na verdade vocês são a fonte de minha felicidade e de luta.

Ao Prof. Doutor Mussa Abacar, meu orientador da graduação, colega, amigo e, acima de tudo, meu ídolo, o qual sou eternamente grato pela sua orientação vocacional, por me comunicar o lançamento do edital de bolsas 05/2015 do PEC-PG/CNPq, numa altura de muita angústia, desespero, incerteza e insegurança profissional. Também por ter me fornecido o material bibliográfico que foi a base para elaboração do anteprojeto de pesquisa que submeti no ato de candidatura. Agradeço igualmente pelas terapias, apoio social, mensagens de encorajamento, especialmente nos momentos de muita pressão da vida acadêmica.

À Coordenação do PPG em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS, pela carta de aceite, um dos requisitos para concorrer a bolsa do PEC-PG/CNPq.

Ao CNPq pelo apoio financeiro que custeou as despesas de viagem, estadia, alimentação, compra de material bibliográfico.

À minha família alargada materna e paterna vai a minha gratidão pelo vosso contributo e orações no dia-a-dia que fortificaram o meu espírito nessa batalha.

Ao Mestre Roberto Chava, amigo e colega pela comunicação da existência do edital de bolsa e pelo apoio técnico no momento de envio da documentação de candidatura ao CNPq.

À Pró-Reitoria de PPG da UFRGS pela sua colaboração na tramitação de documentação à Polícia Federal e ao CNPq.

À todos os professores do PPGPSI-UFRGS em especial aos que me deram aulas, pelas suas ricas contribuições na construção do projeto de pesquisa, que me abriu outros horizontes.

A(o)s colegas do Grupo de Pesquisa *CRAOPTIKOS* pela amizade, troca de experiência e pelos momentos de lazer e de muito aprendizado.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde e Trabalho (NEST-UFRGS) pela amizade, pelas contribuições na elaboração do trabalho e de aprendizado compartilhado.

Aos Profs. Doutores João Alberto de Sá e Bonnet e Pascoal Muibo pelas cartas de recomendação, requisito necessário para submissão de candidatura ao CNPq.

Ao Argentino Francisco, colega do ensino médio e amigo de infância, pela sua inteira disponibilidade na tramitação de documentação necessária da viagem (visto e bilhete de passagem). Igualmente, agradeço a sua família por ter me alojado durante um mês na minha estadia na Cidade de Maputo, aguardando a tramitação do visto. Acreditem que vosso apoio foi importante para o sucesso da viagem e do curso, que culminou com a produção deste trabalho.

Ao Filomeno Aboo Dibaliua Inroga e sua família pela amizade, pela sua correspondência, apoio na tramitação de documentação após a minha chegada no Brasil e alojamento concedido durante os primeiros dias na minha estadia em Porto Alegre.

Aos sr(a)s Essiaca Alfane, Talho Braimo, Julieta Alberto pelo apoio financeiro. Também, agradeço ao Bingston Mulenga, Fabião Omar Nlija, Adélia Francisco Mutuarra, Tercia Samuli, Celestina Agostinho Samuli pela amizade, mensagens e ligações feitas durante quando estava na cidade de Maputo, momento de muito desespero e ansiedade. Ao Samuel P. Artur, Ilda Arlindo Noria, Prof. Doutor Alferes Ribeiro, pelos momentos de lazer proporcionados na mesma cidade mencionada. À Fátima Essumaila Amade, pelo apoio financeiro concedido no ato de coleta de dados.

Aos colegas do Mestrado, turma 2016/2 pela amizade, carinho, momentos de lazer e troca de experiências acadêmicas.

Ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Nampula pela concessão de credencial para a coleta de dados nas escolas sorteadas. Este agradecimento é extensivo às direções e aos professores de várias escolas moçambicanas localizadas na cidade de Nampula por terem aceite o convite e participado da pesquisa.

À direção do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula e aos colegas que facilitaram a coleta de dados com professores do ensino primário nas turmas onde estes lecionavam.

À todos os moçambicanos residentes no RS, especialmente em Porto Alegre e Viamão pelos momentos de conversas, lazer e pelo apoio social em dias de insônia, ansiedade e angústia.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram de forma significativa para a produção desta Dissertação de Mestrado, vão os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

A docência figura na lista das profissões mais acometidas à síndrome de *burnout*, devido à presença de uma multiplicidade estressores psicossociais. O objetivo geral da pesquisa foi de investigar a síndrome de *burnout* em professores moçambicanos do ensino fundamental das escolas da rede pública na cidade de Nampula, verificando as possíveis associações entre as variáveis sociodemográficas e laborais com os respectivos índices das dimensões. A pesquisa do tipo exploratório-descritiva, de natureza quantitativa, possui delineamento observacional, analítico, transversal e envolveu 263 professores, sendo 56,3% do sexo feminino, com idades variadas entre 18 a 58. A coleta de dados foi por meio de questionário de dados sócio-demográficos e laborais, “*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*” versão em português por Profissionais da Educação (CESQT-PE) e questionário de fontes de stress no trabalho docente; e analisados com o recurso ao *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Os resultados indicam que 13,3% dos participantes apresentaram baixos níveis em Ilusão pelo Trabalho, 16,3% altos níveis em Desgaste Psíquico, 13,3% em Indolência e 25,9% altos níveis de Culpa. Na análise de Perfis, os resultados apontam que 24,0% enquadram-se no Perfil 1 e 11,0% no Perfil 2. Nos testes de correlação realizados entre as variáveis sócio-demográficas, laborais e as dimensões de *burnout*, verificou-se que somente houve associação estatisticamente significativa entre a variável “idade” com a dimensão de Desgaste Psíquico; e a variável “sexo” com a dimensão de Culpa. Em relação as fontes de stress no trabalho docente, as mais apontadas foram: falta de atribuição de bolsas para continuação de estudo; salários baixos; limitadas oportunidades de desenvolvimento profissional (promoções, progressões e mudanças de carreira); atribuição da culpa pelos fracassos do sistema educacional; limitadas oportunidades de continuação de estudos; falta de recursos materiais para o trabalho; precárias condições físicas e materiais de trabalho; viver longe da família; falta de apoio social; inexistência de planos de benefícios sociais; mudanças ou atualizações regulares de currículos e livros; perda de valor social da profissão docente; quantidade de alunos por turma; premiação dos funcionários/professores da escola; distância a percorrer entre escola-casa e vice-versa; e pagamento de salários em datas não fixas. Os resultados obtidos permitem concluir que alguns professores pesquisados se encontram em fase de desenvolvimento de *burnout*, principalmente devido às frequências de sentimentos em Desgaste Psíquico e Culpa, necessitando de intervenções urgentes para que o cenário não se torne prejudicial. Os resultados encontrados chamam atenção aos gestores educacionais e a comunidade escolar para a necessidade de melhoria dos fatores geradores de estresse ocupacional que devem contemplar a reestruturação das formas de organização do trabalho docente, de modo a transformá-lo em saudável e prazeroso.

Palavras-chave: Ensino básico. Saúde do trabalhador. Saúde mental. Síndrome de *burnout*. Trabalho docente.

Abstract

Teaching is included in the list of occupations most affected by burnout syndrome, due to the presence of a multiplicity of psychosocial stressors. The general objective of the research was to investigate the burnout syndrome in Mozambican teachers of primary education in the public schools in the city of Nampula, verifying the possible associations between sociodemographic and labor variables with the respective dimensions indices. It is an exploratory-descriptive, analytical, quantitative research involving 263 teachers, the majority (56.3%) female, with ages ranging from 18 to 58 years. Data collection was done through a socio-demographic and labor data questionnaire, Spanish Burnout Inventory (CESQT-PE) and questionnaire of sources of stress in the teaching work; and analyzed using the Software Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The results indicate that 13.3% of the participants had low levels of Illusion for Work, 16.3% had high levels of Psychological Wear, 13.3% had Indolence and 25.9% had high levels of Guilt. In the analysis of Profiles, the results indicate that 24.0% fit in Profile 1 and 11.0% in Profile 2. In the correlation tests performed between the socio-demographic, labor and burnout variables, it was verified that there was only a statistically significant association between the variable "age" and the dimension of Psychological Wear; and the variable "sex" with the dimension of Guilt. The results obtained allow us to conclude that some teachers studied are in the development phase of burnout, mainly due to the frequencies of feelings in Psychic Wear and Blame, requiring urgent interventions so that the scenario does not become harmful. These results call attention to educational managers and the school community for the need to improve aspects perceived as stressful and a restructuring of the forms of organization of teaching work in order to make it healthy and enjoyable.

Keywords: Basic education. Worker's health. Mental health. Burnout syndrome. Teaching work.

Lista de tabelas

Tabela 1: Distribuição da população moçambicana entre Províncias.....	68
Tabela 2: Dados sócio demográficos e laborais dos participantes.....	76
Tabela 2: Frequência da síndrome de <i>burnout</i> nos professores.....	78
Tabela 4: Correlação das variáveis sóciodemográficas e laborais quantitativas com as dimensões de síndrome de <i>burnout</i>	79
Tabela 5: Frequências absolutas e relativas das variáveis quantitativas e dimensões de SB.....	80
Tabela 6: Associação das variáveis sóciodemográficas e laborais qualitativas com as dimensões de síndrome de <i>burnout</i>	83
Tabela 7: Fontes de stress no trabalho docente.....	85
Tabela 8: <i>Ranking</i> de fontes de stress no trabalho docente.....	87

Lista de quadros

Quadro 1: Organização do trabalho docente ensino básico em Moçambique.....	19
Quadro 2: Manifestações do stress.....	38
Quadro 3: Instrumentos de mensuração de <i>burnout</i>	48
Quadro 4: Fatores associados a síndrome de <i>burnout</i>	57
Quadro 5: Estudo sobre a frequência de <i>burnout</i> em professores do ensino fundamental.....	63

Lista de siglas

AGE	Administração e Gestão da Educação
CESQT	<i>Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DP	Desgaste Psíquico
DPEDH	Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
EPC	Escola Primária Completa
EP1	Ensino primário do primeiro grau
EP2	Ensino primário do segundo grau
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
IT	Ilusão pelo Trabalho
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINED	Ministério de Educação
MISAU	Ministério de Saúde
PPs	Práticas Pedagógicas
SB	Síndrome de <i>Burnout</i>
SDEJT	Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SPSS	<i>Software Statistical Package for Social Sciences</i>
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UP	Universidade Pedagógica

Sumário

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	18
1.1 Organização do trabalho docente em Moçambique.....	18
1.2 Caracterização do problema.....	20
1.3 Relevância social e científica do estudo	23
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL	26
2.1 Perspectivas teórico-metodológicas de análise e discussão de saúde mental e o trabalho	26
2.2 Transtornos Mentais e de Comportamento relacionados ao Trabalho	29
2.3 Stress ocupacional.....	34
2.4 Síndrome de <i>burnout</i>	40
2.5 Um olhar sobre a Saúde do professor	56
CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	67
3.1 Delimitação territorial da pesquisa	67
3.2 Tipo de pesquisa	69
3.3 Universo/amostra-participantes	70
3.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	71
3.5 Procedimentos da pesquisa e devolução	73
3.6 Instrumentos de análise de dados.....	74
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	75
4.1 Apresentação dos resultados	75
4.2 Discussão de resultados	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	120
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

O trabalho é uma atividade humana individual e coletiva que requer uma série de contribuições (esforço, tempo, aptidões, habilidades), em que os indivíduos desenvolvem esperando em troca, compensações não só econômicas e materiais, mas também psicológicas e sociais, que contribuam para satisfazer as suas necessidades humanas (PEIRÓ, 1993). Assim, as pessoas no seu trabalho buscam a satisfação de necessidades biológicas, de segurança, de relação social, de autoestima e de auto realização.

Como se depreende, o trabalho humano deve assegurar a realização das necessidades materiais e humanas do trabalhador, proporcionando riqueza e crescimento e, igualmente, deve contribuir para a promoção do bem-estar social, da saúde física e mental. Neste contexto, o trabalho é considerado como fonte de equilíbrio e de prazer para o trabalhador. Na mesma ótica, Goto, Souza e Júnior (2009) explicam que, o trabalho é uma das principais fontes de satisfação humana, pois proporciona a auto realização, a manutenção de relações interpessoais e a própria sobrevivência. Porém, na atual sociedade, o trabalho humano tem sido afetado por diversas transformações sócio-políticas e econômicas que fazem com que o sentido ou significado seja divergente entre os trabalhadores.

Obviamente, o trabalho humano nem sempre constitui uma fonte de prazer (MESQUITA et al., 2013) e bem-estar para todos os profissionais, uma vez que em alguns casos origina fadiga, frustração e sofrimento, ocasionando agravos à saúde física e psíquica do trabalhador, chegando até a constituir causa de adoecimento, de opressão, de alienação até mesmo de morte. Por outras palavras, o trabalho quando realizado em situações precárias e insalubres gera problemas de saúde ao trabalhador, dentre eles, a depressão, o stress ocupacional e a síndrome *burnout*.

Assim, a síndrome de *burnout* passou a ser considerado como um problema preocupante na atualidade devido às suas implicações tanto na área física, mental, familiar, social, como também na área profissional, tornando-se uma temática de diversas pesquisas realizadas em diferentes países do mundo.

A síndrome de *burnout* pode afetar trabalhadores de todas as profissões, especialmente aquelas que mantêm um contato permanente com seus “clientes” nomeadamente: professores, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, educadores, policiais, funcionários das prisões, comerciantes, dentre outros (GIL-MONTE, 2003; MASLACH; GOLDBERG, 1998). Acredita-se que, estes profissionais tornam-se mais propensos em desenvolver de um stress crónico

(*burnout*), por enfrentarem enormes exigências psicológicas devido à complexidade do seu trabalho e, por se encontrarem submetidas a uma contínua exposição de fatores de risco de natureza diversa.

Como se observa a docência figura na lista das profissões mais acometidas à síndrome de *burnout*, devido à presença de uma multiplicidade de estressores psicossociais. A partir deste pressuposto, os professores moçambicanos do ensino fundamental nas escolas da rede pública na cidade de Nampula podem não ser uma exceção, visto que além de estarem sujeitos a um trabalho precário caracterizado por salas sem mobiliários e recursos materiais, sobrecarga, pressão no trabalho, aulas ao ar livre¹, maior número de alunos nas salas; confrontam-se com baixos salários, falta de benefícios sociais, limitadas oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional e perda de valorização social do seu trabalho (ABACAR, 2011; ABACAR; ALIANTE, 2016; COMITÉ DE CONSELHEIROS, 2003). Na verdade, estes aspectos são considerados como potenciais geradores de problemas de saúde mental em professores moçambicanos, como o stress ocupacional (ABACAR, 2011) e a síndrome de *burnout* (ABACAR, 2015, ABACAR; ROAZZI; BUENO, 2017).

Este conhecimento e aliado ao interesse pessoal em compreender a saúde mental no trabalho docente em Moçambique no geral, e sobretudo, na cidade de Nampula, foi delineado este estudo que incide sobre a *Síndrome de Burnout e Trabalho: um estudo junto à professores moçambicanos do ensino fundamental das escolas da rede pública na cidade de Nampula*.

O objetivo geral da pesquisa foi de investigar a síndrome de *burnout* em professores moçambicanos do ensino fundamental em escolas da rede pública na cidade de Nampula e as fatores associados.

Para o cumprimento do objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Avaliar a frequência de *burnout* em professores do ensino fundamental das escolas da rede pública na cidade de Nampula;
- ✓ Verificar as possíveis associações entre as variáveis sociodemográficas e laborais e as dimensões de *burnout* em professores na cidade de Nampula;
- ✓ Explorar as fontes de stress no trabalho docente na cidade de Nampula.

A pesquisa é do tipo exploratório-descritiva, analítica e de natureza quantitativa. A coleta de dados foi por meio de questionário de dados sócio-demográficos e laborais, o “*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*”, versão em português para

¹ Devido à insuficiência de salas de aulas, algumas turmas funcionam debaixo de árvores.

Profissionais de Educação (CESQT-PE), o questionário de fontes de stress no trabalho baseado na literatura e foram analisados com o recurso ao *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Para além desta parte introdutória, o trabalho é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo trata da contextualização da pesquisa, onde se apresenta a organização do trabalho docente em Moçambique, caracteriza o problema e expõe a relevância social e científica da pesquisa.

O segundo capítulo é de marco teórico-conceitual. Neste, se examina a temática de trabalho e saúde, stress ocupacional e síndrome de *burnout*. Em seguida, o capítulo aborda especificamente a síndrome de *burnout* em professores, examinando a definição dos conceitos, os modelos, as causas, os instrumentos de avaliação, as estratégias de enfrentamento e, finalmente, são apresentados resultados de pesquisas que relatam a prevalência de *burnout* na profissão docente, particularmente do ensino fundamental. A revisão de literatura além de constituir a base teórica do estudo, auxiliou na tomada de decisão para a definição de objetivos da pesquisa e seleção dos instrumentos de coleta de dados aplicados para o alcance das metas previamente definidas.

O terceiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa, se caracteriza o método, o tipo de pesquisa, as técnicas de coleta e análise de dados e os procedimentos metodológicos.

O quarto e último capítulo apresenta, analisa e discute os resultados obtidos no trabalho de campo e as respectivas considerações. Além do mais, o trabalho contempla os elementos pré-textuais, as referências, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo contextualiza a organização do trabalho docente nas escolas do ensino básico em Moçambique, a problemática/objeto de estudo e relevância social, prática e científica da pesquisa.

1.1 Organização do trabalho docente em Moçambique

Antes de fazer um detalhamento sobre a organização do trabalho docente em Moçambique, apresenta-se a estrutura do sistema educacional. Neste contexto, e de acordo com artigo 6 da Lei nº 6/1992 de 6 de Maio, que regula o Sistema Nacional de Educação (SNE), o sistema educativo em Moçambique estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e extra-escolar. O ensino pré-escolar é realizado em creches e jardins-de-infância destinado a crianças inferiores a 6 anos de idade, como complemento ou supletivo da ação educativa da família. Enquanto, o ensino escolar compreende o ensino geral, técnico-profissional e superior (artigo 8 da lei supracitada). O ensino geral subdivide-se em ensino primário (fundamental) e secundário. O ensino primário está dividido em dois graus e em três ciclos. O ensino primário do primeiro grau (EP1) compreende 5 anos (1ª a 5ª classes) e este divide-se em dois ciclos, onde o primeiro agrupa 1ª e 2ª classes; o segundo agrupa a 3ª a 5ª classes. Já no ensino do segundo grau (EP2), compreende a 6ª e 7ª classes (MINED, 2012; MEC, 2008).

No que tange à organização do trabalho docente, importa salientar que se descreve apenas a do ensino primário, pelo fato dos professores estudados serem deste nível de ensino. O ano de 2004 marcou uma nova etapa no trabalho docente em Moçambique, pois se iniciou o processo de sua reestruturação em termos de número de disciplinas para cada professor ou professora a lecionar, e os conteúdos e tipo de disciplinas, como ilustra o quadro 1.

De acordo com o quadro 1, no currículo anterior de 2004, o professor da 1ª e 2ª classe lecionava duas disciplinas (Português e Matemática), e no currículo implementado a partir de 2004, cada um deles passou a lecionar seis disciplinas (Português, Educação Visual, Educação Musical, Matemática, Ofícios e Educação Física). No entanto, a partir do ano de 2016, estas duas séries voltaram a ter três disciplinas (Português, Matemática e Educação Física).

Quadro 1: Organização do trabalho docente ensino básico em Moçambique

Classe	Nº de disciplinas no antigo currículo	Nº de disciplinas no novo currículo	Nº de professores no antigo currículo	Nº de professores no novo currículo
1 ^a	2	6	1	1
2 ^a	2	6	1	1
3 ^a	3	8	1	1
4 ^a	4	9	1	1
5 ^a	5	9	1	1
6 ^a	6-7	11	6-7	3-4
7 ^a	6-7	11	6-7	3-4

Fonte: MINED/INDE (2003)

Na 3^a classe o professor que lecionava apenas três disciplinas (Português, Matemática e Ciências Naturais), passou para oito disciplinas (todas da 2^a classe, Língua moçambicana e Ciências Naturais). Na 4^a e 5^a classe, um professor ao invés de lecionar quatro disciplinas (Português, Matemática, Ciências Naturais e História) e cinco (Português, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia) respectivamente, passou a lecionar nove disciplinas (Português, Educação Visual, Educação Musical, Matemática, Ofícios, Educação Física, Ciências Naturais, Língua Moçambicana, Educação Moral e Cívica).

E no ensino primário do segundo grau (6^a e 7^a classes), cada professor lecionava uma a duas disciplinas, e atualmente leciona três ou quatro disciplinas, como orienta MINED/INDE (2003), que cada professor do EP2 lecionará três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação. Aos professores bivalentes, em exercício, ser-lhes-ão ministrados cursos de capacitação para poderem lecionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola.

A redução do número de docentes por turma no ensino primário do segundo grau (EP2), de sete para três, tem como pano de fundo, a organização do currículo em áreas disciplinares. A presente opção tem em vista uma rápida expansão da rede do EP2, a nível nacional, visto que o sistema de três professores para o EP2 se afigura menos dispendioso.

Em termos de funcionamento das escolas do ensino primário, estas funcionam normalmente em dois turnos, de seis tempos letivos/diário, com duração de 45 minutos/ aula, um de manhã e outro à tarde (MINED, 2012). Todavia, para acomodar a expansão do sistema

escolar, algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de 5 tempos letivos com duração de 40 minutos/aula. Essa é a realidade de funcionamento das escolas da Cidade de Nampula.

No que diz respeito à carga horária semanal, os professores que trabalham nas escolas com dois turnos possuem 29 aulas/semana, incluindo a reunião de turma, na razão de 6 tempos/dia. Aqueles que lecionam em escolas que funcionam com três turnos, possuem 25 aulas/semana, isto é, 5 aulas/dia letivo. Esta carga horária não inclui as horas de correção de teste, de planejamento de lições e outras atividades extracurriculares. Em relação a isso, Almeida, Neves e Santos (2010), afirmam que a análise das situações de trabalho, na perspectiva da ergonomia da atividade, remete às noções de trabalho prescrito e de trabalho real. Essa abordagem sinaliza que, em toda a situação de trabalho, existe uma defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real na realização da atividade. Na situação real, os trabalhadores recorrem às suas experiências a fim de se antecipar às variabilidades (técnicas e humanas), que surgem no fazer da atividade.

Para as autoras referenciadas, as ações do trabalho real não foram previstas ou catalogadas no ato de prescrição do trabalho e requerem do trabalhador o uso de seu corpo e de sua mente, de uma engenhosidade, de modos operatórios, para que ocorra as constantes regulações do trabalho a fim de atingir os objetivos fixados. Além das tarefas prescritas no contrato e nos manuais de trabalho do professor, este realiza no cotidiano outras tarefas e/ou atribuições que não lhes foram prescritas, como: orientar os alunos quanto ao comportamento, postura e educação na sociedade; realizar limpeza na sala de aulas e no pátio da escola.

1.2 Caracterização do problema

Na sociedade contemporânea, as mudanças e transformações políticas, socioeconômicas que se operam continuamente nas organizações e no ambiente do trabalho, faz com que o significado e sentido do trabalho seja divergente entre os trabalhadores, pois entende-se que, de um lado, existem condições de trabalho que não proporcionam ao indivíduo oportunidades para desenvolver a sua autoestima e até outras não garantem sequer a segurança ou não satisfazem adequadamente as necessidades sociais das pessoas, gerando insatisfação, desmotivação, frustração e problemas de saúde física e psíquica nos trabalhadores (MARTINS, 2004).

A atividade docente também tem sido marcada por desafios significativos, reflexos das constantes transformações relacionadas ao mundo do trabalho. As condições decorrentes deste cenário, e as múltiplas exigências feitas ao papel do professor, têm sido cada vez mais

associadas aos problemas de saúde física e mental apresentados por estes trabalhadores, com ênfase ao stress ocupacional, a depressão e a síndrome de *burnout* (CRUZ; LEMOS; WELTER; GUISSO, 2010).

Observa-se que diante dessas modificações que vem intensificando nos últimos anos, por exemplo no Brasil, os professores passaram a conviver com um ambiente precarizado, regido pela lógica empresarial, levando à situações de sobrecarga, de competição, além de fragilizar as relações interpessoais e dificultar o uso adequado do tempo livre o que interfere nos modos de vida desses sujeitos (SANTOS; AZEVEDO; ARAÚJO; SOARES, 2016).

Diferentemente do contexto brasileiro, na realidade moçambicana estas mudanças agravam-se principalmente a partir do ano de 2004, em que iniciou o processo de implementação das reformas curriculares nas escolas do ensino básico. Tais inovações incluem a introdução de ciclos de aprendizagem; o ensino básico integrado; o currículo local; a distribuição de professores para cada classe do ensino primário do segundo grau; a progressão por ciclos de aprendizagem e a introdução de línguas moçambicanas, das disciplinas de Inglês, Ofícios e Educação Moral e Cívica, (MINED/INDE, 2003). Houve igualmente o aumento da carga horária do professor em termos qualitativos e quantitativos, ou seja, o número de disciplinas por lecionar passou de 3 para 8 disciplinas na 1ª e 2ª classe, 4 para 8 na 3ª classe, 5 para 9 disciplinas na 4ª e 5ª classe respectivamente.

No ensino primário do segundo grau (6ª e 7ª classes), houve redução de número de professores para cada classe de 7 para 3 ou 4 professores. O (MINED/INDE, 2003, p.28), organismo que subentende a área de Educação em Moçambique, fundamenta a redução dos professores nos seguintes termos:

A redução do número de docentes por turma no Ensino Primário do segundo grau, de sete, para três, tem, como pano de fundo, a organização do currículo em áreas disciplinares. A presente opção tem em vista uma rápida expansão da rede do EP2, a nível nacional, visto que o sistema de três professores para o EP2 se afigura menos dispendioso.

É importante observar ainda que as inovações introduzidas não foram acompanhadas pela capacitação de professores, provisão de recursos materiais e melhoria das condições de trabalho, o que possivelmente vem gerando insatisfação e desmotivação no seio dos professores e, por conseguinte, uma queda significativa de qualidade de ensino em Moçambique. É nesse contexto que se fazendo críticas contundentes sobre a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas moçambicanas (ABACAR; ROAZZI; BUENO, 2017).

Tanto quanto é do conhecimento a partir da revisão de literatura que, os professores figuram na lista das categorias profissionais mais vulneráveis ao stress no trabalho (ABACAR, 2011; CARLOTTO; BRAUN; RODRIGUEZ; DIEHL, 2014; KYRIACOU; CHIEN, 2004; MELO; GOMES; CRUZ, 1997), e acometida à síndrome de *burnout* (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2014; MORENO-JIMENEZ, et al., 2002), fenômenos que podem comprometer o seu bem-estar, longevidade na profissão e qualidade de suas interações com os alunos (LHOSPITAL; GREGORY, 2009). Conseqüentemente, os professores, sobretudo, do ensino básico e médio enfrentam moderados ou altos índices de *burnout* (LOU; CHEN, 2016).

Neste contexto, as pesquisas realizadas sobre a síndrome de *burnout* nessa classe revelam com frequência resultados similares, como exemplo, no Brasil (BENEVIDES-PEREIRA; YAEGASHI; ALVES; LARA, 2008; GONÇALVES et al., 2011; LEITE, 2007; LEVY; SOBRINHO; SOUZA, 2009; RIBEIRO; BARBOSA, SOARES, 2015), Grécia (ANTONIOU; POLYCHRONI; VLACHAKIS, 2006), Egito (BADAW, 2015), Suíça (GENOUD; BRODARD; REICHERTS, 2009) e China (LOU; CHEN, 2016; WANG, 2010; YU, 2005). Este cenário nos permite pensar que *burnout* é um problema de carácter epidêmico mundial (GIL-MONTE, 2008), e um importante problema de saúde pública em professores (BATISTA; CARLOTTO, COUTINHO; AUGUSTO, 2010), embora ainda não percebido pela perícia médica (BATISTA, 2010), pelos professores, órgãos de gestão educacional e comunidade escolar moçambicana.

Em África, o trabalho docente é caracterizado por classes numerosas, fraco apoio administrativo, preparação inadequada de professores, falta de materiais instrucionais, sobrecarga de trabalho, atividades extracurriculares, política profissional inadequada, poucas oportunidades de desenvolvimento profissional e baixos salários, (ASSIMENG-BOAHENE, 2003), o que leva os professores a se sentirem impotentes e frustrados, o que possivelmente pode favorecer elevados níveis de *burnout*. Desse modo, pressupõe-se que um significativo número de professores moçambicanos na cidade de Nampula esteja sofrendo da síndrome de *burnout*, sem que os próprios visados ou órgãos de gestão percebam suas manifestações, causas e efeitos na vida dos professores, pois uma multiplicidade de estressores está presente no trabalho docente.

Com base no referencial apresentado, o problema central desta pesquisa colocou-se nos seguintes termos:

- ✓ Qual é a frequência de *burnout* em professores do ensino fundamental na cidade de Nampula e que elementos de trabalho docente estão associados?

A partir do problema da pesquisa e dos objetivos específicos, foram definidas as seguintes questões de investigação:

- ✓ Qual é a frequência de *burnout* em professores do ensino fundamental na cidade de Nampula?
- ✓ Qual é a associação entre os níveis das dimensões de *burnout* em professores com as variáveis sócio-demográficas e profissionais?
- ✓ Que aspectos do trabalho docente são percebidos como fonte de stress pelos professores do ensino fundamental na cidade de Nampula?

1.3 Relevância social e científica do estudo

Várias são as razões que justificaram a escolha do objeto de estudo e a realização desta pesquisa. Neste âmbito, o interesse em pesquisar a síndrome de *burnout* surgiu inicialmente a partir da experiência profissional do proponente como docente (assistente estagiário), vinculado a uma IES pública em Nampula (Universidade Pedagógica) desde o ano de 2012 a primeiro semestre de 2016. Assim, um dos temas que lhe despertou muita atenção nos debatidos nas disciplinas de Gestão de Recursos Humanos e Psicologia das Organizações, no curso de graduação em Administração e Gestão da Educação foi a síndrome de *burnout*. Assim, ficou mais evidente que o estudo de *burnout* nas organizações e suas implicações na saúde dos trabalhadores é um temática de maior interesse nos últimos anos, devido às repercussões negativas, tanto do ponto de vista económico e como do bem-estar dos profissionais que este fenómeno gera para as organizações e os trabalhadores (ABACAR, 2015; SCHUSTER; DIAS; BATTISTELLA; MARQUETTO, 2013; TAMAYO; TROCCOLI, 2009).

A síndrome de *burnout* quando afeta os professores, afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando-os a um processo de alienação, cinismo, apatia, problemas de saúde e intenção de abandonar a profissão (GUGLIELMI; TATROW, 1998). Concomitantemente, Youg e Yue (2007) alertam que a síndrome de *burnout* afeta gravemente a saúde física e mental dos professores, reduz a qualidade de seu trabalho e, por sua vez, prejudica a saúde física e mental de seus alunos e compromete o desenvolvimento saudável da educação, sendo um dos motivos que justifica a realização desta pesquisa, de modo a compreender o fenómeno no contexto moçambicano.

Também, o pesquisador fez parte da coordenação, acompanhamento e supervisão das Práticas Pedagógicas (PPs), que são atividades desenvolvidas pelos alunos da graduação visando integrá-los em ambientes de trabalho e nas organizações de acordo com o tipo do curso. No caso dos graduandos em Administração e Gestão Educacional, estes realizam as PPs em diferentes organizações educacionais (escolas, direções distritais, direções provinciais, e institutos de formação de professores). Nesse processo de acompanhamento das atividades das PPs, o pesquisador apreendeu o ambiente e as condições de trabalho docente, bem como, interagiu com os professores de diversas escolas do ensino fundamental.

De um lado, verificou que os professores trabalhavam em ambientes percebidos como estressantes e, de outro, os mesmos apresentavam queixas regulares de estarem cansados, sobrecarregados, tensos emocionalmente, insônia e algumas vezes apresentavam sentimento de pouca paciência para atender as demandas dos alunos. Face a isso, Abacar, Tarcísio e Aliante (2017), esclarecem que a precariedade das condições de trabalho dos professores moçambicanos, caracterizada por falta de controle do trabalho, inadequadas condições de trabalho, recompensas insuficientes a seu favor; sobrecarga de trabalho, injustiças no local de trabalho, conflito de valores, dedicação exagerada à atividade docente, desejo de ser o melhor e sempre demonstrar alto grau de desempenho, ausência de suporte social e falta de reconhecimento profissional, transforma os professores em obstinação e compulsão, originando problemas de ordem psicológica, forte desgaste físico, fadiga e exaustão. E de igual modo, entende-se que se estes estressores persistirem podem levar ao desenvolvimento de síndrome de *burnout* em professores (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2006; GOMES; MONTENEGRO; PEIXOTO; PEIXOTO, 2010).

Portanto, Abacar (2011) adverte que além dos riscos do trabalho docente em Moçambique e da precariedade das suas condições em que o mesmo se realiza, há insatisfação no seio dos professores em relação às suas expectativas sociais e à perspectiva de crescimento profissional, o que pode gerar a ocorrência do *burnout* nestes educadores. No entanto, apesar da síndrome de *burnout* estar a atingir trabalhadores de diferentes países do mundo, o que leva a ser considerado como um problema de carácter epidêmico mundial (GIL-MONTE, 2008), e existir uma série de estudos empíricos sobre o fenômeno em professores de diferentes tipos e níveis de ensino (e.g., BATISTA, CARLOTTO; COUTINHO; AUGUSTO, 2010; BRAUN; CARLOTTO, 2013; 2014; BORBA, et al., 2015; CARLOTTO, 2014; CARVALHO; ROAZZI, 2011; CERDEIRA; NUNES; TORRES, 2014; COSTA; GIL-MONTE; POSSOBONA; AMBROSANO, 2013; DIEHL; CARLOTTO, 2014; GENOUD, BRODARD; REICHERT,

2009; GIL-MONTE, CARLOTTO; CÂMARA, 2011; LEITE, 2007; LEVY; SOBRINHO; SOUZA, 2009; MESQUITA et al., 2013; MONTGOMERY; MOSTERT; JACKSON, 2005; REINHOLD, 2004), pouca sensibilização a respeito do assunto e pesquisa tem sido realizada no continente africano (AMIMO, 2012), particularmente em países em desenvolvimento (BADAWI, 2015), como é o caso de Moçambique. Contudo, tanto quanto é do conhecimento e a partir da revisão da literatura, que em Moçambique há escassez de estudos sobre a síndrome de *burnout*, particularmente na classe docente (ABACAR, TARCÍSIO; ALIANTE, 2017), sendo a razão mais importante que fundamentou a realização deste estudo. Além do mais, os estudos até então existentes examinaram a SB aplicando o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), não havendo qualquer estudo que empregou o “*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*” versão em português para Profissionais de Educação (CESQT-PE). Contudo, este estudo amplia o modelo de mensuração de *burnout* por meio de CESQT-PE, uma medida alternativa do MBI, que tem sido recorrentemente utilizada em diferentes países, principalmente em países de língua não inglesa (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010). Em outras palavras, este estudo tem o mérito de ser pioneiro na pesquisa sobre *Burnout* em professores moçambicanos, com o instrumento CESQT-PE. Além disso, representa um avanço importante na compreensão do *burnout* no contexto de trabalho dos professores moçambicanos do ensino básico, pois constitui uma contribuição para a limitada literatura sobre a qualidade da vida no trabalho desses profissionais.

Finalmente, o estudo aponta os diversos fatores de stress no trabalho docente que provavelmente interferem negativamente na vida e bem-estar dos professores, o seja, que possam estar associados aos índices de *burnout* achados nesta pesquisa. Estes achados podem, sem dúvida, orientar ou subsidiar os órgãos de gestão educacional, os fazedores de políticas públicas educativas e a comunidade escolar a desenharem planos de melhoria das condições de trabalho, objetivando a promoção da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida no trabalho dos professores.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

Este capítulo aborda o referencial teórico-conceitual que norteou o estudo. Primeiramente discute sobre as perspectivas teórico-metodológicas de análise de saúde mental no trabalho, examina a temática de Saúde do Trabalhador, destacando a interface entre o trabalho e saúde mental, descrevendo as diferentes patologias no trabalho. Examina igualmente dois agravos à saúde física e mental no trabalho, com ênfase ao stress ocupacional e síndrome de *burnout*. Posteriormente o capítulo descreve os instrumentos utilizados para a mensuração e avaliação de *burnout*, bem como, as estratégias de *coping* utilizadas no enfrentamento deste constructo.

Finalmente, foca-se o olhar na Saúde do Professor, especialmente em síndrome de *burnout* em professores, que é o nosso objeto de estudo, apresentando as diferentes concepções do termo, as manifestações, as causas em professores e alguns estudos empíricos sobre a temática em estudo.

2.1 Perspectivas teórico-metodológicas de análise e discussão de saúde mental e o trabalho

Tittoni (2002) considera que a discussão sobre a saúde mental e o trabalho está formulada sobre diversas perspectivas, desde aquelas que se vinculam às políticas de gestão até aquelas que se inscrevem na discussão sobre a saúde do trabalhador. Ainda, a autora salienta que a abordagem da saúde mental integra a problemática de saúde de trabalhador, se propõe uma redefinição da noção de saúde mental, onde o trabalho aparece como fator constitutivo de adoecimento e de saúde mental. Com base nesse pressuposto, a nossa abordagem se apropria a discussão sobre a saúde do trabalhador, particularmente a saúde mental no trabalho do professor.

Para Seligmann-Silva (2011), a área de saúde mental relacionada com o trabalho é multidisciplinar e aponta para a existência de dois grupos de disciplinas que abordam sobre o assunto. Para o primeiro grupo de disciplinas têm objetivado o estudo da saúde humana em suas várias perspectivas. Aqui estão dois subgrupos que podem ser distinguidos, a partir dos quais identificam contribuições para o estudo da saúde mental relacionado ao trabalho. O primeiro subconjunto é constituído pelas disciplinas que centram seus estudos nos processos mentais e/ou na dinâmica saúde-doença do ser humano submetido a diferentes condições de trabalho: Medicina de Trabalho, Psicologia do Trabalho, Psicopatologia do Trabalho, Toxicologia e Ergonomia. E o segundo subconjunto é formado por disciplinas básicas de Ciências de Saúde

e da Psicologia, como a Fisiologia através das suas vertentes: Psicofisiologia, Neurofisiologia, Neuroendocrinologia e Neurologia Integrada. Fazem parte do mesmo subgrupo as disciplinas do âmbito clínico, como Neurologia, Psiquiatria e Psicossomática.

No segundo grupo encontramos aquelas disciplinas que se ocupam direta ou indiretamente do trabalho humano, sem que a saúde tenha sido formalmente proposta como objeto de estudo tais como Filosofia, Economia Política, Organização do Trabalho, Direitos Humanos e Engenharia de Segurança (SELIGMANN-SILVA, 2011).

Dentre as diversas áreas de conhecimento apresentadas que discutem a questão de saúde mental e trabalho, busca-se desenvolver os pressupostos teóricos da Psicologia Social e Saúde do Trabalhador, pois estas são as que norteiam a discussão subsequente.

2.1.1 Psicologia Social

A Psicologia Social tem elaborado conceitos de grande alcance para a saúde mental relacionada ao trabalho. Pesquisas de campo, realizadas sob coordenação de psicólogos sociais, vem possibilitando um considerável crescimento dos conhecimentos referidos aos aspectos psicossociais, que constituem um dos principais focos de análise de saúde mental relacionada ao trabalho (SELIGMANN-SILVA, 2011).

Concomitantemente Jacques (2003), diz que a interface entre trabalho e saúde tem sido recorrente nos estudos, pesquisas e intervenções no âmbito da Psicologia Social sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos. Esta autora propõe quatro amplas abordagens que se articulam por percursos diversos com a Psicologia e com a Psicologia Social em particular: as teorias sobre stress, a Psicodinâmica do Trabalho, as abordagens de base epistemológica e/ou diagnóstica e os estudos e pesquisa em subjetividade e trabalho. Desse modo, Seligmann-Silva (2011), percebe que dentre as diversas construções teóricas desenvolvidas pela Psicologia Social, atualmente utilizadas pela SMRT, certamente aquelas que se referem a identidade social ocupam uma importância central para a compreensão tanto dos “fenômenos adoecedores” conectados à sujeição quanto das dinâmicas psicológicas e sociais referidas à resistência dos trabalhadores na luta contra dominação e superexploração.

A partir da perspectiva de Psicologia Social (teorias de stress), buscou-se a contribuição dos estudos empíricos realizados sobre o stress no trabalho docente, que permitiu fazer um mapeamento de fatores psicossociais percebidos pelos professores como de risco, e ao mesmo tempo que geram o sofrimento e adoecimento nestes profissionais.

2.1.2 Saúde do Trabalhador

Segundo Nardi (1997), a Saúde do Trabalhador é o conjunto de conhecimentos oriundos de diversas disciplinas, como Medicina Social, Saúde Pública, Saúde Coletiva, Clínica Médica, Medicina do Trabalho, Sociologia, Epidemiologia Social, Engenharia, Psicologia, entre tantas outras, que aliado ao saber do trabalhador sobre seu ambiente de trabalho e suas vivências das situações de desgaste e reprodução, estabelece uma nova forma de compreensão das relações entre saúde-trabalho, e propõe uma nova prática de atenção à Saúde dos Trabalhadores e intervenção nos ambientes de trabalho. Esse conceito situa-se no quadro geral das relações entre saúde-trabalho e apresenta-se como um modelo teórico de orientação às ações na área da atenção à Saúde dos Trabalhadores, no seu sentido mais amplo, desde a promoção, prevenção, cura e reabilitação, incluídas, aí, as ações de vigilância sanitária e epidemiológica.

Merlo, Bottega e Perez (2014), apontando a Lei 8.080/90, referem-se que a Saúde do Trabalhador é um conjunto de atividades que se destina, por meio de ações de vigilância epidemiológica e de vigilância sanitária, à promoção e à proteção de Saúde dos Trabalhadores, assim como visa à recuperação e à reabilitação de Saúde dos Trabalhadores submetidos aos riscos e aos agravos advindo das condições do trabalho e abrange várias ações. Estes autores sustentam ainda que, a Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora é um conjunto de fatores que determinam a qualidade de vida, como as condições adequadas de alimentação, moradia, educação, transporte, lazer e acesso aos bens e serviços essenciais que contribuem para a saúde.

Entretanto, no estudo de Saúde do Trabalhador é crucial propor-se uma nova forma de compreensão das relações entre trabalho e saúde, novas práticas de atenção à saúde dos trabalhadores e de intervenção nos ambientes de trabalho, buscando-se, sobretudo, compreender a ocorrência dos problemas de saúde à luz das condições e dos contextos de trabalho, tendo em vista que medidas de promoção, prevenção e vigilância deverão ser orientadas para mudar o trabalho, (CREPOP, 2008).

E para Mendes e Dias (1991), o objeto da Saúde do Trabalhador pode ser definido como o processo saúde e doença dos grupos humanos, em sua relação com o trabalho. Representa um esforço de compreensão deste processo, como e porque ocorre e do desenvolvimento de alternativas de intervenção que levem à transformação em direção à apropriação pelos trabalhadores, da dimensão humana do trabalho, numa perspectiva teleológica. Corroborando, Wunsch e Mendes (2011), alertam que a Saúde do Trabalhador, como campo de conhecimento e intervenção, requer o reconhecimento da construção social do processo de saúde-doença e das

necessidades sociais decorrentes dos agravos produzidos por esse processo. Essa condição exige um conjunto de respostas, as quais passam, fundamentalmente, pela conformação de um sistema de proteção social que materialize direitos sociais frente às diferentes formas de degradação do trabalho o que, historicamente, repercutem sobre a Saúde do Trabalhador que se intensificam na atualidade.

Verifica-se que a Saúde do Trabalhador é um campo que vem merecendo atenção nos diversos campos de conhecimento que se importam pela melhoria das condições de trabalho e promoção do bem-estar, de modo a que o trabalho se torne cada vez mais um elemento que gera saúde tanto mental como física e não fonte de adoecimento.

2.2 Transtornos Mentais e de Comportamento relacionados ao Trabalho

Como vem sendo referenciado anteriormente, o trabalho é um elemento central na vida de cada pessoa e um fator regulador em sociedade, bem como, a condição de existência social e de criação de identidade do homem (ROIK; PILATTI, 2009). No entanto, a condição emancipadora do trabalho tem sido prejudicada no contexto da sociedade contemporânea em que imperam as leis da racionalidade econômica e seus princípios de produtividade, flexibilidade e consumo. Percebe-se que, dependendo do contexto em que o trabalho é realizado, este pode ser um paradoxo psíquico (DEJOURS, 2015), ou seja, a fonte de prazer para uns, e de sofrimento e adoecimento, para outros.

Isso deve-se principalmente, pela presença de diversos fatores de risco psicossocial que podem ser condições inadequadas de trabalho, baixas remunerações, relações interpessoais ruins, excesso de carga de trabalho, pressão de tempo, falta de participação nos processos de tomada de decisão e sistema de comunicação deficitário. Estas situações causam uma frequente insatisfação e desmotivação no trabalho, e ao mesmo tempo, podem gerar diversos Transtornos Mentais e de Comportamento relacionados com o Trabalho.

O Manual do Ministério de Saúde do Brasil apresenta a lista de Doenças Profissionais e relacionadas ao Trabalho, que contém um conjunto de doze (12) categorias diagnósticas de transtornos mentais. Essas categorias incluem os chamados Transtornos Mentais e do Comportamento relacionados ao Trabalho, a saber:

- *Demência relacionada ao trabalho*: síndrome de carácter crônico e progressivo, resultante de uma patologia encefálica adquirida, na qual se verificam várias deficiências das funções corticais superiores que incluem memória, pensamento,

compreensão, cálculo, capacidade de aprender, linguagem e julgamento. Pode estar associada a inúmeras doenças e agravos que afetam o cérebro, primária ou secundariamente, e, para estabelecer a relação do diagnóstico da síndrome de demência com o trabalho, busca-se a existência de evidências da história, exame físico, ou achados laboratoriais que liguem a perturbação direta ou indiretamente a uma situação de trabalho.

- *Delirium não sobreposto à Demência relacionado ao trabalho*: é uma síndrome que se caracteriza pelo rebaixamento do nível de consciência, apresentando distúrbios de orientação no tempo, no espaço e na atenção, tudo isso associado ao comprometimento global das funções cognitivas. Sintomas de *delirium* têm sido encontrados entre os efeitos da exposição ocupacional a substâncias químicas tóxicas. A relação do estado de *delirium* com o trabalho é realizada através da verificação de evidência da história, exame físico ou achados laboratoriais de que, o quadro é a consequência direta ou indireta de uma situação de trabalho.
- *Transtorno cognitivo leve relacionado ao trabalho*: é caracterizado por alterações de aprendizado, redução da capacidade de concentração em tarefas por períodos prolongados e alterações da memória. A relação desse tipo de transtorno com o trabalho pode ser encontrada entre os efeitos da exposição ocupacional a substâncias químicas tóxicas, como, brometo de metila, chumbo, manganês, mercúrio, entre outros solventes orgânicos neurotóxicos.
- *Transtorno orgânico de personalidade relacionado ao trabalho*: corresponde a uma alteração notória de comportamento em relação às características pré-mórbidas do indivíduo, especialmente referentes à expressão dos impulsos, emoções e necessidades. Para realização do diagnóstico, é necessária uma história bem definida ou outra evidência de doenças ou disfunção cerebral. Têm sido encontrados casos de transtorno orgânico de personalidade entre os efeitos da exposição ocupacional a substâncias químicas tóxicas como, chumbo, manganês, brometo de metila, mercúrio, sulfeto de carbono e outros solventes aromáticos.
- *Transtorno mental orgânico ou sintomático especificado relacionado ao trabalho*: corresponde a uma série de transtornos mentais agrupados por terem em comum uma doença cerebral de etiologia demonstrável, uma lesão cerebral ou outro dano que leve a uma disfunção primária (doenças ou danos que afetam direta ou seletivamente o cérebro) ou a uma disfunção secundária (doenças sistêmicas que comprometem o

cérebro como mais um dos múltiplos órgãos envolvidos), inclui a psicose orgânica e a psicose somática. A exposição ocupacional à substâncias químicas como mercúrio, chumbo, brometo de metila, sulfeto de carbono, solventes aromáticos neurotóxicos, entre outros, têm sido associados a quadros de transtorno mental orgânico ou sintomático.

- *Alcoolismo crônico relacionado ao trabalho*: caracterizado como uma maneira crônica e contínua de usar bebidas alcoólicas, marcado por um descontrole periódico da ingestão de bebidas alcoólicas ou por um padrão de consumo do álcool com intoxicações frequentes e preocupação com o álcool e seu uso. Está associado ao desenvolvimento de outros transtornos mentais como: transtorno de sono, disfunção sexual, transtorno de ansiedade, transtorno de humor, transtorno psicótico, demência e *delirium tremem*, todos induzidos pelo álcool. É importante observar que, em determinadas ocupações, como as que são socialmente desprestigiadas, perigosas, com tensão constante e isoladas, uma frequência maior de casos de alcoolismo tem sido observada.
- *Episódio depressivo relacionado ao trabalho*: pode se apresentar de maneira sutil, podendo estar associado às decepções sucessivas em situações frustrantes de trabalho, às exigências excessivas de desempenho, perdas acumuladas ao longo dos anos de trabalho, entre outros. Seus sintomas devem ser classificados nas modalidades: leve, moderada, grave sem sintomas psicóticos e grave com sintomas psicóticos. É importante considerar a possibilidade de estarem associados à exposição ocupacional de substâncias químicas tóxicas como, brometo de metila, chumbo, manganês, mercúrio, entre outros. Sempre que ficar caracterizada uma síndrome depressiva em ocasiões em que houve história ocupacional de exposição a substâncias tóxicas, deve-se investigar a coexistência de um transtorno mental orgânico.
- *Transtorno de stress pós-traumático relacionado ao trabalho*: é uma síndrome através da qual o indivíduo apresenta uma sensação persistente de entorpecimento ou embotamento emocional, evitação de atividades e situações que lembram a situação traumática e diminuição do envolvimento ou da reação ao mundo que o cerca. Caracteriza-se como uma resposta tardia a um evento ou situação estressante, que pode ser de curta ou longa duração, de natureza ameaçadora ou catastrófica a qual reconhecidamente causaria angústia em qualquer pessoa.
- *Síndrome de fadiga relacionada ao trabalho*: muito frequente em pesquisas epidemiológicas, pode ser também encontrada em trabalhadores desempregados, já que

pode ter sido adquirida durante o trabalho anterior. É caracterizada por fadiga constante, resultante da fadiga acumulada ao longo de meses ou anos em situações de trabalho, em que o trabalhador não tem oportunidade de obter descanso necessário e suficiente. Trata-se de um quadro crônico, resultante da fadiga acumulada ao longo de meses ou anos. Seu diagnóstico depende de uma boa anamnese ocupacional e da história de trabalho bem-feitas.

- *Neurose profissional*: se inclui em outros transtornos neuróticos especificados e é utilizada para classificar os quadros psiquiátricos relacionados ao trabalho, nos quais chamam a atenção os aspectos subjetivos e as características pessoais associadas às condições organizacionais do trabalho como determinantes do sofrimento psíquico. O diagnóstico é estabelecido através da identificação de sintomas (inibição para o trabalho, indisposição e cansaço sem motivos exatos), da história de trabalho e da análise da situação de trabalho atual do indivíduo.
- *Transtorno do ciclo sono-vigília relacionado ao trabalho*: está incluído em transtornos do ciclo sono-vigília a fatores não-orgânicos, é caracterizado por irritabilidade, queixas de fadiga, sonolência diurna, tendência a cochilar durante o horário de trabalho e diminuição dos níveis de atenção, e tem como o principal fator de risco associado o trabalho em sistemas de turno. Existem processos de trabalho identificados como mais ligados à ocorrência desse transtorno: sistema de transporte de massa, trabalhadores da saúde, de polícia e de serviços que implicam trabalho em turnos contínuos.
- *Síndrome de esgotamento profissional-(burnout)*: é um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho.

Por sua vez, Bendassoli e Soboll (2011) classificam as patologias de trabalho em quatro grupos nomeadamente:

- *Patologias de atividade ou de sobrecarga*: envolvem os transtornos musculoesqueléticos, o stress, o *burnout*, o *karoshi*, a fadiga e as formas brandas ou graves de dissociações psicológicas;
- *Patologias de solidão*: em que se estuda a solidão decorrente das diversas modalidades de gestão de recursos humanos, que se debruçam sobre a quebra de coletivos de trabalho e de individualização;
- *Violência no trabalho*: destacam-se as formas diferenciadas de assédio moral e sexual no trabalho;

- Depressões, suicídios, tentativas de suicídios e de descompensações que resultam de situações pós-traumáticas.

Vale ressaltar que a legislação moçambicana tanto trabalhista como de Saúde não inclui a síndrome de *burnout* na lista das doenças profissionais. O número 1 do artigo 224 da Lei 23/2007 de 1 de Agosto, considera a doença profissional como toda a situação clínica que surge localizada ou generalizada no organismo, de natureza tóxica ou biológica, que resulte de atividade profissional e diretamente relacionada com ela. Este conceito foi ampliado no Decreto 62/2013 de 4 de Dezembro, que regula o Regime Jurídico de Acidentes de Trabalho e Doenças Profissionais, ao incorporar aspectos psíquicos.

Portanto, são consideradas doenças profissionais, entre outras constantes da Lista Nacional de Doenças Profissionais, nomeadamente, as resultantes de:

- a) intoxicação de chumbo, suas ligas ou compostos, com consequências diretas dessa intoxicação;
- b) intoxicação pelo mercúrio, suas amálgamas ou compostos, com as consequências diretas dessa intoxicação;
- c) intoxicação pela ação de pesticidas, herbicidas, corantes e dissolventes nocivos;
- d) intoxicação pela ação das poeiras, gases e vapores industriais, sendo como tais considerados, os gases de combustão interna das máquinas frigoríficas;
- e) exposição de fibras ou poeiras de amianto no ar ou poeiras de produtos contendo amianto;
- f) intoxicação pela ação dos raios X ou substâncias radioativas;
- g) infeções carbunculosas;
- h) dermatoses profissionais.

Ainda que o decreto ora mencionado incorpore o elemento psíquico na definição da doença profissional, a lei continua a focar-se em doenças profissionais de natureza física e biológica e não psíquica. Dos diferentes TMC acima mencionados, são desenvolvidos detalhadamente apenas dois que são: o stress ocupacional e a síndrome de *burnout*, pela relação direta entre o primeiro com o segundo constructo.

Portanto, o *burnout* por constituir o objeto estudo desta pesquisa, é desenvolvido com mais detalhes posteriormente.

2.3 Stress ocupacional

Para Mesquita et al. (2013), a palavra stress foi primeiramente utilizada na física, indicando o desgaste sofrido por materiais expostos a pressões ou forças. A partir daí o uso do termo foi deslocado para outras áreas como Medicina e Psicologia. Assim, em 1936, Selye, médico e pesquisador, introduziu o termo *stress* para designar uma síndrome produzida por vários agentes nocivos. A teoria da síndrome de adaptação, criada por Selye, concebe o stress como respostas não específicas do organismo a situações que o enfraqueciam ou fizessem-no adoecer. Para Selye (1976), o stress pode tanto ajudar o homem a vencer desafios, aumentar sua criatividade e adaptabilidade ao seu meio, quanto debilitar seu organismo, favorecendo o aparecimento de diversas patologias.

Desde então o termo stress tem recebido diferentes conotações no seio de literatura científica. Todavia, muitos dos conceitos convergem com o concebido por Selye, considerado como pioneiro no estudo do assunto. Selye (1956) define stress como expressão do conjunto de sinais de um organismo que se esforça para se adaptar. Entretanto, o stress não é necessariamente negativo, e por esta razão, Selye (1976) propôs o *eustress* como sendo *euphoria + stress*, daí *eu-stress* que significa o stress saudável, agradável e curativo. A palavra *distress* contém o prefixo Latino *dis*, que significa “mau ou ruim” e refere-se a resposta ao stress traduzida em resultados patológicos, negativos, destrutivos de eventos estressantes (Abacar, 2011).

Selye (1980) define o stress como o menor denominador comum nas reações do organismo para (quase) todo o tipo concebível de exposição, desafio e demanda, em outras palavras, o estereótipo, os aspectos gerais nas reações do organismo para todo o tipo de estressor. A partir dos estudos de Selye, o uso do termo stress tornou-se quase comum tanto na sociedade, como nas organizações e nos órgãos de comunicação social. E muitos autores interessaram-se em estudar o constructo nas diversas áreas de conhecimentos tais como: Comportamento Organizacional, Medicina do Trabalho, Psicologia Social e Psicologia das Organizações e do Trabalho.

Embora o stress tenha sido traduzido para o idioma português no Brasil (estresse) e em Portugal (stresse), neste trabalho o termo é mantido na sua escrita em inglês (stress). Em termos gerais, e de acordo com as várias concepções do termo stress, pode se analisar sob várias versões: como resposta, como estímulo, como interação e como transação (BICHO; PEREIRA,

2007; STACCIARINI; TROCCOLI, 2001). Ou seja, as diversas definições do stress se enquadram numa dessas vertentes.

Para Jesus (2002), o stress pode constituir-se como um fator de desenvolvimento e promotor de sentimentos de eficácia pessoal (*eustress*), mas se o sujeito não for bem-sucedido ou se não possuir as competências adequadas para lidar com as exigências, surgem os sintomas de mal-estar (*distress*).

De acordo com Lipp (2004), o stress é uma reação normal do organismo e indispensável para a sobrevivência, caracterizando-se por ser um processo complexo, com componentes psicobioquímicos e que tem seu mecanismo desencadeado em resposta a uma necessidade significativa de adequação, frente a um estímulo estressor. Em doses moderadas, o stress fornece motivação e o aumento da produtividade; mas em doses excessivas resulta em destruição e desequilíbrio orgânico, prejudicando a qualidade de vida, atingindo as áreas social, da saúde e profissional.

Carvalho e Roazzi (2011), definem o stress como um julgamento dos desafios originados da interação da pessoa com o meio, dos recursos que esta dispõe para enfrentá-lo, bem como das suas respostas psicológicas e biológicas diante desses. Por seu turno, Marras e Veloso (2012), realçam que o stress compreende todas as reações biológicas e psicológicas de um indivíduo e de ações humanas delas decorrentes para lidar com um agente estressor, sendo que este pode configurar-se como ameaça real, percebida e/ou socialmente construída.

Por seu turno, McShane e Von Glinow (2014) consideram o stress como uma condição fisiológica e psicológica que nos prepara para nos adaptar às condições ambientais hostis ou nocivas.

No que diz respeito ao stress ocupacional, Cooper (1998) definiu o stress ocupacional como “um problema de natureza perceptiva, resultante da incapacidade de lidar com as fontes de pressão no trabalho, tendo como consequências problemas na saúde física, mental e na satisfação no trabalho, afetando o indivíduo e as organizações. Por sua vez, Marras e Veloso (2012) explicam que o stress ocupacional ou profissional configura-se quando a origem dos agentes estressores é eminentemente proveniente do espaço do trabalho ou decorrente das atividades realizadas naquele ambiente.

Na categoria docente, o stress dos professores é uma síndrome de respostas de sentimentos negativos, tais como raiva e depressão, geralmente acompanhadas de mudanças fisiológicas e bioquímicas potencialmente patogénicas, resultantes de aspectos do trabalho do

professor e mediadas pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua autoestima ou bem-estar (KRYACOU 2000, 2001; KYRIACOU; SUTCLIFFE, 1978).

Portanto, neste estudo, foca-se em *distress*, ou seja, o stress negativo, desagradável. Neste sentido, considera-se o stress como fenômeno psicossocial advindo das relações laborais, isto é, como aquele causado por fatores organizacionais.

2.3.1 Fases do stress

O modelo trifásico de evolução do stress proposto por Hans Selye, a chamada "Síndrome Geral de Adaptação", compreende três fases, a de alarme, de resistência e de exaustão (JÚNIOR; LIPP, 2008; Robbins, 2009). Porém, Lipp (2000) ao validar o Inventário de Sintomas de Stress para Adulto de Lipp (ISSL), identificou, tanto clínica como estatisticamente, uma quarta fase, a qual denominou de quase-exaustão, por se encontrar entre as fases de resistência e exaustão.

- *Fase de alarme:* é a fase positiva do stress. A primeira fase dura muito pouco tempo, pois ela refere-se à fase de identificação do perigo ou sobrecarga, onde o organismo prepara-se para reagir de forma a resistir, passando assim para a segunda fase (DALAGASPERINA; MONTEIRO; QUADROS, 2012). Para estas autoras, nesta fase de alerta, o organismo prepara-se para ter uma reação de luta ou de fuga, sendo que os sintomas que aparecem envolvem o preparo do corpo e da mente para preservação da vida. Esta fase pode gerar maior produtividade na pessoa por ativar várias mudanças hormonais, que contribuem para o aumento de motivação, energia e entusiasmo. Quando o estressor tem uma duração curta, a adrenalina é eliminada e ocorre a restauração da homeostase e a pessoa sai dessa fase sem complicações para o seu bem-estar. Neste caso, o organismo se recupera e nenhum dano maior ocorre. Tal fase pode ser caracterizada pela produção e ação da adrenalina, que torna a pessoa mais atenta, mais forte e mais motivada. Os sintomas característicos são tais como: aumento da frequência respiratória, dilatação dos brônquios e da pupila, além de contração do baço e aumento do número de linfócitos na corrente sanguínea, para reparar possíveis danos ao organismo. Percebe-se as reações de tensão muscular, mãos frias e suadas, sensação de nó no estômago e aumento da transpiração (JÚNIOR; LIPP 2008; LIPP 2004).
- *Fase de resistência:* ocorre se a fase de alerta for mantida, ou seja, se o estressor perdura ou se ele é de longa duração e intensidade excessiva, porém não prejudicial ao organismo. Por meio de sua ação reparadora o organismo tenta restabelecer a

homeostase. Quando consegue, os sintomas iniciais desaparecem e a pessoa tem a impressão de que está melhor. Quando não consegue, a produtividade sofre uma queda dramática e a vulnerabilidade da pessoa aumenta. Nessa fase, ela utiliza toda a energia adaptativa para se reequilibrar. No entanto, se essa reserva é suficiente, a pessoa consegue equilibrar-se e sai do processo do stress. Se o estressor exige mais esforço de adaptação, além da capacidade do indivíduo, o organismo se enfraquece tornando-se vulnerável às doenças (JUNIOR; LIPP, 2008). A pessoa em estado de stress poderá passar do estado de alerta para o de resistência em questão de segundos. São dois os sintomas que aparecem de modo bastante frequente nesta fase: a sensação de desgaste generalizado sem causa aparente e dificuldade com a memória. No nível psicológico, muitas mudanças podem ocorrer principalmente em termos do funcionamento das glândulas suprarrenais: a medula diminui a sua produção de adrenalina e seu córtex produz corticosteroides. O organismo poderá estar enfraquecido e mais susceptível a doenças, porém se o estressor é eliminado a pessoa poderá voltar ao estado normal, sem sequelas (LIPP, 2004). Várias doenças já começam a surgir nesta fase, dentre elas, picos de hipertensão, herpes simples e psoríase e até o diabetes nas pessoas geneticamente predispostas a ele.

- *Fase de quase-exaustão*: ocorre quando a tensão excede o limite do gerenciável e a resistência física e emocional começa a se quebrar. Existem, ainda, momentos em que a pessoa consegue pensar lucidamente, tomar decisões, rir de piadas e trabalhar, porém, tudo isso é feito com esforço, e esses momentos de funcionamento normal se intercalam com momentos de total desconforto. É uma fase caracterizada por muita ansiedade. As doenças que surgem na fase de resistência tendem a aumentar (LIPP, 2000).
- *Fase de exaustão*: é a fase patológica e ocorre quando o estressor perdura por mais tempo ou quando outros estressores ocorrem simultaneamente, evoluindo o processo de stress. Nesse percurso instala-se a exaustão psicológica, em forma de depressão. A exaustão física se manifesta e as doenças aumentam, inclusive doenças graves. É caracterizada pelo aparecimento dos sintomas da primeira fase, além de outros tais como: insônia, problemas dermatológicos, estomacais, cardiovasculares, instabilidade emocional, apatia sexual, ansiedade aguda, inabilidade de tomar decisões, vontade de fugir de tudo, autódúvida e irritabilidade (JUNIOR; LIPP, 2008). Na área física, caracteriza-se com a presença de hipertensão arterial, úlceras gástricas, retração de

gingivas, psoríase, vitiligo e até diabetes. Em alguns casos, poderá ocorrer, inclusive, a morte.

2.3.2 Manifestações de stress

No que se refere às manifestações de stress, Massola (2007) diz que cada indivíduo terá suas manifestações específicas, por isso, daremos um panorama geral de possíveis mudanças que ocorrem, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 2: Manifestações de stress

Tipos de manifestação	Sintomas ou sinais
Emocionais	<ul style="list-style-type: none">• Aumento da ansiedade,• Surgimento da depressão,• Aumento de tensão,• Aumento da irritabilidade.
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none">• Diminuição na concentração,• Dificuldades de memorização,• Dificuldades de assimilação de um novo aprendizado,• Diminuição do poder criativo e de tomada de decisões.
Comportamentais	<ul style="list-style-type: none">• Início ou aumento do consumo de bebidas alcoólicas,• Início ou aumento do uso de tabaco,• Distúrbios alimentares,• Reações de agressividade.
Físicas	<ul style="list-style-type: none">• Surgimento ou aumento na intensidade das dores: principalmente as dores na coluna lombar, pescoço, ombros e abdómen.• Aumento da frequência cardíaca (as chamadas “palpitações”) e alterações na pressão arterial.

Fonte: Massola (2007, p. 139).

Quando o stress evolui para a fase de exaustão, surgem diversos e variados sintomas e sinais que alertam a pessoa e o médico, tais como: perda de concentração mental, esquecimento, fadiga fácil, fraqueza, mal-estar, esgotamento físico, apatia, desmotivação, instabilidade, descontrole, agressividade, depressão, angústia, palpitações cardíacas, suores frios, tonturas, vertigens, dores generalizadas, queixas físicas sem constatação médica, respiração alterada ofegante e curta, extremidades (mãos e pés) frias e suadas, musculatura tensa e dolorida, indigestão, gastrite, mudança de apetite, insônia; dermatoses, alergias, queda de cabelo, tiques

nervosos, isolamento e introspecção, alterações do sono e abuso de substâncias (MASSOLA, 2007).

Portanto, o stress afeta negativamente a vida das pessoas, especialmente dos trabalhadores, gerando alterações nas vertentes físicas, psicológicas e sociais. Entretanto, o stress ocupacional constitui não só um problema para o bem-estar do trabalhador, mas também para a organização, pois tem efeitos negativos para ambas as partes. Frango (1995) faz referência das consequências em quatro níveis a saber:

- *Nível pessoal e profissional:* a nível do trabalhador são múltiplas as perturbações, desde manifestações fisiológicas, psicológicas e comportamentais. De carácter fisiológico, são cefaleias, perturbações gastrointestinais e aumento da frequência das micções. O stress a longo prazo pode provocar alterações funcionais e estruturais dos órgãos, como úlceras nervosas, depósito de placas de ateroma e hipertensão arterial. Relativamente às perturbações psicológicas, estas traduzem-se em atitudes negativas tais como: irritação, tensão, tédio e depressão, para além de uma disfunção cognitiva frequente. Nas situações em que a sobrecarga de trabalho mental excede as capacidades de resposta do trabalhador, este tende a ter dificuldades na concentração, na memorização, na tomada de decisões ou na avaliação de situações de risco para a saúde e segurança de si próprio e de outros, podendo também surgir depressões e, por vezes, ideias de suicídio.
- *Nível organizacional:* as atitudes negativas dos profissionais vítimas de stress crónico e de síndrome de *burnout* têm consequências a nível organizacional, na medida em que o trabalhador adoecido cria novos atritos com os colegas e com as direções de pessoal. Estes indivíduos procuram permanecer o mínimo de tempo no local de trabalho, criando um ambiente de hostilidade, de desconfiança e de desrespeito com os colegas. São pessoas que faltam ao emprego, chegam atrasadas, executam de uma forma artificial as suas atividades, estão predispostas a acidentes de trabalho e nunca estão satisfeitas com o local de trabalho. No mesmo contexto das consequências do stress ao nível organizacional, nota-se os incidentes de trabalho, a alteração do desempenho e a mobilidade profissional.
- *Nível familiar:* o stress profissional pode influenciar a vida familiar de uma forma altamente negativa. Cada família tem o seu modo de agir e gerir o stress, originado na própria família e que, por vezes, é potencializado pelos problemas laborais dos seus

membros. Quando os indivíduos trabalham com uma carga muito grande de stress, vão para casa e aqui tentam ser pais e cônjuges, mas não conseguem manter uma relação afetiva harmoniosa com os elementos da família. Não é raro as pessoas serem acusadas de valorizarem mais a responsabilidade coletiva e profissional do que a vida familiar. A falta de disponibilidade psicológica, o isolamento, os comportamentos hostis e defensivos, a instabilidade emocional e o desgaste físico podem enfraquecer e desnutrir as relações familiares, conduzindo a uma instabilidade e à deterioração da dinâmica familiar.

- *Nível social*: as consequências do stress podem apresentar duas vertentes que são, as da vida social do indivíduo (o indivíduo tem tendência para o isolamento social, ausência de prazer no contato com os outros e falta de afinidade com as pessoas e solidão) e a dos encargos sociais das sequelas do stress.

Depois de se examinar o stress ocupacional, segue-se a discussão teórica sobre síndrome de *burnout*, embasada na perspectiva psicossocial.

2.4 Síndrome de *burnout*

Esta parte apresenta as diferentes aceções do termo *burnout* com base nos diversos teóricos e pesquisadores, descrevem-se as causas, as manifestações e os instrumentos utilizados para avaliação de *burnout*. Finalmente examinam-se as estratégias utilizadas para enfrentar os efeitos da síndrome em estudo.

2.4.1 Conceptualização de *burnout*

O termo *burnout* é uma composição de *burn* = queimar e *out* = exterior, sugerindo assim que, a pessoa com esse tipo de stress consome-se física e emocionalmente, passando a apresentar um comportamento agressivo e irritado (BATISTA, 2010; MASSOLA, 2007). Este termo foi utilizado inicialmente por Brandley em 1969, mas veio a tornar-se mundialmente conhecida a partir dos artigos de Herbert Freudenberger (GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Porém, a maior parte de teóricos entende que foi Freudenberger, que teria usado pela primeira vez na década de 70 (entre os anos de 1974 a 1979) para um tipo de stress encontrado nos profissionais de ajuda (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; 2012; CODO; VASQUEZ-MENEZES, 1999; 2000; FIGUEIREDO-FERRAZ; GIL-MONTE; GRAU-ALBEROLA, 2009; MORENO-JIMENEZ, et al., 2002; POCINHO; PERESTRELO, 2011; REINHOLD, 2004).

Freudenberger (1974) definiu a síndrome de *burnout* como um sentimento de fracasso e exaustão em decorrência de um excessivo desgaste de energia, resultando em esgotamento, decepção e perda de interesse pelo trabalho, principalmente aqueles que exigiam um contato diário, intenso e contínuo com usuários de serviços. Assim, o artigo de Freudenberger de 1974 provocou maior impacto e propagação de *burnout*, levando muitos pesquisadores a estudarem seus sintomas, causas e consequências (BENEVIDES-PEREIRA, 2012).

Todavia, a popularidade de *burnout* deveu-se aos trabalhos da psicóloga social Christina Maslach e seus colaboradores (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; POCINHO; PERESTRELO, 2011). Na perspectiva de Maslach e colaboradores, *burnout* é uma síndrome de esgotamento emocional e cinismo que ocorre frequentemente entre indivíduos que fazem "trabalho de pessoas" de algum tipo (MASLACH; JACKSON, 1981). Posteriormente, foi concebido como um fenômeno psicossocial que surge como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho, que acomete profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, como professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, policiais, bombeiros, dentre outros (MASLACH; GOLDBERG, 1998; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Uma outra conceituação que interessa apresentar, refere o *burnout* como a sensação de estar acabado, tendo sido descrito como resultante da vivência profissional em um contexto de relações sociais complexas, envolvendo a representação que a pessoa tem de si e dos outros (BRASIL, 2001). O trabalhador que antes era muito envolvido afetivamente com os seus "clientes", com os seus pacientes ou com o trabalho em si, desgasta-se e, em um dado momento, desiste, perde a energia ou se "queima" completamente.

É importante diferenciar a síndrome de *burnout* do stress. A síndrome de *burnout* envolve sempre atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, aos clientes, à organização e ao trabalho em si, sendo uma experiência subjetiva que acarreta prejuízos práticos e emocionais para o trabalhador e a organização; ao passo que stress nem sempre é negativo, pois, por um lado, constitui um fator impulsionador e de motivação (LIPP, 2000), maximiza o desempenho, melhora a habilidade do trabalhador e a eficácia organizacional e é proveniente

de situações de grande realização dos indivíduos, conquistas e vitórias (ABACAR, 2011). Porém, do lado negativo, o stress tem características adversas, quando se traduz uma má adaptação recorrente das exigências da vida (*distress*), quer profissionais, quer sociais (JESUS, 2002). Desse modo, o *burnout* situa-se exatamente neste último plano, no qual o indivíduo deixa de ser capaz de fazer face aos problemas profissionais, manifestando irritabilidade, falta de empenho e de interesse profissional (POCINHO; PERESTRELO, 2011).

De acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o *burnout* deve ser visto como o prolongamento do stress profissional, sendo o culminar de um processo de longa duração, em que o indivíduo sente que já não lhe restam recursos para lidar com a sua situação profissional. Para o presente estudo concebe-se a síndrome de *burnout* como um fenómeno psicossocial que resulta da persistência de estressores organizacionais, podendo se manifestar por desmotivação, falta de comprometimento com a organização, isolamento, insatisfação com o trabalho e o sistema de recompensa, comportamentos agressivos, perda de energia e interesse pelo trabalho, cansaço e fadiga constantes, irritabilidade, falta de autoestima e sentimento de culpa.

Segundo Tamayo e Trócoli (2009), desde o início da década de 1970 as investigações sobre a síndrome do *burnout* têm revelado entre seus correlatos, concomitantes e possíveis consequências, aspectos como: distúrbios individuais (depressão, queixas psicossomáticas, problemas de saúde e uso de drogas), atitudes inadequadas (insatisfação no trabalho, falta de comprometimento organizacional e intenção de abandonar o trabalho) e problemas no trabalho (absenteísmo, licença médica, alta rotatividade, baixo desempenho e má qualidade dos serviços).

Com base nos resultados de diferentes pesquisas empíricas, Benevides-Pereira (2002) agrupa os sintomas e manifestações do *burnout* em quatro grandes grupos:

- *Sintomas físicos*: fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares ou osteomusculares, cefaléias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais e alterações menstruais.
- *Sintomas psíquicos*: falta de atenção e de concentração, alterações de memória, lentificação do pensamento, sentimento de alienação, sentimento de solidão, de impaciência, de sentimento de insuficiência, baixa autoestima, dificuldade de auto aceitação, astenia, desânimo, disforia, depressão, desconfiança e paranoia.
- *Sintomas comportamentais*: negligência ou excesso de escrúpulos, irritabilidade, incremento da agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldade na aceitação de

mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substâncias, comportamentos de alto risco e suicídio.

- *Sintomas defensivos*: tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer), absenteísmo, ironia e cinismo.

Uma revisão de literatura recentemente realizada por Salvagioni et al. (2017) que resume as evidências das consequências físicas, psicológicas e ocupacionais de *burnout* concluiu que, *burnout* é um preditor significativo dos seguintes efeitos: a) físicos – hipercolesterolemia, diabetes tipo 2, doença de insuficiência cardíaca, doença cardiovascular, dor musculoesquelética, alterações nas experiências de dor, fadiga prolongada, dores de cabeça, problemas gastrointestinais, problemas respiratórios, lesões graves e mortalidade abaixo dos 45 anos; b) psicológicos – insônia, sintomas depressivos, uso de medicações psicotrópicas e antidepressivas, hospitalização por transtornos mentais e sintomas psicológicos maléficos; c) ocupacionais – insatisfação no trabalho, absenteísmo, nova aposentadoria por invalidez, demanda por trabalho, recursos para o trabalho e presenteísmo.

No que diz respeito aos modelos de síndrome de *burnout*, o mais consensual a nível da literatura foi proposto por Maslach e Jackson (1981) e é composto por três elementos centrais:

- *Exaustão emocional*: sentimentos de desgaste emocional e esvaziamento afetivo;
- *Despersonalização*: reação negativa, insensibilidade ou afastamento excessivo do público que deveria receber os serviços ou cuidados do paciente;
- *Diminuição do envolvimento pessoal no trabalho*: sentimento de diminuição de competência e de sucesso no trabalho (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1997).

No entanto, Gil-Monte (2005) elaborou um modelo teórico que caracteriza o *burnout* em quatro elementos: Ilusão pelo trabalho, Desgaste psíquico, Indolência e Culpa. Este modelo considera que a síndrome de *burnout* é uma resposta ao stress laboral crônico, característico dos profissionais que trabalham com pessoas. Neste modelo, as deteriorações cognitivas (baixas pontuações na Ilusão pelo Trabalho) e afetivas (altas pontuações em Desgaste Psíquico) aparecem, em um primeiro momento, como respostas às fontes de stress laboral crônico e, conseqüentemente, os indivíduos passam a desenvolver atitudes negativas frente às pessoas que atendem no seu trabalho (altos níveis de Indolência).

O surgimento de sentimento de Culpa é posterior a esses sintomas, mas não ocorre necessariamente em todos os indivíduos (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010). Este

é modelo utilizado neste estudo tendo em conta que o instrumento de coleta de dados sobre a prevalência considera o *burnout* nessa perspectiva.

Apesar da síndrome de *burnout* ter recebido diversas designações, como por exemplo Síndrome de Esgotamento Profissional (BRASIL, 2001), Desgaste profissional (MORENO-JIMENEZ, et al., 2002) e Síndrome de *Quemarse por el Trabajo* (GIL-MONTE, 2005; 2011), neste trabalho utiliza-se o termo na sua denominação inglesa (*burnout*), pois a maior parte da literatura lida foi assim encontrada.

2.4.2 Fatores associados à síndrome de *burnout*

Entende-se que é fundamental perceber os fatores associados à síndrome de *burnout*, pois só desta forma, será possível desenhar programas de intervenção que vão ao encontro das necessidades e particularidade de cada grupo de profissionais. Entretanto, existem várias correntes que procuram explicar a influência de alguns aspectos no desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Com efeito, Chang (2009) categoriza os preditores de *burnout* em fatores individuais, organizacionais e transacionais. Neste trabalho examinou-se os fatores psicossociais, ou seja, aqueles que tem origem no ambiente do trabalho, pois acredita-se que as causas de esgotamento físico e emocional localizam-se mais no ambiente do trabalho do que no indivíduo (MASLACH; GOLDBERG, 1998; MASLACH; LEITER, 1999; MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Maslach e Leiter (1999), agrupam as causas do esgotamento profissional em: excesso de trabalho, falta de controle, remuneração insuficiente, colapso da união, ausência de equidade e valores conflitantes. Contudo, *burnout* surge nos descasamentos crônicos entre as pessoas e seu ambiente de trabalho em termos de algumas ou todas estas seis áreas.

a) Carga de trabalho

Uma incompatibilidade na carga de trabalho em termos quantitativos e qualitativos é geralmente encontrada como excessiva sobrecarga, através da fórmula simples de que muitas exigências esgotam a energia de um indivíduo na medida em que, a recuperação se torna impossível. Uma incompatibilidade de carga de trabalho também pode resultar do tipo de trabalho errado, como quando as pessoas não têm as habilidades ou a inclinação para um determinado tipo de trabalho, mesmo quando é necessário em quantidades razoáveis

(MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). O trabalho emocional é especialmente drenante quando o trabalho exige que as pessoas exibam emoções inconsistentes com seus sentimentos. Geralmente, a carga de trabalho está mais diretamente relacionada ao aspecto de exaustão de *burnout* (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

b) Controle

Um desajuste no controle geralmente está relacionado com a ineficácia ou com o aspecto de realização pessoal reduzida de *burnout*. Os discordes em controle indicam com maior frequência que os indivíduos têm controle insuficiente sobre os recursos necessários para realizar seu trabalho ou têm autoridade insuficiente para prosseguir o trabalho no que eles acreditam ser o mais efetivo. As pessoas cujos direitos de utilização podem ser ultrapassadas pelo seu nível de responsabilidade podem experimentar o *burnout*. Esse sentimento é refletido como uma responsabilidade que excede a autoridade de alguém. É angustiante que as pessoas se sintam responsáveis por produzir resultados aos quais estão profundamente comprometidos, enquanto não têm capacidade para cumprir esse mandato (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

c) Recompensa

Algum tipo de inconveniência envolve um espaço de desocupação para as pessoas de trabalho. Às vezes, essas recompensas podem ser insuficientes, como quando as pessoas não recebem o salário ou os benefícios proporcionais às suas realizações. Ainda mais importante, às vezes, é a falta de recompensas sociais, como quando o trabalho árduo é ignorado e não é apreciado pelos outros. Essa falta de reconhecimento desvaloriza o trabalho e os trabalhadores.

Além disso, a falta de recompensas intrínsecas (como o orgulho em fazer algo de importância e fazê-lo bem) também pode ser uma parte crítica desse descompasso. A falta de recompensa está intimamente associada a sentimentos de ineficácia.

d) Comunidade

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) afirmaram que a quarta incompatibilidade ocorre quando as pessoas perdem um sentido de conexão positiva com os outros no local de trabalho.

Os povos prosperam na comunidade e funcionam melhor quando compartilham o elogio, o conforto, a felicidade e o humor com outros povos que gostam e respeitam.

Além do intercâmbio emocional e da assistência instrumental, esse tipo de apoio social reafirma a participação de uma pessoa em um grupo com um senso comum de valores. Infelizmente, alguns trabalhos isolam as pessoas uns dos outros, ou tornam o contato social impessoal. No entanto, o que é mais destrutivo para a comunidade é o conflito crônico e não resolvido com os outros no trabalho. Tal conflito produz sentimentos negativos constantes de frustração e hostilidade, e reduz a probabilidade de apoio social.

e) Equidade

Para Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), um desajustamento sério entre a pessoa e o trabalho ocorre quando não há a equidade percebida no local de trabalho. A justiça comunica respeito e confirma a autoestima das pessoas. O respeito mútuo entre as pessoas é central para um senso compartilhado de comunidade. A injustiça pode ocorrer quando há desigualdade de carga de trabalho ou salário, quando há fraude, ou quando avaliações e promoções são tratadas de forma inadequada. Se os procedimentos de reclamação ou resolução de litígios não permitem que ambas as partes tenham uma voz, então essas serão julgadas como injustas.

A falta de equidade exacerba *burnout* em pelo menos duas maneiras. Em primeiro lugar, a experiência de tratamentos injustos é perturbadora e exaustiva. Em segundo lugar, a injustiça alimenta um profundo sentimento de cinismo sobre o local de trabalho.

f) Valores

Aos seis pontos de equilíbrio é encontrada uma diferença entre os dois valores. Em alguns casos, as pessoas podem se sentir constrangidas pelo trabalho de fazer coisas que são antiéticas e não de acordo com seus próprios valores. As pessoas também podem ser capturadas entre valores conflitantes da organização, como quando há uma discrepância entre a alta declaração de missão e a prática real, ou quando os valores estão em conflito, (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Contudo, o *burnout* é assim resultado da incongruência percebida entre a pessoa e os seis domínios da vida profissional anteriormente apresentados. Assim, ele surge da incompatibilidade crônica entre a pessoa e seu ambiente de trabalho, em termos de algumas ou

de todas as seis áreas ou domínios, constituindo os principais antecedentes organizacionais de *burnout* (MASLACH et al., 2001).

O modelo de fontes de stress ocupacional formulado por Cooper e Marshall (1982); Cooper, Sloan e Willians (1988) categorizam-nas em 5 grupos: fatores intrínsecos ao trabalho; papel na organização, o relacionamento interpessoal, carreira/realização e clima/estrutura organizacional e interface trabalho-casa.

- *Fatores intrínsecos ao trabalho*: condições de trabalho (barulho, calor, ritmo de produção, configuração do trabalho em turnos, riscos e perigos), sobrecarga quantitativa e qualitativa, e modificações de tecnologia (MARRAS; VELOSO, 2012). No trabalho docente, a organização do trabalho, a sobrecarga, a pressão de tempo, a falta de condições em termos mobiliários e de recursos didáticos, salas de aulas não condignas podem gerar o stress nos professores.
- *Papel da organização*: ambiguidade e conflito de papéis, responsabilidades envolvidas. Para tanto, o desempenho de outras tarefas para além da docência, a existência de sobrecarga de responsabilidade pode causar sofrimento psíquico nos professores.
- *Relacionamento interpessoal*: com chefes, com “clientes” e entre colegas. No âmbito educacional pode se dizer que, as relações interpessoais mantidas entre professor-gestores escolares, professor-aluno, professor-pais e/ou encarregados de educação e entre professores podem constituir uma fonte de stress, quando estas forem ruins.
- *Carreira e realização*: a falta de segurança profissional, o medo da obsolescência ou da aposentadoria, divergência de capacidade individuais e tarefa, impossibilidade de desenvolvimento de carreira, o medo de perder emprego, avaliação de desempenho podem constituir agentes estressores nos indivíduos (LADEIRA, 1996). No setor de educação, a falta de vínculos estáveis, de progressões, mudança de carreira, medo de transferência podem gerar de certa maneira, sentimentos de stress e de *burnout*.
- *Clima e estrutura organizacional*: falta de autonomia, de iniciativa e liberdade, e falta de participação no processo decisório.
- *A “interface” casa-trabalho*: incompatibilidade das funções da escola e de casa, e/ou a interferência dos assuntos do trabalho na vida familiar e vice-versa, pode constituir um grande entrave na vida do professor. Pois verifica-se muitas das vezes que, os professores ocupam seu tempo livre, de lazer e ficar com a família para tratar assuntos de trabalho, como correção dos testes, planejamento de aulas, lançamento de notas, cálculo de médias e preparação de lições.

2.4.3 Instrumentos de avaliação e mensuração da síndrome de *burnout*

Com a popularização de pesquisas sobre a síndrome de *burnout*, diversos pesquisadores foram elaborando alguns instrumentos que servem para avaliar ou diagnosticar a síndrome de *burnout* nas diferentes categorias profissionais, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3: Instrumentos de mensuração de *burnout*

Nome do instrumento	Autor(es)
<i>Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)</i>	Jones (1980)
<i>Burnout Indicators</i>	Gillespie (1980)
<i>Emener-Luck Burnout Scale (ELBOS)</i>	Emener & Luck (1980)
<i>Tedium Measure</i>	Pines, Aronson & Kafry (1981)
<i>Maslach Burnout Inventory (MBI)</i>	Maslach e Jackson (1986)
<i>Teacher Burnout Scale</i>	Seidman & Zager (1986)
<i>Burnout Measure (BM)</i>	Pines e Aronson (1988)
<i>Scale of Psychic Effects of Burnout</i>	García Izquierdo & Velandrino (1992)
<i>Scale of Predicting Variables of Burnout (EVPB)</i>	Aveni & Albani (1992)
<i>Cuestionário de Burnout del Profesorado (CBP),</i>	Moreno-Jiménez, Oliver e Aragonese (1993)
<i>Holland Burnout Assessment Survey (HBAS)</i>	Holland & Michael (1993)
<i>Burnout Scale for School's Principals</i>	Friedman (1995)
<i>Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)</i>	Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson (1996)
<i>Cuestionário Breve de Burnout (CBB)</i>	Moreno-Jiménez, Rodriguez, Alvarez e Caballero (1997)
<i>Questionnaire for burnout in nursing (CDPE)</i>	Moreno-Jiménez Garrosa, & González (2000)
<i>Copenhagen Burnout Inventory (CBI)</i>	Kristensen, Borritz, Villadsen e Christensen (2005)
<i>Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo- (CESQT).</i>	Gil-Monte (2005)
<i>Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)</i>	Halsbesleben e Demerouti (2005)
<i>Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)</i>	Shirom e Melamed (2006)
<i>Scale of the medical professional wear syndrome pertaining to the medical professional wear questionnaire.</i>	Moreno-Jiménez, Macarena, Herrera, Hernández & Mingote (2006)
<i>Escala de Caracterização do Burnout (ECB)</i>	Tamayo e Tróccoli (2009)

Fonte: compilado pelo autor.

Dos diversos instrumentos de diagnóstico de *burnout* apresentados no quadro 3, o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) nas suas três versões, é sem dúvida a medida mais utilizada para a mensuração da síndrome de *burnout*, independentemente das características ocupacionais e da origem da amostra (ABACAR, 2015; CARLOTTO, 2010; GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010; FIGUEIREDO-FERRAZ; GIL-MONTE; GRAU-ALBEROLA, 2009).

No entanto, mesmo com esse conhecimento, neste estudo optou-se pelo CESQT-PE versão em português, pelo fato de, constatar-se que mesmo que o MBI tenha obtido valores adequados de fidedignidade e validade, detecta-se com frequência insuficiências psicométricas na escala de despersonalização (KRISTENSEN et al., 2005) em alguns estudos e países em que os valores de alfa de *Cronbach* oscilam entre 0.42 a 0.64, bem como, a variação da sua estrutura fatorial de 4 a 7 fatores (GIL-MONTE; PEIRÓ, 1999), sobretudo, quando o instrumento original é adaptado para outros idiomas excluindo o inglês (FIGUEIREDO-FERRAZ; GIL-MONTE; GRAU-ALBEROLA, 2009).

Diversos estudos demonstram essa inconsistência. Por exemplo, na Espanha Gil-Monte e Peiró (1996), Oliver (1993) acharam um alfa de *Cronbach* de 0.57 e 0.56 para esta subescala respectivamente. No mesmo país Gil-Monte (2005) e Olmedo-Montes et al. (2001) acharam o alfa de *Cronbach* abaixo de 0,70. Na Costa Rica, Calderón (2009) encontrou o valor de alfa de *Cronbach* igual a 0,59. Resultado similar foi identificado no Brasil por Carlotto e Câmara (2004; 2006; 2007) onde foi achado de alfa de *Cronbach* de 0,58; 0,59 e 0,65 respectivamente. Em Portugal, no estudo com enfermeiros o valor de alfa de *Cronbach* foi igual a 0,52 (SÁ; FLEMING, 2008), com enfermeiros e professores foi de 0,65 (FIGUEIREDO-FERRAZ; GIL-MONTE; GRAU-ALBEROLA, 2013), e com profissionais da área de intervenção social foi de 0,59 (VICENTE; OLIVEIRA; MARCO, 2013). Em Moçambique, o estudo com professores do ensino básico feito por Abacar (2015), o alfa de *Cronbach* foi de 0,62, abaixo de esperado que era de pelo menos de 0,70.

Pelas críticas que tem sido apontadas ao MBI, o autor deste trabalho recorreu o *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT) ou *Spanish Burnout Inventory*, versão brasileira para profissionais de educação, validado por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010). O uso deste instrumento baseou-se pelo critério de idioma português, já que os outros instrumentos, por exemplo, o *Maslach Inventory Burnout* (MBI), apresenta certas limitações especialmente quando é utilizado é validado ou adaptado em países cujo idioma é diferente do inglês.

O *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT) ou *Spanish Burnout Inventory* foi elaborado por Gil-Monte (2005), e vem sendo adaptado ou validado para uso em diversas categorias profissionais em países como Alemanha (BOSLE; GIL-MONTE, 2010), Brasil (CARLOTTO; GIL-MONTE; FIGUEIREDO-FERRAZ, 2015; GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010; POLETTO et al., 2016), Espanha (GIL-MONTE, 2005; 2011; GIL-MONTE; MANZANO-GARCÍA, 2015; RABASA et al., 2016), México (GIL-MONTE; NOYOLA CORTÉS, 2011; GIL-MONTE; ROJAS; OCAÑA, 2009; GIL-MONTE; ZÚÑIGA-CABALLERO, 2010; SALAS; GIL-MONTE, 2013;), Itália (GIL-MONTE; VIOTTI; CONVERSO, 2017; GUIDETTI, et al., 2017), Chile (FAÚDEZ et al., 2018; GIL-MONTE; FAÚDEZ, 2011), Peru (CÁCERES-MEJÍA et al., 2013) e Portugal (FIGUEIREDO-FERRAZ; GIL-MONTE; GRAU-ALBEROLA, 2013; FIGUEIREDO-FERRAZ et al., 2014). Em todos estes países, o instrumento foi considerado adequado e consistente para efeitos de mensuração de SB, pois manteve a sua estrutura interna de 4 fatores (Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psíquico, Indolência e Culpa) e obteve valores de alfa de *Cronbach* superior a 0,70, (GOMEZ et al., 2018).

Como se observa, Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010) validaram o CESQT para Profissionais de Educação no Brasil, que passou a se designar por CESQT-PE. Este instrumento é usado para estudar a SB em professores de diferentes níveis no Brasil e Portugal. Apesar do CESQT-PE não tenha sido adaptado ou validado para o contexto moçambicano, pressupõe-se que seja a medida mais adequada para diagnosticar SB em professores daquele país, levando em consideração o fator idioma.

A preferência pelo CESQT-PE deveu-se, por este ter sido validado em dois países de idioma português (Portugal e Brasil), para profissionais de diferentes setores de atividades, especialmente para professores (FIGUEIREDO-FERRAZ, GIL-MONTE; GRAU-ALBEROLA, 2009; GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010), e todas as subescalas do instrumento alcançaram valores de alfa de *Cronbach* superiores a 0.70, bem como, manteve a mesma estrutura de quatro fatores, como no original. Observou-se igualmente que o CESQT-PE tem sido recorrentemente utilizado para mensurar a síndrome de *burnout* em professores de diferentes níveis de ensino, particularmente no Brasil (BORBA, et al., 2015; BRAUN; CARLOTTO, 2013; CARLOTTO et al., 2014; CARLOTTO, LIBRETOTTO; PIZZINATO; BARCINSKI, 2012; COSTA; Gil-MONTE; POSSOBON; AMBROSANO, 2012; MONTEIRO; DALAGASPERINA; QUADROS, 2012; SIMÕES, 2014).

Considera-se também que, o CESQT oferece algumas vantagens em relação a outros instrumentos existentes, destacando-se: (a) parte de um modelo teórico prévio a um modelo psicométrico; (b) apesar de algumas dimensões serem similares ao inventário de MBI-HSS de Maslach e Jackson (1988), (c) o CESQT incorpora os sentimentos de culpa e conseqüentemente diferentes perfis na evolução de *burnout*; (d) além dos itens emocionais, inclui aspectos cognitivos e físicos do esgotamento; (e) supera algumas das insuficiências psicométricas derivadas da adaptação de outros instrumentos utilizados para avaliar o fenômeno (CARLOTOO, 2010; GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010). Este conhecimento levou a se considerar o CESQT como instrumento mais ideal para efeitos de avaliar a prevalência de *burnout* em professores moçambicanos na Cidade de Nampula.

2.4.4 Prevenção, tratamento e enfrentamento de *burnout*

A prevenção da síndrome de *burnout* envolve mudanças na cultura da organização do trabalho, estabelecimento de restrições à exploração do desempenho individual, diminuição da intensidade de trabalho, diminuição da competitividade, busca de metas coletivas que incluam o bem-estar de cada um. A prevenção desse agravo requer uma ação integrada, articulada entre os setores assistenciais e os de vigilância (BRASIL, 2001). É importante que o paciente seja cuidado por uma equipe multiprofissional, com abordagem interdisciplinar, que dê conta tanto dos aspectos de suporte ao sofrimento psíquico do trabalhador quanto dos aspectos sociais e de intervenção nos ambientes de trabalho.

Maslach e Goldberg (1998) apontam para a existência de três níveis de prevenção de *burnout* nomeadamente: medidas preventivas primárias (prevenção/remoção dos fatores de *burnout*), medidas secundárias (reconhecimento precoce/intervenção) e medidas terciárias (lidar com as conseqüências, reabilitação e profilaxia). Estes teóricos sustentam que as intervenções primárias se concentram em modificar ou eliminar as fontes ambientais de stress no local de trabalho; as intervenções secundárias são voltadas na potencialização dos recursos pessoais do indivíduo para ajudá-lo a lidar com o stress (ABACAR, 2015). Por fim, as intervenções terciárias são direcionadas ao tratamento e reabilitação do trabalhador, o qual já desenvolve problemas graves de saúde relacionados com o stress.

Portanto, as ações de prevenção do *burnout* podem ser dirigidas para os trabalhadores e para a organização. Nesse sentido, Maslach e Goldberg (1998) sugerem diferentes categorias de estratégias de prevenção baseadas no indivíduo:

- *Mudança dos padrões de trabalho*: trabalhar menos, diminuir o ritmo de trabalho, pausas regulares de trabalho e evitar do trabalho de horas extras.
- *Desenvolvimento de habilidades de enfrentamento preventivas*: visa reduzir o impacto dos fatores de trabalho, não alterando os fatores de stress em si, mas mudando a forma como o indivíduo reage a eles, envolvendo a reestruturação cognitiva (*e.g.*, redução das expectativas, reinterpretção do significado do comportamento das pessoas, esclarecimento de valores e imaginação de novas metas), novas percepções do papel do sujeito no trabalho, partilha de sentimentos emocionais e estratégias de gestão de tempo ou de resolução de conflitos.
- *Utilização de recursos sociais*: envolve apoio profissional dos colegas, orientação efetiva, apoio de supervisores, da família e dos amigos.
- *Desenvolvimento de um estilo de vida de relaxamento*: inclui *biofeedback* (ferramenta terapêutica que fornece informações com a finalidade de permitir aos indivíduos, desenvolver a capacidade de auto regulação) e meditação, massagens, banhos quentes e escutar música.
- *Melhoria na saúde*: compreende os hábitos de nutrição e a prática de exercícios físicos.
- *Autoanálise*: enfatiza o potencial das pessoas em desenvolver uma melhor compreensão de sua própria personalidade, necessidades e motivações através do autoconhecimento e autoconsciência.

As técnicas de prevenção dirigidas à organização, estas visam melhorar as condições de trabalho em uma organização, minimizando estressores externos e /ou promovendo o apoio social (KARL; FISCHER, 2013 citados por ABACAR, 2015), ou seja, referem-se às mudanças nos procedimentos de trabalho, como: a reestruturação de tarefas, avaliação do trabalho e supervisão com vista à diminuição da demanda de trabalho, através do aumento do controle de trabalho ou do nível de participação no processo decisório.

O tratamento da síndrome de esgotamento profissional envolve psicoterapia, tratamento farmacológico e intervenções psicossociais. Entretanto, a intensidade da prescrição de cada um dos recursos terapêuticos depende da gravidade e da especificidade de cada caso (BRASIL, 2001).

Para além do tratamento, os trabalhadores têm recorrido diferentes estratégias de *coping* com vista a minimizar seu sofrimento. Alves e Oliveira (2008) afirmam que termo *coping* (do verbo inglês *to cope* = lidar com) se designa os esforços adaptativos dos indivíduos, ou seja, as

estratégias para lidar com fatores indutores de *distress* ou estressores. Essa análise depende do sentido que o sujeito dá à situação em que se encontra, a reação ao stress vai depender essencialmente das vivências do sujeito, do contexto e particularmente da percepção da situação.

Define-se *coping* como uma variável individual representada pelas formas como as pessoas comumente reagem ao stress, determinadas por fatores pessoais, exigências situacionais e recursos disponíveis (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). O termo *coping* pode também ter o significado de lidar com, enfrentar, encarar, ultrapassar, fazer face, dar respostas a, reagir a ou adaptar-se a circunstâncias adversas.

Segundo Lazarus e Folkman (1984) o *coping* é definido como os esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa, para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transações pessoais que são avaliadas como excedendo os recursos da pessoa. Isto é, os esforços que cada um faz para lidar com o stress. O *coping* é assim entendido como a capacidade da pessoa lidar com o stress, é um fenômeno adaptativo que contribui para a sua sobrevivência e para um adequado desempenho das suas atividades em diversas vertentes da vida.

De acordo com Kyriacou (2001), as estratégias individuais de enfrentamento dividem-se em dois tipos principais: técnicas de ação direta e técnicas paliativas. As técnicas de ação direta referem-se a coisas que um trabalhador pode fazer para eliminar a fonte de stress. Isso envolve o trabalhador em primeiro lugar ter uma ideia clara de qual é a fonte de stress e, em seguida, realizar alguma forma de ação que significará que as demandas que estão causando o stress pode ser tratado com sucesso no futuro ou mudar a situação em que de alguma forma para que as demandas não ocorram.

As técnicas de ação direta podem envolver simplesmente gerenciar ou organizar-se mais eficazmente, pode envolver o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências e práticas de trabalho; pode envolver a negociação com colegas, de modo que os aspectos de uma situação são mudados ou tratados por outros, (KYRIACOU, 2001).

As técnicas paliativas não lidam com a fonte de stress em si, mas sim visam diminuir o sentimento de stress que ocorre. As técnicas paliativas podem ser mentais ou físicas. As estratégias mentais envolvem o trabalhador na tentativa de mudar como a situação é avaliada. As estratégias físicas envolvem atividades que ajudam o trabalhador a reter ou recuperar a sensação de estar relaxado, aliviando qualquer tensão e ansiedade que se acumularam

(KYRIACOU, 2001). Este mesmo autor apresenta uma série de ações que os indivíduos optam para lidar com o stress que são:

- Tentar manter os problemas em perspectiva;
- Evitar confrontos;
- Tentar relaxar após o trabalho;
- Tomar medidas para lidar com problemas;
- Manter os sentimentos sob controle;
- Dedicar mais tempo a tarefas específicas;
- Discutir problemas e expressar sentimentos com os outros;
- Ter uma vida saudável em casa;
- Planejar com antecedência e prioridade;
- Reconhecer as próprias limitações.

Pinheiro, Tamayo e Tróccoli (2002), consideram que a pesquisa na área de *coping* tem-se mantido bastante produtiva nas últimas duas décadas. Apesar disso, questões conceituais e metodológicas envolvidas no estudo do constructo permanecem sob discussão. Um aspecto comumente ressaltado entre os estudos diz respeito à falta de consenso sobre os tipos de estratégias de *coping* a serem avaliadas.

Diversos autores têm utilizado uma taxonomia de *coping* relativa ao foco de atenção do indivíduo: na solução de problemas ou na regulação da emoção envolvida. Outra distinção comum entre os estudos diz respeito às diferentes categorias gerais de estratégias utilizadas pelos indivíduos como forma de enfrentar o stress, tais como busca de informações, ação direta, inibição da ação, processos intrapsíquicos e busca de apoio social. Ainda, explicam que em muitos estudos, as opções de estratégias têm sido reduzidas a um número menor de dimensões, como a busca de controle e a esquiva.

De acordo Folkman e Lazarus, (1980) as estratégias de enfrentamento de stress podem ser classificadas em dois tipos, conforme sua função, focado na emoção ou no problema.

- *Coping focalizado na emoção*: é um esforço para regular o estado emocional que é associado ao estresse, ou é o resultado de eventos stressantes. Este esforço tem por objetivo alterar o estado emocional da pessoa na tentativa de reduzir a sensação física desagradável do estado de stress.

- *Coping focalizado no problema*: é um esforço para mudar a situação que deu origem ao estresse e tem como função alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão.

Para além desses dois tipos de estratégias de enfrentamento, a literatura indica a existência de uma terceira categoria de *coping*, que se foca na interação social em que a pessoa procura apoio social (ABACAR, 2015). Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2000), o apoio social consiste na demonstração de empatia, consideração e preocupação de uma pessoa em relação a outra, envolvendo tanto o apoio emocional propriamente dito como conselhos, outras formas de assistência ou ainda o sentimento de pertencer a um grupo.

Com efeito, Taylor et al. (2010), sustentam que o apoio social, normalmente, protege contra respostas psicológicas e biológicas do stress, e eventos ameaçadores são menores entre pessoas que indicam ter forte apoio social. Este recurso pode ser derivado de fontes informais (e.g., família, amigos e colegas de trabalho) ou de fontes formais, como os supervisores no local de trabalho (BURCHIELLI; BARTRAM, 2006 citados por ABACAR, 2015).

Por sua vez, Carver e Connor-Smith (2010) citados por Abacar (2015) propõem quatro categorias de *coping*:

- *Coping de engajamento*: conjunto de estratégias voltadas a lidar com o estressor ou a emoção resultante do stress e, inclui mecanismos de enfrentamento focados no problema e algumas formas de enfrentamento focalizado na emoção como busca de apoio social, regulação da emoção, aceitação e reestruturação cognitiva;
- *Coping de desengajamento*: estratégias que visam escapar, lidar com o estressor ou a emoção resultante do stress;
- *Coping acomodativo*: mecanismos que visam adaptar ou ajustar os efeitos do estressor e inclui a aceitação, reestruturação cognitiva e auto distração e;
- *Coping proativo*: estratégia de enfrentamento que ocorre de forma proativa, antes da ocorrência de qualquer estressor.

Enfim, depois da discussão geral feita sobre o stress ocupacional e síndrome de *burnout*, segue-se uma a parte da Saúde do Professor, em que a atenção é concentrada na síndrome de *burnout* em professores.

2.5 Um olhar sobre a Saúde do professor

Desde a década de 1970 para cá, as questões de saúde do professor têm ganho cada vez mais interesse nos pesquisadores e educadores. Verifica-se no entanto, que alguns pesquisadores notabilizaram-se no estudo sobre o stress ocupacional em professores (*e.g.*, JUNIOR; LIPP, 2008; KYRIACOU, 1987; 2001; KYRIACOU; CHIEN, 2004; KYRIACOU; SUTCLIFFE, 1977; POCINHO; CAPELO, 2009; ZURLO; PES; COOPER; CARY, 2007) e de síndrome de *burnout* na classe docente (*e.g.*, BATISTA, 2010; BRAUN; CARLOTTO, 2013; CARLOTTO, 2002; 2010; GUGLIELMI, AMP; TATROW, 1998). Como frisou-se anteriormente, nota-se uma escassez de estudos no contexto africano no geral, principalmente em Moçambique, onde foi desenvolvido este estudo.

2.5.1 Síndrome de *burnout* em professores

Kyriacou (2001) afirma que *burnout* em professores é visto como um estado de esgotamento emocional, físico e atitudinal que pode se desenvolver em professores que não tiveram êxito em lidar efetivamente com stress durante um longo período. No caso concreto deste estudo, considera-se o *burnout* em professores como stress ocupacional crônico causado por elementos relacionados com a organização e as condições do trabalho docente.

Moreno-Jimenez et al. (2002), advogam que, como nas demais profissões assistenciais, o *burnout* nos professores não aparece de forma brusca, mas constitui a fase final de um processo contínuo que vai se gestando e que se identifica com sinais tais como sensação de inadequação ao posto de trabalho, sensação de falta de recursos para afrontar o labor de professor, sentimento de carecer da formação necessária, diminuição da capacidade para a resolução dos problemas e carência de tempo suficiente. A síndrome *burnout* se caracterizaria por uma exaustão de recursos emocionais próprios, em que são comuns, atitudes negativas e de distanciamento para com os “clientes” e a valorização negativa de seu papel profissional (SCHAUFELI; ENZMANN, 1998), e manifesta-se da seguinte maneira:

- *Exaustão emocional*: os professores, depois de uma interação intensiva com os alunos, denotam desgaste de suas energias emocionais e advertem que não podem trabalhar com a mesma dedicação e energia que apresentavam no princípio de suas carreiras. Esta dimensão manifesta-se através do esgotamento de recursos emocionais próprios, isto é, o professor sente que não pode dar mais de si, mesmo em nível emocional;

- *Despersonalização*: manifesta-se através de atitudes negativas como, o tratamento depreciativo, atitudes frias e distantes e/ou desconexão dos problemas dos estudantes. Esta dimensão pode entender-se como um modo de enfrentamento à exaustão emocional que o professor experimenta;
- *Falta de realização pessoal no trabalho*: traduz-se em uma valoração negativa do papel profissional. Os professores desgastados profissionalmente, sentem-se insatisfeitos com seu trabalho, o que os leva a revelar sentimentos de ineficácia no desenvolvimento de seu trabalho (SCHAUFELI; ENZMANN, 1998).

2.5.1.1 Fatores associados à síndrome de *burnout* em professores

Apesar de haver evidências que consideram que as causas de *burnout* em professores é uma combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais (FARBER, 1991), nesta parte se debruça sobre os fatores de ordem organizacional, oriundos de diversas pesquisas empíricas, pois pressupõe-se que os fatores de ordem psicossocial são mais determinantes no sofrimento e adoecimento mental e físico dos professores. O quadro a seguir agrupa os fatores de risco psicossocial encontrados em diferentes estudos realizados com os professores. Os estudos foram catalogados de acordo com a ordem cronológica, o nome do autor, o ano de publicação e resultados encontrados.

Quadro 4: Fatores que contribuem para agudizar os agravos relacionados com o trabalho docente, segundo diferentes autores.

Autor (es)	Resultados achados
Lowensttein (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de reconhecimento social • Relações interpessoais inadequadas • Classe com muitos alunos • Falta de recursos • Isolamento e falta de apoio psicossocial • Medo de violência • Ambiguidades de funções • Pouca oportunidade de promoção
Kyriacou (1998, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos com atitudes negativas • Falta de motivação de alunos em relação ao trabalho escolar • Indisciplina dos alunos • Mudanças rápidas nas exigências curriculares e organizacionais • Condições de trabalho negativas • Pressões de tempo e excesso de trabalho • Conflitos com colegas

	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização pela sociedade.
Codo (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Desvalorização profissional • Baixa autoestima • Ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido.
Benevides-Pereira et al. (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Baixos salários • Escassos recursos materiais e didáticos • Classes superlotadas • Tensão na relação com alunos • Excesso de carga horária • Inexpressiva participação nas políticas e planejamento institucional.
Reinhold (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse de alunos • Indisciplina de alunos • Falta de apoio dos pais • Alunos heterogêneos.
Oliveira (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina dos alunos • Falta de interesse e atenção dos alunos • Baixo nível de aprendizagem • Baixos salários • Transferências de atividade do serviço para casa
Kyriacou e Chien (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Uma pesada carga de trabalho • Lidar com as reformas educacionais • Lidar com alunos com necessidades especiais na turma • Mau comportamento dos alunos.
Delcor et al. (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Permanecer em pé • Correção de trabalhos escolares • Ritmo acelerado de trabalho • Posição inadequada e incômoda do corpo • Atividade física rápida e contínua • Ritmo frenético de trabalho • Posições da cabeça e braços inadequadas e incômodas • Longos períodos de concentração em uma mesma tarefa.
Reinhold (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada de trabalho excessiva • Excesso de burocracia • Indisciplina dos alunos • Falta de tempo livre na escola para interagir com colegas • Falta de reconhecimento pelo bom trabalho • Elevadas expectativas dos superiores, dos pais e da comunidade em relação ao trabalho do professor • Tédio decorrente de tarefas repetitivas • Baixo <i>status</i> da profissão de professor • Falta de autonomia.
Gueiros (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Inter-relacionamento ruim • Responsabilidade pessoal • Clima e ambiente organizacional • Papel gerencial

	<ul style="list-style-type: none"> • Carga de trabalho • Equilíbrio entre vida pessoal e profissional • Falta de possibilidade de crescimento profissional.
Mokdad (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Cobranças da sociedade e os pais • O ambiente de ensino ruim • Comportamento dos alunos, • A supervisão autoritária • O currículo imposto centralmente • Más relações interpessoais com alunos e colegas • A administração autoritária.
Gasparini, Barreto e Assunção (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Violência dos alunos • Piores condições ambientais • Ambiente físico e conforto no trabalho • Margem de autonomia e de criatividade • Tempo no preparo das aulas.
Carlotto e Palazzo (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária • Quantidade de alunos • Mau comportamento dos alunos • Expectativas familiares • Pouca participação nas decisões institucionais.
Neves e Seligmann-Silva (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Relações hierárquicas • Longa e exaustiva jornada de trabalho • Dificuldade de operar o controle-de-turma • Crescente rebaixamento salarial • Progressiva desqualificação • Não reconhecimento social de seu trabalho.
Gomes et al. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Turmas superlotadas • Alunos desmotivados • Alunos com mau comportamento • Falta de tempo para cumprir os programas • Demasiado trabalho burocrático • Falta de reconhecimento por um bom ensino • Estatuto de carreira docente • Disparidades nas capacidades apresentadas pelos alunos.
Zurlo, Pes e Cooper (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco suporte profissional • Excesso de trabalho • Salas superlotadas • Falta de apoio dos pais dos alunos • Comportamento agressivo • Falta de suporte.
Olaitan (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Más relações interpessoais com colegas • Currículo centralmente desenhado • Falta de participação dos pais na educação • Cobranças advindas da sociedade • Fraca aprendizagem dos alunos • Autoridade escolar

	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de ensino impróprio • Baixos salários.
Bastos (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalho • Condições de trabalho existentes na escola • Baixos salários • Intensificação das funções e das atividades docentes • Novas formas de regulação do trabalho escolar e a avaliação sistêmica do desempenho dos alunos • Mudanças no processo ensino-aprendizagem • O aumento do número de alunos por sala • Ausência de efetiva participação da família na escolaridade dos filhos • Dificuldades de relacionamento interpessoal na escola • Problemas na gestão escolar.
Pocinho e Capelo (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos inadequados e a indisciplina dos alunos • Pressões de tempo e o excesso de trabalho • Estatuto de carreira • Políticas disciplinares inadequadas • Diferentes capacidades e motivação de alunos.
Genoud, Brodard e Reicherts (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina dos alunos percebido pelo professor • Carga administrativa • Relacionamentos negativos com as autoridades • Os maus relacionamentos com colegas • Relacionamentos ruins com pais.
Antoniou; Polychroni e Kotroni (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos e equipamentos • Excesso de responsabilidade pelos alunos • Pouco suporte do governo • Pressões de tempo na escola.
Correia, Gomes e Moreira (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina dos alunos • Políticas disciplinares inadequadas • Trabalho burocrático.
Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes capacidades dos alunos • Comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos • Políticas disciplinares inadequadas.
Carlotto (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária • Elevado número de alunos atendidos
Abacar (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Baixos salários e benefícios • Relacionamento com os pais e encarregados de educação • Limitação no desenvolvimento de carreira • Sobrecarga de trabalho • Pressão de tempo • Recursos materiais e físicos insuficientes e/ou inadequados.
Gomes, Peixoto, Pacheco e Silva (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos • Pressões de tempo e excesso de trabalho • Trabalho burocrático e administrativo • Políticas disciplinares inadequadas • Diferentes capacidades e motivações dos alunos.

Zille e Cremonezi (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Conviver com a indisciplina dos alunos • Baixo nível de remuneração percebida • Levar a vida muito corrida em função do trabalho • Trabalhar aos sábados • Ter pouco tempo livre para as questões pessoais • Realizar várias atividades ao mesmo tempo com alto nível de cobrança.
Costa e Rocha (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de interesse dos alunos • A indisciplina dos alunos • A falta de estrutura administrativa • A falta de diálogo e o autoritarismo da coordenação e direção da escola • O individualismo por parte de alguns professores • Os baixos salários.
Diehl e Carlotto (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina dos alunos • Falta de apoio dos pais e da direção da escola • Sobrecarga de trabalho • Cobrança social • Políticas educacionais ineficazes.
Silveira, Enumo, Pozzatto e Paula (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Grande quantidade de alunos na sala • Problemas comportamentais dos alunos • Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor • Falta de motivação dos alunos • Falta de recursos suficientes para o ensino.
Silveira, Enumo e Batista (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco envolvimento da família na educação dos filhos • Falta de motivação dos alunos • Problemas comportamentais dos alunos • Cobranças e a falta de apoio por parte da escola • Pressão por resultados • Frustração por não alcançar objetivos propostos • Conflitos institucionais.
Dalagasperina e Monteiro (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de capacitação • Sobrecarga de trabalho extraclasse • Falta de recursos materiais • Falta de reconhecimento do trabalho pelos alunos • Baixa remuneração
Ribeiro (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • A indisciplina dos alunos • Falta de atenção aos alunos disciplinados.
Koga et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Após ajustes e relacionamento ruim • Tempo insuficiente para família e lazer • Relacionamento ruim com pais • Violência física dos alunos, • Superlotação das classes • Infraestrutura ruim da escola • Oportunidade ruim para expressar opiniões no trabalho.

Weber et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina dos alunos • Motivação dos alunos
Zhuwao, Setati, Rachidi e Ukpere (2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Características do trabalho • Relacionamento no trabalho • Comprometimento normativo • Recursos e comunicação • Insegurança no trabalho • Controle do trabalho.
Abacar e Travasso (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • As condições inadequadas de trabalho • O clima organizacional ruim • As características complexas do trabalho • O desenvolvimento limitado na carreira
Abacar e Aliante (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Baixo salário • Fraco rendimento acadêmico dos alunos • Falta dos alunos às aulas • Falta de concentração dos alunos às orientações para as tarefas, • Alunos que conversam e/ou brincam o tempo todo.
Aliante e Tittoni (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Baixos salários, • Sobrecarga no trabalho, • Pressão de tempo, • Condições inadequadas de trabalho, • Desmotivação de alunos, • Limitadas oportunidades no desenvolvimento na carreira, • Transferências involuntárias.
Abacar, Roazzi e Bueno (2017)	<ul style="list-style-type: none"> • Baixos salários, • Condições inadequados de trabalho, • Comportamento dos alunos, • Fraca aprendizagem dos alunos, • Desvalorização docente.

Fonte: Compilado pelo autor.

Com base no quadro 4, os fatores mais apontados nos estudos são: indisciplina, desinteresse e desmotivação de alunos; condições inadequadas de trabalho; sobrecarga de trabalho; salários baixos; falta de participação dos pais na educação dos seus educandos e falta de valorização social da profissão. De igual modo, Pocinho e Perestrelo (2011) afirmam que as investigações realizadas na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Holanda, Reino Unido, Israel, nos Estados Unidos, entre outros países, têm procurado encontrar causas semelhantes de *burnout* em docentes. Desta feita, verifica-se que, a carga excessiva de trabalho, as más condições laborais, as salas de aula superlotadas, locais de trabalho pobres e falta de recursos físicos e humanos são preditores de stress e de *burnout* mais relatados nos estudos.

2.5.1.2 Estudos sobre a prevalência de *burnout* nos professores

Devido à preocupação em relação à *burnout* em professores, tem sido conduzidos vários estudos com vista a avaliar a prevalência da síndrome nestes profissionais da educação. O quadro 5 apresenta alguns estudos sobre a prevalência de *burnout* em professores do ensino básico, recorrendo-se vários instrumentos de mensuração da síndrome.

Quadro 5: Estudos sobre a frequência de *burnout* em professores do ensino básico

Autor(es)	Participantes	Instrumento de avaliação de <i>burnout</i>	Resultados
Reinhold (2004)	28 professores do ensino fundamental dum município do Estado de São Paulo – Brasil	<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI)	10,7% revelaram <i>burnout</i> .
Leite (2007)	8.744 professores brasileiros do ensino fundamental da educação básica da região Centro-Oeste do Brasil	MBI-ED - <i>Maslach Burnout Inventory-Educators Survey</i> .	15,7% a síndrome de <i>burnout</i> , que reflete intenso sofrimento causado pelo estresse laboral crônico.
Yaegashi et al. (2007)	105 professores do ensino fundamental do Estado do Paraná de diversas regiões (Umuarama, Pato Branco, Guaíra, Foz do Iguaçu, Campo Mourão, Londrina, Ivaiporã, Ibiporã e Apucarana).	<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI)	Os professores da amostra possuem sintomas de <i>burnout</i> . E quando analisados separadamente, indica que 2.74% elevados de exaustão emocional, 1.02% despersonalização e 1.47 manifestaram baixa realização profissional.
Benevides-Pereira et al. (2008)	318 professores do ensino fundamental do Estado do Paraná	MBI - <i>Maslach Burnout Inventory</i> (Maslach & Jackson, 1986) em sua versão ES <i>Educational Survey</i> , adaptada por Benevides-Pereira (2002).	Revelou que 44,3% elevados níveis de exaustão emocional (EE), 34,3% sentiam-se ineficientes e refletiam reduzida realização pessoal no trabalho (RP) e 25,5% revelaram atitudes de desumanização em relação a seus alunos (DE).

Levy, Sobrinho e Souza (2009)	119 professores da rede pública do ensino fundamental.	CBP-R Questionário de <i>Burnout</i> para Professores – R.	70,13% dos participantes apresentavam sintomas de <i>burnout</i> ,
Batista (2010)	265 professores de 18 escolas da primeira fase do ensino fundamental das três Regiões de Ensino da Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB-Brasil.	MBI-ED - <i>Maslach Burnout Inventory-Educators Survey</i> (Maslach; Jackson, 1996), versão para professores, com validação de Benevides-Pereira (2001).	23,4% dos professores apresentaram alto nível de Despersonalização, 55,5 % alto nível de Exaustão Emocional e 85,7% alto nível de Realização Pessoal no Trabalho.
Batista et al. (2010)	265 professores do ensino fundamental nas Regiões de Ensino da Prefeitura Municipal de João Pessoa-Brasil	MBI-ED - <i>Maslach Burnout Inventory-Educators Survey</i> , versão para professores, com adaptação de Carlotto e Câmara (2007)	33,6% dos professores estudados apresentaram alto nível de Exaustão Emocional, 8,3% alto nível de Despersonalização e 43,4% baixo nível de Realização Profissional.
Yaegashi, Benevides-Pereira e Alves (2011)	499 professores do ensino fundamental proveniente de 25 municípios do Estado do Paraná-Brasil	MBI - <i>Maslach Burnout Inventory</i> (Maslach & Jackson, 1986) em sua versão ES <i>Educational Survey</i> , traduzida e adaptada pelo GEPEB, Grupo de Estudos sobre Estresse e Burnout (Benevides-Pereira, 2002).	Exaustão emocional ($M=2,75$), seguido pela reduzida realização pessoal nas atividades docentes ($M=1,62$). Desumanização foi o fator menos proeminente entre os três ($M=1,13$).
Cerdeira, Nunes e Torres (2014)	46 professores da Escola de Ensino Fundamental Recanto da Criança em Itapiuna/CE.	<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI-ES	30,4% apresentavam alto índice de exaustão emocional, 17,4% pontuaram moderada para baixa realização pessoal no trabalho e 23,9% com índice alto para despersonalização.

Abacar (2015)	512 professores do ensino fundamental público, sendo 278 da Província moçambicana de Nampula e 234 do Estado de Pernambuco-Brasil (região metropolitana de Recife).	<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI-ES)	As análises estatísticas revelaram que alguns professores moçambicanos e brasileiros apresentam um quadro instalado de stress e <i>burnout</i> no nível de exaustão emocional.
Ribeiro, Barbosa e Soares (2015)	88 professores	<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI-ES)	64,8% dos professores apresentaram alto/moderado nível de exaustão emocional, 80,7% alto/moderado baixa realização pessoal, 39,8% alta/moderada despersonalização.
Borba et al. (2015)	117 professores de ensino fundamental provenientes de escolas privadas (54,7%) e públicas (45,3%) das cidades de Porto Alegre e Região Metropolitana do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.	<i>O Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por El Trabajo</i> (CESQT) de Gil-Monte (2005) validado para os docentes brasileiros por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010).	Revelaram que a prevalência da síndrome é de 41,5% entre os professores das escolas públicas e 26,6% entre os da rede privada.
Koga et al. (2015)	804 professores da educação básica de Londrina, no Paraná,	<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI)	Percentil 75 no MBI (exaustão emocional e despersonalização) ou percentil 25 (realização profissional) foram consideradas como piores níveis.

Fonte: compilado pelo autor.

Enfim, esta revisão da literatura faz crer que a síndrome de *burnout* é um fenômeno global e afeta professores de todos os níveis e tipos de ensino, comprometendo a saúde, bem-estar e qualidade de vida destes profissionais em diferentes países do mundo, quer desenvolvidos quer em desenvolvimento. Este cenário exige de todos (pesquisadores, professores, gestores educacionais, psicólogos e outros profissionais) a evidenciar esforços e

pesquisas regulares de modo, aprimorar o conhecimento para compreender melhor o constructo, em termos de suas manifestações, consequências, fatores e procurar soluções para atenuar o sofrimento vivido pelos professores e prevenir o surgimento de casos futuros.

Terminado o marco teórico, segue o capítulo de método e materiais de estudo.

CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve a metodologia seguida para o alcance dos objetivos e para obtenção dos resultados da pesquisa. Menezes e Silva (2001) explicam que na metodologia, o pesquisador deverá definir onde e como será realizada a pesquisa, isto é, definirá o tipo de pesquisa, a população/universo da pesquisa, a amostragem, os instrumentos de coleta de dados e a forma como pretende tabular e analisar os seus dados. Este desenho metodológico se foca na delimitação territorial da pesquisa, no tipo de pesquisa, na caracterização dos participantes, nas técnicas de coleta e análise de dados e nos procedimentos metodológicos.

3.1 Delimitação territorial da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na Cidade de Nampula, em Moçambique. Este é um dos países do continente africano situado na costa oriental da África Austral. É uma ex-colônia portuguesa (1849-1974) com uma superfície de 799.380 km². O país tornou-se independente no dia 25 de Junho de 1975. Moçambique tem os seguintes limites: Norte: Tanzânia; Noroeste: Malawi e Zâmbia; Oeste: Zimbabwe, África do Sul e Suazilândia; Leste: Oceano Índico, como ilustra a figura a seguir:



Figura 1 - Mapa de África

A capital de Moçambique chama-se Cidade de Maputo. A língua oficial é portuguesa (Artigo 10 da CRM). Para além disso, o Estado moçambicano valoriza as línguas nacionais como património cultural-educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade (Artigo 9 da CRM). Dentre os idiomas nacionais mais falados destacam-se: *kiswahili, kimwani, shimakonde, ciyã, emakwa, ekoti, elomwe, echuwabo, cinyanja. Cisenga, cinyungwe, cisena, cishona, xitswa, xichangana, gitonga, cicopi, xironga, swazi e zulo* (MINEDH, 2015). O Metical é nome da moeda nacional.

De acordo com os dados preliminares do Censo Geral da População e Habitação de 2017, Moçambique tem cerca de 28.861.863 habitantes, dos quais 15.061.006 são mulheres e 13.800.857 homens. Essa população está distribuída da seguinte maneira:

Tabela 1: Distribuição da população moçambicana entre províncias

Província/Estado	Habitantes		
	Homens	Mulheres	Total
Niassa	906,680	959,296	1,865,976
Cabo Delgado	1,131,236	1,202,042	2,333,278
Nampula	2,941,344	3,161,523	6,102,867
Zambézia	2,422,399	2,688,388	5,110,787
Tete	1,349,992	1,414,177	2,764,169
Manica	915,621	995,616	1,911,237
Sofala	1,071,830	1,149,973	2,221,803
Inhambane	687,102	809,722	1,496,824
Gaza	666,656	779,998	1,446,654
Maputo Província	1,178,487	1,328,611	2,507,098
Maputo Cidade	529,510	571,660	1,101,170
TOTAL GERAL	13,800,857	15,061,006	28,861,863

Fonte: INE (2018)

Em termos de divisão político-administrativa, Moçambique tem 11 Províncias² a saber: Niassa, Cabo Delgado, Nampula localizadas no norte do país, Zambézia, Sofala, Manica, Tete no centro do país, Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade no sul. Por sua vez, as Províncias estão divididas em Distritos, e estes por Postos Administrativos. Os Postos Administrativos em Localidades e estas em povoações (nº 1 do Artigo 7 da CRM). As zonas urbanas estruturam-se em cidades e vilas, (nº 2 do Artigo 7 da CRM).

Relativamente à Província de Nampula, esta tem 23 distritos, dentre eles cidades, vilas municipais e vilas a saber: Angoche, Cidade de Nampula, Ilha de Moçambique, Larde, Lalaua, Liupo, Malema, Meconta, Mecuburi, Memba, Mogincual, Mogovolas, Moma, Muecate,

² Estados no contexto brasileiro.

Murrupula, Mossuril, Nacala-Porto, Nacala-a-velha, Nacoroa, Nampula, Namapa, Rapale, Ribaué. Os dados desta pesquisa foram coletados nas escolas do ensino fundamental da rede pública na Cidade de Nampula. A preferência pela cidade de Nampula como local de pesquisa, deveu-se pela acessibilidade e por ter maior número de professores a nível de Província de Nampula.

3.2 Tipo de pesquisa

Para Marconi e Lakatos (2011) os critérios para a classificação de pesquisa variam de acordo com enfoque dado pelo autor. Para estas autoras, a divisão obedece a interesse, condições, campos, metodologia, situações, objetivos e objetos de estudo. Com base nesse conhecimento, nesta pesquisa optou-se pelos critérios de quanto à abordagem (RICHARDSON, et al., 1999) e quanto aos objetivos e procedimentos (GIL, 2008).

Esta pesquisa é do tipo exploratório-descritivo, de natureza quantitativa, com delineamento observacional, analítico e transversal. Para Richardson et al. (1999), a modalidade de pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação desde coleta das informações até na análise final, por meio de técnicas estatísticas, independentemente de sua complexidade. Para tal, a pesquisa quantitativa usa, como instrumento para coleta de dados, questionários estruturados, elaborados com questões fechadas, testes e *checklists*, aplicados a partir de entrevistas individuais, apoiadas por um questionário convencional (impresso) ou eletrônico (TERENCE; FILHO, 2006). Assim, a coleta de dados foi por meio dos seguintes questionários padronizados e autoaplicáveis: questionário de dados sociodemográficos e laborais, CESQT-PE versão em português e o questionário de fontes de stress no trabalho docente.

A preferência pela pesquisa quantitativa derivou-se pelo tamanho de amostra, pela temática em estudo (síndrome de *burnout* em professores), que exige o recurso de técnicas estatísticas para análise dos resultados obtidos, ou seja, para determinar a prevalência de *burnout* e a correlação entre índices deste constructo com as variáveis sociodemográficas e laborais é necessário o uso de técnicas estatísticas.

Para Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título, e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Nesta pesquisa, para além de se recorrer em técnicas padronizadas para a coleta de dados, também examinou a existência de correlações entre as variáveis sociodemográficas e laborais com as quatro dimensões a que o CESQT-PE compõe.

Trata-se também de um estudo empírico, caracterizado como estudo de campo. Para Gil (2008) os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. Portanto, a coleta de dados decorreu no ambiente de trabalho (nas escolas) onde os professores participantes trabalham. Outros questionários foram aplicados junto a professores-estudantes da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula.

A aplicação dos questionários na Universidade Pedagógica foi autorização oral da chefe do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia, pelos diretores dos cursos, dos professores, bem como, e consentimento dos próprios professores-estudantes. O recurso àquela IES deveu-se, pelas dificuldades encaradas na aplicação dos questionários em algumas escolas devido à falta de salas para professores e tempo suficiente para o efeito.

3.3 Universo/amostra-participantes

O universo desta pesquisa foi composto por todos professores (N=3.527) que trabalham nas 106 escolas do ensino fundamental da rede pública localizadas na cidade de Nampula. Partindo do pressuposto de que na pesquisa social são utilizados diversos tipos de amostragem é fundamental esclarecer a que foi recorrida nesta pesquisa. Desse modo, a amostragem desta pesquisa classifica-se em não probabilística por acessibilidade. Ou seja, envolveu-se 263 professores de ambos os sexos por acessibilidade e livre adesão deles.

O critério de inclusão foi ser professor pelo menos 1 ano de experiência profissional. Como tal, foram excluídos os professores estagiários e aqueles que iniciaram suas atividades de docência no ano de 2018. A definição do número de sujeitos foi com base no princípio de saturação empírica. O critério de amostragem de saturação empírica é objetivamente válido à medida que ele satisfaz as exigências lógicas de julgamento em um universo determinado. Por isso, a saturação designa o momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenómeno a estudar.

A saturação empírica é um critério que permite estabelecer a validade de um conjunto de observações. Por conseguinte, esta modalidade de coleta de dados e/ou informações é suspensa a inclusão de novos participantes, quando os dados obtidos provocam ao pesquisador uma certa redundância ou repetição. Sendo assim, não existem instrumentos matemáticos ou lógicos de delimitação prévia do ponto de saturação e, por consequência, do número de entrevistas e/ou questionários requeridos.

Também não há como afirmar com certeza absoluta, se o ponto de saturação será atingido em um número praticável de questionários, por isso, o número de 263 sujeitos foi definido a *posterior*, isto é, depois da triagem dos questionários expressamente válidos. Enfim, ter maior número de professores ou serem escolas mais próximas, uma da outra e, acessíveis sob ponto de vista de vias de acesso, foi o critério usado para a escolha das escolas em foram aplicados os questionários.

3.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos padronizados autoaplicáveis: questionário sobre dados sociodemográficos e laborais, *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* versão em português para Profissionais de Educação (CESQT-PE), versão adaptada para o português do Brasil (Gil-Monte, Carlotto, & Câmara, 2010), e para o português de Portugal (Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte, & Grau-Alberola, 2013) e questionário de fontes de stress no trabalho docente (vide apêndices 2 e 3; anexo 1).

O questionário de dados sociodemográficos levantou informações pessoais e laborais nomeadamente: idade, sexo, estado civil, tempo de serviço, carreira/categoria, nível de escolarização, número de alunos e carga horária semanal. Estes dados foram usados para verificar as correlações com os níveis de *burnout* em professores pesquisados.

O CESQT-PE possui 20 itens distribuídos em quatro subescalas: Ilusão pelo Trabalho (5 itens), Desgaste Psíquico (4 itens), Indolência (6 itens) e Culpa (5 itens). O instrumento apresenta frases afirmativas expressando sentimentos de diversa ordem, em que cada respondente deve marcar apenas uma opção na frase com 0-nunca, 1-raramente ou algumas vezes por ano, 2-as vezes: algumas vezes por mês, 3-frequentemente: algumas vezes por semana e 4-muito frequente ou todos os dias, de acordo com a sua situação específica. A estrutura interna do instrumento é a seguinte:

- *Ilusão pelo Trabalho*: indicando o desejo individual para atingir metas relacionadas ao trabalho, sendo estas percebidas pelo sujeito como atraentes e fonte de satisfação pessoal (itens 1, 5, 10, 15, 19; $\alpha=0.83$);
- *Desgaste Psíquico*: caracterizado pelo sentimento de exaustão emocional e física em relação ao contato direto com pessoas que são fonte ou causadoras de problemas (itens 8, 12, 17, 18; $\alpha=0.80$);
- *Indolência*: manifestada através da presença de atitudes de indiferença junto às pessoas que necessitam ser atendidas no ambiente de trabalho, assim como insensibilidade aos problemas alheios (itens 2, 3, 6, 7, 11, 14; $\alpha=0.80$);
- *Culpa*: evidenciada pelo surgimento de cobrança social e sentimento de culpabilização relativa ao comportamento e atitudes negativas desenvolvidas no trabalho, sendo evidenciada especialmente em sujeitos que desenvolvem relações diretas no ambiente de trabalho (itens 4, 9, 13, 16, 20; $\alpha=0.82$).

Na avaliação do CESQT-PE permite determinar dois tipos de perfis. Aqueles com baixas pontuações em Ilusão pelo Trabalho e altas pontuações em Desgaste Psíquico e Indolência representam altos níveis da síndrome de *burnout* e são atribuídos ao Perfil 1. No caso de sujeitos com o Perfil 2, estas altas pontuações são ainda acompanhadas de alta pontuação na dimensão Culpa (FIGUEIREDO-FERRAZ et al., 2014, GIL-MONTE, 2005, GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2010).

O terceiro instrumento administrado aos professores, foi o questionário de fontes de stress no trabalho docente, elaborado para fins deste estudo a partir da revisão de literatura e criatividade do pesquisador. O questionário misto do tipo *Likert* com 42 frases afirmativas, solicitava que o participante avaliasse cada aspecto descrito em, 0-não estressante a 4-altamente estressante como pontos extremos, passando por pontos intermédios 1-pouco estressante, 2-stressante e 3-muito estressante. A última questão foi aberta que solicitava dos participantes mencionarem outras fontes de tensão no trabalho docente, que não tinham sido previstos no questionário.

3.5 Procedimentos da pesquisa e devolução

Esta pesquisa foi desenvolvida nas escolas do ensino básico localizadas na Cidade de Nampula, em Moçambique. A coleta de dados foi realizada nos meses de janeiro a junho de 2018. Primeiramente, foram efetuados contatos com o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Nampula (SDEJTN), tendo o mesmo sido formalizado por meio de carta que apresentava o objetivo da investigação e solicitava autorização para a sua realização. O projeto foi autorizado pelo SDEJT de Nampula, com o despacho número N/Ref. nº 254/SDEJTN/SG/010.2/2018, datado em 28 de fevereiro de 2018 (vide anexo 6). E depois foi passada a credencial que permitiu o livre acesso nas escolas.

Posteriormente, o pesquisador deslocou-se às escolas sorteadas onde manteve os contatos, primeiro com as direções das escolas, para efeitos de apresentação dos objetivos da pesquisa, relevância em colaborar e formas de envolvimento dos professores na mesma. Com auxílio dos membros da escola (chefe do turno, chefe de secretaria, diretor-adjunto da escola) foram contatados os professores e informados sobre os objetivos do estudo e, aqueles que consentiram em participar responderam individualmente os instrumentos de pesquisa, mediante instruções dadas pelo autor do trabalho, no horário de trabalho definido e combinado em conjunto. Por fim, foram aplicados os questionários de pesquisa aos professores.

Outra parte dos questionários foram respondidos por professores-estudantes na Universidade Pedagógica de Nampula, com conhecimento das autoridades anteriormente mencionadas, que apoiaram na aplicação dos questionários. Todos os participantes da pesquisa foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (apêndice 1) e, por conseguinte, foi garantido e mantido o anonimato dos dados.

No mês de junho foi feita uma discussão dos resultados preliminares junto dos professores participantes. A devolução final dos resultados, será feita através da publicação em artigos, períodos, congressos ou em revistas científicas. Para além disso, prevê-se ainda a entrega de um exemplar da Dissertação nas escolas pesquisadas e no SDEJTN, bem como, a realização de palestras nas escolas estudadas posteriormente.

3.6 Análise de dados

Depois de aplicação dos questionários, foi feita inicialmente a triagem dos mesmos, de modo a verificar os expressamente válidos, isto é, adequadamente preenchidos. Essa tarefa fez com que dos 300 questionários devolvidos, fossem considerados válidos apenas 263, pois 37 tinham erros e/ou omissão de informações. Em seguida, a cada questionário válido foi-lhe atribuído um código manual. Assim, os 263 questionados foram sucessivamente codificados por P01, P02, P03...P263, em que P significa “participante” e n o respectivo número árabe.

A análise de dados foi feita por meio de *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS versão 22.0). Foram feitas análises estatísticas descritivas (Média e Desvio-padrão), para o levantamento dos dados do questionário sociodemográfico e laborais, bem como, das fontes de tensão no trabalho docente. A frequência de *burnout* analisou-se segundo o procedimento dos pontos de referência da escala de frequência de respostas, tendo o ponto de corte de 2 (algumas vezes ao mês). Foi realizado o teste de independência *Qui-quadrado* de *Pearson* (nível de significância de 5%) para dados categóricos, com objetivo de verificar a relação entre as variáveis sociodemográficas e laborais qualitativas e os índices das dimensões de *burnout*. Igualmente, foram feitos os testes de correlação de *SPEARMAN* devido à não uniformidade dos dados, para verificar a associação entre os índices das quatro dimensões de *burnout* e as variáveis sociodemográficas e laborais quantitativas.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo analisa e discute resultados obtidos no trabalho do campo. Inicialmente são apresentados os resultados estatísticos descritivos que resumem as características sociodemográficas e profissionais dos participantes e, seguidamente, avalia-se a prevalência de *burnout* e sua correlação com as variáveis sociodemográficas e laborais. E por fim apresenta as fontes de tensão no trabalho docente, que designamos por estressores psicossociais.

4.1 Apresentação dos resultados

Esta parte apresenta os resultados obtidos com aplicação dos instrumentos mencionados.

4.1.1 Caracterização dos participantes

Para o levantamento de dados sociodemográficos e profissionais realizaram-se análises estatísticas descritivas do questionário. Importa esclarecer alguns pontos relacionados às categorias produzidas neste estudo, a saber, a relação entre a carreira docente e a formação dos professores, bem como a formalização das relações de trabalho. Em termos de carreira, os docentes de nível quatro (DN4) são aqueles que têm uma formação de magistério de nível básico (7+3 anos e 10+1 anos) e são da carreira mais baixa em termos de enquadramento profissional. Os do nível três (DN3) são os professores com formação de nível médio profissional. E os professores de nível dois e um (DN2, DN1) têm formação superior, e são os mais privilegiados em termos de remunerações e salários.

A legislação moçambicana que regula as relações de trabalho entre Estado e os trabalhadores, considera contratado aquele trabalhador que não tenha sido nomeado de forma provisória ou definitiva e pelo contrário chama-se efetivo. E os trabalhadores contratados são designados por agentes do Estado e os com nomeação são chamados por funcionários do Estado. A tabela seguinte agrupa as características sociodemográficas e profissionais dos participantes.

Tabela 2: Dados sociodemográficos e profissionais dos participantes (N=263) na pesquisa

Variáveis sócio demográficas e laborais	Fi	fr %
Sexo		
Masculino	115	43.7
Feminino	148	56.3
Estado civil		
Casado(a)/União de fato	198	75.3
Solteiro(a)	55	20.9
Separado(a)	6	2.3
Viúvo(a)	4	1.5
Nível de escolarização		
Básico	23	8.8
Médio	216	82.1
Superior	24	9.1
Modelo de formação de magistério		
7 + 3 anos/nível básico	28	10.7
10 + 1 ano/nível básico	126	47.9
10 + 2 anos/nível médio profissional	79	30.0
10 + 3 anos/nível médio profissional	13	4.9
12 + 1 ano/nível médio profissional	11	4.2
Nível superior	6	2.3
Tipo de vínculo com Estado		
Nomeado	239	90.9
Contratado	24	9.1
Carreira		
DN4/básico	105	39.9
DN3/médio profissional	147	55.9
DN2/superior	1	0.4
DN1/superior	10	3.8
Idade		
18-35 anos	183	69.5
36-58 anos	80	30.5
Tempo de serviço		
1-10 anos	170	64.6
11-20 anos	86	32.6
21-34anos	7	2.8
Número de alunos/professor		
Até 50 alunos	41	15.6
De 51 a 513	222	84.4
Número de filhos		
Sem filhos	35	13.3
Com filhos	228	86.7

	Média	D.P.	Amplitude
Idade	33.2	6.7	18 – 58
Experiência (anos)	10.0	5.5	1 – 34
Número de filhos	2.7	1.8	0 – 8
Número de alunos	87	66.8	23 – 513
Carga horária semanal	25.4	3.4	18 – 60

Fonte: Resultados da pesquisa

De acordo com a tabela 2, participaram da pesquisa 263 professores e professoras, dos quais 115 (43.7%) são do sexo masculino e 148 (56.3%) do sexo feminino. Em termos gerais, a idade média dos participantes é de 33.2 anos (DP = 6.7). Em relação ao estado civil, 198 (75.3%) dos participantes são casados e/ou união de fato, 55 (20.9%) são solteiros e 6 (2.3%) vivem separados e os restantes 4 (1.5%) são viúvos. O nível de escolaridade com maior frequência no seio dos professores estudados é o médio com 216 (81.1%); seguido de 24 (9.1%) com habilitações literárias do ensino superior e 23 (8.8%) professores com o nível básico. A média do número de filhos dos professores é 3 (DP=1.8) numa amplitude de 0-8 filhos.

No que se refere às variáveis laborais, a maioria dos participantes 239 (90.9%) é nomeado ou com vínculos estáveis, e 24 (9.1%) são contratados. Em termos de enquadramento na carreira, 105 (39.9%) são docentes do nível quatro (DN4), isto é, básico; 147 (55.9%) do nível três (DN3), ou seja, médios profissionais, e 11 (4.2%) são do nível superior (1 docente do nível dois-DN2 e 10 do nível um-DN1). A média dos alunos para cada professor é de 87 (DP=66.8). Quanto aos anos de experiência profissional como docente, a média é de 10 (DP=5.5).

No que diz respeito à carga horária semanal média é de aproximadamente igual a 25 aulas (DP=3.4). E no que tange ao modelo de formação de magistério, a maioria dos participantes 126(47.9%) é do modelo de 10+1 ano, seguido de 10+2 anos com 79 (30.0%), 28 (10.7%) são do modelo 7+3 anos, 13 (4.9%) do modelo 10+3 anos, 11 (4.2%) são do 12+1 ano e finalmente 6 (2.3%) são de formação superior.

4.1.2 Médias e frequências das dimensões e perfis da síndrome de *burnout*

Com objetivo de avaliar a frequência da síndrome de *burnout* em professores estudados foram calculadas as médias e desvio-padrão para cada dimensão, com base na frequência das respostas dos respondentes, como ilustra a tabela seguinte:

Tabela 3: Frequência da síndrome de *burnout* entre professores participantes do estudo

Subescalas	M	DP	Níveis baixos (< 2)	Níveis altos (≥ 2)
Ilusão pelo Trabalho	2.84	0.82	35 (13.3%)	228 (86.7%)
Desgaste Psíquico	0.93	0.86	220 (83.7%)	43 (16.3%)
Indolência	1.16	0.65	228 (86.7%)	35 (13.3%)
Culpa	1.31	0.84	195 (74.1%)	68 (25.9%)
Perfil 1 (15 itens)	1.64	0.50	200 (76.0%)	63 (24.0%)
Perfil 2 (P1 e Culpa)	1.56	0.50	234 (89.0%)	29 (11.0%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

De acordo com a tabela 3, a dimensão que obteve maior média é de Ilusão pelo Trabalho com 2.84 (DP=0.82), seguido de dimensão de Culpa com 1.31 (DP=0.84), e as dimensões de Indolência e Desgaste Psíquico obtiveram as médias de 1.16 (DP=0.56) e 0.93 (DP=0.86) respectivamente. Estes resultados indicam que os professores pesquisados apresentam maior nível de Ilusão pelo Trabalho e baixo nível de Desgaste Psíquico, que se considera um aspecto positivo. Todavia, alguns professores mostraram uma tendência de desenvolvimento de sentimento de Culpa e Indolência, o que é desfavorável sob ponto de vista do modelo proposto por Gil-Monte (2005).

A partir do procedimento dos pontos de referência da escala de frequência de respostas, com ponto de corte de 2 (algumas vezes ao mês), analisou-se frequência de *burnout* em professores estudados. De acordo com a tabela 3, 35 participantes (13,3%) apresentaram baixos níveis de Ilusão pelo trabalho, 43 sujeitos (16.3%) obtiveram altos níveis de Desgaste Psíquico, 35 (13,3%) de Indolência e, 68 (25,9%) reportaram altos níveis de Culpa.

Em relação aos Perfis, dos 263 professores e professoras que participaram do estudo, 63 participantes (24,0%) obtiveram altos níveis na média dos 15 itens que compõem as dimensões de Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psíquico e Indolência (Perfil 1), e 29 participantes (11,0%) foram considerados sujeitos com níveis severos, devido à média dos 15 itens, acompanhados de altos níveis de Culpa (Perfil 2).

4.1.3 Correlação das variáveis sociodemográficas e laborais quantitativas com as dimensões de síndrome de *burnout*

Foram realizados testes de correlação de *Spearman* (os dados não seguem uma distribuição normal) entre as variáveis quantitativas: idade, número de filhos, anos de serviço, número de alunos para cada professor e carga horária semanal em relação às dimensões de Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psíquico, Indolência e Culpa. Os resultados indicaram que não houve correlações estatisticamente significativas, exceto na variável idade com a dimensão de Desgaste Psíquico, onde a correlação foi significativa, negativa e fraca, $r(263) = -0.122$, $p = 0.048$, com uma proporção de variância de apenas 1,5%, isto é, 1,5% da variabilidade das respostas da dimensão Desgaste Psíquico é devido à variável idade, como ilustra a tabela a seguir:

Tabela 4: Correlação das variáveis sóciodemográficas e laborais quantitativas com as dimensões de síndrome de *burnout*

Variáveis	Dimensões			
	Ilusão pelo trabalho	Desgaste Psíquico	Indolência	Culpa
Idade	-0,013	-0,122*	0,024	-0,051
Número de filhos	-0,045	-0,053	0,046	-0,051
Anos de serviço	0,030	-0,110	0,027	-0,084
Número de alunos	,0296	-,0044	,0433	,0250
Carga horaria semanal	-,0311	-,0300	-,0049	,0336

Fonte: Resultados da pesq.

* $p < 0.05$

Posteriormente foi feito a categorização das variáveis quantitativas para o levantamento de das frequências absolutas e relativas nas quatro dimensões da síndrome de *burnout*, para verificar que grupo é mais propenso em desenvolver a SB, como ilustra a tabela 5.

Tabela 5: Frequências absolutas e relativas das variáveis quantitativas e dimensões de SB

Categoria	Ilusão pelo Trabalho		Desgaste Psíquico		Indolência		Culpa	
	NA	BN	AN	BN	AN	BN	AN	BN
Idade (anos)								
18 – 35	157 (59.7%)	26 (9.9%)	31 (11.8%)	152 (57.8%)	22 (8.4%)	161 (61.2%)	45 (17.1%)	138 (52.5%)
36 - 58	71 (27%)	9 (3.4%)	12 (4.6%)	68 (25.9%)	13 (4.9%)	67 (25.5%)	23 (8.7%)	57 (21.7%)
Tempo de serviço (anos)								
1 -10	149 (56.7%)	21 (8.0%)	30 (11.4%)	140 (53.2%)	20 (7.6%)	150 (57%)	45 (17.1%)	125 (47.5%)
11 - 20	73 (27.8%)	13 (4.9%)	12 (4.6%)	74 (28.1%)	14 (4.9%)	73 (27.8%)	21 (8.1%)	65 (24.7%)
21 - 34	6 (2.3%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	6 (2.3%)	2 (0.8%)	5 (1.9%)	2 (0.8%)	5 (1.9%)
Número de alunos								
≤ 50	33 (12.5%)	8 (3%)	7 (2.7%)	34 (12.9%)	4 (1.5%)	37 (14.1%)	13 (4.9%)	28 (10.6%)
51-513	195 (74.1%)	27 (10.3)	36 (13.7%)	186 (70.7%)	31 (11.8%)	191 (72.6%)	55 (20.9%)	167 (63.5%)
Número de filhos								
Sem filho	33 (12.5%)	2 (0.8%)	6 (2.3%)	29 (11%)	2 (0.8%)	33 (12.5%)	8 (3%)	27 (10.3%)
1 – 3	123 (46.8%)	20 (7.6%)	22 (8.4%)	121 (46%)	19 (7.2%)	124 (47.1%)	34 (12.9%)	109 (41.4%)
4 – 8	72 (27,4%)	13 (4.9%)	15 (5.7%)	70 (26.6%)	14 (5.3%)	71 (27%)	26 (9.9%)	59 (22.4%)
Carga horária semanal								
≤ 25 aulas	188 (71.5%)	31 (11.8%)	40 (15.2%)	179 (68.1%)	31 (11.8%)	188 (71.5%)	55 (20.9%)	164 (62.4)
≥26 aulas	40 (15.2%)	4 (1.5%)	3 (1.1%)	41 (15.6%)	4 (1.5%)	40 (15.2%)	13 (4.9%)	31 (11.8)

Fonte: Resultados da pesquisa

AN – Altos Níveis BA – Baixos níveis

Tendo em consideração os dados da tabela 5 e segundo os critérios definidos pelo CESQT-PE, os resultados mostram que, na variável idade os professores e professoras jovens, isto é, aqueles que possuem idades variadas entre 18 a 35 anos são os mais propensos em sofrer

a síndrome de *burnout*, por apresentaram em sua maioria sentimentos de baixas pontuações em Ilusão pelo Trabalho (fi=26), altos níveis em Desgaste Psíquico (fi=31), altos níveis em Indolência (fi=22) e na Culpa (fi=45). Enquanto, aos participantes com idades acima de 35 anos, apresentaram baixos níveis em Ilusão pelo Trabalho (fi=9), altos índices na dimensão Desgaste Psíquico (fi=12), na Indolência (fi=13) e na Culpa (fi=23).

Na variável tempo de serviço, os professores com até dez anos de experiência profissional apontaram maior tendência em desenvolver a síndrome de *burnout*. Assim, a maior dos professores nessa faixa etária revelaram maior frequência absoluta em baixas pontuações de Ilusão pelo Trabalho (fi=21), seguido dos com 11 a 20 anos (fi=13) e finalmente os de 21 a 34 anos de tempo de serviço (fi=1). O mesmo verificou-se na dimensão de DP, onde os professores com até dez anos de experiência revelaram altos índices (fi=30), os de 11 a 20 anos (fi=12) e, por fim, os de acima de 21 anos de experiência (fi=1). Na dimensão Indolência, os menos experientes (fi=20) revelaram altos níveis, seguido dos de 11 a 20 anos (fi=14) e acima de 20 anos (fi=2). E finalmente, os resultados da dimensão Culpa, reproduzem a mesma lógica, ou seja, professores com até dez anos de experiência profissional (fi=45) são os que apresentaram mais altos níveis, seguido dos de 11 a 20 anos (fi=21) e os com 21 a 34 anos (fi=2).

Na variável de número de alunos que cada professor contata diariamente, os professores com mais alunos apontaram uma tendência de desencadear a síndrome de *burnout*, pois na dimensão de Ilusão pelo Trabalho (fi=27) revelaram baixos níveis que aqueles que contatam alunos inferior ou igual a 50 alunos/dia (fi=8). O mesmo observou-se na subescala de Desgaste Psíquico, onde o maior número de indivíduos com altos níveis (fi=36) são os que lidam com alunos acima de 50, que aqueles que trabalham com alunos abaixo desse número (fi=7). Nas dimensões de Indolência (fi=31) e Culpa (fi=55), os professores com alunos acima de 50 apresentaram altos níveis, que os de abaixo desse número que foi Indolência (fi=4) e Culpa (fi=13).

Na variável número de filhos, os participantes com filhos apresentaram mais baixos níveis em Ilusão pelo Trabalho (fi=33), altos níveis de Desgaste Psíquico (fi=27), em Indolência (fi=33) e em Culpa (fi=60), sendo estes considerados os mais propensos a síndrome de *burnout*, especialmente aqueles com 1 a 3 filhos. Os professores e as professoras sem filhos são os considerados menos vulneráveis, visto que apenas poucos apresentam baixos índices em IT (fi=2), altos níveis de Desgaste Psíquico (fi=6), Indolência (fi=2) e de Culpa (fi=8).

E a variável carga horária foi organizada em duas subcategorias, uma que inclui professores que têm a carga de abaixo ou igual a 25 aulas/semana e a outra entre 26 a 60 aulas.

Esta categorização levou em conta o número de aulas previsto para cada professor em escolas que funcionam com três turnos. Na dimensão de Ilusão pelo Trabalho, 31 participantes revelaram níveis baixos contra 4 com a carga acima de 25 de aulas/semana. Na subescala de Desgaste Psíquico, 40 professores da primeira subcategoria obtiveram níveis altos, contra 3 sujeitos com aulas/semana acima de 25. Nas dimensões de Indolência e Culpa, 31 e 55 professores tiveram níveis altos em relação a 4 e 13 professores com uma carga horária semanal acima de 25 aulas.

4.1.4 Associação das dimensões da SB com as variáveis sócio-demográficas e laborais qualitativas

Para as variáveis sócio-demográficas e laborais qualitativas foi realizado um teste de independência Qui-quadrado entre estas com as quatro dimensões de CESQT-PE. Porém, antes de efetuar os testes, foi realizada uma recategorização de algumas variáveis cujas suas categorias apresentavam baixas frequências; Estado civil (casado/união de facto = com companheiro; solteiro, separado e viúvo = sem companheiro); Modelo formação de magistério (7 + 3 anos e 10 + 1 ano = Básico, 10 + 2 anos, 10 + 3 anos e 12 + 1 ano = Médio), nesta variável foi excluída a categoria “superior” por apresentar uma frequência de apenas 6 indivíduos e por este modelo de formação não ser dirigido para o ensino primário, por último a variável Carreira (DN4 = Básico, DN3 = Médio, DN2 e DN1 = Superior).

Quanto aos resultados do teste qui-quadrado apresentados na tabela 7, observou-se que apenas a variável sexo influencia a dimensão de Culpa ($\chi^2 [gl = 1, n = 263] = 12.1, p = 0.000$), mas não influencia as dimensões de Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psíquico e Indolência. A distribuição das frequências indicou que houve mais professores que apresentaram altos níveis de Culpa, 42 (36.5%) que professoras 26 (17.6%). Mas as professoras mostraram-se insatisfeitas pelo trabalho apresentaram em sua maioria baixos níveis de Ilusão pelo Trabalho (fi=22) que os professores (fi=13). Na dimensão de Desgaste Psíquico as professoras (fi=25) revelaram maiores níveis altos do que os professores (fi=18). O mesmo verificou-se na dimensão de Indolência as mulheres (fi=20) apresentaram níveis altos que homens (fi=15). Porém, na dimensão de Culpa a maioria dos homens (fi=42) apresentou maiores altos níveis que as mulheres (fi=26).

Tabela 6: Associação das variáveis sócio-demográficas e laborais qualitativas com as dimensões da SB

Variável categórica	Subescalas							
	Ilusão pelo Trabalho		Desgaste Psíquico		Indolência		Culpa	
	AN	BN	AN	BN	AN	BN	AN	BN
Sexo								
Masculino	102 (88.7%)	13 (11.3%)	18 (15.7%)	97 (84.3%)	15 (13.0%)	100 (87.0%)	42 (36.5%)	73 (63.5%)
Feminino	126 (85.1%)	22 (14.9%)	25 (16.9%)	123 (83.1%)	20 (13.5%)	128 (86.5%)	26 (17.6%)	122 (82.4%)
	$\chi^2(1) = 0.711$; p = 0.399		$\chi^2(1) = 0.073$; p = 0.789		$\chi^2(1) = 0.012$; p = 0.911		$\chi^2(1) = 12.1$; p = 0.000	
Estado civil								
Com companheiro	170 (85.9%)	28 (14.1%)	31 (15.7%)	167 (84.3%)	27 (13.6%)	171 (86.4%)	53 (26.8%)	145 (73.2%)
Sem companheiro	58 (89.2%)	7 (10.8%)	12 (18.5%)	53 (81.5%)	8 (12.3%)	57 (87.7%)	15 (23.1%)	50 (76.9%)
	$\chi^2(1) = 0.482$; p = 0.487		$\chi^2(1) = 0.282$; p = 0.596		$\chi^2(1) = 0.075$; p = 0.784		$\chi^2(1) = 0.348$; p = 0.555	
Tipo de vínculo								
Nomeado	208 (87.0%)	31 (13.0%)	39 (16.3%)	200 (83.7%)	33 (13.8%)	206 (86.2%)	64 (26.8%)	175 (73.2%)
Contratado	20 (83.3%)	4 (16.7%)	4 (16.7%)	20 (83.3%)	2 (8.3%)	22 (91.7%)	4 (16.7%)	20 (83.3%)
	$\chi^2(1) = 0.037$; p = 0.847		$\chi^2(1) = 0.000$; p = 1.00		$\chi^2(1) = 0.191$; p = 0.662		$\chi^2(1) = 1.16$; p = 0.281	
Modelo de formação								
Básico	131 (85.1%)	23 (14.9%)	29 (18.8%)	125 (81.2%)	19 (12.3%)	135 (87.7%)	44 (28.6%)	110 (71.4%)
Médio	91 (88.3%)	12 (11.7%)	14 (13.6%)	89 (86.4%)	14 (13.6%)	89 (86.4%)	23 (22.3%)	80 (77.7%)
	$\chi^2(1) = 0.566$; p = 0.452		$\chi^2(1) = 1.21$; p = 0.270		$\chi^2(1) = 0.087$; p = 0.768		$\chi^2(1) = 1.24$; p = 0.264	
Habilitações								
Básico	19 (82.6%)	4 (17.4%)	1 (4.3%)	22 (95.7%)	3 (13.0%)	20 (87.0%)	4 (17.4%)	19 (82.6%)
Médio	187 (86.6%)	29 (13.4%)	39 (18.1%)	177 (81.9%)	28 (13.0%)	188 (87.0%)	61 (28.2%)	155 (71.8%)
Superior	22 (91.7%)	2 (8.3%)	3 (12.5%)	21 (87.5%)	4 (16.7%)	20 (83.3%)	3 (12.5%)	21 (87.5%)
	$\chi^2(2) = 0.850$; p = 0.654		$\chi^2(2) = 3.14$; p = 0.208		$\chi^2(2) = 0.258$; p = 0.879		$\chi^2(2) = 3.73$; p = 0.155	
Carreira/Categoria								
Básico/DN4	89 (84.8%)	16 (15.2%)	18 (17.1%)	87 (82.9%)	13 (12.4%)	92 (87.6%)	33 (31.4%)	72 (68.6%)
Médio/DN3	129 (87.8%)	18 (12.2%)	25 (17.0%)	122 (83.0%)	19 (12.9%)	128 (87.1%)	34 (23.1%)	113 (76.9%)

Superior/DN2 e N1	10 (90.9%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)	11 (100%)	3 (27.3%)	8 (72.7%)	1 (9.1%)	10 (90.9%)
	$\chi^2(2) = 0.653$; p = 0.722		$\chi^2(2) = 2.25$; p = 0.326		$\chi^2(2) = 1.96$; p = 0.376		$\chi^2(2) = 3.88$; p = 0.143	

AN = Alto nível; BN = Baixo nível

Fonte: Resultados da pesquisa

Na variável estado civil, a maioria (fi=28) do(a)s participantes com companheiro/a (casados/união de fato) apresentaram níveis baixos de Ilusão pelo Trabalho (14.1%), em relação aos sem companheiro (fi=7). Na dimensão Desgaste Psíquico, observou-se que os participantes companheiros (fi=31) revelaram níveis mais altos que os sem companheiros (fi=12) e nas dimensões Indolência e Culpa os sujeitos com companheiros mostraram níveis mais altos (fi=27; fi=53) respectivamente, que os sem companheiro que apresentaram altos níveis de Indolência (fi=8) e de Culpa (fi=15).

No que diz respeito ao tipo de vínculo com Estado, os nomeados (fi=31) revelaram menos satisfeitos pelo trabalho que os contratados (fi=4), ao revelarem níveis baixos de Ilusão pelo Trabalho. O mesmo notou-se na dimensão de Desgaste Psíquico em que os nomeados (fi=39) apresentaram níveis altos que os contratados (fi=4). Na dimensão Indolência verificou-se que os nomeados (fi=33) são os que com maiores altos níveis que os com vínculos não estáveis (fi=2). E uma diferença acentuada notou-se na dimensão Culpa, onde os nomeados (fi=64) obtiveram níveis mais altos que dos contratados (fi=4).

Quanto ao modelo de formação de magistério, os resultados apontam que os professores de formação básica (fi=23) estão mais insatisfeitos pelo trabalho em relação os com formação de nível médio profissional (fi=12). Também os professores com formação básica (fi=29) revelaram maiores níveis de Desgaste Psíquico quanto comparado com os de formação média profissional (fi=14). O mesmo notou-se na dimensão Indolência onde os com formação de magistério do nível básico (fi=19) manifestaram maiores índices que os de formação do nível médio (fi=14). E finalmente na dimensão Culpa, os professores formados nos modelos básicos (fi=44) têm maiores níveis que os de formação de nível médio (fi=23).

Na variável categórica carreira, observa-se que em termos absolutos os professores do nível três apresentaram maiores frequências. Porém, em termos percentuais, aos do nível quatro foram os mais que obtiveram maiores pontuações. Neste contexto, na dimensão Ilusão pelo Trabalho, os participantes enquadrados na carreira de DN3 (fi=18) revelaram baixos níveis, seguido dos da categoria de DN4 (fi=16) e superior (fi=1). Na dimensão Desgaste Psíquico professores enquadrados na carreira de DN3 (fi=25) apresentaram níveis altos que os DN4

(fi=18) e nenhum enquadrado na carreira de DN2 e DN1. Resultados similares foram encontrados na dimensão Indolência, onde professores enquadrados na carreira de nível médio (fi=19), seguido do nível básico (fi=13) e do nível superior (fi=3). Na dimensão Culpa, também observa-se que professores enquadrados na carreira de DN3 (fi=34) mostraram mais níveis altos, seguido dos DN4 (fi=33) e dos nível superior (fi=1).

Já na variável atual nível de escolarização, verificou-se que os professores com nível médio de ensino (fi=29) mostraram-se mais insatisfeitos pelo trabalho docente, seguido dos nível básico (fi=4) e superior (fi=2). Na dimensão Desgaste Psíquico, os professores com nível médio de ensino (fi=39) têm mais níveis altos que os com nível superior (fi=3) e com nível básico (fi=1). A mesma lógica se repete na dimensão Indolência, onde professores com nível médio (fi=28) apresentaram níveis altos, seguido dos nível superior (fi=4) e com nível básico (fi=3). E finalmente, na dimensão Culpa, os professores com nível médio (fi=61) são os que apresentaram níveis índices altos que os com nível básico (fi=4) e superior (fi=3).

4.1.5 Fontes de stress no trabalho docente

Para compreender as possíveis fontes de stress na docência na Cidade de Nampula, e que provavelmente estejam contribuindo para o desencadeamento de síndrome de *burnout* pesquisados foi aplicado um questionário elaborado na base de revisão de literatura e na experiência profissional do proponente. O questionário continha 42 questões, das quais, 41 questões eram fechadas do tipo *Likert* que descrevem certos aspectos do ambiente de trabalho docente a serem avaliados como 0-não estressante, 1-pouco estressante, 2-estressante, 3-muito estressante e 4-altamente estressante. Considerou-se estressante o aspecto avaliado a partir da pontuação 2 a 4 na escala apresentada.

A questão número 42 era aberta e objetivava compreender dos participantes outros aspectos não previstos no questionário, que estes avaliam como estressores e que possam contribuir negativamente para a saúde física, mental e bem-estar dos professores. Os resultados obtidos neste questionário se agrupam na tabela seguinte:

Tabela 7: Fontes de stress no trabalho docente

Ord.	Itens	Estressante	Não estressante
		n (fr%)	n (fr%)
1	Número de disciplinas lecionadas	95 (36.1)	168 (63.9)
2	Quantidade de unidades temáticas de cada programa de ensino	110 (41.8)	153 (58.2)
3	Horário de trabalho	67 (25.5)	196 (74.5)
4	Quantidade de alunos por turma	157 (59.7)	106 (40.3)
5	Carga diária/semanal de trabalho	98 (37.3)	165 (62.7)
6	Salário que recebe	199 (75.7)	64 (24.3)
7	Diversidade de atividades diárias	88 (33.5)	175 (66.5)
8	Multiplicidade de papeis a desempenhar	83 (31.6)	180 (68.4)
9	Realização de atividades burocráticas	81 (30.8)	182 (69.2)
10	Ambiente/clima social de trabalho	71 (27.0)	192 (73.0)
11	Relacionamento interpessoal com colegas	43 (16.3)	220 (83.7)
12	Relação interpessoal com membros de direção	59 (22.4)	204 (77.6)
13	Relação interpessoal com alunos	41 (15.6)	222 (84.4)
14	Relação com pais e/ou encarregados de educação dos alunos	42 (16.0)	221 (84.0)
15	Atender as expectativas de pais/responsáveis e sociedade	47 (17.9)	216 (82.1)
16	Participação dos pais e encarregados na educação dos filhos	109 (41.4)	154 (58.6)
17	Sua participação nas decisões institucionais	65 (24.7)	198 (75.3)
18	Condições físicas de trabalho da escola	141 (53.6)	122 (46.4)
19	Reconhecimento social da profissão docente	122 (46.4)	141 (53.6)
20	Avaliação de seu desempenho	93 (35.4)	170 (64.6)
21	Oportunidade de desenvolvimento/crescimento profissional	121(46.0)	142(54.0)
22	Promoções, progressões e mudanças de carreira	198 (75.3)	65 (24.7)
23	Atribuição de bolsas para continuação dos estudos	209 (79.5)	54 (20.5)
24	Oportunidades de continuação de estudos	174 (66.2)	89 (33.8)
25	Premiação dos funcionários/professores da escola	155 (58.9)	108 (41.1)
26	Planos de benefícios sociais	161 (61.2)	102 (38.8)
27	Distância a percorrer entre escola-casa e vice-versa	143 (54.4)	120 (45.6)
28	Falta de recursos materiais para o trabalho	172 (65.4)	91 (34.6)

29	Organização/forma com que seu trabalho é realizado	109 (41.4)	154 (58.6)
30	Mudanças ou atualizações regulares de curriculares e livros	160 (60.8)	103 (39.2)
31	Atribuição da culpa pelos fracassos do sistema educacional	183 (69.6)	80 (30.4)
32	Contínua necessidade de atualização	137 (52.1)	126 (47.9)
33	Conciliar trabalho e família	112 (42.6)	151 (57.4)
34	Conciliar trabalho e lazer	95 (36.1)	168 (63.9)
35	Viver longe da família	171 (65.0)	92 (35.0)
36	Perca de valor social da profissão docente	157 (59.7)	106 (40.3)
37	Comportamento dos alunos	115 (43.7)	148 (56.3)
38	Motivação e interesse de alunos	112 (42.6)	151 (57.4)
39	Desempenho e aprendizagem dos alunos	128 (48.7)	135 (51.3)
40	Falta de apoio psicossocial	162 (61.6)	101 (38.4)
41	Pagamento de salários em datas não fixas	153 (58.2)	110 (41.8)

Fonte: Resultados da pesquisa *fr%* - frequência relativa percentual N=263

A tabela 8 agrupa em ordem de importância os fontes percebidos como estressantes e que obtiveram a média igual ou superior a 2, com mais de 50% em termos das frequências absolutas e relativas.

Tabela 8: Ranking das fontes de stress no trabalho docente

Nº	Item	Fi	fr (%)
1.	Atribuição de bolsas para continuação dos estudos	209	79.5
2.	Salário que recebe	199	75.7
3.	Promoções, progressões e mudanças de carreira	198	75.3
4.	Atribuição da culpa pelos fracassos do sistema educacional	183	69.6
5.	Oportunidades de continuação de estudos	174	66.2
6.	Falta de recursos materiais para o trabalho	172	65.4
7.	Viver longe da família	171	65.0
8.	Falta de apoio social	162	61.6
9.	Planos de benefícios sociais	161	61.2
10.	Mudanças ou atualizações regulares de curriculares e livros	160	60.8
11.	Perca de valor social da profissão docente	157	59.7
12.	Quantidade de alunos por turma	157	59.7
13.	Premiação dos funcionários/professores da escola	155	58.9
14.	Pagamento de salários em datas não fixas	153	58.2
15.	Distância a percorrer entre escola-casa e vice-versa	143	54.4
16.	Condições físicas de trabalho da escola	141	53.6
17.	Contínua necessidade de atualização	137	52.1

Fonte: Resultados da pesquisa *Fi* – frequência absoluta *fr (%)* – frequência percentual N=283

O aspecto majoritariamente considerado como fonte de tensão no trabalho docente pelos participantes foi a falta de atribuição de bolsas para continuação de estudos (79,5%), seguido de baixos salários(75,7%); limitadas promoções, progressões e mudanças de carreira (75,3%) por serem limitadas; atribuição da culpa pelos fracassos do sistema educacional (69,6%); oportunidades de continuação de estudos (66,2%) por serem limitados; falta de recursos materiais para o trabalho (65,5%); viver longe da família (65,0%); falta de apoio social (61,6%); planos de benefícios sociais (61,2%) entendidos como inexistentes; mudanças ou atualizações regulares de curriculares e livros (60,8%); mudanças ou atualizações regulares de curriculares e livros (60,7%), a mesma percentagem para quantidade de alunos por turma. Outros fatores relevantes mais apontados são: premiação dos funcionários/professores da escola (58,9%); pagamento de salários em datas não fixas (58,2%); distância a percorrer entre escola-casa e vice-versa (54,4%); precárias condições físicas de trabalho (53,6%) e contínua necessidade de atualização (52,1%).

Os fatores que obtiveram pontuações intermédias são: desempenho e aprendizagem dos alunos (48,7%); reconhecimento social da profissão docente (46,4%); comportamento dos alunos (43,7%); motivação e interesse de alunos, conciliar trabalho-família com (42,6%) e organização/realização de trabalho (41,4%).

Para além dos fatores previstos no questionário, os participantes apontaram os seguintes: *a)* falta de data fixa de pagamento de salários; *b)* falta de coordenação entre a direção da escola e os professores; *c)* falta de consulta e participação na elaboração de políticas educativas e currículos; *e)* colocação inadequada dos professores em suas áreas de formação; *d)* injustiça nas promoções para cargos de chefias que obedecem o critério de confiança e não pela competência; *f)* falta de transporte para deslocação de professores.

4.2 Discussão de resultados

De acordo com a análise estatística descritiva feita para o levantamento de dados sócio-demográficos e laborais permite afirmar que a maioria dos participantes do estudo (56,3%) foi do sexo feminino, ou seja, professoras; 75,3% dos participantes são casados/união de fato; 81,1% dos sujeitos são do nível médio em termos de escolaridade; 90,0% tem vínculo efetivo com o Estado. Em termos de enquadramento na carreira, 55,9% são de DN3 (nível médio

profissional); 47,9% se formaram no modelo de formação de magistério 10+1 ano e nenhum professor exerce outra atividade remunerada.

A média de idade dos participantes é de 33,2 anos (DP = 6,7), a média do número de filhos é 3 (DP=1,8). A média dos alunos para cada professor é de 87 (DP=66,8). Quanto aos anos de experiência profissional como docente, a média é de 10 (DP=5,5). No que diz respeito à carga horária semanal média é de 25 (DP=3,4).

Salientar que a questão da maior taxa de participação feminina achada neste estudo é um caso particular da Cidade de Nampula, visto que a maior parte das escolas da Província de Nampula, particularmente nas zonas rurais é composta por homens que mulheres, por exemplo nos distritos de Angoche (H-1082, M-138), Murrupula (H-797, M-153), Monapo (H-560, M-410) e Muecate (H-416, M-218). Verificou-se igualmente que a nível da Província/Estado de Nampula, a taxa de professoras em exercício é de 46,4%.

A nível de Moçambique, a taxa de professoras no ensino fundamental público situa-se em 44,0% para Ensino Primário do primeiro grau, 30,0% para Ensino Primário do segundo grau (MINED, 2012), 19,0% no ensino secundário do primeiro ciclo (MINED, 2013) e 22,6% no ensino superior (DNES/MCTESTP, 2016). A realidade moçambicana de participação de mulheres no ensino fundamental aqui descrita diverge da brasileira, onde a profissão docente é considerada eminentemente feminina (CODO, 1999) e na Grécia (BOTOU, MYLONAKOU-KEKE; OKALOURI; TSEKAS, 2017), em que se nota uma grande percentagem de preponderância de mulheres em professores que é uma característica da população de professores naqueles países.

Observa-se que a maior parte dos sujeitos deste estudo tem o nível médio quer em termos de escolarização, como de carreira profissional. Diferentemente do contexto moçambicano que se registra maior número de professores do ensino básico com nível médio de escolaridade, as amostras de pesquisas anteriores em outros países, a maioria dos participantes tinha nível superior (*e.g.*, BATISTA et al., 2010; BARBOSA, 2013; BENEVIDES-PEREIRA et al., 2008; BOTOU et al., 2017; CERDEIRA; NUNES; TORRES, 2014; LEITE, 2007; MONTGOMERY; MOSTERT; JACKSON, 2005). Isso revela uma necessidade de se promover políticas de formação continuada dos professores, para que se proporcione oportunidades deste profissionais buscarem um curso superior para melhorar as suas competências e qualificações académicas e profissionais.

Outro aspecto divergente com outras pesquisa é carga horária semanal. Neste estudo a média da carga horária semanal média foi aproximadamente a 25 aulas/semana, o que viola o

estabelecido pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, que fixa em 24 horas como o número máximo de horas de trabalho semanais. Estudos feitos no Brasil (BATISTA, 2010; LEVY; SOBRINHO; SOUZA, 2009; BENEVIDES-PEREIRA et al., 2008) apontam que os professores pesquisados tinham uma carga que variava entre 33 ou mais horas 60 aulas por semana, revelando-se excessiva, o que lhes coloca mais propensos ao desenvolvimento de sentimentos de Exaustão Emocional ou Desgaste Psíquico, como advoga Levy, Sobrinho e Souza (2009), ao salientar que a jornada de trabalho semanal excessiva é fator que gera incômodo entre os professores, e que pode contribuir no desencadeamento da síndrome de *burnout*.

No que diz respeito aos níveis das dimensões de síndrome de *burnout* mediante o modelo proposto para avaliação da SB, importa referir que, 13,3% apresentam baixos níveis em Ilusão pelo Trabalho, 16,3% altos níveis em Desgaste Psíquico, 13,3% altos níveis em Indolência e 25,9% apresentaram altos níveis de Culpa. Neste contexto, torna-se importante analisar o resultado quanto à dimensão Indolência e Culpa, pois essas são os elementos essenciais da SB, dado que o Desgaste Psíquico e diminuição da realização pessoal no trabalho podem estar associadas a outros tipos de síndromes (MORENO; OLIVER; ARANGONSES, 1991).

Estes resultados corroboram parcialmente com os achados em pesquisas anteriores. Rojas, Ocaña e Gil-Monte (2008) pesquisando SB em professores mexicanos, concluíram que 3,0% dos participantes apresentaram baixos níveis de Ilusão pelo Trabalho, 37,40% altos níveis de Desgaste Psíquico, 4,70% de Indolência e 9,70% de Culpa. A pesquisa feita por Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte e Grau-Alberola (2009) com professores portugueses, concluiu que 9,0% dos participantes reportaram níveis baixos de Ilusão pelo Trabalho, 45,5% níveis altos de Desgaste Psíquico, 12,8% de Indolência e 7,1% de Culpa. Já no Brasil, a pesquisa realizada por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2011), apontou que 10,4% dos participantes revelaram níveis baixos de Ilusão pelo Trabalho, 36,7% apresentaram níveis altos de Desgaste Psíquico, 12,5% de Indolência e 16,1% de Culpa.

Os achados deste estudo na dimensão de Ilusão pelo Trabalho (níveis baixos) indicam que os professores moçambicanos envolvidos na pesquisa são menos satisfeitos com o trabalho quando comparado com professores mexicanos, brasileiros e portugueses, devido, possivelmente, às expectativas profissionais não alcançadas. Ao nível da região da África Austral, Moçambique é um dos países que paga salários mais baixos aos seus funcionários e,

em comparação com outras áreas profissionais, a classe docente é muito afetada por essa situação (ABACAR; ROAZZI; BUENO, 2017).

Como se observa nos estudos acima mencionados, na dimensão de Desgaste Psíquico, os resultados deste estudo são inferiores aos achados com professores portugueses (FIGUEIREDO-FERRAZ; GIL-MONTE; & GRAU-ALBEROLA, 2009), brasileiros (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2011) e mexicanos (ROJAS; OCAÑA; GIL-MONTE, 2008). Estes resultados mostram que os professores moçambicanos são menos exaustos e isso pode se justificar pela diferença da carga horária situada em 24 aulas/semana e pelo fato deles declararem que tinham apenas um único vínculo empregatício. Porém, verifica-se que os estudos anteriormente mencionados realizados no contexto brasileiro e português, a maioria dos professores pesquisados trabalhava em mais de uma instituição e cumpriam uma carga horária que varia entre 40 a 60 aulas/semana, favorecendo o desenvolvimento de maiores sentimentos de exaustão emocional e física.

No que se refere à dimensão de Indolência, os resultados deste estudo mostram que são superiores em relação aos achados com professores mexicanos (mexicanos (ROJAS; OCAÑA; GIL-MONTE, 2008) e ligeiramente superiores em relação a maioria dos estudos realizados com professores brasileiros (GIL-MONTE; CARLOTTO; CÂMARA, 2011), e portugueses (FIGUEIREDO-FERRAZ; GIL-MONTE; GRAU-ALBEROLA, 2009). Este achado por estar associado à baixa aprendizagem que os alunos demonstram, bem como, a falta de realização de atividades escolares (como trabalhos para casa), o que faz com que alguns professores se pautem pela aplicação de medidas punitivas (bater ou repreender enfaticamente o aluno), bem como a existência de conflitos interpessoais e brigas entre os professores, professores com os membros de direção, professores e pais e/ou encarregados de educação.

No que diz respeito à frequência de níveis altos na dimensão de Culpa, os resultados obtidos neste estudo são preocupantes, visto que são superiores, quando comparados aos

achados anteriores (FIGUEIREDO-FERRAZ; GIL-MONTE; GRAU-ALBEROLA, 2009; GIL-MONTE; CARLOTTO; CAMARA, 2011; ROJAS, OCAÑA; GIL-MONTE, 2008). Este achado pode estar relacionado com a cobrança feita pela sociedade aos professores moçambicanos do ensino básico, devido às dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois estes podem atingir a 7ª classe sem saber ler, escrever e fazer cálculos básicos. Também pode-se observar, em várias situações, a ausência de professores em algumas turmas, o que poderia trazer prejuízos para a aprendizagem.

A baixa média em Ilusão pelo Trabalho ($M=2,84$; $DP=0,82$) é provável que seja pelo fato de, a maioria dos participantes deste estudo serem formados no modelo de 10+1 ano (básicos) e atualmente se estarem nomeados e enquadrados na carreira de nível médio profissional (DN3), o que constitui motivos de expressar sentimentos de segurança e satisfação profissional. Igualmente, viver e trabalhar na cidade pode ser uma fonte de satisfação, pois o custo de vida é razoável em comparação com a zona rural. A maioria dos participantes deste foram mulheres e mães, e que ensinar crianças pode ser uma fonte de satisfação pessoal.

A baixa média em Desgaste Psíquico ($M=0,93$; $DP=0,86$) encontrada neste estudo pode ser provavelmente pelo fato das as escolas pesquisadas funcionarem com três turnos ao invés de dois considerados normais (MINED, 2012), e por conseguinte sofre a redução da carga horária semanal dos professores de 29 aulas/semana para 25 aulas/semana. Igualmente, a duração de cada aula em escolas do ensino fundamental que funcionam com três turnos é de 40 minutos e ao invés de 45 minutos. Outro fator relevante que possa contribuir para as baixas pontuações nesta dimensão pode ser pela redução de número de disciplinas que cada professor deve lecionar na 1ª e 2ª séries, de seis (Português, Matemática, Educação Visual, Educação Musical, Ofício e Educação Física) para três (Português, Matemática e Educação Física) a partir do ano de 2017, o que reduziu significativamente a carga do trabalho e esforço psíquico em planejar e dar aulas dos professores destas séries. E finalmente, nenhum professor afirmou ter outro vínculo ou desempenhe outra atividade remunerada.

A média baixa em Indolência ($M=1,16$; $DP=0,65$) pode estar associada a falta de participação de pais/mães na educação dos seus filhos, o que faz com que os professores não se sintam incomodados por estes e pelo “bom” comportamento dos alunos. Também, o fato da maioria dos participantes serem professoras e mães pode justificar, pois estas são consideradas pessoas preparadas para lidar com crianças que os homens.

E finalmente, a baixa média em Culpa ($M=1,31$; $DP=0,84$), provavelmente associa-se pelas boas relações interpessoais entre os professores, professor-aluno que se desenvolvem nas escolas. E o tempo de permanência na escola e/ou no pátio da escola é relativamente menor, o que pode evitar conflitos e comportamentos de remorsos.

Segundo o critério proposto pelo modelo de CESQT-PE da média dos 15 itens na dimensão de Ilusão pelo Trabalho ($M<2$), Desgaste Psíquico e Indolência ($M\geq 2$), obteve-se 63 (24,0%) do Perfil 1, e 29 (11,0%) do Perfil 2, considerado um perfil de adoecimento mais severo. Estes resultados são superiores aos encontrados por Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte e Grau-Alberola (2009), com uma amostra de professores portugueses de diferentes níveis de ensino, em que 30 (14,20%) dos 211 participantes apresentavam níveis elevados de SB (Perfil 1), e 4 (1,90%) relataram níveis mais severos de SB, isto é, do Perfil 2. Nossos resultados são superiores ainda aos achados com professores brasileiros (Gil-Monte, Carlotto, & Câmara, 2011) onde 12,0% dos participantes se enquadravam no Perfil 1 e 5,6% no Perfil 2. Todavia, são inferiores aos encontrados com professores mexicanos (Rojas, Ocaña, & Gil-Monte, 2008), onde observou-se que 35,5% dos participantes eram do Perfil 1 e 17,2% no Perfil 2.

Fazendo análise comparativa dos níveis de *burnout* obtidos neste estudo, com os estudos anteriormente mencionados, também envolvendo amostras de professores, verifica-se que os professores moçambicanos estudados apresentam maior vulnerabilidade de sofrer da SB. E por se tratar de uma doença profissional pouco conhecida em Moçambique e que ainda carece de atenção em termos de diagnóstico, prevenção e tratamento, a situação torna-se ainda mais preocupante, uma vez que alguns professores estudados apresentam *burnout* e estão trabalhando com risco de agravar o quadro.

Ao examinar a correlação entre as variáveis sócio-demográficas e laborais quantitativas (idade, número de filhos, anos de serviço, número de alunos para cada professor e carga horária semanal) e com as quatro dimensões de *burnout*, observou-se que apenas houve uma correlação estatisticamente significativa na variável idade com a dimensão de Desgaste Psíquico, embora negativa e fraca. Isso revela que quanto maior for a idade, menor é o Desgaste Psíquico, o que pressupõe os professores de maior idade possuírem recursos cognitivos, suficientes de enfrentamento de situações estressoras devido à experiência de vida acumulada ao longo dos anos. Ou seja, o Desgaste Psíquico é devido à variável idade. Pode-se pensar que esta relação está ligada ao fato de que a idade e o tempo de serviço permitem uma maior experiência para lidar com situações estressantes e um domínio maior de seu próprio ofício. Para quem ingressa no mercado de trabalho, a presença de um tutor ou supervisor poderia minimizar o desgaste

causado pela inexperiência, mas, nem sempre, isto é possível, ficando o próprio professor como responsável pelas suas próprias dificuldades.

Este achado coincide ao de Benevides-Pereira et al. (2008), ao constatarem que nas variáveis tempo de serviço de professores paraenses e horas de atividades semanais não houve qualquer correlação e diferenças significativas de média. Também, Carvalho e Roazzi (2011), não verificaram diferenças estatisticamente significativas entre a variável idade e a dimensão indiferença. Resultados similares foram encontrados por Mesquita et al. (2013) com outros professores brasileiros do ensino fundamental.

Em termos de distribuição das frequências absolutas, observou-se que os professores jovens com idades compreendidas entre 18 a 35 anos, reportaram níveis baixos em Ilusão pelo Trabalho ($f_i=26$), altos níveis em Desgaste Psíquico ($f_i=31$), Indolência ($f_i=22$) e Culpa ($f_i=41$), quando comparados com sujeitos com idades acima de 25 anos. Em relação a este resultado, Farber (1991) explica que jovens professores possuem maior risco de desenvolver *burnout*, provavelmente pelas expectativas irrealistas em relação à profissão. Geralmente professores iniciam suas carreiras bastante entusiasmados e com muita dedicação, tendo senso do significado social do seu trabalho e imaginando que o mesmo lhe proporcionará grande satisfação pessoal.

Na associação entre variável tempo de serviço e as quatro dimensões de *burnout*, também não foi achada alguma correlação estatisticamente significativa. A análise das frequências mostrou que os professores com até dez anos de experiência profissional revelaram maior tendência de sofrer a síndrome de *burnout*, visto que apresentaram mais níveis baixos na IT ($f_i=21$), níveis altos em DP ($f_i=30$), em Indolência ($f_i=20$) em Culpa ($f_i=45$). Resultados similares foram encontrados com Carvalho e Roazzi (2011) que verificaram no seu estudo que não havia diferença significativa entre os professores menos com mais experientes em termos da sua vulnerabilidade ao *burnout* nas dimensões de realização pelo trabalho e indiferença, sim no esgotamento profissional onde os professores que se situam na faixa intermedia (6-14 anos) eram os mais esgotados emocionalmente.

A análise da correlação entre o número de filhos e as quatro dimensões de *burnout* não se observou qualquer correlação estatisticamente significativa. As frequências quer absolutas quer relativas, mostraram que a maior parte de professores com filhos apresentou baixos níveis em IT ($f_i=33$), altos níveis em DP ($f_i=37$), em Indolência ($f_i=33$) e Culpa ($f_i=60$) que os professores sem filhos, sendo os com filhos considerados os mais propensos a síndrome de *burnout*. Batista et al. (2010) verificaram que a dimensão de realização profissional se

apresentou relacionada à variáveis: filhos ($p = 0,017$). Este resultado difere de Carlotto (2011), ao constatar que os professores sem filhos possuíam maior exaustão emocional, maior despersonalização e menor realização no trabalho.

Ao examinar a associação entre o número de alunos que cada professor contata diariamente e as dimensões da síndrome de *burnout* também não se verificou alguma diferença estatisticamente significativa. Ao analisar a distribuição das frequências, constatou-se que os professores com mais alunos revelaram-se mais propensos em desencadear a síndrome de *burnout*, dado que obtiveram maior número nos baixos níveis em Ilusão pelo Trabalho ($fi=27$) e altos níveis em Desgaste Psíquico ($fi=36$), Indolência ($fi=31$) e Culpa ($fi=55$).

Supõe que este cenário acontece, pelo fato de, um elevado número de alunos atendidos diariamente aumenta o desgaste emocional (RUDOW,1999), o distanciamento e diminui a realização profissional. Todavia, no ensino fundamental da rede pública em Nampula, ter mais alunos não é proporcionalmente direto com o aumento da carga horária, embora possa necessitar de mais tempo para correção de teste, exercícios. Por exemplo, os professores de educação física contatam com maior número de alunos, mas podem ter menos carga de trabalho.

E na análise da correlação entre a carga horária semanal e com as quatro dimensões não se registraram diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados não corroboram com os Carlotto (2011) e Carlotto e Palazzo (2006), ao verificarem que quanto mais elevada a carga horária, maior o sentimento de desgaste emocional e menor o sentimento de realização com o trabalho. Para Carlotto (2011), o professor com maior carga horária, geralmente também tem um maior número de classes e alunos para atender, o que pode conduzir a uma sobrecarga de trabalho e sentimento de que o mesmo não é fonte de realização. Isso diverge com a realidade moçambicana, pois um professor do ensino fundamental pode ter mais alunos e menos disciplinas e carga horária, e vice-versa.

Quanto à associação entre as variáveis sócio-demográficas e laborais qualitativas e as quatro dimensões de *burnout*, os resultados apontam que a variável sexo apenas influencia a dimensão de Culpa, e não as dimensões de Ilusão pelo Trabalho, Desgaste Psíquico e Indolência, ou seja, o sexo masculino foi estatisticamente significativo com a dimensão Culpa.

Estes resultados são parcialmente suportados pelos achados por Carlotto cols. (2014), em que evidenciou-se que participantes do sexo masculino apresentaram maior frequência de índices na dimensão de Culpa e os do sexo feminino revelaram maior frequência de sentimentos na dimensão de Ilusão pelo Trabalho. Em pesquisas anteriores (Carlotto, 2011; Santos, 2011),

também verificaram que as mulheres tinham maior probabilidade de desenvolver exaustão emocional.

Por seu turno, Carvalho e Roazzi (2011) verificaram que professores do sexo feminino possuíam maior esgotamento profissional, sendo que os do sexo masculino apresentaram maior indiferença em relação às pessoas, o que se assemelha com os resultados deste estudo. Pode-se pensar que a dupla e até mesmo, tripla jornada de trabalho das professoras está relacionada ao maior esgotamento profissional das mulheres. Também, o estudo de Barbosa (2013) constatou que os professores do sexo feminino apresentavam maior frequência de índices nas dimensões de esgotamento emocional, baixa realização e despersonalização. Pode-se pensar que a dupla e até mesmo, tripla jornada de trabalho das professoras- está relacionada ao maior esgotamento profissional das mulheres.

Os homens, por sua vez, têm menor realização no trabalho e maior Culpa, o que pode estar associado ao fato de que os homens são, geralmente, a única fonte de renda do agregado familiar, o que pode levar a sentir que a sua remuneração é insuficiente ou incompatível com sua responsabilidade com a família. Porém, os resultados deste estudo diferem com os de Koga cols. (2015), onde os homens tiveram maior percentagem em despersonalização, bem como aos de Rojas, Ocaña e Gil-Monte (2008) ao verificaram que os homens apresentaram níveis mais baixos de Desgaste Psíquico que as mulheres.

Estes resultados mostram-se críticos uma vez que a maioria dos participantes deste estudo é do sexo feminino, e esta trabalha maioritariamente nas primeiras classes do ensino básico (1ª a 5ª classes), um nível de ensino considerado basilar para o sucesso dos níveis subsequentes. A debilidade da saúde física e mental do professor pode comprometer as práticas pedagógicas e a eficácia profissional.

Na variável estado civil, a distribuição das frequências indicou que os participantes da pesquisa com companheiro (casados/união de fato) apresentaram maiores baixos níveis em

Ilusão pelo Trabalho ($f_i=28$), altos níveis nas dimensões de Desgaste Psíquico ($f_i=31$), de Indolência ($f_i=27$) e de Culpa ($f_i=53$). Nossos resultados são parcialmente suportados pelo estudo de Batista et al. (2010), em que observaram que a dimensão de realização profissional se apresentou relacionada à variável, ter companheiro fixo.

A presença de sintomas nos sujeitos com companheiros pode estar relacionada à maior responsabilidade familiar (cuidar de filhos e do maior agregado familiar), maior necessidade de dinheiro para cobrir as despesas de domésticas e necessidades básicas (*e.g.*, alimentação, luz, água, transporte), e pelo contrário sentirem que o salário é insuficiente, o que gera sentimentos de insatisfação e vontade de procurar outra atividade remunerada. Ou também pode se fundamentar por ter um relacionamento ruim entre os parceiros, culminando com o aumento de nível de stress no sujeito. Resultados similares foram achados por Cerdeira, Nunes e Torres (2014), que aponta que a prevalência de síndrome de *burnout* estava presente entre os participantes casados. Tais resultados são divergentes aos de Barbosa (2013), ao apontar no seu estudo que os solteiros reportaram níveis altos em esgotamento emocional e de despersonalização enquanto os casados apresentam maior nível de baixa de realização profissional.

Koga et al. (2015), avaliando a relação entre a variável estado civil e as dimensões da SB, reportaram que pessoas casadas apresentavam menos *burnout*, argumentando que indivíduos nesse estado civil geralmente são os mais maduros psicologicamente para lidar com situações estressantes. Além disso, possuem uma visão diferente do seu trabalho, tem mais experiência em lidar com outras pessoas e seus problemas e, por isso, teriam mais paciência e equilíbrio em lidar com situações de stress (CARLOTTO, 2011).

A análise das frequências absolutas da variável vinculação com Estado, mostra que os indivíduos com vínculos estáveis (nomeados) apresentaram maior distribuição de frequência absoluta em níveis baixos em Ilusão pelo Trabalho ($f_i=31$), níveis altos em Desgaste Psíquico ($f_i=39$), em Indolência ($f_i=33$) e Culpa ($f_i=64$), revelando estarem mais vulneráveis em desenvolver *burnout*. Embora ser nomeado seja uma forma de segurança no trabalho, ao mesmo tempo pode constituir uma fonte de frustração no momento em que, os professores percebem não haver diferença em benefícios entre nomeados e contratados, pois todos eles trabalham nas mesmas condições físicas e materiais, bem como, confrontam-se pelas limitadas oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional.

Estes resultados são divergentes com os de Correia, Gomes e Moreira (2010), ao notaram que os professores com vínculos mais precários diferiram dos seus colegas com

ligações mais estáveis a escola, pelo facto de sentirem maior pressão associada a carreira docente. Importa salientar que esses achados tornam-se preocupantes pois, os professores nomeados representam a maioria dos participantes neste estudo (90,9%).

Na variável modelo de formação de magistério, os sujeitos formados nos cursos de nível básico (7+3 anos e 10+1 ano), revelaram maior frequência de níveis baixos em Ilusão pelo Trabalho ($f_i=23$), maiores índices de Desgaste Psíquico ($f_i=29$), de Indolência ($f_i=19$) e de Culpa ($f_i=44$). Ora, os professores de formação básica são os que apresentam maior sintomatologia em *burnout* que os de nível médio e superior. Este cenário justifica-se, pelo facto da, maioria que frequentou o curso de formação do nível básico já tinham concluído o nível médio, mas ingressam no mercado de trabalho como trabalhadores remunerados como os docentes nível quatro (básico), considerada a carreira mais baixa.

Isso também pode ocorrer por motivos de carga horária, porque muitas das vezes estes professores são afetos para lecionar nas classes iniciais (1^a a 5^a), onde o número de disciplina é maior que os que lecionam nas 6^a e 7^a classes, e pelo contrário são os menos gratificados. Outros aspectos podem ser pelo tipo de alunos que frequentam nas séries iniciais apontadas, que são as de idades de 6 a 10 anos que necessitam de muito esforço adicional para manter a ordem nas salas aulas e de lhes ensinar a ler e escrever. Nessas séries os professores não só desempenham o papel de docência, e sim de cuidar da higiene e saúde das crianças.

Na variável enquadramento na carreira, os resultados indicam que os professores na carreira de docente do nível três (DN3) são os que apresentaram maior frequência absoluta em termos de baixos níveis em Ilusão pelo Trabalho ($f_i=18$), níveis altos em Desgaste Psíquico ($f_i=25$), em Culpa ($f_i=34$) e em Indolência ($f_i=19$). Desse modo, os professores enquadrados na carreira de DN3 são os que parecem sofrer no trabalho. Isso ocorre provavelmente porque estes professores por perceberem que têm carga horária acima do previsto pelo MINEDH. Outro fundamento pode ser que estes concluíram nível superior mas não conseguem mudar de carreira para a de nível superior, facto que pode gerar insatisfação, desilusão, o que pode culminar no desenrolar de sentimentos de síndrome de *burnout*.

Na variável nível de escolarização, os professores com nível médio de ensino apresentaram maior frequência em termos de baixos níveis em Ilusão pelo Trabalho ($f_i=29$), níveis altos de Desgaste Psíquico ($f_i=39$), de Indolência ($f_i=28$) e níveis altos de Culpa ($f_i=61$). Estes resultados apontam para uma maior tendência de sofrimento no trabalho os professores com nível médio de escolarização, isto porque alguns candidatam-se nos cursos de formação de professorado que exigem nível básico de escolarização e, posteriormente ingressam no

mercado de trabalho (docência) como professores de nível de básico, ao invés de médios profissionais.

E, por conseguinte, a remuneração destes professores é a mais baixa quando comparada com os de níveis subsequentes, o que gera sentimentos de falta de consideração, desprezo do seu nível e de insatisfação, aumentando a probabilidade destes profissionais entrarem em colapso. Os achados deste estudo são parcialmente suportados com os de Carvalho e Roazzi (2011), ao apontar que os professores de escolarização em nível secundário (médio) são os sinalizam maior índice de frustração.

Contudo, os achados nesta pesquisa revelam que os professores pesquisado se encontram vulneráveis em desenvolver a síndrome de *burnout*. Com efeito, a divisão do trabalho docente e das atividades não depende das variáveis sócio-demográficas ora mencionadas, e sim da disponibilidade da carga horária, ou seja, qualquer professor ou professora pode lecionar qualquer série independentemente das suas características pessoais.

Portanto, com base nos resultados encontrados pode-se traçar o perfil dos professores investigados mais propensos a síndrome de *burnout* em pelo menos em umas das quatro dimensões. Este perfil teria as seguintes características peculiares: “ser de sexo feminino”, “ter companheiro”, “ser nomeado”, “ter formação de nível básico”, “ter nível médio de escolarização”, “estar enquadrado na carreira de DN3”, “ter filhos”, “ter maior número de alunos”, ter até 10 anos de tempo de serviço” e “possuir idade entre 18 a 35 anos”.

Os professores com essas características revelam maior vulnerabilidade em desenvolver a SB, pelo fato de apresentarem maiores frequências absolutas de menores níveis em Ilusão pelo Trabalho, altos níveis em Desgaste Psíquico, Indolência e Culpa.

Em ordem de importância, as fontes de tensão no trabalho docente na Cidade de Nampula são: *a)* falta de atribuição de bolsas de estudo, *b)* baixos salários e remunerações, *c)* limitadas oportunidades de desenvolvimento profissional (promoções, progressões e mudanças de carreira), *d)* atribuição da culpa aos professores pelos fracassos do sistema educacional, *e)* limitadas oportunidades de continuação de estudos, *f)* falta de recursos materiais para o trabalho, *g)* viver longe da família, *h)* falta de apoio social, *i)* falta de planos de benefícios sociais, *j)* mudanças ou atualizações regulares de curriculares e livros, *k)* quantidade de alunos por turma, *l)* premiação dos funcionários/professores da escola, *m)* pagamento de salários em datas não fixas, *n)* distância a percorrer entre casa-escola e vice-versa, *o)* precárias condições físicas de trabalho (falta de carteiras em salas de aulas, insuficiência de ventilação, salas pequenas em comparação com quantidade de alunos de cada turma, insuficiência de salas de

aulas, ensino debaixo de arvores, falta de banheiro e água potável) e *p*) contínua necessidade de atualização, *q*) pagamento de salários em datas não fixas.

Estes resultados são mais amplos que aos encontrados noutras pesquisas feitas com professores moçambicanos do ensino básico, como por exemplo, os de Abacar (2015). Esse estudo apontou baixos salário, falta de benefícios sociais, condições inadequadas de trabalho, o mau comportamento dos alunos, fraca aprendizagem dos alunos, desvalorização docente, sobrecarga de trabalho, más relações interpessoais com colegas, limitado desenvolvimento na carreira, pouca participação de pais e encarregados de educação como principais fontes de tensão no trabalho percebidos pelos professores pesquisados.

Uma parte dos aspectos identificados neste estudo, têm sido relatados em várias pesquisas como potenciais estressores no trabalho docente de diversos níveis, especialmente para o ensino básico. O estudo realizado por Jackson e Rothmann (2006) na África do Sul, um país vizinho de Moçambique, reportou que a segurança no trabalho, a sobrecarga, as características do trabalho, relações de trabalho, remuneração e benefícios, equilíbrio entre trabalho e vida, a falta de oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo, a participação em atividades extramuros como esportes, como prováveis estressores pelos professores pesquisados.

Para além destes fatores, Tonder e Williams (2009) constataram que o perfil negativo do aluno, o Departamento de Educação não favorável, pais sem apoio e sem envolvimento, gestão inadequada ao nível da escola foram identificadas como as causas do stress e de *burnout* em professores sul africanos.

Os resultados desta pesquisa também corroboram parcialmente com alguns achados no Brasil. Mesquita et al. (2013), apontaram a indisciplina, a violência, o desinteresse dos alunos, a superlotação das turmas, condições precárias da escola, falta de participação da família dos alunos no processo de aprendizagem dos alunos, a falta de recursos pedagógicos e material didático e os baixos salários como os principais estressores psicossociais. Resultados similares foram encontrados em outros estudos com professores brasileiros (BASTOS, 2009; KOGA et al., 2015; SILVEIRA et al., 2014).

A revisão bibliográfica feita por Melo et al. (2015), constatou-se que no trabalho docente, atualmente, estão presentes aspectos potencialmente estressores, como baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional, que contribuem para o sofrimento mental dos professores.

Recentemente, Aliante e Abacar (2018), ao fazer mapeamento dos estressores no trabalho docente em professores do ensino básico e médio de Moçambique, Portugal e Brasil apontaram a sobrecarga no trabalho, o mau comportamento de alunos, o maior número de alunos por turma e o desinteresse, a desmotivação dos alunos pela aprendizagem como estressores comuns na docência. Nesse estudo, os fatores que tiveram maiores pontuações em relação à média nos três países foram: sobrecarga no trabalho, mau comportamento de alunos, seguido de salários baixos e condições inadequadas de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar a frequência de *burnout* e os fatores psicossociais associados em professores moçambicanos do ensino fundamental das escolas da rede pública na Cidade de Nampula. Para a concretização do objetivo geral foram levantadas as seguintes questões de pesquisa: *i*) Qual é a frequência da síndrome de *burnout* em professores moçambicanos na Cidade de Nampula? *ii*) Qual é correlação entre os níveis de *burnout* e os dados sócio-demográficos e laborais? e, *iii*) Que aspectos são percebidos pelos professores como fatores de stress no trabalho docente?

Em resposta a essas questões e em função dos resultados desta pesquisa conclui-se que alguns professores inquiridos apresentaram um maior risco de desenvolver a síndrome de *burnout*, que se caracteriza pela presença de sentimentos nas quatro dimensões do modelo usado para avaliação do constructo, com destaque nas subescalas de Culpa e Desgaste Psíquico.

Ainda os resultados mostram-se preocupantes, pelo fato de, quase um quarto (24%) dos participantes pertencerem ao Perfil 1 (baixos índices em Ilusão pelo Trabalho, altos níveis em Desgaste Psíquico e Indolência) e, destes ainda, 10% serem acompanhados pelo sentimento de Culpa (Perfil 2). É crucial levar em consideração tais resultados, pois o modelo adotado neste estudo considera que a presença de sentimento de Culpa como sinônimo de níveis severos e, é ao mesmo tempo características específicas de SB, já que as outras dimensões podem estar associadas a outras patologias (CARLOTTO, 2014).

A síndrome de *burnout* enquanto fenómeno que afeta a saúde dos professores não está dissociado com a sua atividade profissional. O *burnout* desses professores é derivado, predominantemente, das situações de trabalho a que os professores estão sujeitos. Desse modo, muitos dos estressores psicossociais identificados nesta investigação, podem estar associados aos níveis de SB achados e ao mesmo tempo afetar outros professores moçambicanos.

Estes resultados chamam a atenção aos gestores educacionais e a comunidade escolar para a necessidade de melhorar as condições de trabalho dos professores moçambicanos, sobretudo, os das escolas estudadas, como forma de garantir o bem-estar físico e psíquico daqueles profissionais de educação. Partindo do pressuposto que o surgimento da síndrome de *burnout* é um processo paulatino e cumulativo, com incremento progressivo em termos de severidade (DOMÉNECH, 1995) e sua evolução pode levar anos, até mesmo décadas (RUDOW, 1999) e quase nunca é notada em seus estágios iniciais (GUIMARÃES, 2000), é fundamental a capacitação e formação continuada dos professores em matéria de gestão de

stress, de modo a despertar atitudes de boas práticas de saúde mental e física, uma forma de conscientização para que busquem meios de lidar com diferentes obrigações e situações estressantes de forma mais adequada, com vista a promover o bem-estar destes profissionais.

A pesquisa também sugere para a necessidade de concepção e implementação de programas preventivos e/ou interventivos; dos serviços de atenção à saúde do trabalhador (professor) moçambicano a todos os níveis (nacional, provincial e distrital), para o devido acompanhamento psicossocial, educação e capacitação em saúde de mental, para que os professores reflitam, discutem sobre seu ofício com intuito de construir coletivamente os mecanismos de defesa e de enfrentamento de situações estressantes.

Algumas das ações de educação em saúde mental na docência podem ser incorporadas no processo de formação inicial e/ou continuada de professores, de maneira a promover competências e habilidades para um enfrentamento adequado aos estressores. Também afigura-se importante a realização de futuras pesquisas envolvendo amostras maiores e variadas, bem como, estudos comparativos entre professores das zonas rurais e urbanas, visando uma melhor compreensão de *burnout* em Moçambique e conceber programas de intervenção mediante as particularidades de cada grupo de professores. E finalmente, é desejável a adaptação e validação transcultural do CESQT-PE para o contexto moçambicano, uma vez que além do nível de ensino, questões socioeconômicas e geográficas devem ser consideradas nos estudos de *burnout* em professores que (OZDEMIR, 2007).

Este estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas na análise de seus resultados e conclusões. A primeira tem a ver pela sua natureza transversal. A segunda diz respeito ao CESQT-PE por ser um instrumento fechado, não permite ao inquirido justificar a razão de escolher uma determinada opção. A terceira cinge-se com a regionalidade e a cultura peculiar em que a população respondente se encontra, podendo não ser passível a generalização e a inserção em outras culturas.

A quarta limitação evidente deste estudo foi o fato da amostra não ter sido probabilística e ter-se envolvido somente professores de escolas públicas da cidade de Nampula. Essas limitações fazem com que os resultados deste não podem ser generalizados para todos os professores de Moçambique ou de Nampula no seu todo, servindo apenas de indicativos para melhor compreensão do fenômeno na população pesquisada.

REFERÊNCIAS

ABACAR, M. **Stress Ocupacional e o Bem-estar de Professores do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho), Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto, Porto, 2011.

ABACAR, M. **Burnout em Docentes do Ensino Básico em Escolas Moçambicanas e Brasileiras**. 2015. 336 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ABACAR, M.; ALIANTE, G. **Fontes de Estresse Ocupacional em Professores moçambicanos do Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo na Cidade de Nampula**. (Comunicação oral). Jornadas Científicas do MINEDH. Maputo, 2016.

ABACAR, M.; TARCÍSIO, L.; ALIANTE, G. *Burnout* em professores moçambicanos do ensino superior público e privado. **Revista Saúde e Pesquisa**, Maringá/PR, v. 10, n. 3, p. 567-577, set./dez., 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.177651/1983-1870.2017v10n3p567-577>

ABACAR, M.; TRAVASSO, F. A. **Trabalho, prazer e colapso do professor: Estresse ocupacional e estratégias de gestão em profissionais do ensino primário público em Moçambique**. (Comunicação oral). Conferência sobre Educação para Todos. Maputo, 2016.

ABACAR, M.; ROAZZI, A.; BUENO, J. M. H. Estresse ocupacional: percepções dos professores. **Revista Amazônica**, a. 10, v. XIX, n. 1, p. 430-472, jan-jun. 2017.

ALIANTE, G.; ABACAR, M. Fontes de stress ocupacional em professores do ensino básico e médio em Moçambique, Brasil e Portugal: uma revisão sistemática de literatura. **Revista internacional de Língua Portuguesa**, s. IV, n. 33, p. 95-110, 2018.

ALIANTE, G.; TITTONI. **Fatores de Risco Psicossocial no Trabalho Docente: Concepção de professores moçambicanos do Ensino Básico**. (Resumo). Anais do XIX Encontro Nacional da ABRAPSO. Uberlândia/MG, p. 787, 1 a 4 de novembro 2017.

ALMEIDA, M. R.; NEVES, M. Y.; SANTOS, F. A. As condições e a organização do trabalho de professoras de escolas públicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2010.

AMIMO, C. A. Are you experiencing teacher burnout? A synthesis of research reveals conventional prevention and spiritual healing. **Education Research Journal**, v. 2, n. 11, p. 338-344, 2012.

ALVES, M. N.; OLIVEIRA, E. A. M. O efeito do desemprego no stress e coping dos professores do 2º ciclo. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 9, n. 2, p. 335-347, 2008.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: um revisão teórica. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 273-294, 1998.

ANTONIOU, A. S.; POLYCHRONI, F.; KOTRONI, C. Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies. **International Journal of Special Education**, v.24, n. 1, p.100-111, 2009.

ASSIMENG-BOAHENE, L. Understanding and Preventing burnout among Social Studies Teachers in Africa. **The Social Studies**, v. 94, n. 2, p. 58-62, 2003.

BADAWY, S. M. Egyptian Teachers' Burnout: The Role of Work Environment Characteristics and Job Stress. **Journal of Business and Management Sciences**, v. 3, n. 4, p. 101-110, 2015.

BARBOSA, L. A. C. R. **O professor já desistiu de trabalhar?** Discutindo aspectos de síndrome de burnout em Diamantina. 2013. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2013.

BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim.** 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BATISTA, J. B. V. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental:** um problema de saúde pública não percebido. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Ciências), Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010.

BATISTA; J. B. V.; CARLOTTO; M. S.; COUTINHO, A. S.; AUGUSTO, L. G. S. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Rev. Bras. Epidemiol.**, v. 13, n. 3, p. 502-12, 2010.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. **Clinicas de Trabalho.** São Paulo: Altas, 2011.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. O Estado da Arte do Burnout no Brasil. **Revista Eletrônica Interação Psy**, v. 1, n. 1, p. 4-12, agosto, 2003.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Considerações sobre a Síndrome de Burnout e seu impacto no ensino. **Boletim de Psicologia**, v. LXII, n. 137, p. 155-168, 2012.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; YAEGASHI, S. F. R.; ALVES, I. C. B.; LARA, S. O Trabalho Docente e o Burnout: um estudo em Professores Paranaenses, **Revista Eletrônica Interação Psy**, v. 15, p. 4870-4884, 2008.

BICHO, L. M. D.; PEREIRA, S. R. **Stress Ocupacional.** Instituto Politécnico de Coimbra, Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Coimbra, 2007.

BORBA, B. M. R.; DIEHL, L.; SANTOS, A. S., MONTEIRO, J. K.; MARIN, A. H. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. **Psicol. Argum.**, v. 33, n. 80, p. 270-281, 2015.

BOSLE, A.; GIL-MONTE, P. R. Psychometric properties of the Spanish Burnout Inventory in German professionals: Preliminary results. **Ansiedad y Estrés**, v. 16, n. 2-3, p. 283-291, 2010.

BOTOU, A.; MYLONAKOU-KEKE, I.; KALOURI, O.; TSERGAS, N. Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. **Scientific Research Publishing Psychology**, v. 8, p. 131-159, 2017.

BRASIL. **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil/ Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil, 2001.

BRAUN, A. C.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *burnout* em professores de ensino especial. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, v. 39, p. 53-69, 2013.

BRAUN, A. C.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 125-133, 2014.

CÁCERES-MEJÍA; B.; ROCA-QUICANO, R.; TORRESA, M. F. PAVIC-ESPINOZAA, I.; MEZONES-HOLGUÍNA, E.; FIESTAS, F. Análisis factorial del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» en estudiantes de medicina peruanos. **Rev. Psiquiatr Salud Ment** (Barc.). p. 1-7, 2013. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpsm.2013.06.002>

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e gênero em docentes. **Revista de Psicologia da Universidade do Contestado**, v. 1, p. 15-23, 2003.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout**: o estresse ocupacional do professor. Canoas: ULBRA, 2010.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011. Doi: 10.1590/S1415-790X2010000300013

CARLOTTO, M. S. Prevenção da síndrome de burnout em professores: um relato de experiência. **Mudanças-Psicologia da Saúde**, v. 22, n. 1, p. 31-39, 2014.

CARLOTTO, M. S.; BRAUN, A. C.; RODRIGUEZ, S. Y. S.; DIEHL, L. Burnout em professores: diferença e análise de gênero. **Contextos Clínicos**, v. 7, n. 1, p.86-93, 2014. Doi: 10.4013/ctc.2014.71.08

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 499-505, set./dez., 2004.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Rev. Sem. da Ass. Brasileira de Psic. Escolar e Educacional**, v. 1, n. 1, p. 101-110, 2007.

CARLOTTO, M. S.; GIL-MONTE, P. R.; FIGUEIREDO-FERRAZ, H. Factor analysis of the Spanish Burnout Inventory among public administration employees. **Japanese Psychological Research**, v. 57, n. 2, p. 155-165, 2015.

CARLOTTO, M. S.; LIBRELOTTO, R.; PIZZINATO, A.; BARCINSKI, M. Prevalência e fatores associados à Síndrome de Burnout nos professores de ensino especial. **Análise psicológica**, v. XXX, n. 3, p. 315-327, 2012.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.

CARVALHO, A. D. F.; ROAZZI, A. **Stress e burnout em professores**. Teresina: EDUFPI, 2011.

Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas/CREPOP. **Saúde do Trabalhador no âmbito da Saúde Pública: referências para a atuação do(a) psicólogo(a) Conselho Federal de Psicologia (CFP)**. Brasília: CFP, 2008.

CERDEIRA, D. Q.; NUNES, T. T. V.; TORRES, M. A. F. Síndrome de burnout: a caracterização dos docentes do ensino fundamental do Município de Itapiúna/CE. **Fisioterapia Brasil**, v. 15, n. 3, p. 165-172, 2014.

CHANG, M. L. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. **Educ. Psychol Rev.**, v. 21, p. 193-218, 2009. Doi 10.1007/s10648-009-9106-y

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O é Burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, cap. 13, p. 237-255, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação**. Brasília: Cadernos de Saúde do Trabalhador, 2000.

COMITÉ DE CONSELHEIROS. **Agenda 2025-Visão e Estratégias da Nação**. Maputo: EloGráfico, 2003.

COOPER, C. **Theories of organizational stress**. New York: Oxford University Press, 1998.

COOPER, C. L.; MARSHALL, J. Fontes ocupacionais de stress: uma revisão da literatura relacionada com doenças das coronárias e com a saúde mental. **Análise Psicológica**, v. II, n. 2/3, p. 153-170, 1982.

COOPER, C.; SLOAN, S.; WILLIAM, S. **Occupational stress indicator: test sources of pressure in job**. England: Windsor, 1988.

CORREIA, T.; GOMES, A. R.; MOREIRA, S. Stresse Ocupacional em Professores do Ensino Básico: Um Estudo Sobre as Diferenças Pessoais e Profissionais. **Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**. Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro, p. 1477-1493, 2010.

COSTA, F. R. C. P.; ROCHA, R. Fatores estressores no contexto de trabalho docente. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté-SP, v. 6, n. 1, p. 18-43, 2013.

COSTA, L. S. T.; GIL-MONTE, P. R.; POSSOBONA, R. F.; AMBROSANO, G. M. B. Prevalência da síndrome de burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 636-642, 2012.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C.; WELTER, M. M.; GUISSO, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 4, p. 147-160, 2010.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K. Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 265-275, 2014.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. 6. ed., São Paulo, Cortez, 2015.

DELCOR, N. S.; ARAÚJO, T. M.; REIS, E. J. F. B.; PORTO, L. A.; CARVALHO, F. M., SILVA, M. O., BARBALHO, L.; ANDRADE, J. M. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.

DIAS, E. C. (org.). **Doenças relacionadas ao trabalho**: manual de procedimentos para os serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil/ Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil, 2001.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a síndrome de burnout: processo, fatores de risco e consequências. **Psicologia em estudo**, v. 19, n. 4, p. 741-752, 2014.

DOMÉNECH, B. D. Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. **Psicología Educativa**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 1995.

FAÚNDEZ, V. O.; GIL-MONTE, P. R.; ESPINOZA R. M.; CAPOT, R. B.; COLLARTE, D. F.; FIGUEIREDO-FERRAZ, H. Validez factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) en Profesionales de Servicios. **Interciencia**, v. 43, n. 6, p. 417-424, 2018.

FARBER, B. A. **Crisis in education**. Stress and burnout in the american teacher. São Francisco: Jossey-Bass Inc, 1991.

FIGUEIREDO-FERRAZ, H.; GIL-MONTE, P. R.; GRAU-ALBEROLA, E. Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) en una muestra de maestros portugueses. **Aletheia**, Canoas, v. 1, p. 6-15, 2009.

FIGUEIREDO-FERRAZ, H.; GIL-MONTE, P. R.; GRAU-ALBEROLA, E. Psychometric properties of the “Spanish Burnout Inventory” (SBI): Adaptation and validation in a Portuguese-speaking sample. **Revue europeenne de psychologie appliquee**, v. 63, p. 33-40, 2013.

FIGUEIREDO-FERRAZ, H.; GIL-MONTE, P. R.; QUEIRÓS, C.; PASSOS, F. Validação Factorial do “Spanish Burnout Inventory” em Policiais Portugueses. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 291-299, 2014.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 21, p. 219-239, 1980.

FRANGO, M. H. **Stress nos profissionais de saúde em meio hospitalar**. 1995. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Saúde). Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra, Coimbra, 1995.

FREUDENBERGER, H. J. Staff burnout. **Journal of Social Issues**, v. 30, n. 1, p. 159-163, 1974.

GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica Interação Psy**, v. 1, n. 1, p. 76-89, 2003.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GENOUD, P. A.; BRODARD, F.; REICHERTS, M. Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. **Revue européenne de psychologie appliquée**, v. 59, p. 37-45, 2009.

GIL, C. A. **Pesquisa Social**, 2. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIL-MONTE, P. R. El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout) em profesionales de enfermeira. **Revista Eletrônica Interação Psy**, v. 1, n. 1, p. 19-33, 2003.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar**. Madrid: Psicología Pirámide, 2005.

GIL-MONTE, P. R. El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. **Informació Psicologia**, v. 91-92. p. 4-11, 2008.

GIL-MONTE, P. R. **Manual de “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo”**. Madrid: TEA Ediciones, S.A, 2011.

GIL-MONTE, P. R.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Validação da versão brasileira do “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” em professores. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, p. 140-147, 2010.

GIL-MONTE, P. R.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. **Eur. J. Psychiat.**, v. 25, n. 4, p. 205-212, 2011.

GIL-MONTE, P. R.; CARRETERO, N.; ROLDÁN, M. D.; NÚÑEZ-ROMÁN, E. M. 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**, v. 2, n. 1-2, p.107-123, 2005.

GIL-MONTE, P. R.; FAÚNDEZ, V. E. O. Psychometric Properties of the “Spanish Burnout Inventory” in Chilean Professionals Working to Physical Disabled People. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 14, n. 1, p. 441-451, 2011. Doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.40

GIL-MONTE, P. R.; NOYOLA CORTÉS, V. S. Estructura factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo em maestros mexicanos de educación primaria. **Revista Mexicana de Psicología**, v. 28, n. 1, p. 75-92, 2011.

GIL-MONTE, P. R.; MANZANO-GARCÍA, G. Psychometric properties of the Spanish Burnout Inventory among staff nurses. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**, v. 22, p. 756-763, 2015.

GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. **Anales de psicología**, v. 15, n. 2, p. 261-268, 1999.

GIL-MONTE, P. R.; PEIRÓ, J. M. Validez factorial del *Maslach Burnout Inventory* en una muestra multiocupacional. **Psicothema**, v. 11, n. 3, p. 679-689, 1999.

GIL-MONTE, P. R.; ROJAS, S. U.; OCAÑA, J. I. S. Validez factorial del «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. **Salud Mental**, v. 31, p. 205-214, 2009.

GIL-MONTE, P. R.; VIOTTI, S., CONVERSO, D. Propiedades psicométricas del «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT) en profesionales de la salud italianos: una perspectiva de género. **Liberabit**, v. 23, n. 2, p. 153-169, julio-diciembre 2017. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n2.01>

GIL-MONTE, P. R.; ZÚÑIGA-CABALLERO, L. C.; Validez factorial del “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” (CESQT) en una muestra de médicos mexicanos. **Universitas Psychologica**, v. 9. n. 1, p. 168-178, 2010.

GOMES, A. R.; MONTENEGRO, N.; PEIXOTO, A. M. B. C.; PEIXOTO, A. R. B. C. Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. **Psicologia e Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 587-597, 2010.

GOMES A. R.; SILVA, M. J.; MOURISCO, S.; SILVA, S.; MOTA, A.; MONTENEGRO, N. Problema e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stresse, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores do 3o ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006.

GOMES, A. R.; PEIXOTO, A.; PACHECO, R.; SILVA, M. Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 357-371, 2012.

GÓMEZ, H. M. S.; RIVERA, B. R. G.; TIZNADO, J. O.; GRISALES, D. V. Spanish burnout inventory: a meta-analysis based approach. **Contaduría y Administración**, v. 63, n. 2, p. 1-13, 2018.

GONÇALVES, T. B.; LEITÃO, A. K. R.; BOTELHO, B. S., MARQUES, R. A. C. C., HOSOUME, V. S. N.; NEDER, P. R. B. Prevalência de síndrome de burnout em professores médicos de uma universidade pública em Belém do Pará. **Rev. Brasileira Med. Trab.** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 85-89, 2011.

GOTO, A. K.; SOUZA, M. T. S.; JÚNIOR, J. V. L. Um estudo sobre o Estresse em profissionais da área de logística da Indústria Automobilística. **Psicologia Política**, v. 9, n. 18, p. 291-311, jul./dez., 2009.

GUIDETTI G.; VIOTTI, S.; GIL-MONTE, P. R.; CONVERSO, D. Feeling Guilty or Not Guilty. Identifying Burnout Profiles among Italian Teachers. **Curr. Psychol.**, p. 1-12, 2017. Doi 10.1007/s12144-016-9556-6

GUIMARÃES, L. A. M. Saúde mental, estresse e qualidade de vida no trabalho. In: SOUZA, J. C.; Guimarães, L. A, M.; GRUBITS, S. (Eds.), **Interdisciplinaridade em saúde mental**. Campo Grande: UCDB, 2000, p. 17-19.

GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, v. 68, n. 1, p. 61-69, 1998.

HOWARD, S.; JONHSON, B. Resilient teachers: Resisting stress and burnout. **Social Psychology of Education**, v. 7, p. 399-420, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA/GABINETE DO PRESIDENTE. **Censo 2017-IV Recenseamento Geral da População e Habitação**: Divulgação os resultados preliminares IV RGPH 2017. Maputo, 2018.

JACKSON, L.; ROTHMANN, S. Occupational stress, organizational commitment, and ill health of educators in the North West Province. **South African Journal of Education**, v. 26, n. 1, p. 75-95, 2006.

JACQUES, M. G. C. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental e trabalho. Porto Alegre. **Psicologia e Sociedade**, v. 15, n. 1, p. 97-116, 2003.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**: uma lição de síntese. Porto: ASA, 2002.

JÚNIOR, E. G.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas Estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, 2008.

KOGA, G. K. C.; MELANDA, F. N.; SANTOS, H. H.; SANT'ANNA, F. L.; GONZÁLEZ, A. D.; MESAS, A. E.; ANDRADE, S. M. Factores asociados a piores níveis na Escala de Burnout em Professores de Educação Básica. **Caderno Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 268-275, 2015.

KRISTENSEN, T. S.; BORRRITZ, M.; VILLADSEN, E.; CHRISTENSEN, K. B. The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout. **Work Stress**. v.19, n. 3, p. 192-207, 2005. Doi: 10.1080/02678370500297720

KYRIACOU, C. **Stress-busting for teachers**. Cheltenham: Nelson Thornes, 1998.

KYRIACOU, C. **Stress-busting for teachers**. Cheltenham: Nelson Thornes, 2000.

KYRIACOU, C. Teacher stress: Directions for future research. **Educational Review**, v. 53, n. 1, p. 27-35, 2001.

KYRIACOU, C.; CHIEN, P.Y. Teacher stress in Taiwanese primary schools. **Journal of Educational Enquiry**, v. 5, n. 2, p. 86-104, 2004.

KYRIACOU, C.; SUTCLIFFE, J. A model of teacher stress. **Educational Studies**, v. 4, p. 1-6, 1978.

LADEIRA, M. B. O processo do stress ocupacional e psicopatologia do trabalho. **Revista em Administração**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 64-74, 1996.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer, 1984.

LEITE, N. M. B. **Síndrome de Burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica**. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

LEVY, G. C. T. M. **Avaliar o índice de burnout em professores da Rede Pública de Ensino localizada na Região Sudeste**. 2006, 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LEVY, G. C. T. M.; SOBRINHO, F. P. N.; SOUZA, C. A. A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 458-465, 2009.

LIPP, M. E. N. (Org.) **O Stress está dentro de você**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LIPP, M. E. N. Stress emocional: esboço da teoria de "Temas de Vida". In: LIPP, M. E. N. (Org.). **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Campinas: Papirus, 2004.

LHOSPITAL, A. S.; GREGORY, A. Changes in teacher stress through participation in prereferral intervention teams. **Psychology in the schools**, v. 46, n. 10, p. 1098-1112, 2009.

LOU, Y. G.; CHEN, L. Y. A Study of the English Teachers' Burnout in a Local Comprehensive University in China. **Creative Education**, v. 7, p. 646-654, 2016. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.74067>

- LOWESTEIN, L. Teacher stress leading to burnout: it's prevention and cure. **Education Today**, v. 41, n. 2, p. 12-14, 1991.
- MARCONI, A. M.; LAKATOS, M. E. **Planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARTINS, M. C. A. Factores de risco psicossociais para a saúde mental. **Revista Educação, Ciência e Tecnologia**, p. 255-268, 2004.
- MARRAS, J. P.; VELOSO, H. M. **Stress ocupacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- MASLACH, C.; GOLDBERG, J. Prevention of burnout: New perspectives. **Applied & Preventive Psychology**, v. 7, p. 63-74, 1998.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. **Journal of occupational behaviour**, v. 2, p. 99-113, 1981.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. **The Maslach Burnout Inventory Manual** (3th). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1997.
- MASLACH, C.; LEITER, M. P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** guia para vencer o estresse na empresa. Campinas: Papyrus, 1999.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER M. P. Job burnout. **Ann Rev Psychol**. v. 52, p. 397-422, 2001.
- MASSOLA, R. M. Estresse “versus” Qualidade de Vida: uma abordagem para educadores In: VILARTA, R. (org.). **Alimentação saudável e qualidade de vida**. Campinas: IPES, cap. 14, p. 133-150, 2007.
- MCSHANE, S. L.; VON GLINOW, M. A. **Comportamento organizacional: conhecimento emergente, realidade global**, 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- MEC/MOÇAMBIQUE. **Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB)**. Maputo: DINEG/MEC, 2008.
- MELO, B. T.; GOMES, A. R.; CRUZ, J. F. A. Stress ocupacional em profissionais de saúde e do ensino. **Psicologia: teoria e investigação**, v. 2, p. 53-72, 1997.
- MELO, W. F.; REGO, S. M. O.; SALDANHA, H. G. A. C.; FLOR, M. F. P. C.; MARACAJA, P. B. Síndrome de Burnout em professores. **REBES**, Pombal-PB, v. 5, n. 4, p. 1-6, 2015.
- MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, p. 341-349, 1991.
- MENEZES, M. E.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis, 2001.

MESQUITA, A. A.; GOMES, D. S.; LOBATO, J. L.; GONDIM, L.; SOUZA, S. B. Estresse e Síndrome de Burnout em professores: prevalência e causas. **Psicol. Argum.** Curitiba, v. 31, n. 75, p. 627-635, 2013.

MERLO, A. R. C.; BOTTEGA, K. V. P.; PEREZ, K. V. (orgs.) **Atenção ao sofrimento e ao adoecimento psíquico do trabalhador e da trabalhadora:** Cartilha para profissionais de saúde do Sistema Único de Saúde. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MINED/INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico.** Maputo: MINED/INDE, 2003.

MINED. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016.** Maputo: MINED, 2013.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da Republica de Moçambique.** Maputo: Imprensa Nacional, 2004.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 6/92 de 6 de Maio:** regula o Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Boletim da República, Maputo: I Série, n. 19. p. 104-113, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Lei n.º 23/2007 de 1 de Agosto:** aprova a Lei do Trabalho e revoga a Lei n.º 8/98, de 20 de Julho. Boletim da Republica, Maputo: I Série, n. 31, p. 466-506, quarta feira, 1 de agosto de 2007.

MOÇAMBIQUE. **Decreto n.º 62/2013 de 4 de Dezembro:** Aprova o Regulamento que estabelece o Regime Jurídico de Acidentes de Trabalho e Doenças Profissionais e revoga o Diploma Legislativo n.º 1706, de 19 de outubro de 1957. Maputo: I Série, n. 97, p. 975-985, quarta feira, 4 de Dezembro de 2013.

MONTGOMERY, A.; MOSTERT, K.; JACKSON, L. Burnout and health of primary school educators in the North West Province. **South African Journal of Education**, v. 25, n. 4, p. 266-272, 2005.

MONTEIRO, J. K.; DALAGASPERINA, P.; QUADROS, M. O. **Professores no limite:** o estresse no trabalho do ensino privado no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Carta, 2012.

MOKDAD, M. Occupational stress among Algerian teachers. **Afr Newslett on Occup. Health and Safety**, v. 15, p. 46-47, 2005.

MORENO-JIMÉNEZ, J. C.; FLORES, M. M. T.; TOVAR, L. A. R.; VILCHIS, F. L. Evolution of the Concept and Models of Work Exhaustion (Burnout): The Research in Mexico. **International Business Research**, v. 7, n. 9, p. 45-66, 2014.

MORENO-JIMENEZ, B.; GARROSA-HERNANDEZ, E.; GÁLVEZ, M.; GONZÁLEZ, J. L.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. A Avaliação do Burnout em Professores. Comparação de Instrumentos: BP-R E MBI-ED. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, 2002.

MORENO-JEMENEZ, B.; OLIVER, C.; ARAGONESES, A. El burnout: una forma específica de estrés laboral. In: BUELA-CASAL, G.; CABALLO, V. (Eds.). **Manual de psicología clínica aplicada.** Madri: Siglo Veintiuno, 1991, p.271-284.

NARDI, H. C. Saúde do Trabalhador. In: CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e tecnologia, dicionário crítico**. Porto Alegre: UFRGS, p. 283-286, 1997.

NEVES, M. Y. R.; SELIGMANN-SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DE TRABALHO-O.I.T. **Emploi et conditions de travail des enseignants**. Genebra: Bureau Internationale du Travail, 1981.

OLAITAN, O. L. Prevalence of job stress among primary school teachers in South West, Nigeria. **African Journal of Microbiology Research**, v. 3, n. 8, 2009.

OLIVEIRA, V. B. T. C. **Stress ocupacional em uma amostra do ensino médio da rede particular da educação**. 2003. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica Bom Bosco, Campo Grande, 2003.

OLMEDO-MONTES M.; SANTED GERMÁN, M. A.; JIMÉNEZ TORNERO, R.; GÓMEZ CASTILLO, M. D. El síndrome de burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. **Psiquis.**, v. 22, n. 3, p. 117-29, 2001.

OZDEMIR, Y. The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. **International Journal of Social Sciences**, v. 2, n. 4, p. 257-263, 2007.

POLETO, N. A.; PROBST, L. F.; OLIVEIRA, T. L.; GUERRA, L. M.; AMBROSANO, G.M. B.; CORTELLAZZI, K. L.; GIL-MONTE, P. R.; POSSOBON, R. F. Síndrome de Burnout em gestores municipais da saúde, **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 209-215, 2016.

PEIRÓ, J. M. **Desencadeantes del Estrés Laboral**. Salamanca: Endema, 1993.

PIRES, D. A. **Validação do Questionário de Burnout para Atletas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2006.

POCINHO, M.; CAPELO, M. R. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2009.

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre *burnout*, *engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 513-528, set./dez., 2011.

RABASA, B.; FIGUEIREDO-FERRAZ, H.; GIL-MONTE, P. R.; LLORCA-PELLICER, M. El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de Enseñanza Secundaria. **Revista de Psicodidáctica**, v. 21, n. 1, p. 103-119, 2016.

REINHOLD, H. H. **Indisciplina e desinteresse dos alunos: principais fontes de stress ocupacional em professores do ensino infantil ao superior**. Congresso Brasileiro sobre stress. Anais em CD, n. 49, 15-16 de agosto de 2003.

REINHOLD, H. H. **O sentido da vida: prevenção do stress e burnout do professor.** 2004, 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e Exaustão Emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr., 2006.

RIBEIRO, T. A. **Estresse em professores do ensino fundamental: estudo em uma escola social no sul do estado de Minas Gerais.** 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2015.

RIBEIRO, L. C. C, BARBOSA, L. A. C. R.; SOARES, A. S. Avaliação da prevalência de Burnout entre professores e a sua relação com as variáveis sociodemográficas. **Revista Enferm. Cent. O. Min.**, v. 5, n. 3, p. 1741-1751, 2015.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**, 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBBINS, S. P. **Fundamentos do Comportamento Organizacional.** São Paulo: Pearson Prentice Hall.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social**, 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ROIK, A.; PILATTI, L. A. **Psicodinâmica do Trabalho: uma perspectiva teórica.** XXIX Encontro Nacional de Engenharia de produção: a Engenharia de Produção e o Desenvolvimento Sustentável: Integrando Tecnologia e Gestão. Salvador, BA, p.1-11, 2009.

ROJAS, S. U.; OCAÑA, J. I. S.; GIL-MONTE, P. R. Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. **Informción Psicología**, v. 91-92, p. 53-63, 2014.

RUDOW, B. Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (Eds.). **Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SALAS, A. M.; GIL-MONTE, P. R. Características psicométricas del “Cuestionario para la evaluación del Síndrome de quemarse por el trabajo” em maestros mexicanos. **Revista de Educación**, v. 359, septiembre-diciembre 2012. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-094

SANTOS, S. F. **Burnout e diferenças de género em professores.** 2011. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Trabalho em Contextos Internacionais e Interculturais), Faculdade de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

SANTOS, A. A.; SOBRINHO, C. L. N. Revisão sistemática da prevalência da síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 35, n. 2, p. 299-319, 2011.

SANTOS, D. A. S.; AZEVEDO, C. A.; ARAÚJO, T. M.; SOARES, J. F. S. Reflexões sobre a saúde docente no contexto de mercantilização do ensino superior. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 6, n. 1, p. 159-186, 2016.

SALVAGIONI, D. A. J.; MELANDA, F. N.; MESAS, A. E.; GONZAÁLEZ, A. D.; GABANI, F. L.; ANDRADE S. M. Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. **PLOS ONE**, v. 4, p. 1-29, october, 2017. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>

SÁ, L.; FLEMING, M. Bullying, burnout, and mental health among Portuguese nurses. **Issues in Mental Health Nursing**, v. 29, p. 411-426, 2008.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e Desgaste Mental: o direito de ser dono de si**. São Paulo: Cortez, 2011.

SELYE, H. **The stress of life**. Toronto: McGraw-Hill, 1956.

SELYE, H. **Stress in health and disease**. Boston: Butterworths, 1976.

SELYE, H. **Selye's guide to stress research**: New York: Van Nostrand Reinhold, 1980.

SILVA, M. C. **A Síndrome de Burnout e o Trabalho de professores de uma escola pública Mineira do Ensino fundamental**. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, A. V. C. J. **Coping e Burnout em professores da Educação Básica**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SILVA, D. P.; SILVA, M. N. R. O. O Trabalhador com estresse e intervenções para o cuidado em Saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 201-214, 2015.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; POZZATTO, R. N.; PAULA, K. M. P. Indicadores de estresse e *coping* no contexto da educação inclusiva. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 27-142, 2014.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; SILVEIRA, E. P. Indicadores de stress e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Rev. Quadr. da Ass. Bras. de Psicol. Escolar e Educ.**, SP, v. 18, n. 3, p. 457-465, set/dez., 2014.

SIMÕES, E. C. **Investigando o esgotamento físico e emocional (burnout) entre professores usuários de um hospital do município de São Paulo**. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Faculdade Saúde Pública de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCHAUFELI, W.; ENZMANN, D. **The burnout companion to study and practice: a critical analysis**. Londres: Taylor & Francis, 1998.

- SCHUSTER, M. S.; DIAS, V. V.; BATTISTELLA, L. F.; MARQUETTO, M. F. **Oldenburg Burnout Inventory**: Validação de uma nova forma de mensurar Burnout no Brasil. IV encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Brasília/DF, p. 1-11, 3 a 5 de nov., 2013.
- STACCIARINI, J. M. R.; TROCCOLI, B. T. O estresse na atividade ocupacional do enfermeiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 9, n. 2, p. 112-120, 2001.
- TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 337-746, 2002.
- TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout-ECB. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 213-221, 2009.
- TAYLOR, S. E.; SEEMAN, T. E.; EISENBERGER, N. I.; KOZANIAN, T. A.; MOORE, A. N.; MOONS, W. G. Effects of a supportive or an unsupportive audience on biological and psychological responses to stress. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 98, n. 1, p. 47-56, 2010.
- TEODORO, M. D. A. Estresse no Trabalho. **Com. Ciências Saúde**, v. 23, n. 3, p. 205-206, 2012.
- TERENCE, A. C. F.; Filho, E. E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, p. 1-9, 9 a 11 de outubro, 2006.
- THOMPSON, B. (Ed.). **Contemporary thinking on reliability issues**. Newbury Park, CA: Sage, 2002.
- TITTONI, J. Saúde mental. In: CATTANI, A. D. (org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia**, 4. ed. rev. ampl. Porto Alegre: UFRGS, p. 279-282, 2002.
- TONDER, C. L. V.; WILLIAMS, C. Exploring the origins of Burnout among secondary educators. **SA Journal of Industrial Psychology**, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2009.
- VALE, S. F.; MACIEL, R. H.; CARLOTTO, M. S. Propriedades psicométricas da escala de percepção de estressores ocupacionais dos professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 3, p. 575-583, set./dez., 2015.
- VALLE, L. E. R. **Estresse e distúrbios de sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho**. 2011, f 208. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São de Paulo, São Paulo, 2011.
- WANG, X. J. Investigation and Analysis of the Burnout Status of College Female English Teachers. **Journal of Jinan Vocational College**, v. 1, n. 41, p. 37-38, 2010.
- WEBER, L. N. D.; LEITE, C. R.; STASIAK, G. R.; SANTOS, C. A. S.; FORTESKI, R. O Estresse no trabalho do professor. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

WÜNSCH, D. S.; MENDES, J. M. R. Saúde do trabalhador e proteção social: as repercussões da precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho**, v. V, n. 9, p. 163-175, 2011.

YAEGASHI, S. F. R., BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; ALVES, I. C. B. **O estresse e a Síndrome de burnout no trabalho docente**: algumas reflexões. (Comunicação oral). X CONPE, Universidade Federal de Maringá-PR, 2011.

YAEGASHI, S. F. R.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; Alves, I. C. B.; BOCCATO, F. V. P. **Síndrome de Burnout e a docência no ensino fundamental**. (Comunicação oral). IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar da Educação Especial. Londrina, 29 a 31 de outubro, 2007.

YONG, Z.; YUE, Y. Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. **Chinese Education and Society**, v. 40, n. 5, p. 78-85, 2007.

YU, S. Burnout in Higher Education “Two-Course” Teachers and Some Suggested Approaches to the Problem. **Chinese Education and Society**, v. 38, p. 53-60, 2005.

ZILLE, L. P.; CREMONEZI, A. M. Estresse no trabalho: estudo com professores da rede pública estadual de Minas Gerais. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 111-128, 2013.

ZHUWAO, S.; SETATI, T. S.; RACHIDI, M. P.; UKPERE, W. I. Occupational stress and organizational commitment of employees at higher educational institution. **Journal of Governance and Regulation**, v. 4, n. 4, p. 740-746, 2015.

ZURLO, M. C.; PES, D.; COOPER, C. L. Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian school teachers. **Stress and Health**, v. 23, p. 231-241, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor (a).

Vimos por este meio convidá-lo para participar como voluntário (a) da pesquisa: Esgotamento emocional e profissional (*Burnout*) em professores moçambicanos do ensino básico das escolas da rede pública na Cidade Nampula.

O objetivo central desta pesquisa é de investigar a síndrome de *burnout* em professores moçambicanos na cidade de Nampula. O trabalho é eminentemente acadêmico e não tem fins lucrativos, ou seja, faz parte de um dos requisitos para obtenção do grau acadêmico de Mestre em Psicologia Social e Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Brasil.

A coleta de informações é por meio dos seguintes instrumentos autoaplicáveis: questionário de dados sociodemográficos e laborais, *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* para profissionais de educação versão em português (CESQT-PE), e questionário de fontes de stress. Desse modo, solicitamos a si para fazer parte desta pesquisa. E no caso de aceitar de fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

A sua participação é de livre e espontânea vontade, não havendo possibilidade de ser penalizado (a) de forma alguma. Dessa forma, será garantido o seu anonimato e as informações por si fornecidas são sigilosas, pois os questionários não exigem sua identificação (nome). E como tal, o tratamento de informação será de forma coletiva e não individualizada através de planilha de SPSS.

A sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento dos questionários acima mencionados e fazer um relato livre sobre aspectos da vida profissional, tendo a liberdade de deixar a pesquisa em qualquer fase da mesma, sem qualquer prejuízo para você. Em caso de dúvidas ou sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, entrando em contato com o pesquisador principal através do cell: (+258) 850172497 e (+258) 827336403, pelo e-mail: aliantegildo@yahoo.com.br ou pela coordenada da pesquisa, pelo cell: (+55)5199941036 e pelo e-mail: jatittoni@gmail.com.

Uma vez que os instrumentos utilizados tratam de processos de trabalho-saúde-doença, você terá uma compreensão mais ampla de aspectos da vida profissional e de que forma o trabalho impacta em sua saúde. Suas informações podem ajudar a visibilizar e denunciar o sofrimento dos professores e, de igual modo, contribuir a gerar reflexões para a necessidade de

melhoria das condições do trabalho docente. Porém, ao falar de aspectos da vida profissional pode ter como riscos, o aparecimento de desconfortos psicológicos de leves a moderados na forma de sentimentos, emoções, pensamentos e lembranças ligados a conflitos psicológicos, os quais, se aparecerem, serão trabalhados e administrados com auxílio do pesquisador, o qual está em formação em Psicologia, estando apto em lidar com situações dessa natureza.

Os dados desta pesquisa serão conservados pela coordenadora da pesquisa, que manterá os questionários respondidos arquivados na sala 300F, localizada no Instituto de Psicologia da UFGRS, Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Porto Alegre/RS, pelo período de 5 anos. Os dados serão digitalizados em bancos de Excel ficando este de posse e guarda dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que serão mantidos na biblioteca eletrônica do pesquisador em formato digital em sigilo e de acesso exclusivo do mesmo (computador pessoal). Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____ (nome completo do/a participante) de forma livre e esclarecida, uma vez que obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Cidade de Nampula/Moçambique, ____ / ____ / 2018.

Coordenadora _____

Pesquisador _____

Participante _____

Apêndice 2: Questionário de dados sócio-demográficos e laborais

INFORMAÇÃO SOBRE O QUESTIONÁRIO

O questionário que você vai preencher não será mostrado em nenhum caso ou circunstância a outras pessoas de sua instituição. Somente terão acesso ao seu conteúdo os membros da equipe de investigação. Todos os dados serão tratados confidencialmente. O seu anonimato será mantido em todo o momento e os dados somente serão analisados de forma coletiva.

É importante que você responda a todas as questões, pois as omissões invalidam o conjunto da escala. Responda colocando (X) na alternativa adequada ao seu caso ou escrevendo as respostas nos espaços que precedem as questões. Certifique-se ao final se todas as questões foram respondidas.

Esta parte do questionário é sobre seus dados pessoais e laborais. Com os dados **NÃO PRETENDEMOS IDENTIFICÁ-LO**. O objetivo é poder agrupar as suas respostas com a de outros profissionais de características similares às suas.

DADOS PESSOAIS	
1. Sexo	M [] F [] Outro: _____
2. Estado civil	Solteiro(a) [] Casado(a) [] Separado(a) [] Viúvo(a) []
3. Idade	_____ anos
4. Situação conjugal	Com companheira(o) fixa(o) [] Sem companheiro(a) fixa(o) []
5. Filho(s)	Não [] Sim [] Se sim, quantos []

DADOS LABORAIS	
1. Vínculo com Estado	Contratado [] Nomeado []
2. Modelo de Formação	7+3 [] 10+1 [] 10+2 [] 10+3 [] 12+1 [] Superior []
3. Habilitações literárias	10 classe [] 12 classe [] Superior []
4. Carreira	DN5 [] DN4 [] DN3 [] DN2 [] DN1 []
5. Tempo de serviço	_____ anos _____ meses
6. Carga horária semanal	_____ tempos/aulas
7. Total (aproximado) de alunos que contata diariamente	_____ alunos
8. Possui outra atividade de trabalho	Não [] Sim [] Qual? _____
9. Trabalha em outra Instituição de ensino	Não trabalha [] Trabalha [] Se sim: pública [] privada []
10. Remuneração	Até 2 SM [] 2 a 5 SM [] Mais de 5 SM []

SM – Salário Mínimo mensal: 6.453 MTS

Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice 3: Questionário sobre as fontes de stress no trabalho docente

Prezado (a) professor (a).

Este questionário tem por objetivo, compreender a sua percepção em relação à avaliação que faz sobre os diversos aspectos do trabalho docente, para depois analisar de que forma estes aspectos podem contribuir negativamente para o seu bem-estar e a saúde física e mental. O estudo destina-se aos professores que lecionam em Escolas Públicas do Ensino Primário na(o) Cidade/Distrito de Nampula.

As informações fornecidas por você são **sigilosas**, pois o questionário é **anónimo**, por isso, sinta-se à vontade para responder todas as questões. **Não há respostas certas e nem erradas**. Sua contribuição é muito importante, pois irá ajudar fornecendo-nos informações úteis nesta área. Neste sentido, escolha a opção que representa a sua avaliação, colocando **(X)** ou um círculo **(O)** no respectivo número.

0	1	2	3	4
Não estressante	Pouco Estressante	Estressante	Muito Estressante	Altamente Estressante

1) Número de disciplinas lecionadas	0	1	2	3	4
2) Quantidade de unidades temáticas de cada programa de ensino	0	1	2	3	4
3) Horário de trabalho	0	1	2	3	4
4) Quantidade de alunos por turma	0	1	2	3	4
5) Carga diária/semanal de trabalho	0	1	2	3	4
6) Salário que recebe	0	1	2	3	4
7) Diversidade de atividades diárias	0	1	2	3	4
8) Multiplicidade de papeis a desempenhar	0	1	2	3	4
9) Realização de atividades burocráticas	0	1	2	3	4
10) Ambiente/clima social de trabalho	0	1	2	3	4
11) Relacionamento interpessoal com colegas	0	1	2	3	4
12) Relação interpessoal com membros de direção	0	1	2	3	4
13) Relação interpessoal com alunos	0	1	2	3	4
14) Relação com pais e/ou encarregados de educação dos alunos	0	1	2	3	4
15) Atender as expectativas de pais/responsáveis e sociedade	0	1	2	3	4
16) Participação dos pais e encarregados na educação dos filhos	0	1	2	3	4
17) Sua participação nas decisões institucionais	0	1	2	3	4
18) Condições físicas de trabalho da escola	0	1	2	3	4

19) Reconhecimento social da profissão docente	0	1	2	3	4
20) Avaliação de seu desempenho	0	1	2	3	4
21) Oportunidades de desenvolvimento/crescimento profissional	0	1	2	3	4
22) Promoções, progressões e mudanças de carreira	0	1	2	3	4
23) Atribuição de bolsas de estudos	0	1	2	3	4
24) Oportunidades de continuação de estudos	0	1	2	3	4
25) Premiação dos funcionários/professores da escola	0	1	2	3	4
26) Planos de benefícios sociais	0	1	2	3	4
27) Distância a percorrer entre escola-casa e vice-versa	0	1	2	3	4
28) Falta de recursos materiais para o trabalho	0	1	2	3	4
29) Organização/forma com que seu trabalho é realizado	0	1	2	3	4
30) Mudanças ou atualizações regulares de curriculares e livros	0	1	2	3	4
31) Atribuição da culpa pelos fracassos do sistema educacional	0	1	2	3	4
32) Contínua necessidade de atualização	0	1	2	3	4
33) Conciliar trabalho e família	0	1	2	3	4
34) Conciliar trabalho e lazer	0	1	2	3	4
35) Viver longe da família	0	1	2	3	4
36) Perca de valor social da profissão docente	0	1	2	3	4
37) Comportamento dos alunos	0	1	2	3	4
38) Motivação e interesse de alunos	0	1	2	3	4
39) Desempenho e aprendizagem dos alunos	0	1	2	3	4
40) Falta de apoio psicossocial	0	1	2	3	4
41) Movimentação/transferência de professores	0	1	2	3	4
42) Existem outros aspectos estressantes importantes? Sim [] Não[] Se sim, mencione-os:					

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo-Professores – CESQT-PE

O questionário que você irá preencher não vai ser mostrado em nenhum caso ou circunstância a outras pessoas de sua instituição. Só terão acesso ao seu conteúdo os membros da equipe de investigação. Todos os dados serão tratados confidencialmente. O seu anonimato será mantido em todo o momento e os dados só serão analisados de forma coletiva. É importante que você responda todas as questões. Certifique-se ao final se todas as questões foram respondidas.

Lembre-se que não existem respostas certas e nem erradas, o importante é opinião.

Pense com que frequência lhe ocorrem as ideias abaixo tendo em conta a escala que se lhe apresenta. Para responder circule ou marque com (X) a alternativa (número) que mais se ajusta à sua situação:

	0	1	2	3	4
	Nunca	Raramente: algumas vezes por ano	Às vezes: algumas vezes por mês	Frequentemente: algumas vezes por semana	Muito frequentemente: todos os dias
1) O meu trabalho é desafiador e estimulante.					0 1 2 3 4
2) Não me agrada atender alguns alunos.					0 1 2 3 4
3) Acho que muitos alunos são insuportáveis.					0 1 2 3 4
4) Preocupa-me a forma como tratei algumas pessoas no trabalho.					0 1 2 3 4
5) Vejo o meu trabalho como uma fonte de realização pessoal.					0 1 2 3 4
6) Os familiares dos meus alunos me incomodam.					0 1 2 3 4
7) Penso que trato com indiferença alguns alunos.					0 1 2 3 4
8) Penso que estou saturado/a pelo meu trabalho					0 1 2 3 4
9) Sinto-me culpado/a por alguma das minhas atitudes no trabalho.					0 1 2 3 4
10) Penso que o meu trabalho me proporciona coisas positivas.					0 1 2 3 4
11) Aprecio ser irônico/a com alguns alunos.					0 1 2 3 4
12) Sinto-me pressionado/a pelo trabalho.					0 1 2 3 4
13) Tenho remorsos por alguns dos meus comportamentos no trabalho.					0 1 2 3 4
14) Rotulo ou classifico os alunos segundo o seu comportamento.					0 1 2 3 4
15) O meu trabalho é gratificante.					0 1 2 3 4
16) Penso que deveria pedir desculpas a alguém pelo meu comportamento no trabalho.					0 1 2 3 4
17) Sinto-me cansado/a fisicamente no trabalho.					0 1 2 3 4
18) Sinto-me desgastado/a emocionalmente no trabalho.					0 1 2 3 4
19) Sinto-me entusiasmado pelo meu trabalho.					0 1 2 3 4
20) Sinto-me mal por algumas coisas que falei ou fiz no trabalho.					0 1 2 3 4

Anexo 2: Carga Horária para Escolas com dois turnos

Disciplinas	Classes						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Língua Portuguesa	12	12	10	8	8	6	6
Língua Moçambicana			2	2	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	2	2	2	2	2	2	2
Matemática	8	8	6	6	6	5	5
Ciências Sociais (Geografia e História)				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica						2	2
Total	28	28	28	28	28	30	30

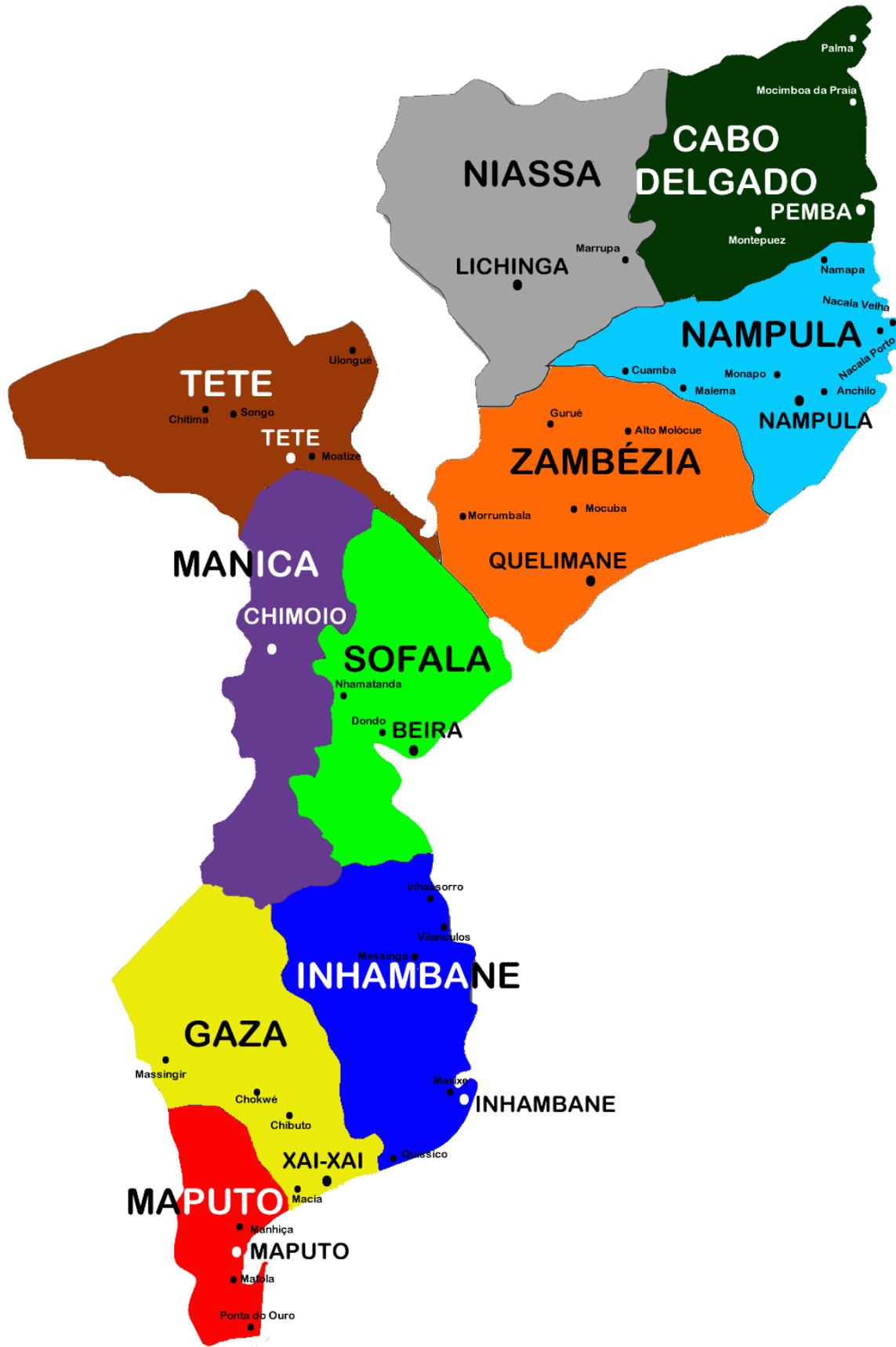
Fonte: MINED/ INDE (2003:42)

Anexo 3: Carga Horária para Escolas com três turnos

Disciplinas	Classes						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Língua Portuguesa	10	10	8	7	7	6	6
Língua Moçambicana			2	2	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	1	1	1	1	1	2	2
Matemática	8	8	6	6	6	5	5
Ciências Sociais (Geografia e História)				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica						2	2
Total	25	25	25	25	25	30	30

Fonte: MINED/ INDE (2003:41)

Anexo 4: Mapa de Moçambique



Anexo 5: Mapa de Nampula



Fonte: Extraído na internet



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

GOVERNO DO DISTRITO DE NAMPULA

SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DE NAMPULA

SECRETARIA GERAL

N/Ref nº 254/SDEJTN/SG/010.2 2018

Para: Escolas da Cidade de Nampula

Assunto: **Transcrição de Despacho**

Data: 28/02/2018

Deu entrada neste Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Nampula, no dia 22 de Setembro de 2017, um requerimento do senhor **Gildo Aliante**, através do qual pede que lhe seja autorizado para realizar uma Pesquisa sobre Esgotamento Emocional e Profissional em professores do Ensino Primário, localizados dentro da cidade de Nampula. Junto se transcreve o despacho do Exmo. Senhor Director do SDEJT, de 03/1/2017, cujo teor é seguinte:

"Autorizo".

Assim, para o cumprimento integral deste propósito do requerente, solicita-se a colaboração das instituições onde for a se apresentar.

Assinatura ilegível: **Armando Nicane**, Instrutor e Técnico Pedagógico de N1 e **Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Nampula**.

Com os melhores Cumprimentos

O chefe da Secretaria

Witorino

William Maiane Vitorino

(DN3)



JA/SDEJTN/SG/2018



28 02 2018
Glorio

Serviço Distrital de Educação, Juv. e Tecnologia de Nampula, Rua Cidade de Moçambique nº 532, Telefax 26213490

