

LINGUAGENS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista do Mestrado em Educação (ISSN - 15158-0743)

Vol. 06 N.º 06 JAN/JUN 2001



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Universidade Federal do Piauí

ISSN 15158-0743

Linguagens, Educação e Sociedade
Revista do Mestrado em Educação

Linguagens, Educação e Sociedade: revista do Mestrado em
Educação/Universidade Federal do Piauí - vol. 6, n. 6 (2001)
Teresina: EDUEPI, 2001.
Semestral
1. Educação - Periódica
I. Universidade Federal do Piauí
CDD 370.2
CDD 37 (02)

Linguagens Educação e Sociedade	Teresina	V. 6	N.º 6	I - 94	2001
---------------------------------	----------	------	-------	--------	------

MAL-ESTAR OCUPACIONAL DOCENTE: *STRESS* E *BURNOUT* EM PROFESSORES

Antonia Dalva França Carvalho
Mestra em Educação. UFPI
Antonio Roazzi / UFPE

RESUMO

Este estudo teve como proposta: validar um instrumento para mensuração dos níveis de *stress* e *burnout* entre professores, o MBI- (*Maslack Burnout Inventory* de Maslach & Jackson); verificar quais estratégias estes utilizam para enfrentarem o *stress* decorrente de sua ocupação, bem como estabelecer correlação entre o MBI e as variáveis sociodemográficas. As evidências do mal-estar ocupacional docente, sinalizam sua relevância no implemento de medidas no setor educacional.

Palavras-Chave: *stress*, *burnout*, professores, mal-estar docente, "MBI" de Maslack & Jackson.

ABSTRACT

This study had as proposal: to validate a mensuration instrument between teachers. The MBI (Maslack Burnout Inventory, of maslack and Jackson); to verify which streategies this teachers have used to combact the stress resultig from their ocupacion, as well as to stabilhish corelation between the results MBI and the social-demographics variables . The evidences about the teaching ocupacional indisposition signalization your importance on implement of measurement on educational sector.

Key Words: *stress*, *burnout*, teacher indisposition, MBI of Maslak and Jackson

CONSIDERAÇÕES PRELIMIANRES: O MAL ESTAR DOCENTE

A preocupação com a (re) construção de uma escola que favoreça efetivamente o crescimento do ser humano, permitindo o acesso aos conteúdos socioculturais produzidos pela humanidade, o desenvolvimen-to do pensamento crítico e das múltiplas facetas da inteligência têm sido objeto de muitas discussões em âmbito nacional. Um dos pontos fortes destas discussões faz emergir a temática do trabalho docente, abrindo espaço para que seja (re) avaliado sob as mais variadas perspectivas. Uma delas refere-se ao bem-estar dos professores, para que possam atuar eficientemente no sentido de encaminhar a escola rumo ao paradigma proposto (o da qualidade, da excelência de resultados). Tal discussão, no entanto, implica *a priori* em uma visão holística deste profissional enquanto ser humano histórico, suscetível aos estímulos do meio em que se contextualiza

Como ser humano, o professor possui dimensões biológicas, psicológicas e sociais, que se interpenetram de maneira indissociável. Daí ser considerado como ser biopsicossocial. Por tais características é que tem seu bem-estar submisso às circunstâncias que o cerceiam, seja de modo particular ou como integrante do sistema sociocultural. Segundo Freire (1983), o bem-estar vincula-se às condições de vida. Portanto, é a maneira como o professor vive e o modo como reage frente aos estímulos do meio interno e externo que vão determinar o seu bem-estar ou a sua antinomia: o mal-estar.

Nessa perspectiva, é a própria condição de ser humano que impõe a interação com o meio físico e social, em uma relação de causa e efeito. Nessa interação, tanto o homem influencia quanto é influenciado. Ao receber os estímulos externos, advindos do ambiente sociocultural do qual participa, os estímulos internos (o pensamento, a afetividade, o desejo, entre outros) são aguçados. Uma vez

excitados, esses estímulos incentivam o organismo a produzir substâncias, como a adrenalina ou epinefrina¹, por exemplo. Tais substâncias deverão ser descarregadas pelo sistema nervoso central, caracterizando a relação dialética entre indivíduo e o meio em que está inserido. Nessa interação, o indivíduo constrói maneiras diferentes de reagir diante do meio para (re) equilibrar o seu organismo e adaptar-se às mais variadas situações. Esse processo é inerente à humanidade desde as épocas mais primitivas, quando as ameaças do meio exigiam respostas físicas enérgicas.

Um referencial pode nos auxiliar na compreensão destas reações e seus efeitos: o conceito de stress. Aqui entendido como uma necessidade de adaptação do ser humano frente às novas situações que se lhe são apresentadas. O stress, um dos vilões deste século, passou recentemente a ser tema de inúmeras discussões e debates, resultando em extensa produção de textos. No entanto, já era conhecido pelo homem das cavernas. Sabe-se, por exemplo, que o rugido de um animal feroz provocava no organismo do homem pré-histórico efeito semelhante ao de uma sirene ou de um alarme para o homem moderno. Todo o combustível energético do corpo (açúcares e gorduras) era canalizado para o sangue. Os disparos do coração aceleravam o ritmo da circulação sanguínea, enquanto a digestão era interrompida para o sangue desviar-se para os músculos do cérebro, as pupilas se dilatavam, garantindo maior entrada de luz, os vasos sanguíneos se contraíam, a pressão sanguínea aumentava ao mesmo tempo em que o sangue se afastava das extremidades, deixando mãos e pés frios. Entre outros, estes são os efeitos da adrenalina no organismo. Alterações orgânicas, que deixavam o homem das cavernas em estado de alerta para fugir ou enfrentar um animal. O protagonista desta situação nada mais é do que o stress. Assim, como já foi dito, qualquer situação nova ou estímulo ambiental que fuja da rotina tem como resposta o stress, ou seja, uma situação em que há um

desequilíbrio interior e necessita ser superada.

As transformações sofridas pelo meio, apesar de terem alterado as ameaças que desencadeiam os stress, que normalmente são de ordem psicológica, não conseguiram modificar a fisiologia de reação ao stress descrita no parágrafo anterior. Infelizmente, o ser humano civilizado já não reage aos estímulos da mesma maneira que os seus ancestrais. Atualmente devido às mudanças ocorridas na sociedade, o homem moderno ordinariamente, depara-se com situações que também culminam no stress, independente da faixa etária ou da classe social na qual se inclui. Tais situações não são, evidentemente, as mesmas vividas pelo homem primitivo. São mais complexas e mais sutis em face da amplitude e intensidade do cotidiano moderno das pessoas. Além disso, os condicionamentos sociais inibem as reações, para que sejam externadas. Geralmente, nas relações sociais, em determinados grupos (os de trabalho, por exemplo) é comum a pessoa reprimir sentimentos de raiva, medo e angústia, entre outros. Isso quer dizer que: qualquer que seja o contexto onde a pessoa atue, haverá de deparar-se com multifatores sociais e individuais que podem produzir um stress intenso, prolongado e crônico, cuja falta de controle pode resultar em complicações para a saúde, comprometendo o seu bem-estar, além de indisposições entre as pessoas envolvidas e podendo inclusive, provocar doenças que culminam em morte.

De fato, nas últimas décadas o problema do stress está sendo observado com muito mais interesse e preocupação. Esta preocupação se fundamenta nas conseqüências causadas pelo stress, não somente ao indivíduo (sofrimento mental e físico), mas também à organização ou instituição na qual o indivíduo trabalha (prejuízo econômico). Delboni (1997) estima que no Brasil, no ano 2000, as empresas venham a gastar cerca de US\$ 2000 (dois mil dólares) por funcionário, enquanto que em

1995 o custo era de US\$ 560 (quinhentos e sessenta dólares). No Japão, este problema assume características ainda mais graves. Por causa da intensidade e do ritmo de trabalho, nos últimos anos, os trabalhadores japoneses incorporaram uma nova preocupação ao seu cotidiano, o *karoshi*, ou seja, a morte causada pelo *stress* e excesso de trabalho (Rifken, 1995).

Como cada profissão retrata um perfil laboral, a partir do qual emergem as doenças ocupacionais (França & Rodrigues, 1996) este aspecto cresce em importância quando se trata da Educação. Apesar de existir uma vasta literatura em nível internacional sobre o tema, nas escolas brasileiras, tais estudos não chegaram ainda. Talvez o professor só reconheça suas responsabilidades (que não são poucas) e as dificuldades de realizar um trabalho em condições tão desfavoráveis apontadas pela literatura. Um trabalho, segundo Luckesi (1996), de qualidade mínima. Afetado não somente pela insatisfação dos profissionais que fazem a Educação, mas também por não oferecer recursos, nem apoio afetivo, necessários à sua concretização. O que já concorre para uma situação de desconforto, de baixa-estima, de mal-estar no ambiente escolar.

Além disso, ser professor no Brasil, hoje, já não representa o mesmo mérito e *status* do professor de outrora. Por estarem na vanguarda do processo de ensino e aprendizagem são responsabilizados pelo fracasso escolar. Sua profissão já não tem o reconhecimento social e nem o prestígio que o ser humano necessita como profissional para sentir-se confortável no exercício do seu trabalho. Denegridos e abalados em sua imagem, experimentam atualmente uma situação de mal-estar socioprofissional.

Mal-estar que Esteve (1987, 1982) define como reações dos professores, oriundas do conflito profissional, utilizando a expressão *malaise enseignement teacher burnout*, para perfilar os efeitos negativos suscitados pelas

condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Neste estudo, portanto, estamos relacionando o mal-estar ocupacional docente ao *stress* e ao *burnout*.

Para compreender melhor este mal-estar, basta analisar os problemas que ocorrem em reação ao *stress*. Cooke & Rousseau (1983) identificaram os de ordem psicológica (ansiedade, insatisfação no trabalho, irritabilidade, depressão entre outros), fisiológica (hipertensão, dores nas costas, excesso de peso, úlceras, dores de cabeça e doenças coronarianas, dentre outros), e comportamental (insônia, fumar ou beber em excesso). Enquanto o professor tiver habilidade de lidar com os agentes causadores de *stress*, estará menos afetado ao que os pesquisadores chamam de *burnout*, termo que se tornou comum nos E.U.A, por caracterizar o *stress* crônico, desenvolvido por pessoas, cujas profissões requerem um alto nível de contato com pessoas, como é o caso dos professores. Interessados em saber quais são as estratégias que os professores de Teresina-Piauí cooptam no seu cotidiano para enfrentar o *stress*, utilizamos nesta pesquisa a Escala COPE (adaptação de Savoia, Santana e Mejias, 1996) que explicita as formas como os professores reagem ao *stress*. Os modelos explicativos do *burnout*, são os de Cherniss (1980) e o de Maslach e Jackson (1981). Cherniss (*op.cit.*) define o *burnout* como uma estratégia de adaptação que possui conseqüências negativas tanto para o profissional como para a instituição na qual presta serviços. Portanto, seria uma modalidade (errada) de adaptação ao *stress* ocupacional.

De acordo com o modelo de Maslach e Jackson (*op.cit.*), o *burnout* pode ser definido como uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal reduzida, que pode ocorrer freqüentemente entre indivíduos que trabalham com recursos humanos. Exaustão emocional e/ou física refere-se aos sentimentos de esgotamento dos recursos e das respostas emocionais.

Despersonalização é uma manifestação de desligamento afetivo para com as pessoas no ambiente de trabalho. A realização pessoal reduzida diz respeito a um declínio da auto-estima, da sensação de competência e sucesso no próprio trabalho, com produtividade diminuída (Maslach, 1993). Este construto teórico parece enfatizar os fatores pessoais e os relacionamentos sociais na análise das causas do *burnout*.

Diante desses pressupostos conexos às vivências que temos na área do magistério dois questionamentos nortearam esta investigação: Quais os fatores que caracterizam o *burnout*, configurando um mal-estar na profissão dos professores de Teresina? Quais as estratégias que os professores de Teresina utilizam para enfrentar o *stress* advindo de sua ocupação?

Assim definimos como objetivo dessa investigação avaliar os níveis de *burnout* em professores de Teresina. Para efetivá-lo precisávamos de um instrumento e elegemos o MBI - *Maslack Burnout Inventory* - (Maslack & Jackson, *op. cit.*), validado para outras realidades. Na ausência de instrumentos validados para nosso contexto, decidimos então validá-lo, pois entendemos o *stress* como reação individual, em que o sujeito estará passível a variações culturais e ambientais, que poderão interferir nos resultados. Desse modo, o primeiro objetivo do nosso trabalho consistiu em validar um instrumento que avaliasse a síndrome de *burnout* em professores de Teresina-Piauí, o MBI. O segundo objetivo foi verificar quais as estratégias que os professores usam para enfrentar os *stress* decorrentes de sua ocupação. E, um terceiro objetivo, surgiu da necessidade de estabelecermos correlação entre os resultados das escalas MBI e COPE com as variáveis sócio-demográficas dos sujeitos.

Dito isto, utilizamos uma amostra de 817 (oitocentos e dezessete) professores das escolas municipais, estaduais e particulares de

Teresina-Piauí, cujos dados foram interpretados mediante análises fatoriais tanto para as respostas de frequência quanto para as respostas de intensidade. Calculou-se também, para cada item, o produto entre as respostas de frequência e as de intensidade, efetuando-se uma análise fatorial em relação aos escores obtidos. Também foi aplicada a técnica conhecida como "Análise da Estrutura de Similaridade" (*Similarity Structure Analysis* ou *Smallest Space Analysis* - SSA; Borg & Lingoes, 1987; Roazzi, 1995).

O SSA é basicamente um escalonamento multidimensional não-métrico, no qual as observações ou itens são representados em um espaço euclidiano como pontos; é um sistema de verificação que se fundamenta no princípio de proximidade ou contigüidade. O grau de relacionamento entre as observações (representadas como pontos no espaço) é representado pelo inverso da distância entre os pontos: quanto maior a correlação entre duas variáveis (ou pontos) menor a distância entre eles. Mediante isto, é possível obter-se um mapa das variáveis em termos de configurações geométricas de dimensionalidade espacial mínima.²

Na Figura 1, que apresenta a projeção SSA das coordenadas 1 e 2 da solução tridimensional das respostas de frequência, observam-se três regiões. O coeficiente de *stress* é suficientemente baixo - 0.09 - para a escolha desta solução. Em uma região central, observam-se bem próximos entre si os oito itens relativos à dimensão "esgotamento emocional". Enquanto ao lado direito desta região acham-se distribuídos os itens que descrevem a dimensão "realização no trabalho" - os itens 12 a 16 - encontram-se na parte superior e os itens 9 a 11 na parte inferior. Ao lado esquerdo, podem ser observados os itens que dizem respeito à dimensão "despersonalização", o item 20 isolado na parte extrema superior esquerda, os itens 22 a 24 na parte central superior, e os itens 17, 18, 19 e 21 na

região central lateral esquerda. Assim, as dimensões originais da escala MBI encontram-se confirmadas nesta projeção em uma estrutura tipo "radex", tendo como região central a dimensão "esgotamento emocional" e dispostas ao redor desta, as outras duas dimensões. A partir de uma análise da distribuição dos itens em cada dimensão, observa-se que a dimensão "esgotamento emocional" se apresenta como a mais homogênea devido a aglomeração bastante próxima dos itens que formam esta dimensão. A dimensão "realização no trabalho" tem seus itens agrupados do lado direito da projeção em duas aglomerações. Os itens 12 a 16 que formam a parte superior dizem respeito à satisfação no trabalho, ao sentimento de bem-estar originado pela realização dos objetivos. A parte inferior formada pelos itens 9 a 11 refere-se aos sentimentos de empatia, competência na resolução de problemas e auto-realização no trabalho.

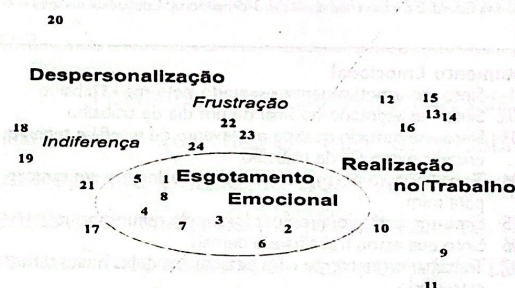
Na distribuição dos pontos relativos à dimensão "despersonalização" duas subdimensões podem ser identificadas. A primeira, construída pelos itens 17, 18, 19 e 21, diz respeito ao núcleo original da dimensão despersonalização descrita pelo MBI, caracterizado pelo desligamento, distância afetiva e insensibilidade em relação as pessoas com as quais se trabalha. Esta primeira subdimensão foi denominada de "Indiferença". A segunda apontada também pela análise fatorial, mapeada pelos itens 22, 23 e 24, de "Frustração". O item 20, apesar de pertencer à mesma região da despersonalização, encontra-se bastante afastado da mesma. O que conceitualmente distancia este item dos demais é o seu caráter comprometedor por estar enunciado na primeira pessoa. Ao contrário dos outros itens, que são mais brandos e deslocam o peso do afastamento para o contexto, este é muito mais forte por apontá-lo para o sujeito.

Na Figura 2, que apresenta a projeção SSA das coordenadas 1 e 2 da solução tri-dimensional das respostas de intensidade,

observam-se três regiões. O coeficiente de stress é suficientemente baixo - 0.08 - para a escolha desta solução. Da mesma forma daquele que foi observado na projeção das respostas de frequência, também nesta projeção são facilmente observadas as três dimensões originais do MBI. Entretanto, a estrutura é diferente, do tipo axial. A região intermediária é formada pelos oito itens relativos à dimensão "esgotamento emocional" (itens de 1 a 8), os quais apresentam aglomeração próxima. A dimensão "realização no trabalho", descrita pelos itens 9 a 16 reagrupados na região inferior direita, mostra também uma proximidade. A dimensão despersonalização apresenta, como no caso de frequência, uma diferenciação entre os itens 17 a 21, localizados na região esquerda bem como os itens 22, 23 e 24. Observamos, ainda, que o item 20 não se afasta por estar projetado em termos de frequência e não de intensidade.

Figura 1

Projeção SSA das respostas de frequência aos itens do MBI



Coord. 1 vs Coord. 2 descrevendo a solução 3-dimensional; Coeficiente de Stress = 0.09

Esgotamento Emocional

- 1- 01 Sinto-me emotivamente esgotado pelo meu trabalho
- 2- 02 Sinto-me esgotado no final de um dia de trabalho
- 3- 03 Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho
- 4- 04 Trabalhar com pessoas o dia todo é realmente um cansaço para mim
- 5- 05 Sinto-me acabado(a)/esgotado(a) pelo meu trabalho
- 6- 06 Sinto que estou trabalhando demais
- 7- 07 Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito tenso/estressado
- 8- 08 Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim

Realização no Trabalho

- 9- 09 Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem
- 10- 10 Lido eficazmente com os problemas dos meus alunos
- 11- 11 Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho
- 12- 12 Sinto-me cheio(a) de energia
- 13- 13 Consigo facilmente deixar os meus alunos a vontade

- 14- 14 Sinto-me satisfeito depois de ter trabalhado junto com os meus alunos
 15- 15 No meu trabalho tenho alcançado muitas coisas boas
 16 - 16 No meu trabalho lido com problemas emocionais com calma

Despersonalização

- 17- 17 Sinto que trato alguns dos meus alunos de forma impessoal como se fossem objetos
 18- 18 Desde que tenho começado a trabalhar aqui me tornei insensível com as pessoas
 19- 19 Tenho medo que este trabalho possa-me endurecer/insensibilizar emotivamente
 20- 20 Realmente não me importa o que acontece a alguns dos meus alunos
 21- 21 Tenho a impressão que os meus alunos me responsabilizam por alguns dos seus problemas
 22- 22 Pergunto-me porque preciso empenhar-me tanto quando os alunos não fazem por merecer
 23- 23 Tenho a sensação que nos dias de hoje seja muito difícil compreender os alunos
 24- 24 Parece-me que os alunos são incapazes de reconhecer tudo o que eu faço por eles

Figura 2

Projeção SSA das respostas de intensidade aos itens do MBI



Coord. 1 vs Coord. 2 descrevendo a solução 3-dimensional; Coeficiente de Stres = 0.08

Esgotamento Emocional

- 01-01 Sinto-me emotivamente esgotado pelo meu trabalho
 02- 02 Sinto-me esgotado no final de um dia de trabalho
 03- 03 Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho
 04- 04 Trabalhar com pessoas o dia todo é realmente um cansaço para mim
 05- 05 Sinto-me acabado(a)/esgotado(a) pelo meu trabalho
 06- 06 Sinto que estou trabalhando demais
 07- 07 Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito tenso/estressado
 08- 08 Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim

Realização no Trabalho

- 09- 09 Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem
 10- 10 Lido eficazmente com os problemas dos meus alunos
 11- 11 Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho
 12- 12 Sinto-me cheio(a) de energia
 13- 13 Consigo facilmente deixar os meus alunos a vontade
 14- 14 Sinto-me satisfeito depois de ter trabalhado junto com os meus alunos
 15- 15 No meu trabalho tenho alcançado muitas coisas boas
 16- 16 No meu trabalho lido com problemas emocionais com calma

Despersonalização

- 17- 17 Sinto que trato alguns dos meus alunos de forma impessoal como se fossem objetos
 18- 18 Desde que tenho começado a trabalhar aqui me tornei insensível com as pessoas
 19- 19 Tenho medo que este trabalho possa-me endurecer/insensibilizar emotivamente
 20- 20 Realmente não me importa o que acontece a alguns dos meus alunos
 21- 21 Tenho a impressão que os meus alunos me responsabilizam por alguns dos seus problemas
 22- 22 Pergunto-me porque preciso empenhar-me tanto quando os alunos não fazem por merecer
 23- 23 Tenho a sensação que nos dias de hoje seja muito difícil compreender os alunos

- 24- 24 Parece-me que os alunos são incapazes de reconhecer tudo o que eu faço por eles

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com base em três finalidades. A primeira foi validar um instrumento capaz de avaliar os níveis de *burnout* em professores de Teresina. Para isso, fizemos uso da Escala MBI (*Maslach Burnout Inventory*). Em nossa versão proposta a dimensão despersonalização foi subdividida em outras duas: a indiferença e a frustração, ficando então, a nova versão composta de quatro dimensões: esgotamento emocional, realização no trabalho, indiferença e frustração. Acreditamos que esta versão proposta contribui significativamente à elaboração de um instrumento válido e fidedigno para mensuração do *burnout*. De fato, observa-se uma maior clareza da estrutura fatorial, uma maior porcentagem da variância explicada e uma maior coerência interna dos itens que constituem as subescalas.

A segunda foi verificar quais as habilidades que os professores utilizam para enfrentar ou lidar com situações estressantes (*coping*). Das oito estratégias da escala COPE, já validada por Roazzi (1999), cinco foram mais utilizadas pelos professores deste estudo: o confronto (enfrentamento da situação), o afastamento (tendência a considerar sem importância o estímulo estressante) a aceitação de responsabilidades (autocrítica e repressão), a fuga-esquiva (fantasia sobre possíveis soluções sem, no entanto, tomar atitudes) e suporte social (busca de apoio afetivo, desabafo do problema). A conclusão que se pode tirar disto é a de que mesmo os professores, vivenciando níveis de *burnout* em pelo menos uma de suas dimensões, ainda buscam formas de minimizá-los.

A terceira finalidade foi de estabelecer diferenças entre as características individuais dos sujeitos e as quatro dimensões do MBI. Verificamos, portanto, através deste estudo que as variáveis sociodemográficas

definem os níveis de burnout. As variáveis que mais se observaram diferenças foram: tipo de escola, nível de ensino que o professor trabalha, o tempo de experiência e sexo. Tanto é que os professores da escola municipal apresentaram maior índice em duas das dimensões da síndrome: esgotamento emocional e frustração. Do mesmo modo, foi estabelecida uma correlação assimétrica entre nível de ensino e burnout, ou seja, quanto menor o nível de ensino em que o professor trabalha maior o nível de burnout. Outro resultado encontrado, inconsistente não somente com as pesquisas sobre o assunto, mas também com a hipótese levantada, foi o de que são os professores com experiência intermediária os que mais estão suscetíveis à síndrome. E, em relação ao sexo, encontramos que são as professoras a viverem maior índice do burnout.

Observamos também que há diferença entre as estratégias utilizadas e as características individuais do professor. Os professores das escolas municipais e estaduais utilizam três estratégias: afastamento, aceitação de responsabilidades e fuga esquivada, enquanto os professores da escola particular fazem uso apenas do confronto. Foi também verificado que a estratégia de fuga-esquiva, de modo geral é a mais utilizada pelos professores de Teresina. A segunda estratégia mais utilizada é a de aceitação de responsabilidades. Pela conceitualização destas estratégias, podemos inferir que, de modo geral, os professores deste estudo, apesar de se auto-responsabilizarem pelas situações estressantes, não tomam nenhuma atitude para modificá-la, reforçando a teoria de que percebem que a solução está do locus externo. Por outro lado, uma outra estratégia, o suporte social, é utilizada pelos professores do sexo feminino (a maioria dos sujeitos deste estudo), a qual constitui uma forma relevante de enfrentamento dos eventos estressantes.

Apesar de apenas 31.7% dos professores desta investigação perceberem seu stress atual como alto, 40.8% disseram-se

levemente satisfeitos, e ainda cerca de 53.2% escolherem novamente o ensino como opção profissional, nossos dados atestam que a síndrome de burnout é um fato que permeia a realidade educacional de Teresina. Se o trabalho deve ser visto como fonte de equilíbrio individual, é possível que isto não esteja acontecendo com os professores de Teresina; o que quer dizer que os desajustamentos ou inadequações ao trabalho, implícitos nos resultados, podem provocar a estagnação da carreira, na vida profissional em um nível socioprofissional do professor; e, em um nível macro, reduzir ainda mais a qualidade do ensino ministrado nas escolas teresinenses.

Vale ressaltar que o stress excessivo quando diagnosticado pode ser reduzido através de treinamentos de controle. Além disso, o professor, estando ciente das conseqüências danosas do stress, poderá adquirir, através de treinamentos autógenos, meios de minimizá-lo. E isto poderia ser feito através de treinamentos em serviços, no interior da própria escola por profissionais da área.

Portanto, esta pesquisa, através de um prisma diferente, lança um novo olhar sobre o desempenho e atuação dos professores, na tentativa de compreendê-lo com base na visão de "ser" biopsicossocial, suscetível ao stress ocupacional. E este novo olhar precisa ser considerado não só pelas autoridades educacionais, mas também pela sociedade como um todo, a fim de garantir o bem-estar a este profissional. Talvez seja esta visão de professor como vítima ao invés de vilão, reagindo de uma maneira psicológica negativa às suas condições concretas de trabalho, provavelmente como garantia de sobrevivência, que venha preencher mais uma lacuna no sentido de resgatar este profissional, alheio e indiferente, à primeira vista, aos problemas educacionais, não obstante internalizando um sofrimento que o enclausura dia após dia entre o desejo de realizar e as condições do realizável.

REFERÊNCIAS

- AMIEL, R. Santé Mentale des Enseignants. Em A. Abraham, (Ed.), *L'Enseignant est une Personne*, Paris: E.S.F. 1984.
- CODO, Wanderley. *Educação, carinho e trabalho*. São Paulo. Vozses. 1999
- COOKE, R. A. & ROUSSEAU, D. M. Relationship of life events and personal orientations to symptoms. *Journal of Applied Psychology*. 68(3).446-458.
- ESTEVE, J.M. Teacher burnout and teacher stress. Em M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, UK: Open University Press. (1989).
- FRANÇA, A. C. L. & RODRIGUES, A.L. *Stress e trabalho*. São Paulo: Atlas. 1997.
- KYRIACOU, C. The nature and prevalence of teacher stress. Em M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress*. UK: Open University Press. 1989.
- LIPP, M. E. N. Stress e suas implicações. *Estudos em Psicologia*, 1-4: 4254, 1984.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez. 1996.
- MASLACH, C. & JACKSON, S.E. *Maslach Burnout Inventory*. Berkeley, California: Consulting Psychologists Press. 1986
- _____ The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. 1981.
- REINHOLD, H. H. Stress ocupacional do professor I. *Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica*. Campinas, PUCCAMP, Instituto de Psicologia. 1984.
- ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, 1, 1-27. 1995.
- SAVÓIA, M. G., SANTANA, P.R. & MEJIAS, N.P. (1996). Adaptação do inventário de estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o Português. *Psicologia USP*, 7(1/2), 183-201
- SELEY, Hans. *Stress: a tensão da vida*. Trad. Frederico Branco. São Paulo: IBRASA. 1956.
- WARD, Mirian J. & BOULOS Yara. *Educação e Estrutura Social*. São Paulo: Moraes. 1979.

NOTAS FINAIS

1 Hormônio produzido pelas glândulas supra-renais em resposta a uma situação ameaçadora, responsável pela reação de luta ou fuga.

2 Esta mínima dimensionalidade é determinada a partir do coeficiente de alienação - uma medida de correspondência entre os coeficientes originais: coeficiente de Pearson e os coeficientes de distância derivados.