CONCEITOS E FATORES DA SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES: UM ENSAIO TEÓRICO

CONCEPTS AND FACTORS OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS: A THEORETICAL ESSAY

Karine David Andrade Santos
Universidade Federal de Sergipe, UFS
São Cristóvão, SE, Brasil
psimulti@gmail.com

Joilson Pereira da Silva
Universidade Federal de Sergipe, UFS
São Cristóvão, SE, Brasil
joilsonp@hotmail.com

Resumo. A síndrome de burnout ou esgotamento profissional é uma forma de adoecimento, sem um consenso conceitual na literatura, de alta prevalência em professores da Educação Básica. Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir os principais conceitos sobre o esgotamento profissional e fatores de proteção e adoecedores relacionados à manifestação desta síndrome, em docentes da Educação Básica. Uma revisão de literatura foi realizada, por meio de buscas de artigos, nas bases de dados ScIELO.org, Scopus e Web of Science e em livros. Fatores individuais, transacionais e organizacionais concorrem para a emergência desta síndrome nesses trabalhadores da educação.

Palavras-chave: stress ocupacional; trabalho docente; condições de trabalho.

Abstract. Burnout syndrome or professional exhaustion is a form of illness, without a conceptual consensus in the literature, of high prevalence in Basic Education teachers. This article aims to present and discuss the main concepts about professional exhaustion and protective factors and illnesses related to the manifestation of this syndrome in Basic Education teachers. A literature review was carried out by searching articles in the ScIELO.org, Scopus and Web of Science databases and in books. Individual, transactional and organizational factors contribute to the emergence of this syndrome in these education workers.

Keywords: occupational stress; teaching work; working conditions.

INTRODUÇÃO

O ensino é uma atividade experienciada, frequentemente, com alto nível de estresse (Harris, Jennings, Katz, Abenavoli, & Greenberg, 2016). De um lado, os docentes devem conhecer estratégias do ensinar a pensar, ter uma perspectiva crítica do conteúdo apresentado e capacidade comunicativa, reconhecer as novas tecnologias da informação e comunicação, atentar para a diversidade em sala de aula e investir em constante atualização técnica e científica (Libâneo, 2011). De outro, os profissionais da educação estão submetidos a um crescimento e intensificação das tarefas desempenhadas, à precarização laboral e à maior responsabilização educativa, devido aos novos modelos de gestão escolares (Lelis, 2012). Nesse contexto, o adoecimento mental dos professores vem ganhando espaço e sendo atestado pela literatura científica (Diehl & Marin, 2016; Tostes, Albuquerque, Silva, & Petterle, 2018).

No Brasil, em 2017, dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) apontaram que 71% dos educadores se afastaram da sala de aula devido a problemas psicológicos e psiquiátricos (Peroni & Scheibe, 2018); o estresse e a síndrome de *burnout* são os principais motivadores desse tipo de licença, no país (Vale & Aguilerra, 2016). Quando adoecidos, os professores estão mais propensos a abandonar a profissão, causando rotatividade nos ambientes escolares e impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem (Cassettari, Scaldelai, & Frutuoso, 2014). Levando em consideração o contexto laboral adoecedor dos professores, as consequências da síndrome de *burnout,* para estes trabalhadores, e o processo educativo, torna-se importante atentar para os principais e/ou recentes conceitos sobre o adoecimento psíquico e os fatores associados à psicopatologia, em docentes da Educação Básica.

Sendo assim, este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir os principais conceitos sobre o esgotamento profissional e fatores de proteção e adoecedores, relacionados à manifestação dessa síndrome, em docentes da Educação Básica. Para isso, a coleta das informações teóricas será realizada por meio de uma revisão de literatura não sistemática.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão de literatura não sistemática, que visa sinalizar materiais produzidos anteriormente, permitindo uma análise abrangente da temática pesquisada (Grant & Booth, 2009). O rastreamento dos

artigos foi efetuado no período de janeiro a julho de 2020, nas bases de dados ScIELO.org, Scopus e *Web of Science*, pela plataforma CAFe, com os descritores, nos idiomas português e espanhol, na base nacional, e, no idioma inglês, nos repositórios de dados internacionais. Os termos utilizados foram "*burnout*" e "*professor*", palavras indexadas nos Descritores em Ciência da Saúde (DeCS).

Os descritores de pesquisa, para levantamento dos artigos, foram manejados, nas bases internacionais, pelo método de busca "*Title*", nos formulários avançados; no repositório nacional, os termos foram aplicados nas fichas de busca avançadas, pela técnica de rastreamento "Resumo".

Os critérios de inclusão determinados para essa busca foram: a) documento (artigos empíricos elaborados em qualquer desenho metodológico) e livros físicos; b) idioma (manuscritos redigidos em português, inglês e espanhol); c) tempo (indeterminado), d) população (apenas professores); e) acesso (artigos disponíveis como texto completo pelo acesso aberto ou livre).

Para os critérios de exclusão, os seguintes itens foram determinados: a) idioma (artigos elaborados em idiomas diferentes dos definidos nos critérios de inclusão); b) população (distinta da definida no critério de inclusão); c) acesso pago. O levantamento inicial resultou em 247 artigos, dos quais foram selecionados 59 manuscritos para compor a presente revisão. O quadro, a seguir, sintetiza a quantidade de artigos localizados com a busca realizada nas bases:

Tabela 1. Principais informações das buscas realizadas para a revisão.

Base de Dados	Descritores	Quantidade de artigos localizados
ScIELO.org	"*burnout*" e "professor"	14
ScIELO.org	"*burnout*" e "profesor"	2
Scopus	"*burnout*" e "*teacher*"	189
Web of Science	"*burnout*" e "*teacher*"	42
	Total	**247**

CONCEITOS DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

O *burnout* é uma resposta psicológica a um estado de tensão crônica, ocasionada pela prestação de serviços de pessoas ou de profissões de ajuda, envoltas em contatos interpessoais muito intensos, como os professores. Ela se instala em trabalhadores com expectativas elevadas e não realizadas. São pessoas dotadas de grande idealismo, com um forte desejo de ajudar os outros, que esperam ter alto grau de autonomia no exercício da sua atividade profissional (García-Villamisar & Guinjoan, 2003; Lipp, 2003). Não há uma definição uniformemente aceita para essa síndrome, entretanto, há uma concordância em entendê-la como resultado de um estresse laboral crônico. Trata-se de uma experiência subjetiva interna, que agrega sentimentos e atitudes com implicações de cunho negativo para o indivíduo, uma vez que provoca alterações, problemas e disfunções psicopatológicas, com consequências negativas para a pessoa e para organização (Gil-Monte & Peiró, 1997).

Apesar de não existir um consenso quanto à definição dessa síndrome, quatro grandes concepções teóricas agregam as principais definições e modelos explicativos, a saber: clínica, sócio-histórica e organizacional. A primeira perspectiva foi difundida pelo psicanalista Freudenberger (1974), que a concebe como um estado e não como processo que abrange um conjunto de sintomas como fadiga mental, ausência de entusiasmo pelo trabalho e pela vida, sentimento de impotência e inutilidade, baixa autoestima, que podem resultar em depressão ou até em suicídio, por parte do profissional (Gil-Monte & Peiró, 1997).

Dentro de um ponto de vista sócio-histórico, essa síndrome foi definida por Maslach e Jackson (1981) como uma resposta à tensão emocional crônica oriunda da aproximação direta e excessiva com outros seres humanos, por parte de trabalhadores na condição de cuidadores (Codo & Vasques-Menezes, 1999) que, compreendida dentro de uma perspectiva multidimensional, apresenta três sintomas: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. O primeiro se caracteriza pelo sentimento dos trabalhadores por esgotamento de energia e de recursos necessários para dar mais de si, em nível afetivo. O segundo é o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo direcionados aos alunos.

Por fim, o último sintoma se configura pelo afastamento pessoal no desenrolar das suas atividades, de maneira que a produtividade e a qualidade do trabalho são prejudicadas (Benevides-Pereira, 2010). Essa perspectiva culminou na elaboração de um instrumento específico para mensurar a síndrome, o *Maslach Burnout Inventory* (1986), considerado um recurso adequado para aferir o esgotamento profissional, em professores do nível básico (2016), e o mais utilizado nas pesquisas com esses trabalhadores (Garcia-Arroyo, Osca Segovia, & Peiró, 2019).

Já a perspectiva organizacional caracteriza que essa desordem psíquica é oriunda de três graus diferentes: o individual, o organizacional e o social. A evolução da síndrome de *burnout* ocasiona, nos trabalhadores, respostas ao trabalho, manifestas de forma isolada ou em conjunto, como a perda de sentido do trabalho, do idealismo e otimismo e ausência de simpatia e tolerância, mediante os clientes e inabilidade de estimar o trabalho como desenvolvimento pessoal (Guimarães & Cardoso, 2004). Por outro lado, a concepção sócio-histórica lança luz sobre o papel da sociedade, pautada no individualismo e na competitividade e, dessa forma, as atividades, voltadas para a ajuda e o desenvolvimento do próximo, imbuídos de um olhar comunitário, são conflitantes com os valores vigentes no meio social contemporâneo (Benevides-Pereira, 2010).

Outro modelo a ser citado é o de Gil-Monte (2005), que concebe essa síndrome por meio de quatro dimensões: ilusão pelo trabalho, desgaste psíquico, indolência e culpa. O primeiro aspecto, que aponta para o desejo individual, é o de almejar metas relacionadas ao trabalho, percebidas para o sujeito, como fontes de satisfação pessoal. O segundo ponto se refere à vivência da exaustão emocional e física, pelo exercício de atividades em contato direto com as pessoas. A terceira dimensão se caracteriza pelas atitudes de indiferença e insensibilidade, em relação às pessoas atendidas. Por fim, o último se define pela cobrança e culpabilização a respeito de seus comportamentos e atitudes, vivenciados no trabalho. Essa proposta teórica levou à elaboração do *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo* (CESQT- PE), elaborado por Gil-Monte (2005), validado no Brasil (Gil-Monte, Carlotto, & Câmara, 2010) e aplicado em algumas pesquisas com professores (Gil-Monte et al., 2010; Salas & Gil-Monte, 2012).

Outra perspectiva sobre a síndrome de *burnout* foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores, na Espanha (Montero-Marín, García-Campayo, Mera, & Del Hoyo, 2009), tendo como base a perspectiva fenomenológica de Farber (2000), sobre esse adoecimento psíquico. Esse autor concebe a síndrome como resultado do significativo desequilíbrio experimentado pelo trabalhador entre os esforços empreendidos e as recompensas auferidas em suas atividades laborais. Ao levar em conta a experiência subjetiva dos indivíduos acometidos pela síndrome, Farber (2000) contraria os demais postulados teóricos sobre a síndrome de *burnout*, que é entendida como um fenômeno único, isto é, um processo de adoecimento com sintomas relativamente homogêneos entre os indivíduos. Em contrapartida, ele adota uma classificação do esgotamento profissional, baseada na definição de três perfis clínicos: o frenético, o subdesafiado e o desgastado. Entende-se que esses tipos clínicos propostos representam o desfecho de diferentes formas de enfrentamento do estresse e da frustração laboral, por parte dos trabalhadores (Montero-Marín et al., 2009).

O perfil do tipo frenético é caracterizado por um alto nível de envolvimento no trabalho, uma via de enfrentamento para manejar as dificuldades laborais, com o intento de aumentar a probabilidade de alcançar os resultados almejados; uma necessidade significativa de realizações e validação externa de suas atividades; dificuldade de reconhecer os próprios fracassos e limitações, por entender que os resultados espelham seu valor como pessoa; vivência de intensa sobrecarga devido aos crescentes esforços ininterruptos, afetando a saúde e outras áreas da vida, provenientes do trabalho; preocupação demasiada com as exigências laborais, causando ansiedade e irritabilidade, sobrecarga e dificuldades para dormir ou relaxar (Montero-Marín & García-Campayo, 2010; Montero-Marín et al. 2009). O sentimento de culpa é acionado pela ideia de não ser capaz de cumprir as atividades como propostas (Faber, 2000), experimentando tensão ocasionada pelas altas expectativas autoimpostas e a frustração, com a ideia de não as alcançar, o que é um espaço propício para a síndrome de *burnout*, devido às exigências de alta performance, por parte das organizações (Montero-Marín, Prado-Abril, Demarzo, García-Toro, & García-Campayo, 2016). Para manter o desempenho almejado, a sobrecarga, neste tipo, é explicada não só como via de descarga emocional, mas também como estratégia de enfrentamento, focada no problema (Montero-Marín et al., 2014).

O perfil subdesafiado utiliza a indiferença, como maneira de lidar com as dificuldades laborais e exercer suas atividades de forma superficial e desapegada, sem negligenciar suas responsabilidades: experimenta insatisfação, por não identificar o reconhecimento dos próprios talentos, no exercício de tarefas, que não apresentam novos estímulos; interroga sobre a própria permanência no emprego e contempla outras oportunidades de emprego; experimenta o tédio, devido à vivência rotineira e monótona do trabalho, ocasionado pelo próprio desempenho das atividades laborais, de maneira superficial e sem muito estresse (Montero-Marín & García-Campayo, 2010; Montero-Marín et al. 2009). Como consequência dessa indiferença, estão predispostos a reclamar mais das obrigações rotineiras que são impostas (Montero-Marín et al., 2013), porém são acometidos pelo sentimento de culpa, ocasionado pela ambivalência, em relação ao trabalho pelo desejo de mudança (Farber, 2000). Os trabalhadores com esse perfil se afastaram das suas necessidades de desenvolvimento pessoal e, por isso, vivenciam frustração por não mais persegui-las

(Montero-Marín et al., 2016). A indiferença, neste perfil, também está associada a um estilo de enfrentamento escapista fundamentado em evitação e distração cognitivas (Montero-Marín et al., 2014)

O perfil desgastado utiliza a negligência como forma para manejar as dificuldades laborais e apresenta falta de envolvimento pessoal, nas tarefas laborais, afastando-se de qualquer resposta frente às dificuldades: experimenta sentimentos de desespero ocasionados pela falta de controle sobre os resultados; percebe que a organização, em que trabalha, não reconhece esforços e dedicação; vivencia sentimentos de opressão pela ausência de recursos, que trazem obstáculos para o exercício de um trabalho eficaz e presença de sintomatologia depressiva (Montero-Marín & García-Campayo, 2010). Esse tipo de trabalhador adoecido apresenta uma percepção de ineficácia e de incompetência, depois de um longo período em organizações com sistemas inadequados de recompensas e punição, sendo, este último aspecto, o principal motivo de queixas desses profissionais (Montero-Marín et al., 2013). Como eles fazem uso de um estilo de enfrentamento passivo, caracterizado pelo desengajamento no trabalho, gera sentimentos de incompetência e culpa, por não atenderem às suas responsabilidades laborais (Farber, 2000). Essa definição dos perfis clínicos é mensurada por meio do *Burnout Clinical Subtype Questionnaire* (BCSQ), instrumento concebido na versão de 12 itens (BCSQ-12) e 36 itens (BCQS-36), aplicado em diferentes populações (Abós, Sevil-Serrano, Montero-Marín, Julián, & García-González, 2019; Montero-Marín et al., 2014) e validado, no Brasil, por Demarzo et al. (2020a).

A recente atualização da Classificação Internacional das Doenças, CID 11, conceitua a síndrome como uma condição crônica de estresse e esgotamento psicológico, vinculada ao trabalho, identificando-a como um fenômeno ocupacional, resultante da incongruência entre as demandas laborais e os recursos individuais, para realizar o trabalho (The Lancet, 2019), entendimento que remete aos postulados de Farber (2000). Por outro lado, a maior propensão para os valores pessoais como, êxito, poder, prestígio e desempenho se inscrevem nos desígnios da sociedade do cansaço preconizada por Han (2015; 2017). Trata-se de uma compreensão de como o contexto neoliberal estimula as pessoas a darem o máximo de si seja em suas aparências, ações, atividades, opiniões até o limiar do esgotamento. De acordo com Han (2015; 2017), o sujeito moderno não necessita de uma coação externa que movimente o seu desempenho em qualquer área da sua vida, uma vez que o sistema socioeconômico, no qual está inserido, o posiciona como senhor e escravo da sua própria força de trabalho, ou seja, é um empresário de si mesmo, que busca constantemente por informação, otimização e autoexploração do próprio desempenho. Esse imperativo do desempenho faz com que os profissionais estejam totalmente conectados às redes sociais e expostos a estímulos excessivos que os lançam às fronteiras do cansaço e do consequente esgotamento profissional.

Em suma, constata-se um predomínio de concepções teóricas psicológicas sobre o esgotamento profissional ou *burnout* que, em certa medida, não leva em consideração os aspectos organizacionais, sociais e econômicos contribuintes para esse transtorno mental em professores. Essa lacuna sobre o debate das questões sociais e econômicas, envolvidas no aparecimento da síndrome, foi preenchida, em parte, pela concepção sócio-histórica e, mais recentemente, pela sociedade do cansaço descrita por Han (2015; 2017), que busca relacionar como a sociedade acelerada e do desempenho impregna a conformação psicológica dos indivíduos, na atualidade. Após apresentar as conceituações sobre o esgotamento profissional, a próxima seção elenca estudos que apontaram para os fatores associados à síndrome de *burnout* nos professores.

FATORES ASSOCIADOS À SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de disseminação da educação básica, no Brasil, inaugurado na década de 1990, e fomentado pela ampliação das leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 20 de dezembro de 1996, promoveu um incremento na quantidade de professores, nos ambientes escolares, no número de discentes e na complexidade das demandas a serem atendidas (Gouvêa, 2016). No entanto, observa-se que há um descompasso entre as exigências de um docente mais produtivo e eficaz, por parte das instituições, e as condições ofertadas pelos ambientes escolares a esses profissionais (Pereira, Aguiar, & Costa, 2015). Essa incoerência é identificada pelas condições de infraestrutura das escolas, que apresentam carência de mobiliário adequado, de condições prediais, de ventilação e iluminação adequadas, de conforto térmico, de uma acústica adequada e até de saneamento básico. (Albuquerque et al., 2018).

O professor também está em contato diário com questões sociais necessitadas de soluções urgentes, mas que não se enquadram no escopo de ação do ambiente escolar, que não é dotado de meios políticos e materiais, para manejar tais demandas sociais (Almeida & Aguiar, 2011). O mercado de trabalho tem

indicado muitas demandas, aos profissionais da educação, no tocante à formação de uma força de trabalho cada vez mais flexibilizada, atingindo o processo de ensino-aprendizagem, simplificando a educação, e, consequentemente, a formação do professor é atingida, pois não será necessário deter o conhecimento científico para transmitir ao alunado (Albuquerque et al., 2018). Pelo conjunto de fatores sociais e psicológicos elencados, os docentes estão expostos a um aumento da tensão em seu ambiente de trabalho, e sujeitos ao maior risco de sofrimento psíquico, de diferentes nuances, e à predominância de transtornos psíquicos menores, quando comparado a outros grupos (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005).

Verifica-se que a facilidade de acesso à Educação Básica, para população brasileira, não foi acompanhada de melhorias das condições estruturais e físicas dos ambientes escolares do setor público, aspectos que afetam diretamente a saúde mental do professor. Esses profissionais estão desprovidos de níveis mínimos de recursos materiais e humanos, para o seu exercício laboral e, ao mesmo tempo, são obrigados a oferecer um ensino superficial e acrítico aos alunos, afastando-se de uma experiência educativa crítica e formadora do ser humano. Portanto, as condições sociais e econômicas vigentes esvaziam o fazer e o ser do professor, criando espaço para o aparecimento de transtornos mentais.

Dentre os riscos para a saúde mental, para esse grupo, está a síndrome de *burnout* que, nos professores, evolui a partir da substituição lenta e gradual do entusiasmo e da dedicação inicial, pela frustração e raiva como resposta aos estressores pessoais e ocupacionais, que desembocam na desilusão do exercício das atividades de ensino, levando o docente a realizar seu ofício de maneira mecânica, com pouca qualidade e produtividade. Daí em diante, o profissional da educação se encontra em um cenário de maior vulnerabilidade pessoal a sintomas físicos, emocionais e cognitivos que, sem a devida atenção, aumentam até atingir uma sensação de esvaziamento e apatia (Lipp, 2003).

No campo educacional, diferentes estudos buscam entender quais variáveis desencadeantes estão envolvidas no desenvolvimento dessa síndrome. Estudo realizado por Foley e Murphy (2015), com professores irlandeses, apontou que fatores individuais, ambientais e de enfrentamento desempenham um papel significativo para o aparecimento do esgotamento profissional. Essa constatação é complementada por revisão de literatura realizada por Chang (2009), sobre a temática em questão, que apontou, de forma geral, três fatores contribuintes para o *burnout*: fatores individuais (ex: gênero, anos de experiência, personalidade e estratégias de enfrentamento); fatores organizacionais (demandas da escola, cultura e status socioeconômico escolar e rigidez organizacional) e fatores de ordem transacional, que são resultantes da interação entre aspectos individuais e organizacionais (opinião dos professores sobre o mau comportamento dos alunos e suporte social recebido dos pares e da administração).

Ao abordar a dimensão individual, uma pesquisa com professores chineses identificou que os níveis de autoconceito e de autoestima influenciam a exaustão emocional, a despersonalização e a realização, de modo que altos níveis dessas variáveis se configuraram como fatores de proteção para esse adoecimento (Zhu et al., 2018). As emoções também são aspectos de estudo, nos últimos tempos, como é detectado por pesquisa realizada com professores italianos, que apontou a intensidade emocional, vivenciada pelos professores, como um preditor de exaustão emocional e a diminuição da realização profissional (Fiorilli et al., 2015). Para aumentar a efetividade do ensino, os professores costumam regular suas emoções por meio de mecanismos supressivos (Taxer & Gross, 2018), porém a tendência de não expressar suas emoções contribui para a manifestação das três dimensões da síndrome de *burnout*, isto é, exaustão emocional, despersonalização e redução da eficácia profissional (Chang, 2020). Observa-se que a regulação emocional, em particular o mecanismo supressivo, está relacionada a esgotamento profissional em docentes.

A afetividade negativa é um aspecto de vulnerabilidade para o desenvolvimento da síndrome, como apontado na pesquisa realizada por Esteras, Sandín e Chorot (2016), com professores espanhóis, constituindo um fator de maior efeito do que os aspectos motivacionais sobre o desenvolvimento da síndrome (Khajavy, Ghonsooly, & Fatemi, 2017). A relação entre emoções intensamente negativas e o esgotamento profissional também é um achado de Fiorilli et al. (2015), em pesquisa realizada com professores de escolas primárias italianas, constituindo um fator de maior efeito do que os aspectos motivacionais. Esses resultados reforçam os achados da importância da inteligência emocional como fator de proteção para o esgotamento profissional (Ju, Lan, Li, Feng, & You, 2015; Zysberg, Orenshtein, Gimmon, & Robinson, 2017), de altos níveis de humor, como aspecto que se relaciona a baixos níveis de exaustão emocional e despersonalização (Roslan, Ho, Ng, & Sambasivan, 2015).

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo comparativo de Schonfeld e Bianchi (2016), com docentes nos Estados Unidos, que apontaram maior presença de atitudes disfuncionais, respostas ruminativas e atribuições pessimistas em participantes com maiores níveis da síndrome de *burnout* do que a sua contraparte. A vivência de emoções negativas traz implicações para a relação com o alunado, como

identificado por Burić, Slišković e Penezić (2019), que constataram a expressão de emoções negativas direcionadas aos discentes por professores com altos níveis de *burnout*. A literatura tem indicado que as estratégias de enfrentamento, focadas na emoção, por parte dos professores, têm se configurado como um dos indicadores do esgotamento profissional (Chang, 2013; Jiang, Du, & Dong, 2019; Martínez Ramón, 2015; Shorosh & Berkovich, 2020).

Dentre os fatores desencadeantes de ordem transacional para a síndrome, a qualidade do apoio social é objeto de diferentes estudos (Esteves-Ferreira, Santos, & Rigolon, 2014; Figueroa, Gutiérrez, & Celis, 2012; Richards, Hemphill, & Templin, 2018; Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014) que indicam uma relação negativa entre o suporte social oferecido ou reconhecimento pelos pares de trabalho e superiores e os sintomas de esgotamento profissional, nesses profissionais. Nesse sentido, Fiorilli, Schneider, Buonomo e Romano (2019) identificaram, em resultados oriundos da pesquisa conduzida com professores italianos, que a síndrome em questão está mais associada a dificuldades de interação com os colegas, nos profissionais em períodos mais avançados da carreira. Também destacaram a importância do apoio familiar na cultura italiana e, neste sentido, reforçam a necessidade de atentar para os contextos culturais em que os estudos sobre apoio social estão sendo realizados.

Em sala de aula, determinadas variáveis contribuem para menor incidência da psicopatologia ou menores níveis, como: maior autoeficácia, no gerenciamento da sala de aula (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Ros, Fuentes, & Bernardes, 2015); autonomia percebida pelos professores (Shen et al., 2015); conhecimentos pedagógicos gerais e autoeficácia elevada para o processo de ensino-aprendizagem (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino, & Quaglia, 2015; Lauermann & Konig, 2016); uso de concepções construtivistas, no processo de ensino-aprendizagem (Zabihi & Khodabakhsh, 2019); boa autoeficácia interpessoal dos professores e a sintonia, na relação professor-aluno (Simões & Calheiros, 2019); altos níveis de instrução e satisfação, com o trabalho realizado (Jevtić & Halavuk, 2018) e relação positiva com os alunos (Van Droogenbroeck et al., 2014).

Por outro lado, a adoção de práticas de ensino centradas não interativas (Mameli & Molinari, 2017); a baixa motivação; a desmotivação dos estudantes; os problemas disciplinares e dificuldades na relação com o aluno (Dalagasperina & Monteiro, 2014; Shen et al., 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2017); a concepção, por parte do docente, de que a avaliação é algo irrelevante para a vida e o trabalho (Pishghadam, Adamson, Sadafian, & Kan, 2014) e a frustração da necessidade de competência (Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Pulido González, López Chamorro, & Cuevas Campo, 2014) são aspectos associados à presença de maiores níveis de *burnout*, nesses profissionais da Educação. As características e demandas do alunado atendido também são aspectos considerados em sala de aula, pois, conforme pesquisa realizada por Braun e Carlotto (2014), foi identificado que os professores do ensino especial apresentam uma média mais elevada dos sintomas da síndrome de *burnout* do que os seus colegas do ensino regular. O impacto da presença de um professor com esgotamento profissional sinaliza prejuízos no processo ensino-aprendizagem, como apontado por Hoglund, Kingle e Hosan (2015), em pesquisa realizada com professores canadenses. De acordo com os autores, trabalhadores com esgotamento e dotados de comportamentos externalizantes influenciam, de maneira negativa, os ajustes social e acadêmico dos alunos.

Os aspectos organizacionais do ambiente escolar também são variáveis e podem ser contribuintes ou fatores de proteção para a síndrome em professores. Em pesquisa realizada por Lim e Eo (2014), com professores coreanos do Ensino Médio, foi constatado que, em um clima organizacional caracterizado por espaços abertos, a reflexão estava associada a baixos níveis de esgotamento dos docentes. No mesmo sentido, Richards et al. (2018) indicam, em pesquisa promovida com professores, nos Estados Unidos, que os baixos níveis do esgotamento profissional são encontrados em ambientes escolares estimulantes, enquanto docentes, com alto nível de esgotamento, exercem suas atividades em locais de ensino com características constrangedoras e combativas. Em grupos de professoras do Ensino Infantil, foi identificado que estas profissionais estão propensas à forma de adoecimento, devido ao alto grau de envolvimento exigido, associado a pouco controle sobre o trabalho (Martins, Vieira, Feijó, & Bugs, 2014). A influência da qualidade do clima escolar, na saúde mental desses trabalhadores, também é citada por estudo teórico elaborado por Gray, Wilcox e Nordstokke (2017), que apontam para a influência do comprometimento dos alunos e para uma boa relação e proximidade entre alunos e professores, em atmosfera de cuidado e segurança, a construção de um clima organizacional positivo. No que tange às condições de trabalho dos profissionais da Educação, alguns fatores estão relacionados à presença ou maior prevalência da síndrome como: maior carga de trabalho (Avanzi et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2014); maior pressão do tempo e dissonância, entre valores pessoais e organizacionais (Skaalvik & Skaalvik, 2017), e ser professor

em organizações escolares públicas (Borba, Diehl, Santos, Monteiro, & Marin, 2017; Esteves-Ferreira et al., 2014).

Observa-se, portanto, que aspectos individuais, como a regulação emocional e as estratégias de enfrentamento; as transacionais, como a qualidade de social, e a organizacional, a exemplo do clima escolar, são os principais fatores para o esgotamento profissional em professores. Este conjunto de fatores é corroborado por revisão sistemática sobre a desordem psíquica, em docentes no contexto turco, que identificou as seguintes variáveis individuais, relacionadas ao esgotamento profissional em educadores do nível básico: crenças de autoeficácia, tipo de regulação emocional e altos níveis de lócus de controle externo. Dentre os aspectos organizacionais, um ambiente de apoio e cooperação, no trabalho, e o clima escolar são indicadores que impactam nos níveis de esgotamento, experimentados pelos docentes turcos (Polatcan, Cansoy, & Kilinç, 2020). Diante desses resultados, torna-se, então, relevante a implementação de recurso interventivo na promoção da saúde mental dos profissionais da educação, minimizando os impactos negativos do contexto laboral adoecedor, promovendo benefícios para o ensino-aprendizagem e a redução da rotatividade dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síndrome de *burnout* é uma desordem psíquica conceituada por diferentes perspectivas, desde a individual até a fenomenológica; há uma predominância do ponto de vista psicológico nos estudos realizados com professores do nível de ensino básico. A prevalência do cunho psicológico, na construção das teorias sobre esgotamento profissional, reverbera na análise dos fatores contribuintes para a síndrome nos profissionais da educação. Nos resultados encontrados, observa-se uma diversidade de fatores individuais, transacionais e organizacionais, como regulação emocional, estratégias de enfrentamento, apoio social, tipos de práticas de ensino e clima organizacional, que concorrem para o esgotamento profissional dos profissionais da educação básica. Entretanto, as pesquisas, em sua grande maioria, não reservam espaço para discutir quais são as condições sociais e econômicas vigentes, no país da pesquisa.

A predominância das construções teóricas e da análise dos fatores da síndrome de *burnout*, do ponto de vista psicológico, modela os formatos de promoção da saúde mental para esses trabalhadores. Dentre as propostas individuais para promover a saúde mental, estão os protocolos de atenção plena ou mindfulness, ferramenta associada a resultados positivos na saúde mental e bem-estar docente (Lomas, Medina, Ivtzan, Rupprecht, & Eiroa-Orosa, 2019) e são mais eficazes para o estresse e a redução da síndrome de *burnout*, em professores (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar, & Maricuţoiu, 2018).

Apesar do inegável benefício das propostas individuais para o funcionamento psicológico dos professores, não podemos perder de vista que questões sociais e econômicas em voga, como a precarização laboral e a progressiva mercantilização da educação, em diferentes níveis de ensino, contribuem para a manifestação de transtornos mentais nos professores, como a síndrome de *burnout*. Trata-se de um contexto que necessita também de ações coletivas organizadas, como o fortalecimento de sindicatos e das outras organizações sociais, entidades com o papel de reivindicar a implementação de melhorias nos ambientes escolares e das condições laborais dos professores.

Portanto, o cuidado com a saúde mental do docente é uma atividade que requer a articulação de programas de promoção de saúde mental, no âmbito individual, e de ações coletivas, como melhorias nas condições de trabalho dos docentes. Entretanto, para alcançar esse estado integrativo prático, recomenda-se também que as concepções teóricas sobre o esgotamento profissional articulem a miríade de fatores contribuintes para a síndrome, explicitando como mecanismos individuais, organizacionais e socioeconômicos interagem e resultam no adoecimento mental, em particular, nos profissionais de educação.

REFERÊNCIAS

Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Montero-Marín, J., Julián, J. A., & García-González, L. (2019). Examining the psychometric properties of the Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-12) in secondary school teachers. *Current Psychology*, 1-18. doi:10.1007/s12144-019-00333-7

Albuquerque, G. S. C. D., Lira, L. N. A., Santos Junior, I. D., Chiochetta, R. L., Perna, P. D. O., & Silva, M. J. D. S. (2018). Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. *Trabalho, Educação e Saúde*, *16*(3), 1287-1300. doi:10.1590/1981-7746-sol00145

Almeida, S. F. C., & Aguiar, R. M. R. (2011). *Mal-Estar na Educação - O Sofrimento Psíquico de Professores*. Juruá Editora.

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, *26*(1), 101-126. doi:10.1007/s10648-013-9244-0

Avanzi, L., Fraccaroli, F., Castelli, L., Marcionetti, J., Crescentini, A., Balducci, C., & van Dick, R. (2018). How to mobilize social support against workload and burnout: The role of organizational identification. *Teaching and Teacher Education*, *69*, 154-167. doi:10.1016/j.tate.2017.10.001

Borba, B. M. R., Diehl, L., Santos, A. S., Monteiro, J. K., & Marin, A. H. (2017). Síndrome de *Burnout* em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Psicologia Argumento*, *33*(80), 1-12. doi:10.7213/psicol.argum.33.080.AO04

Braun, A. C., & Carlotto, M. S. (2014). Síndrome de *Burnout*: estudo comparativo entre professores do Ensino Especial e do Ensino Regular. *Psicologia Escolar e Educacional, 18*(1), 125-133. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2823/282330520013.pdf

Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, *39*(9), 1136-1155. doi:10.1080/01443410.2019.1577952

Cassettari, N., Scaldelai, V. D. F., & Frutuoso, P. C. (2014). Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. *Educação & Sociedade*, *35*(128), 909-927. doi:10.1590/ES0101-73302014096069

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, *21*(3), 193-218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y

Chang, M. L. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout. *Frontiers in Education*, *5*(90), 1-11. doi: 10.3389/feduc.2020.00090

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, *37*(4), 799-817. doi:10.1007/s11031-012-9335-0

Codo, W., & Vasques-Menezes, I. (1999). Educar, educador. In W. Codo (Org.), *Educação*: carinho e trabalho-burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levara falência da educação (pp. 37-47). Petropólis: Vozes.

Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2014). Predictores del síndrome de burnout en docentes de la enseñanza privada. *Psico-USF*, *19*(2), 263-275. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4010/401050039009.pdf

Demarzo, M., García-Campayo, J., Martínez-Rubio, D., Pérez-Aranda, A., Miraglia, J. L., Hirayama, M. S., de Salvo, V., Cicuto, K., Favarato, M. L., Terra, V., de Oliveira, M. B., García-Toro, M., Modrego-Alarcón, M., & Montero-Marín, J. (2020a). Frenetic, under-Challenged, and Worn-out Burnout Subtypes among Brazilian Primary Care Personnel: Validation of the Brazilian "Burnout Clinical Subtype Questionnaire" (BCSQ-36/BCSQ-12). *International journal of environmental research and public health*, *17*(3), 1081. doi:10.3390/ijerph17031081

Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, *7*(2), 64-85. doi:10.5433/2236-6407.2016v7n2p64

Esteras, J., Sandín, B., & Chorot, P. (2016). El síndrome de burnout en los docentes: Los efectos de las variables psicosociales. In *Psicología y educación*: Presente y futuro (pp. 1177-1185). Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64387

Esteves-Ferreira, A. A., Santos, D. E., & Rigolon, R. G. (2014). Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de burnout em professores de escolas públicas e privadas. *Revista Brasileira de Educação*, *19*(59), 987-1002. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/275/27532619009.pdf

Farber, B. A. (2000). Introduction: Understanding and treating burnout in a changing culture. *Psychotherapy in Practice*, *56*(5), 589-594. doi:10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<589::AID-JCLP1>3.0.CO;2-S

Figueroa, A. E. J., Gutiérrez, M. J. J., & Celis, E. R. M. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, *16*(1), 125-134. doi:10.1590/S1413-85572012000100013

Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology*, *65*(6), 275-283. doi:10.1016/j.erap.2015.10.003

Fiorilli, C., Schneider, B., Buonomo, I., & Romano, L. (2019). Family and nonfamily support in relation to burnout and work engagement among Italian teachers. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 781-791. doi:10.1002/pits.22235

Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, *50*, 46-55. doi:10.1016/j.tate.2015.05.001

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, *30*(1), 159-165. doi:10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Garcia-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A., & Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, *34*(6), 733-753. doi:10.1080/08870446.2019.1568013

García-Villamisar, D., & Guinjoan, T. F. (2003). *El estrés del professorado*: uma perspectiva internacional. Valencia: Promolibro

Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e pesquisa*, *31*(2), 189-199. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2

Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2015). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, *7*(1), 17-28. doi:10.30552/ejep.v7i1.99

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

Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2010). Validação da versão brasileira do" Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo" em professores. *Revista de Saúde Pública*, *44*(1), 140-147. doi:10.1590/S0034-89102010000100015.

Gil-Monte, P., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste Psíquico em el Trabajo*: el síndrome de quermase. Madrid: Sintesis Psicologia.

Gouvêa, L. A. V. N. (2016). As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. *Saúde em Debate*, *40*(111), 206-219. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4063/406349550017.pdf

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, *26*(2), 91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, *58*(3), 203-210. doi:10.1037/cap0000117

Guimarães, L. A. M., & Cardoso, W. L. C. D. (2004). *Atualizações sobre a Síndrome de Burnout*: Saúde mental e trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Han, B. C. (2015). *Psicopolítica*. Lisboa: Relógio d'Água.

Han, B. C. (2017). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.

Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, *7*(1), 143-154. doi:10.1007/s12671-015-0451-2

Hoglund, W. L., Klingle, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, *53*(5), 337-357. doi:10.1016/j.jsp.2015.06.002

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational psychology review*, *30*(2), 373-396. doi:10.1007/s10648-017-9420-8

Jevtić, A. V., & Halavuk, A. (2018). Early childhood teachers burn-out syndrome–perception of Croatian teachers. *Early Years*, 1-12. doi:10.1080/09575146.2018.1482260

Jiang, X. R., Du, J. J., & Dong, R. Y. (2017). Coping style, job burnout and mental health of university teachers of the millennial generation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(7), 3379-3392. doi:10.12973/eurasia.2017.00734a

Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and teacher education*, *51*, 58-67. doi:10.1016/j.tate.2015.06.001

Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., & Fatemi, A. H. (2017). Testing a burnout model based on affective-motivational factors among EFL teachers. *Current Psychology*, *36*(2), 339-349. doi:10.1007/s12144-016-9423-5

Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, *45*, 9-19. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.06.006

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lelis, I. (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, *14*(29), 152-174. doi:10.1590/S1517-45222012000100007

Libâneo, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora*?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.

Lim, S., & Eo, S. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, *44*, 138-147. doi:10.1016/j.tate.2014.08.007

Lipp, M. E. N. (2003). *Stress Do Professor (o)*. Papirus Editora.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2019). A systematic review and meta-analysis of the impact of mindfulness-based interventions on the well-being of healthcare professionals. *Mindfulness*, *10*(7), 1193-1216. doi:10.1007/s12671-018-1062-5

Mameli, C., & Molinari, L. (2017). Teaching interactive practices and burnout: a study on Italian teachers. *European journal of psychology of education*, *32*(2), 219-234. doi:10.1007/s10212-016-0291-z

Martínez Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *31*(1), 1-9. doi:10.1016/j.rpto.2015.02.001

Martins, M. D. F. D., Vieira, J. S., Feijó, J. R., & Bugs, V. (2014). O trabalho das docentes da educação infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, *17*(2), 281-289. doi:10.11606/issn.1981-0490.v17i2p281-289

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, *2*(2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.

Montero-Marín, J., & García-Campayo, J. (2010). A newer and broader definition of burnout: Validation of the" Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-36)". *BMC Public Health*, *10*(1), 3-20. doi:10.1186/1471-2458-10-302

Montero-Marín, J., Carrasco, J. M., Roca, M., Serrano-Blanco, A., Gili, M., Mayoral, F., ... & Araya, R. (2013). Expectations, experiences and attitudes of patients and primary care health professionals regarding online psychotherapeutic interventions for depression: protocol for a qualitative study. *BMC psychiatry*, *13*(1), 64-70. doi:10.1186/1471-244X-13-64

Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Mera, D. M., & Del Hoyo, Y. L. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal of occupational medicine and toxicology*, *4*(1), 1-31. doi:10.1186/1745-6673-4-31

Montero-Marín, J., Prado-Abril, J., Demarzo, M. M. P., Gascon, S., & García-Campayo, J. (2014). Coping with stress and types of burnout: explanatory power of different coping strategies. *PloS one*, *9*(2), 1-10. doi:10.1371/journal.pone.0089090

Montero-Marín, J., Prado-Abril, J., Demarzo, M. M., García-Toro, M., & García-Campayo, J. (2016). Burnout subtypes and their clinical implications: A theoretical proposal for specific therapeutic approaches. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *21*(3), 231-242. doi:10.5944/rppc.vol.21.num.3.2016.15686

Pereira, T. D. S. L., Aguiar, A. L., & Costa, S. A. (2015). Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. *Revista Educação e Emancipação*, *8*(2), 161-181. doi:10.18764/

Peroni, V., & Scheibe, L. (2018). Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. *Retratos da Escola*, *11*(21), 387-392. doi:10.22420/rde.v11i21.831

Pishghadam, R., Adamson, B., Sadafian, S. S., & Kan, F. L. (2014). Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *21*(1), 34-51. doi:10.1080/0969594X.2013.817382

Polatcan, M., Cansoy, R., & Kilinç, A. Ç. (2019). Examining empirical studies on teacher burnout: A systematic review. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(4), 858-873. Recuperado de https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/57647/818900

Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching*, *24*(7), 768-787. doi:10.1080/13540602.2018.1476337

Ros, R. G., Fuentes, M. C., & Fernández, B. (2015). Análisis de la relación entre la autoeficacia interpersonal del profesorado y sus niveles de burnout. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *13*(3), 483-502. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2931/293142880003.pdf

Roslan, N. A., Ho, J. A., Ng, S. I., & Sambasivan, M. (2015). Job demands & job resources: Predicting burnout and work engagement among teachers. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 84, 138-145. Recuperado de http://www.ipedr.com/vol84/017-E00026.pdf

Salas, A. M., & Gil-Monte, P. R. (2012). Características psicométricas del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» en maestros mexicanos Psychometric Properties of the Spanish Burnout Inventory in Mexican Teachers. *Revista de Educación*, *359*, 260-273. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-094

Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido González, J. J., López Chamorro, J. M., & Cuevas Campos, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *14*(3), 75-82. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v14n3/art08.pdf

Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: two entities or one?. *Journal of clinical psychology*, *72*(1), 22-37. doi:10.1002/jclp.22229

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 519-532. doi:10.1111/bjep.12089

Shorosh, S., & Berkovich, I. (2020). The relationships between workgroup emotional climate and teachers' burnout and coping style. *Research Papers in Education*, 1-17. doi:10.1080/02671522.2020.1836516

Simões, F., & Calheiros, M. M. (2019). A matter of teaching and relationships: determinants of teaching style, interpersonal resources and teacher burnout. *Social Psychology of Education*, *22*(4), 991-1013. doi:10.1007/s11218-019-09501-w

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, *20*(4), 775-790. doi:10.1007/s11218-017-9391-0

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". *Teaching and Teacher Education*, *74*, 180-189. doi: 10.1016/j.tate.2018.05.008

The Lancet. (2019). ICD-11. *The Lancet Editorial, 393*. doi:10.1016/S0140-6736(19)31205-X

Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C. D., Silva, M. J. D. S., & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, *42*, 87-99. doi:10.1590/0103-1104201811607

Vale, P. C. S., & Aguillera, F. (2016). Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 5*(1), 86-94. doi:10.17267/2317-3394rpds.v5i1.712

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and teacher education*, *43*, 99-109. doi:10.1016/j.tate.2014.07.005

Zabihi, R., & Khodabakhsh, M. (2019). L2 teachers' traditional versus constructivist teaching/learning conceptions and teacher burnout. *Current Psychology*, *38*(2), 347-353. doi:10.1007/s12144-017-9610-z

Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, *24*(7), 788-801. doi:10.1080/13540602.2018.1483913

Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, *24*(S1), 122-136. doi:10.1037/str0000028