

Inteligências Emocionais na Prevenção e Enfrentamento à Síndrome De Burnout na Docência do Ensino Superior

Emotional Intelligences in Prevention and Coping with Burnout Syn Drome in Higher Education Teaching

Suzana Ferreira Paulino Domingos¹

Júlio César da Silva²

Resumo

A pesquisa trata do desenvolvimento das inteligências ligadas à dimensão emocional na prevenção e enfrentamento à síndrome de *burnout* na docência no ensino superior. O objetivo geral foi identificar os fatores organizacionais que servem como gatilhos e como eles interferem no desenvolvimento da síndrome de *burnout* em docentes do ensino superior. As inteligências ligadas à dimensão emocional são, em geral, as múltiplas de Gardner (2014) e as inteligências pessoais e emocional de Goleman (2015; 2018). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e exploratória. Foram analisados os elementos que podem prevenir e enfrentar os impactos da síndrome de *burnout* na docência. Conclui-se que o desenvolvimento das inteligências emocionais e conhecer a síndrome são fortes aliados na prevenção e no enfrentamento ao *burnout*. Com isso, o docente, além de acompanhamento profissional especializado, poderá buscar, individualmente, fortalecer suas inteligências ligadas à dimensão emocional para superar os danos vividos ao ser diagnosticado com a Síndrome de *Burnout*.

Palavras Chaves: Inteligência Emocional. Síndrome de *Burnout*. Docência do Ensino Superior.

Abstract

The research deals with the development of intelligences linked to the emotional dimension in the prevention and coping with the burnout syndrome in teaching. It

¹ Graduada em Letras, Especialista, Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e University of Birmingham-Inglaterra-UK. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco. ORCID: 0000-0002-9488-8455.

² Pós-graduado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenação Pedagógica no Grupo Damas-PE. ORCID: 0000-0001-9506-9980.

aimed at identifying organizational factors and how they interfere with the development of the burnout syndrome. Intelligences linked to the emotional dimension are, in general, Gardner's multiple intelligences (2014), regarding Goleman's (2015; 2018) personal intelligence and emotional intelligence. The methodology used was bibliographic and exploratory research. The elements that can prevent and cope with the impact of burnout syndrome on teaching were analyzed. Studies propose the development of emotional intelligence as a strong ally in the prevention and coping with burnout syndrome. Thus, the teacher in addition to specialized Professional monitoring can individually seek, strengthen their intelligence related to emotional dimension to prevent the damage experienced when being diagnosed with the syndrome.

Keywords: Emotional Intelligence. Burnout Syndrome. Teaching.

1 Introdução

O trabalho é uma das necessidades do homem moderno, ocupando uma grande parcela do tempo dos indivíduos e representa parte significativa de seu convívio em sociedade. Estudiosos acerca do tema, afirmam que a atividade laboral, nem sempre possibilita realização profissional, podendo ao contrário, gerar insatisfação, desgaste, exaustão e doenças. O profissional pode adoecer em decorrência da atividade laboral que exerce, e desenvolver síndromes que irão tornar sua atividade profissional mais árdua. Uma das síndromes conhecidas é a de *burnout*. Ela se caracteriza pelo esgotamento emocional/exaustão, além de influenciar na redução da realização pessoal no trabalho e despersonalização do outro.

Algumas áreas são mais propícias a desenvolvê-las, sendo, portanto, o profissional docente, o interesse desse estudo. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar o papel das inteligências emocionais na prevenção e/ou enfrentamento à síndrome de *burnout*, buscando apresentar até que ponto podemos minimizar os seus impactos, através do desenvolvimento das inteligências ligadas à dimensão emocional, pois o docente acometido por *burnout*, tende a ficar mais desmotivado, pode apresentar prejuízos na execução do projeto pedagógico, bem como apresentar mais absenteísmo na escola. Ainda, identificar quais fatores organizacionais mais poderiam ser gatilhos para a síndrome de *burnout* como os docentes se sentem a esse respeito. Poder contribuir para identificar formas de minimizar os danos da síndrome *burnout* é o que justifica o interesse de estudar o tema escolhido e, assim, contribuir para o enriquecimento dos estudos acerca do

tema para o meio acadêmico. Tendo, pois, como metodologia aplicada para construção do referencial teórico, a pesquisa bibliográfica do tipo descritiva, com a utilização de material já publicado por pesquisadores que se debruçaram sobre o estudo do tema em questão. Foram considerados, também, como fontes: livros, artigos científicos, revistas e trabalhos acadêmicos. Ainda, realizou-se uma pesquisa exploratória para a coleta e análise dos dados.

2 Inteligências da Dimensão Emocional

2.1 Inteligências Múltiplas

Muitos estudos sobre o *saber* foram feitos ao longo do século XX, bem como, a tentativa de sua quantificação através de testes, como o Quociente de Inteligência (QI). Porém, estudos posteriores admitiram que houve um entusiasmo excessivo em relação a tais testes acerca da inteligência, percebeu-se que estes eram incompletos mediante a capacidade do cérebro humano, restringiam-se apenas a capacidade de memorização do indivíduo, desconsiderando outras possíveis inteligências do mesmo. Antunes (2018), em seu trabalho acerca das Inteligências Múltiplas de Gardner (2014) e seus estímulos, descreve a origem da palavra 'Inteligência' como derivada da junção de duas palavras latinas: *Inter* que quer dizer entre e *eligere* que significa escolher. Neste sentido, podemos dizer que inteligência é a capacidade de escolher o melhor caminho, a melhor solução. É a capacidade de resolver problemas da melhor maneira. Como podemos ver:

[...] A inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve (ANTUNES, 1998, p. 12).

Ele defende que todas as nossas inteligências são segmentos componentes de uma ecologia cognitiva que nos engloba, ou seja, um indivíduo só é inteligente por possuir uma língua, herança cultural, ideologia, crença, escrita, métodos intelectuais e outros meios do ambiente.

Gardner (2014, p. 46) ao estudar sobre inteligências inferiu sobre a existência de alguns pontos fortes, que ele chamou de competências intelectuais diferentes, para ele, essas devem apresentar: “[...]. Uma competência intelectual humana deve

apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz [...]” (GARDNER, 2014, p. 46). Para o referido autor, não podemos falar em apenas uma inteligência, mas em infinitas, ele considera ser necessário: “[...] incluir um conjunto mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considerou”. Nesse sentido, o autor afirma que:

[...] existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humana relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (GARDNER, 2014, p. 7).

Essa multiplicidade deu origem ao estudo de Gardner (2014) sobre a teoria das Inteligências Múltiplas. O autor não teve a intenção de quantificá-las, até por ser incontáveis, mas de identificar os tipos de competências valorizadas pelas culturas humanas. Gardner (2014, p. 14-15) agrupou em sete categorias,

a) Inteligência linguística: a capacidade de usar as palavras de forma efetiva, quer oralmente, quer escrevendo; b) Inteligência interpessoal: a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas. c) Inteligência intrapessoal: o autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento; d) Inteligência lógico-matemática: a capacidade de usar os números de forma efetiva e de racionar bem.; e) Inteligência musical: a capacidade de perceber (por exemplo, como aficionado por música), discriminar (como um crítico de música), transformar (como compositor) e expressar (como musicista) formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical. Podemos ter um entendimento figural ou geral da música (global, intuitivo), um entendimento formal ou detalhado (analítico, técnico), ou ambos.; f) Inteligência espacial: a capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial (por exemplo, como caçador, escoteiro ou guia) e de realizar transformações sobre essas percepções (por exemplo, como decorador de interiores, arquiteto, artista ou inventor). Esta inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço. Inclui também, a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais e de orientar-se apropriadamente em uma matriz espacial; g) Inteligência corporal-cinestésica: perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos (por exemplo, como ator, mímico, atleta ou dançarino) e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas (por exemplo, como artesão, escultor, mecânico ou cirurgião). Esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, táteis e hápticas.

As inteligências interpessoal e intrapessoal contribuíram para o presente trabalho, por serem inteligências ligadas à dimensão emocional. Nesse sentido, Gardner afirma que “a pessoa com boa inteligência Intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma” e como esta inteligência é ‘privada’, só se faz possível perceber-la através da linguagem, música ou de outros tipos mais expressivos de inteligências. Ele especula que ela pode ser considerada a ‘capacidade de superar satisfação dos impulsos instintivos’ e afirma-a como inteligência, podendo esta ser representada como ‘uma tentativa de resolver problemas significativos para o indivíduo ou para a espécie’. E para Gardner (2014, p. 29), a interpessoal:

[...] é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. As pessoas que trabalham em vendas, políticos, professores, clínicos e líderes religiosos bem sucedidos provavelmente são todos indivíduos com alto grau de inteligência interpessoal. (GARDNER, 2014, p. 29).

Tal capacidade está relacionada à interação entre indivíduos e grupos, bem como a capacidade de aplicar a empatia no seu cotidiano.

2.2 Inteligência Emocional de Goleman

Goleman(2015), em seus estudos, aspirando identificar o fator de sucesso afirma que as inteligências, designadas pelo QI não correspondem ao todo do indivíduo. Ele afirma que:

Inúmeras exceções à regra que considera o QI fator de sucesso - há tantas (ou mais) exceções do que casos que se encaixam na regra. Na melhor das hipóteses, o QI contribui com cerca de 20% para os fatores que determinam o sucesso na vida, o que deixa os 80% restantes por conta de outras variáveis. Como diz um observador, na maioria dos casos, o que mais pesa para que alguém consiga uma boa posição na sociedade não é o QI, mas outras circunstâncias que variam da classe social a que ele pertence à pura sorte (GOLEMAN, 2015, p. 46).

Para Goleman (2015), Gardner tem um olhar coerente sobre as limitações das Velhas formas de pensar sobre a inteligência. Pois, ele constatava que o teste de QI teve sua glória com a Primeira Guerra Mundial: “quando dois milhões de americanos foram classificados por meio do preenchimento, em massa, do primeiro formulário para avaliação de QI, então criado por Lewis Terman, o psicólogo de Stanford”. Isso demorou décadas e Gardner (2014) intitulou como "modo de pensar do QI":

Pensar que as pessoas são inteligentes ou não, que nasceram assim, que esse é um dado imutável e que os testes podem dizer se a gente é um dos

inteligentes ou não. O teste SAT¹ para admissão em Universidade repete a forma de pensar segundo a qual uma única aptidão é determinante para o nosso futuro. Esse modo de pensar impregna a sociedade. (GARDNER, 2014 apud GOLEMAN, 2015, p. 50).

Foi a reflexão sobre as possíveis inteligências humanas que impulsionou pesquisadores a conceberem novos encaminhamentos para esta questão, até mesmo quem defendia o QI como fundamental, percebia suas limitações:

Mesmo Richard Herrnstein e Charles Murray, autores de *The Bell Curve*, livro que atribui ao QI uma importância fundamental, reconhecem isso, quando observam: "Talvez um calouro que obteve uma contagem SAT³ total de 500 pontos em matemática não tenha tomado uma decisão quando optou por ser um matemático. E se o que ele de fato quisesse fosse montar seu próprio negócio, ser senador, ganhar milhões? Ele não devia ter aberto mão de seus sonhos... A ligação que existe entre essas aferições e aquelas realizações é reduzida pela totalidade de outras características que ele traz para a vida" (GOLEMAN, 2015, p. 46).

A inteligência emocional, objeto de estudo de Goleman (2015), pode ser entendida como a capacidade que os indivíduos têm de identificar os próprios sentimentos e os dos outros, bem como esse indivíduo auto motivar-se e gerenciar bem suas emoções com si mesmo e para com os que ele se relaciona. É sua preocupação de estudo:

Minha preocupação é com um conjunto fundamental dessas "outras características" a inteligência emocional: por exemplo, a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante. (GOLEMAN, 2015, p. 46).

Segundo o autor, a palavra emoção tem seu significado discutido por muitos filósofos e psicólogos há mais de um século, e mesmo hoje os dicionários não possuem sua definição completa. Ele afirma que há centenas de emoções, e suas combinações, variações, mutações e matizes, bem como existem mais sutilezas de emoções do que palavras que podem defini-las: "[...]. Eu entendo que emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes" (GOLEMAN, 2015, p. 304).

O autor afirma que existem discussões entre pesquisadores sobre quais as emoções que são primárias e se realmente existem essas fontes geradoras de

³SAT: *Scholastic Aptitude Test* – Teste de Aptidão Escolar, exigido para admissão em universidades americanas.

outras emoções. No entanto, acredita-se em algumas, embora não seja unânime o pensamento, são estas: ira, tristeza, medo, prazer, amor, surpresa, nojo e vergonha. Ainda assim, não é possível caracterizar como algo completo, pois há emoções em grupos diferentes formando novas emoções. Com isso, o debate científico continua em busca dessa classificação.

Ekman (apud GOLEMAN, 2015) identificou em variados povos, até mesmo os mais isolados, as emoções de medo, ira, tristeza e alegria quando lhes eram apresentadas fotos que retratavam expressões dessas. Isso sugeriu que há uma universalidade dessas emoções. Para Goleman (2015) Darwin já percebia algo como indício de que as forças da evolução haviam gravado no sistema nervoso central essas emoções. Ele acrescenta que ainda, além das emoções, há as questões do estado de espírito, que ele alega serem mais duradouros que as emoções, e dos temperamentos, que são responsáveis por ativar determinadas emoção ou estado de espírito. Por fim, os distúrbios das emoções, esses apresentam-se como depressão clínica e ansiedade constante, o autor considera como um estado tóxico. Salovey (1990, apud GOLEMAN, 2015, p. 55), insere as inteligências pessoais de Gardner (2014) em seu estudo acerca de Inteligência Emocional, dividindo essas aptidões em cinco domínios principais:

1. *Conhecer as próprias emoções:*Autoconsciência - reconhecer um sentimento quando ele ocorre - é a pedra de toque da inteligência emocional. [...]
2. *Lidar com emoções.* Lidar com os sentimentos para que sejam apropriados é uma aptidão que se desenvolve na autoconsciência.
3. *Motivar-se.* [...] pôr as emoções a serviço de uma meta é essencial para centrar a atenção, para a automotivação e a maestria, e para a criatividade. O autocontrole emocional -saber adiar a satisfação e conter a impulsividade - está por trás de qualquer tipo de realização. [...]
4. *Reconhecer emoções nos outros.* A empatia, outra capacidade que se desenvolve na a autoconsciência emocional, é a “aptidão pessoal” fundamental. [...]
5. *Lidar com relacionamentos.* A arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros. [...]

Posteriormente, Goleman(2018) utiliza esses domínios em seus estudos, conforme o quadro 01 Cinco Competências Emocionais, temos o detalhamento de cada competência a partir da sua perspectiva:

Quadro 01 - Cinco Competências Emocionais

| | |
|---------------|---|
| Autopercepção | Saber o que estamos sentindo num determinado momento e utilizar as preferencias que guiam nossa tomada de decisão; fazer uma avaliação realista |
|---------------|---|

| | |
|---------------------|--|
| | de nossas próprias capacidades e possuir uma sensação bem fundamentada de autoconfiança. |
| Auto-regulamentação | Lidar com as próprias emoções de forma que facilitem a tarefa que temos pela frente, em vez de interferir com ela; ser consciencioso e adiar a recompensa afim de perseguir as metas; recuperarmo-nos bem de aflições emocionais. |
| Motivação | Utilizar nossas preferencias mais profundas para impulsionar-nos e guiar-nos na direção de nossas metas, afim de nos ajudar a termos iniciativa e a sermos altamente eficazes, e a perseverarmos diante de reveses e frustrações. |
| Empatia | Presentir o que as pessoas estão sentindo, ser capaz de assumir sua perspectiva e cultivar o <i>rapport</i> e a sintonia com a ampla diversidade de pessoas. |
| Habilidades sociais | Lidar bem com as emoções nos relacionamentos e ler com precisão situações sociais e redes; interagir com facilidade; utilizar essas habilidades para liderar, negociar e solucionar divergências, bem como para a cooperação e o trabalho em equipe. |

Fonte: (SALOVEY et al, 1990, apud GOLEMAN, 2018, p. 338).

Block (1993, apud GOLEMAN, 2015), comparou os dois tipos teóricos puros: pessoas de Alto QI *versus* pessoas de altas aptidões emocionais. Para o tipo de Alto QI puro, considerou o que poderia ser classificado como inexistente a inteligência emocional, quase uma caricatura do intelectual. Os perfis resultantes são ligeiramente diferentes em homens e mulheres.

O homem de Alto QI característico por uma ampla gama de interesses e capacidades. “É ambicioso e produtivo, previsível e obstinado, o condescendente, fastidioso e inibido, pouco à vontade do ponto de vista sexual e sensual, inexpressivo e desligado, e emocionalmente frio.” (BLOCK, 1993 apud GOLEMAN, 2015, p. 57). Já os homens com elevado grau de Inteligência Emocional são “socialmente equilibrados, comunicativos e animados, não inclinados a receios ou a ruminar preocupações. Tem uma notável capacidade de engajamento com pessoas ou causas, de assumir responsabilidades” (BLOCK, 1993 apud GOLEMAN, 2015, p. 57). Costumam ter uma visão ética; geralmente são solidários e prestativos em suas relações. Sua vida emocional é rica e correta; sentem-se à vontade consigo mesmos, com os demais e com o ambiente social em que vivem.

As mulheres de QI alto puro possuem confiança intelectual, são fluentes ao expor suas ideias, valorizam questões intelectuais e estéticas. Também tendem a ser: “introspectivas, chegadas à ansiedade, à ruminação e à culpa, e hesitam em exprimir sua raiva abertamente (embora o façam de maneira indireta).” (BLOCK, 1993 apud GOLEMAN, 2015, p. 57). Já as emocionalmente inteligentes, tendem a ser coerentes e a expressarem suas ideias de um modo direto, e sentir-se

bem com elas próprias; para elas: “a vida tem sentido. Como os homens, são comunicativas e gregárias, expressão de modo adequado os seus sentimentos (não, por exemplo, em ataques de que depois se arrependem); adaptam-se bem a tensão” (BLOCK,1993 apud GOLEMAN, 2015, p. 58). Costumam sentir-se suficientemente à vontade consigo mesmas, ao ponto de serem brincalhonas, espontâneas e abertas à experiência sexual. Raras são as vezes que são ansiosas ou sentem culpas, também não mergulham ruminações. Esses perfis extremos auxiliam a ter uma visão sobre o que cada uma dessas Inteligências acrescenta isoladamente às qualidades de uma pessoa.

Quando o indivíduo tem ambas as inteligências, ainda assim, para o alto: “é a inteligência emocional que contribui com o número muito maior das qualidades que nos tornam mais plenamente humanos” (BLOCK,1993 apud GOLEMAN,2015, p. 58). Por fim, no quadro 02, podemos relacionar as três primeiras aptidões de Goleman (2015), (Autopercepção, Auto-regulamentação e Motivação) com a Inteligência interpessoal de Gardner. E entre as duas últimas aptidões (Empatia e as Habilidades sociais) com a inteligência interpessoal.

Quadro 02 – Relação Aptidões de Goleman (2015) e Inteligências Pessoais de Gardner (2014).

| APTIDÕES DE GOLEMAN | INTELIGÊNCIAS PESSOAIS DE GARDNER |
|----------------------------------|--|
| Capacidade de Autoconhecimento | Inteligência Intrapessoal |
| Controle das emoções | |
| Habilidade de Auto motivar-se | |
| Reconhecer as emoções dos outros | Inteligência Interpessoal |
| Habilidades interpessoais | |

Fonte: Autores da pesquisa (2019), baseados em Goleman (2015) e Gardner (2014).

3 Síndrome de *Burnout*

O termo americano “*Burnout*” é originário da década de 1970, após um estudo feito por seu precursor Freunderberger, em 1974. Codo (2009, p. 238) descreve *Burnout*“como “perder o fogo”, “perder as energias” ou “queimar (para fora)

completamente”. Trigo, Teng e Hallak (2007, p. 225) apresentam de maneira metafórica: “[...] aquilo ou aquele, que chegou ao seu limite”.

A síndrome *Burnout* é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais, entra em *Burnout*. (CODO, 2009, p. 19).

Nesse sentido, França e Rodrigues define *Burnout* como uma reação emocional ocasionada pelo *stress* contínuo em relações de trabalho. Para estes autores a síndrome é uma resposta para a frustração derivada do excesso de grandes expectativas sobre o retorno, ou seja, sobre objetivos alcançados, para com algo ou alguém dentro de suas relações profissionais. Para eles:

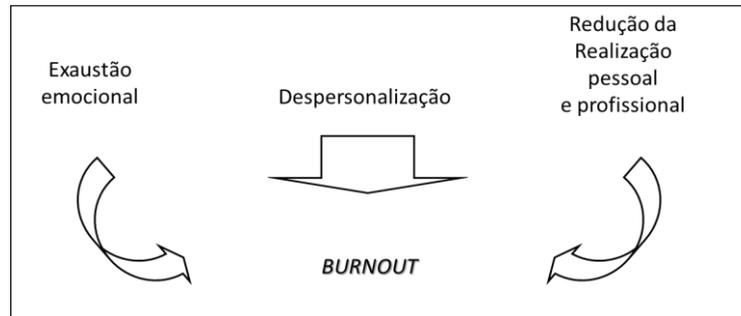
[...] *Burnout* seria a resposta emocional a situações de *stress* crônico em função de relações intensas – em situações de trabalho – com outras pessoas ou de profissionais que apresentam grandes expectativas em relação a seus desenvolvimentos profissionais e dedicação à profissão; no entanto, em função de diferentes obstáculos, não alcançaram o retorno esperado. (2002, p. 50).

A partir das perspectivas desses autores, podemos dizer que *Burnout* é um desgaste que impede que os indivíduos trabalhem por conta do esgotamento de suas energias. O indivíduo acometido pela síndrome, possui grande expectativa nos resultados dos processos ou métodos de sua profissão e conseqüentemente não tem o retorno esperado. Codo (2009) sugere que o desenvolvimento de *Burnout* se dá pela demanda de trabalho e falta de recursos pessoais. Podemos dizer que estes são gatilhos para o desenvolvimento da síndrome. França e Rodrigues (2002) explicam que *Burnout* está caracterizada por três aspectos fundamentais, sendo eles a exaustão emocional; a despersonalização; e a redução da realização pessoal. Para Codo (2009), esses três componentes podem ser explicados da seguinte maneira:

A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: 1) Exaustão emocional - situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas. 2) Despersonalização - desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) - endurecimento afetivo, "coisificação" da relação. 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho - tendência de uma "evolução negativa no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização. (2009, p. 238).

França e Rodrigues (2002) apresentam os três aspectos que caracterizam a síndrome de *Burnout*, conforme quadro abaixo:

Figura 1 – Aspectos básicos que caracterizam a síndrome de *Burnout*.



Fonte: França e Rodrigues (2002, p. 51).

Consoante com os autores, essas características podem ser explicadas, como sendo:

1. **Exaustão emocional:** caracterizada pelo sofrimento frequente e intenso que o indivíduo carrega sobre si. Este indivíduo sente-se sem energia, sente-se incapacitado de se revigorar, o que muitas vezes acaba por tornar este profissional intolerante, passível a irritações, nervosos e amargos, tanto no ambiente laboral, quanto em seus círculos de relações pessoais. Afasta-se emocionalmente de clientes e colegas no ambiente de trabalho.
2. **Despersonalização:** caracterizada pelo distanciamento emocional exacerbado, o indivíduo apresenta frieza e indiferença tornando-se quase desumanizado, deixa de ver os outros como pessoas semelhantes a ele, com características próprias, sentimentos, experiências, deixando de perceber que o estado que outros vivem, ele poderá vir a vivenciar. O profissional deixa de ter empatia, ou seja, de se colocar no lugar do outro, que está por necessitar de ajuda, os tratando como coisas ou objetos. Sua visão de trabalho torna-se uma resolução de problemas, desenvolvendo irritabilidade, ansiedade e intolerância.
3. **Redução de realização pessoal e profissional:** neste ponto, o indivíduo tem a sensação de que seus esforços não condizem com resultados esperados, o que acaba desenvolvendo sentimentos de decepção e frustração. Ele, imbuí-se da sensação constante de fracasso para com seus

ideais, com as normas e com conceitos. Tem a impressão de não ser mais o mesmo, percebendo-se apático e descuidado. Para o autor, isso ocasiona a baixa alta estima, podendo resultar em depressão.

3.1 Principais Sintomas e Fatores de Riscos Para o Desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*

Pires, Monteiro, Alencar (2012) apresentam a sintomatologia da síndrome de *Burnout*, como podemos observar no quadro 04:

Quadro 03 - Sintomatologia da Síndrome de *Burnout*

| Sintomas | Características |
|------------------------|---|
| Físicos | Fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares ou osteomusculares, cefaleias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares do sistema respiratório disfunções sexuais e alterações menstruais |
| Psíquicos | Falta de atenção, de concentração, alterações de memória, lentificação do pensamento, sentimento de alienação, sentimento de solidão, impaciência, sentimento de insuficiência, baixa autoestima labilidade emocional, dificuldade de autoaceitação, astenia, desânimo, disforia, depressão, desconfiança e paranoia. |
| 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. |
| Defensivos | Tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer), absenteísmo, ironia e cinismo. |

Fonte: (PIRES, MONTEIRO, ALENCAR, 2012, p. 951).

Com base em suas pesquisas, Trigo, Teng e Hallak (2007) enumeram os fatores de risco para o desenvolvimento do *Burnout*, levando em consideração quatro dimensões, sendo elas **a organização; o indivíduo; o trabalho; e a sociedade**. Os autores apresentam no quadro 05, alguns itens que influenciam o desenvolvimento de *Burnout*, quanto à dimensão organização:

Quadro 04 - Fatores organizacionais associados a índices superiores da síndrome de *Burnout* e suas possíveis consequências

| Fator | Possíveis consequências |
|---|--|
| Burocracia (excesso de normas) | Impede a autonomia, a participação criativa e, portanto, a tomada de decisões. As atividades são realizadas lentamente, demandando muito tempo e muita energia por parte da equipe e/ou indivíduo na sua manutenção. Exemplo: tempo gasto no preenchimento de formulários, relatórios, participação em reuniões administrativas. |
| Falta de autonomia (impossibilidade de tomar decisões sem ter de consultar ou obter autorização de outrem) | Impossibilita a liberdade de ação e independência profissionais |
| Normas institucionais rígidas | Impedem que o trabalhador atinja a autonomia e o sentir-se no controle de suas tarefas (CARLOTTO, 2001) |
| Mudanças organizacionais frequentes (alterações frequentes de regras e normas) | Provocam insegurança, predispondo o funcionário a erros (CARLOTTO, 2001); |
| Falta de confiança, respeito e consideração entre os membros de uma equipe | Provoca um clima social prejudicial |
| Comunicação ineficiente | Provoca distorções e lentificação na disseminação da informação |
| Impossibilidade de ascender na carreira, de melhorar sua remuneração, de reconhecimento de seu trabalho, entre outras | Pode provocar grande desestímulo no trabalhador |
| O ambiente físico e seus riscos, incluindo calor, frio e ruídos excessivos ou iluminação insuficiente, pouca higiene, alto risco tóxico e até de vida | Geram sentimentos de ansiedade, medo e impotência |
| Outros fatores: acúmulo de tarefas por um mesmo indivíduo; convívio com colegas afetados pela síndrome | |

Fonte: World Health Organization(1998 apud TRIGO, TENG E HALLAK, 2007, p. 227)

2.3 A síndrome de *Burnout* na Docência

O que falamos sobre *burnout* até agora, refere-se a todos os profissionais, porém aqui, em particular iremos estudar o profissional docente. Codo (2009) destaca os profissionais de serviços, quando este tem contato direto com seus usuários, como principal grupo de risco a desenvolver a síndrome de *burnout*.

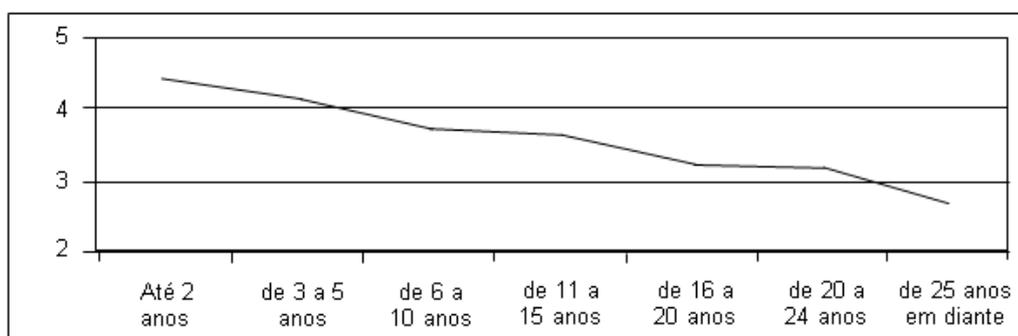
[...]. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. Schaufeliet al. (1994) chegam a afirmar que

este é o principal problema dos profissionais de educação (CODO, 2009 p. 238).

No caso do docente, para Carlotto(2002) a relação com o aluno tem sido apontada como a maior causa do *burnout*. Sandrin (2002) reflete sobre os profissionais que apresentam a síndrome *Burnout*. Ele explica que enfermeiros, assistente espiritual, psicólogos, fisioterapeuta, assistentes sociais, voluntário podem ser acometidos por *Burnout*, ou seja, em profissões caracterizadas como *caregivers*(cuidadores). O magistério já é uma das profissões de alto risco, quando comparado aos profissionais de saúde, devido a atual severidade de *burnout* entres os docentes(CARLOTTO, 2002). Destes, Codo (2009) ainda destaca que estão mais propensos os profissionais iniciantes, pois geralmente, doam-se muito, com demasiada empolgação. Em início de carreira, ainda não tem o equilíbrio entre o que dá e o que pode vir a receber.

Na figura 02, a seguir, é exposta a frequência de insatisfação e descomprometimento pelo tempo de função como educador, trabalhadores em início de carreira tem maior propensão à insatisfação e descomprometimento com a sua função, o que auxilia na fundamentação de que a Síndrome de *burnout* está atrelada à insatisfação no trabalho, como afirma Codo (2009).

Figura 02– Frequência de Insatisfação e descomprometimento pelo tempo de função como educador



Fonte: Codo (2009, p. 280).

Carlotto (2002) descreve as manifestações do *burnout* em sintomas individuais e profissionais de difícil delimitação, mas em geral os professores sentem:

[...] os professores sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. As frustrações emocionais peculiares a este fenômeno podem levar a sintomas psicossomáticos como insônia, úlceras, dores de cabeça e hipertensão, além de abuso no uso de álcool e medicamentos, incrementando problemas familiares e conflitos sociais (FARBER, 1991 apud CARLOTTO, 2002, p. 24).

Com isso, Carlotto (2002) afirma que o docente com a síndrome da exaustão pode prejudicar o planejamento de aula, que o elaborando com tanta frequência ou fazendo-o com menos cuidado. Tem a escassez do entusiasmo e da criatividade, o que é reflexo de menos simpatia pelos alunos e de menos crença do seu futuro como profissional. As frustrações em sala de aula passam a ser frequentes, seja em decorrência de problemas, da estagnação ou do regresso de seus alunos. Passa a ser um profissional hostil com todo os personagens do ambiente escolar, com visão depreciativa e arrependido em relação a profissão que escolheu, planejando formas de abandoná-la. Para o autor, a Síndrome de *Burnout* afeta o ambiente educacional “e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão” (CARLOTTO 2002, p. 21).

Codo (2009) descreve como age o profissional com a síndrome de *burnout*, estando no exercício da atividade laboral:

Uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco. [...] (CODO, 2009, p. 254).

Carlotto (2002) traça um perfil desse profissional propício a adquirir a síndrome de *burnout*, como apresentado no quadro 10:

Quadro 05 – Perfil do docente com maior risco a adquirir a síndrome de *Burnout*

| Descrição | Docentes em grau de risco |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| Sexo mais vulnerável à síndrome | Masculino |
| Idade com maior risco de incidência | Menos de 40 anos |

| | |
|-----------------|----------------------------|
| Nível de Ensino | Ensino fundamental e médio |
|-----------------|----------------------------|

Fonte: Autores da pesquisa (2019)

Segundo Carlotto (2002), alguns fatores influenciadores para a ocorrência da síndrome, são: a) Relação com alunos, essa é considerada como uma das maiores causas; b) Sobrecarga e conflito de papel; c) Conflitos das expectativas dos pais, estudantes, comunidade e administradores; d) Excesso de tarefas burocráticas; e) Falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino; g) Inadequação salarial; h) Falta de oportunidades de promoção; e g) Falta de condições físicas e materiais para implementação de ações. Para o autor, a formação acadêmica do professor, prioriza conteúdos e tecnologia: “sendo deficiente a abordagem nas questões de relacionamento interpessoal, relacionamento com alunos, administradores, pais e outras situações. [...]” (CARLOTTO, 2002, 16).

[...] fatores intrínsecos para o trabalho (condições inadequadas de trabalho, turno de trabalho, carga horária, contribuições no pagamento, viagens, riscos, nova tecnologia e quantidade de trabalho), papéis estressores (papel ambíguo, papel conflituoso, grau de responsabilidade para com pessoas e coisas), relações no trabalho (relações difíceis com o chefe, colegas, subordinados, clientes sendo diretamente ou indiretamente associados), estressores na carreira (falta de desenvolvimento na carreira, insegurança no trabalho devido a reorganizações ou declínio da indústria), estrutura organizacional (estilos de gerenciamento, falta de participação, pobre comunicação), interface trabalho-casa (dificuldade em lidar/manejar com esta interface) (CARVALHO e MAGALHÃES, 2013, p. 12).

Esses fatores são chamados de estressores do ambiente de trabalho e eles categorizam em seis grupos, conforme elencados, acima.

4 Desenvolvimento da Inteligência Emocional na Prevenção e Enfrentamento aos Impactos da Síndrome de *Burnout* na Docência do Ensino Superior

Dada a proporção dos danos causados pela síndrome de *burnout*, é que existem estudos que buscam ressaltar a importância das emoções como forma de lidar com os impactos da síndrome, buscando minimizá-los, seja no processo de prevenção ou de enfrentamento. Nesse sentido, Carvalho e Magalhães, 2013 afirmam que: “a prevenção da síndrome de *burnou* envolve a priori um fortalecimento da inteligência emocional [...]” (CARVALHO E MAGALHÃES, 2013,p. 547). Para os autores é o equilíbrio das emoções e atitudes de um indivíduo, por

meio do qual ele desenvolve seu autocontrole, sendo importante para o sucesso pessoal, social e profissional (CARVALHO; MAGALHÃES, 2013).

Goleman (2007 apud CARVALHO; MAGALHÃES, 2013) define os indivíduos como emocionalmente inteligentes, quando estes, apresentam excelência nas relações humanas, indicam grandes capacidades de liderança e desempenham-se bem no trabalho. Para que o docente possa prevenir ou tratar a síndrome de *burnout*, quando acometido, um primeiro passo é buscar entender a síndrome propriamente dita, pois como afirma Carlotto:

Na medida em que entendemos melhor este fenômeno psicossocial como processo, identificando suas etapas e dimensões, seus estressores mais importantes, seus modelos explicativos, podemos vislumbrar ações que permitam prevenir, atenuar ou estancar o *burnout*. Desta forma, é possível auxiliar o professor para que este possa prosseguir concretizando seu projeto de vida pessoal e profissional com vistas à melhoria da qualidade de vida sua e de todos os envolvidos no sistema educacional (2002, p. 27).

Um importante fator que contribui para a prevenção de *burnout* é que o docente do ensino superior busque se autoconhecer, o que Goleman (2018) conceitua como a competência da Autopercepção, Sandrin (2016, p.152) cita como: “[...] É importante “se querer bem”, cuidar da própria saúde em suas várias dimensões e expressões: corpo, mente e espírito. É indispensável melhorar o conhecimento de si, em todos os níveis, conhecer os próprios pontos fortes e os lados mais fracos e vulneráveis”. O reconhecimento e controle das emoções, também interesse de estudo de Gardner, no estudo das inteligências múltiplas, no tocante a inteligência intrapessoal, é vista como uma forma de enfrentamento do *burnout* na docência do ensino superior, pois é através dela que o indivíduo é capaz de autoconhecer e adaptar-se a viver bem com esse conhecimento. Resultando também numa outra inteligência, a interpessoal, que o profissional docente desenvolvendo poderá se fortalecer no sentimento de exaustão que vive, seja a respeito do local onde trabalha, com relação a seus alunos, pais, comunidade.

Assim como Sandrin (2016) descreve, é necessário pensar estratégias focando o indivíduo no contexto do trabalho:

O burnout, os fatores em jogo são muitos e diversos, interessam as pessoas e o contexto nos quais elas trabalham e vivem. As estratégias para resolvê-lo ou preveni-lo devem focalizar-se ao mesmo tempo no indivíduo, no contexto de trabalho e nas relações interpessoais. São aspectos que podem ser distintos, mas não separados, uma vez que o indivíduo se expressa em suas relações e se revela no ambiente em que trabalha (SANDRIN, 2016, p.152).

Uma segunda alternativa para o docente do ensino superior como prevenção de *burnout* é buscar agir com resiliência perante os objetivos de sua atividade laboral, estando apto para as possíveis mudanças e percalços que virão, o que podemos associar a competência da inteligência emocional de Goleman (2018), referente à motivação. Para Sandrin (2016 p. 167), para que o “ideal não seja uma fonte de frustração e de fracasso, [...] é fundamental ter objetivos intermediários [...] que possam [...] ser atingidos. Além de serem ‘monitorados’, ou seja, programados, avaliados, revistos, e cuja consecução seja fonte de satisfação pessoal e profissional”.

Ainda na proposta de prevenção, a mudança de conceitos é uma forte ferramenta da resiliência.

Para sentir-se realizado no trabalho, é preciso rever e reelaborar a própria imagem, os ideais e a noção daquilo que quer dizer “ajudar” e o que significa “cuidar”, adaptando-a aos vários ambientes de trabalho. É preciso balancear o ideal do “curar- combater- resolver” com aquele mais compreensivo e satisfatório para o doente ou para pessoa que precisa de ajuda, o sempre possível “cuidar- aliviar- ajudar”, adequando-a e Sideral o próprio saber fazer, não somente técnico, mas também relacional (SANDRIN, 2016, p. 170).

A capacidade de compreender as outras pessoas, sugerida por Gardner em sua inteligência interpessoal, pode ser um auxílio para que o docente identifique o que em seu ambiente de trabalho o incomoda, até por que, como afirma Codo: “Não é o trabalho *per si* que faz mal para o trabalhador, mas os modos como ele se realiza (1999, p. 282), bem como, uma forma de se relacionar coletivamente, tendo nas relações sociais, aliviando o fardo da exaustão que costuma sentir:

[...] O resultado é que toda aquela tensão e preocupação com o trabalho, somada às tensões da vida cotidiana, acaba sendo “carregada” por ele, sem ter com quem dividir, sem “arejar” a cabeça com outras coisas. Não tendo formas sadias de aliviar essa tensão e ao mesmo tempo sentindo as “dores” por ela provocada, julga que os problemas que lhe são apresentados são muito maiores do que os recursos que tem para resolvê-los (CODO, 2009, p. 270).

Contudo, se essa ação não auxiliar, outra alternativa seria um tempo para refletir, para buscar superar-se, como pressupõe a competência de motivação de Goleman (2018), mas que não seja um tempo muito longo, pois se assim fosse, poderia vir a ser mais danoso, que benéfico. Sobre esse tempo, “não é o momento para tirar férias, mas de dar-se um tempo inteiro, para refletir renovar-se, e permitir

que a necessidade profunda de significado e de objetivo reapareçam e encontre a verdadeira expressão do próprio trabalho”(SANDRIN, 2016, p. 156).Mas são ações que somadas podem auxiliar no desenvolvimento das inteligências emocionais, logo, pode vir a fortalecer o docente frente os processos que a síndrome precisa para se desenvolver.

5 Metodologia

A presente pesquisa foi bibliográfica e exploratória, de natureza quali-quantitativa. O campo foi composto por duas escolas públicas de ensino médio, localizada na Zona Norte de Recife. A amostra foi composta por 20 professores de diferentes disciplinas do Ensino Médio e o instrumento de coleta de dados foi um questionário, contendo 5 questões sobre o tema da pesquisa, com vistas a alcançar os objetivos traçados.

6 Análise dos dados e discussão dos resultados

O perfil dos pesquisados encontra-se representado no quadro, a seguir.

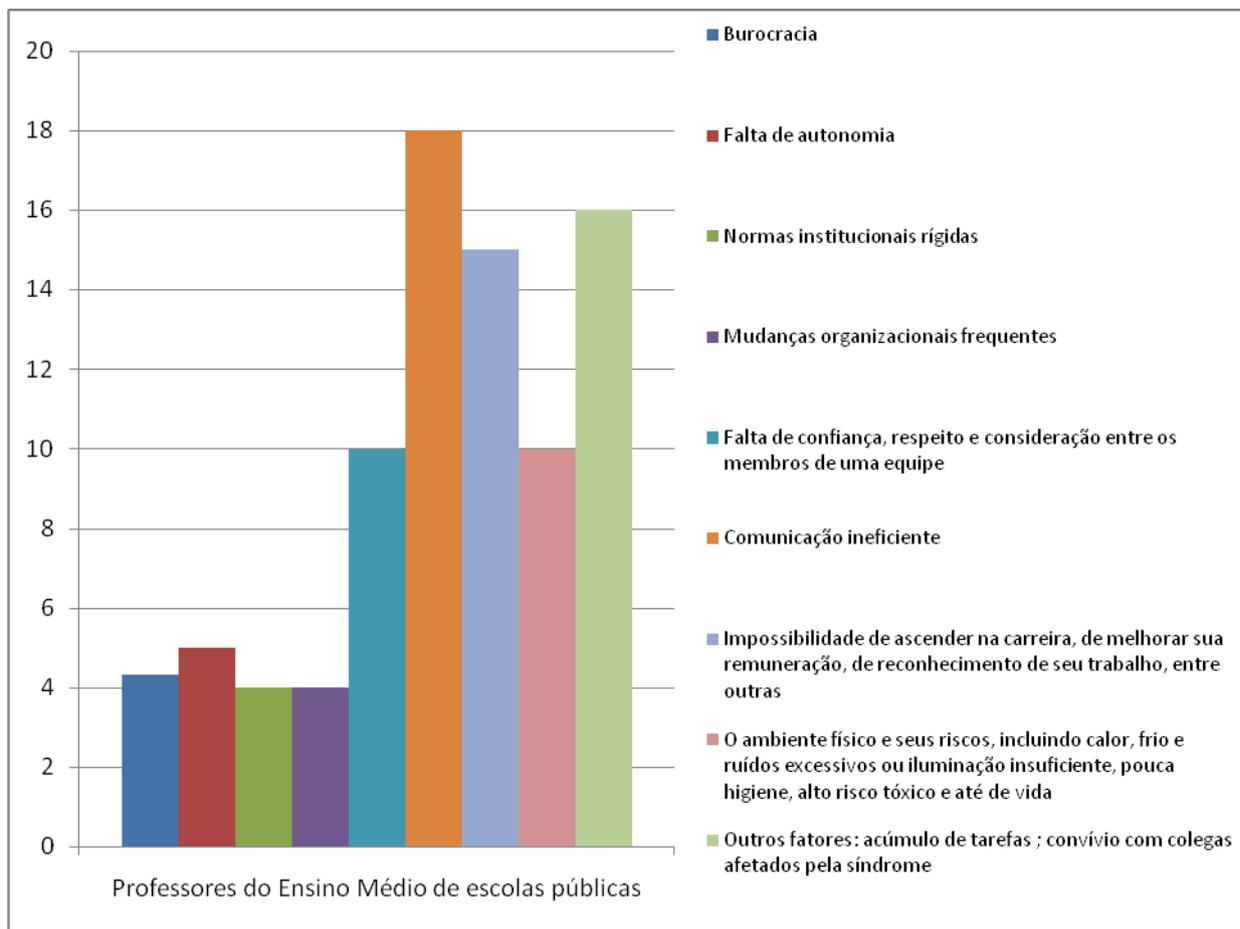
Quadro 06: Perfil dos pesquisados

| Perfil dos respondentes | Masculino | Feminino | Ensino Médio | Média de idade | Área de atuação Exatas e da Natureza | Área de atuação – Humanas | Média de tempo de docência | Dupla jornada de trabalho | Tripla jornada de trabalho |
|-------------------------|-----------|----------|--------------|----------------|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| | 8 | 12 | 20 | 37 | 8 | 12 | 22 anos | 20 | 15 |

Fonte: Autores da pesquisa (2019)

Cada respondente podia marcar mais de uma opção, dessa forma, o resultado deve ser interpretado nesta perspectiva. Quando questionados sobre quais fatores organizacionais mais poderiam ser gatilhos para a síndrome de *burnout* como eles se sentiam a respeito, obtivemos o resultado apresentado no gráfico, a seguir.

Gráfico 1: Fatores organizacionais que levam à Síndrome de *burnout*



Fonte: Autores da pesquisa (2019)

Através do gráfico, pode-se observar que a maioria dos respondentes elencaram as cinco últimas opções com as mais relevantes para o surgimento da síndrome de *burnout*, na perspectiva dos fatores organizacionais. São eles: falta de confiança, respeito e consideração entre os membros de uma equipe”, com 50%; comunicação ineficiente, com 90%; impossibilidade de ascender na carreira, de melhorar sua remuneração de reconhecimento de seu trabalho, entre outras, com 75%; o ambiente físico e seus riscos, incluindo calor, frio e ruídos excessivos ou iluminação insuficiente, pouca higiene, alto risco tóxico e de vida, com 50%; e outros fatores – acúmulo de tarefas, convívio com colegas afetados pela síndrome, com 80%. Destacaram-se a falta de comunicação, não perspectiva de ascensão profissional e acúmulo de tarefas e convívio com colegas afetados pela síndrome.

Considerando-se que os elementos elencados acima foram mencionados pela World Health Organization(1998 apud TRIGO, TENG E HALLAK, 2007, p. 227). O resultado encontrado, no último item (outros fatores: acúmulo de tarefas, convívio com colegas afetados pela síndrome. Quando 80% responderam que este fator é

um gatiho par a síndrome de burnout, isso vai de encontro ao ponto de vista de Codo (1999) ao afirmar que se esses enfrentam os mesmos problemas, o convívio poderá ser um auxílio ainda maior, pois será uma ajuda mútua:

[...] São os vínculos criados entre os próprios companheiros de trabalho que permitem que o trabalhador se proteja. Compartilhar com aqueles que enfrentam os mesmos problemas, as mesmas dificuldades, obter apoio daqueles que passaram por situações semelhantes; a sensação de não ser o único, de ter outras pessoas que entende o que estamos vivendo num determinado momento, justamente porque experimentam ou já experimentaram o mesmo é algo muito especial e tem de fato consequências positivas não só no trabalho, mas em qualquer situação (CODO, 2009, p. 276).

Uma ação pertinente, que não finaliza aos docentes do ensino superior todas as possibilidades de enfrentamento existentes, mas que encerra as propostas nesse trabalho, é a de o indivíduo buscar formas de prazer, através da atividade física ou de algum *hobby*, por exemplo, pois, assim, poderá renovar suas energias, como sugere Codo(2009, p. 271), ao afirmar que “por achar que não tem saída, se fecha às alternativas, aos contatos, ao outro” e “o outro também [...] se afasta, fica o sofrimento e as consequências da falta do suporte. Assim, a limitação de seu cotidiano lhe desanima e [...]sua relação com a vida”. Todas as ações apresentadas, neste trabalho, como possíveis formas de minimizar os impactos da síndrome de *burnout* na docência, não são ações isoladas que milagrosamente irão retirar o professor da síndrome que está desenvolvendo ou já acometido, como afirma Carlotto:

Torna-se de fundamental importância destacar que a prevenção e a erradicação de *burnout* em professores não é tarefa solitária deste, mas deve contemplar uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade. As reflexões e ações geradas devem visar à busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera microssocial de seu trabalho e de suas relações interpessoais, mas também na ampla gama de fatores macroorganizacionais que determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social na qual o sujeito exerce sua atividade profissional. (2002, p. 27).

Caso o profissional docente precise se ausentar de suas atividades, mudar de setor seria essa uma alternativa viável, pois durante esse processo, o docente deverá fazer um processo de autoconhecimento, de reconhecimento de suas emoções, que estaria exercendo a capacidade descrita nesse trabalho na inteligência intrapessoal de Gardner. Essa ação é também avaliada por Sandrin(2016, p. 170), como uma forma de aprender a trabalhar melhor e envolve “fatores sociais e organizativos que devem ser avaliados e sobre os quais incidir. [...]

é preciso definir tarefas e papéis, modificar o ambiente ou próprio modo de trabalhar. Isso quer dizer, sobretudo, aprender a trabalhar melhor”.

7 Considerações Finais

Estudar as inteligências emocionais ligadas à dimensão emocional pressupõe, principalmente, o estudo das Inteligências Múltiplas de Gardner (2014), no tocante as inteligências pessoais, e o estudo da inteligência emocional de Goleman (2015; 2018). Esta pesquisa utilizou estes estudiosos para compreender quais os benefícios que essas inteligências podem ter para a prevenção e o enfrentamento à Síndrome de *Burnout* na docência. Nesse sentido, o estudo foi realizado para saber como as inteligências emocionais podem contribuir na prevenção e no enfrentamento aos impactos da síndrome de *burnout* nos docentes. Tal síndrome que causa a exaustão e esgotamento em diversos profissionais é estudada aqui, em particular, em docentes do ensino superior.

Entendemos que *burnout* é um desgaste que impede que os docentes trabalhem por conta do esgotamento de suas energias, tem como seus aspectos, a exaustão emocional caracterizada pelo sofrimento frequente e intenso que o indivíduo carrega sobre si; a despersonalização, caracterizada pelo distanciamento emocional exacerbado; e, a redução da realização pessoal e profissional, neste ponto, o indivíduo tem a sensação de que seus esforços não condizem com resultados esperados, o que acaba desenvolvendo sentimentos de decepção e frustração. Os sintomas de *burnout* acarretam em danos físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos.

Muitos são os fatores de risco dessa síndrome, mas sobressaem-se os fatores organizacionais como o ambiente em que o profissional exerce sua atividade, a falta de comunicação, falta de perspectiva de ascensão profissional e convívio com outros colegas de trabalho com a síndrome. Eles exercem fortes influências no desenvolvimento da síndrome e afetam, direta e indiretamente, suas vidas social e profissional e a sociedade em que vive o docente. O professor que está acometido da síndrome tem danos tanto em sua vida particular, quanto na profissional. Dentro do grupo dos docentes, foi identificado que os homens em início de carreira têm mais propensão a desenvolver a síndrome. Como o docente, geralmente, tem uma

formação que apenas foca nos conteúdos e tecnologias, buscar desenvolver suas inteligências emocionais pode vir a ser um fator que auxilie o professor a prevenir a adquirir a síndrome. Ademais, essas inteligências podem ser desenvolvidas, fortalecendo o indivíduo consigo mesmo e nas suas relações interpessoais.

Conclui-se que desenvolver as inteligências emocionais e conhecer a síndrome de *burnout*, seu processo, suas etapas, dimensões, seus estressores e sintomas, enfim, conhecer os riscos para o desenvolvimento da mesma, pode contribuir para a prevenção da síndrome. Além do acompanhamento por profissional especializado, o docente também deve buscar ações que fortaleçam sua inteligência emocional. Contudo, para a evolução de estudos acerca do tema estudado, aponta-se estudar como a instituição de ensino, como organização, pode contribuir para criar ambientes menos propícios ao desenvolvimento da síndrome de *burnout* para o docente, bem como pode vir a ser um espaço acolhedor que fortalece o enfrentamento profissional docente quando acometido pela síndrome.

Referências

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2018. 141 p. (Coleção Papirus educação).

BLOCK, 1993. In: GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser**. 62. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de burnout e o trabalho docente**. 2002. Disponível

em: <http://www.progep.ufpa.br/SiteAntigo/docsDSQV/SINDROME_DE_BURNOUT_trabalho_docente.pdf>. Acesso em: 30 out 2019.

CARVALHO, Clecilene Gomes; MAGALHÃES, Sérgio Ricardo. **Inteligência emocional como estratégia de prevenção contra a síndrome de burnout**. 2013. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiZm6LMiljYAhVM1CYKHf1GAVEQFggoMAA&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5033210.pdf&usq=AOvVaw2s4IFkEg8fx3vjJ36uc3PO>>. Acesso em: 09 set 2019.

CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi; RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e Trabalho**: Uma abordagem psicossomática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser. 62. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GARDNER, Howard. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva LTDA, 2018.

PIRES, Daniel Alvarez; MONTEIRO, Paulo Augusto Pimentel; ALENCAR, Diego Rodrigues Alencar. **Pensar a prática**: Síndrome de Burnout em professores de educação física da região nordeste do Pará. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15654>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SANDRIN, Luciano. **Ajudar sem se esgotar**: Como superar a síndrome do esgotamento nas profissões de saúde e nas relações assistenciais. São Paulo: Paulinas, 2016.

STREHL, Letícia. **Teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner**: Breve resenha e reflexões críticas. 2012. Disponível em: <<https://chasqueweb.ufrgs.br/~leticiastrehl/HowardGardner.pdf>>. Acesso em: 15 out 2019.

TRIGO, Telma Ramos; TENG, CheiTung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos**. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Teng_Tung/publication/247853585_Sindrome_de_burnout_ou_estafa_profissional_

e_os_transtornos_psiquiaticos/links/541798c60cf2218008bee952/Sindrome-de-burnout-ou-estafa-profissional-e-os-transtornos-psiquiaticos.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

WORLD Health Organization.1998. In: TRIGO, Telma Ramos; TENG, CheiTung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos**. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Teng_Tung/publication/247853585_Sindrome_de_burnout_ou_estafa_profissional_e_os_transtornos_psiquiaticos/links/541798c60cf2218008bee952/Sindrome-de-burnout-ou-estafa-profissional-e-os-transtornos-psiquiaticos.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.