

HELGA HINKENICKEL REINHOLD

**O SENTIDO DA VIDA: PREVENÇÃO DE *STRESS*
E *BURNOUT* DO PROFESSOR**

**PUC-CAMPINAS
2004**

HELGA HINKENICKEL REINHOLD

**O SENTIDO DA VIDA: PREVENÇÃO DE *STRESS*
E *BURNOUT* DO PROFESSOR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Psicologia – Profissão e Ciência.

Orientadora: Dr^a. Marilda Emmanuel Novaes Lipp

t.158.7 Reinhold, Helga Hinkenickel
R372s O sentido da vida: prevenção de stress e burnout do professor / Helga Hinkenickel Reinhold. – Campinas: PUC-Campinas, 2004.
ix, 189p.

Orientadora: Marilda Emmanuel Novaes Lipp
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Stress ocupacional. 2. Burnout (Psicologia) 3. Motivação (Psicologia) 4. Professores – Avaliação. 5. Qualidade de vida no trabalho. 6. Logoterapia. I. Lipp, Marilda Emmanuel Novaes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22.ed.CDD – t158.7

HELGA HINKENICKEL REINHOLD

O SENTIDO DA VIDA: PREVENÇÃO DE *STRESS*
E *BURNOUT* DO PROFESSOR

Dr. Antonios Terzis

Dr. João Francisco Regis de Moraes

Dr. Joel S. Giglio

Dra. Marli Lunezo Guimarães Oliveira

Dra. Marilda Emmanuel Novaes Lipp

Dedico esse trabalho às Professoras que participaram do Treinamento para Gerenciamento do *Stress* pela troca de afetividade e experiências relacionadas ao nosso trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que possibilitaram a realização deste trabalho, e em especial:

À Prof^a. Dr^a. Marilda Emmanuel Novaes Lipp, pela orientação segura, incentivo constante e exemplo de postura científica e humana ao longo dos anos.

À Prof^a. Dr^a. Geraldina Porto Witter, pela dedicação à aprendizagem e à formação científica de seus alunos.

Ao estatístico Helymar C. Machado, pela excelente assessoria na análise estatística dos dados.

À pedagoga Luciana C. Oliveira Maciel Vidal, pelas contribuições durante o trabalho de intervenção com as professoras.

Às professoras que gentilmente atenderam ao convite para participar dos grupos de Treinamento para Gerenciamento de *Stress*, sem as quais esse trabalho não teria sido possível.

Ao meu marido Walter Reinhold, pela paciência e compreensão.

Ao UniFEOB, pelo apoio recebido para realizar esse trabalho.

"What man actually needs is not homeostasis, but what I call noödynamics, i.e., that kind of appropriate tension that holds him steadily oriented toward concrete values to be actualized, toward the meaning of his personal existence to be fulfilled. This is also what guarantees and sustains his mental health; escaping from any stress situation would even precipitate his falling prey to the existential vacuum."

Frankl, 1985, p. 75

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| LISTA DE TABELAS | i |
| LISTA DE FIGURAS | iii |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vi |
| ZUSAMMENFASSUNG | vii |
| APRESENTAÇÃO | viii |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| O homem e o trabalho | 1 |
| <i>Stress e burnout</i> : conceituação, tratamento, prevenção | 7 |
| <i>Stress</i> ocupacional e <i>burnout</i> | 17 |
| A questão do sentido da vida e dos valores: proteção contra <i>stress</i> e <i>burnout</i> ?. | 21 |
| <i>Stress</i> e <i>burnout</i> do professor: pesquisa, prevenção e intervenção | 25 |
| OBJETIVOS | 44 |
| MÉTODO | 45 |
| Participantes | 45 |
| Material | 46 |
| Local | 50 |
| Pessoal | 50 |
| Procedimento | 51 |
| RESULTADOS | 57 |
| Método de análise dos resultados | 57 |
| Análise descritiva das variáveis da amostra estudada | 57 |
| Análise comparativa entre grupos <u>com</u> e <u>sem</u> <i>stress</i> | 59 |
| Correlação entre escores de <i>stress</i> (ISSL) e demais instrumentos (<i>Logo-Test</i> e MBI) | 62 |
| Correlação entre escores de <i>burnout</i> (MBI) e outras variáveis (escores do <i>Logo-Test</i> e algumas variáveis biográficas) | 63 |
| Análise comparativa entre Grupo TGS (treinamento cognitivo-comportamental sem abordagem do sentido) e Grupo TGSs (treinamento cognitivo-comportamental acrescido de abordagem do sentido) | 64 |

| | |
|--|-----|
| Análise descritiva das variáveis no Pré e Pós-treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> , por grupo | 65 |
| Análise comparativa entre Grupos TGS e TGSs e entre Pré e Pós-treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> quanto ao <i>burnout</i> | 69 |
| Análise comparativa entre Pré e Pós-treinamento para variáveis categóricas ... | 76 |
| Análise qualitativa e comparação entre Grupos TGS e TGSs | 77 |
| DISCUSSÃO | 80 |
| CONCLUSÃO | 90 |
| REFERÊNCIAS | 91 |
| ANEXOS | 98 |
| Anexo A : Caracterização dos grupos e relato das sessões de Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> | 98 |
| Anexo B : Inventário de <i>Burnout</i> de Maslach | 150 |
| Anexo C : <i>Logo-Test</i> | 151 |
| Anexo D : Ficha de Identificação | 153 |
| Anexo E : Material utilizado para o Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> (ambos os grupos) | 154 |
| Anexo F : Material utilizado para o Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> (somente grupo com abordagem do sentido) | 165 |
| Anexo G : Resultados de material utilizado para o Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> (ambos os grupos) | 169 |
| Anexo H : Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 189 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|---|----|
| Tabela 1: | Zonas de corte do MBI | 47 |
| Tabela 2: | Comparação entre grupos <u>com</u> e <u>sem</u> <i>stress</i> quanto ao estado civil | 59 |
| Tabela 3: | Comparação entre grupos <u>com</u> e <u>sem</u> <i>stress</i> quanto ao sentido percebido ... | 61 |
| Tabela 4: | Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGS quanto aos resultados do <i>Logo-Test</i> | 66 |
| Tabela 5: | Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGS quanto aos resultados do ISSL (existência ou não de <i>stress</i>) | 66 |
| Tabela 6: | Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGS quanto aos resultados do MBI Total | 67 |
| Tabela 7: | Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGSs quanto aos resultados do <i>Logo-Test</i> | 67 |
| Tabela 8: | Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGSs quanto aos resultados do ISSL (existência ou não de <i>stress</i>) | 68 |
| Tabela 9: | Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGSs quanto aos resultados do MBI Total | 68 |
| Tabela 10: | Comparação da variável MBI Total entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> | 71 |
| Tabela 11: | Comparação da variável MBI – Realização Pessoal entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> | 72 |

- Tabela 12: Comparação da variável MBI – Exaustão Emocional entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress* 74
- Tabela 13: Comparação da variável MBI - Despersonalização entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress* 75

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|---|----|
| Figura 1: | Graus de realização de sentido, conforme avaliados pelo <i>Logo-Test</i> | 48 |
| Figura 2: | Comparação entre grupos <u>com</u> e <u>sem</u> <i>stress</i> quanto ao estado civil | 60 |
| Figura 3: | Comparação entre grupos <u>com</u> e <u>sem</u> <i>stress</i> quanto ao sentido percebido ... | 61 |
| Figura 4: | Comparação entre sentido percebido (<i>Logo-Test</i>) e número de sintomas de <i>stress</i> (ISSL) | 62 |
| Figura 5: | Comparação entre <i>burnout</i> – dimensão despersonalização (MBI) e número de sintomas de <i>stress</i> (ISSL) | 63 |
| Figura 6: | Comparação entre realização pessoal, conforme avaliada pelo MBI, e anos de trabalho | 63 |
| Figura 7: | Discrepância entre Grupos TGS e TGSs quanto à idade | 64 |
| Figura 8: | Discrepância entre Grupos TGS e TGSs quanto ao tempo de trabalho como professor | 64 |
| Figura 9: | Discrepância entre Grupos TGS e TGSs quanto ao escore total do MBI | 65 |
| Figura 10: | Comparação da variável MBI Total entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> | 71 |
| Figura 11: | Comparação da variável MBI – Realização Pessoal entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> | 73 |
| Figura 12: | Comparação da variável MBI – Exaustão Emocional entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de <i>Stress</i> | 74 |

- Figura 13: Comparação da variável MBI - Despersonalização entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de Stress 76
- Figura 14: Comparação entre Pré e Pós-treinamento do Grupo TGS quanto ao nível de *stress* 77
- Figura 15: Comparação entre Pré e Pós-treinamento do Grupo TGS quanto ao escore da Exaustão Emocional do MBI 77

RESUMO

Reinhold, H. H. (2004). *O sentido da vida: prevenção de stress e burnout do professor*. Tese de Doutorado em Psicologia – Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, ix + 189.

Foi estudada uma amostra de 28 professoras do ensino fundamental quanto à interação entre *stress*, *burnout* e sentido e quanto à eficácia de dois tipos de treinamento para redução do *stress* excessivo. Utilizou-se como instrumentos de aferição o Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISSL), o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e o *Logo-Test* de Lukas. 64,3% das professoras apresentaram *stress*, predominantemente na fase de resistência, 35,7% revelaram *burnout* e 10,7%, tendência ao *burnout*. Houve maior frequência de professoras com *stress* entre aquelas com menor percepção de sentido. Foi constatada correlação significativa entre nível de *stress* e professoras casadas/separadas. A amostra dividida em dois grupos recebeu dois tipos diferentes de treinamento para gerenciamento de *stress*: um somente com abordagem cognitivo-comportamental, e outro com inclusão de estratégias de busca de sentido da logoterapia de Frankl. Após o treinamento, o grupo com abordagem exclusivamente cognitivo-comportamental apresentou resultado significativamente melhor do que o grupo com inclusão da abordagem logoterápica quanto à redução de *stress* e *burnout* e melhor realização de sentido. A diferença nos resultados pode ser atribuída a características diferentes das participantes: o grupo que recebeu abordagem com sentido teve idade e tempo de serviço significativamente superiores ao grupo sem abordagem de sentido; além disso, o grupo com abordagem somente cognitivo-comportamental apresentou grau de *stress* inicial mais elevado em relação ao grupo que foi submetido à abordagem com sentido.

Palavras chave: Treinamento para gerenciamento de *stress*, logoterapia, sentido da vida e do trabalho, *stress* ocupacional do professor

ABSTRACT

Reinhold, H. H. (2004). *The meaning of life in preventing teacher stress and burnout*. Doctoral Dissertation in Psychology at the Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil, ix + 189.

A sample of 28 female elementary school teachers was investigated regarding interaction of stress, burnout and meaning of life and effectiveness of two types of training to reduce excessive stress. As measurements were used the Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISSL), the Maslach Burnout Inventory (MBI) and Lukas' Logo-Test. 64.3% of the teachers were diagnosed with stress, mainly in the resistance phase, 35.7 had burnout and 10.7, tendency towards burnout. There were more teachers with stress among those with less perception of meaning. There was significant correlation between stress level and married or divorced teachers. The sample was divided into two groups and submitted to two different types of stress management courses: one with cognitive-behavioral approach only and the other including techniques to search meaning based on Frankl's logotherapy. After the training course the group with cognitive-behavioral approach had significantly better results than the group with inclusion of logotherapeutic approach regarding stress and burnout reduction and better meaning fulfillment. This difference in results may be due to different characteristics of the participants: the group with cognitive-behavioral approach only was significantly older and had longer work experience than the logotherapeutic oriented group; in addition, before training procedures, the group with exclusively cognitive-behavioral approach revealed a higher degree of stress than the logotherapeutic oriented group.

Key words: Stress management training, logotherapy, meaning in life and work, teacher stress

ZUSAMMENFASSUNG

Reinhold, H. H. (2004). *Der Lebenssinn als Prävention von Stress und Burnout im Lehrberuf*. Dissertation in Psychologie an der Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil, ix + 189.

Eine Stichprobe von 28 Grundschullehrerinnen wurde in Bezug auf Wechselwirkung zwischen Stress, Burnout und Lebenssinn untersucht. Ausserdem wurden zwei verschiedene Trainingsprogramme zur Stressreduzierung geprüft. Als Messinstrumente wurden das Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISSL), das Maslach Burnout Inventory (MBI) und der Logo-Test von Lukas angewandt. Bei 64,3 der Lehrerinnen wurde Stress diagnostiziert, grossteils in der Widerstandsphase, 35,7 hatten Burnout, und 10,7 zeigten Burnouttendenz. Lehrerinnen mit höherem Stress standen in Korrelation mit geringerer Sinnerfüllung. Eine positive Korrelation wurde zwischen Stress und verheirateten oder geschiedenen Frauen festgestellt. Die in zwei Gruppen geteilte Stichprobe wurde zwei verschiedenen Antistress-Trainingsprogrammen unterzogen; eines auf kognitiv-verhaltenstherapeutischer Basis, das andere mit Einschluss von Frankls Logotherapieansätzen. Nach Ende der Intervention wurde eine signifikante Verminderung des Stress und Burnoutniveaus, sowie eine bessere Sinnerfüllung bei der kognitiv-verhaltenstherapeutischen Gruppe festgestellt. Der Unterschied der Resultate kann auf das höhere Alter und die längere Berufserfahrung der kognitiv-verhaltenstherapeutischen Gruppe, im Vergleich zur Logotherapieansatzgruppe, zurückgeführt werden; vor dem Training zeigte ausserdem die kognitiv-verhaltenstherapeutische Gruppe ein höheres Stressniveau als diejenige mit Logotherapieansatz.

Schlüsselworte: Stressmanagement, Logotherapie, Sinn in Leben und Arbeit, Lehrerstress

APRESENTAÇÃO

Existem referências esporádicas dentro da literatura sobre a relação entre a realização interior de sentido, no trabalho ou fora dele, e a ocorrência em maior ou menor grau de *stress* e *burnout* nos indivíduos. O senso comum parece sugerir que, ao perceber maior grau de sentido na vida e no trabalho, o indivíduo se sentiria mais satisfeito, realizado e em harmonia consigo e com seu meio circundante, o que consistiria numa proteção contra o *stress* e *burnout*, síndromes hoje cada vez mais comuns na vida das pessoas.

A comprovação empírica dessa relação entre *stress/burnout* e realização de sentido poderia dar maior segurança para elaborar e acrescentar medidas preventivas e estratégias de intervenção adicionais no controle do *stress* e *burnout*, especificamente dentro do ambiente escolar, com o corpo docente. Os professores têm sido considerados uma categoria com alta incidência de *stress* e *burnout*, inclusive no meio educacional brasileiro. Como profissão que lida com o ser humano, o trabalho do professor tem dois lados antagônicos quanto à satisfação dele derivada: é um trabalho capaz de lhe proporcionar experiências extremamente gratificantes, ao constatar que foi pelo menos catalisador de mudanças significativas na vida do aprendiz, mas também causar-lhe sensações de tensão, impotência, fracasso, insegurança e angústia diante das suas tarefas. Porém, ao perceber seu trabalho com os alunos como uma realização do seu sentido de vida, o professor poderia derivar do seu trabalho mais satisfação e, conseqüentemente, experienciar menos *stress* e desgaste emocional.

Para verificar se a questão do sentido de vida percebido pelo professor e dos valores envolvidos poderia ser uma das facetas do *stress* e *burnout*, foi realizado neste trabalho de tese inicialmente uma revisão bibliográfica sobre as mudanças na relação do homem com o trabalho, sobre o prazer e o desprazer que o homem pode experienciar em decorrência do trabalho, enfocando em seguida o *stress* e o *burnout* como possíveis conseqüências negativas do trabalho; a questão do sentido da vida e do trabalho, bem como dos valores envolvidos, é discutida como um fator de proteção contra o *stress* e *burnout*, numa abordagem logoterapêutica. O *stress* e o *burnout*, assim como o sentido do trabalho, são relacionados especificamente ao trabalho do professor.

O trabalho empírico, realizado com 28 professoras, e consistindo num treinamento para gerenciamento do *stress* e *burnout*, é descrito quanto à sua metodologia utilizada. A intervenção é descrita resumidamente. A descrição detalhada da intervenção realizada com a amostra dividida em dois grupos e, respectivamente, duas abordagens distintas – uma somente cognitivo-comportamental e outra acrescida de aspectos logoterapêuticos – encontra-se nos Anexos.

Os resultados estatísticos da intervenção, obtidos por meio da aplicação de instrumentos para avaliar o *stress*, *burnout* e sentido antes e depois dos respectivos treinamentos, são apresentados a seguir e discutidos, com recomendações derivadas dos resultados deste trabalho, para finalizar numa conclusão geral..

INTRODUÇÃO

A ocorrência universal de *stress* e *burnout* na vida e no trabalho de grande parte das pessoas está sem dúvida relacionada à evolução social e às mudanças no trabalho ocorridas durante os últimos séculos. Constatadas as síndromes às quais se deu o nome de *stress* e *burnout*, passou-se a pesquisar suas causas e a procurar maneiras de tratá-las e preveni-las, visando tanto a saúde e bem-estar do indivíduo, quanto a economia das organizações em que trabalha. Embora já existam estratégias de prevenção e intervenção de eficácia comprovada, há fatores que possam estar ligados ao *stress* e *burnout* ainda não suficientemente comprovados empiricamente, como é o caso da questão do sentido.

O homem e o trabalho

O trabalho, parte integrante da existência humana, tem significados e conseqüências diferentes para cada trabalhador, constituindo o “paradoxo psíquico do trabalho: fonte de equilíbrio para uns, é a causa de fadiga para outros” (Dejours, 1994, p. 22). Para Carlotto (2001) o indivíduo chega a esse equilíbrio e bem-estar quando consegue usar no trabalho suas próprias habilidades e experiências, sabe lidar satisfatoriamente com os fatores estressantes normais de sua vida, consegue produzir algo com seu trabalho, pode tirar dele seu sustento e com ele ainda contribuir para sua comunidade. Essa conceituação do trabalho encerra características de convivência e compromisso do trabalhador que contribuem para aumentar sua qualidade de vida, “uma vez que o homem moderno vem encontrando dificuldade em dar sentido à vida se não for pelo trabalho”, sendo o trabalho, portanto, “necessidade e razão de vida” (Carlotto, 2001, p. 93). A universalidade do sentido, inclusive no trabalho, é ressaltada por Dejours e Abdoucheli (1994, p.140) quando afirmam que as vivências e comportamentos são basicamente “organizados pelo *sentido* (grifo dos autores) que os sujeitos atribuem à sua relação no trabalho”.

Com relação ao trabalho, Dejours (1994) elaborou o por ele chamado “princípio da economia psíquica”: o trabalhador é submetido às excitações provenientes do exterior ou do interior, as quais podem se acumular, e então geram uma vivência de tensão, diante da qual dispõe de três descargas: via psíquica, via motora e via visceral. Por exemplo, para lidar com a hostilidade, o indivíduo pode produzir fantasias agressivas para descarregar sua tensão interior (via psíquica), ou utilizar sua musculatura para realizar descargas psicomotoras ou comportamentais (via motora) ou, quando a via mental e a via motora não

produzirem resultados, a energia pode ser descarregada via sistema nervoso autônomo e afetar as funções somáticas (via visceral), nesse caso gerando a somatização. Acrescenta Dejours que, na relação homem-trabalho, o trabalhador chega ao trabalho com uma história de vida pessoal – aspirações, desejos, motivações, necessidades psicológicas, conferindo a cada indivíduo características únicas e pessoais; em função de sua história pessoal, cada trabalhador dispõe de “vias de descarga preferenciais”, isto é, maneiras próprias de reagir às exigências do trabalho e que constituem parte de sua estrutura de personalidade. Para uma relação satisfatória homem-trabalho, o trabalho deve oferecer ao homem possibilidade de canalizar apropriadamente sua energia psíquica, ou seja, a tarefa deve exigir suficientes atividades psíquicas. Para Dejours, o trabalho torna-se perigoso para o aparelho psíquico quando ele se opõe à sua livre atividade. O bem-estar do trabalhador é decorrente do livre funcionamento psíquico, articulado com o conteúdo da tarefa, expresso, por sua vez, na própria tarefa e revigorado por ela. Em termos econômicos, o prazer do trabalhador resulta da descarga de energia psíquica permitida pela tarefa, resultando na diminuição da carga psíquica do trabalho. Assim, de acordo com o autor, o trabalho pode ser *fatigante*, ao se opor à diminuição da carga psíquica, passando a ser fonte de tensão e desprazer e aparecendo a fadiga, astenia, até a patologia; ou *equilibrante*, ao permitir a diminuição da carga psíquica, ao ser um trabalho livremente escolhido ou organizado, tornando-se um meio de relaxamento, às vezes a um tal ponto que uma vez a tarefa está terminada, o trabalhador se sente melhor que antes de tê-la começado, sente-se satisfeito com o trabalho. É um trabalho que gera homeostase, por ser fonte primária de realização do ser social, “protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico” (Antunes, 1999, p.167) da existência humana. Porém, nem todos os trabalhos são igualmente gratificantes. Para De Masi (2000), há trabalhos úteis e agradáveis, como os do empresário ou do professor; outros são úteis mas desagradáveis, e até repugnantes, como os do mineiro ou do coveiro; assim também há trabalhos inúteis mas agradáveis, como os de uma corista de TV, e trabalhos inúteis e desagradáveis, como o do ascensorista. Há, assim, trabalhos que encerram maior ou menor sentido intrínseco para quem o executa.

Soratto e Olivier-Heckler (2000) consideram que o trabalho ocorre quando, “independente da relação financeira definida por vínculos empregatícios, contratos de trabalho, salários, deveres e direitos trabalhistas, uma atividade resulta em um produto que transforma a natureza e permanece no tempo e no espaço” (p. 111). Para os autores, porém, o trabalho não modifica apenas o mundo, transforma também a pessoa que o executa: “o homem se reconhece no seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, se orgulha do fruto

do seu trabalho e também se transforma nesse processo. Modifica seus hábitos, seus gostos, seu jeito de se vestir, seu modo de comportar-se” (p. 112). Através do trabalho, o homem adquire conhecimentos, experiências e vivências, desenvolve habilidades. Para que o trabalho possa ter esse efeito benéfico sobre o desenvolvimento do homem, é preciso que ofereça espaço para a criatividade e que seja o mais completo possível, pois, quanto mais fragmentado o trabalho, mais alienante ele se torna para o homem. Nesse sentido, para Soratto e Olivier-Heckler (2000) são importantes as noções de ciclo de trabalho, produto do trabalho e controle sobre o trabalho.

Quanto ao ciclo de trabalho, Soratto e Olivier-Heckler (2000) afirmam que o trabalhador se torna mais insatisfeito e menos comprometido com o seu produto quando o ciclo for menor e ele não tiver controle sobre o trabalho. Portanto, um ciclo maior oferece maior possibilidade de planejamento, execução e controle e, conseqüentemente, satisfação e comprometimento aumentados. Dentro desta visão, a natureza do trabalho do professor, por exemplo, tem geralmente um ciclo de um ano, possibilitando que o professor execute seu planejamento e avalie seu trabalho, com constantes possibilidades de reformulação. Considerando o produto do trabalho, os autores acreditam que o homem impregna o meio com sua subjetividade e, no caso do trabalho do professor, ele investe sua afetividade no produto de seu trabalho. E reforçam os autores a importância do controle sobre o trabalho: num trabalho de ciclo longo, aumentam a responsabilidade e a interferência do trabalhador.

Para Maslach e Leiter (1999), atualmente há mudanças acentuadas no local de trabalho devido às tendências econômicas (empresas visando cada vez mais o lucro, num mercado globalizado extremamente competitivo), à tecnologia (recursos para aumentar a produtividade e poder realizar mais trabalho com menos pessoas) e à filosofia da administração (diminuição do controle por parte dos administradores diretos), aumentando o desgaste físico e emocional, com níveis de *stress* cada vez maiores. O próprio NIOSH – *National Institute for Occupational Safety and Health* (1999), instituição governamental norte-americana, reconhece que, como a natureza do trabalho está mudando com rapidez extraordinária, o *stress* constitui ameaça cada vez maior para a saúde dos trabalhadores e para as organizações de saúde. De acordo com levantamentos do NIOSH, nos Estados Unidos, um quarto dos empregados considera seu trabalho o estressor número um de sua vida, e três quartos dos empregados acreditam que hoje o *stress* no trabalho seja maior do que na geração anterior.

Para Maslach e Leiter (1999) as causas do atual desgaste físico e emocional do trabalhador são: (1) Excesso de trabalho: a redução de pessoal tem como conseqüência que

as pessoas têm que fazer mais trabalho em menos tempo, e com menos recursos; conseqüentemente o ritmo de trabalho aumenta e prejudica a produtividade, deteriora o relacionamento com colegas e destrói a criatividade, gerando desgaste físico e emocional. O trabalho é mais intenso, exige mais tempo e é mais complexo. (2) Falta de controle sobre o trabalho: políticas da empresa que deixam pouca liberdade para o funcionário agir e usar sua criatividade reduzem a autonomia individual para estabelecer prioridades no trabalho, para escolher abordagens diferentes e tomar decisões. (3) Falta de recompensa pelo trabalho executado: remuneração insuficiente. (4) Falta de união entre as pessoas: as pessoas deixaram de ser solidárias e ficaram mais competitivas, gerando muitas vezes conflitos crônicos; desaparece o verdadeiro trabalho de equipe. (5) Falta de equidade: as pessoas não são respeitadas e seu valor não é reconhecido; agir com equidade numa empresa significa que haja confiança, franqueza e respeito, e que cada indivíduo seja respeitado e considerado importante. (6) Conflito de valores: há desequilíbrio entre as exigências do trabalho e princípios pessoais, éticos, ou discrepância entre a missão da empresa e seus verdadeiros objetivos.

A falta de controle sobre o próprio trabalho também é enfatizada como fator negativo por Csikszentmihalyi (2004), que desenvolveu o conceito de “fluxo” ou “fluir” (“*flow*”), definindo-o como um estado mental de estar profundamente focalizado, absorvido e engajado em uma tarefa desafiadora que exige concentração e dedicação intensas, além do uso máximo das próprias habilidades. Durante o estado de “fluxo” o tempo parece voar, as ações, movimentos e pensamentos ocorrem espontaneamente e estão naturalmente encadeados; a pessoa está totalmente envolvida e sente-se como que carregada pelo fluxo de uma corrente. Para Csikszentmihalyi (2004), um pré-requisito para que o *flow* ocorra é que a pessoa tenha possibilidade de se concentrar, o que nem sempre é possível no local de trabalho em virtude de freqüentes interrupções e distrações e, assim, para ele, o *stress* não é conseqüência de excesso de trabalho, mas de ter que alternar a atenção entre várias tarefas, perdendo o controle sobre seu próprio trabalho.

Maslach e Leiter (1999) afirmam que o desgaste físico e emocional não é um problema do indivíduo e sim do ambiente social em que trabalha, quando a empresa não reconhece o lado humano. Muitas vezes os valores humanos são colocados atrás dos valores econômicos, quando deveriam ter prioridade no local de trabalho. Para os autores, a saúde organizacional poderia ser promovida através da inclusão de valores humanos, em vez da ênfase quase que exclusiva nos valores econômicos.

O trabalho é parte integrante das mudanças sociais, econômicas e históricas do homem, determinando sua cultura mutante ao longo dos milênios. Caçador/colhedor no início, o homem deixou de ser nômade, passou a se estabelecer e viver da agricultura. Os instrumentos necessários para tarefas cada vez mais complexas eram feitos pelos artesãos. Nesse período pré-tecnológico ou pré-maquinista, a vida e o trabalho, este geralmente árduo, transcorriam em maior consonância com o ritmo natural do homem (Moraes, 1997a). Afirma Moraes (1997a, p. 109) que “não podemos deixar de crer que os dias vividos pela civilização pré-tecnológica tenham sido mais cheios de sentido e mais vazios de temores”. Após a economia agrária baseada no trabalho manual e artesanal seguem-se a indústria mecanizada, depois informatizada.

A partir da Primeira Revolução Industrial, quando se inicia o que podemos chamar de “período tecnológico” surge a “subversão (...) da técnica pela lógica econômica” traduzida na fórmula “H (homem) = P (produção) = \$ (dinheiro)” (Moraes, 1997a, p. 104). É a máquina que impõe seu ritmo ao homem, este torna-se um bem econômico e passa a ser cada vez mais individualista e menos socialmente orientado.

Rifkin (1995, p. 3), ao analisar a evolução do trabalho até os dias de hoje, observou que o trabalho agora está sendo sistematicamente eliminado do processo de produção, pois “máquinas inteligentes estão substituindo seres humanos em incontáveis tarefas”, aumentando o desemprego cada vez maior em todos os setores. Acrescenta que o ambiente de trabalho computadorizado parece sugerir a realização daquele sonho antiquíssimo da humanidade de uma vida sem trabalho árduo, em condições limpas e antissépticas, mas que, por outro lado, a Terceira Revolução Industrial está causando níveis crescentes de *stress* e insegurança.

Para explicar melhor essa evolução do trabalho, Rifkin (1995, p. 65) cita as principais características das três revoluções industriais. Primeira Revolução Industrial (por volta de 1760, na Inglaterra, de onde se propaga para o resto do mundo): “A união do carvão e das máquinas para produzir vapor marcou o início da era econômica moderna e sinalizou a primeira etapa de uma longa jornada para substituir o trabalho humano pela força mecânica”. Grande parte de produtos até então feitos artesanalmente passam a ser feitos por máquinas. O transporte de matéria-prima e de produtos acabados tornou-se mais eficiente e rápido graças à substituição das escunas pelo navio a vapor, dos vagões puxados a cavalo pela locomotiva a vapor. Segunda Revolução Industrial (entre 1860 e a 1ª. Guerra Mundial): Acentua-se cada vez mais a transferência da atividade econômica do homem

para a máquina; surge o petróleo para competir com o carvão; a eletricidade passa a ser utilizada para operar motores, iluminar cidades e proporcionar comunicação imediata entre as pessoas. Terceira Revolução Industrial: surgiu imediatamente após a II Guerra Mundial, mas somente agora seu impacto está sendo sentido em todos os setores e em todas as partes do mundo – funções conceituais, gerenciais e administrativas estão sendo realizadas cada vez mais por máquinas chamadas inteligentes. Observa-se assim, em um período de tempo relativamente pequeno, uma mudança radical nas condições de vida e de trabalho do ser humano: de uma economia agrária baseada no trabalho manual para uma indústria mecanizada, no início, depois informatizada. Rifkin (1995) acrescenta que as tecnologias da informação cada vez mais sofisticadas removem qualquer controle residual que os trabalhadores ainda possam exercer sobre o processo de produção, é a máquina que possui as instruções detalhadas, passo a passo, para o processo do trabalho. Os resultados são previamente programados e o trabalhador tem pouco ou nenhum controle sobre os resultados, assumindo cada vez mais o papel de observador passivo, sem possibilidade de participar ou interferir no processo de produção. Especialmente no Japão, as práticas de produção maximizando a velocidade de produção tiveram como consequência o *karoshi*, definido como “condição pela qual práticas de trabalho psicologicamente malsãs são toleradas de tal forma que interrompem o trabalho normal e o ritmo de vida do trabalhador, levando a um acúmulo de fadiga no corpo e a uma condição crônica de excesso de trabalho, acompanhados do agravamento da hipertensão pré-existente e resultando, finalmente, num esgotamento fatal” (Rifkin, 1995, p. 205). O *karoshi* está se tornando fenômeno mundial, pois a introdução da tecnologia computadorizada está acelerando o ritmo e o fluxo de atividade no local de trabalho, com sensível diminuição do controle por parte do trabalhador.

Scheuch e Knothe (1997) alertam que a Medicina do Trabalho diferencia, por um lado, entre carga de trabalho e, por outro, como essa carga é sentida, ou reação ao *stress*. A carga de trabalho se refere às influências não-valorativas das tarefas próprias do tipo de trabalho sobre o trabalhador, que causam uma reação no organismo, enquanto que a reação à carga de trabalho sobre o organismo e sua inter-relação com o ambiente podem variar de pessoa para pessoa, de acordo com a sua individualidade somática, psíquica e social. A fisiologia do trabalho avalia as reações do organismo decorrentes da carga de trabalho. No caso de trabalhos intelectuais e que envolvem a comunicação com outras pessoas (como no caso de professores) prevalecem processos cognitivos, emocionais e comportamentais. Esses processos causam alterações na fisiologia do indivíduo. Porém, de acordo com

Scheuch e Knothe (1997) ainda não há parâmetros claros que permitam avaliar os riscos de alterações somáticas causadas por sobrecarga psíquica, como é o caso de professores.

O desprazer no trabalho pode se traduzir em *stress* no trabalho, ou *stress* ocupacional, definido como reações prejudiciais, de ordem física e emocional, que ocorrem quando as exigências do trabalho não estão de acordo com as capacidades, recursos ou necessidades do trabalhador (NIOSH, 1999); pela cronificação desse *stress* o indivíduo pode chegar até mesmo ao *burnout*.

Stress e burnout: conceituação, tratamento, prevenção

Lipp (1996) define *stress* como “uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz” (p. 20). Essa definição abrange os dois polos do processo de *stress*, o “*distress*”, ou *stress* destrutivo, e o “*eustress*”, ou *stress* bom (Selye, 1984), pois, num primeiro momento, pensa-se no *stress* apenas como fator negativo. No entanto, Selye (1984), pioneiro no estudo do *stress*, já considerou o *stress* como agente impulsor e benéfico para o trabalho. É inegável, porém, que, se a pessoa não souber lidar com ele, o *stress* pode ter efeitos deletérios sobre a saúde física e psicológica do indivíduo, especialmente quando se trata da forma mais grave do *stress* no trabalho, o *burnout*.

O termo *stress*, derivado do latim, foi usado pela primeira vez na língua inglesa no século XVII para descrever aflição, opressão, sofrimento e adversidade. Durante os séculos XVIII e XIX, o significado popular em inglês passou a ser o de uma força ou influência acentuada sobre um objeto físico ou uma pessoa. Em 1926, o endocrinologista Hans Selye denominou de *stress* ou “síndrome geral de adaptação” um conjunto de sintomas decorrentes de uma experiência de angústia ou tristeza (Selye, 1984, Lipp, 2003 a). Lipp (2003 a) alerta para a polivalência do termo “*stress*”, que pode ser simultaneamente uma condição ou estímulo desencadeante de uma reação do organismo, ou o seu efeito.

O *stress* representa um complexo processo do organismo, interrelacionando aspectos bioquímicos, físicos e psicológicos, desencadeados pela maneira como estímulos externos ou internos, os chamados estressores, são percebidos e interpretados pelo indivíduo, e causando um desequilíbrio na homeostase interna, o que exige uma resposta de adaptação do organismo para preservar a integridade e a própria vida (Lipp & Malagris,

2001; Lipp, 2003). Há estressores inerentemente negativos (fome, frio) ou que se tornam negativos pela interpretação que o indivíduo lhes dá (Lipp, 2003 a). Inicialmente, os estímulos internos ou externos são percebidos pelos órgãos sensoriais, enviados ao cérebro, integrados com estados emocionais codificados no sistema límbico e submetidos a duas interpretações: uma cognitiva, no néo-córtex, e outra emocional, no sistema límbico. Se essas duas interpretações representarem uma ameaça ou um desafio para o indivíduo, terá início a resposta de *stress* através de uma reação hormonal.

A resposta de *stress* nos ajuda a reagir a uma ameaça, emergência ou lidar com mudanças às quais devemos nos adaptar. Portanto, o organismo necessita de mais energia para esse aumento de atividade, o que ocorre em duas etapas (McEwen, 2003; Almeida, 2003; Porta, 2002). Na primeira etapa, o hipotálamo ativa o sistema nervoso simpático e dá alerta às glândulas adrenais, as quais despejam na corrente sanguínea epinefrina (ou adrenalina) para a reação imediata ao stress, de “luta ou fuga”: há aceleração do pulso e ritmo cardíaco para bombear mais sangue aos músculos e órgãos, dilatação dos pulmões para maior absorção de oxigênio, contração dos vasos sanguíneos da pele e liberação de fibrogênio para enfrentar um eventual sangramento, liberação de glicose e ácidos graxos como fonte imediata de energia, e endorfinas, para atuar como analgésico natural (McEwen, 2003). Em seguida, o cérebro aciona o eixo hipotálamo-pituitária-adrenal (HPA): há liberação de corticotrofina pelo hipotálamo, que chega à pituitária, a qual produz o hormônio adrenocorticotrófico; este é levado até as glândulas adrenais, as quais lançam na corrente sanguínea o segundo dos principais hormônios do stress, a hidrocortisona ou cortisol, para reabastecer as reservas de energia (Almeida, 2003). McEwen (2003) denomina alostase ou reação alostática esse processo fisiológico que leva o máximo de energia às partes do corpo que mais necessitam dela, ajudando o organismo a permanecer estável e fornecendo energia suficiente para enfrentar qualquer desafio. No entanto, quando há um excesso de hidrocortisona, ou esta continua sendo produzida mesmo após a emergência ou o desafio inicial, de forma imprópria, a reação alostática se transforma em carga alostática (McEwen, 2003) e passa a causar dano ao organismo (supressão da função imunológica, flutuações de pressão, armazenamento exagerado de gordura, etc.).

A resposta negativa de *stress* pode incluir (Lipp & Malagris, 2001) sintomas físicos (depressão do sistema imunológico e conseqüente vulnerabilidade a infecções, úlceras, hipertensão, diabetes, alergias, etc.) e psicológicos (cansaço mental, perda de memória, apatia, indiferença emocional, crises de ansiedade, redução da libido, etc.). Para Wagner-

Link (1999), os sintomas de *stress* podem ser percebidos em quatro níveis: reações cognitivas (dificuldade de concentração, distúrbios de memória, pensamentos desordenados, idéias de fuga, sensação de “branco”, etc.), emocionais (medo, pânico, insegurança, raiva, irritabilidade, sensação de fracasso, etc.), vegetativas (boca seca, taquicardia, ânsia/vômito, lágrimas, respiração curta, etc.) e musculares (tremores, ranger dentes, tamborilar dedos, ombros tensos, etc.).

Selye (1984) elaborou um modelo trifásico de evolução de *stress*, a chamada “síndrome geral de adaptação”, compreendendo as três fases sucessivas: (1) fase de alerta, quando o organismo é mobilizado para situações de emergência, numa reação de luta ou fuga; (2) fase de defesa ou resistência: na continuidade do agente estressor e na tentativa de o organismo se adaptar e manter a homeostase interna, ocorre um grande dispêndio de energia, a qual seria necessária para outras funções vitais; (3) fase de exaustão, que constitui a conseqüência da falha dos mecanismos adaptativos a estímulos estressantes permanentes e excessivos, tornando o organismo suscetível a doenças e disfunções e podendo inclusive resultar na sua morte. As doenças decorrentes do uso excessivo destes mecanismos adaptativos foram chamadas por Selye de “doenças de adaptação”.

Lipp (2000 b), ao elaborar e padronizar no Brasil seu instrumento de mensuração de *stress* em adultos, o ISSL - Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp, identificou uma quarta fase do *stress*, do ponto de vista clínico e estatístico, chamada por ela de quase-exaustão e inserida entre a fase de resistência e de exaustão. Essa nova fase caracteriza-se por um enfraquecimento da pessoa, o que permite o surgimento de doenças, embora ainda com menor intensidade do que na fase seguinte, a da exaustão, e possibilitando que a pessoa leve uma vida ainda razoavelmente normal (Lipp & Malagris, 2001). Os dados empíricos de Lipp (2000 b) revelaram que a “fase de resistência” proposta por Selye representava, na realidade, dois estágios distintos em função da quantidade e intensidade de sintomas, dando então origem a duas fases, no “modelo quadrifásico” de *stress* (Lipp & Malagris, 2001): a fase de resistência e a fase de quase-exaustão.

O Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp - ISSL (Lipp, 2000 b) é um instrumento que visa identificar a sintomatologia do paciente, se este possui sintomas de *stress* ou não, o tipo de sintoma e a fase em que se situa, dentro do “modelo quadrifásico” de *stress* com as fases: (1) alerta, (2) resistência, (3) quase-exaustão e (4) exaustão. Conforme o próprio nome do instrumento, Lipp (2000 b) baseou-se nos sintomas característicos - físicos e psicológicos - de cada fase do *stress*.

Nem todas as pessoas são igualmente suscetíveis ao *stress*, ou seja, um mesmo estressor em potencial pode afetar profundamente uma pessoa e deixar outra indiferente. Existem vulnerabilidades físicas e psicológicas que vão determinar a reação de *stress* de cada indivíduo diante dos estímulos (Lipp, 2000 a), causadas por uma predisposição genética para se estressar e por aprendizagens inadequadas para se lidar com os eventos. No chamado “padrão de comportamento tipo A” (Friedmann & Rosenman, 1974), que caracteriza indivíduos ativos, rápidos, capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo e com predisposição a uma hipersensibilidade do sistema neurológico, que pode facilmente levá-los a uma reação exagerada de *stress*, manifesta-se claramente a interação entre predisposições genéticas e práticas parentais inadequadas. Lipp (2000 a) identificou 12 “vulnerabilidades” mais comuns, cujas verbalizações típicas causam *stress*: frustração, pressa, solidão, tédio, sobrecarga de trabalho, ansiedade, depressão, raiva, pensamentos distorcidos, perfeccionismo, necessidade de aprovação, negativismo.

Faz parte do Treino de Controle de *Stress* - TCS (Lipp & Malagris, 2001; Lipp, 2003 b) reduzir essas “vulnerabilidades” psicológicas através de uma “reestruturação cognitiva”. O Treino de Controle de *Stress*-TCS é uma terapia breve, de base educacional e abordagem cognitivo-comportamental, especificamente a terapia racional-emotiva de Ellis (1973) e o treino de inoculação de *stress* de Meichenbaum (*apud* Lipp, 2003 b) que visa tornar o indivíduo consciente de seus sintomas, processos cognitivos e outros mecanismos que o levam ao *stress* para depois ajudá-lo a desenvolver estratégias (físicas, psicológicas) para lidar melhor com o *stress*. O TCS foi testado clinicamente e em pesquisas com populações diversas ao longo de mais de uma década (Lipp, 2003 b) e consiste em uma avaliação inicial do nível e sintomatologia do *stress* e em uma intervenção nos “quatro pilares do controle de *stress*: relaxamento, alimentação, exercício físico e modificações na área cognitiva” (Lipp, 2003 b, p. 189). O TCS exige uma postura ativa de colaboração do paciente no desenvolvimento de comportamentos mais adaptativos diante dos estressores de sua vida; a fim de evitar recaídas e para garantir melhor a manutenção dos novos comportamentos há, no final da intervenção, que não ultrapassa 15 sessões, um plano de prevenção de recaída e um seguimento (Lipp, 2003 b).

De modo semelhante, Tausch (2001) sugere três procedimentos para enfrentar o *stress*, os quais interagem e se reforçam reciprocamente: (1) Redução do *stress* através de pensamentos, avaliação e atitudes positivos; podemos aprender a avaliar pessoas, situações e a nós mesmos de forma menos negativa, vê-los com outro significado e ter em relação a eles uma atitude diferente. Assim modificam-se nossas emoções, nossos processos

corporais e nosso comportamento. Exemplos de possibilidades: reduzir as ruminções e monólogos negativos; aprender a ver a essência ao invés de aborrecer-se com detalhes negativos sem importância; saber perdoar. (2) Ações diretivas para reduzir o *stress* em situações externas: planejamento do tempo e das tarefas, busca de informações e ajuda, aprendizagem através da experiência e treinamento, clarificação de situações, redução de *stress* em situações sociais e no trabalho. (3) Redução do *stress* através de relaxamento corporal: através de técnicas de relaxamento (Jacobson) e atividade física sistemática.

Servan-Schreiber (2004) propõe sete métodos naturais e conjugados, a maioria conhecida e utilizada há muito tempo, e testada cientificamente por ele, para se recuperar de depressão, ansiedade e *stress*, utilizando o próprio cérebro. A nutrição equilibrada, contendo ácidos graxos ômega 3, e a prática de exercícios regulares são meios consensuais para proporcionar equilíbrio emocional e menor grau de *stress*. Hipnose pelo movimento rítmico dos olhos, acupuntura e coerência cardíaca, esta última conseguida por meio de técnicas de respiração e meditação, são complementadas com a recomendação de uma vivência emocional baseada no amor, carinho e gratidão pelo outro, e de viver (e acordar) de acordo com o nosso relógio biológico.

Há diferentes tipos de *stress* e, dentre eles, o chamado “*stress* ocupacional”, referente às atividades profissionais do indivíduo, ocupa hoje lugar de destaque. Uma forma extrema de *stress* ocupacional é o chamado *burnout*.

Burnout constitui “um estado de fadiga ou frustração causado pela devoção a uma causa, um estilo de vida, ou por um relacionamento que deixou de produzir a recompensa esperada” (Neubauer et al., 1999). Assim, *burnout* não resulta necessariamente de trabalho excessivo, mas de uma lacuna entre esforço e recompensa. Atribui-se o uso do termo *burnout* (“queimar-se de dentro para fora”) a Freudenberg, que o teria usado pela primeira vez em 1974 para um tipo de *stress* ocupacional encontrado em profissionais de ajuda (Benevides-Pereira, 2002). O *burnout* se caracteriza por um profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, podendo se estender a outras áreas da vida da pessoa, por um processo chamado *spillover*, ou derramamento (Weiss, 1999). Inicialmente, o termo *burnout* se referia a uma reação de *stress* crônico em profissionais cujas atividades exigiam um alto grau de contato com pessoas (Reinhold, 1984), as chamadas “profissões de ajuda”. Essa definição foi ampliada posteriormente para outras áreas, pois em profissões de todos os tipos as pessoas estão sendo submetidas a pressões e exigências cada vez maiores. Maslach (*apud* Iwanicki, 1981; Maslach & Leiter, 1999) definiu o *burnout* em função de três componentes: (1) exaustão emocional e/ou

física, (2) perda do sentimento de realização no trabalho com produtividade rebaixada e (3) despersonalização extrema, que se manifesta através de atitudes negativas para com as pessoas relacionadas ao trabalho. Essas três dimensões do *burnout* refletem suas três categorias de sintomas: fisiológicos, abrangendo a exaustão física; emocionais e cognitivos, referentes a atitudes e sentimentos, como exaustão emocional e despersonalização; e comportamentais, referentes à produtividade diminuída. Para avaliar o *burnout*, o instrumento mais tradicional e mais utilizado é o *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, ainda não disponível comercialmente no Brasil, baseado justamente nas três dimensões de *burnout* acima. Há ainda uma adaptação do MBI para professores (Iwanicki, 1981).

Para Benvides-Pereira (2002, p. 44), a sintomatologia do *burnout* abrange sintomas físicos (fadiga constante e progressiva, distúrbios de sono, dores musculares, cefaléias, enxaquecas, imunodeficiência, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais), psíquicos (falta de atenção e concentração, alterações de memória, pensamento lento, sentimentos de alienação e de solidão, impaciência, sentimento de insuficiência, baixa auto-estima, labilidade emocional, desânimo, depressão, desconfiança, paranóia), comportamentais (negligência ou excesso de escrúpulos, irritabilidade, agressividade, incapacidade para relaxar, dificuldade em aceitar mudanças, perda de iniciativa, consumo de substâncias, comportamento de alto risco, suicídio) e defensivos (tendência ao isolamento, sentimento de onipotência, perda de interesse pelo trabalho e lazer, absentismo, ironia).

Há evidências empíricas de que as mulheres sejam mais vulneráveis ao *stress* do que os homens, talvez porque elas se sintam mais cobradas em seus múltiplos papéis que hoje exercem, dentro e fora de casa.

Orth-Gomer (2002) constatou em pesquisa realizada com quase 600 mulheres suecas que o *stress* decorrente de um casamento infeliz torna as mulheres mais vulneráveis a ataques cardíacos e piora seu prognóstico após o início da doença; o *stress* marital quase triplicou o risco de desenvolver problemas coronarianos. O *stress* no casamento foi correlacionado positivamente com sintomas depressivos, os quais constituem fatores primários para o desenvolvimento e progressão de doenças coronarianas. Orth-Gomer (2002) adaptou um programa de reabilitação com treinamento para gerenciamento de *stress* próprio para mulheres urbanas, com componentes da terapia cognitivo-comportamental e ênfase em aprender a lidar com os papéis múltiplos que a mulher geralmente exerce na vida; um estudo com 270 mulheres para testar a eficiência dessa

intervenção na área de saúde ainda não está concluído, mas a qualidade de vida social, emocional e física das mulheres participantes parece estar sendo influenciada positivamente pelo programa.

Cipriano (2002), em sua dissertação de mestrado, estudou em 30 mulheres a relação entre saúde física e mental e sua condição emocional dentro do casamento e concluiu que as mulheres mais estressadas eram as que mantinham casamentos não satisfatórios, com prejuízo acentuado para sua qualidade de vida afetiva; as mulheres separadas, embora também tivessem sua vida afetiva prejudicada, apresentaram menos comprometimento afetivo que as mal-casadas, tendo, porém, maiores dificuldades sociais, profissionais e de saúde.

Freudenberger (Freudenberger & North, 2000), considerado o primeiro pesquisador a estudar o *burnout*, notou desde o início da década de oitenta do século passado que as mulheres apresentavam manifestações de *burnout* ligeiramente diferentes das dos homens. Freudenberger e North (2000, p.123), abordando o *burnout* especificamente em mulheres, elaboraram um ciclo de *burnout*, composto de doze estágios: a pressão para mostrar-se capaz; o engajamento aumentado; a gradual e sutil tendência a negligenciar suas próprias necessidades; repressão de conflitos e necessidades pessoais; atribuição de significados diferentes aos valores; negação crescente dos problemas que surgem; “retirada”, desistência; mudanças de comportamento observáveis; despersonalização, perda da própria identidade; vazio interior; depressão; exaustão ou *burnout* total. Os autores consideram que as mulheres são mais suscetíveis ao *burnout* pelo fato de elas usarem como mecanismos de defesa básicos a negação e a repressão: negam ou não querem perceber suas frustrações, sua raiva, seu mal-estar e exaustão, sempre achando que podem ultrapassar seus próprios limites em cada um dos múltiplos papéis que desempenham na vida. Assim, o *stress* e o *burnout* nas mulheres se reveste de características especiais que precisam ser melhor compreendidas levadas em conta em programas de prevenção e intervenção.

De acordo com Maslach e Jackson (apud Neubauer et al., 1999; Maslach & Leiter, 1999), o *burnout* se desenvolve através das seguintes fases: (1) Idealismo: a energia e entusiasmo são ilimitados, o trabalho parece preencher todas as necessidades e desejos. (2) Realismo: o indivíduo percebe que as expectativas iniciais foram irrealistas; o emprego não satisfaz todas as necessidades, as recompensas e o reconhecimento são escassos e a desilusão aumenta; a pessoa trabalha ainda mais e assim se torna cada vez mais cansada e frustrada, começando a questionar sua competência e habilidades e perdendo a autoconfiança. (3) Estagnação e frustração, ou quase-*burnout*: o entusiasmo e energia iniciais

se transformam em fadiga crônica e irritabilidade. Mudam os hábitos e podem ocorrer comportamentos de fuga. Diminuem a produtividade e a qualidade do trabalho. O trabalhador torna-se cada vez mais frustrado, culpando os outros pelas suas dificuldades. (4) Apatia e *burnout* total: a pessoa tem a sensação de desespero, fracasso e perda de autoestima e autoconfiança, torna-se depressiva e sente-se só e vazia. A vida perde o sentido, um pessimismo paralisante sobre o futuro se instala. A pessoa quer abandonar tudo, sentindo-se exausta física e emocionalmente. (5) O fenômeno fênix: A pessoa pode ressuscitar como um fênix das cinzas de um *burnout*; ao sair de um *burnout*, porém, a pessoa deve ser realista em suas expectativas com relação ao trabalho e deve criar maior equilíbrio em sua vida.

Para Codo e Vasques-Menezes (2000, p. 240) “*burnout* é uma resposta ao *stress* laboral crônico, não devendo contudo ser confundido com *stress*”. O *burnout* envolve atitudes e comportamentos negativos em relação a clientes, usuários, o trabalho e a organização para a qual a pessoa trabalha; suas conseqüências acarretam problemas emocionais para o trabalhador e práticos para a organização, enquanto que *stress* é um esgotamento pessoal “com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho” (Codo & Vasques-Menezes, 2000, p. 240).

Para Benevides-Pereira (2002, p. 45), o *burnout* é uma “resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre como cronificação deste, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes”. Para diferenciar os dois conceitos, pondera que, enquanto o *stress* tem pontos positivos e negativos, o *burnout* tem um caráter negativo inerente, é sempre um *distress*. Além disso, para a autora o *burnout* está sempre relacionado ao trabalho e envolve uma dimensão social de despersonalização, que não necessariamente está presente no *stress* ocupacional. Parece que no *stress* há predominância de sintomas físicos com emoções exacerbadas, e no *burnout*, de sintomas psicológicos com embotamento de emoções, e no *stress* há um compromisso em excesso, enquanto que no *burnout* há uma sensação de vazio, de falta de motivação e esperança.

Para o desenvolvimento de estratégias de prevenção de *stress* e *burnout* é importante considerar a abordagem salutogênica, de acordo com Antonovsky (1997), o conceito de robustez ou resistência (*hardiness*) de Kobasa (*apud* Weiss, 1999; Kobasa, 1979), a noção de resiliência (Anthony, 1982) e as contribuições da “psicologia positiva” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O enfoque em relação ao *stress* de todas essas abordagens é procurar meios e recursos do indivíduo para atenuar os efeitos negativos de estressores, dentro da definição de saúde (Organização Mundial de Saúde-OMS, citado por

Weiss, 1999, p. 25) como sendo o “estado de bem-estar físico, psíquico e social e não apenas ausência de doença”.

Weiss (1999) considera que, para a compreensão da resistência ao *stress*, ou seja, quais são as características de pessoas que resistem à influência de estressores e até se fortalecem através do confronto com estressores, são importantes duas concepções teóricas: o senso de coerência (*sense of coherence*) de Antonovsky (1997) e o conceito de robustez (*hardiness*) de Kobasa (1979). Antonovsky entende por senso de coerência uma orientação global de confiança de que o meio interno e externo são previsíveis e que os eventos se desenvolverão de acordo com as expectativas pessoais; compreende três componentes: a confiança na compreensão do evento a ser enfrentado, a capacidade de poder lidar com o evento através de recursos próprios e o sentido ou significado que se dá aos eventos. O conceito de robustez de Kobasa (1979) envolve os subconceitos de comprometimento (*commitment*), desafio e controle, ou seja, uma pessoa resistente ao *stress* se caracteriza por uma ação ativa e engajada, que aceita enfrentar desafios e que acredita na possibilidade de controle do ambiente. Para Antonovsky (1997), uma pessoa com um bom “senso de coerência” terá capacidade de interpretar os estressores de maneira menos ameaçadora.

O estudo de Weiss (1999) baseia-se no esquema teórico MASH (*Multisystem Assessment of Stress and Health*) de Olson (*apud* Weiss, 1999), que analisa *stress*, recursos e adaptação em quatro níveis: indivíduo, trabalho, relacionamento afetivo com parceiro e família. Além disso, o modelo MASH tem uma orientação salutogênica, de acordo com Antonovsky (1997), ou seja, ele analisa características de pessoas ou sistemas saudáveis a fim de encontrar recursos significativos que tornem a pessoa resistente ao *stress*. Assim, ao invés dos modelos predominantemente patogênicos, ocupando-se da doença e psicopatologia, o modelo MASH busca recursos e processos que favoreçam a saúde. E saúde, no modelo MASH, significa em primeiro plano saúde psíquica, mas também física e social. O *stress* é conceituado não em função de macro-estressores (*life events*), mas sob a forma de micro-estressores (*daily hassles*), os quais se revelaram melhores preditores dos sintomas psíquicos de *stress*. Weiss (1999) testou e comprovou as qualidades psicométricas do questionário “Saúde e *stress*”, adaptado de Olson, e simultaneamente obteve resultados que contribuíram para a compreensão multisistêmica do enfrentamento do *stress*, a partir de 618 sujeitos adultos, representativos da população alemã, que responderam a um questionário de mais de 800 questões. Dentre as inúmeras correlações estabelecidas, destacam-se a elevada correlação positiva entre os recursos pessoais de auto-

estima, sensação de controle pessoal, percepção do sentido da vida e lazer e, por outro lado, a elevada correlação negativa entre esses quatro fatores e *stress* pessoal. Com base nos 10% de sujeitos considerados os mais saudáveis, Weiss (1999) elaborou um perfil de personalidade saudável, caracterizado por: maior auto-estima, elevado controle pessoal, satisfação com a vida, melhor distribuição do tempo pessoal, lazer, maior estabilidade emocional, dominância, competência social, percepção de mais sentido na vida, assim como menor preocupação e tensão. Verificou que os indivíduos mais saudáveis têm significativamente menos vivências negativas – sob a forma de *stress* - e significativamente mais vivências positivas, sob a forma de recursos pessoais e adaptação positiva. Isso ocorre em todas as quatro áreas: pessoa, trabalho, relacionamento com parceiro, família, evidenciando um *spillover* (derramamento) tanto positivo, quanto negativo. De acordo com Weiss (1999), esses resultados demonstram a necessidade de se considerar a saúde dentro de uma concepção global, como saúde física e bem-estar psíquico, o que exige abordagens multisistêmicas de pesquisa em relação ao *stress*. O autor recomenda ainda, para futuras pesquisas, que se complemente com hetero-avaliação os resultados obtidos por ele a partir da auto-observação dos sujeitos, e que se façam estudos longitudinais para verificar a evolução temporal dos fenômenos estudados, em diferentes grupos profissionais e constelações familiares diversas. A partir de sua contribuição empírica para uma abordagem multisistêmica do enfrentamento do *stress* e saúde, Weiss (1999) considera os seguintes fatores essenciais para o enfrentamento do *stress*: estratégias de resolução de problemas; expressão de sentimentos; controle pessoal, numa abordagem de *locus* de controle interno (a crença de que a própria pessoa seja responsável em grande parte pelo seu destino, de acordo com Rotter) e auto-eficácia (a convicção de que as próprias ações sejam capazes de influenciar os eventos, de acordo com Bandura); otimismo; auto-estima (quanto mais elevada a auto-estima, melhor a saúde psíquica e maior a satisfação); fé religiosa; perceber um sentido na vida, dentro de uma abordagem logoterapêutica; lazer; atividade física; ter apoio social.

O conceito de “resiliência” ou “invulnerabilidade” (Anthony, 1982) em relação a fatores estressantes surgiu da constatação de que cada pessoa é diferente e reage de forma peculiar a eventos aparentemente similares, e que essas diferenças podem ser explicadas pelos mecanismos de percepção, pelas características biológicas e psicossociais do indivíduo, no momento atual e ao longo do seu desenvolvimento. Assim, Anthony (1984) diferencia ao longo de um contínuo dois tipos extremos de pessoas diante do *stress*:

aquelas pessoas vulneráveis a qualquer grau ou tipo de *stress*, que reagem com aguda percepção a qualquer ameaça, que se sentem à mercê de forças externas (*locus* de controle externo), competindo constantemente contra tudo e todos, e eventualmente sucumbindo aos estressores; e, ao contrário, outras pessoas, que diante de fatores estressantes, mantêm um controle confiante sobre o ambiente (*locus* de controle interno), permanecem esperançosos, conseguem ajudar aos outros, e assumem responsabilidade pelo que acontece com elas. Anthony (1984) afirma que ainda não há concordância quanto aos fatores ao longo do desenvolvimento que ajudam a tornar o indivíduo resiliente ao *stress*.

O conceito de resiliência converge com a preocupação da chamada “psicologia positiva”, que é promover uma mudança de foco na psicologia: deixar de se preocupar apenas em consertar o que está errado na vida de uma pessoa ou sociedade, e dedicar-se a construir qualidades positivas; estudar não apenas a patologia, fraqueza e danos, mas também a força e virtudes das pessoas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), e as condições que lhes permitem manter-se saudáveis. É este enfoque que possibilita a prevenção, pois as forças e virtudes humanas – coragem, otimismo, orientação para o futuro, aptidões interpessoais, fé, esperança, ética, honestidade, perseverança e tantas outras – constituem barreiras contra *stress* e doença mental.

Stress* ocupacional e *burnout

O *stress* ocupacional, aquele sentido no desempenho do trabalho, é definido pelo NIOSH (1999) como reações prejudiciais, de ordem física e emocional, que ocorrem quando as exigências do trabalho não estão de acordo como as capacidades, recursos ou necessidades do trabalhador. Assim, o *stress* no trabalho ocorre em decorrência da interação de características do trabalhador e condições de trabalho. Porém, há divergência quanto à importância das características do trabalhador ou das condições de trabalho como causa primária do *stress* no trabalho. As diferenças nas características individuais, como personalidade ou estratégias para lidar com o *stress*, são importantes para predizer se certas condições de trabalho resultarão em *stress*, isto é, o que é estressante para uma pessoa pode não sê-lo para outra. Embora as diferenças individuais não possam ser ignoradas, pesquisas científicas sugerem que há certas condições de trabalho que são estressantes para a maioria das pessoas.

De acordo com o NIOSH (1999), há uma série de condições de trabalho que predis põem ao *stress*. São elas: características do trabalho (excesso de trabalho, longas horas sem descanso, trabalho em turnos; tarefas rotineiras sem sentido, que não utilizam as aptidões do trabalhador e não oferecem possibilidade de controle); tipo de supervisão (falta de participação dos trabalhadores na tomada de decisão, falta de comunicação na organização); relações interpessoais (falta de apoio ou ajuda de colegas e chefes); conflito de papéis (expectativas conflitantes quanto ao trabalho, excesso de responsabilidade, excesso de papéis a desempenhar); preocupação com carreira (insegurança quanto ao emprego e falta de oportunidade para crescimento); condições ambientais (condições físicas desagradáveis ou perigosas, como barulho, poluição, problemas ergonômicos e excesso de pessoas num mesmo ambiente). De acordo com estudos do NIOSH (1999), há algumas características organizacionais associadas com baixo *stress*, boa saúde e alta produtividade: reconhecimento do empregado pelo bom trabalho realizado; oportunidades para desenvolvimento da carreira; valorização do trabalhador como indivíduo; ações da direção compatíveis com os valores da organização. As duas abordagens sugeridas para enfrentar o *stress* no trabalho são: treinamento e assistência aos empregados para enfrentar e lidar melhor com o *stress* e mudança na organização. E as mudanças sugeridas na organização para prevenir *stress* são: (1) assegurar-se de que o trabalho de cada um esteja em concordância com suas capacidades e recursos; (2) estruturar os empregos para que tenham sentido, sejam estimulantes e ofereçam oportunidades para o uso das aptidões de cada um; (3) definir claramente os papéis e responsabilidades de cada um na organização; (4) dar oportunidade para que os empregados participem de decisões e ações ligadas ao seu trabalho; (5) melhorar a comunicação e reduzir incertezas quanto ao trabalho e à carreira; (6) dar oportunidade para interação social entre empregados; (7) estabelecer horários de trabalho compatíveis com responsabilidades fora do trabalho.

Para Maslach e Leiter (1999), a empresa deve se preocupar com o *burnout* de seus funcionários, pois (1) o *burnout* afeta a produtividade e os resultados; (2) o *burnout* é mais do que apenas um problema individual; (3) lidar com o desgaste físico e emocional aperfeiçoa a empresa: a experiência do *burnout* é incompatível com um trabalho eficaz, principalmente quando esse trabalho envolve o relacionamento com outras pessoas ou exige criatividade; (4) a abordagem grupal fortalece o trabalho em equipe e é muito mais eficaz do que visar o indivíduo. Maslach e Leiter (1999) consideram que numa abordagem preventiva, a melhor maneira é “estimular o envolvimento com o trabalho... (não apenas) reduzir o que é negativo no local de trabalho... (mas) também aumentar o que é positivo”

(p. 110). Para esses autores, a empresa tem que demonstrar em relação aos seus funcionários o mesmo tipo de compromisso (respeito e preocupação) que exige deles em relação ao trabalho. E para conseguir isso é preciso reduzir os seis pontos de desequilíbrio entre trabalhador-empresa, já mencionados anteriormente: (1) excesso de trabalho (2) falta de controle sobre o trabalho (3) falta de recompensa pelo trabalho executado (4) falta de união entre as pessoas (5) falta de equidade e (6) conflito de valores. Assim, para que haja equilíbrio na empresa, Maslach e Leiter (1999, p. 198) consideram que é preciso que haja: “carga de trabalho sustentável, sensação de escolha e controle; reconhecimento e recompensa; senso de união; equidade, respeito e justiça; trabalho significativo e valorizado”.

No caso de uma intervenção na crise, Maslach e Leiter (1999) sugerem que o desequilíbrio entre indivíduo e trabalho deve ser resolvido enfocando tanto o indivíduo quanto o local de trabalho, e não atribuir a responsabilidade somente ao indivíduo, pois “as fontes de desgaste são mais situacionais do que pessoais” (Maslach & Leiter, 1999, p. 114). O processo de solução de problemas pode começar por qualquer um dos seis pontos de desequilíbrio e deve visar o movimento oposto à exaustão, ceticismo e ineficiência, ou seja, o envolvimento do indivíduo com seu trabalho. Pode ser iniciado pelo indivíduo ou pela empresa. Idealmente teria cinco etapas: (1) o processo começa com uma pessoa que leva um grupo de pessoas a refletir sobre os problemas de *burnout*; (2) o processo torna-se um projeto de grupo; (3) o processo envolve a empresa toda; (4) atacando um dos seis pontos de desequilíbrio, outros pontos são resolvidos; (5) o resultado é um “processo constante de adaptação bem-sucedida a um local de trabalho sempre em evolução” (Maslach & Leiter, 1999, p. 119). Já no caso de prevenção do *burnout* é necessário “construir algo positivo, e não simplesmente eliminar o que é negativo” (Maslach & Leiter, 1999, p. 142), e esse aspecto positivo é o compromisso e envolvimento com a empresa. No caso da prevenção, (1) o processo deve partir da administração, (2) depois o processo se torna um projeto da empresa, que efetuará um levantamento do pessoal (Maslach & Leiter, 1999) para compreender as relações complexas entre empregados e trabalho; (3) em seguida os funcionários são envolvidos no projeto e (4) a prevenção afeta pontos de desequilíbrio previamente levantados e (5) finalmente o resultado é um processo permanente pelo qual a organização estará constantemente se adequando a circunstâncias sempre mutantes.

Tausch (2001) considera que quando se constata *stress* excessivo no trabalho, o ideal é que o indivíduo e a organização *conjuntamente* tomem medidas para reduzir o *stress*. Além

disso, a aprendizagem de novas estratégias para lidar com o *stress* no trabalho também favorece o desenvolvimento pessoal do trabalhador, inclusive sua realização de sentido e concepção de valores. Tausch (2001) sugere como tornar as circunstâncias externas menos estressantes através de (1) redução ou eliminação de estressores externos – ruído excessivo, falta de higiene, aparência estética do local de trabalho; (2) esclarecimentos e informações sobre *stress* e suas conseqüências para que as pessoas possam perceber que não é o trabalho propriamente dito que as faz adoecer, mas as atitudes do trabalhador diante do trabalho; (3) redução de sobrecargas no trabalho, da pressão do tempo decorrente de falta de organização, assim como exigências inferiores à capacidade do trabalhador; (4) estímulo ao trabalho de grupo, conferir mais autonomia e poder de decisão às pessoas e deixar que elas se organizem e assumam responsabilidade pela qualidade e prazos; (5) melhora do relacionamento e do clima de trabalho: melhora da competência social de chefes, treinamento para perceber *stress* em si próprio e nos outros, e intervenção terapêutica se necessário. Tausch (1999) ainda pondera que a iniciativa de prática de relaxamento cabe ao indivíduo, embora a organização possa ajudar no sentido de disponibilizar locais para a prática de relaxamento durante a jornada de trabalho. E a redução do *stress* no trabalho pode ocorrer através de processos cognitivos favoráveis: (1) Se o trabalhador perceber sentido em seu trabalho, na empresa e nos seus produtos, a vulnerabilidade ao *stress* diminui. A pessoa precisa sentir-se parte da empresa e aceitar os procedimentos de trabalho, engajar-se ativamente neles. Esse engajamento é facilitado quando o trabalhador sente que na empresa ele tem valor como pessoa, e não somente como força de trabalho; (2) A missão e os valores inerentes precisam, de fato, ser praticados pelos dirigentes. (3) O controle de qualidade do trabalho – também quanto ao serviço oferecido a clientes – ajuda o trabalhador a efetuar uma auto-avaliação realista do seu trabalho. Um exemplo de programa de treinamento para redução do *stress* e promoção da saúde no trabalho é dado por Tausch (1999), baseado em Berbalk (1995): em três horas semanais, durante nove semanas dentro da empresa, é feito treino em relaxamento progressivo, uso do relaxamento em situações de *stress*, auto-observação em situações de sobrecarga, desenvolvimento de alternativas para enfrentar o *stress*, imaginação de situações de *stress* passadas ou futuras em situação de relaxamento, aumento da auto-estima através da aprendizagem por *role-playing* de novos comportamentos, desenvolvimento de estratégias de mudança a curto ou longo prazo. Os resultados obtidos através de testes psicológicos, comparados com um grupo de controle (grupo de espera) foram: maior satisfação, melhor orientação para o desempenho, diminuição da irritação,

diminuição da labilidade emocional; um exame médico/laboratorial revelou diminuição de problemas cardíacos e digestivos e de cansaço, assim como fortalecimento do sistema imunológico.

A questão do sentido da vida e dos valores: proteção contra *stress* e *burnout*?

Valores e sentido percebido na vida estão intimamente relacionados: uma das maneiras para viver uma vida plena de sentido é realizar valores.

O estudo dos valores, ou axiologia, remonta à antiguidade grega e romana, quando os filósofos distinguiam três categorias fundamentais de valores: a verdade (valores intelectuais), a beleza (valores estéticos) e o bem (valores morais). Valores são “constituídos pelos fenômenos, relações, situações ou condições que são de especial importância ou desejáveis para um indivíduo ou um grupo” (Brunner & Zeltner, 1994). Para Rokeach (1981), valores são critérios que guiam nossas atitudes relativas a pessoas, objetos e eventos, de modo consciente ou inconsciente. São, portanto, ideais que dirigem nossos comportamentos.

Ampliando a noção de valores, Lacey e Schwarz (1995) ressaltam seis aspectos nos chamados valores pessoais: (1) um bem fundamental que a pessoa tenta alcançar durante longo tempo e que constitui uma de suas razões para agir; (2) uma qualidade ou prática que dá sentido à vida da pessoa; (3) uma qualidade ou prática que faz parte da identidade da pessoa e de sua existência; (4) um critério para escolher a melhor ação entre várias possíveis; (5) um padrão fundamental subjacente à aceitação do próprio comportamento e o dos outros; (6) um objeto de valor com o qual o indivíduo deve manter um relacionamento satisfatório. No discurso cotidiano, ora estamos nos referindo a um desses seis aspectos acima, ora a vários ou até a todos ao mesmo tempo.

Frankl (1980), neurologista e psiquiatra que fundou a logoterapia, afirma que o homem pode descobrir o sentido de sua vida através da realização de valores. Para a logoterapia, os valores se classificam em três tipos: criativos (os que a pessoa realiza ou coloca no mundo), vivenciais ou de experiência (os que ela recebe do mundo) e atitudinais (os que surgem quando a pessoa está diante de uma situação limite: dor, culpa ou morte).

Os comportamentos precisam estar em concordância com nossos valores básicos, ordenados segundo uma hierarquia. Num conflito de valores, a decisão pela ação a seguir deverá ser feita pelo valor mais elevado da hierarquia. O *logos* da logoterapia significa

sentido – e a logoterapia parte do pressuposto de que o homem, por natureza, é um ser que busca sentido e luta para consegui-lo, não se contentando com a mera satisfação de necessidades fisiológicas ou psíquicas. Quer realizar em sua vida algo que tenha sentido. E para que isso possa acontecer, é preciso criar sensibilidade para a percepção e realização de valores objetivos no mundo. Faltando esta dimensão de sentido e valores, o homem se resume a uma existência egocêntrica, que, por sua vez, pode levá-lo à frustração de sua vontade de sentido, manifestando-se a “frustração existencial” através de uma sensação de vazio existencial, tédio, desgosto pela vida e desespero (Lukas, 1986).

Lukas (1986) alerta que essa realização interior de sentido é relativamente independente das circunstâncias externas da vida de uma pessoa, sendo realizável mesmo em situações adversas. Na verdade, os bens materiais e os êxitos e sucessos podem às vezes até ser obstáculos para a busca desse sentido: suicídios e abuso de drogas são mais freqüentes em sociedades de bem-estar social do que em situações de pobreza e privação extremas.

A logoterapia é uma psicoterapia e teoria existencial-humanista centrada no sentido e nos valores, baseada na afirmação de que o homem é também um ser espiritual e, como tal, tem uma necessidade profunda de entender a vida em relação ao seu sentido. Se fracassar nesse intento, pode cair na frustração existencial, que é solo fértil para distúrbios psicológicos de toda espécie, como neuroses, depressões, criminalidade e dependências. Mas também o inverso é verdadeiro: através de uma busca e reconquista do sentido é possível reverter distúrbios psíquicos. E a busca ou o desejo de sentido é inerente ao ser humano. Frankl (1989, p. 23) alerta que a maioria das teorias atuais sobre motivação vê “o homem como um ser que *ou reage* a estímulos, *ou obedece* aos próprios impulsos”, não levando em consideração que “o homem *responde*, isto é, responde às questões que a vida lhe coloca e por esta via *realiza* os significados (ou sentidos) que a vida lhe oferece” (grifos do autor).

O modelo tridimensional da logoterapia (Lukas, 1998), esboçado a seguir, permite uma melhor compreensão da questão do sentido. De acordo com o modelo antropológico da logoterapia, o ser humano possui três dimensões: (1) a dimensão somática é constituída pelas funções biológico-fisiológicas, com seus processos químicos e físicos; (2) a dimensão psíquica abrange nossos instintos, emoções, disposições, aptidões intelectuais, padrões adquiridos de comportamento e condicionamentos sociais, ou seja, as cognições e emoções; (3) a dimensão noética ou espiritual é a dimensão humana propriamente dita,

englobando nosso posicionamento e possibilidade de distanciamento diante do psicofísico, nossos ideais, a consciência moral e a compreensão dos valores, a orientação para objetivos, a intencionalidade, a liberdade para tomar decisões, a fé, o pensamento criativo, a auto-transcendência, a responsabilidade, o senso do humor e o sentido da vida. Enquanto que o físico e o psíquico - o psicofísico- caminham juntos (o chamado paralelismo psicofísico), através da dimensão noética o homem pode, se necessário, contrapor-se ao psicofísico (processo chamado antagonismo noo-psíquico). É nesta dimensão noética que Moraes (1997) situa o chamado *stress* existencial: aquele decorrente de conflitos de valores e da ausência de sentido e causado por “uma complexa trama de sociopatias atuais” (p. 76). Tausch (1994 b) afirma que a menor realização de sentido está ligada, entre outros fatores, justamente a elevado *stress* com conseqüências físicas e emocionais.

Por outro lado, Frankl (1985) considera que a ausência total de *stress* é incompatível com a natureza humana e contrapõe ao princípio da homeostase o da noodinâmica: o indivíduo saudável está constantemente num estado de tensão entre o ser (estado ou situação atual) e o dever-ser (estado ou situação a ser alcançada). O dever-ser pode ser um sentido a ser encontrado ou uma tarefa a ser realizada. Desta forma, a logoterapia enfatiza que há necessidade de existência de *stress* moderado para uma vida plena.

Moraes (1997b), baseando-se em Längle (1992), sintetiza alguns aspectos sobre o sentido da vida e a noodinâmica: (1) encontrar sentido significa atender ao “chamamento da vida”, em cada momento, e realizar o que nos cumpre realizar; (2) não somos nós que criamos o sentido, este deve ser reconhecido e encontrado, em qualquer situação da vida; (3) reconhecer um sentido envolve a compreensão de uma totalidade; (4) o sentido, e sua realização, representam um desafio; (5) o órgão do sentido é “a consciência moral com sua intuitividade” (Moraes, 1997b, p. 86), portanto, o sentido não é produto do nosso raciocínio ou intelecto.

Guimarães (2000) ressalta a necessidade de termos flexibilidade para reavaliar constantemente nossos valores, que mudam ao longo da vida, pois “muitas vezes as pessoas se comportam de acordo com valores e princípios assumidos ao longo da vida, que podem já não representar seus valores nem seus interesses e objetivos atuais” (p. 66), o que pode constituir fonte de *stress* considerável.

Para Rokeach (1981), dizer-se que uma pessoa tem um valor significa que ela tem uma firme crença de que um determinado modo de conduta ou um determinado estado terminal são preferíveis a modos de conduta ou estados terminais alternativos. Como os

valores implicam uma preferência e uma distinção entre o inferior e o superior, eles permitem uma hierarquização. Assim, sistema de valor é uma disposição hierárquica de valores, classificando os valores ordenadamente ao longo de um contínuo de importância (Rokeach, 1981). Esta definição é a base das Escalas de Valores Terminais (valores que visam um estado desejável de existência) e Instrumentais (valores que visam um modelo desejável de comportamento), elaborados por Rokeach e largamente utilizados em vários países, inclusive no Brasil, com tradução e adaptação de Günther (1982).

Lukas (1986) elaborou o *Logo-Test* que tem como objetivo mensurar a realização interior de sentido e a frustração existencial. O *Logo-Test* foi traduzido do alemão para diversos idiomas e padronizado para outras culturas e tem sido largamente utilizado como instrumento de diagnóstico e em pesquisas. A primeira parte do teste, aquela estatisticamente mais significativa, é constituída por nove valores que, conforme comprovação empírica, dão sentido à vida das pessoas.

É possível criar experiências de aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento dos valores? Sprinthall e Collins (1994) nos alertam de que, sendo a formação de valores um processo lento e complexo, as experiências de aprendizagem a curto prazo não exercerão qualquer influência no sistema de processamento cognitivo, e especialmente na questão dos valores. Um método educacional sugerido por Sprinthall e Collins (1994) para promover o desenvolvimento de valores é a *clarificação de valores*. Esta tem como objetivo levar a pessoa a uma tomada de consciência, de maneira bastante relativista e individual, dos principais valores que norteiam suas ações e decisões na vida.

O sentido pode ser encontrado? Há na literatura logoterapêutica inúmeras sugestões de reflexões, exercícios individuais e de dinâmica de grupo para buscar e, eventualmente (re)encontrar o sentido da vida, muitas vezes através da clarificação de valores. Fabry (1985, 1988) relata procedimentos individuais e de grupo para iniciar reflexões acerca desse sentido, agrupados em cinco caminhos: auto-conhecimento, possibilidades de escolha, nossa singularidade, responsabilidade e auto-transcendência.

A relação entre *stress/burnout* e sentido da vida e do trabalho é abordada esporadicamente na literatura, existindo poucas pesquisas empíricas específicas a respeito. Weiss (1999), citado anteriormente, encontrou em seu levantamento que um dos fatores que tornam a pessoa resistente ao *stress* é o sentido da vida. Tweedy (1991), estudando médicos de pronto-socorro, verificou que o vazio existencial e a falta de sentido estavam correlacionados à despersonalização e *burnout*, assim como ao risco maior de doenças

físicas e tensão. Recomenda o autor que na formação dos médicos seja incorporada a discussão das idéias da logoterapia de Viktor Frankl.

Para verificar a ligação de *stress* e *burnout* com a realização interior de sentido e, conseqüentemente poder incluir esse aspecto como parte do treino de *stress*, é preciso verificar empiricamente a correlação entre essas variáveis.

Stress e burnout do professor: pesquisas, prevenção e intervenção

Na área educacional, o *stress* e *burnout* foram amplamente investigados em realidades culturais variadas (conforme revisto por Reinhold, 1984 e 1996). O professor, em todos os níveis, está sujeito a considerável número de estressores, que, quando percebidos e interpretados como tais, tornam-no uma categoria profissional de risco quanto ao *stress* e *burnout*. Pelas características inerentes ao seu trabalho, parece que o professor exerce um trabalho que, ao mesmo tempo, pode ser muito gratificante e muito desgastante. Jackson (1968) e Tausch, (1958), conforme citados por Kretschmann (1997), calcularam que, em média, em uma hora-aula o professor tem que tomar até 200 decisões e enfrentar 15 “situações educacionais conflitivas”, o que significam 1000 decisões e 75 conflitos educacionais em uma manhã com 5 horas de aula. Muitas vezes as interações são acompanhadas por elevados níveis de ruído que são sentidos de forma negativa pelos professores. Embora entre as aulas haja intervalos, estes geralmente não são usadas para descanso do professor, e sim para as últimas preparações para a próxima aula, ou para resolver outras pendências ou conflitos. Aquelas mil decisões são acompanhadas por descargas de adrenalina, e os professores constantemente experienciam sensações psíquicas de inquietação e reações físicas de tensão. E muitos não conseguem deixar de pensar no trabalho após o expediente, conforme levantamento de Kretschmann (1997): 51% dos professores entrevistados afirmaram que seus pensamentos giram frequentemente ou sempre em torno de seu trabalho, 53% deixam-se inquietar muito antecipadamente por situações profissionais difíceis, 72% não conseguem “desligar” após situações profissionais difíceis e 32% , já no domingo à tarde, pensam com inquietação no dia seguinte de aula. Scheuch (1995), *apud* Kretschmann (1997), afirma ainda que os professores estão em segundo lugar de risco (após profissionais ligados ao transporte, como pilotos e motoristas) quanto a doenças cardíaco-coronárias, em decorrência de características do trabalho como atenção contínua e responsabilidade por outras pessoas.

Nem todos concordam quanto às características estressantes do trabalho do professor. Quanto ao impacto físico, Scheuch e Knothe (1997) concluíram que a carga de trabalho dos professores pode ser considerada como média. Efetuaram três pesquisas com professores envolvendo mensuração de frequência cardíaca, pressão arterial e presença de adrenalina e noradrenalina na urina: (1) 67 professores do sexo masculino e feminino, sem doenças crônicas, foram examinados num dia em que deram 5 aulas, e num outro dia de trabalho sem aula, permanecendo na escola realizando trabalho de suporte (correções, preparo de aulas); (2) Um grupo de 18 professoras diagnosticadas com *burnout* e com carga horária reduzida em virtude do mesmo, e um grupo de controle de 18 foram examinados da mesma forma que o grupo em (1); (3) Um grupo de 16 professoras foi avaliado durante 24 horas, incluindo horas de aula e sono/tempo livre; 2 grupos de controle com pessoas de outras profissões (cozinheiras e enfermeiras) foram usados. Os resultados foram que as médias de frequência cardíaca são significativamente mais altas nos dias de aula; as mulheres têm frequência cardíaca mais elevada que os homens. A pressão arterial é maior imediatamente antes da aula, não aumentando durante a aula propriamente dita. Não houve diferença de frequência cardíaca e pressão arterial entre professoras com e sem *burnout*.

Também Haufe, Vogel e Scheuch (1999) descobriram aspectos predominantemente satisfatórios no trabalho do professor. Suas pesquisas sobre satisfação de professores mostram que eles relatam elevada satisfação em seu trabalho, o que revela certa contradição quanto às queixas de sobrecarga profissional e quanto à aposentadoria precoce de elevado número de professores (na Alemanha) e quanto à alta prevalência de doenças psíquicas. Investigaram uma amostra de 497 professores de escolas fundamentais, médias e profissionalizantes quanto à relação entre satisfação e avaliação subjetiva do estado de saúde, através de questionários. A satisfação do professor se referia à interação professor-aluno, ao currículo, à imagem da profissão e aspectos organizacionais. Os escores totais revelaram um elevado grau de satisfação, especialmente em relação aos professores do ensino fundamental. Os professores se declararam altamente satisfeitos com a possibilidade de autonomia em seu trabalho. Aspectos específicos nos quais os professores revelaram insatisfação: baixo prestígio da profissão de professor na comunidade e sobrecarga psíquica em função do trabalho. Também foram avaliadas negativamente a motivação, as aptidões e a disciplina dos alunos. Quanto ao estado de saúde, houve uma correlação positiva com o grau de satisfação no trabalho dos professores.

Educadores são muitas vezes comparados a Sísifo, personagem mitológico condenado a rolar morro acima um pesado bloco de pedra, o qual, no entanto, rola para baixo a cada nova tentativa. É uma dinâmica que tem semelhanças com o trabalho do professor: o professor parece ter a sensação de que o seu trabalho nunca termina, sempre começa de novo e, por mais que o professor se esforce, nunca pode ter certeza de que chegou a um final bem-sucedido, de que seus objetivos tenham sido (plenamente) alcançados (Combe, 1997; Winkel, 1994). É impossível uma clara constatação de que uma aprendizagem tenha, de fato, ocorrido no aluno. Essa dinâmica pode causar uma tensão constante e específica no trabalho do professor. O professor elabora um plano que pretende seguir; no entanto, a ação pedagógica se baseia na interação com o aluno e deve ocorrer em resposta ao aluno. Apesar de todo planejamento, a dinâmica da situação não pode ser prevista: o professor está sujeito a eventos imprevistos, que podem acontecer simultaneamente e em diversos locais, exigindo dele uma percepção simultânea, atenção difusa e capacidade de reações múltiplas; ele precisa reagir de acordo com a situação, sem, no entanto, perder de vista seu planejamento e perspectivas a longo prazo. Combe (1997) considera que o trabalho do professor constitui um modelo cíclico e não linear: constantemente é preciso decidir entre valores e objetivos conflitantes, apesar de os resultados não poderem ser antecipados e previstos. E o professor pode ter uma atitude profissional e aceitar essa dinâmica cotidiana cíclica de Sísifo como inerente ao seu trabalho, e ser um Sísifo feliz, aceitando as exigências múltiplas, mas plenas de sentido, de seu trabalho, ou então, lamentar essa dinâmica como uma característica do trabalho que constantemente quer combater e eliminar de sua vida profissional.

Para Codo e Gazzotti (2000, p. 49), o trabalho do educador é um “tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos”: a relação afetiva aluno-professor é um pré-requisito para o próprio exercício do trabalho, obrigatoriamente faz parte do trabalho. A afetividade constitui o catalisador para que uma aprendizagem significativa possa ocorrer. Assim, o professor pode usar e deixar fluir naturalmente sua afetividade em sala de aula, o que constituiria um fator de equilíbrio psíquico. O autor acrescenta outro elemento muito positivo ao trabalho do professor: o professor controla seu próprio processo produtivo, o qual não é fragmentado: em sala de aula o professor tem ampla liberdade para criar e definir as estratégias e seqüências das atividades. Soratto e Olivier-Heckler (2000) endossam esse ponto de vista, considerando que intrinsecamente o trabalho do professor oferece condições para levar à satisfação pessoal através do trabalho, com boa relação com seu produto e controle suficiente sobre o trabalho. As autoras atribuem esses aspectos

favoráveis a cinco fatores: (1) o trabalho do professor constitui um trabalho de ciclo longo – geralmente de um ano – e que deve ser realizado dentro de uma certa seqüência, mas deixando margem à criatividade do professor; (2) o trabalho do professor oferece flexibilidade: o professor pode realizar o seu trabalho de muitas maneiras diferentes; (3) o professor define seu trabalho em sala de aula sob muitos aspectos, portanto, ele detém o controle sobre seu próprio trabalho; (4) o trabalho do professor permite – e até exige - a expressão da sua afetividade para que o processo ensino-aprendizagem possa ocorrer plenamente; (5) o produto do trabalho do professor não é um produto concreto, mas tem importância e repercussão sociais. Assim, o trabalho do professor tem tudo para constituir um desafio e estimular o desenvolvimento de suas potencialidades. Porém, nem sempre o professor sabe aproveitar as potencialidades de seu trabalho, o qual muitas vezes se transforma em fonte de sofrimento, angústia, tensão, *stress* e *burnout*.

Hübner e Werle (1997) consideram que a falta de transparência do trabalho do professor gera pressões específicas dessa profissão, cujas conseqüências a longo prazo incluem a “síndrome de *burnout*”. Os autores explicam essa falta de transparência através dos seguintes pontos: (1) O tempo real do trabalho de professores não pode ser definido: o número de aulas que o professor efetivamente ministra inclui quantidade maior ou menor de tempo para estudo, preparação de material e correção de provas e trabalhos, dependendo do tipo de instituição, do nível em que o professor leciona e da responsabilidade individual de cada professor. (2) O trabalho do professor encerra uma dupla incerteza quanto aos resultados: sendo o trabalho do professor prioritariamente um trabalho de interação e comunicação principalmente com jovens, depende das ações de ambos, e o sucesso ou fracasso não pode ser claramente atribuído a um ou outro. Assim, o professor dificilmente pode verificar os resultados de seu próprio trabalho. (3) A profissão de professor muitas vezes se caracteriza por uma tendência de exageradas cobranças em relação a si próprio – o professor tende a cobrar de si o impossível e inatingível, tendo por base uma série de ideais pedagógicos professados por ele ou pela instituição na qual trabalha. A conseqüência pode ser sentimentos de culpa e inadequação e uma desvalorização de seu próprio trabalho. (4) A situação de trabalho do professor se caracteriza pelo isolamento social: a maior parte do trabalho do professor é realizada atrás de portas fechadas, no relacionamento com crianças e adolescentes. Por um lado, essa característica evita que o professor se exponha à crítica e apreciação dos colegas e superiores, mas, por outro, impede o professor de trocar experiências com seus colegas e aprender com isso. (5) O espectro de atividades do professor exige uma flexibilidade extraordinária, podendo ser divididas em atividades

rotineiras e não-rotineiras. Entre as atividades rotineiras destacam-se trabalhos burocráticos que são executados de acordo com instruções específicas, não permitindo maior autonomia. Entre as não-rotineiras estão o confronto com outras pessoas – alunos, pais, chefes, que exigem alto grau de competência social, capacidade de comunicação e antecipação, assim como flexibilidade e capacidade de discernimento. Essas atividades não-rotineiras constituem a essência do trabalho do professor e são capazes de lhe proporcionar satisfação, enquanto que as atividades rotineiras, principalmente quando excessivas, são vistas como bastante estressantes e perturbadoras, por serem consideradas de importância apenas marginal para o trabalho docente propriamente dito. Segundo os autores, ao trabalho do professor faltam parâmetros descritivos claros para exercer seu trabalho; além disso, seu grau e tipo de autonomia muitas vezes não estão claramente definidos. Também Rudow (1997) observou que o trabalho do professor e a escola são temas pouco explorados pelas ciências ligadas ao trabalho e às organizações, embora a escola esteja hoje diante de iminentes mudanças em função de mudanças na sociedade, tendo que se transformar em uma “organização aprendente”. Afirma que, no decorrer dessas mudanças, há muitas perguntas ainda sem resposta: Em que tipo de estrutura organizacional os professores podem trabalhar melhor, e os alunos, ter uma aprendizagem mais efetiva (ex: trabalho grupal x aulas expositivas)? Como deve ser definido o papel do professor numa organização do tipo escola, se atualmente seu papel não está claramente definido e a multiplicidade e às vezes discrepância entre os papéis que o professor tem que desempenhar muitas vezes levam a uma sobrecarga, sob a forma de *stress*, fadiga e *burnout*? Para que os papéis possam ser redefinidos, é preciso uma nova definição da tarefa social da escola e do professor: qual o tempo de trabalho ideal do professor, e como deve ser estruturado (ex: horário mais flexível ou horário rígido?), como deve ser organizada a formação continuada dos professores.

Para Esteve (1999), os indicadores do mal-estar docente (*malestar docente* em espanhol equivale à *malaise enseignant* em francês e ao *burnout* em inglês) se classificam em fatores primários, que são os que incidem diretamente sobre a ação do professor e geram tensões associadas a emoções negativas, e fatores secundários, constituídos pelas condições ambientais da docência. Quanto aos fatores primários, Esteve (1999) considera que, decorrente do processo de rápida transformação do contexto social, o papel do professor sofreu mudanças radicais, aumentando consideravelmente suas funções e responsabilidades. A comunidade e a família passaram a atribuir à escola e ao professor

funções que antes eram delas, funções para as quais os professores não estão sendo preparados nos cursos de formação; uma pesquisa com 16 mil famílias com filhos em escolas brasileiras do ensino infantil ao médio confirma que os pais estão delegando à escola cada vez mais tarefas que seriam deles (Cafardo, 2003). Esteve (1999) afirma que especificamente precisa ser aumentada a competência social do professor, como solucionador de conflitos – muitas vezes conflitos de valores: o professor sente-se inseguro sobre que valores da sociedade deve transmitir, questionar ou criticar. Além disso, seu papel de transmissor de informação e saber está consideravelmente diminuído, pois hoje os alunos dispõem de meios de comunicação diversos como agentes de informação. “Muitos professores souberam integrar e utilizar com harmonia as vantagens que oferecem esses novos agentes; enquanto muitos outros se obstinam em manter seu papel tradicional...” (Esteve, 1999, p. 30). Para Esteve (1999), a função docente é muitas vezes ambígua e obscura. O professor desempenha vários papéis contraditórios: companheiro, amigo, mas avaliador; ter que atender às necessidades individuais, mas também às necessidades políticas e econômicas do momento; deve desenvolver a autonomia do aluno, mas também produzir sua integração social. O trabalho do professor deixou de ser valorizado: o fracasso do aluno é atribuído ao professor, mas o sucesso é considerado mérito do próprio aluno. Modificou-se o status social do professor, em grande parte devido aos baixos salários. Os professores se queixam da sobrecarga de trabalho, da pouca oportunidade de progredir. Além disso, o contínuo avanço do saber gera insegurança e exige tempo adicional para manter-se atualizado em sua área de saber. Como fatores secundários, Esteve (1999) considera a falta de recursos (material didático, edifícios e móveis adequados) e a violência nas instituições escolares.

Kyriacou (1998), um dos pioneiros em pesquisas sobre *stress* de professores na Grã-Bretanha, resumiu em sete áreas os fatores no contexto educacional que podem desencadear *stress* e *burnout* de professores: alunos com atitudes negativas e falta de motivação em relação ao trabalho escolar, indisciplina dos alunos, mudanças rápidas nas exigências curriculares e organizacionais, condições de trabalho negativas, pressões de tempo e excesso de trabalho, conflitos com colegas, desvalorização pela sociedade. Esses são essencialmente os mesmos estressores apontados na Alemanha, por Becker e Gonschoreck (1994), que, a partir de pesquisa com 111 professores, resumem os fatores encontrados em nove áreas responsáveis pelo *burnout*, em ordem decrescente de importância: alunos-problema; política educacional; condições ambientais (horário de aulas, ambiente físico, falta de recursos, falta de tempo, excesso de atividades); problemas

pessoais; relacionamento com colegas; relacionamento com pais; instâncias administrativas (pouca autonomia e participação dos professores, excesso de burocracia); imagem negativa do professor na sociedade; falta de qualificação do professor.

A partir da análise de pesquisas sobre *burnout* de professores, Codo e Vasques-Menezes (2000) concluem que o professor com maior probabilidade de sucumbir ao *burnout* é aquele que tem um *locus* de controle externo (ou seja, julga-se impotente diante do que lhe é imposto), baixa resistência do ego, intolerância e ambigüidade de papéis. Acrescenta que, entre as características do ambiente de trabalho que podem desencadear o *burnout*, os problemas de disciplina na escola são os mais citados em pesquisas, além da violência, falta de segurança, direção ineficiente, burocracia excessiva, falta de apoio dos pais, críticas da opinião pública, classes com número excessivo de alunos, falta de autonomia, remuneração baixa, falta de progredir na carreira, falta de uma rede social de apoio e preparo inadequado. “O professor (com *burnout*)... sente-se derrotado porque vê que não está conseguindo atingir os objetivos aos quais havia se proposto em seu trabalho e vê deteriorada sua relação com os alunos, aos quais já não consegue mais tratar de forma afetuosa.” (Codo & Vasques-Menezes, 2000, p. 243).

Codo e sua equipe (Codo & Vasques-Menezes, 2000) realizaram o mais amplo estudo sobre a saúde mental (inclusive o *burnout*, avaliado pelo *Maslach Burnout Inventory*) de professores no Brasil, com uma amostra de quase 39.000 trabalhadores em educação, dos 27 estados do Brasil. Quanto ao *burnout*, obtiveram como resultados: 37,0% dos professores estavam com baixo envolvimento com a tarefa, 25,1% com exaustão emocional e 10,7% com despersonalização. Esses resultados estão disseminados por todos os cargos dentro das escolas, e por todas as regiões geográficas estudadas. Pela evolução do *burnout* ao longo do tempo, verificaram que é uma síndrome que avança com o tempo de trabalho. Codo e Vasques-Menezes (2000, p. 254) concluem que “o *burnout* é 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”. Embora estejam fisicamente presentes na sala de aula, seus alunos passam a ser para ele simples números que vão se sucedendo ano após ano, sem qualquer envolvimento emocional positivo por parte do professor.

Reinhold (1984), investigando as fontes de *stress* ocupacional entre 72 professores das quatro séries iniciais de um município paulista, chegou aos seguintes seis estressores mais importantes: classe numerosa, desinteresse dos alunos, indisciplina dos alunos, falta

de apoio dos pais, alunos heterogêneos. Em levantamento mais recente no mesmo município, desta vez com 184 professores de nível infantil, fundamental, médio e superior, Reinhold (2003) encontrou como principais fatores estressores, nos quatro níveis de ensino, a indisciplina e desinteresse dos alunos. Aquino (2000) e Rego (2000) ponderam que o conceito de (in)disciplina não é claro nem consensual entre os professores, pois depende do contexto social e histórico, além de ser impregnado de mitos e preconceitos. Um dos pontos mais relevantes levantados pelos autores é de que, para o professor, a disciplina parece ser considerada um pré-requisito para a ação pedagógica, quando na realidade ela seria um dos produtos ou efeitos do trabalho do professor em sala de aula.

Quanto ao absentéismo de professores, Esteve (1999) demonstrou empiricamente, em pesquisa sobre absentéismo com professores de ensino fundamental e médio de Málaga, na Espanha, ao longo de sete anos na década de oitenta, que “os professores não adoecem por acaso” (Esteve, 1999, p. 65), e as comparações ao longo dos anos mostram gráficos com picos de absentéismo nas mesmas épocas, com a quase ausência de licenças médicas durante o período de férias. O autor obteve como resultados principais: tanto pelo número total de professores afetados, como pelo número total de dias de licenças que produzem, as causas de licença mais importantes são os diagnósticos de traumatologia, os geniturinários e obstétricos e os neuropsiquiátricos, nesta ordem. Verificando a evolução ao longo dos sete anos, constatou-se que multiplicou-se por três o número de professores em licença. Há maior incidência de licenças no ensino fundamental do que no médio, e nas mulheres, ao longo dos sete anos estudados. A idade com maior incidência de licenças é de 40 anos. A duração média das licenças evolui em sentido descendente ao longo dos sete anos estudados, talvez resultante de um maior controle burocrático das faltas.

Esteve (1999) e Kyriacou e Sutcliffe (1978) observaram diferença entre as reações de esgotamento de homens e mulheres: para os homens os baixos salários constituem a principal fonte de insatisfação, enquanto que para as mulheres são as classes grandes, sugerindo que as mulheres se deixam afetar mais pelos problemas cotidianos da sala de aula e os homens mais pelo contexto trabalhista.

Baseado em extensa revisão bibliográfica de pesquisas sobre *burnout* do professor realizadas principalmente na Europa, Esteve (1999) esquematiza as seguintes principais conseqüências do mal-estar docente, ou *burnout*, “em ordem crescente do ponto de vista qualitativo, mas decrescente com respeito ao número de professores afetados” (p. 78): (1) Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de

realizar. (2) Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado. (4) Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitantes. (5) Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não). (6) Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada. (7) Esgotamento e cansaço físico permanente. (8) Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa. (9) *Stress*. (10) Depreciação do ego. Sentimento de culpa ante a incapacidade para melhorar o ensino. (11) Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental. (12) Neuroses reativas. (12) Depressões.

As conseqüências do *stress* e *burnout*, além de absenteísmo com licenças médicas, podem acarretar aposentadorias precoces dos professores. Schmacke (1997), num levantamento com professoras de uma cidade alemã (Bremen), constatou que, em 1993, 50 a 60% das aposentadorias por invalidez de professoras foram devidas a distúrbios psíquicos; desta porcentagem, aproximadamente 25% ocorreram em decorrência do *burnout*.

A manifestação freqüente de *burnout* pode ser considerada um sintoma da falta de sentido da existência e do isolamento social das pessoas. A questão do sentido percebido no seu trabalho de professor é levantada por Winkel (1994), quando diz que a insatisfação profissional do professor, ou um possível *burnout*, não é causada pelo excesso de encargos e trabalho, mas pela falta de sentido do trabalho. O professor mais propenso ao *burnout* não é aquele que foge de suas obrigações: é justamente aquele que faz meticulosamente suas obrigações, sem, no entanto, perceber um sentido existencial no trabalho que realiza.

Arnold et. al. (1999) acompanharam professores de seis escolas de ensino fundamental e médio durante um processo de reestruturação do trabalho pedagógico, o qual acarretou sobrecarga de trabalho dos professores. Verificaram os pesquisadores que havia uma relação entre sobrecarga e sentido: tarefas pedagógicas inovadoras, mas consideradas como tendo sentido, não eram sentidas como negativas, apesar do tempo adicional que muitas vezes os professores tinham que investir no planejamento e execução dessas novas técnicas pedagógicas. Cherniss (1995) conclui seu estudo longitudinal com 25 profissionais diagnosticados com *burnout* dizendo que, após dez anos de trabalho frustrante, deixaram de encontrar (e buscar) o sentido do seu trabalho, aspecto que fora fundamental por ocasião da escolha de sua carreira; a pesquisadora considera como principal fator do *burnout* a desistência desses profissionais quanto à busca de sentido e significado do seu trabalho. Combe (1997) considera que, embora o trabalho do professor encerre exigências múltiplas, elas são plenas de sentido.

O profissional sucumbe ou não ao *stress* e *burnout* em grande parte devido às estratégias de enfrentamento que possui, ou que aprende, espontaneamente ou através de treinamento específico, usando técnicas paliativas (como relaxamento) ou técnicas diretas, modificando as cognições e atitudes a respeito da situação de trabalho. De acordo com Barth (*apud* Neubauer et al., 1999) e Tausch (1994 a), pesquisas na Alemanha sobre *stress* e *burnout* de professores não mostraram correlações significativas entre as condições externas negativas da escola e *stress* e *burnout*, aparentemente sendo decisiva para a manifestação de todos os tipos de *stress* a percepção subjetiva das condições de trabalho nas escolas. Assim, as emoções negativas associadas ao *stress* e *burnout* dependem em grande parte da valoração que se atribui ao ambiente e a si próprio. Portanto, mesmo não sendo possível a mudança de condições reais de trabalho, o professor pode efetuar uma mudança em suas cognições e, conseqüentemente, na avaliação que efetua das situações de trabalho e, dessa forma, reduzir o *stress* negativo no trabalho.

Kretschmann (1997) considera que os modelos individuais (aqui entendidos com representações do mundo e de como enfrentá-lo) de cada professor definem se um encargo de trabalho se torna positivo ou negativo. Exemplos desses modelos seriam: ao superestimar suas próprias capacidades, o professor pode querer alcançar tantos objetivos que acabam ultrapassando seu limite psicofísico; objetivos irrealistas ainda podem ter como conseqüência o fato de todo resultado ser interpretado negativamente; ao não saber lidar com suas próprias emoções, a pessoa sente como catastrófica qualquer discrepância entre os objetivos almejados e os resultados da ação, ou qualquer situação de conflito; uma deficiência na capacidade de organizar suas próprias atividades pode transformar atos banais de preparação de aula em uma situação estressante; a falta de capacidade pedagógica torna toda aula uma situação enervante. Kretschmann (1997) sugere que o professor construa um modelo diferente a respeito de sua própria reação ao *stress* e suas condições desencadeantes: muitos professores acham que somente eles têm determinadas dificuldades, as quais resultam de sua própria incompetência. Causa alívio saber que outros professores têm problemas semelhantes e quais dificuldades são de responsabilidade individual ou conseqüência de condições ambientais; devem elaborar objetivos realistas, para manter as exigências a si próprio dentro dos limites psicofísicos e, assim, poder interpretar como sucesso pequenas realizações; devem desenvolver possibilidades de ação que permitam suportar melhor as cargas inevitáveis; devem desenvolver competências que permitam lidar melhor com encargos e exigências.

Kretschmann (1997) afirma que é possível aprender estratégias eficientes de enfrentamento através de programas de treinamento com professores, sugerindo as seguintes etapas para programas de redução e prevenção de *stress* no trabalho do professor:

- (1) Informação: o trabalho do professor e suas exigências; o significado biológico do *stress*; diferenças individuais nas reações ao *stress*.
- (2) Sensibilização, autoconhecimento: o que me estressa no trabalho e fora dele.
- (3) Aprendizagem de técnicas de relaxamento (Jacobson).
- (4) Administração do tempo: desenvolvimento de uma organização eficiente do trabalho; equilíbrio entre exigências profissionais, tarefas domésticas e lazer.
- (5) A busca das causas do *stress*: possibilidades de redução de *stress* na aula.
- (6) Imunização contra *stress* (*stress inoculation*): desenvolvimento de uma avaliação realista da própria atividade de trabalho e da autoconsciência; redução da vulnerabilidade em situações de conflito; treinamento em comunicação e em resolução de conflitos.

Para concretizar as etapas acima, Kretschmann elaborou uma adaptação das crenças irracionais de Ellis (1973) à situação escolar. Ellis (1973), em seu sistema teórico denominado Terapia Racional Emotiva, afirma que essas crenças irracionais são pensamentos disfuncionais com os quais o indivíduo interpreta a realidade dentro de uma visão absolutista e que elas constituem um dos determinantes de emoções negativas. Porém, alterando essas crenças, há possibilidade de mudar positivamente as emoções correspondentes.

Cherniss (1995) concluiu um estudo longitudinal durante dez anos com 25 profissionais da área social trabalhando no serviço público dos Estados Unidos, diagnosticados como tendo *burnout*, dos quais um quarto era constituído por professores. Após dez anos, mais da metade havia abandonado sua área profissional. Permanecendo ou não no emprego, venceram o *burnout* através das seguintes estratégias: conquista de maior autonomia no trabalho; maior confiança, interesse e reconhecimento por parte da chefia; maior flexibilidade em relação ao trabalho e ao relacionamento com a família; apoio da administração para o desenvolvimento profissional e formação continuada; apoio emocional, social e técnico de colegas.

Kyriacou (1998) considera que as técnicas de enfrentamento (*coping skills*) do professor para lidar com o *stress* e *burnout* devem ser individualizadas conforme a personalidade e as circunstâncias, podendo ser: (1) técnicas de ação direta: identificar o

que causa *stress* e por quê, e decidir que ação possa eliminar ou atenuar a causa; (2) técnicas paliativas (para aliviar o *stress* mesmo na persistência da fonte, quando esta não pode ser modificada): técnicas mentais (mudar perspectiva, uso de humor, desligamento emocional da situação estressante, compartilhar preocupações com outros) e técnicas físicas (pausas, relaxamento). Quanto às técnicas paliativas, Tausch (1994 a) ainda acrescenta a reestruturação cognitiva e a mudança na valoração do ambiente e de si próprio.

Quanto às estratégias a serem usadas para evitar o mal-estar docente, ou *burnout*, Esteve (1999) sugere que seja feita uma abordagem preventiva nos cursos de formação docente, buscando uma maior adequação às novas exigências e problemas do ensino e criação de estruturas de ajuda para os professores em exercício. Como sugestões mais específicas, Esteve (1999) diferencia entre estratégias a serem utilizadas no processo de formação inicial ou de formação permanente dos professores, ao longo de seu trabalho. No processo de formação inicial: (1) Criar mecanismos seletivos para o acesso ao magistério, baseados não apenas em conhecimentos e habilidades intelectuais, mas também em características de personalidade, motivação e maturidade. (2) Substituir os “enfoques normativo-idílicos, geradores de ansiedade, por enfoques da formação inicial claramente descritivos” (Esteve, 1999, p. 118). Por um lado, é preciso reduzir a idealização fantasiosa da profissão e o infantilismo, que seria a tendência de buscar, na profissão docente, a segurança do conhecido mundo infantil. Por outro, os enfoques normativos dos programas de formação de professores orientados por um modelo de professor “bom”, que implicam na suposição de que o professor seja o único responsável pelo sucesso do ensino, devem ser substituídos por enfoques descritivos, os quais descrevem o êxito no magistério como uma atuação correta do professor, levando em consideração todos os fatores que incidem sobre o relacionamento professor-aluno. Esteve (1999) entende por adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do magistério, com base em enfoques descritivos: (1) Identificação de si mesmo como professor, criar sua própria identidade profissional, através de atividades de dinâmica de grupo e simulações; (2) Problemas derivados da organização do trabalho em sala de aula e que geram indisciplina. Em extensa revisão da literatura, Esteve (1999) verificou que a questão da disciplina em sala de aula constitui o maior problema para professores principiantes, recomendando que esse tópico seja exaustivamente tratado nos cursos de formação, não apenas dizendo aos futuros professores o que *não* deveriam fazer para manter a disciplina, mas permitindo-lhes vivências (através de pesquisa-ação com intervenção real em sala de aula, simulações e

estudos de caso) para orientá-los quanto a procedimentos relativos à disciplina. Também se mostraram úteis técnicas cognitivas, alertando os professores sobre o *stress* auto-produzido através dos próprios pensamentos. (3) Problemas derivados das atividades de ensino e aprendizagem: o professor principiante tem dificuldade em aplicar efetivamente a psicologia da aprendizagem e a didática a seus alunos com histórias de vida e aprendizagem diferenciadas. Já no processo de formação permanente dos professores, Esteve (1999) afirma que a auto-realização do professor pressupõe a inovação educativa, que só se torna possível pela comunicação com os colegas – assim é importante que se crie uma rede de comunicação dentro da escola, que forneça ao professor um apoio social, não apenas quanto a conteúdos acadêmicos, mas também problemas metodológicos, organizacionais, pessoais e sociais. Sugere ainda técnicas cognitivas e de relaxamento como importantes estratégias. Outra questão importante é quanto à falta de tempo, gerando no professor a sensação desagradável de que não consegue responder a tudo que se exige dele, no nível profissional e pessoal, assim torna-se importante um treinamento no gerenciamento do tempo.

Rudow (1997) sugere um maior empenho por parte da empresa/escola para a manutenção e o fomento da saúde, incluindo o bem-estar e a satisfação dos trabalhadores, pois, por um lado, a política de “cuidados com os recursos humanos” é benéfica para a organização, pois visa uma redução de custos (reduzindo faltas por doença, número de acidentes, aposentadoria precoce etc.), por outro, atende às necessidades e anseios individuais dos trabalhadores. Lista como motivos para que os cuidados da empresa/escola para com seus professores sejam aumentados: (1) O trabalho do professor constitui atividade psiquicamente extenuante ou estressante, conforme atestam pesquisas e muitas partes do mundo. (2) Os encargos múltiplos do professor podem levar a reações negativas como *stress*, fadiga psíquica e especialmente *burnout*. Afirma que, de acordo com várias pesquisas, aproximadamente um terço dos professores qualificam seu trabalho como muito estressante, 20% dos professores sofrem de *burnout* e outros 20% correm o risco de *burnout*. (3) Quanto ao estado de saúde dos professores, predominam distúrbios psíquicos (medos e depressões) e psicossomáticos (enxaqueca, dores de cabeça, distúrbios de sono e dores na nuca e nas costas), que afetam seu desempenho no trabalho. (4) O trabalho do professor se caracteriza por acentuado número de aposentadorias precoces, por invalidez, conforme levantamentos na Alemanha (75% dos professores se aposentam antes do tempo regulamentado, de 65 anos), acarretando enormes despesas. (5) Na Alemanha, predominam atualmente professores com mais de 50 anos, nos quais a sobrecarga da profissão se

manifesta mais acentuadamente. (6) Na Alemanha, há escassez de professores, o que acarreta número maior de alunos nas classes e maior número de aulas para cada professor. (7) O professor ainda trabalha de forma isolada, havendo dificuldade em discutir os problemas pedagógicos com alunos, pais de alunos e o colegiado. (8) As condições ergonômicas do professor geralmente são deficientes: o ambiente físico nem sempre é ideal, os materiais de ensino são precários.

De acordo com o autor, estão mais sujeitos ao *stress* os professores nos três primeiros anos de exercício profissional, pelo choque da prática, e após os 40 anos (aproximadamente após 15 anos de trabalho).

Solicitado por agência governamental educacional da Alemanha que desejava implantar um programa visando a saúde do professor, Rudow (1997) elaborou e testou com diversos grupos um treinamento para professores, o *Belastungs-Management-Training für Lehrer* - BMT-L (Treinamento para lidar com a sobrecarga de professores), com base em critérios científicos. Os procedimentos gerais são: Há uma sessão inicial na qual são discutidas as condições e participação e estabelece-se o plano de trabalho. O treinamento ocorre em sessões semanais de duas horas, ao longo de nove semanas; após cerca de três meses é feita uma sessão de transferência de quatro horas. O treinamento pode ocorrer dentro ou fora do ambiente físico da escola na qual os professores trabalham. O número de participantes é limitado em doze.

O BMT-L usa métodos de instrução que se mostraram eficientes no treinamento de recursos humanos em geral: discussões, estudos de caso, trabalhos de grupo e individuais, métodos de solução de problemas, questionários, *role-playing*. O treinamento é acompanhado de um manual. Critérios de exclusão: idade acima de 58 anos, problemas de dependência de drogas, depressão severa, graves doenças psíquicas ou somáticas, distúrbios neuróticos acentuados e tratamento psicoterápico em curso. O BMT-L constitui uma abordagem metodológica integrativa para a prevenção e intervenção de reações e conseqüências decorrentes de sobrecargas negativas na profissão de professor. Assim, de acordo com seu autor, apresenta as seguintes vantagens:

- O BMT-L foi desenvolvido com base em uma concepção teórica a respeito da sobrecarga e do *stress* no trabalho do professor, e de suas técnicas de enfrentamento.
- Baseia-se predominantemente na terapia cognitivo-comportamental, de comprovação científica incontestável.

- Leva em consideração tanto medidas instrumentais quanto paliativas: além dos problemas no trabalho são abordadas também atividades de lazer.
- Foi elaborado especificamente para os profissionais da educação.
- O programa é totalmente estruturado, permitindo que profissionais com conhecimentos básicos em teoria cognitivo-comportamental aprendam facilmente as técnicas.

O BMT-L é composto pelos seguintes 10 blocos:

- (1) Apresentação da problemática e **motivação** dos professores para o treinamento: As exigências do cargo são tratadas como fenômeno imanente dessa atividade profissional e que só se tornarão problemáticas quando ocorrerem reações adversas de sobrecarga (fadiga psíquica, monotonia, saturação, *stress*). Nesse contexto são enfatizados os processos de enfrentamento do *stress* que podem ser aprendidos. Além da base teórica, nesta apresentação inicial os professores ainda são motivados para uma participação ativa no programa.
- (2) Relaxamento progressivo: A aprendizagem e o uso do relaxamento progressivo de acordo com Jacobson ocorrem em todas as sessões, e são complementados por “exercícios de casa” para praticar o relaxamento.
- (3) Identificação das cargas de trabalho: Nesta etapa, os participantes devem aprender a identificar melhor os fatores do trabalho que os sobrecarregam, ao invés de sintetiza-los e mistifica-los de forma difusa apenas sob o denominador comum de “*stress*”.
- (4) Identificação das reações de ***stress***: Os professores devem identificar em si mesmos as reações de *stress* cognitivas, emocionais, fisiológicas e comportamentais em decorrência de sobrecargas psíquicas definidas.
- (5) Técnicas cognitivas para o manejo de situações agudas de sobrecarga: Técnicas de reestruturação cognitiva são usadas: (a) Relaxamento ao imaginar situações não planejadas de sobrecarga; (b) Mudança de perspectiva diante de momentos negativos de uma sobrecarga, os quais são relativizados; (c) Elaboração de um plano para o manejo de tais sobrecargas; (d) Elaboração de auto-instruções positivas para a diminuição de *stress* em situações agudas de sobrecarga.
- (6) Reflexão sobre atitudes profissionais **relevantes**: Além de abordar o “Padrão de Comportamento Tipo A”, a Terapia Racional-Emotiva de Albert Ellis é usada para conscientizar os professores sobre como suas cognições, ou pensamentos, podem

causar medo, raiva, depressão, e sobre como mudar esses pensamentos e reduzir o *stress*.

- (7) Desenvolvimento da autoconfiança: Estando a autoconfiança em estreita relação com *stress* e *burnout*, ela deve ser fomentada, através de exercícios e *role-playing* principalmente quanto à interação aluno- professor (por exemplo, postura corporal, gestos e mímica, saber dizer “não”, expressão de emoções adequada à situação, etc.).
- (8) Solução sistemática de problemas profissionais: Estratégias de solução de problemas profissionais típicos e comuns ao grupo são discutidas e treinadas, através de um esquema em nove passos: (a) Descrição inicial do problema; (b) Descrição detalhada do problema; (c) Reformulação do problema; (d) Busca de estratégias de solução; (e) Avaliação e seleção de estratégias de solução; (f) Elaboração de um plano de ação; (g) Elaboração de providências e eventualmente treino de habilidades para transformar o plano em ação; (h) Transposição para a prática; (i) Correção ou aperfeiçoamento do plano de ação após verificação de sua eficácia.
- (9) Compensação para sobrecargas profissionais: Nessa etapa é tratada a relação entre trabalho e lazer. Deve ser feito um levantamento de atividades de lazer praticadas ou desejadas pelos professores.
- (10) Transferência: Na sessão de transferência, realizada aproximadamente três meses após o curso, são discutidos problemas ou dificuldades que ocorreram ao transpor os conteúdos do treinamento para a prática.

Rudow (1997) sugere ainda a criação de “círculos de saúde” na escola: à semelhança dos “círculos de qualidade”, os círculos de saúde constituem um instrumento para fomentar o desenvolvimento do pessoal e da organização. Na escola, os círculos de saúde geralmente têm a duração de um ano letivo, com 8 a 15 membros. Constituem, assim, um pequeno grupo de professores de uma escola, que se reúnem voluntariamente em intervalos regulares, sob a orientação de um moderador, para analisar temas de sua própria escola, para elaborar e apresentar sugestões de solução de problemas com ajuda de técnicas específicas, para transpor essas soluções na prática e para efetuar uma avaliação dos resultados dessa intervenção. Rudow (1997) verificou que para o bom andamento dos círculos de saúde contribuiu o fato de alguns membros terem participado previamente de um BMT-L.

Rudow (1997) considera que os cuidados com os recursos humanos, e no caso da escola, com os professores, devem ser entendidos como um conceito sistêmico: a saúde dos professores e demais pessoas numa instituição educacional deve ser preocupação da direção da escola. De acordo com o autor, há algumas medidas que podem prevenir doenças e fomentar a saúde:

- Formação do professor: A formação do professor enfatiza conhecimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos, negligenciando o preparo do professor para lidar efetivamente com problemas educacionais dos alunos e com situações de sobrecarga e conflito. Geralmente não são abordados assuntos como a saúde do professor. Nos cursos de formação de professores deveriam, assim, ser abordados estudos de caso práticos sobre como lidar com situações de conflito e sobrecarga.
- Formação continuada: Deveria versar também sobre assuntos como: competência social, como solucionar conflitos, como lidar com o *stress*, como administrar o tempo, comportamentos de liderança, etc.
- Administração de Recursos Humanos: Deve visar medidas e métodos para fomentar a saúde de seus professores, por ex, através de: formação de grupos de supervisão, de círculos de saúde, cursos de enfrentamento de *stress*, inclusão de palestras sobre saúde, etc.
- Supervisão e aconselhamento: A supervisão pode ser feita de modo individual, em grupo ou com todo colegiado, e deve ser institucionalizada e não ocorrer apenas esporadicamente. Podem ser criados centros de aconselhamento para professores, coordenados por uma equipe de professores e psicólogos.
- A configuração do trabalho: Deve ser propícia à manutenção da saúde física e psíquica do professor.

Os programas acima delineados de intervenção para aprender a lidar com o *stress* do professor constituem adaptações para a situação escolar e compartilham as estratégias básicas com programas gerais (Lipp & Malagris, 2001; Wagner-Link, 1999; Tausch, 2001).

Como na maior parte do mundo, inclusive no Brasil, a maioria dos professores de ensino fundamental é constituída por mulheres, devem ser levados em consideração fatores específicos de gênero ao trabalhar-se com grupos de mulheres em programas de gerenciamento de *stress* de professores.

A complexidade do trabalho do professor, com suas inúmeras variáveis pessoais, sociais e do contexto de trabalho, pode explicar parcialmente o grande número de resultados empíricos divergentes em diferentes culturas, embora já se tenha chegado a muitos fatores consensuais quanto às causas do *stress* e *burnout* do professor, e sobre estratégias para combatê-lo.

Há necessidade de mais estudos empíricos na área de *stress* e *burnout* no ambiente escolar, na realidade brasileira, inclusive envolvendo comprovação empírica da influência do sentido de vida sobre o maior ou menor grau de *stress* e *burnout*. Assim será possível desenvolver técnicas mais eficazes de prevenção de *stress* e *burnout* de professores durante seus cursos de formação e estratégias de intervenção para os professores em exercício e já acometidos de altos níveis de tensão em função de seu trabalho docente.

Witter (2002, 2003 a, 2003b) realizou trabalhos de análise de produção científica sobre *stress* (do professor) e sua prevenção que fornecem um quadro mais objetivo do *status quo* das pesquisas na área.

Witter (2002), analisando a produção científica envolvendo prevenção de *stress* e utilizando a base de dados bibliográficos PsycLIT, da American Psychological Association, no período de 1994 a 1999, verificou que 12,5% dos trabalhos nesse período foram dedicados à prevenção de *stress*, percentual expressivo mas ainda insuficiente diante do custo social e pessoal associado à incidência cada vez maior do *stress* na vida das pessoas. Além disso, Witter (2002) ressalta que há carência de pesquisas e programas de prevenção quanto ao *stress* ocupacional, embora o ambiente de trabalho freqüentemente constitua a causa principal do *stress*. Também no caso do professor, (Witter, 2003 a), utilizando como base o PsyArticle no período de 1987 a 2002, constatou pouca atenção dada ao *stress* do professor enquanto profissional submetido a condições estressantes. Recomenda a autora que sejam intensificadas as pesquisas na área, inclusive as de metaciência.

Outro aspecto ressaltado por Witter (2002) nessa análise de produção científica é que a atenção dos pesquisadores está centrada primordialmente no adulto, quando a aprendizagem de estratégias de enfrentamento de *stress* na criança poderia prevenir problemas no adulto.

Para Witter (2002), a prevenção do *stress*, embora fazendo parte da área da saúde, engloba primordialmente a problemática educacional e de ensino-aprendizagem, pois, para

a autora “prevenir implica aprender ou modificar comportamentos, hábitos e estilos de vida” (p. 217).

Witter (2003 a), utilizando como base o PsyArticle no período de 1987 a 2002 para analisar a relação professor-*stress*, conclui que a produção científica na área de *stress* do professor é insuficiente, principalmente no que se refere à verificação da eficiência de programas de prevenção e intervenção para cuidar do *stress* do professor.

Witter (2003 a) ressalta que, para realizar programas de prevenção e intervenção de *stress* do professor, há necessidade de conhecer melhor as variáveis das condições de trabalho geradoras de *stress* no professor. Em vista da complexidade do contexto educacional, Witter (2003 a) aponta que são inúmeros os fatores, e as interligações entre eles, que podem gerar *stress* no professor: tipo de administração ou supervisão da escola, seu projeto pedagógico, as relações interpessoais e o apoio social recebido, sistema de recompensa, diversidade cultural, valores.

Witter (2003 b) afirma que as pesquisas não têm dado a devida atenção ao *stress* do professor tendo em vista a abrangência de suas conseqüências negativas, não só para o professor, como também para o processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Ressalta ainda a predominância de trabalhos descritivos, havendo poucos trabalhos de prevenção ou intervenção. Recomenda assim a necessidade de efetuar pesquisas experimentais para testar programas de prevenção e intervenção de *stress* específicos desse profissional.

Reinhold (2004) ao efetuar a análise de produção científica de um Congresso Brasileiro de Stress realizado em agosto 2003 constatou que 43,3% dos temas livres e pôsteres apresentados eram referentes ao tema *Stress* e Trabalho, e dentro dessa temática, 7,8% abordavam o *stress* ocupacional do professor. O *stress* relacionado ao sentido percebido na vida foi mencionado em apenas um tema livre.

Embora haja resultados de pesquisa significativos ligando *stress/burnout* ao professor, inclusive no Brasil, a complexidade do tema e a multiplicidade de variáveis envolvidas requerem que mais investigações sejam realizadas com amostras de professores brasileiros, levando em conta a especificidade do contexto educacional brasileiro.

O presente trabalho objetiva contribuir para uma melhor compreensão do *stress* ocupacional do professor e sua relação com o *burnout*, assim como verificar até que ponto o sentido realizado e percebido, na vida e no trabalho, esteja ligado ao grau de *stress* e *burnout* do professor.

OBJETIVOS

Geral

Investigar a relação entre *stress/burnout* de professoras e sua percepção de sentido na vida e no trabalho.

Específicos

1. Verificar se existe correlação entre nível de *stress* e sentido, *burnout* e sentido, *stress* e *burnout*, através de aplicação de instrumentos a uma amostra de professoras para mensurar as variáveis envolvidas.
2. Verificar a eficácia de dois tipos de treinamento para controle de *stress*, um com utilização de estratégias cognitivo-comportamentais de Rudow (1997) e Kretschmann (1997), acrescidas de algumas estratégias de Lipp (2003) e Wagner-Link (1999), e outro com abordagem logoterápica de busca de sentido de acordo com a logoterapia, além das estratégias cognitivo-comportamentais, em 2 grupos comparativos.
3. Verificar se a inclusão de uma abordagem de busca de sentido da vida e do trabalho, através da clarificação de valores, torna um treinamento para controle de *stress* mais eficaz.
4. Investigar a correlação do nível de *stress* e *burnout* com variáveis pessoais: idade, estado civil, filhos, tipo de escola em que leciona, horas de trabalho, anos de trabalho como professor.

MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos, a verificação empírica foi realizada por meio de delineamento experimental de pré-teste e pós-teste em dois grupos comparativos, sem grupo de controle, envolvendo dois diferentes tipos de treinamento para gerenciamento de *stress* em professores: o TGS (Treinamento para Gerenciamento de *Stress*), consistindo numa adaptação dos treinamentos descritos na literatura (principalmente Rudow, 1997; Kretschmann, 1997; Lipp, 2003 b; Wagner-Link, 1999) e o TGSs (Treinamento para Gerenciamento de *Stress* com abordagem de sentido), compreendendo esses mesmos aspectos, porém acrescidos de procedimentos de busca de sentido e clarificação de valores de acordo com a abordagem logoterápica (Frankl, 1980; 1993; Lukas, 1998; Längle, 1992; Fabry, 1985; Sprinthall e Collins, 1994; Jung, 2003).

Participantes

A amostra foi composta de 28 professoras voluntárias de um município do interior do estado de São Paulo, do ensino fundamental, de escolas estaduais e particulares, com os seguintes critérios de inclusão:

- Ser professor PEB (Professor de Educação Básica) 1 (lecionando de 1^a. a 4^a. séries) ou 2 (lecionando de 5^a. a 8^a. séries), efetivo (que está no cargo através de concurso público) ou ACT (Admitido em Caráter Temporário), de escolas estaduais do município.
- Ser contratado por escola particular e lecionar em ensino fundamental 1 ou 2.
- Ser do sexo feminino.

Como critérios de exclusão foram considerados: ser do sexo masculino ou constituir outro tipo de professor daquele caracterizado nos critérios de inclusão.

Decidiu-se utilizar uma amostra composta somente de professoras, excluindo os professores do sexo masculino, pelo fato de a maioria dos docentes que lecionam no nível fundamental serem do sexo feminino e a eventual participação de um número muito pequeno de professores do sexo masculino não seria suficiente para compor um grupo próprio na análise estatística, podendo dificultar, portanto, a interpretação dos dados.

Para efetuar o Treinamento para Gerenciamento de *Stress*, dois sub-grupos foram formados, um com 15 e outro com 13 professoras, que participaram, respectivamente, de dois grupos comparativos submetidos a Treinamento para Gerenciamento de *Stress* (um

sem abordagem do “sentido” – Grupo TGS, e outro *com* abordagem do “sentido” – Grupo TGSs).

Inicialmente estavam inscritos para o Treinamento 30 professoras, distribuídas aleatoriamente entre os Grupos TGS e TGSs (15 participantes em cada grupo). No primeiro encontro, compareceram as 15 professoras inscritas para o Grupo TGS; do Grupo TGSs, porém, duas não vieram. Durante o período de treinamento, mais duas participantes do Grupo TGSs desistiram, ficando este grupo com apenas 11 professoras.

Material

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Foi elaborada uma Ficha de Identificação (Anexo D) com dados socio-demográficos (idade, estado civil, escola em que leciona, formação), aspectos do trabalho (tempo de trabalho como professor, horas de trabalho na escola, tempo em casa dedicado à preparação para o trabalho) e o stress auto-percebido, através da pergunta “Você considera sua profissão de professor estressante?”, com as possibilidades de resposta: nem um pouco, um pouco, muito, muitíssimo.

ISSL

Para avaliar a sintomatologia e a fase de *stress* em que a pessoa se encontra foi utilizado o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp – ISSL, comercializado pela Casa do Psicólogo® e avaliado favoravelmente pelo Conselho Federal de Psicologia, através do Edital CPF N.1 de 17/07/2003. O inventário fornece como resultado o número de sintomas físicos e psicológicos, os quais definem se a pessoa tem *stress* ou não, e, em caso positivo, em que fase do *stress* a pessoa se encontra: alerta, resistência, quase-exaustão ou exaustão.

INVENTÁRIO DE *BURNOUT* DE MASLACH

Para a mensuração do *burnout* em professores foi utilizado o Inventário de *Burnout* de Maslach - *Maslach Burnout Inventory* ou MBI (Anexo B). O MBI ainda não foi editado comercialmente no Brasil, mas existe uma tradução brasileira (Codo, 1999, p. 244) que foi utilizada neste trabalho. Procedeu-se a uma adaptação nas graduações de respostas quanto à frequência dos comportamentos observados, em número de sete no original, diminuindo-as para apenas três: nunca (0 pontos), às vezes (3 pontos), todos os dias (6 pontos).

O MBI avalia três dimensões do *burnout*: a exaustão emocional e a despersonalização, considerados fatores negativos, e a realização pessoal, a qual, quando

presente, é capaz de atenuar o *burnout* sentido pela pessoa. Para a análise estatística dos dados, cada dimensão foi considerada separadamente, assim como também foi calculado para cada participante um índice geral de *burnout* de acordo com a fórmula:

Índice geral de *burnout* = EE+DP+(RPmáxima-RP), ou seja: somam-se os escores da Exaustão Emocional (EE) e da Despersonalização (DP), acrescentando-os depois à diferença entre o escore da Realização Pessoal (RP) máxima (que é igual a 48, resultante de 8 itens vezes peso máximo igual a 6) e o escore da Realização Pessoal.

Pela avaliação do MBI, o *burnout* é uma variável ordinal oscilando entre nível baixo, moderado (médio) e alto, não sendo o resultado apenas dicotômico (ausência ou presença de *burnout*).

Para estabelecer os pontos de corte das três dimensões do MBI e poder classificar as pessoas como tendo *burnout* em grau alto, médio (moderado) ou baixo, foi utilizado o resultado dos estudos de validação do MBI pelo NEPASB (Tabela 1), em 1997, utilizando 595 diferentes profissionais residentes em Maringá (Benevides-Pereira, 2002, p. 73-78).

Tabela 1 – Zonas de Corte do MBI (Benevides-Pereira, 2002, p. 77)

| <i>Pontos de corte</i> | <i>RP</i> <i>Realização Pessoal</i> | <i>EE</i> <i>Exaustão emocional</i> | <i>DE</i> <i>Despersonalização</i> |
|------------------------|--|--|---------------------------------------|
| Alto | 43 | 26 | 9 |
| Médio (moderado) | 34-42 | 16-25 | 3-8 |
| Baixo | 33 | 15 | 2 |

LOGO-TEST

A realização interior de sentido foi avaliada pelo *Logo-Test* de Lukas (1986) – forma feminina (Anexo C). É aplicável em pessoas a partir de 16 anos de idade e oferece informação sobre o grau de sentido que o indivíduo atribui à sua existência.

O *Logo-Test* compreende três partes. A primeira tem sua origem embasada em um levantamento feito em 1970, entre mil pedestres de Viena, aos quais foi feita a seguinte pergunta: “Você poderia dizer-me se há algo tão valioso para você que dê sentido à sua vida?” As respostas foram classificadas em nove categorias de valores, dando origem a nove perguntas na Parte 1 do teste. A segunda parte pesquisa a frustração existencial, através de sete perguntas. E a terceira parte ratifica as duas primeiras, apresentando ao sujeito três casos ou pequenas histórias para análise e, finalmente, solicitando-lhe o relato de sua própria história de vida no que se refere à consecução de seus objetivos de vida.

Como na terceira parte do *Logo-Test* há um relato pessoal de avaliação qualitativa, baseada em critérios explicitados e exemplos fornecidos no manual do *Logo-Test* (Lukas, 1986) para pontuação do texto, mas sujeita a variações subjetivas na avaliação, a interpretação e conseqüente atribuição de pontos foram feitas por um segundo juiz, uma psicóloga com conhecimento em logoterapia. Houve as seguintes discordâncias/concordâncias entre os dois juizes no Pré-teste:

Grupo TGS (15 testes) – 3 discordâncias = 80% de concordâncias

Grupo TGSs (13 testes) – 2 discordâncias = 87% de concordâncias

As discordâncias foram discutidas entre as duas avaliadoras, chegando-se a um consenso quanto aos pontos finalmente atribuídos à história pessoal de todos os testes.

No Pós-teste, houve as seguintes concordâncias/discordâncias entre os dois juizes:

Grupo TGS (15 testes) – 3 discordâncias = 80% de concordâncias

Grupo TGSs (11 testes) – 3 discordâncias = 72% de concordâncias

Também no Pós-teste, as discordâncias foram resolvidas por meio de discussão entre os dois juizes para chegar a um consenso quanto à pontuação a ser atribuída aos relatos pessoais.

A avaliação qualitativa varia de 0 a 4 pontos para a análise do texto livre quanto aos conteúdos de sentido, e de 0 a 2 pontos quanto à atitude do sujeito diante do sucesso ou do fracasso.

A pontuação total do *Logo-Test* varia de 0 a 32 pontos; quanto menor a pontuação, maior a realização interior de sentido. Para saber o grau de sentido interior conforme medido pelo *Logo-Test*, é preciso interpretar os quartis e decis nos quais são classificados os escores numéricos de acordo com a idade da pessoa (Figura 1).

| Q 1 | Q 2 | Q 3 | Q 4 | |
|--|--|-----|--|--|
| Realização de sentido ÓTIMA: vivem suas vidas plenas de sentido e alcançam satisfação através desta vivência de sentido. | Realização de sentido MÉDIA : não possuem uma realização de sentido nem muito boa, nem muito má e, assim, não estão muito bem protegidos nem muito ameaçados existencialmente. | | MÁ Realização de sentido: a realização de sentido não está bem, está nos limites da frustração existencial. Cuidado! | |
| | | | * | D9 MUITO RUIM: “frustração existencial” D10 A PIOR POSSÍVEL: não percebem sentido em suas vidas |

* Q4 – ((D9+D10): sub-área menos problemática do Q4, a pessoa está no limite da “frustração existencial”.

Figura 1 – Graus de realização de sentido, conforme avaliados pelo Logo-Test (adaptado de Lukas, 1986, p. 13).

De acordo com a Figura 1, a distribuição dos resultados do *Logo-Test* é feita em quartis (Q) e decis (D). No caso do *Logo-Test*, esses quartis e decis constituem uma convenção da escala e não têm o significado usual da estatística: cada quartil corresponde a 25% da população total com uma determinada realização de sentido. Assim, as pessoas localizadas no Q1 – realização de sentido ótima - do *Logo-Test* estão protegidas existencialmente, sabem enfrentar melhor um sofrimento; as que se localizam no Q2-Q3 – realização de sentido média - apresentam estabilidade psíquica suficiente no momento, mas são vulneráveis quando surgem problemas ou aflições graves. A localização no Q4 significa má realização de sentido; para melhor acuidade diagnóstica, o Q4 foi dividido em três subáreas: quando situada no Q4-(D9+D10), a pessoa está no limite da frustração existencial, que representa um sinal de alerta e um estado de insatisfação; a localização no D9 significa realização de sentido muito ruim, a pessoa já apresenta frustração existencial; e o D10 compreende a pior realização de sentido possível, ou seja, a pessoa já não percebe sentido em sua vida.

A primeira parte do *Logo-Test*, que é a que estatisticamente mais contribui para o escore total do teste, é constituída de afirmações com os seguintes nove valores: (1) bem-estar pessoal (propriedades, comodidades, vida agradável); (2) auto-realização (formação da identidade, aparência pessoal, sucesso); (3) família (convivência com o cônjuge, filhos, construção de um lar); (4) atividade principal (formação profissional, estudo, trabalho); (5) sociabilidade (amor, amizades, trabalhos sociais); (6) interesses (aquisição de conhecimento, *hobbies*, esportes, viagens, ocupações complementares); (7) vivências (vivências ligadas à natureza e arte, cultivo da sensibilidade, busca de harmonia); (8) dedicação a uma convicção (religiosa, política, social); (9) necessidades vitais (superação de doença, autopreservação, reconciliação). Se a pessoa realizar na sua vida a maioria dos nove valores acima, terá alta probabilidade de levar uma vida plena de sentido.

Henriquez (1990) realizou uma tentativa de validação do *Logo-Test* de E. Lukas para a população brasileira, utilizando uma amostra de 451 sujeitos. A tabela de aferição daí resultante apresenta uma deficiência no Q4-(D9+D10) e D9 em duas faixas etárias, para as quais não houve sujeitos suficientes. Assim, para usar o teste em pesquisas brasileiras, essa validação precisaria ser parcialmente revista e refeita. Mas, o ideal seria

reconstruir totalmente a Parte 1, colocando a pergunta sobre o que dá sentido à vida da pessoa para uma população brasileira atual e, com esses dados, refazer uma escala de valores brasileira (Reinhold, 2004). Assim, para a elaboração dos resultados utilizou-se a tabela de aferição original de Lukas (1986, p. 12).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo H) explicita os procedimentos e cuidados éticos para o trabalho com os grupos; foi lido, explicado e discutido com o grupo por ocasião do primeiro encontro; após compreensão e concordância, cada participante assinou seu termo.

Durante o Treinamento para Gerenciamento de *Stress* foram utilizados os materiais arrolados nos Anexos E e F. São testes, inventários, levantamentos e exercícios auto-corrigíveis, ou corrigidos pela pesquisadora e devolvidos no encontro subsequente, e comentados com o respectivo grupo. Seus resultados individuais ou grupais, qualitativos e quantitativos (Anexo G), não foram utilizados para a análise estatística. Serviram para que os componentes do grupo recebessem informações sobre características individuais ou grupais ligadas a aspectos abordados no treinamento, para motivação inicial por ocasião da abordagem de um novo tema, e para o desenvolvimento de diversas dinâmicas de grupo. Os resultados individuais foram devolvidos em envelope fechado para a respectiva participante, a qual ficava livre para divulgá-los ou não para o grupo.

Local

Os encontros do Treinamento para Gerenciamento de *Stress* foram realizados em horários separados para cada grupo na Sala de Projeção da biblioteca central do centro universitário onde a pesquisadora leciona. Trata-se de uma sala pequena, anexa à biblioteca, com aproximadamente vinte carteiras móveis dispostas em círculo, equipada com retroprojeter, *flip-chart* e aparelho de vídeo. O local foi escolhido pela sua posição central no município, de fácil acesso para todas as participantes, e pela comodidade que oferece.

Pessoal

As sessões do Treinamento para Gerenciamento de *Stress* foram conduzidas pela própria pesquisadora, que teve o auxílio de uma pedagoga com experiência em observação

e registro de comportamentos para fazer as anotações de verbalizações e comportamentos das participantes durante as sessões.

Na avaliação dos instrumentos houve o auxílio de um juiz na avaliação da parte qualitativa do *Logo-Test*.

Procedimento

A pesquisadora fez um contato inicial com a Diretoria de Ensino responsável pelas escolas estaduais do município para expor seu projeto de pesquisa e solicitar autorização para divulgar o projeto. A pesquisadora foi convidada a participar de uma reunião de todos os diretores das escolas estaduais de ensino fundamental do município, para explicar seu projeto e recrutar as participantes para a execução do mesmo.

Para essa reunião com os diretores de escola, foi preparado para cada escola um envelope contendo um folheto com o título “Professora, aprenda a gerenciar seu *stress* antes que ele se instale e prejudique sua qualidade de vida!”. No folheto constavam informações gerais sobre o Treinamento (gratuito) para Gerenciamento de *Stress* que estava sendo oferecido como parte de uma tese de doutorado, especificando ainda QUEM poderia participar, COMO, QUANDO e ONDE seria feito o treinamento, e como fazer a INSCRIÇÃO, por telefone, em dias e horários especificados. Após a apresentação do projeto aos diretores e explicações sobre o *stress* e *burnout* de professores, foi solicitado aos diretores que distribuíssem os folhetos aos seus respectivos professores.

Além disso, foram preparados e entregues envelopes semelhantes nas escolas particulares de ensino fundamental do município.

Nos dias e horários especificados, durante as chamadas telefônicas das candidatas foram confirmados os dados de inclusão das interessadas, as quais foram alocadas ao Grupo TGS ou ao Grupo TGSs de forma randomizada de acordo com o seguinte critério: a primeira interessada foi designada para o Grupo TGS, a segunda para o Grupo TGSs, a terceira para o Grupo TGS, a quarta para o Grupo TGSs e assim sucessivamente até integrar 15 participantes em cada um dos dois grupos.

No 1º. encontro compareceram as 15 participantes do Grupo TGS, as quais permaneceram até o final do treinamento; do Grupo TGSs faltaram duas das 15 inscritas já no encontro inicial. Após esse primeiro encontro, foi feito um contato telefônico com as duas inscritas no Grupo TGSs que faltaram para saber dos motivos da ausência e da intenção de participar ou não do treinamento. Uma delas disse que, por motivos pessoais,

não mais poderia fazer parte do treinamento; a outra afirmou que viria a partir do segundo encontro, o que acabou não acontecendo; um novo telefonema confirmou sua desistência definitiva. Assim, o Grupo TGSs iniciou com apenas 13 participantes; no decorrer do treinamento, mais duas participantes desse grupo desistiram após o 5º. encontro, uma por doença e outra por dificuldade em continuar mantendo seu compromisso, e o Grupo TGSs terminou com apenas 11 participantes.

O treinamento do Grupo TGS e do Grupo TGSs foi realizado no mesmo dia, aos sábados de manhã, em horários diferentes. Cada treinamento teve a duração de oito encontros, de duas horas cada, complementado com a respectiva sessão de acompanhamento, realizada cinco semanas após o término da oitava sessão. Essa sessão de acompanhamento serviu para troca de experiências sobre aplicação e manutenção das estratégias aprendidas e sobre dificuldades encontradas.

No início do primeiro encontro de cada grupo foi apresentado, discutido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo H) e solicitado o preenchimento da Ficha de Identificação (Anexo D). Em seguida foram aplicados os testes ISSL, *Logo-Test* e MBI. No final da oitava sessão, os mesmos testes foram reaplicados.

PROCEDIMENTO DO TREINAMENTO PARA GERENCIAMENTO DE *STRESS*

O Treinamento para Gerenciamento de Stress utilizou abordagens educativas expondo de forma dialógica aspectos teóricos sobre *stress* e maneiras de enfrentá-lo, com apoio de transparências, assim como técnicas vivenciais de dinâmica de grupo e dramatização que permitissem uma internalização não somente cognitiva, mas também emocional, dos conteúdos abordados. A utilização de testes e inventários e a posterior devolução dos resultados permitiram às participantes um auto-conhecimento melhor quanto ao grau de *stress* e as maneiras de lidar com ele.

Em ambos os grupos foram utilizadas as mesmas estratégias cognitivo-comportamentais para a aprendizagem de novos padrões de comportamento; no Grupo TGSs – abordagem *com* sentido – os últimos 20 minutos de cada sessão de duas horas foram utilizadas para introduzir a questão do sentido no trabalho e na vida do professor, também utilizando breves exposições teóricas com transparências e técnicas vivenciais. Resumindo, a diferença de abordagem entre os dois grupos consistiu em:

GRUPO TGS - Treinamento para Gerenciamento de *Stress* SEM abordagem de sentido: oito sessões semanais de duas horas cada, mais uma sessão de acompanhamento,

dentro da abordagem cognitivo-comportamental (Rudow, 1999; Kretschmann, 1997; alguns procedimentos descritos por Lipp, 2003 b; Wagner-Link, 1999).

GRUPO TGSs - Treinamento para Gerenciamento de *Stress* COM abordagem de sentido: mesmo treinamento do grupo anterior em oito sessões de duas horas cada, reservando-se os últimos 20 minutos de cada sessão para atividades ligadas a questões de sentido (de acordo com procedimentos de: Frankl, 1980; Lukas, 1998; Längle, 1992; Fabry, 1985; Sprinthall e Collins, 1994; Jung, 2003).

GRUPO TGS - CONTEÚDO DO TREINAMENTO PARA GERENCIAMENTO DE *STRESS*

CONTEÚDO DA 1^A. SESSÃO:

Apresentação do treinamento e regras do grupo
Expectativas do grupo
Explicação e assinatura do Termo de Consentimento
Preenchimento da Ficha de Identificação
Aplicação dos pré-testes
Apresentação do modelo de *stress*
Relaxamento de Jacobson

CONTEÚDO DA 2^A. SESSÃO:

Revisão sobre modelo de *stress* e noções sobre *burnout*
Stress como processo vital e mecanismo de defesa natural
Exercício “Como você reage em situações de *stress*”
Modelo quadrifásico de *stress*
Devolução dos resultados do ISSL e comentários
Resumo sobre como enfrentar o *stress* a curto e longo prazo
Relaxamento de Jacobson

CONTEÚDO DA 3^A. SESSÃO:

Devolução dos resultados do MBI-Inventário de *Burnout* de Maslach
Discussão do conceito de *burnout*: características, fases
Aplicação de “Sinais gerais indicativos de *burnout*”
Devolução de “Como você reage em situações de *stress*”
Como enfrentar o *stress* a curto prazo (Transparências)
Aplicação de “Hierarquia de Valores” (Valores Terminais de Rokeach)
Relaxamento de Jacobson

CONTEÚDO DA 4^A. SESSÃO:

Levantamento de fatores estressores no trabalho e fora dele

Devolução e explicação dos resultados do *Logo-Test*

Devolução do levantamento “Hierarquia de Valores”, como motivação para o estudo dos valores

Conflitos de valores que podem causar *stress*

Exercício sobre “Busca de Valores”

CONTEÚDO DA 5^A. SESSÃO:

Estratégias de enfrentamento de *stress* a longo prazo

Assertividade:

- Levantamento de comportamentos assertivos
- Dramatização (exemplo de comportamento não assertivo, agressivo e assertivo)
- Teoria sobre assertividade – crenças não-assertivas e direito assertivo
- Dramatização por grupos com os três comportamentos acima, em situação de escola

CONTEÚDO DA 6^A. SESSÃO:

Assertividade – revisão do encontro anterior

O papel da empresa (direção da escola) na redução de *stress*

O papel do *stress* tecnológico

CONTEÚDO DA 7^A. SESSÃO:

Comportamento Tipo A: aplicação de questionário e discussão

Qualidade de vida: aplicação de inventário

Estratégias a longo prazo para redução de *stress*:

- Administração do tempo e organização do trabalho
- Idéias irracionais em geral e aquelas ligadas ao ensino
- Solução de problemas ligadas ao ensino

CONTEÚDO DA 8^A. SESSÃO:

Devolução e comentários IQV – Inventário de Qualidade de Vida

Importância de atividades de relaxamento ou similares (ioga, meditação, etc.)

Importância de atividades de lazer para reduzir o *stress*

Idéias irracionais no ensino – revisão

Solução de problemas no ensino, a partir de problemas trazidos pelo grupo, e também a partir de levantamento prévio realizado no 4º. encontro: fatores estressores no trabalho de professor

Aplicação de pós-testes: ISSL, Inventário de *Burnout* de Maslach, *Logo-Test*.

CONTEÚDO DA SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO:

Apresentação e discussão do vídeo: Como vencer o *stress* (n.d.). [vídeo]. Rio de Janeiro: Suma Econômica.

Discussão dos aspectos relevantes abordados durante o treino e que motivaram mudanças de comportamento

GRUPO TGSs - CONTEÚDO DO TREINAMENTO PARA GERENCIAMENTO DE *STRESS*

CONTEÚDO DA 1ª. SESSÃO - mesmo conteúdo do Grupo 1, acrescido de:

A questão do sentido como fator protetor contra *stress* excessivo

Modelo tridimensional do ser humano: dimensão psicofísica e noética ou espiritual

Tensão psicofísica x tensão espiritual (noodinâmica)

CONTEÚDO DA 2ª. SESSÃO - mesmo conteúdo do Grupo 1, acrescido de:

Exercício de dinâmica de grupo “Minha vida tem sentido quando...”

Exercício: Algumas atividades desta última semana A) que deram sentido à minha vida, B) que não tinham sentido.

Tarefa para casa - Elaborar o “mapa de minha vida”,

CONTEÚDO DA 3ª. SESSÃO - mesmo conteúdo do Grupo 1, acrescido de:

Continuação de atividades da semana que tiveram sentido ou não

Discussão do “Mapa da minha vida”

Discussão de “Pequeno Príncipe” de Saint Exupéry: o sentido da vida e do trabalho do acendedor de lampião (p. 50-52).

CONTEÚDO DA 4ª. SESSÃO - mesmo conteúdo do Grupo 1, acrescido de:

Conceito de valores, cuja realização dá sentido à vida

Continuação do “Exercício sobre atividades que deram sentido à sua vida

Sistema de valores piramidal x paralelo

Conflito de valores e como resolvê-lo

CONTEÚDO DA 5ª. SESSÃO - mesmo conteúdo do Grupo 1, acrescido de:

O valor da auto-transcendência, como caminho para a busca de sentido na vida

Exercício sobre auto-transcendência

CONTEÚDO DA 6^A. SESSÃO - mesmo conteúdo do Grupo 1, acrescido de:

Sentido percebido e realizado através do trabalho

Auto-transcendência através do trabalho do professor

CONTEÚDO DA 7^A. SESSÃO - mesmo conteúdo do Grupo 1, acrescido de:

“Possibilidade de escolha” como um dos caminhos para a busca de sentido

Revisão do “mapa da vida

CONTEÚDO DA 8^A. SESSÃO - mesmo conteúdo do Grupo 1, acrescido de:

Revisão e complementação dos cinco caminhos para a busca de sentido: auto-conhecimento, singularidade, responsabilidade, possibilidade de escolhas, auto-transcendência

Análise final do “mapa da vida” para identificação desses cinco caminhos

Discussão do exercício proposto como tarefa de casa: Possibilidades de escolha

Dinâmica de grupo: O que gostaria de mudar (objetivos que se propõe) para o próximo mês, para daqui a seis meses, para daqui a doze meses

CONTEÚDO DA SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO - mesmo conteúdo do Grupo TGS, porém com inclusão da questão do sentido.

RESULTADOS

Método de análise dos resultados

Para descrever o perfil da amostra segundo as diversas variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, estado civil, idade, tipo de escola, etc.) e estatísticas descritivas (com medidas de posição e dispersão – média, desvio-padrão, valores mínimos e máximos do grupo na variável estudada, mediana) das variáveis contínuas (idade, escores das escalas, etc.).

Para comparar as variáveis categóricas (por exemplo, a presença ou ausência de *stress*) entre os grupos foi utilizado o Qui-Quadrado, ou quando necessário, para valores esperados menores que 5, o teste exato de Fisher. Para comparar as variáveis contínuas (por exemplo, o escore das escalas) entre os grupos foi utilizado o teste de Mann-Whitney.

A relação entre os escores do Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISSL) e do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) foi verificada pelo coeficiente de correlação de Spearman.

Para analisar a influência da intervenção nas variáveis contínuas de interesse foi utilizada a Análise de Variância (ANOVA) para medidas repetidas, antes e depois do treinamento. Devido à diferença de idade entre os grupos, as comparações foram ajustadas ou corrigidas para esse fator, resultando numa Análise de Covariância (ANCOVA).

O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < 0.05$).

Os resultados foram subdivididos em partes para facilitar a análise dos mesmos.

Análise descritiva das variáveis da amostra estudada

Participaram da pesquisa 28 professoras de ensino fundamental, a maioria (64,3%) proveniente de escolas estaduais; 28,6% trabalham em escolas particulares e 7,1% estão vinculadas a ambos os tipos de escola. Todas possuem formação de nível superior.

A idade média do grupo total foi de 39,3 anos com desvio padrão de 9,4 anos, variando de 22 a 62 anos, com predomínio da faixa etária de 30-39 anos (46,4%). Trabalham como professoras em média há 16,7 anos, com desvio padrão de 6,8 anos, e variação de um a 25 anos de trabalho. A maior parte (46,4%) se localiza na faixa de 10-19 anos de trabalho; 35,7% exercem trabalho docente há 20 ou mais anos e 17,9%, há menos de 10 anos.

A maioria da amostra é casada (67,9%); 10,7% são separadas e 21,4%, solteiras. A maioria (60,7%) tem filhos.

Em média, o grupo trabalha 32,3 horas semanais na escola, com desvio padrão de 13,4 horas (mínimo de 16 e máximo de 55 horas). O tempo médio despendido em casa para realizar trabalho escolar de planejamento, preparação e correção por semana é de 8,5 horas (desvio padrão de 8,5, mínimo de 2 e máximo de 40 horas). Assim, a média semanal de horas de trabalho dedicadas à profissão (na escola e no trabalho) é de 43,4 horas. Nota-se que 37% trabalham 40 ou mais horas semanais somente na escola, e no total, entre tempo que trabalham na escola e tempo dedicado à escola em casa, 48,1% das professoras informaram que gastam mais de 40 horas semanais.

Quanto ao *stress* percebido no trabalho, 50,0% das professoras consideram seu trabalho profissional “muito” estressante. Para 21,4, ele é apenas “um pouco” estressante, enquanto que para 28,6% ele é “muitíssimo” estressante. Nenhuma professora declarou ser o trabalho “nem um pouco” estressante.

Ao grupo foram aplicados os instrumentos: ISSL (Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp), MBI (*Maslach Burnout Inventory*) e *Logo-Test*.

Das 28 participantes, 64,3% têm *stress*, conforme avaliação pelo ISSL. Entre as que apresentaram *stress*, a grande maioria (72,2%) estão na fase de resistência, 16,7% na fase de quase-exaustão e 11,1% na de alerta.

Os resultados do MBI são apresentados nas suas três dimensões, bem como no seu total. As zonas de corte são baseadas em estudos de validação de Benevides-Pereira, 2002). Consideram-se as pessoas como tendo *burnout* quando pelo menos duas das três dimensões estão alteradas negativamente, e como “tendência ao *burnout*” quando uma das dimensões está alterada e as outras duas estão na média. Dentro desse critério, considerando o *burnout* total, 35,7% das participantes apresentaram *burnout*, e 10,7%, tendência ao *burnout*. Os restantes 53,6% da amostra não apresentam *burnout*, conforme avaliação pelo MBI.

Quanto à dimensão “realização pessoal”, considerado fator positivo para amenizar o *burnout*, o escore foi baixo para 53,6% das participantes, moderado para 39,3% e alto para 7,1%. Na “exaustão emocional”, 10,7% tiveram escore baixo, 53,6% moderado e 35,7% alto. Na dimensão “despersonalização”, 42,9% mostraram-se com escore baixo, 32,1% com moderado e 25,0% com alto.

No *Logo-Test*, que avalia o grau de sentido percebido, quase metade da amostra (46,4%) se localiza na faixa do quartil 2 e quartil 3 (Q2/Q3), resultado considerado como realização de sentido média. Uma realização de sentido ótima (Q1) foi apresentada por 25% das participantes. Porém, 28,5% das participantes tiveram má realização interior de sentido: 14,3% no Q4-(D9+D10), considerado realização de sentido ruim, 7,1% no D9, que

significa realização de sentido muito ruim, e 7,1% no D10, considerado o decil da pior realização de sentido possível, ou seja, total falta de realização de sentido.

Análise comparativa entre grupos com e sem stress

Comparando as variáveis biográficas do grupo que apresentou *stress*, com as do grupo que não o apresentou, conforme avaliado pelo ISSL, apenas uma correlação foi significativa: a do estado civil em relação ao *stress*, ou seja, a diferença foi significativa (teste exato de Fisher: $p=0,018$) e houve maior frequência de indivíduos com *stress* entre os casados e separados, conforme representado na Figura 2. Através dos dados apresentados na Tabela 2, entre as solteiras, apenas 16,67% revelaram ter *stress*; já entre as casadas, a porcentagem com *stress* foi de 73,68% e entre as separadas, 100%. Considerando as 18 participantes avaliadas como tendo *stress*, 5,56% são solteiras, 77,78% são casadas e 16,67% são separadas.

Tabela 2 – Comparação entre grupos com e sem stress quanto ao estado civil

| | Sem stress | Com stress |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Estado civil | % | % |
| Solteiro | 83,33 (50,00)* | 16,67 (5,56) |
| Casado | 26,32 (50,00) | 73,68 (77,78) |
| Separado | 00,00 (00,00) | 100,00 (16,67) |

* (%) – porcentagem em relação ao estado civil

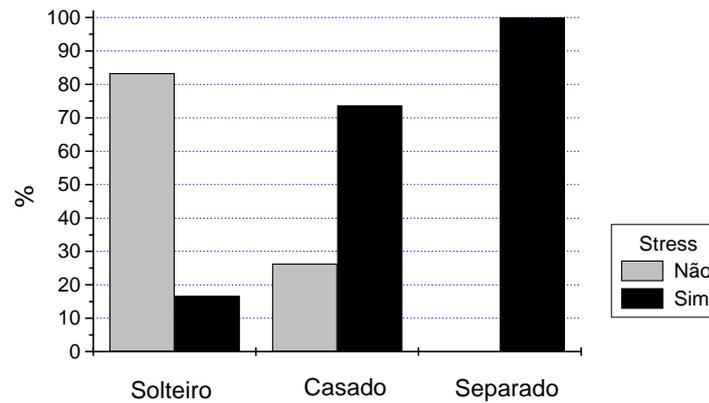


Figura 2 – Comparação entre grupos com e sem *stress* quanto ao estado civil

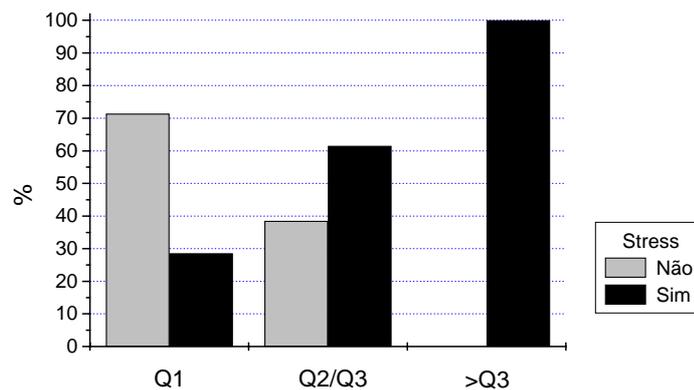
As correlações do *stress* com as outras variáveis demográficas da amostra foram consideradas não-significativas (pelo teste exato de Fisher): idade ($p=0,309$); ter filhos ($p=0,125$); tipo de escola em que leciona ($p=1,000$); horas semanais de trabalho na escola ($p=0,692$); horas semanais de trabalho, relacionadas à escola, em casa ($p=0,706$); total de horas de trabalho por semana dedicadas à escola ($p=1,000$) e anos de trabalho como professor ($p=1,000$). A avaliação das professoras quanto ao seu trabalho como sendo estressante não apresentou correlação com o *stress* avaliado pelo teste ISSL ($p=0,201$), pois o fato de perceber o trabalho como estressante não significa que a pessoa esteja necessariamente estressada.

Da comparação dos grupos que apresentaram *stress* com os demais instrumentos aplicados, resultou uma única diferença significativa: houve maior frequência de indivíduos com *stress* entre os com menor percepção de sentido (Teste exato de Fisher: $p=0,015$). Para esta análise, foi feito o agrupamento dos escores do *Logo-Test* denotando má realização de sentido – Q4-(D9+D10), D9 e D10 - devido à baixa frequência. Conforme dados apresentados na Tabela 3 e demonstrados graficamente na Figura 3, das 18 participantes que apresentaram *stress*, 44,44% se localizam no quadrante Q2/Q3 e 44,44% no >Q3 quanto à realização de sentido.

Tabela 3 – Comparação entre grupos com e sem *stress* quanto ao sentido percebido

| Sentido percebido | Sem stress | Com stress |
|-------------------|------------------|------------------|
| | % | % |
| Q1 | 7,43 (50,00)* | 28,57 (11,11) |
| Q2/Q3 | 38,46 (50,00) | 61,54 (44,44) |
| >Q3 | 0 (00,00) | 100,0 (44,44) |

* (%) – porcentagem em relação ao sentido percebido

**Figura 3** – Comparação entre grupos com e sem *stress* quanto ao sentido percebido

A comparação do grupo diagnosticado como tendo *stress* com o teste MBI que mediu o *burnout* e suas três dimensões resultou não-significativa, ou seja, não houve correlação entre a existência de *stress* e *burnout* na amostra estudada. Os resultados do teste exato de Fisher para a comparação do *stress* com o MBI foram: MBI total, $p=0,254$; realização pessoal, $p=0,433$; exaustão emocional, $p=0,247$; e despersonalização, $p=0,285$. Porém, numa análise posterior, explicada a seguir, houve correlação positiva entre o número de sintomas de *stress* e uma das dimensões do *burnout*.

Correlação entre escores de *stress* (ISSL) e demais instrumentos (*Logo-Test* e MBI)

Além de diagnosticar a existência ou não de *stress*, o ISSL ainda fornece o número de sintomas físicos e psicológicos que a pessoa apresenta num dado momento. Os cruzamentos entre o escore de *stress* do ISSL (número de sintomas) e os escores dos demais instrumentos revelaram correlação significativa do número de sintomas de *stress* com o escore do *Logo-Test*, conforme representado no gráfico de dispersão da Figura 4 (r de coeficiente de correlação de Spearman=0,46738) e com o escore de *burnout*-despersonalização do MBI (r de Spearman=0,45786), demonstrado graficamente pela dispersão na Figura 5.

O resultado da Figura 4 mostra que quanto maior o número de sintomas de *stress*, menor é a realização de sentido percebida pelas participantes. O resultado da correlação entre o maior número de sintomas de *stress* e menor sentido percebido confirma mais uma vez a relação significativa entre existência de *stress* excessivo e pouca realização de sentido.

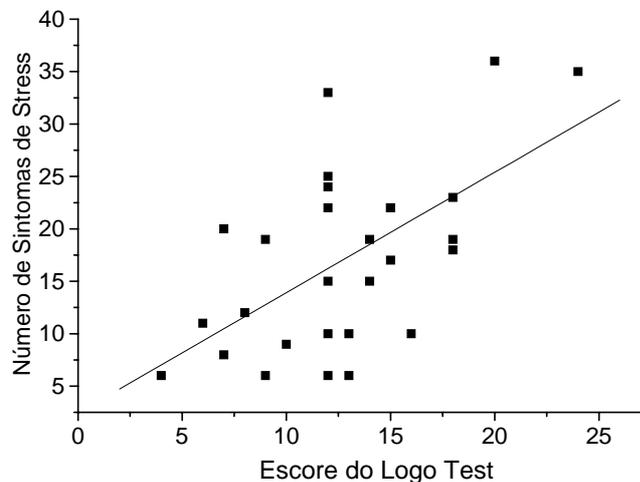


Figura 4 – Comparação entre sentido percebido (*Logo-Test*) e número de sintomas de *stress* (ISSL)

Na Figura 5 verifica-se que, quanto maior o número de sintomas de *stress* da amostra, maior foi o escore da dimensão de despersonalização, conforme avaliada pelo MBI.

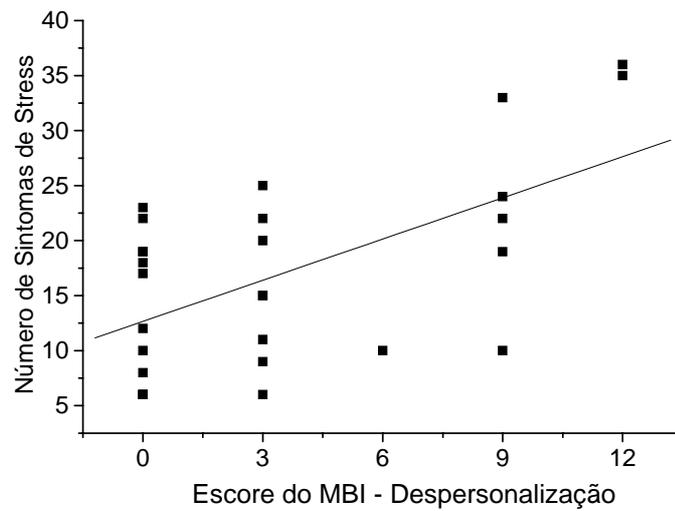


Figura 5 – Comparação entre *burnout* – dimensão despersonalização (MBI) e número de sintomas de *stress* (ISSL)

Correlação entre escores de *burnout* (MBI) e outras variáveis (escores do *Logo-Test* e algumas variáveis biográficas)

Ao correlacionar os resultados do MBI e suas três dimensões com outras variáveis – algumas variáveis biográficas e *Logo-Test* – houve apenas uma correlação significativa: entre realização pessoal, conforme avaliado pelo MBI, e anos de trabalho, representado no gráfico de dispersão da Figura 6. As participantes com mais anos de trabalho apresentaram maior escore de realização pessoal (r de Spearman = 0,49023).

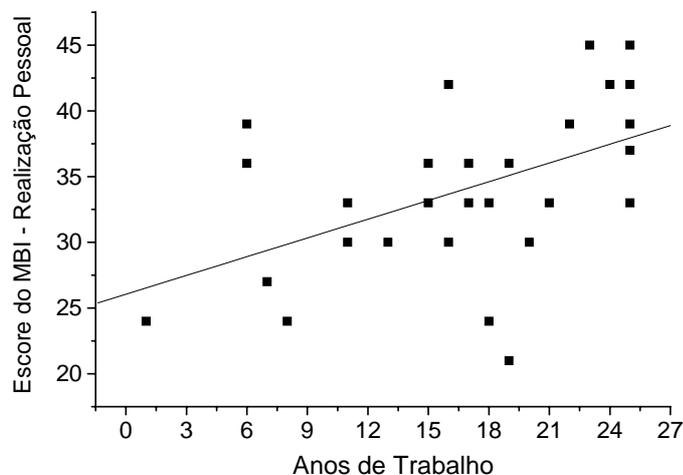


Figura 6 – Comparação entre realização pessoal, conforme avaliada pelo MBI, e anos de trabalho

Análise comparativa entre Grupo TGS (treinamento cognitivo-comportamental sem abordagem do sentido) e Grupo TGSs (treinamento cognitivo-comportamental acrescido de abordagem do sentido)

Para as análises seguintes foram consideradas apenas as 26 professoras que participaram dos grupos até o final dos respectivos treinamentos. Na comparação de ambos os grupos antes do início do treinamento, houve rejeição significativa da homogeneidade para idade (Teste exato de Fisher: $p=0,058$) e tempo de atuação como professor (Teste exato de Fisher: $p=0,013$), conforme representado nas Figuras 7 e 8, respectivamente, assim como para o escore total do MBI (Teste exato de Fisher: $p=0,047$; teste Qui-Quadrado $\chi^2= 3,94$; $GL=1$), representado na Figura 9.

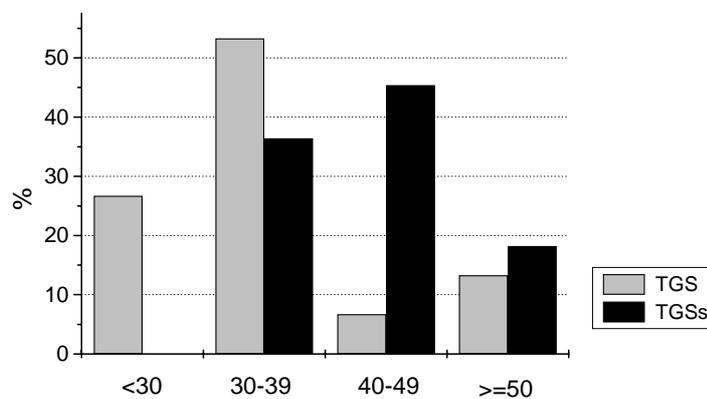


Figura 7 – Discrepância entre Grupos TGS e TGSs quanto à idade

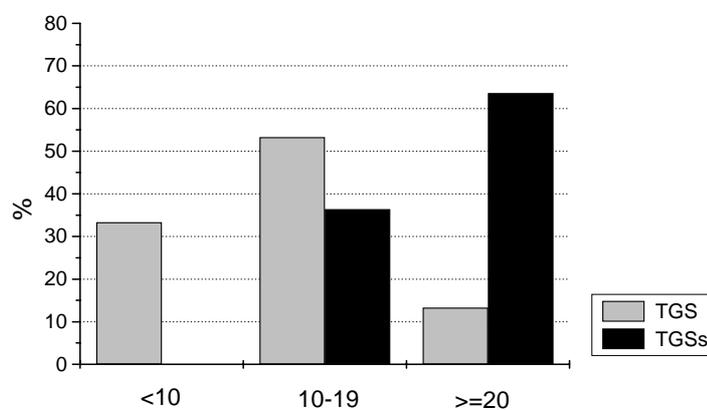


Figura 8 – Discrepância entre Grupos TGS e TGSs quanto ao tempo de trabalho como professor

Verifica-se nas Figuras 7 e 8 que há discrepância entre o Grupo TGS e TGSs quanto à idade das participantes e o tempo de trabalho como professor, variáveis que costumam estar interligadas: as professoras do Grupo TGSs têm idade e anos de trabalho docente significativamente superiores em relação às professoras do Grupo TGS.

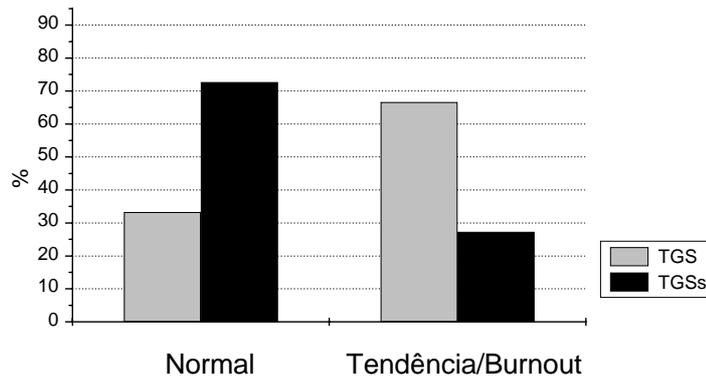


Figura 9 – Discrepância entre Grupos TGS e TGSs quanto ao escore total do MBI

Também houve diferença entre os dois grupos com relação ao escore total do MBI, conforme a Figura 9. O Grupo TGS apresentou maior tendência ao *burnout* e também mais *burnout* propriamente dito que o Grupo TGSs, e teve percentualmente menos participantes sem *burnout*, enquanto que o Grupo TGSs apresentou um quadro exatamente inverso, ou seja, mais participantes sem *burnout* e menos participantes com *burnout* ou tendência para o mesmo.

Análise descritiva das variáveis no Pré e Pós-treinamento para Gerenciamento de *Stress*, por grupo

Cada grupo foi analisado quanto aos seus resultados antes e depois do Treinamento para Gerenciamento de *Stress* com referência às seguintes variáveis: presença ou ausência de *stress* e *burnout*, e grau de sentido percebido.

Conforme demonstra a Tabela 4, o Grupo TGS teve resultados melhores no *Logo-Test* após o Treinamento para Gerenciamento de *Stress*: o Q1, a melhor realização de sentido possível, aumentou de 20% para 53,33%. A realização de sentido média (Q2/Q3) diminuiu de 53,34% para 40%, mas, em compensação, as duas piores realizações de sentido (D9 e D10), com 13,33%, respectivamente, antes do treinamento, foram zeradas após o treinamento, ou seja, nenhuma participante se classificou como tendo realização de

sentido deficiente. A classificação Q4-(D9+D10), que representa uma sub-área no limite entre boa e má realização de sentido, não foi constatada antes do treinamento, mas apresentou pequena porcentagem (6,67%) no pós-teste. Assim, em termos globais, houve uma melhora na realização interior de sentido do Grupo TGS após o treinamento.

Tabela 4 – Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGS quanto aos resultados do *Logo-Test*

| Classificação | % PRÉ | % PÓS |
|---------------|--------|--------|
| Q1 | 20,00 | 53,33 |
| Q2/Q3 | 53,34 | 40,00 |
| Q4-(D9+D10) | 00,00 | 6,67 |
| D9 | 13,33 | 00,00 |
| D10 | 13,33 | 00,00 |
| Total | 100,00 | 100,00 |

O Grupo TGS teve melhores resultados na avaliação pós-treinamento em relação à presença ou ausência de *stress*. A Tabela 5 mostra que o *stress* esteve presente em 73,33% das participantes antes do início do treinamento, enquanto que após o treinamento apenas 33,33% o apresentaram.

Quanto às fases de *stress* em que as 77,33% das participantes com *stress* se encontravam antes e depois do treinamento também houve melhora após o treinamento. Das 11 participantes com *stress* antes do treinamento, oito estavam na fase de resistência e três na quase-exaustão. Após o treinamento, apenas cinco apresentaram *stress*: quatro na fase de resistência e uma na fase de quase-exaustão.

Tabela 5 – Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGS quanto aos resultados do ISSL (existência ou não de *stress*)

| Classificação | % PRÉ | % PÓS |
|-------------------|--------|--------|
| SEM <i>STRESS</i> | 26,67 | 66,67 |
| COM <i>STRESS</i> | 73,33 | 33,33 |
| Total | 100,00 | 100,00 |

Com base no escore total do MBI, os participantes do Grupo TGS diminuíram seu grau de *burnout* após o treinamento (Tabela 6): enquanto 53,34% das participantes apresentaram *burnout* antes do treinamento, após o treinamento foram apenas 26,67%. Deste modo, o percentual (33,33%) de participantes sem *burnout* antes do treinamento aumentou para 53,33% após o treinamento.

Tabela 6 – Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGS quanto aos resultados do MBI Total

| Classificação | % PRÉ | % PÓS |
|------------------------------|--------|--------|
| Normal (sem <i>burnout</i>) | 33,33 | 53,33 |
| Tendência ao <i>burnout</i> | 13,33 | 20,00 |
| Burnout | 53,34 | 26,67 |
| Total | 100,00 | 100,00 |

Da mesma forma que o TGS, o Grupo TGSs também teve melhora, embora leve, quanto à sua realização interior de sentido, conforme avaliado pelo *Logo-Test* e dados apresentados na Tabela 7: o número de participantes com Q1 e o Q2/Q3, considerados respectivamente realização interior de sentido ótima e média, aumentou de 27,27% para 36,36% na classificação Q1, e de 45,46% para 54,55% no Q2/Q3. As 27,27% de participantes situadas no Q4-(D9+D10) – classificação limítrofe de boa para má realização interior de sentido – reduziram-se a zero na avaliação após o treinamento. Somente o D9, má realização de sentido, resultado que nenhuma participante teve antes do treinamento, apresentou um resultado de 9,09% após o treinamento.

Tabela 7 – Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGSs quanto aos resultados do *Logo-Test*

| Classificação | % PRÉ | % PÓS |
|---------------|--------|--------|
| Q1 | 27,27 | 36,36 |
| Q2/Q3 | 45,46 | 54,55 |
| Q4-(D9+D10) | 27,27 | 00,00 |
| D9 | 00,00 | 9,09 |
| D10 | 00,00 | 00,00 |
| Total | 100,00 | 100,00 |

No ISSL, cujos resultados referentes ao Grupo TGSs são apresentados na Tabela 8, a porcentagem de participantes com e sem *stress* permaneceu exatamente a mesma antes e depois do treinamento: 54,55% de participantes com *stress* e 45,45%, sem *stress*.

Quanto às fases de *stress* em que as participantes com *stress* se encontravam antes e depois do treinamento, a alteração foi mínima. Nenhuma participante se classificou na quase-exaustão ou exaustão, nem antes, nem depois do treinamento. Antes do tratamento, das seis participantes que apresentaram *stress*, uma estava na fase de alerta e cinco na de resistência; após o treinamento, todas as seis participantes se classificaram na fase de resistência.

Tabela 8 – Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGSs quanto aos resultados do ISSL (existência ou não de *stress*)

| Classificação | % PRÉ | % PÓS |
|-------------------|--------|--------|
| SEM <i>STRESS</i> | 45,45 | 45,45 |
| COM <i>STRESS</i> | 54,55 | 54,55 |
| Total | 100,00 | 100,00 |

Com base no resultado do MBI Total para avaliar o *burnout* antes e depois do treinamento (Tabela 9), o Grupo TGSs praticamente não apresentou alteração: a porcentagem de participantes sem *burnout* antes e depois manteve-se igual (72,73%). E enquanto a tendência ao *burnout* aumentou de 9,09% para 27,27% de participantes, a porcentagem de 18,18% de participantes com *burnout* antes do treinamento reduziu-se a zero após o treinamento, ou seja, nenhuma participante do Grupo TGSs apresentou *burnout*.

Tabela 9 – Comparação entre Pré e Pós-Treinamento do Grupo TGSs quanto aos resultados do MBI Total

| Classificação | % PRÉ | % PÓS |
|------------------------------|--------|--------|
| Normal (sem <i>burnout</i>) | 72,73 | 72,73 |
| Tendência ao <i>burnout</i> | 9,09 | 27,27 |
| Burnout | 18,18 | 00,00 |
| Total | 100,00 | 100,00 |

Análise comparativa entre Grupos TGS e TGSs e entre Pré e Pós-treinamento para Gerenciamento de *Stress*

Para análise comparativa dos Grupos TGS e TGSs, em dois momentos da avaliação, utilizou-se a Análise de Covariância (ANCOVA) para medidas repetidas, usando-se como covariáveis a idade e o tempo de trabalho como professor, devido aos grupos serem diferentes quanto a essas variáveis.

Considerando conjuntamente ambos os grupos, verificou-se redução significativa do pré para o pós-treinamento quanto aos escores da dimensão de exaustão emocional do *burnout* ($p=0,0074$) e escore total de *burnout* conforme avaliado pelo MBI ($p=0,0493$).

Comparando os Grupos TGS e TGSs, houve diferença significativa entre eles antes do treinamento para o escore da despersonalização (maior no grupo TGS), e uma leve tendência à diferença entre os grupos no escore total do MBI.

As Figuras de 10 a 13 referentes aos resultados do MBI e suas três dimensões mostram a representação gráfica denominada *boxplot* ou diagrama em caixa. A leitura dos *boxplots* é realizada da seguinte forma:

- A mediana é representada pelo traço horizontal do meio da caixa e a média, pelo quadradinho dentro da caixa.
- Os Quartis 1 e 3 (extremos da caixa) mostram a dispersão dos valores ao redor da mediana. A caixa abrange metade interna dos dados. Quanto maior a caixa, maior a dispersão. As caudas além da caixa também indicam a variabilidade dos valores para aquele determinado grupo. A cauda inferior representa o menor valor da amostra dentro da dispersão normal, e a superior, o maior valor da amostra dentro desta mesma dispersão. Quanto maiores as caudas, maior a dispersão no conjunto de dados.
- Os asteriscos inferior e superior indicam, respectivamente, os valores mínimo e máximo para aquele grupo. Se os asteriscos caírem em cima da cauda, não são considerados como observações discrepantes, mas se estiverem abaixo ou acima das caudas são considerados observações discrepantes, ou seja, observações bem menores ou maiores que as demais dentro do grupo.

- Para comparar os valores de um grupo com os demais, verifica-se primeiramente a posição da mediana e, em seguida, analisa-se a sobreposição das caixas e das caudas entre os grupos.

Cada *boxplot* mostra os Grupos TGS e TGSs primeiramente antes do Treinamento para Gerenciamento de *Stress*, momento denominado Pré, em seguida representa ambos os grupos no momento Pós, após o treinamento.

A Tabela 10 apresenta os dados Pré e Pós por grupo com referência ao escore total do MBI. Esses dados, representados na Figura 10, mostram uma dispersão dos dados centrais do Grupo TGS bem maior que do Grupo TGSs, no momento Pré. A mediana referente à variável escore total do MBI, do Grupo TGS, antes do treinamento, era 48,00, conseqüentemente 50% do TGS possuía escores menores ou iguais a 48,00. Verificou-se que após o treinamento o valor da mediana do Grupo TGS foi reduzida para 39,00, o que significa que 50% do grupo possuía escores menores ou iguais a este valor após o treinamento. Isto significa que houve uma diminuição do nível de *burnout* do Grupo TGS após o treinamento. Quanto aos valores mínimo e máximo, houve um aumento de, respectivamente 18,00 para 21,00 e de 72,00 para 75,00, podendo-se levantar a hipótese de que se trata de valores discrepantes, os quais estão muito longe dos demais. Porém, considerando os valores do 1º. quartil e do 3º. quartil correspondentes à variável MBI total, observou-se novamente uma redução de 36,00 para 30,00 e de 60,00 para 48,00, respectivamente, entre o momento Pré e Pós. Pode-se concluir, assim, que houve uma redução do escore total de *burnout* do Grupo TGS, na comparação entre o tempo pré e pós-treinamento.

Na mesma Tabela 10 e na Figura 10, observou-se que a mediana referente ao escore total do MBI do Grupo TGSs diminuiu de 36,00 para 30,00, entre o momento Pré e Pós, conseqüentemente 50% deste grupo possuía escores menores ou iguais a 36,00 antes de treinamento, passando a escores menores ou iguais a 30,00 após o treinamento. Isto demonstra que houve uma redução do grau de *burnout* após o treinamento. Enquanto para esse escore total do MBI o Q1 no tempo Pré para o Grupo TGSs diminuiu de 30,00 para 24,00 no tempo Pós, o Q3 aumentou de 39,00 no Pré para 45,00 no Pós-treinamento. Os valores mínimos para o Grupo TGSs permaneceram estáveis para o Pré e Pós (21,00), mas o valor máximo diminuiu de 65,00 para 59,00 com referência ao escore total do MBI. Pode-se concluir que o Grupo TGSs teve uma diminuição no escore total do MBI, embora em grau menor que o Grupo TGS.

Tabela 10 - Comparação da variável MBI Total entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress*

| Grupo | N | Q1 | Mediana | Q3 | Média | DP | Mínimo | Máximo |
|------------|----|-------|---------|-------|-------|-------|--------|--------|
| TGS – Pré | 15 | 36,00 | 48,00 | 60,00 | 47,60 | 15,21 | 18,00 | 72,00 |
| TGS – Pós | 15 | 30,00 | 39,00 | 48,00 | 41,40 | 14,40 | 21,00 | 75,00 |
| TGSs – Pré | 11 | 30,00 | 36,00 | 39,00 | 37,55 | 11,79 | 21,00 | 65,00 |
| TGSs – Pós | 11 | 24,00 | 30,00 | 45,00 | 34,00 | 13,11 | 21,00 | 59,00 |

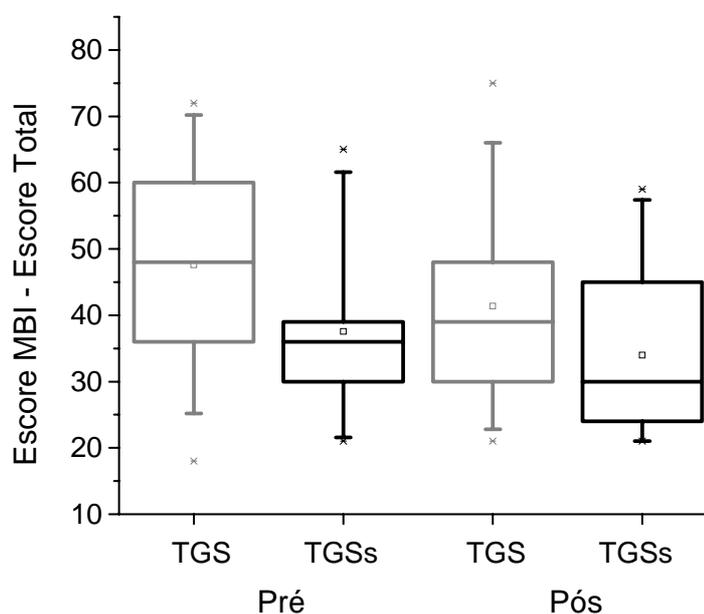


Figura 10 – Comparação da variável MBI Total entre grupos TGS e TGSs, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress*

A Tabela 11 mostra os resultados dos escores do MBI somente para a dimensão Realização Pessoal, por grupo e por tempo Pré e Pós-treinamento. Essa dimensão do MBI é considerada um fator positivo que pode amenizar o *burnout* do indivíduo. Esses dados são representados na Figura 11. O Grupo TGS, no tempo Pré-treinamento, teve mediana de 30,00 e no tempo Pós, 33,00, havendo, portanto, ampliação dessa dimensão entre o tempo Pré e Pós-treinamento. Considerando o escore mínimo e o máximo, houve diminuição em ambos, respectivamente de 21,00 para 18,00 e de 45,00 para 42,00; conseqüentemente, a dimensão Realização Pessoal não melhorou entre o momento Pré e Pós-treinamento para o Grupo TGS. Quanto aos valores dos quartis, o Q1 de 24,00 permaneceu igual entre o tempo Pré e tempo Pós-treinamento para o Grupo TGS, enquanto que o Q3 teve ligeiro

aumento do tempo Pré para tempo Pós: de 36,00 para 39,00. Praticamente não houve aumento na Realização Pessoal. Os resultados sofreram maior dispersão no tempo Pós-treinamento, para o Grupo TGS, com referência a essa dimensão.

O Grupo TGSs, na dimensão Realização Pessoal do MBI, conservou a mesma mediana no tempo Pré e Pós-treinamento. O TGSs apresentou Q1 de 33,00 quanto à Realização Pessoal no tempo Pré, aumentando para 35,00 no tempo Pós-treinamento; porém, no Q3 houve diminuição de 42,00, no tempo Pré, para 39,00 no tempo Pós. O valor mínimo do TGSs diminuiu de 33,00 para 30,00 quanto à Realização Pessoal, enquanto o valor máximo aumentou de 45,00 no tempo Pré para 48,00 no tempo Pós-treinamento.

Pela Figura 11 observa-se que, enquanto o Grupo TGS teve uma dispersão maior no tempo Pós do que no Pré-treinamento, o Grupo TGSs demonstrou ter dispersão menor no tempo Pós, quanto à dimensão Realização Pessoal do MBI.

Tabela 11 - Comparação da variável MBI – Realização Pessoal entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress*

| Grupo | N | Q1 | Mediana | Q3 | Média | DP | Mínimo | Máximo |
|------------|----|-------|---------|-------|-------|------|--------|--------|
| TGS – Pré | 15 | 24,00 | 30,00 | 36,00 | 31,20 | 6,97 | 21,00 | 45,00 |
| TGS – Pós | 15 | 24,00 | 33,00 | 39,00 | 31,40 | 8,09 | 18,00 | 42,00 |
| TGSs – Pré | 11 | 33,00 | 36,00 | 42,00 | 37,18 | 4,29 | 33,00 | 45,00 |
| TGSs – Pós | 11 | 35,00 | 36,00 | 39,00 | 37,82 | 5,62 | 30,00 | 48,00 |

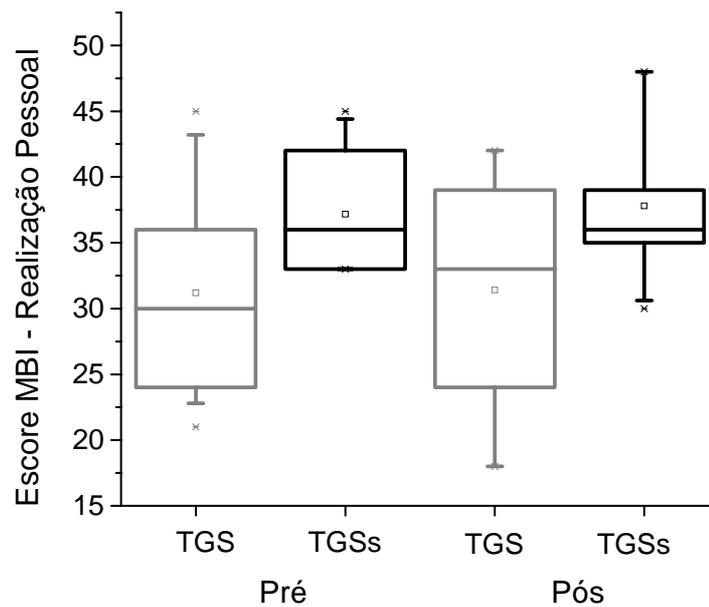


Figura 11 – Comparação da variável MBI – Realização Pessoal entre grupos TGS e TGSs, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress*

A Tabela 12 e a Figura 12 apresentam os resultados da dimensão Exaustão Emocional do MBI, por grupo e por tempo Pré e Pós-treinamento. O Grupo TGS apresentou mediana de 27,00 no tempo Pré e 21,00 no tempo Pós-treinamento quanto à Exaustão Emocional, demonstrando diminuição nessa dimensão entre o tempo Pré e Pós. Quanto ao Q1, apresentou no tempo Pré 21,00, que se reduziu para 15,00 no tempo Pós quanto à Exaustão Emocional; também o Q3 apresentou leve diminuição entre tempo Pré e Pós, de 30,00 para 27,00. Já o valor mínimo do Grupo TGS permaneceu igual entre tempo Pré e Pós (6,00), enquanto que o valor máximo aumentou de 51,00 no tempo Pré para 54,00 no tempo Pós-treinamento. Embora não tenha havido diminuição em todas as medidas (mediana, Q1/Q3 e valores mínimo e máximo), houve tendência à diminuição do escore para Exaustão Emocional do tempo Pré para Pós-treinamento, no Grupo TGS.

No Grupo TGSs, conforme pode ser observado nas mesmas Tabela 12 e Figura 12, a mediana para a Exaustão Emocional diminuiu de 24,00 no Pré-treinamento para 18,00 no Pós-treinamento; o Q1 sofreu uma diminuição de 21,00 no Pré para 12,00 no Pós, enquanto que o Q3 permaneceu o mesmo entre Pré e Pós-treinamento (24,00). Já os valores mínimo e máximo tiveram redução entre antes e após o treinamento, respectivamente de 15,00 para 9,00 e de 45,00 para 40,00. Houve maior dispersão nos

resultados após o treinamento para o Grupo TGSs, em relação à avaliação antes do treinamento. Os resultados indicam que houve diminuição do escore Exaustão Emocional do MBI após o treinamento, para o Grupo TGSs.

Tabela 12 - Comparação da variável MBI – Exaustão Emocional entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de Stress

| Grupo | N | Q1 | Mediana | Q3 | Média | DP | Mínimo | Máximo |
|------------|----|-------|---------|-------|-------|-------|--------|--------|
| TGS – Pré | 15 | 21,00 | 27,00 | 30,00 | 25,80 | 10,13 | 6,00 | 51,00 |
| TGS – Pós | 15 | 15,00 | 21,00 | 27,00 | 21,20 | 11,08 | 6,00 | 54,00 |
| TGSs – Pré | 11 | 21,00 | 24,00 | 24,00 | 24,55 | 7,80 | 15,00 | 45,00 |
| TGSs – Pós | 11 | 12,00 | 18,00 | 24,00 | 20,27 | 9,79 | 9,00 | 40,00 |

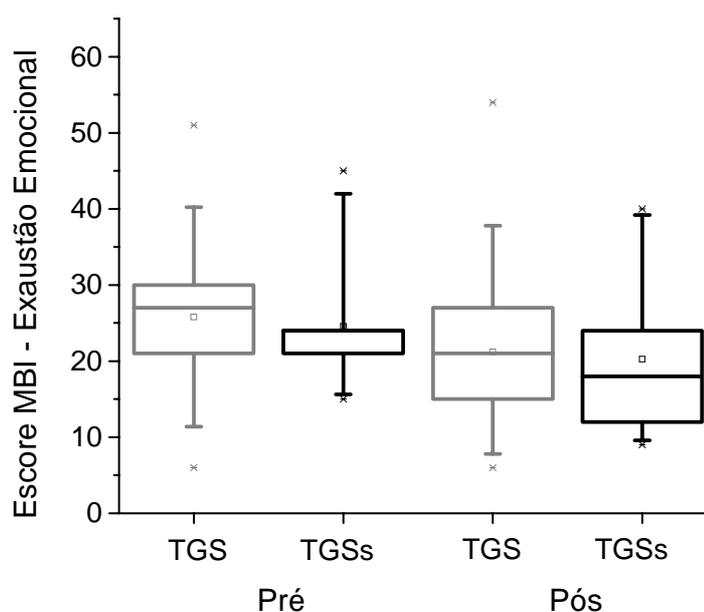


Figura 12 – Comparação da variável MBI – Exaustão Emocional entre grupos TGS e TGSs, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress*

A Tabela 13 e Figura 13 mostram as variações para os dois grupos entre a avaliação antes e depois do treinamento quanto à dimensão Despersonalização do MBI. Para o Grupo TGS, a mediana da dimensão Despersonalização permaneceu a mesma – 3,00 – no tempo Pré e Pós-treinamento. Já o Q1 e Q3 mostram diminuição, respectivamente de 3,00 no Pré para 0,00 no Pós e de 9,00 no Pré para 6,00 no Pós-treinamento. Os valores mínimo e

máximo permaneceram os mesmos no tempo Pré e Pós, respectivamente 0,00 e 12,00, para a Despersonalização do Grupo TGS. A partir desses resultados pode-se afirmar que houve diminuição do escore de Despersonalização após o treinamento, para o Grupo TGS.

O Grupo TGSs, conforme resultados apresentados na Tabela 12 e Figura 12, conservou, após o treinamento, o Q1 e o valor mínimo de 0,00, respectivamente, da avaliação antes do treinamento, ou seja, não houve alteração. A mediana aumentou de 0,00 para 3,00 após o treinamento do Grupo TGSs, para a dimensão Despersonalização, assim como o valor máximo, que passou de 9,00 para 12,00, respectivamente antes e depois do treinamento. No Grupo TGSs houve dispersão maior nos escores antes do treinamento do que após, no que se refere aos 50% de valores dentro da caixa, com referência à Despersonalização.

O fato de o Grupo TGSs ter apresentado escore 0,00 como valor mínimo tanto no tempo Pré quanto no Pós, e o Grupo TGS ter ficado com escore 0,00 como valor mínimo após o treinamento, mostra que ambos os grupos tiveram baixos escores de Despersonalização, ficando a Exaustão Emocional como dimensão do *burnout* com escores mais elevados.

Tabela 13 - Comparação da variável MBI - Despersonalização entre grupos, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress*

| Grupo | N | Q1 | Mediana | Q3 | Média | DP | Mínimo | Máximo |
|------------|----|------|---------|------|-------|------|--------|--------|
| TGS – Pré | 15 | 3,00 | 3,00 | 9,00 | 5,00 | 4,19 | 0,00 | 12,00 |
| TGS – Pós | 15 | 0,00 | 3,00 | 6,00 | 3,60 | 3,96 | 0,00 | 12,00 |
| TGSs – Pré | 11 | 0,00 | 0,00 | 3,00 | 2,18 | 3,57 | 0,00 | 9,00 |
| TGSs – Pós | 11 | 0,00 | 3,00 | 6,00 | 3,55 | 3,75 | 0,00 | 12,00 |

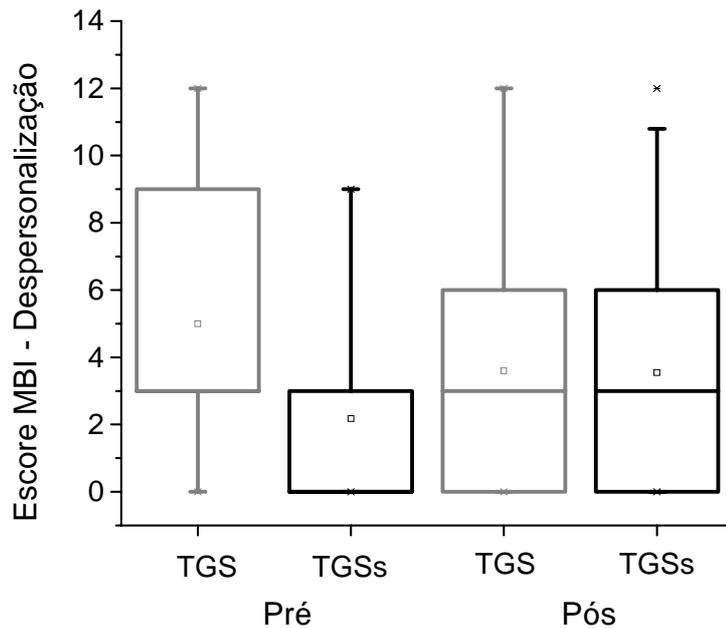


Figura 13 – Comparação da variável MBI – Despersonalização entre grupos TGS e TGSs, antes (Pré) e depois (Pós) do Treinamento para Gerenciamento de *Stress*

Análise comparativa entre Pré e Pós-treinamento para variáveis categóricas

Para as comparações entre o Pré e Pós-treinamento, para cada grupo, quanto às variáveis categóricas (resultados do ISSL, MBI e *Logo-Test*), não foi preciso fazer correção pelas covariáveis, uma vez que são feitas apenas intra-grupo. Foram utilizados os testes de McNemar (para variáveis com duas categorias) e de simetria de Bowker (3 categorias). Resultaram duas diferenças significativas entre Pré e Pós-treinamento, somente para o Grupo TGS: conforme mostra a Figura 14, houve redução significativa de *stress* após o treinamento (Teste de McNemar: $\chi^2=4,50$; GL=1; $p=0,034$), assim como diminuição significativa do escore de Exaustão Emocional (Teste de McNemar: $\chi^2=4,00$; GL=1; $p=0,046$), de acordo com a Figura 15. Esse resultado quanto à diminuição da Exaustão Emocional do MBI após o treinamento está em concordância com os resultados do Grupo TGS demonstrados por meio de *boxplots* (especialmente Figura 12) no subitem anterior.

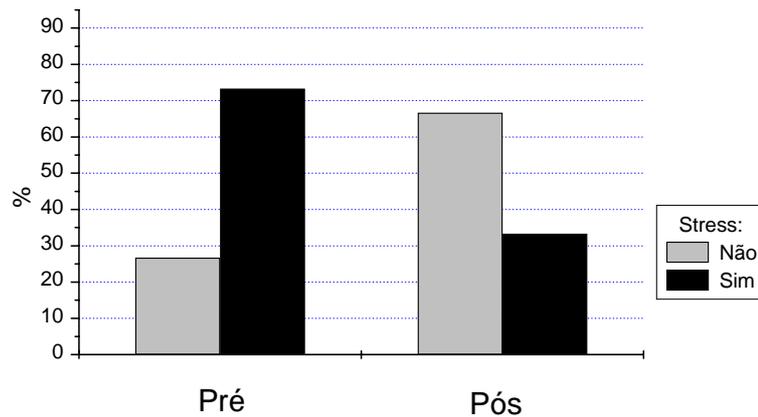


Figura 14 – Comparação entre Pré e Pós-treinamento do Grupo TGS quanto ao nível de *stress*

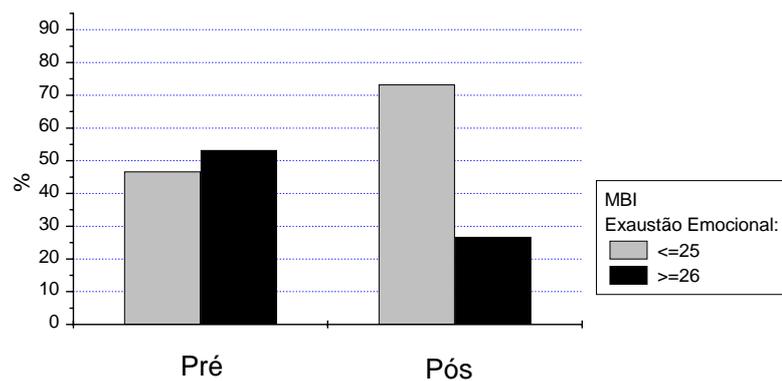


Figura 15 – Comparação entre Pré e Pós-treinamento do Grupo TGS quanto ao escore da Exaustão Emocional do MBI

As demais variáveis categóricas não apresentaram diferenças significativas entre Pré e Pós-tratamento.

Análise qualitativa e comparação entre Grupos TGS e TGSs

O relato pormenorizado das sessões de treinamento com os Grupos TGS e TGSs encontra-se no Anexo A.

Cada grupo mostrou-se diferente quanto à atitude diante de problemas escolares e da vida em geral. O Grupo TGSs parece ter tido uma atitude de maior complacência diante de situações escolares consideradas com envolvimento emocional intenso pelo Grupo TGS, conforme demonstrado por verbalizações espontâneas das professoras durante o

treinamento. As professoras do Grupo TGS discutiram com bastante envolvimento problemas específicos com determinados alunos e reclamaram muito da falta de apoio da direção para resolvê-los; ressentiram-se também da dificuldade em saber se os alunos aprenderam ou não aquilo que era esperado deles. Já as professoras do Grupo TGSs enfatizaram bastante a necessidade de respeitar os próprios limites, de dar um tempo para si mesmo, de dar importância à auto-realização como professor, mas também como pessoa. Pareciam ter uma atitude mais individualista, maior preocupação consigo próprias como pessoas, do que as professoras do grupo TGS, mais angustiadas com problemas escolares. As diferenças observadas entre os dois grupos podem ser decorrentes da idade e tempo de serviço, maiores entre as professoras do Grupo TGSs.

SÍNTESE DAS SESSÕES DO GRUPO TGS

O grupo TGS, por ser um grupo com experiência de magistério menor, em relação ao grupo TGSs, apresentou muitos questionamentos e angústias em relação a problemas de ensino e como resolvê-los da melhor forma possível. No próprio grupo houve trocas frequentes, fornecendo as participantes muitas sugestões para uso em sala de aula.

Desde o início houve bom entrosamento entre o grupo e as participantes se mostravam à vontade para a troca de experiências. O tempo parecia passar muito rápido e o grupo se surpreendia quando o horário estava terminando. Houve muitas manifestações voluntárias sobre pequenas mudanças de comportamentos que foram sendo feitas em decorrência dos assuntos abordados durante o treino.

As participantes comentaram várias vezes que a aplicação de testes e inventários, com o fornecimento individual e coletivo dos resultados, e os comentários a respeito, ajudou muito para aumentar seu auto-conhecimento e a tomada de consciência de que precisavam mudar algo em suas vidas.

SÍNTESE DAS SESSÕES DO GRUPO TGSs

O fato de este grupo ser constituído de professoras com média de idade mais elevada e maior tempo de experiência de magistério do que o grupo TGS talvez explique uma maior tranquilidade (ou indiferença?) diante de problemas escolares que possam causar *stress*, enfatizando em decorrência mais o *stress* pessoal e familiar nas discussões. Desde o início do treino para este grupo foi abordada a questão da “busca do sentido na vida e no trabalho” e esse sentido que existe sempre, mas precisa ser percebido a cada

momento, passou a ser freqüentemente mencionado nos exemplos e vivências. Também os valores e os conflitos daí decorrentes ocuparam bastante espaço.

No início, este grupo demorou mais para se integrar e se sentir à vontade do que o grupo TGS. Especialmente para este grupo, que teve o mesmo tempo de treinamento do Grupo TGS, o tempo foi curto para abordar, além do treinamento cognitivo-comportamental, os principais pontos da logoterapia ligadas à questão do *stress*. Com o andamento do treinamento, também este grupo passou a se sentir à vontade e a troca de vivências foi intensa.

DISCUSSÃO

Na amostra estudada, foi significativa a relação entre o *stress*, avaliado tanto em relação à sua presença ou ausência, quanto ao número de sintomas, e o sentido da vida das professoras: houve maior frequência de professoras com *stress* entre as com menor percepção de sentido. Conforme Weiss (1999) verificou empiricamente, o sentido da vida torna a pessoa resistente ou resiliente ao *stress*, sendo, portanto, um fator de proteção e uma garantia de melhor saúde mental. Da mesma forma, Tausch (2001) afirma que ver sentido no trabalho que se realiza, na instituição à qual se pertence e no produto ou serviço que se oferece, reduz a vulnerabilidade ao *stress* e melhora o desempenho. O sentido costuma ser encontrado principalmente através da realização de valores. Como os cinco valores mais importantes declarados pela amostra foram auto-respeito, segurança da família, equilíbrio interior, sabedoria e felicidade, podemos supor que essas professoras estejam ativamente engajadas em perseguir e realizar de diferentes maneiras esses valores na sua vida e no seu trabalho.

A avaliação da amostra quanto ao sentido percebido se refere à vida em geral, porém, pode-se supor que parte desse sentido da vida esteja ligada também ao sentido percebido no trabalho, já que este constitui para as professoras participantes uma atividade à qual dedicam diariamente um tempo considerável. Embora o trabalho do professor possa ser desgastante e cansativo, oferece possibilidades de realização de sentido pelas suas próprias características: trabalho de ciclo longo que permite acompanhamento constante de seu “produto”, que é o aluno e sua formação; trabalho com relativa autonomia possibilitando o desenvolvimento do potencial do professor de acordo com suas características, interesses e aptidões pessoais; profissão de ajuda cuja essência é a auto-transcendência, ou seja, auxiliando o aluno em sua busca de conhecimento e formação, o professor realiza um sentido importante. Essas inúmeras interações e atividades com crianças, jovens e adultos constituem oportunidades para a realização dos três tipos de valores de acordo com a logoterapia – aquilo que se coloca no mundo, o que dele se recebe e o que é preciso mudar na atitude pessoal diante de circunstâncias negativas. Para que a pessoa possa conseguir realizar esses valores é preciso que esteja nela presente uma dose saudável de *stress*, possibilitando a noodinâmica – o movimento em direção ao sentido. O que deve ser combatido é o *stress* excessivo que acaba se tornando prejudicial para o

organismo, impedindo inclusive que a pessoa possa perceber o sentido na sua vida e no seu trabalho.

Assim, a relação significativa inversa entre *stress* mais elevado (ou baixo) e menor (ou maior) realização de sentido, encontrada empiricamente na amostra estudada, confirma o pressuposto da logoterapia de que a realização de sentido da vida reduz o *stress* patológico.

A amostra estudada, exclusivamente feminina, composta de vinte e oito professoras do ensino fundamental, constitui recorte do perfil habitual do professorado nesse nível, tanto em escolas particulares quanto públicas. As professoras da amostra, na sua maioria, são casadas, têm filhos, estão com quase quarenta anos de idade em média, e trabalham mais de quarenta horas semanais, entre horas na escola e tempo dedicado ao trabalho que levam para casa. Mais da metade das professoras (64,3%) apresenta *stress*, predominantemente na fase de resistência, resultado semelhante àquele obtido por Rossa (2003). Quanto ao *stress* percebido no trabalho, exatamente a metade da amostra disse sentir o trabalho “muito estressante” e quase trinta por cento “muitíssimo estressante”. Esse resultado está bem acima daquele obtido há aproximadamente vinte anos atrás com a mesma escala, na mesma comunidade e com amostra semelhante (Reinhold, 1984), quando as categorias “muito” e “muitíssimo” conjuntamente alcançaram apenas cinquenta por cento. Parece que atualmente o trabalho passou a ser sentido pelas professoras como bem mais estressante do que antigamente, talvez em função das maiores exigências de tempo, empenho e dedicação por parte das escolas.

Quase metade da amostra revelou *burnout* ou tendência ao *burnout*, resultado consistente com o encontrado entre professores por Codo (2000). O nível de realização de sentido interior da amostra de professores está dentro da média para a população em geral (Lukas, 1986): um quarto da amostra apresentou realização de sentido ótima, aproximadamente metade, realização de sentido na média, e os restantes, má realização interior de sentido.

O arrocho salarial da categoria ao longo dos anos obrigou o professor a dar um número excessivo de aulas, e o próprio tipo de trabalho de professor exige dele um bom número adicional de horas de trabalho de preparação e correção em casa. No entanto, não foi o elevado número de horas de trabalho das professoras da amostra, ou, para algumas, os longos anos de trabalho na profissão, que se revelaram significativos em relação ao *stress* excessivo apresentado pelas professoras.

Entre as várias características demográficas da amostra estudada, apenas uma se correlacionou significativamente com o *stress*: mulheres casadas e separadas revelaram *stress* significativamente mais elevado que mulheres solteiras. Esse resultado pode ser entendido em relação à evolução profissional das mulheres na sua luta emancipatória, especialmente em relação ao trabalho de professor(a).

Historica e socialmente, no processo de emancipação das mulheres, ser professora foi considerada a primeira profissão acadêmica apropriada para as mulheres. Inicialmente era uma atividade destinada primordialmente às mulheres solteiras, àquelas que não tinham conseguido constituir uma família, e precisavam trabalhar para seu próprio sustento, na ausência de uma retaguarda financeira familiar. Além disso, alegava-se que a atividade de educar crianças poderia dar vazão à sua maternidade reprimida ou frustrada, à sua afetividade que de outra forma não seria canalizada. Assim, a regra geral era que, ao casar-se, a mulher abandonava seu trabalho de professora e permaneciam na profissão somente as “solteironas”. Em alguns países, havia até um impedimento legal para que mulheres casadas exercessem ou continuassem exercendo essa profissão. Com o passar do tempo, porém, independentemente de seu status marital, a mulher passou a entrar para o mundo de trabalho em igualdade com os homens. No entanto, esse trabalho, exercido na maior parte das vezes em tempo integral, acarretou para as mulheres uma múltipla jornada de trabalho, com os vários papéis simultâneos que elas passaram a exercer: profissional, esposa, mãe, dona de casa, cuidadora de pais idosos. E por outro lado, os homens foram (e continuam sendo) lentos para incorporar e exercer papéis domésticos adicionais, acreditando que suas tarefas estariam plenamente cumpridas ao trazerem para casa o salário necessário para o sustento da família. Os homens podem, assim, concentrar seus esforços primordialmente na sua carreira profissional, pois as mulheres continuam exercendo, em grande parte, o trabalho de casa e os cuidados com os filhos, juntamente com suas atividades profissionais.

O maior grau de *stress* das mulheres casadas pode ser entendido, assim, em função de seus encargos múltiplos e exigências duplicadas diante da conjugação da vida doméstica com a profissional. Os diversos papéis exigidos da mulher frequentemente entram em conflito e deixam-na insegura. Acrescente-se a isso a exigência que frequentemente a própria mulher faz a si mesma de ter que ser perfeita em tudo, de ser uma “supermulher”, de aceitar sem questionamento todas as incumbências de esposa, mãe, dona-de-casa e profissional em tempo integral. Parece que a mulher tem dificuldade em delegar parte das tarefas às outras pessoas que com ela convivem na constelação familiar – filhos e marido – acumulando muitas vezes uma carga sobre-humana. Essa carga pesada e o *stress* excessivo

no casamento podem ter, porém, conseqüências desastrosas para a mulher, que reage com raiva e depressão, com repercussões devastadoras em seu sistema cardiovascular (Orth-Gomer, 2002).

Uma diferença de gênero ao lidar com a interação diádica no casamento (Bodenmann e Perrez, 1991, apud Weiss, 1999) pode acarretar *stress* adicional: os homens ignoram mais freqüentemente sinais, especialmente de ordem emocional, das parceiras de que algo não está bem, que a mulher está insatisfeita, irritada, sobrecarregada. A dificuldade de os homens captarem e entenderem o estado emocional da mulher, a recusa freqüente deles de “discutirem a relação”, e a comunicação deficitária daí decorrente constituem aspectos também levantados por Cipriano (2002) ao abordar o *stress* tipicamente feminino ligado aos relacionamentos afetivos. Weiss (1999) esclarece que o “*stress* diádico” pode ser direto, constituído por estressores internos ou externos à díade e que afetam diretamente ambos os parceiros, ou indireto, quando o *stress* individual não resolvido se transfere para a área diádica. É possível afirmar que a parcela de professoras casadas da amostra estudada padecem tanto de *stress* diádico direto, quanto indireto. E devido à dificuldade de comunicação entre os casais, de modo geral, parece não haver um esforço comum da díade para reduzir o *stress* diádico e restituir a harmonia na relação; talvez esta seja mais uma tarefa que, implicitamente, caberia exclusivamente à mulher.

A mulher, por sua vez, por achar que tem obrigação de dar conta de todas as tarefas que seus papéis múltiplos dela exigem, costuma negar seus próprios limites e ignorar suas necessidades de descanso, de um tempo para si própria, de um espaço só para ela. O seu papel arquetípico de “cuidadora”, de achar que sempre tem que estar se doando para alguém ou algo, contribui mais ainda para que ela se sinta culpada quando trabalha fora e não tem como se dedicar totalmente aos filhos; a reação da mulher, neste caso, pode ser de uma dedicação e desempenho totalmente além de seus limites, dentro de casa e no trabalho. Embora hoje a mulher já se dê o direito de afirmar e declarar seus próprios desejos com mais freqüência, ainda lança mão do mecanismo de defesa da negação (Freudenberger & North, 2000): afasta o mal-estar fisiológico e psicológico e faz de conta para os outros e para si própria de que não se sente frustrada, ameaçada, irritada, estressada, esgotada. Parece que, de tanto a mulher exercer seu papel de cuidadora e ajudar os outros, ela tem dificuldade em pedir socorro para si própria. Assim, a comunicação com seu ambiente social quanto à sobrecarga a que está exposta fica novamente prejudicada e o entorno social muitas vezes não percebe que a mulher, mãe ou parceira, precisa de ajuda.

Ao relatarem suas fontes de *stress* no trabalho, as professoras da amostra relacionaram problemas de indisciplina e falta de limites dos alunos como fatores preponderantes, resultados que estão em concordância com outros levantamentos sobre fontes de stress do professor realizados na mesma comunidade (Reinhold, 2003). Quanto às fontes de *stress* “fora do trabalho”, os depoimentos *ipsis litteris* das professoras da amostra ilustram bem o *stress* familiar e a rotina estressante da mulher casada: “reclamação do marido, exigindo atenção”; criança reclamando atenção sem você poder atender”; “discussão com mãe, sogra, filhos”; “pessoas mal humoradas na família”; “problemas familiares”; “repetir sempre a mesma coisa para os filhos, sem retorno”; “excesso de compromissos”; “excesso de atribuições no cotidiano”; “sobrecarga de atividades”; “viver no relógio”; “cobrança da família”; “não conseguir delegar poderes”; “só ter homens em casa”; “muita responsabilidade durante o dia, não possuindo tempo suficiente para tudo”; “correria com os afazeres domésticos”; “o papel da mulher está sobrecarregado frente ao cotidiano” (Anexo G-5).

Da amostra de vinte e oito professoras, dezenove eram casadas e apenas três separadas e com filhos. Percebeu-se durante as sessões de treinamento com as professoras que as separadas apresentavam pelo menos o mesmo número de fontes de *stress* das casadas, se não mais, pois além das tarefas e responsabilidades habituais que não tinham mais com quem compartilhar, as professoras com filhos ainda menores têm que administrar as visitas do pai, discutir assuntos diversos com ele e levar/ buscar os filhos pequenos para/na casa do pai. No caso da amostra estudada, a separação não parece ter trazido diminuição de *stress* doméstico; acrescenta-se a isso o fato de a mulher separada, em pequenas cidades brasileiras do interior, ainda sofrer todo tipo de discriminação, preconceitos e restrições em suas atividades, o que pode constituir *stress* adicional.

Seis professoras da amostra eram solteiras, a maioria morando com suas respectivas famílias de origem. Isto permite supor que elas estejam relativamente livres de *stress* ligado a responsabilidades e tarefas domésticas, tais como cozinhar, ir ao supermercado, etc. Assim, o fato de a maioria das professoras solteiras dessa amostra não morarem sozinhas, podendo contar com a retaguarda da família e sendo poupadas de excesso de encargos domésticos, pode explicar em parte o menor grau de *stress* sentido por elas.

O objetivo dessa pesquisa não foi investigar diferenças no nível de *stress* ligadas ao estado civil, nem ao gênero; assim, durante o trabalho com os grupos não se focou a atenção em levantar dados que pudessem explicar melhor o resultado acidentalmente obtido de que o *stress* é maior entre professoras casadas/separadas do que solteiras. São,

portanto, apenas hipóteses explicativas as levantadas nos parágrafos anteriores para compreender o resultado obtido. Torna-se necessário efetuar novas verificações que pudessem corroborar esses resultados e explicá-los melhor, assim como usar amostras também de professores do sexo masculino para verificar qual a influência do gênero e do estado civil sobre o *stress* experienciado.

Na amostra estudada, houve correlação consistente entre *stress* e algumas dimensões do *burnout*, conforme avaliado pelo MBI. Assim, verificou-se que quanto maior o número de anos de trabalho como professor, maior tendia a ser a dimensão da realização pessoal do professor, esta definida por Maslach e Leiter (1999) como sendo o sentimento de competência e realização bem sucedida no trabalho. É de se supor que, se um profissional exerce o mesmo trabalho por longos anos, nele permaneceu porque tem gosto por ele, e pela prática e experiência crescentes, passa a ser cada vez mais competente no que faz, aumentando sua sensação de estar realizando um bom trabalho. Houve também correlação entre o número de sintomas de *stress* da amostra e a dimensão de despersonalização do *burnout*, definida como atitudes insensíveis e impessoais diante do aluno. Quanto maior o número de sintomas de *stress* que as professoras apresentaram, maior foi também seu sentimento de despersonalização. Parece que o desgaste provocado pelo *stress* crônico não deixa espaço para que o professor possa se dedicar integralmente ao seu aluno, deixar de lado suas preocupações pessoais e engajar-se exclusivamente no trabalho, durante o tempo que permanece na escola. Ao invés de representar um desafio à sua competência pedagógica e afetiva, o aluno passa a ser um estressor incômodo ao qual o professor se dedica com má vontade e distanciamento.

Os resultados da amostra estudada com referência à associação entre *stress* e *burnout* são semelhantes aos encontrados por Rossa (2003, p. 78), que observou associação entre ambas as síndromes. Convém lembrar que existem diferenças significativas entre as duas síndromes: enquanto o *stress* consiste numa síndrome de adaptação a estressores internos e externos, o *burnout* é uma síndrome de desajuste entre o indivíduo e seu trabalho, principalmente quando este envolve relacionamento constante e intenso com pessoas. Os comportamentos e sentimentos são diferentes em ambas as síndromes: no *stress* as emoções tornam-se exacerbadas, no *burnout*, embotadas, com predominância de perda de ideais, entusiasmo e esperança; parece que na pessoa com *stress* predomina o compromisso em excesso, na pessoa com *burnout*, o descompromisso; a exaustão do *stress* afeta mais a energia física, a exaustão do *burnout*, a motivação e a energia psíquica. O *stress* crônico no trabalho *pode* levar ao *burnout* e contribuir para seu

surgimento, mas não necessariamente, pois depende de características intrínsecas de cada indivíduo (Rossa, 2003).

A avaliação da eficácia dos dois tipos de Treinamento para Gerenciamento de *Stress* foi feita por meio de correlações intragrupo e intergrupo.

Considerando cada grupo separadamente, antes e depois da intervenção pelo Treinamento para Gerenciamento de *Stress*, o grupo TGS, com abordagem somente de técnicas cognitivo-comportamentais, obteve resultados melhores após o treinamento em suas três variáveis avaliadas: aumentou a realização de sentido das professoras, diminuiu o número de professoras com *stress* e melhorou significativamente o escore do MBI total, isto é, a medida total do *burnout*, englobando seus três aspectos - exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. Como em muitos outros relatos de intervenção (Kretschmann, 1997; Lipp, 2003b; Rudow, 1997), a abordagem cognitivo-comportamental de treinamento para redução de *stress* confirmou-se como sendo eficaz e, por um mecanismo de *spillover* (Weiss, 1999), parece ter afetado positivamente também a realização de sentido e o nível de *burnout* da amostra estudada. Provavelmente o *stress* existente estava ofuscando o sentido da vida presente nas professoras da amostra, e mesmo que durante o treinamento não foi abordada a questão do sentido, pode ser que este tenha aflorado em função da redução do *stress* e *burnout*.

Já o grupo TGSs, aquele que teve em seu treinamento incluídas estratégias consideradas eficazes para a ampliação de realização de sentido, apresentou resultados apenas ligeiramente melhores após o treinamento: aumentou levemente a realização interior de sentido e as professoras que apresentaram *burnout* antes do treinamento reduziram-no para “tendência ao *burnout*” na avaliação após o treinamento; quanto à existência ou não de *stress*, o escore antes e após o treinamento permaneceu exatamente o mesmo, ou seja, o grupo que foi submetido à abordagem cognitivo-comportamental, acrescida de estratégias de busca de sentido, parece não ter reduzido seu *stress*. Esse resultado pode estar ligado às características desse grupo; embora a alocação, para um ou outro grupo, das professoras que se inscreveram para participar do treinamento tenha sido feito aleatoriamente, cada grupo acabou apresentando características específicas. Essa diferença fez necessário inclusive um tratamento estatístico especial dos dados para possibilitar a comparação intergrupo.

A principal discrepância entre os dois grupos que receberam treinamento diferenciado se refere à idade e ao tempo de serviço: o grupo TGSs, com abordagem conjunta da terapia cognitivo-comportamental e da logoterapia, foi composto por um grupo

de professoras significativamente mais idoso e com mais anos de trabalho como professor. Além disso, talvez em função exatamente dessas duas variáveis, esse mesmo grupo revelou, antes mesmo do treinamento, um grau de *burnout* significativamente menor que o grupo TGS, aquele que posteriormente foi submetido a um treinamento com abordagem somente cognitivo-comportamental. Para que pudesse ser feita uma comparação intergrupos, essa diferença entre grupos quanto à idade e tempo de serviço foi neutralizada estatisticamente por meio de uma análise de covariância.

Houve ainda diferença entre os dois grupos quanto à existência ou não de *stress* antes do treinamento: o grupo TGS apresentou 73,33% das professoras com *stress*, enquanto que no grupo TGSs apenas 54,55% delas revelaram *stress*. Pode-se supor que, como o grupo TGS apresentou mais professoras com *stress* antes da intervenção, o impacto produzido pelo Treinamento para Gerenciamento de *Stress* foi maior no grupo TGS que no TGSs, reduzindo para 33,33% o número de professoras com *stress*. Já no grupo TGSs, após o treinamento a mesma porcentagem de professoras (54,55%) continuou apresentando *stress*.

Comparando os dois grupos com treinamento diferenciado, antes e depois do treinamento, constatou-se que, globalmente, ambos os grupos apresentaram menor grau de *burnout* após o treinamento, assim como redução da dimensão de exaustão emocional do *burnout*. No grau de *burnout* total, o grupo de abordagem complementar com logoterapia revelou redução do *burnout* em grau menor que o grupo exclusivamente com abordagem cognitivo-comportamental. Nas três dimensões que compõem o teste MBI de *burnout*, os resultados revelaram-se inconsistentes. Quanto à realização pessoal, dimensão positiva e redutora do *burnout*, ambos os grupos tiveram ligeiro aumento pós-treinamento. Quanto à exaustão emocional, ambos os grupos reduziram-na após o treinamento, embora o grupo combinando abordagem cognitivo-comportamental e logoterápica tivesse uma redução maior que o grupo apenas com abordagem cognitivo-comportamental. E na dimensão de despersonalização, enquanto o grupo cognitivo-comportamental apresentou diminuição, o grupo cognitivo-comportamental-logoterápico, ao contrário, teve um aumento.

Os resultados parecem sugerir que ambos os tipos de treinamento revelaram-se eficazes para reduzir o *burnout* dessa amostra de professoras em algumas de suas dimensões.

Quanto ao *stress*, somente o grupo TGS, de abordagem exclusivamente cognitivo-comportamental, revelou redução significativa do número de professoras com *stress* após o treinamento. O grupo TGSs, aquele com abordagem adicional de logoterapia, mas que teve

igualmente a mesma abordagem cognitivo-comportamental como base do treinamento, não apresentou variação significativa quanto ao *stress* entre a avaliação antes e depois da intervenção.

E quanto à realização de sentido, em ambos os grupos, considerando o pré e pós-teste, não houve diferença significativa, ou seja, o treinamento parece não ter tido efeito sobre essa variável, nem mesmo no grupo TGSs, no qual a questão do sentido foi explicitamente tratada de modo teórico e prático, através de diversas estratégias de dinâmica de grupo.

Um fator responsável por essa falta de impacto do treinamento com relação à questão do sentido parece ter sido o reduzido tempo planejado e efetivamente utilizado durante o treinamento para tratar da teoria e prática de busca de sentido conforme a logoterapia. Das oito sessões, de duas horas cada uma, num total de dezesseis horas de treinamento, aproximadamente vinte minutos de cada sessão foram dedicados a conteúdos logoterápicos, totalizando duas horas e meia utilizadas para a conscientização quanto ao sentido durante todo treinamento. Qualquer curso de introdução à logoterapia, apenas para delinear os pontos principais da teoria, não costuma ter duração inferior a oito horas. Assim, o tempo reservado para questões de logoterapia pode ter sido suficiente para uma conscientização inicial a respeito da importância da realização do sentido para uma vida menos estressante, mas não conseguiu produzir mudança real nas atitudes das professoras do grupo TGSs.

Além disso, as técnicas cognitivo-comportamentais são mais tangíveis e concretas em sua aplicação prática do que os aspectos mais metafísicos ligados à questão do sentido, que parece levar maior tempo de reflexão e exposição à teoria e prática para que efetivamente possa levar a uma modificação de atitudes e comportamentos.

Um terceiro fator a ser levado em consideração na análise dos resultados do treinamento utilizado para o grupo TGSs, com abordagem de sentido, parece ser a composição do próprio grupo, constituído por professoras com média de idade e tempo de serviço significativamente superiores às do grupo TGS, somente com abordagem cognitivo-comportamental. Também quanto às outras variáveis testadas, o grupo TGSs revelou mudanças menos significativas em relação às do grupo TGS, talvez em função de hábitos já mais arraigados e menor disposição para procurar e enfrentar mudanças; já em pessoas mais novas, a resistência à mudança costuma ser menor e a busca de inovações, maior. Além disso, as inquietações pedagógicas do grupo com média de idade menor e menos anos de trabalho como professor foram mais frequentes e constantes do que no

grupo com mais idade e mais tempo de serviço, criando-se no primeiro grupo uma motivação maior para buscar no Treinamento para Gerenciamento de *Stress* novas alternativas que pudessem, de fato, fazer uma diferença na vida principalmente profissional das professoras do grupo.

Para verificar a eficácia do treinamento com abordagem de sentido recomenda-se elaborar um planejamento em que pelo menos oito horas possam ser dedicadas a questões logoterápicas, de busca de sentido e clarificação de valores.

Recomenda-se ainda que amostras maiores e de ambos os sexos sejam submetidas aos dois tipos de treinamento para que se possa chegar a resultados mais conclusivos quanto aos objetivos desse trabalho experimental, especialmente aquele objetivo que se propunha verificar se a inclusão de uma abordagem logoterápica tornaria o treinamento para controle de *stress* mais eficaz. Diante do resultado significativo dessa amostra de que houve maior frequência de professoras sem *stress* entre as com maior realização de sentido, é provável que, incluindo no treinamento de prevenção de *stress* questões ligadas ao sentido, e reservando mais tempo para esses conteúdos de sentido, o sentido da vida dessas pessoas seria ampliado e, conseqüentemente, o nível de *stress* poderia ser tão ou mais reduzido quanto utilizando apenas técnicas cognitivo-comportamentais.

Em virtude de muitos fatores estressores no trabalho dessas professoras estarem ligados à indisciplina e ao desinteresse dos alunos, bem como à falta de entrosamento entre pais e escola, uma maior comunicação e interação família-professores/escola certamente ajudariam a reduzir esses fatores estressantes em sala de aula; dessa forma, poderia haver uma maior aproximação entre os valores familiares e aqueles proferidos pela escola e seus professores; os valores dos pais seriam endossados pelos professores e vice-versa.

Em vista dos resultados deste estudo recomenda-se também que sejam incluídas nos cursos de formação e capacitação de professores teorias e práticas para aprender a lidar com o *stress* ocupacional, conscientizando o futuro professor sobre os riscos ocupacionais de sua profissão. Assim, a probabilidade de o professor desenvolver *stress* patológico poderia ser reduzida, possibilitando maior equilíbrio emocional do professor e melhor qualidade de ensino para o aluno.

CONCLUSÃO

A amostra de professoras apresentou *stress* e *burnout* elevados. A realização de sentido esteve associada de forma inversamente proporcional ao *stress*, ou seja, houve maior frequência de professoras com *stress* entre as com menor percepção de sentido. Assim, a percepção de sentido na vida e no trabalho parece constituir fator de proteção contra o *stress* excessivo.

Embora não constituísse objetivo desta pesquisa verificar o *stress* em relação ao estado civil da amostra estudada, constatou-se número significativamente maior de professoras com *stress* entre as casadas e separadas, do que entre as solteiras, presumivelmente devido aos múltiplos papéis que as professoras casadas e separadas desempenham na vida pessoal e no trabalho.

O grupo submetido ao treinamento para gerenciamento de *stress* com abordagem exclusivamente cognitivo-comportamental reduziu significativamente o nível de *stress* e de *burnout* e aumentou a realização interior de sentido das participantes, mostrando-se altamente eficaz. O grupo que recebeu treinamento semelhante, mas com inclusão de abordagem logoterápica, apresentou melhora após a intervenção quanto às variáveis testadas, mas em grau significativamente menor que o grupo com abordagem cognitivo-comportamental apenas. A diferença desses resultados pós-treinamento pode estar ligada às características diferenciadas dos dois grupos em que a amostra foi dividida, pois aleatoriamente, no início do treinamento, no grupo que receberia treinamento com abordagem de sentido, foram incluídas professoras com idade mais elevada e mais tempo de serviço do que no grupo somente de abordagem cognitivo-comportamental. Além disso, o grupo que foi submetido a treinamento somente com abordagem cognitivo-comportamental apresentou maior número de professoras com *stress* antes do início do treinamento, tornando maior o impacto desse treinamento para redução do *stress*.

Os resultados desse trabalho são aplicáveis na área educacional, permitindo a inclusão de medidas preventivas quanto ao controle de *stress* e *burnout* em cursos de formação e capacitação de professores. Para intervenções clínicas junto a professores, quando o *stress* e *burnout* já atingiram dimensões patológicas, os aspectos levantados neste trabalho podem fornecer melhor compreensão dos fatores estressores no trabalho de professores, bem como recursos terapêuticos adicionais para o tratamento do *stress* e *burnout*.

REFERÊNCIAS

- Alberti, R. E. & Emmons, M. I. (1978). *Comportamento assertivo*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Almeida, O. M. M. S. de (2003). A resposta neurofisiológica ao *stress*. In M. E. N. Lipp (Org.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. (pp. 25-30). São Paulo: Casa do Psicólogo®.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, vulnerability, and resilience: an overview. In E. J. Anthony & B. J. Cohler, (eds.), *The invulnerable child*. (pp. 3-48). New York: The Guilford Press.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese*. Tübingen: Dgtv.
- Antunes, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3.ed. São Paulo: Boitempo.
- Aquino, J. G. (2000). *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. 2.ed. São Paulo: Summus. A indisciplina e o professor: desentranhando equívocos e mal-entendidos, pp. 101-122.
- Arnold, E., Bastian, J., Combe, A., Leue-Schack, K., Reh, S., & Schelle, C. (1999) Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. (V. 2, pp. 97-122). Weinheim/München: Juventa.
- Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1994). Das Burnout-Syndrom: Einführung am Beispiel "Lehrberuf". In E. Meyer (Hrsg.), *Burnout und Stress*. (pp. 3-25). Hohengehren: Schneider.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho*. In A. M. T. Benevides-Pereira (Org.), *Burnout : quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. (Cap. 2: pp. 21-91). São Paulo: Casa do Psicólogo®.
- Brunner, R. & Zeltner, W. (1994). *Dicionário de psicopedagogia*. Petrópolis: Vozes.
- Cafardo, R. (2003, 12. set.). Pais estão cada vez mais dependentes da escola. *O Estado de São Paulo*, p. A8.
- Carlotto, M. S. (2001, jul./dez.). O trabalho humano e a saúde mental. *Aletheia*, Canoas, n. 14, pp. 85-98.
- Cherniss, C. (1995). *Jenseits von Burnout und Praxisschock*. Weinheim: Beltz.
- Cipriano, D. G. I. (2002). *Stress feminino: efeitos diferenciais no relacionamento afetivo*. 63f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

- Codo, W. & Gazzotti, A. A. (2000). Trabalho e afetividade. In W. Codo (coord.), *Educação: carinho e trabalho*. (pp. 48-59). 2.ed. Petrópolis: Vozes/Brasília: Universidade de Brasília.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (2000). O que é *burnout*? In W. Codo (coord.), *Educação: carinho e trabalho*. (pp. 237-254). 2.ed. Petrópolis: Vozes/Brasília: Universidade de Brasília.
- Combe, A. (1997). Der Lehrer als Sisyphos. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H. G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung: Band 1*. (pp. 165-177). Weinheim/München: Juventa.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Flow im Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dejours, C. (1994). A carga psíquica do trabalho. In M. I. S. Betiol (coord.), *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. (pp. 21-32). São Paulo: Atlas.
- Dejours, C., & Abdoucheli, E. (1994). Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In M. I. S. Betiol (coord.), *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. (pp. 119-145). São Paulo: Atlas.
- De Masi, D. (2000). *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Editora da UnB.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic Psychotherapy: the rational-emotive approach*. New York: McGraw Hill.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.
- Fabry, J. (1985). *Wege zur Selbstfindung*. Freiburg im Breisgau: Herderbücherei.
- Fabry, J. (1988). *Guideposts to meaning*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Frankl, V. E. (1980). *Die Sinnfrage in der Psychotherapie*. München: Piper.
- Frankl, V. E. (1986). *Psychotherapy and existentialism*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (1989). *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. Aparecida, SP: Santuário.
- Freudenberger, H. & North, G. (2000). *Burnout bei Frauen*. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Friedman, M., & Rosenmann, R.H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Giacaglia, L. R. A. (2000). *Atividades para orientação vocacional*. São Paulo: Pioneira.

- Guimarães, S. S. (2000). Valores e princípios: aprendi assim... In M. E. N. Lipp (org.). *O stress está dentro de você*. (pp.63-73). 3.ed. São Paulo: Contexto.
- Günther, H. (1982, jul./set.). Uma tentativa de traduzir e adaptar a Escala de Valores de Rokeach para uso no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, pp. 58-72.
- Haufe, E., Vogel, H., & Scheuch, K. (1999). Arbeitszufriedenheit und subjektiver Gesundheitszustand. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung: V. 2* (pp. 281-290). Weinheim/München: Juventa.
- Henriquez, D. A. (1990). *Uma tentativa de validação do Logo-Teste de Elisabeth Lukas para a população brasileira*. 147 f. Monografia de conclusão de curso. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Especialização em Psicoterapias Humanístico-Existenciais: Logoterapia. Porto Alegre.
- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung: Band 1*. (pp. 203-226). Weinheim/München: Juventa.
- Iwanicki, E. F. & Schwab, R. L. (1981) A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, v. 41, n.4, pp.1167-1174.
- Jung, M. (2003). *Der kleine Prinz in uns: auf Entdeckungsreise mit Saint-Exupéry*. München: DTV.
- Kretschmann, R. (1997). Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung: ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. (Vol. 1, pp. 325-356). Weinheim/München: Juventa.
- Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37(1), pp. 1-11.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, v.48, n. 2, 159-167.
- Kyriacou, C. (1998). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Lacey, H., & Schwartz, B. (1995) A formação e a transformação de valores. *Psicologia Revista - PUC*, São Paulo, v. 1, n. 1, pp. 91-124.
- Längle, A. (1992). *Viver com sentido: análise existencial aplicada*. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal.

- Lipp, M. E. N. & Rocha, J. C. (1994). *Stress, hipertensão arterial e qualidade de vida*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (1996). *Stress: conceitos básicos*. In M. E. N. Lipp (org.), *Pesquisas sobre stress no Brasil*. (pp. 17-31). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2000 a). Fácil para os outros, difícil para mim. Por quê? In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress está dentro de você*. (pp. 185-196). 3.ed. São Paulo: Contexto.
- Lipp, M. E. N. (2000 b). *Inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp - ISSL*. São Paulo: Casa do Psicólogo®.
- Lipp, M. E. N. & Malagris, L. E. N. (2001) O *stress* emocional e seu tratamento. In B. Rangé (org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais*. (pp. 475-490). Rio de Janeiro: Artmed.
- Lipp, M. E. N. (2003 a). O modelo quadrifásico do *stress*. In M. E. N. Lipp (Org.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. (pp. 17-21). São Paulo: Casa do Psicólogo®.
- Lipp, M. E. N. (2003 b). O tratamento psicológico do *stress*. In M. E. N. Lipp (Org.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*. (pp. 187-192). São Paulo: Casa do Psicólogo®.
- Lukas, E. (1986) *Logo-Test: Handanweisung*. Wien: Deuticke.
- Lukas, E. (1998). *Lehrbuch der Logotherapie*. München: Profil.
- Malagris, L. E. N. (2000). Correr, produzir e se estressar. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress está dentro de você*. (pp. 21-31). 3.ed. São Paulo: Contexto.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas: Papirus.
- McEwen, B. & Lasley, E. N. (2003). *O fim do estresse como nós o conhecemos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Moraes, R. de. (1997 a). *Filosofia da ciência e da tecnologia*. 6.ed. Campinas: Papirus.
- Moraes, R. de. (1997 b). *Stress existencial e sentido da vida*. São Paulo, Loyola.
- National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH). (1999, January). *Stress ... at work*. DHHS(NIOSH) Publication No. 99-101. Disponível: <http://www.cdc.gov/niosh/stresswk.html>
- Neubauer, W., Gampe, H., Knapp, R., & Wichterich, H. (1999). *Konflikte in der Schule*. Neuwied: Luchterhand. cap. 6: Allgemeine Verhaltensprobleme.

- Orth-Gomer, K. (2002, Jan.). Marital stress and coronary disease in women. *Alternative Therapies in Women's Health*, 4, 1-4.
- Porta, S., & Zagler, G. (2002). *Gib den Stresshormonen was sie brauchen!* Stuttgart/Zürich: Kreuz.
- Rego, T. C. R. (1996) A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In J. G. Aquino (org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 83-101). São Paulo: Summus.
- Reinhold, H.H. (1984). *Stress ocupacional do Professor I*. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Reinhold, H.H. (1996). *Stress ocupacional do professor*. In M. E. N. Lipp (org.), *Pesquisas sobre stress no Brasil*. (pp. 169-194). Campinas: Papirus.
- Reinhold, H. H. (2002). O *burnout*. In M. E. N. Lipp (org.), *O stress do professor*. (pp. 63-80). 2. ed. Campinas: Papirus.
- Reinhold, H. H. (2003). Indisciplina e falta de interesse dos alunos: principais fontes de stress ocupacional de professores do ensino infantil ao superior. In *Congresso Brasileiro de Stress*, 15-16 ago. 2003, no. 49. Anais em CD.
- Reinhold, H. H. (2004 a). Análise da produção científica de um Congresso Brasileiro de *Stress*. In G. P. Witter (org.), *Estudos em Produção Científica (Psicologia e Educação)*. Campinas: Alínea. (no prelo)
- Reinhold, H. H. (2004 b). Tentativa de adaptação do *Logo-Test* de E. Lukas à população brasileira e os valores inerentes. Artigo submetido à revista *Avaliação Psicológica – IBAP*, Casa do Psicólogo.
- Rifkin, J. (1995). *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: MAKRON Books.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Rossa, E. G. de O. (2003) *Relação entre o stress e o burnout em professores do ensino fundamental e médio*. 105f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Rudow, B. (1997). Personalpflege im Lehrerberuf: Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer, & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung.*(Vol. 1, pp. 301-323). Weinheim/München: Juventa.

- Saint-Exupéry, A. de (1962). *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir.
- Scheuch, K., & Knothe, M. (1997). Psychophysische Beanspruchung von Lehrern in der Unterrichtstätigkeit. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer, & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. (Band I, pp. 285-299). Weinheim/München: Juventa.
- Schmacke, N. (1997). Pensionierung von Lehrerinnen aus Krankheitsgründen: Wege zur Ursachenforschung und Prävention. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer, & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*. (Vol. 1, pp. 277-284). Weinheim/München: Juventa.
- Seligman, M. E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an overview. *American Psychologist*, millennial edition.
- Selye, H. (1984). *The stress of life*. New York: McGraw Hill.
- Servan-Schreiber, D. (2004). *Curar ... o stress, a ansiedade e a depressão sem medicamento nem psicanálise*. São Paulo: Sá.
- Soratto, L., & Olivier-Heckler, C. (2000) Trabalho: atividade humana por excelência. In W. Codo (coord.), *Educação: carinho e trabalho*. (pp. 111-121). 2.ed. Petrópolis: Vozes/Brasília: Universidade de Brasília.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Calouste Gulbenkian. Cap. 6: O juízo moral e o desenvolvimento dos valores, pp. 243-293.
- Tausch, R. (1994 a) Förderlicher Umgang mit seelisch-körperlicher *Stress*-Belastungen - Möglichkeiten für Erwachsene und Jugendliche. In E. Meyer (Hrsg.), *Burnout und Stress*. (pp. 60-74). Hohengehren: Schneider.
- Tausch, R. (1994 b). *Sinn-Erfahrungen: Bedeutung für unser Leben und Möglichkeiten der Förderung*. In Tagung der deutschen Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse E.V., 9., 1994, Bad Boll. *Anais*. Bad Boll, Evangelische Akademie Bad Boll, 1994. pp. 13-38.
- Tausch, R. (2001). *Hilfen bei Stress und Belastung*. 10. erw. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 6.12.
- SAS Institute Inc, 1989-1996, Cary, NC, USA. (usado para análise estatística)
- Tweedy, D. G. (1991). Assessing *stress* and strain in emergency medical physicians: a study of personal meaning. *Dissertation Abstracts International*, 52(05), 2812B.

- Wagner-Link, A. (1999). *Verhaltenstraining zur Stressbewältigung*. 2. Aufl. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Weiss, J. (1999). *Stressbewältigung und Gesundheit*. Bern: Hans Huber.
- Winkel, R. (1994). Prometheus, Sisyphos oder Penthesilea? - Pädagogische Berufe und ihre verborgenen Probleme. In: E. Meyer (Hrsg.), *Burnout und Stress*. (pp. 26-44). Hohengehren: Schneider.
- Witter, G.P. (2002). Produção científica sobre estresse e prevenção. In G. P. Witter (org.), *Psicologia: tópicos gerais*. (pp. 213-238). Campinas: Alínea.
- Witter, G.P. (2003). Professor-estresse: análise de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), pp. 33-46.
- Witter, G.P. (2003). Produção científica e estresse do professor. In M. E. N. Lipp (org.), *O stress do professor*. (pp.127-134). 2. ed. Campinas: Papirus.

ANEXO A

CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS E RELATO DAS SESSÕES DE TREINAMENTO PARA GERENCIAMENTO DE *STRESS*

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO TGS E RELATO DAS SESSÕES

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO TGS

De acordo com a Tabela A-1, o Grupo TGS é composto por 15 professoras, com idades variando de 22 a 52 anos e média de 35,4 anos. Trabalham em média 31,6 horas por semana na escola, mais 9,6 horas semanais para preparação e correção em casa, totalizando 41,1 horas semanais dedicadas ao trabalho para a escola. A média de anos de trabalho do grupo é 13,6 anos.

Tabela A-1 – Dados biográficos do Grupo TGS

| Participante | Idade | Estado civil | Tem filhos | Escola | Nível | Horas trabalho | | | Anos Trab. | Formação | | |
|--------------|-------|--------------|------------|--------|-------|----------------|------|-------|------------|----------|------|-------|
| | | | | | | Escola | Casa | Total | | Mag. | Sup. | TipoS |
| G1-1 | 39 | Solt. | Não | Est. | F.1 | 25 | 8 | 33 | 15 | Sim | Sim | P/M |
| G1-2 | 27 | Solt. | Não | Est. | F.1/2 | 55 | 5 | 60 | 8 | Sim | Sim | L/P |
| G1-3 | 36 | Cas. | Não | Est. | F.1 | 40 | 12 | 52 | 16 | Sim | Sim | L/P |
| G1-4 | 37 | Cas. | Sim | Est. | F.1/2 | ** | ** | ** | 1 | Sim | Sim | P |
| G1-5 | 22 | Solt. | Não | Part. | F.1 | 25 | 5 | 30 | 6 | Sim | Sim | P |
| G1-6 | 38 | Cas. | Sim | Part. | F.1 | 18 | 18 | 36 | 20 | Não | Sim | L |
| G1-7 | 33 | Cas. | Sim | Part. | F.1/2 | 40 | 10 | 50 | 13 | Não | Sim | H/G |
| G1-8 | 25 | Cas. | Não | Part. | F.1/2 | 40 | 14 | 54 | 6 | Sim | Sim | P |
| G1-9 | 25 | Cas. | Não | Part. | F.1/2 | 19 | 3 | 22 | 7 | Sim | Sim | L |
| G1-10 | 34 | Cas. | Sim | Est. | F.1 | 30 | 30 | 60 | 11 | Sim | Sim | Pr/P |
| G1-11 | 50 | Cas. | Sim | Est. | F.1 | 25 | 14 | 39 | 23 | Sim | Sim | P |
| G1-12 | 38 | Cas. | Sim | Est. | F.1 | 25 | 5 | 30 | 16 | Sim | Sim | P |
| G1-13 | 52 | Cas. | Sim | Est. | F.1 | 30 | 2 | 32 | 18 | Sim | Sim | P |
| G1-14 | 41 | Un est | Sim | Est. | F.1 | 30 | 4 | 34 | 19 | Sim | Sim | P |
| G1-15 | 34 | Solt. | Sim | Est. | F.2 | 40 | 4 | 44 | 11 | Sim | Sim | L/D |
| Média | 35,4 | * | * | * | * | 31,6 | 9,6 | 41,1 | 13,6 | * | * | * |

* resultados detalhados na tabela ... a seguir

** variável, por ser professora eventual

Legendas:

Estado civil: Cas.=casada; Solt.=solteira; Un est=união estável.

Escola: Est.=estadual; Part.=particular.

Nível: F.1=Fundamental 1 (Séries 1-4); F.2=Fundamental 2 (Séries 5-8); F.1/2=Fundamental 1 e 2.

Formação: Mag.=Magistério (antigo Normal); Sup=Superior.

TipoS= Tipo de curso superior: P=Pedagogia; L=Letras; H=História; G=Geografia; D=Direito; Pr=Processamento de Dados; M=Matemática.

Pela Tabela A-2 verifica-se que 73% do GTS são professoras casadas ou vivem em união estável, sendo que 6% têm filhos. A maioria trabalha em escola estadual (67%). No ensino fundamental 1 (1^a. a 4^a. séries) trabalham 67% das professoras. Quanto à formação, todos têm curso superior; algumas professoras têm mais de um curso superior. A maioria das professoras cursou o curso superior de Pedagogia (73%). O grupo tem, portanto, uma boa formação básica em educação, considerando-se, além disso, que 87% cursaram o magistério (antigo normal).

Tabela A-2 - Grupo TGS – Dados biográficos: frequência e porcentagem de variáveis

| Estado civil | Frequência | % |
|------------------------------|------------|-----|
| Solteira | 4 | 27 |
| Casada (incl. união estável) | 11 | 73 |
| Separada | 0 | 0 |
| | | |
| Filhos | Frequência | % |
| Sim | 9 | 60 |
| Não | 6 | 40 |
| | | |
| Escola | Frequência | % |
| Estadual | 10 | 67 |
| Particular | 5 | 33 |
| Estadual + Particular | 0 | 0 |
| | | |
| Nível escola | Frequência | % |
| Fundamental 1 (Séries 1-4) | 10 | 67 |
| Fundamental 2 (séries 5-8) | 5 | 33 |
| Fundamental 1 + 2 | 0 | 0 |
| | | |
| Formação | Frequência | % |
| Magistério | 13 | 87 |
| Superior | 15 | 100 |
| Tipos de ensino superior * | | |
| - Superior: Pedagogia | 11 | 73 |
| - Superior: Letras | 5 | 33 |
| - Superior: Direito | 1 | 7 |
| - Superior: Proc. Dados | 1 | 7 |
| - Superior: História | 1 | 7 |
| - Superior: Geografia | 1 | 7 |
| - Superior: Ciências | 0 | 0 |
| - Superior: Ciências Sociais | 0 | 0 |
| - Superior: Ed. Artística | 0 | 0 |
| - Superior: Matemática | 1 | 7 |

* Algumas professoras concluíram mais de um curso superior

O questionário de dados biográficos incluía uma pergunta sobre o stress percebido no trabalho das professoras (“Você considera sua profissão de professor estressante?”, com as alternativas “nem um pouco”, “um pouco”, “muito” e “muitíssimo”). Os resultados da Tabela A-3 revelam que 46% das professoras consideram seu trabalho “muito estressante”, e 27% respectivamente “um pouco” e “muitíssimo estressante”.

Tabela A-3 - Grupo TGS – Stress percebido na profissão

| Participante | Considera profissão estressante | | | |
|--------------|---------------------------------|----------|-------|------------|
| | Nem um pouco | Um pouco | Muito | Muitíssimo |
| G1-1 | | | | X |
| G1-2 | | | | X |
| G1-3 | | X | | |
| G1-4 | | X | | |
| G1-5 | | | X | |
| G1-6 | | | | X |
| G1-7 | | | X | |
| G1-8 | | | X | |
| G1-9 | | | | X |
| G1-10 | | | X | |
| G1-11 | | X | | |
| G1-12 | | | X | |
| G1-13 | | X | | |
| G1-14 | | | X | |
| G1-15 | | | X | |
| % Total | 0 | 27 | 46 | 27 |

De acordo com Tabela A-4, a presença às sessões teve a média de 88%. Houve duas sessões com 100% de presença; a menor porcentagem de comparecimento foi de 73% no dia 27 de março de 2004. A menor porcentagem individual de comparecimento foi de 75%. Na sessão de acompanhamento houve apenas 60% de presença, pois no dia marcado algumas professoras não puderam comparecer devido a outros compromissos (curso que foram obrigadas a fazer pela escola na qual trabalham e casamento de filho).

Tabela A-4 - Grupo TGS – Presença às sessões

| Participante | Fev.04 | | Março 04 | | | Abril 04 | | | % pres. | Jun.04 |
|--------------------------|--------|----|----------|----|----|----------|----|----|---------|--------|
| | 28 | 6 | 13 | 20 | 27 | 3 | 17 | 24 | | |
| G1-1 | x | x | X | x | x | x | x | x | 100 | x |
| G1-2 | x | | X | x | x | x | x | x | 88 | x |
| G1-3 | x | x | X | x | x | x | x | x | 100 | x |
| G1-4 | x | x | X | x | x | x | x | | 88 | |
| G1-5 | x | x | X | x | x | x | x | x | 100 | x |
| G1-6 | x | x | X | x | x | x | x | x | 100 | x |
| G1-7 | x | x | x | | x | | x | x | 75 | |
| G1-8 | x | x | x | x | | x | x | x | 88 | |
| G1-9 | x | x | x | | x | x | x | x | 88 | |
| G1-10 | x | x | x | X | | x | x | x | 88 | x |
| G1-11 | x | x | x | X | x | x | | | 75 | x |
| G1-12 | x | x | x | | | x | x | x | 75 | x |
| G1-13 | x | x | x | X | x | x | x | | 88 | |
| G1-14 | x | x | x | X | x | | | x | 75 | |
| G1-15 | x | x | x | X | | x | x | x | 88 | x |
| % Presença por sessão | 100 | 93 | 100 | 80 | 73 | 87 | 87 | 80 | 88 | 60 |

RELATO DAS SESSÕES GRUPO TGS

1^A. SESSÃO (28/02/04)

CONTEÚDO DA 1^A. SESSÃO:

Distribuição de crachás

Apresentação

Regras do grupo

Expectativas do grupo

Explicação do Treinamento

Explicação e assinatura do Termo de Consentimento (Anexo H)

Preenchimento da Ficha de Identificação (Anexo D)

Aplicação do ISSL

Aplicação do Inventário de *burnout* de Maslach (Anexo B)

Aplicação do *Logo-Test* (Lukas) (Anexo C)

Apresentação do modelo de *stress* (com transparências)

Relaxamento de Jacobson

DESCRIÇÃO DA 1^A. SESSÃO:

Após distribuição dos crachás, cada uma das participantes foi convidada a se apresentar. Todas falaram sobre a escola em que trabalhavam, e quanto, acrescentando alguns detalhes mais pessoais (estado civil, filhos). Pelo entusiasmo com que falaram da escola, aparentemente todas gostam do que fazem, mesmo considerando o trabalho do professor um tanto desgastante.

Foi distribuído e explicado o Termo de Consentimento, e em seguida, assinado por todas. Realçou-se o caráter confidencial das informações fornecidas e dos resultados dos testes.

A terapeuta enfatizou então as “regras do grupo”, a saber: caráter confidencial das informações pessoais; pontualidade e assiduidade; comunicação: saber ouvir, não interromper o outro, não monopolizar a discussão.

A terapeuta falou resumidamente sobre o papel do stress em nossa vida de hoje e sobre o objetivo de todas estarem reunidas. Solicitou em seguida que as participantes expressassem

suas expectativas em relação ao “Treino para Gerenciamento de Stress”, escrevendo-as no *flip-chart*. Como expectativas do grupo foram arroladas as seguintes:

- aprender a lidar com o stress (em casa, no trabalho)
- administrar o stress
- uma participante declamou “quem passou em brancas nuvens...” para ilustrar que aprendemos através do sofrimento.

Foi distribuído o formulário de Identificação, que todas preencheram e, em seguida, foi aplicado o ISSL, com explicações passo a passo para o grupo.

São aplicados a seguir os Inventário de *Burnout* de Maslach e o *Logo-Test* de Lukas.

Como estavam todas sentadas há mais de uma hora, solicitou-se que levantassem e fizessem juntas exercícios de alongamento, ressaltando a necessidade de fazer exercícios físicos regulares.

Em seguida, a terapeuta explicou através de transparências o modelo de *stress*, sua definição e como o *stress* está relacionado à saúde e ao estado de bem-estar. Aproveitou-se o modelo de stress, com a seqüência de estressores e sua avaliação pela pessoa, suas reações de stress e as conseqüências a curto e longo prazo, para explicar e justificar a escolha do relaxamento de Jacobson como uma das estratégias de enfrentamento do *stress*. Em seguida, após diminuir a intensidade da luz, efetuou-se, após rápida demonstração, um relaxamento do qual todas participaram. Após o relaxamento, a terapeuta perguntou como e o que sentiram. Algumas disseram que conseguiram relaxar com facilidade, outras já tiveram alguma dificuldade, não conseguindo desligar-se dos ruídos externos. No final, solicitou-se que, como “lição de casa”, todas tentassem fazer o relaxamento em casa, pelo menos três vezes por semana.

2^A. SESSÃO (06/03/04)

CONTEÚDO DA 2^A. SESSÃO:

Revisão sobre modelo de *stress* (com transparências)

Noções sobre *burnout*

Stress como processo vital e mecanismo de defesa natural (transparência)

Exercício “Como você reage em situações de *stress*” (Anexo E-1, baseado em Wagner-Link, 1999, p.61)

Modelo quadrifásico de *stress* (transparência)

Devolução dos resultados do ISSL e comentários

Resumo sobre como enfrentar o *stress* a curto e longo prazo (transparências)

Relaxamento de Jacobson

DESCRIÇÃO DA 2^A. SESSÃO:

A terapeuta trouxe um livro sobre *burnout* (*Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador, de Benevides-Pereira) e pediu para os participantes analisarem a figura da capa (um homem/mulher com a cabeça sob a forma de uma lâmpada estourando). Em seguida a terapeuta deu noções básicas sobre *burnout*.

À pergunta da terapeuta se conseguiram fazer o relaxamento, algumas disseram que tentaram sim, mas ainda não conseguiram relaxar bem.

Gi: “Faço ioga, mas nem sempre tenho tempo para fazer; tentei fazer o relaxamento feito durante o encontro aqui em casa, mas no corre-corre não consegui”.

A terapeuta fez uma revisão do modelo de *stress*, complementando com uma comparação da reação de *stress* (fuga ou luta) no homem primitivo e no contemporâneo.

Depois foram explicadas as reações de *stress* classificadas em sinais cognitivos, emocionais, vegetativos e musculares (Wagner-Link, 1999, p. 56-61). Em seguida distribuiu-se um formulário para levantamento de reações de *stress* de cada participante de acordo com essa classificação. As respostas encontram-se no Anexo G-1.

Colocadas em plenário, as respostas foram comentadas:

Gi: “Tenho vontade de sumir, sentimento de fuga”

R, S e P têm o mesmo sentimento de fuga.

A e Gi têm vontade de largar tudo; Gi explica que sai da sala e fica no quarto, longe do filho e de todos; ela não acha certo, acredita que deveria ficar com a família. V. comenta que essa atitude é bom para ela e não para os outros. S. comenta que se ela permanecesse no local do *stress* seria pior. A terapeuta comenta que às vezes é preciso criar algumas “ilhas” para se refazer momentaneamente do *stress*.

I: “No momento de *stress* eu queria duas passagens somente de ida para Marte.”

A: “A I. põe em prática e a Gi, não.”

I. diz que sempre em situação difícil a filha fica junto, por isso sempre que quer fugir procura levar a filha, pois esta procura acalmá-la. I. pergunta: “Os pensamentos negativos podem levar ao *stress*?” A terapeuta responde que sim.

Gi: “O sentimento de fuga é bom.”

Várias participantes relatam seus sintomas vegetativos e musculares, destacando-se como queixa freqüente a dor/tensão nos ombros e nuca. A terapeuta explica então que o *stress* não é apenas ruim, mas ele tem um lado positivo, como mecanismo de defesa natural. Faz a comparação entre as reações de *stress* de um homem primitivo (enfrentando, por exemplo, um tigre) e do homem moderno, através das etapas de: orientação, ativação, adaptação, recuperação, sobrecarga, exaustão e morte. Ressalta a dificuldade do homem moderno de fazer pausas para recuperação, assim como a inadequação das reações de *stress* primitivas para nossa vida de hoje.

I: “O homem primitivo nessas situações fugia muito, depois de um tempo que o homem ficava na árvore, ele se tornava mais agressivo.”

Le pergunta: “Se você tem um problema de saúde, o *stress* pode agravar esse problema?” A terapeuta responde que existe essa possibilidade, sim.”

A terapeuta devolve os resultados do ISSL, individualmente, dizendo que esses resultados não precisariam ser compartilhados. Explicou depois os resultados do grupo como um todo qual a porcentagem das pessoas que estavam com *stress*, em que fase estavam e se apresentavam predominantemente sintomas físicos ou psíquicos. Paralelamente, explicou o modelo quadrifásico de stress, de acordo com Lipp (2003), através de transparência.

Em seguida são explicadas as estratégias de enfrentamento de *stress* a curto e a longo prazo, com transparências e exemplos, ressaltando que isto será assunto dos próximos encontros.

No final foi feito um relaxamento abreviado de Jacobson. Justamente na hora em que a terapeuta ia “trazer de volta” as participantes, houve a explosão de rojões nas proximidades, fazendo com que as pessoas “acordassem” muito subitamente, relatando que este momento foi desagradável.

3^A. SESSÃO (13/03/04)

CONTEÚDO DA 3^A. SESSÃO:

Devolução dos resultados do Inventário de *Burnout* de Maslach

Discussão do conceito de *burnout*: características, fases (Transparências)

Aplicação de “Sinais gerais indicativos de *burnout*” (Reinhold, 2002, p. 67)

Devolução de “Como você reage em situações de stress” – discussão da teoria e das respostas fornecidas na sessão anterior (Anexo E-1 e G1)

Como enfrentar o stress a curto prazo (Transparências)

Aplicação de “Hierarquia de Valores” (Valores Terminais de Rokeach) (Anexo E-8)

Relaxamento de Jacobson

DESCRIÇÃO DA 3^A. SESSÃO:

A terapeuta distribuiu vários artigos relacionados ao *stress* e *burnout* para leitura optativa pelas participantes. Em seguida devolveu os resultados do Inventário de *Burnout* de Maslach, com as porcentagens para cada um dos componentes do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização, falta de realização ou envolvimento no trabalho).

A: “A pessoa pode não ter *stress* e pode ter *burnout*?”

A terapeuta respondeu que às vezes isto é possível.

Em seguida, as participantes responderam ao teste “Sinais gerais indicativos de *burnout*” (Anexo E-2), de auto-avaliação, e que foi posteriormente recolhido para tabulação. De acordo com Anexo G-3, duas participantes do grupo apresentaram resultados iguais ou superiores a 9 sinais indicativos de *burnout*, o que significa que provavelmente já estejam com *burnout*. Os sintomas de *burnout* mais frequentes do grupo foram: falta de confiança nos outros e falta de encantamento.

Com base nos itens que constam do teste “Sinais gerais indicativos de *burnout*”, a terapeuta explicou brevemente a diferença entre *stress* e *burnout*.

D: “Estou fazendo o ‘curso’ no momento certo.”

Foram dadas várias definições de *burnout*, bem como as fases para seu desenvolvimento, com suas respectivas características.

D: “Eu culpava os outros pelos seus ‘erros’, mas agora estou trabalhando com outras pessoas e agora acho que os ‘erros’ são todos meus”.

AC: “O processo fênix já aconteceu comigo.”

A terapeuta devolveu os resultados do levantamento “Como você reage em situações de *stress*”, fazendo a discussão da teoria e das pesquisas sobre as reações ao *stress* e das respostas fornecidas pelas participantes.

Em seguida abordou-se a questão sobre redução do *stress* a curto prazo, ou seja, como reduzir momentaneamente a tensão excessiva, através das seguintes medidas paliativas: percepção dirigida (interna e externa), monólogos positivos, ab-reação controlada e relaxamento espontâneo (habilidade adquirida através da prática regular de relaxamento).

A terapeuta discute depois um exemplo (esperar na longa fila do supermercado) no qual várias medidas paliativas podem ser usadas para reduzir a tensão causada pela espera. A

terapeuta solicita ainda das participantes exemplos de situações em que já utilizaram medidas paliativas como as explicadas acima.

Gi: “A percepção dirigida resolve com os alunos.”

V: “Tenho um aluno ‘danado’ e no momento do ‘auê’ fico pensando que o menino vai melhorar. Muitas vezes saio da sala e abro o armário onde tenho a foto dos filhos, o que me relaxa.”

E: “Uma maneira é não ir ao supermercado, ou procurar horário de menor movimento”.

AC: “Eu me imagino numa viagem gostosa.”

Gi: “O jeito é se conformar, a vida é assim mesmo.”

E: “Começo a conversar com a pessoa que está à frente ou atrás.”

D: “Eu levaria um livro.”

V: “Ouço meu *walkman*.”

D: “Mexo com os outros, converso.”

V: “Outro dia, no médico, enquanto esperava, passei toda agenda de 2003 para a de 2004.”

Gi diz que na parte da manhã fica o tempo todo na rua com os filhos, levando-os a várias atividades esportivas, e quando começou a reclamar com um dos filhos, corrigiu-se.

Foram feitos comentários de que essas estratégias de percepção dirigida, monólogos positivos, etc. eram usadas naturalmente por muitas participantes. A terapeuta pediu então que, no decorrer da semana, prestassem atenção nessas estratégias e, se possível, utilizassem as mesmas quando houver necessidade.

Em seguida, foi aplicada a “Hierarquia de Necessidades” de Rokeach, e o encontro foi encerrado com um rápido relaxamento.

4^A. SESSÃO (20/03/04)

CONTEÚDO DA 4^A. SESSÃO:

Levantamento de fatores estressores no trabalho e fora dele, cujos resultados serão utilizados posteriormente

Devolução e explicação dos resultados do Logo-Teste

Devolução do levantamento “Hierarquia de Valores”, como motivação para iniciar o tópico de “valores” como fator interpretativo de estressores

Conceito de valores, resultados de pesquisas sobre valores com amostras brasileiras

Valores na educação

Conflitos de valores que podem causar *stress*: (1) valores e princípios não consistentes com a realidade atual e (2) valores importantes para a pessoa, mas que ela não pratica na realidade

Exercício sobre “Busca de Valores” (Anexo E-3, baseado em Giacaglia, 2000, p. 97)

DESCRIÇÃO DA 4^A. SESSÃO:

Levantamento de fatores estressores no trabalho e fora dele, cujos resultados serão utilizados posteriormente: a terapeuta apresentou novamente o modelo de *stress* e apontou os estressores, revendo a noção de que esses estressores são individuais, por um lado, pois dependem da interpretação que cada um faz deles, mas, por outro, que também existem em cada profissão e atividade alguns estressores que são bastante comuns a todos os envolvidos. Solicitou então que os participantes se subdividissem em três ou quatro grupos e distribuiu folhas de papel no qual cada grupo deveria levantar os principais estressores de seu trabalho e fora dele. Explicou ainda que os resultados desse levantamento seriam utilizados posteriormente, quando seriam abordados os estressores mais comuns e a maneira de como enfrentá-los. Os resultados com as respectivas porcentagens estão relacionados no Anexo G-5.

Observa-se pelos resultados sobre fatores estressores no trabalho que a indisciplina, o desinteresse e a quantidade elevada de alunos na classe constituem os principais estressores das professoras no trabalho. Fora do trabalho, os estressores se referem a conflitos na família, exigências dos filhos e marido, além de falta de dinheiro.

Em seguida, pediu-se que os principais resultados de cada sub-grupo fossem colocados para o grupo.

Quanto aos estressores profissionais, Gi, F e V mencionam a indisciplina dos alunos, e K, E e MA, a conversa constante.

Gi, F, V, K, E e MA reclamam da falta de responsabilidade e desinteresse.

MA: “O desinteresse também acontece nos países do 1º. mundo?”

A terapeuta confirma que as pesquisas também apresentam esses resultados.

Gi, F, V comentam sobre classes numerosas, falta de coleguismo e falta de interesse da família.

Gi, F e V reclamam que cansa repetir sempre a mesma coisa.

S, R e Lu reclamam sobre o excesso de trabalho.

Gi diz que o que a incomoda é seguir o material apostilado e também o fato de ter que preparar atividades para suprir as necessidades dos alunos.

S, R e Lu se sentem incomodados pelo ruído das crianças, principalmente no recreio.

Conversas paralelas incomodam A, C e AC.

A, AC e C se estressam com correção de trabalhos e provas e alunos faltosos, para os quais têm que repetir explicações e provas.

Na área pessoal, os estressores mais citados foram: “minha sogra” (K), repetir a mesma coisa com os filhos, discussão com mãe e falta de dinheiro. Gi, F e V comentam sobre o papel da mulher, a qual hoje tem muitas tarefas durante o dia, fato com o qual a maioria do grupo concorda.

Em seguida são devolvidos os resultados individuais do “*Logo-Test*”, com explicações sobre o que significa estar situado em um determinado quartil ou decil quanto à realização interior de sentido.

Também é devolvida a “Hierarquia de Valores” de Rokeach, realizada na sessão anterior, utilizando-a como motivação para entrar no assunto de “valores” e como eles podem ser causadores de *stress* excessivo. Ainda com referência à hierarquia de valores construída pelas participantes, comentou-se sobre os valores mais freqüentemente professados pelo grupo (auto-respeito, felicidade, família, equilíbrio interior e sabedoria, nessa ordem decrescente de importância, conforme estão arrolados no Anexo G-11). Os valores são explicados através da teoria e com ilustrações, e através de pesquisas realizadas pela própria terapeuta com amostras provenientes do próprio município, de 1989 até 1996. Em seguida são abordados os conflitos de valores e como estes podem gerar *stress*.

A: “Estressa muito quando o aluno tem um valor muito diferente do professor.”

É distribuído então um exercício sobre “Busca de Valores” (Anexo E-3), a ser completado em casa; seu objetivo é clarificar ainda melhor os principais valores professados por cada participante, e se esses valores, de fato, regem as suas vidas.

A terapeuta solicitou em seguida a “tarefa de casa”: quais as técnicas paliativas para redução do *stress*, expostas na sessão anterior, foram efetivamente utilizadas pelas participantes, no decorrer da semana.

V e G disseram que utilizaram muito o “monólogo positivo”.

AC disse que costuma respirar fundo e lembrar algo bom.

A diz que sempre deita e dorme depois do almoço, “posso ter o que for para fazer, deixo para depois.”

V diz que redescobriu o prazer de se espreguiçar: “Não saio da cama sem me espreguiçar.”

No final, foi feito um relaxamento breve, apenas com comandos de relaxamento, a pedido do grupo.

5^A. SESSÃO (27/03/04)

CONTEÚDO DA 5^A. SESSÃO:

Estratégias de enfrentamento de *stress* a longo prazo (Transparências)

Assertividade:

- Levantamento de comportamentos assertivos
- Dramatização (exemplo de comportamento não assertivo, agressivo e assertivo)
- Teoria sobre assertividade – crenças não-assertivas e direito assertivo (Transparências)
- Dramatização por grupos com os três comportamentos acima, em situação de escola

DESCRIÇÃO DA 5^A. SESSÃO:

Tendo por base o modelo de stress, foram citadas as estratégias de enfrentamento de *stress* a longo prazo e como essas seriam benéficas para reduzir o stress em muitas situações do cotidiano, podendo transformá-las em algo mais prazeroso.

Gi: “Não gosto de passar roupa, mas outro dia comprei um novo ferro de passar e acabei gostando de passar roupa durante várias horas.”

Foi explicado que neste dia, entre as estratégias a longo prazo, seria enfocada a assertividade, a qual poderia reduzir o *stress* em muitas situações. Inicialmente, foi feito um inventário de comportamentos assertivos e não-assertivos, com auto-correção (Anexo E-4). A pontuação era de 0-20 pontos, com a seguinte distribuição:

01 – 05 pontos: Se você continuar sendo tão pouco assertivo(a), vai se estressar muito!

06 – 10 pontos: Procure ser um pouco mais assertivo(a)!

11 – 15 pontos: Por que não estender sua assertividade em algumas áreas para outras mais?

16 – 20 pontos: Você parece ser uma pessoa muito assertiva!

Resultado do grupo:

01-05 pontos: 0 pessoas

06-10 pontos: 4 pessoas

11-15 pontos: 6 pessoas

16-20 pontos: 1 pessoa

Assim, o grupo parece ter uma assertividade mediana.

A: “Achei que desse outro resultado.”

Foi comentado que nem sempre a posição assertiva de uma pessoa é bem aceita pelas outras.

Gi: “Depende de como a pessoa é assertiva.”

Em seguida, foi feita uma dramatização da cena de um casal no restaurante em que a terapeuta fez o papel de marido, convidando duas participantes para assumir, respectivamente, os papéis de esposa e garçom. Diante de um prato que não estava de acordo com o que ele havia pedido, o marido teve, no primeiro momento, um comportamento não-assertivo, depois agressivo, e finalmente, um comportamento assertivo.

Gi e S: “A cena 3, o assertivo, é o ideal.”

AC: “Na primeira cena ele descontou na mulher.”

AC, Gi e Le: “Na 2ª. cena, ele foi agressivo e estressado.”

AC: “Na 3ª. cena, ele teve a atitude ideal, ele expressou seus sentimentos e todos saíram satisfeitos.”

I: “A pessoa agressiva só pensa nela.”

AC: “Trabalho numa escola onde colocam uma música na entrada, sempre chego atrasada alguns minutos e minha supervisora veio falar comigo para não atrasar mais, com jeito. Depois eu fui falar com ela a respeito do horário, explicando inclusive que na hora da saída eu nunca saio no horário, fico sempre um pouco mais. No caso fui assertiva.”

Gi: “Horário é horário, você deve cumprir.”

E: “Uma pessoa assertiva leva a outra a ser assertiva também.”

Gi: “Fui a uma reunião e perguntaram a respeito do conteúdo, eu disse que não gostei e a pessoa se doeu.”

Foi discutido com o grupo uma relação de “crenças não assertivas” e seus respectivos “direitos assertivos”.

Em seguida, foi solicitado que o grupo se dividisse em dois subgrupos e que cada um deveria representar uma situação escolar em que apareceriam os três comportamentos enfocados: não-assertivo, assertivo e agressivo.

Formaram-se então os dois grupos. MA, E, R, S, A, C representaram uma cena em que um aluno vivia incomodando outro, até que as duas mães foram chamadas, e estas

representaram as três possibilidades de comportamento – não-assertivo, assertivo e agressivo. O segundo grupo constituído por Lê, AC, F, Gi e I representaram uma cena em que a diretora aborda uma professora de modo agressivo, assertivo e não-assertivo. As situações apresentadas foram discutidas.

A: “A mãe deveria falar com a filha e não arrancar as folhas do caderno.”

F e MA: “A mãe quer que a escola faça o papel da família.”

A: “A mãe em casa com 3-4 filhos não dá conta e a professora com 35 alunos precisa dar conta.”

MA: “Os pais dos alunos bons até questionam como pode com 35 alunos, já os pais dos alunos ruins nunca vão às reuniões e quando vão, os filhos sempre são perfeitos.”

E: “Essa questão de assertividade que discutimos hoje me lembra um ditado: Ser bom mas não ser bobo.”

A terapeuta frisou a necessidade de mudança quanto ao maior uso de comportamentos assertivos, pois estes permitem a expressão dos sentimentos de uma forma que não desrespeite o direito dos outros.

Na conclusão do encontro, revisando mais uma vez as vantagens do comportamento assertivo, foi pedido que as participantes prestassem atenção em seus comportamentos não-assertivos ou agressivos e procurassem evitá-los, e tentassem ser mais assertivos.

6^A. SESSÃO (03/04/04)

CONTEÚDO DA 6^A. SESSÃO:

Assertividade – revisão do encontro anterior (Transparências)

O papel da empresa (direção da escola) na redução de *stress* (Transparências)

O papel do *stress* tecnológico ou *tecnostress* (Transparências)

Importância do exercício físico, do sono e da nutrição no controle do *stress*

DESCRIÇÃO DA 6^A. SESSÃO:

Foi feita uma revisão do tema “assertividade”, tratado na sessão anterior, solicitando-se que as participantes trouxessem exemplos de respostas assertivas ou não-assertivas da semana que passou.

AC: “A coordenadora me comunicou que meu horário de atividades extras na escola seria aumentado, embora o horário já estivesse acordado desde o início do ano e eu já assumira

outros compromissos para depois (fazer ioga). Num primeiro momento achei que teria que concordar e desistir da ioga, mas depois criei coragem para ser assertiva e disse que eu não poderia mudar meu horário, e então a coordenadora entendeu meu ponto de vista e ficou com o horário que fora combinado.”

Em seguida foi abordado o tema “O papel da empresa (escola) na redução do *stress*”, inicialmente através dos seis pontos de desequilíbrio de acordo com Maslach (1999) – excesso de trabalho, falta de controle sobre o trabalho, falta de recompensa, falta de união, falta de justiça e conflito de valores, complementando depois com considerações do NIOSH (1999). Para ilustrar o item “falta de união entre as pessoas” foi mostrada uma transparência com a “lição dos gansos”, animais que em sua migração demonstram extraordinário senso de solidariedade.

V: “Precisei falar para a direção elogiar o trabalho dos alunos.”

A: “A escola só se preocupa com o aluno e nós professores parece que não temos valor.”

MA: “Eles têm mais medo de perder o aluno do que perder o professor.”

G: “O professor que vem de fora tem mais valor e importância do que aquele que está ‘na casa’.”

Comentando a “lição dos gansos”:

AC: “Eles nos ensinam solidariedade, união, saber colocar-se no lugar do outro.”

MA: “A lição é passada, mas ninguém consegue colocar em prática, a ganância é muito grande.”

V: “Uma colega referiu-se de maneira depreciativa quando eu passei a dar aula para 5^a. série, depois de ter dado aula no ensino médio, mostrando a discriminação que existe quanto aos professores que lecionam nas classes mais iniciais.”

A: “Peguei uma classe impossível, a indisciplina era enorme, a direção apoiava só os alunos, precisei tirar licença saúde por isso.”

Em seguida, foi dada a definição de “*stress* tecnológico”, seus sintomas físicos e psicológicos. Após a pergunta se alguém já sentira esse tipo de stress, todas foram unânimes dizendo que sim e dando exemplos, e depois solicitou-se que as participantes sugerissem o que fazer para enfrentá-lo.

E: “Saber o necessário.”

Na última parte da sessão, foi discutida a importância do exercício físico, do sono e da nutrição na prevenção do *stress* através da leitura prévia de dois artigos a respeito.

Algumas participantes relataram experiências em que passaram a se sentir melhor após a realização de caminhadas e outros exercícios, principalmente aeróbicos.

E: “Tive uma época em que perdi o emprego e tive uma hérnia de disco, e caí na cama, depois comecei a caminhar aos poucos e melhorei muito.”

AC relatou que em decorrência da “propaganda” de Gi na sessão anterior começou a participar de um grupo de ioga e está gostando muito.

7^A. SESSÃO (17/04/04)

CONTEÚDO DA 7^A. SESSÃO:

Comportamento Tipo A: aplicação de questionário e discussão

Qualidade de vida: aplicação de inventário

Estratégias a longo prazo para redução de *stress*:

- Administração do tempo e organização do trabalho
- Idéias irracionais em geral e aquelas ligadas ao ensino (Transparência)
- Solução de problemas ligadas ao ensino – esquema e exemplo, como preparação para o próximo encontro (Transparência)

DESCRIÇÃO DA 7^A. SESSÃO:

Para motivar a discussão sobre Comportamento Tipo A e sua importância no *stress* auto-produzido, foi aplicado um inventário com 12 itens de comportamentos típicos do Tipo A (Anexo E-5). Os participantes do grupo fizeram a tabulação e pelos resultados do Anexo G-8 observou-se uma média de 8,33 pontos, podendo se afirmar que o grupo, em média, é composto predominantemente por pessoas do Tipo A; três pessoas tiveram, respectivamente, 5, 6 e 7 pontos. Em seguida, com base nos resultados foi discutida a “doença da pressa” diagnosticada por Rosenman e Friedman, alertando-se sobre os fatores que levam uma pessoa ser do Tipo A ou B: uma predisposição genética interligada com situações e contextos presentes no ambiente em que a pessoa foi criada. Discutiram-se depois estratégias que o Tipo A pode adotar para reduzir seu *stress* excessivo.

Aplicou-se depois o IQV – Inventário de Qualidade de Vida (Lipp e Rocha, 1994), cujos resultados deverão ser devolvidos no encontro seguinte.

Em seguida voltou-se a abordar as “estratégias a longo prazo para redução de *stress*”, iniciando-se com a questão da administração do tempo e organização do trabalho. Entregou-se às participantes um quadro com “Possibilidades de administrar o tempo e

organizar o trabalho” (Anexo E-6) , onde elas pudessem assinalar em “já faço isso”, “não quero, não posso” ou “vou tentar”, com um fechamento dizendo “inicialmente vou tentar realizar as duas sugestões ...

A: “A organização economiza tempo.”

G: “Algumas coisas eu faço por escrito, outras eu guardo na cabeça.”

I: “Tenho uma amiga que trabalha os três períodos e não dirige, depende do marido para tudo, eu já faço tudo sozinha, desde trocar pneu, levar à oficina e tudo, qual a pessoa que vive melhor?”

Seguiu-se uma discussão das participantes sobre as vantagens e desvantagens de ser dependente dos outros, chegando-se à conclusão que não ser dependente geralmente reduz o tempo de espera.

Finalizando essa parte, as participantes compartilharam com o grupo algumas coisas que já faziam para se organizar melhor e suas intenções de fazer algumas mudanças para melhorar a administração do seu tempo e a organização de suas vidas.

Voltou-se a abordar as “idéias irracionais que levam ao stress”, mediante esquema geral dessas idéias, com seus pensamentos positivos e sua transformação em pensamentos positivos. Em seguida, projetou-se uma transparência e distribuiu-se um quadro contendo idéias irracionais típicas do professor, com suas alternativas realistas. Solicitou-se que as participantes discutissem as idéias e acrescentassem outras que costumavam ter.

Gi: “Quando terminasse o ano o aluno deveria ter aprendido tudo que ensinei.”

E: “Acontece que algumas coisas pelas quais o aluno se interessou mais, ele aprendeu, outras não. Então, é uma idéia irracional pensar assim.”

Gi: “É, os alunos não aprenderam tudo que dei, mas alguma coisa ele aprendeu.”

A: “O que estressa o professor é que ele depende dos outros para realizar seu trabalho, os alunos não dão retorno para verificar se eles aprenderam ou não.”

Gi: “Ser professor não é profissão e sim uma missão. É uma luta.”

C: “Tenho uma amiga que largou a profissão e ajuda o marido na empresa. Ela está supersatisfeita com o que faz.”

Seguiu-se uma discussão sobre as dificuldades de ser professor, e que só valeria a pena se a pessoa realmente gostasse do que faz. E foi lembrado que todas estavam aqui reunidas para tentar tornar o trabalho um pouco menos estressante.

F: “A criança deve sair da Ed. Infantil alfabetizada e nem sempre acontece isso. Isto também é uma idéia irracional, pois cada criança tem seu ritmo.”

V: “Quando corrigia as provas, achava que eu tivesse errado quando os alunos cometiam erros, mas cheguei à conclusão que não errei em nada; cada criança aprende de forma diferente.”

Em seguida a terapeuta projetou uma transparência sobre “solução de problemas no ensino”, fornecendo-se um exemplo para ilustrar as diversas etapas.

Esquema para solução sistemática de problemas no ensino (estratégias de solução de problemas profissionais típicos e comuns ao grupo são discutidas e treinadas, através de um esquema em nove passos): (a) Descrição inicial do problema; (b) Descrição detalhada do problema; (c) Reformulação do problema; (d) Busca de estratégias de solução; (e) Avaliação e seleção de estratégias de solução; (f) Elaboração de um plano de ação; (g) Elaboração de providências e eventualmente treino de habilidades para transformar o plano em ação; (h) Transposição para a prática; (i) Correção ou aperfeiçoamento do plano de ação após verificação de sua eficácia.

Como “lição de casa” forneceu-se uma cópia desses passos para as participantes, pedindo que para o próximo encontro cada pessoa trouxesse um exemplo de seu próprio trabalho que servisse de base para um trabalho conjunto de solução de problemas.

8^A. SESSÃO (24/04/04)

CONTEÚDO DA 8^A. SESSÃO:

Devolução e comentários IQV – Inventário de Qualidade de Vida

Importância de atividades de relaxamento ou similares (ioga, meditação, etc.)

Importância de atividades de lazer para reduzir o *stress*

Idéias irracionais no ensino – revisão (Transparências)

Solução de problemas no ensino, a partir de problemas trazidos pelo grupo, e também a partir de levantamento prévio realizado no 4^o. encontro: fatores estressores no trabalho de professor (Transparência)

Aplicação de pós-testes: ISSL, Inventário de *Burnout* de Maslach, *Logo-Test*.

DESCRIÇÃO DA 8^A. SESSÃO:

Após devolver os resultados do IQV – Inventário de Qualidade de Vida – foram discutidos os quatro quadrantes – social, afetivo, profissional e de saúde – e a necessidade de haver equilíbrio entre eles. Ao analisar o resultado global do grupo (Anexo G-9), verificou-se que os quadrantes social e afetivo, de modo geral, estão satisfatórios. Já no quadrante

profissional e no da saúde, o grupo mostrou-se deficitário, ocasionando discussão prolongada sobre as medidas que pudessem ser tomadas. A terapeuta aproveitou para lembrar da importância de atividades físicas e de relaxamento para ajudar a melhorar o quadrante “saúde”.

Le: “Antigamente podia resolver uma coisa de cada vez, hoje precisamos resolver tudo de uma só vez.”

O grupo lembrou da questão vista no encontro anterior sobre como administrar o tempo e organizar melhor o trabalho, e várias sugestões foram apresentadas a respeito.

C: “Procuro anotar até o itinerário para facilitar o dia.”

A terapeuta lembrou que, ao querer melhorar a qualidade de vida introduzindo atividades adicionais de lazer, é preciso ter cuidado para que essas atividades não gerem *stress* adicional.

Foi feita uma revisão das “idéias irracionais do professor”, abordadas no encontro anterior, e que ajudariam na redução do *stress* auto-produzido pelo professor.

Em seguida foi abordada a “Solução de problemas no ensino”, como uma das estratégias de combater o *stress* a longo prazo, através das etapas: descrição inicial do problema; descrição detalhada do problema; reformulação do problema; busca de estratégias de solução; elaboração de um plano de ação; elaboração das providências a serem tomadas; e etapas que seriam complementadas na prática com mais duas etapas: transposição para a prática; correção e aperfeiçoamento do plano.

Como por ocasião do levantamento de “fatores estressores no trabalho” (no 4º. encontro) os problemas mais citados foram indisciplina do aluno, conversas paralelas e desinteresse, e também neste encontro, foram esses os problemas mais citados, passou-se a enquadrar o problema “como conseguir a atenção e o interesse dos alunos, especialmente no início da aula” nas etapas de solução de problemas. Na etapa “reformulação do problema”, alertou-se para a necessidade de rever o conceito de disciplina, através da leitura de material apropriado. Na busca de “estratégias de solução” houve muitas idéias:

V: “Colocar provérbios na lousa e discutir com os alunos.”

G: “Fazer uma oração da paz com as crianças.” (recitou a oração)

I: “Nas aulas de filosofia, eu passo as frases sobre liberdade, disciplina, etc. na lousa para que eles reflitam a respeito.”

AC: “Na escola onde trabalho aboliram o sinal e colocaram uma música suave, tanto na entrada, recreio e saída, o que parece deixar os alunos, e também os professores, menos estressados.”

O último encontro foi encerrado com a aplicação dos pós-testes: ISSL, Inventário de *Burnout* de Maslach e *Logo-Test*.

A terapeuta fez o fechamento do Treino, revisando os principais conceitos trabalhados e a necessidade de manter as mudanças de comportamento já iniciadas. Agradeceu a participação de todos, ao que as participantes disseram que elas é que estavam agradecidas pelas experiências e conhecimentos que elas puderam ter. Encerrou-se a sessão com bonbons trazidos pela terapeuta.

No final lembrou-se ao grupo de que haveria uma “sessão de acompanhamento” no dia 5 de junho de 2004 para fazer uma avaliação final do trabalho realizado.

SESSÃO ACOMPANHAMENTO

CONTEÚDO DA SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO:

Apresentação e discussão do vídeo:

Como vencer o *stress* (n.d.). [vídeo]. Rio de Janeiro: Suma Econômica.

Discussão dos aspectos relevantes abordados durante o treino e que motivaram mudanças de comportamento (Roteiro para discussão - Anexo E-7 a)

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO:

Apesar de a terapeuta ter telefonado previamente para cada uma das participantes para lembrá-las da sessão de acompanhamento, algumas tiveram que faltar devido a um compromisso com a escola em que trabalham.

Inicialmente foi passado e discutido um vídeo sobre *stress* que abordou a revisão de grande parte dos conceitos sobre *stress* e como evitar o *stress* excessivo, com ênfase em técnicas de relaxamento e musicoterapia.

Em seguida, foi distribuído um roteiro (Anexo E-7 a) para guiar a discussão sobre os aspectos do treino considerados relevantes pelas participantes e que efetivamente elas conseguiram transpor para a prática de seu dia-a-dia.

À medida que o roteiro foi sendo seguido, fez-se uma revisão dos conceitos abordados durante as oito semanas de Treino para Gerenciamento do Stress, item por item, para em seguida solicitar que cada participante se manifestasse sobre a aplicação do aprendido em sua vida.

Relaxamento, ioga:

Das 9 participantes presentes na sessão de acompanhamento, seis afirmaram que fizeram alguma modificação nesse aspecto.

P: “Estou ouvindo música e tentando relaxar, mas preciso aumentar o tempo.”

C: “Consigo relaxar após o trabalho, durante 1 hora, deitando no sofá.”

V: “Estou relaxando com música, mas ainda não estou conseguindo relaxar corretamente, falta mais treino.”

L: “Estou praticando relaxamento, mas ainda falta uma frequência maior.”

A: “Quando quero, consigo relaxar naturalmente.”

Atividade física:

Três participantes afirmaram que começaram a praticar caminhada, alguns dias em conjunto, outros dias cada uma separadamente.

V: “Comecei a ir numa academia. Está sendo maravilhoso.”

C: “Faço movimentos de manhã, em casa, durante cinco minutos.”

L: “Estou caminhando, mas falta uma maior regularidade.”

Alimentação mais balanceada:

Quatro participantes disseram que estão cuidando mais da alimentação.

P: “Estou aumentando o consumo de frutas, verduras e legumes.”

C: “Estou estudando e aplicando a utilidade de plantas medicinais.”

L: “Não mudei nada, pois sempre fiz uma alimentação assim saudável.”

A: “Estou procurando me alimentar bem.”

Assertividade:

Todas as participantes disseram que estão se permitindo expressar mais o que pensam e sentem, com os devidos cuidados para não ferir os outros.

P: “Procuro falar quando é preciso.”

C: “Desabafo mais no momento necessário.”

V: “Estou sendo cada vez mais decidida. É gratificante colocar sua opinião.”

L: “Estou respondendo ao invés de engolindo; é o que mais gostaria de aperfeiçoar, pois é o que mais me incomoda.”

MA: “Estou respondendo, não deixando que me dominem tanto; com calma, estou conseguindo.”

A: “Estou falando o que penso e fazendo o que quero.”

Administração do tempo e organização do trabalho:

A: “No trabalho, consegui fazer algumas mudanças. No campo particular, não.”

P: “Conseguo reorganizar algumas rotinas.”

C: “Já fazia, mas melhorei mais.”

V: “Não deixo para depois muitas tarefas que posso fazer logo. Isso resulta em economia de tempo”

L: “Procuo listar mentalmente o que tenho a fazer, mas nem sempre isso basta, pois o tempo é curto mesmo.”

MA: “Ao levantar, me programo para o dia. Antes não procurava me programar tanto.”

Estratégias a curto prazo (percepção dirigida, monólogo positivo, etc.):

MA: “Procuo olhar para trás e ver que tem coisas piores. Pensar assim me relaxa mais.”

A: “Procuo não levar tudo tão a sério.”

P: “Nisso a religião me ajuda; fico mais confiante.”

C: “Já usava algumas das estratégias que aprendemos aqui, mas agora tento melhorar mais.”

V: “Já usava estratégias assim, só que antes eu não sabia o que estava fazendo e que isso poderia ajudar a reduzir o *stress*.”

L: “Infelizmente no momento em que estou sob tensão não consigo abrir espaço para isso.”

Resolução de conflito de valores:

A: “Melhorei muito em alguns aspectos.”

C: “Aprendi a valorizar mais a saúde.”

V: “Estou mudando meus valores.”

L: “Embora quisesse, atualmente fica difícil fazer algo que me dê prazer.”

Idéias irracionais (especialmente ligadas ao ensino):

A: “Estou mais paciente.”

P: “Estou aceitando melhor as atitudes dos alunos.”

C: “Estou mais flexível e menos exigente.”

V: “Estou sendo menos exigente para comigo mesma, mas devo melhorar bem mais.”

L: “Eu nunca tive essas idéias irracionais.”

Solução planejada de problemas de ensino:

Três participantes disseram que procuram parar um pouco mais para não tomar decisões tão impulsivas quando surgem problemas no ensino para resolver.

Controle de comportamento Tipo A:

Cinco participantes disseram que estão mais atentas ao seu Comportamento Tipo A .

C: “Melhorei minhas atitudes com pessoas e comigo.”

V: “Estou delegando tarefas para me estressar menos.”

L: “Estou tentando me policiar para esse controle.”

Após a discussão, a terapeuta reiterou mais uma vez a necessidade de se atentar para o controle do *stress* excessivo no trabalho e na vida em geral, expressando sua esperança de que os encontros tenham servido para que cada uma possa realmente fazer e manter algumas mudanças positivas para melhorar a qualidade de vida através da redução do *stress* excessivo.

Ao final da sessão, o grupo providenciou, de surpresa, uma festa de despedida, com salgadinhos e bebidas, um discurso de agradecimento e um presente para a terapeuta.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO TGSs E RELATO DAS SESSÕES

CARACTERIZAÇÃO GRUPO TGSs

De acordo com a Tabela A-5, o Grupo TGSs é composto por 13 professoras, com idades variando de 32 a 62 anos e média de 43,8 anos. Em média, trabalham 33,2 horas semanais na escola, acrescidas de 12,6 horas em casa para correção e preparação de aulas, perfazendo um total de 45,8 horas semanais dedicadas ao trabalho escolar. A média de anos de trabalho é de 21,4 anos.

Tabela A-5 - Grupo TGSs – Dados biográficos do Grupo TGSs

| Participante | Idade | Estado civil | Tem filhos | Escola | Nível | Horas trabalho | | | Anos Trab. | Formação | | |
|--------------|-------|--------------|------------|--------|-------|----------------|------|-------|------------|----------|------|-------|
| | | | | | | Escola | Casa | Total | | Mag. | Sup. | TipoS |
| G2-1 | 47 | Cas. | Não | Est. | F.1/2 | 48 | 8 | 56 | 25 | Não | Sim | E/P |
| G2-2 | 35 | Cas. | Não | Part. | F.1/2 | 34 | 10 | 44 | 17 | Sim | Sim | P/L |
| G2-3 | 51 | Sep. | Sim | Est. | F.1 | 30 | 4 | 34 | 25 | Sim | Sim | P |
| G2-4 | 36 | Un est | Não | Est. | F.1/2 | 44 | 40 | 84 | 17 | Sim | Sim | L |
| G2-5 | 32 | Solt. | Não | Part. | F.1 | 34 | 12 | 46 | 15 | Sim | Sim | P |
| G2-6 | 39 | Solt. | Não | Est. | F.1 | 25 | 10 | 35 | 18 | Sim | Sim | P |
| G2-7 | 49 | Cas. | Sim | Est. | F.1 | 40 | 10 | 50 | 25 | Sim | Sim | C/P |
| G2-8 | 40 | Cas. | Sim | Est. | F.1 | 25 | 10 | 35 | 21 | Não | Sim | P |
| G2-9 | 45 | Cas. | Sim | Est. | F.1 | 25 | 4 | 29 | 22 | Sim | Sim | P/CS |
| G2-10 | 62 | Sep. | Sim | Part. | F.2 | 16 | 20 | 36 | 25 | Sim | Sim | L/D |
| G2-11 | 37 | Sep. | Sim | Est. | F.1 | 30 | 6 | 36 | 19 | Sim | Sim | P |
| G2-12 | 44 | Cas. | Sim | E + P | F.1 | 40 | 15 | 55 | 25 | Sim | Sim | P |
| G2-13 | 52 | Cas. | Sim | E + P | F.1 | 40 | 15 | 55 | 24 | Sim | Sim | P |
| Média | 43,8 | * | * | * | * | 33,2 | 12,6 | 45,8 | 21,4 | * | * | * |

* resultados detalhados na tabela ... a seguir

Legendas:

Estado civil: Cas.=casada; Solt.=solteira; Un est=união estável; Sep.=separada.

Escola: Est.=estadual; Part.=particular; E+P=escola estadual e particular.

Nível: F.1=Fundamental 1 (Séries 1-4); F.2=Fundamental 2 (Séries 5-8); F.1/2=Fundamental 1 e 2.

Formação: Mag.=Magistério (antigo Normal); Sup.=Superior.

TipoS= Tipo de curso superior: P=Pedagogia; C=Ciências; CS=Ciências Sociais; D=Direito; E=Educação Artística.

Pela Tabela A-6 verifica-se que 62% das professoras são casadas, ou vivem em união estável, e 62% têm filhos. A maioria (62%) trabalha em escola estadual. 69% lecionam no ensino fundamental 1 (1^a. a 4^a. séries). Todas têm ensino superior, tendo algumas concluído mais de um curso superior. O curso superior mais freqüente é o da Pedagogia. Além disso, 85% cursaram o magistério (antigo normal), o que permite concluir que é um grupo com formação intensa na área de educação.

Tabela A-6 - Grupo TGSs – Dados biográficos: frequência e porcentagem de algumas variáveis

| Estado civil | Frequência | % |
|------------------------------|------------|-----|
| Solteira | 2 | 15 |
| Casada (incl. união estável) | 8 | 62 |
| Separada | 3 | 23 |
| | | |
| Filhos | Frequência | % |
| Sim | 8 | 62 |
| Não | 5 | 38 |
| | | |
| Escola | Frequência | % |
| Estadual | 8 | 62 |
| Particular | 3 | 23 |
| Estadual + Particular | 2 | 15 |
| | | |
| Nível escola | Frequência | % |
| Fundamental 1 (Séries 1-4) | 9 | 69 |
| Fundamental 2 (séries 5-8) | 1 | 8 |
| Fundamental 1 + 2 | 3 | 23 |
| | | |
| Formação | Frequência | % |
| Magistério | 11 | 85 |
| Superior | 13 | 100 |
| Tipos de ensino superior * | | |
| - Superior: Pedagogia | 11 | 85 |
| - Superior: Letras | 3 | 23 |
| - Superior: Direito | 1 | 8 |
| - Superior: Proc. Dados | 0 | 0 |
| - Superior: História | 0 | 0 |
| - Superior: Geografia | 0 | 0 |
| - Superior: Ciências | 1 | 8 |
| - Superior: Ciências Sociais | 1 | 8 |
| - Superior: Ed. Artística | 1 | 8 |
| - Superior: Matemática | 0 | 0 |

* Algumas professoras concluíram mais de um curso superior

O questionário de dados biográficos incluía uma pergunta sobre o stress percebido pelas professoras em seu trabalho (“Você considera sua profissão de professor estressante?”, com as alternativas “nem um pouco”, “um pouco”, “muito” e “muitíssimo”). Pelos resultados da Tabela A-7 verifica-se que 54% das professoras consideram seu trabalho “muito estressante”, e 31% “muitíssimo estressante”. 15% consideraram-no “um pouco estressante”.

| Participante | Fev.04 | | Março 04 | | | Abril 04 | | | % pres. | Jun.04 |
|--------------------------|--------|----|----------|-----|----|----------|----|----|---------|--------|
| | 28 | 6 | 13 | 20 | 27 | 3 | 17 | 24 | | |
| G2-10 | x | | x | x | | x | x | x | 75 | |
| G2-11 | x | x | x | x | x | x | | x | 88 | X |
| G2-12 | x | x | x | x | x | x | x | x | 100 | |
| G2-13 | x | x | x | x | | x | x | x | 88 | X |
| % Presença por sessão | 85 | 92 | 92 | 100 | 85 | 69 | 77 | 85 | 86 | 69 |

* desistentes

RELATO DAS SESSÕES GRUPO TGSs

1^A. SESSÃO (28/02/04)

CONTEÚDO DA 1^A. SESSÃO:

Distribuição de crachás

Apresentação

Regras do grupo

Expectativas do grupo

Explicação do Treino

Explicação e assinatura do Termo de Consentimento (Anexo H)

Preenchimento da Ficha de Identificação (Anexo D)

Aplicação do ISSL

Aplicação do Inventário de *burnout* de Maslach (Anexo B)

Aplicação do *Logo-Test* (Lukas) (Anexo C)

Apresentação do modelo de *stress* (transparência)

Relaxamento de Jacobson

+

A questão do sentido como fator protetor contra *stress* excessivo

Modelo tridimensional do ser humano: dimensão psicofísica e noética ou espiritual (transparência)

Tensão psicofísica como sendo indesejável e combate ao *stress*, mas tensão espiritual como sendo desejável, usando o *stress* para crescimento pessoal.

DESCRIÇÃO DA 1^A. SESSÃO:

Após distribuição dos crachás, cada uma das participantes foi convidada a se apresentar. Todas falaram sobre a escola em que trabalhavam, e quanto tempo tinham de magistério, acrescentando às vezes algum detalhe mais pessoal, como estado civil e filhos. Todas as participantes comentaram que o trabalho de professor é gratificante, mas também altamente desgastante.

Foi distribuído e explicado o Termo de Consentimento, e em seguida, assinado por todas. Realçou-se o caráter confidencial das informações fornecidas e dos resultados dos testes.

A terapeuta enfatizou então as “regras do grupo”, a saber: caráter confidencial das informações pessoais; pontualidade e assiduidade; comunicação: saber ouvir, não interromper o outro, não monopolizar a discussão.

A terapeuta falou resumidamente sobre o papel do *stress* em nossa vida de hoje e sobre o objetivo de todas estarem reunidas. Solicitou em seguida que as participantes expressassem suas expectativas em relação ao “Treino para Gerenciamento de Stress”, escrevendo-as no *flip-chart*. Como expectativas do grupo foram arroladas as seguintes: diminuir ansiedade (3 pessoas); trabalhar sem se estressar tanto, sem se cansar tanto; saber lidar com o *stress* para que não interfira na vida pessoal; dar-se duas horas de presente (comentário de AM sobre sua decisão de participar do treino).

Foi distribuído o formulário de Identificação, que todas preencheram e, em seguida, foi aplicado o ISSL, com explicações passo a passo para o grupo.

Em seguida, a terapeuta aplica os testes Inventário de *Burnout* de Maslach e *Logo-Test* de Lukas.

Como estavam todas sentadas há mais de uma hora, solicitou-se que levantassem e fizessem um rápido exercício de alongamento, ressaltando a necessidade de fazer exercícios físicos regulares.

Em seguida, a terapeuta explicou através de transparências o modelo de *stress*, sua definição e como o *stress* está relacionado à saúde e ao estado de bem-estar.

Em seguida, a terapeuta abordou o papel do sentido na vida e no trabalho como um dos aspectos que poderiam minimizar o *stress*. Explicou o modelo tridimensional do ser humano, com suas dimensões física, psíquica e noética ou espiritual. Ressaltou que a tensão psicofísica é indesejável e precisa ser combatida, o que veríamos no decorrer do treino, mas a tensão na dimensão noética é desejável, pois este tipo de *stress* nos faz crescer e usar nosso potencial e nossa criatividade, enfim, promover mudanças sempre em direção a algo melhor.

Relembrou-se novamente o modelo de *stress*, com a seqüência de estressores e sua avaliação pela pessoa, suas reações de *stress* e as conseqüências a curto e longo prazo, para explicar e justificar a escolha do relaxamento de Jacobson como uma das estratégias de enfrentamento do *stress*. Em seguida, diminuindo a intensidade da luz, efetuou-se, após rápida demonstração, um relaxamento do qual todas participaram. Após “voltarem” do relaxamento, a terapeuta perguntou a cada participante quais foram suas sensações durante o relaxamento e se todas conseguiram experienciar tranquilidade, o que foi parcialmente

conseguido. No final, solicitou-se que, como “lição de casa”, todas tentassem fazer o relaxamento em casa, pelo menos três vezes por semana.

2^A. SESSÃO (06/03/04)

CONTEÚDO DA 2^A. SESSÃO:

Revisão sobre modelo de *stress* (transparência)

Stress como processo vital e mecanismo de defesa natural

Modelo quadrifásico de *stress* (transparência)

Exercício “Como você reage em situações de *stress*” (Anexo E-1, baseado em Wagner-Link, 1999, p. 61)

Devolução dos resultados do ISSL e comentários

Resumo sobre como enfrentar o *stress* a curto e longo prazo (transparências)

Relaxamento de Jacobson

+

Exercício de dinâmica de grupo “Minha vida tem sentido quando...” (Anexo F-1)

Exercício: Algumas atividades desta última semana A) que deram sentido à minha vida, B) que não tinham sentido. (Anexo F-2)

Tarefa para casa - Elaborar o “mapa de minha vida”, em folha de papel dupla e lápis ou canetas coloridas: desenhar o “mapa de minha vida” até o presente momento, com seus eventos positivos e negativos, e pontos de mudança; recomendar que não se pense muito, usando formas, símbolos, cores. (Instruções por escrito).

DESCRIÇÃO DA 2^A. SESSÃO:

A terapeuta mostrou um livro sobre *burnout* (*Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador, de Benevides-Pereira) e pediu para os participantes analisarem a figura da capa (um homem/mulher com a cabeça sob a forma de uma lâmpada estourando). Em seguida explicou o que é *burnout* e sua relação com o *stress*.

Algumas participantes disseram que praticaram o relaxamento durante a semana.

A terapeuta fez uma revisão do modelo de *stress*, complementando com uma comparação da reação de *stress* (fuga ou luta) no homem primitivo e no contemporâneo.

Explicou as reações de *stress* divididas em sinais cognitivos, emocionais, vegetativos e musculares (baseado em Wagner-Link, 1999, p. 56-61). Em seguida distribuiu um formulário para levantamento de reações de *stress* baseado nessas mesmas quatro categorias.

K: “Qualquer coisa que me incomoda, eu perco o apetite.”

Os resultados do levantamento de reações de stress estão relacionados no Anexo G-2.

Várias participantes relatam seus sintomas vegetativos e musculares.

Para MR, D e Mar, a reação mais freqüente é pensar no problema que está deixando-a estressada, é o pensamento negativo. A terapeuta aproveita para comentar sobre a influência de pensamentos negativos sobre nossa disposição emocional.

MA: “Tudo fica contra mim.”

MC: “É preciso solucionar o problema o mais rápido possível; a maioria pensa em fugir.”

Mar: “Não adianta fugir, pois não vou melhorar, o problema me acompanha.”

A terapeuta comenta que às vezes é preciso distanciar-se um pouco do problema e relaxar, pois quando voltar terá outra cabeça para resolver o problema.

Quanto às reações emocionais e cognitivas, há vários comentários:

MC: “Irritabilidade excessiva.”

K: “Falta de sono, a cabeça não pára de pensar.”

Si tem necessidade de sono em momentos de *stress*.

Quanto aos sintomas vegetativos, D tem respiração ofegante, MC taquicardia e Mar também (“o coração dispara”).

Quanto às reações musculares, as mais comuns do grupo são nos ombros, pescoço, região lombar, e também pernas.

A terapeuta explica então que o *stress* não é apenas ruim, mas ele tem um lado positivo, como processo vital e mecanismo de defesa natural. Faz a comparação entre as reações de *stress* de um homem primitivo (enfrentando, por exemplo, um tigre) e do homem moderno, através das etapas de: orientação, ativação, adaptação, recuperação, sobrecarga, exaustão e morte. Ressalta a dificuldade do homem moderno de fazer pausas para recuperação, assim como a inadequação das reações de *stress* primitivas para nossa vida de hoje.

MA: “Na ativação pode acontecer de perder a voz.”

MC: “Dor de cabeça que vem logo após o momento de *stress*.”

MR: “No ano passado tive vários problemas, havia momentos em que me desligava de tudo.”

A terapeuta devolve os resultados do ISSL, individualmente, dizendo que esses resultados não precisariam ser compartilhados. Explicou depois os resultados do grupo como um todo qual a porcentagem das pessoas que estavam com *stress*, em que fase estavam e se

apresentavam predominantemente sintomas físicos ou psíquicos. Paralelamente, explicou o modelo quadrifásico de stress, de acordo com Lipp (2003).

AM: “Para o professor que trabalha 8 horas por dia é difícil, para mim como professora e diretora são muito mais, pois trabalho de 15/16 horas diárias. Como trabalho em dois locais, a adrenalina sobe durante 12/15 horas. Achava que concurso era moleza, pois era só ler e responder, e eu sempre passava, mas hoje não consigo nem escrever uma frase completa. Gastei toda minha reserva e hoje já não posso recorrer a ela.”

MC: “Esgotando a sua reserva, ela pode avançar para uma doença?”

A terapeuta lembra o modelo de *stress* já visto, e disse que sim.

K: “O organismo alerta quando chega ao limite.”

MC: “Precisei de uma cirurgia para recuperar a voz.”

MC: “O teste deveria ser feito no começo do ano, ao término do semestre e no final do ano, para ver a diferença.”

AM: “A educação de “antigamente” era mais calma, hoje precisa ser mais agitada – projetos, aniversário da escola, etc..”

MC: “As datas comemorativas são muito comercializadas. Vi uma reportagem em que as pessoas após o almoço sentam na calçada para conversar. A vida em relação ao *stress* era bem menor.”

Mar: “A gente tem muita culpa, pois se não tem condições para realizar algo, não devemos nos martirizar. A gente não aceita a situação que temos.”

São explicadas em seguida as estratégias para enfrentar o *stress* a curto e a longo prazo, por meio de transparências e com exemplos.

É explicado novamente o modelo tridimensional do ser humano, com ênfase na questão do sentido. A terapeuta faz então um rápido exercício, solicitando que o grupo dê exemplos de quando a sua vida tem sentido. Os exemplos fornecidos estão abaixo relacionados.

Minha vida tem sentido quando: vejo realização profissional de minha filha; faço relaxamento com meus alunos e depois converso com eles; ajudo crianças; fico sozinha para refazer minhas energias, lendo, descansando.

AM: “Me pego pensando no que eu fiz nos meus dois trabalhos, acredito que não fiz nada. Mas me realizo quando faço relaxamento com eles e depois eles vêm e me abraçam.”

K acrescenta: “Vejo sentido quando uma criança te ensina com um pequeno gesto.”

MR: “Me sinto bem quando fico sozinha em casa.”

Como tarefa foi solicitado que fizessem um exercício sobre “Atividades que fiz durante a semana e que deram sentido à minha vida, e outras que não tiveram sentido”. Além disso pediu-se que desenhassem o “Mapa de minha vida”.

No final, encerrou-se a sessão com um relaxamento abreviado.

3^A. SESSÃO (13/03/04)

CONTEÚDO DA 3^A. SESSÃO:

Devolução dos resultados do Inventário de *Burnout* de Maslach

Discussão do conceito de *burnout*: características, fases (Transparências)

Aplicação de “Sinais gerais indicativos de *burnout*”

Devolução de “Como você reage em situações de stress” – discussão da teoria e das respostas fornecidas pelas participantes na sessão anterior (Anexos E-1 e G-2)

Como enfrentar o stress a curto prazo (Transparências)

Aplicação de “Hierarquia de Valores” (Valores Terminais de Rokeach) (Anexo E-8)

Relaxamento de Jacobson

+

Tarefa do último encontro – Atividades da semana que tiveram sentido ou não – discutir e recolher

Discussão do “Mapa da minha vida”

(O que surpreendeu nos seus mapas? Quais os aspectos no passado que tinham sentido?

Que valores estão presentes no meu mapa? Quais meus sentimentos ao olhar o mapa? Que esperanças e objetivos tenho? O que posso aprender com ele?)

Discussão de “Pequeno Príncipe” de Saint Exupéry: o sentido da vida e do trabalho do acendedor de lâmpião (p. 50-52).

DESCRIÇÃO DA 3^A. SESSÃO:

A terapeuta distribuiu vários artigos sobre *stress* para leitura dos interessados. Depois devolveu os resultados do “Inventário de *Burnout* de Maslach”, com as porcentagens para cada um de seus componentes (exaustão emocional, despersonalização, falta de realização ou envolvimento no trabalho).

A terapeuta explicou então o conceito de *burnout*, sua relação com o *stress*, as fases do *burnout* e as pesquisas já realizadas a respeito no Brasil (principalmente Codo, 2000).

J: “Na pesquisa do Codo pode haver erro, a pessoa pode não ter entendido algumas perguntas.”

MC: “Quando a pessoa chega na 4^a. fase do *burnout* ela precisa de ajuda. Podem surgir fobias, síndrome de pânico, insônia.”

A terapeuta comenta então que tanto *stress* e *burnout* geralmente são reversíveis, mas quando a pessoa chega nas fases mais adiantadas, há necessidade de ajuda profissional.

Foi aplicado em seguida um inventário de “Sinais gerais indicativos de *burnout*” (Anexo E-2). O teste é auto-avaliativo, mas foi recolhido em seguida para processamento dos resultados do grupo. De acordo com o Anexo G-3, apenas uma pessoa deste grupo apresenta 9 ou mais sinais indicativos de *burnout*; os sintomas de *burnout* mais comuns no grupo são: falta de tolerância e falta de confiança nos outros.

A terapeuta devolve os papéis com o levantamento de reações de *stress*, realizado na sessão anterior, o que provoca alguns comentários sobre como combater o *stress* através de exercícios físicos:

J: “Depois de algum tempo sem fazer, você sente falta de exercícios.”

MC disse que abandonou os exercícios e quando voltou a fazê-los sentiu durante algum tempo dor nas pernas.

K: “Para não chegar ao *burnout* é preciso respeitar o próprio limite.”

A terapeuta explicou então algumas estratégias para reduzir o *stress* a curto prazo, como medidas paliativas.

MA: “Será que consigo fazer a percepção dirigida?”

J: “Ter um animal (cachorro) resolve para aliviar.”

MC: “Já usei fotos para a percepção dirigida.”

MR: “Focalizar na cor azul alivia.”

J disse que usa o monólogo auto-instrutivo na sala de aula com os alunos.

MI: “Fiz o relaxamento com os alunos e eles adoraram.”

J: “Será que nada afeta os ingleses, eles parecem tão calmos?”

Diante do exemplo apresentado pela terapeuta sobre “esperar na fila imensa do caixa de um supermercado”, surgem idéias sobre como reduzir o *stress* a curto prazo:

J: “Penso em coisas boas.”

M: “Puxaria assunto com a pessoa próxima.”

MI: “Carregaria um livro para ler no momento.”

K: “Pensaria numa praia.”

MC: “Certamente não pensaria no pagamento da compra.”

Em seguida foi devolvida a “lição de casa” – atividades realizadas durante a semana que tiveram sentido e que não tiveram sentido, cujas respostas estão arroladas no Anexo G-4. Foram feitos comentários diversos sobre as atividades que tiveram sentido, para as quais a terapeuta solicitou que tentassem pensar nos valores subjacentes.

Em seguida a terapeuta solicitou que as participantes colocassem o “Mapa de sua vida” (feito em casa) diante de si e, quem quisesse, poderia responder às perguntas formuladas (O que surpreendeu nos seus mapas? Quais os aspectos no passado que tinham sentido? Que valores estão presentes no meu mapa? Quais meus sentimentos ao olhar o mapa? Que esperanças e objetivos tenho? O que posso aprender com ele?)

D se questionou: “Será que já passou tudo isso?”

M: “Observei o tempo em que fui mais feliz usei uma cor para o positivo, uma para o negativo, e outra para as mudanças. Predominou o positivo.”

R: “Usei uma cor para cada área da minha vida.”

MR: “Usei azul para tudo de que gosto. Verifiquei que os altos eram muito altos e os baixos muito baixos. Agora estou pensando no futuro.”

MC: “Para as coisas ruins usei três cores: preto, vermelho e marrom, depois dos obstáculos usei muita cor, luz.”

D: “Usei o preto para simbolizar a morte.”

MR disse que desenhou o sol; o filho, quando viu seu desenho, considerou que ele fosse o sol.

MC: “Como estava na minha mãe e todas as irmãs estavam presentes, elas identificaram tudo que estava no mapa.”

M: “Colocou vermelho no momento de crise (quando casou, mas não quer que o marido veja esse mapa, pois vai entender diferentemente).”

A terapeuta disse que esse mapa será utilizado em sessões próximas, para verificar aspectos ligados à questão do sentido da vida.

A terapeuta selecionou de “O Pequeno Príncipe” de S. Exupéry o trecho em que o pequeno príncipe visita o asteróide em que habitava o acendedor de lampião, para que as participantes percebessem a falta de sentido da vida e do trabalho desse acendedor.

R: “Era uma situação em que ele não tinha escolha. O trabalho era desgastante.”

J: “Quanto mais sentido, mais rico o trabalho do professor.”

MI: “Passei um bom tempo de mal do Pequeno Príncipe, mas retomei o vínculo com ele e hoje acho que é maravilhoso para trabalhar com crianças até bem pequenas. Serve para qualquer idade”.

Foi pedido que as participantes realizassem o inventário de “Hierarquia de Valores” em casa.

Foi feito um rápido relaxamento para encerrar a sessão.

4^A. SESSÃO (20/03/04)

CONTEÚDO DA 4^A. SESSÃO:

Levantamento de fatores estressores no trabalho e fora dele, cujos resultados serão utilizados posteriormente

Devolução e explicação dos resultados do Logo-Teste

Devolução do levantamento “Hierarquia de Valores”, como motivação para iniciar o tópico de “valores” como fator interpretativo de estressores

Conceito de valores, resultados de pesquisas sobre valores com amostras brasileiras

Valores na educação

Conflitos de valores que podem causar *stress*: (1) valores e princípios não consistentes com a realidade atual e (2) valores importantes para a pessoa, mas que ela não pratica na realidade

Exercício sobre “Busca de Valores” (Anexo E-3, baseado em Giacaglia, 2000, p. 97)

+

Conceito de valores, cuja realização dá sentido à vida

2^a. parte do “Exercício sobre atividades que deram sentido à sua vida”: para as atividades fornecidas pelas participantes e recortadas, em subgrupos as participantes terão que descobrir os respectivos valores realizados através delas

Sistema de valores piramidal x paralelo

Conflito de valores: decidir pelo valor mais alto na hierarquia de valores

DESCRIÇÃO DA 4^A. SESSÃO:

Inicialmente foi feito um levantamento de estressores no trabalho e fora dele, para utilização posterior, cujos resultados estão transcritos no Anexo G-5. Pelos resultados, observa-se que os principais estressores do trabalho destas professoras são a indisciplina e

conversa dos alunos e falta de valorização do trabalho, pelos pais e comunidade. Os principais estressores fora do trabalho são o excesso de atividades e a falta de dinheiro.

Após realização do levantamento em sub-grupos, as participantes discutiram as principais respostas no plenário.

A terapeuta solicitou que relatassem algumas estratégias que utilizaram durante a semana para reduzir o *stress* a curto prazo.

MI: “Fiz relaxamento e também fiz com os alunos.”

Comentário da terapeuta: “Isto já são estratégias a longo prazo!”

Mar: “Dei prioridade às coisas importantíssimas e depois às menos importantes.”

J: “Pensei em um lugar bem verde.”

Seguiram-se comentários sobre a influência das cores sobre nosso estado de espírito.

AM: “Fiz o relaxamento da imagem com os alunos e me espreguiço com frequência.”

Em seguida foi devolvido o resultado do Logo-Teste, com explicações para melhor entendimento da questão do sentido da vida e do trabalho.

Depois foi explanada a teoria dos valores, de modo geral e de acordo com a logoterapia, que enfatiza a descoberta de valores através de atividades exercidas. Para isso, foi feito um exercício (2^a. parte de “Atividades que tiveram sentido”) em que as participantes usaram suas próprias respostas sobre atividades para clarificar os valores que foram realizados para que as respectivas atividades tivessem sentido. As respostas do grupo estão relacionadas no Anexo G-6. No plenário, os valores encontrados foram discutidos.

Também é devolvida a “Hierarquia de Valores” de Rokeach, realizada na sessão anterior, utilizando-a como motivação para entrar no assunto de “valores” e como eles podem ser causadores de *stress* excessivo. Ainda com referência à hierarquia de valores construída pelas participantes, comentou-se sobre os valores mais frequentemente professados pelo grupo (família, auto-respeito, equilíbrio interior, verdadeira amizade e sabedoria, nessa ordem decrescente de importância). Os resultados da Hierarquia de Valores de Rokeach do grupo estão no Anexo G-11.

Foi dado outro exercício – “Busca de Valores” (Anexo E-3) – para ser feito em casa.

A terapeuta comentou que quando uma atividade tem sentido para a pessoa, ela acaba se cansando menos.

AM: “É verdade, fiquei até depois do horário com os alunos no Teatro de Tábuas, eles adoraram, eu fiquei super bem e meu cansaço passou.”

MC: “Muitas vezes entro em conflito com minha filha na questão de valores. Preciso trabalhar a minha cabeça para mudar.”

A terapeuta explicou o modelo de valores piramidal (negativo), e que o ideal seria o sistema paralelo de valores.

No final, a participante MI leu um poema sobre a mulher quanto à sua luta pela emancipação e ressaltando suas qualidades inerentes.

Como não houve tempo para relaxamento, recomendou-se que as participantes o fizessem em casa, e procurassem outras formas de relaxamento também (ioga, etc.).

5^A. SESSÃO (27/03/04)

CONTEÚDO DA 5^A. SESSÃO:

Estratégias de enfrentamento de *stress* a longo prazo (Transparências)

Assertividade: Levantamento de comportamentos assertivos; dramatização (exemplo de comportamento não assertivo, agressivo e assertivo); teoria sobre assertividade – crenças não-assertivas e direito assertivo (Transparências); dramatização por grupos com os três comportamentos acima, em situação de escola.

+

O valor da auto-transcendência, como caminho para a busca de sentido na vida

Exercício sobre auto-transcendência

DESCRIÇÃO DA 5^A. SESSÃO:

Tendo por base o modelo de stress, foram citadas as estratégias de enfrentamento de *stress* a longo prazo e como essas seriam benéficas para reduzir o *stress* em muitas situações do cotidiano, podendo transformá-las em algo mais prazeroso. Foi explicado que neste dia, entre as estratégias a longo prazo, seria enfocada a assertividade, a qual poderia reduzir o *stress* em muitas situações. Inicialmente, foi feito um inventário de comportamentos assertivos e não-assertivos, com auto-correção (Anexo E-4). A pontuação era de 0-20 pontos, com a seguinte distribuição:

01 – 05 pontos: Se você continuar sendo tão pouco assertivo(a), vai se estressar muito!

06 – 10 pontos: Procure ser um pouco mais assertivo(a)!

11 – 15 pontos: Por que não estender sua assertividade em algumas áreas para outras mais?

16 – 20 pontos: Você parece ser uma pessoa muito assertiva!

Resultado do grupo:

01-05 pontos: 0 pessoas

06-10 pontos: 1 pessoas

11-15 pontos: 8 pessoas

16-20 pontos: 2 pessoas

O grupo parece ter uma boa assertividade.

R: “Antes era menos assertiva do que sou hoje.”

Em seguida, foi feita uma dramatização da cena de um casal no restaurante em que a terapeuta fez o papel de marido, convidando duas participantes para assumir, respectivamente, os papéis de esposa e garçom. Diante de um prato que não estava de acordo com o que ele havia pedido, o marido teve, no primeiro momento, um comportamento não-assertivo, depois agressivo, e finalmente, um comportamento assertivo.

J: “Você encontra as três situações no dia-a-dia. Mas acho que a frequência hoje é o segundo caso (agressividade).”

AM: “Quando você pega uma pessoa que é agressiva e você também é, a situação fica difícil.”

R: “Sempre fica uma situação difícil na vida conjugal.”

Mar: “A mulher acaba se ‘abafando’ e o marido toma conta.”

Dentre os vários tipos de crenças não-assertivas e direitos assertivos, foi comentado a respeito de “ter que corresponder às expectativas dos outros”.

J: “Quanto menor a cidade, maior é a preocupação com relação ao que os outros pensam de você.”

AM: “Quando você tem astigmatismo, você se preocupa com o que os outros pensam a seu respeito.” (Explicou em seguida uma teoria de interpretação psicológica que ela ouviu numa palestra sobre os diversos defeitos de visão.)

A terapeuta comentou sobre a evolução dentro das empresas e que os subordinados hoje passaram a ser muito mais assertivos do que antigamente.

J: “Na profissão de professor sempre acontece de as pessoas serem mais flexíveis.”

K: “Aquela pessoa que está com a mão na massa às vezes sabe mais do que quem está mandando.”

Em seguida, foi solicitado que um sub-grupo dramatizasse uma situação escolar em que apareceriam os três comportamentos enfocados: não-assertivo, assertivo e agressivo. MC representou então uma diretora que, através dos três comportamentos combinados, solicitou uma tarefa a curto prazo a um grupo de professoras.

Mar: “Eu não entregaria nenhum papel (= a tarefa solicitada), porque não dá tempo, falaria um monte e não faria nada.”

D: “É difícil para a direção quando o professor não cumpre suas obrigações.”

J: “Quando você quer ser diferente, você é mal vista pelos colegas. Os comportamentos de uma maneira geral estão mudando, por exemplo em relação ao cigarro.”

K: “As pessoas são muito mais ‘armadas’ hoje do que anteriormente

A terapeuta frisou a necessidade de mudança quanto ao maior uso de comportamentos assertivos, pois estes permitem a expressão dos sentimentos de uma forma que não desrespeite o direito dos outros.

MC: “Quando quis trocar uma roupa, o dono da loja me disse que eu fico procurando defeito na roupa.”

Mar: “Não vejo dificuldade em ‘discutir’ com pessoas do mesmo nível, mas com pessoas de um nível inferior eu sinto muita dificuldade, por ex., com as merendeiras e serventes na escola e com a empregada em casa.”

Revisando mais uma vez as vantagens do comportamento assertivo, foi pedido que as participantes prestassem atenção em seus comportamentos não-assertivos ou agressivos e procurassem evitá-los, e tentassem ser mais assertivos.

Em seguida, foi abordada a auto-transcendência como uma das maneiras de se alcançar sentido na vida. Esse conceito foi explicado através da Hierarquia de Maslow, autor que, na maturidade, admitiu que a necessidade de auto-realização não era a necessidade mais elevada do ser humano, e sim a auto-transcendência, através da qual é possível alcançar a auto-realização.

J: “A profissão de professor permite facilmente essa auto-realização.”

M: “Conheço uma pessoa que ‘pulou’ o degrau do social.”

MC: “Sempre tenha a sensação de que poderia ter feito mais pelo aluno.”

Em seguida foi feito um exercício em grupo, baseado em “Atividades que deram sentido à minha vida”, dinâmica anteriormente realizada com o grupo, nas quais as participantes tiveram que assinalar as atividades que continham o valor da auto-transcendência. As concordâncias entre os quatro grupos estão arroladas no Anexo G-7.

No final do encontro, foi lido para o grupo o poema “Recado de Mulher: Maria sai da lata”, escrito e publicado pela participante MI por ocasião do Dia Internacional da Mulher, e que exorta a mulher justamente a ser mais assertiva. Inicia-se assim:

“Mulher,

busque seu direito
 Por seu próprio valor,
 Imponha respeito
 Aonde quer que for!”

6^A. SESSÃO (03/04/04)

CONTEÚDO DA 6^A. SESSÃO:

Assertividade – revisão do encontro anterior (Transparências)

O papel da empresa (direção da escola) na redução de *stress* (Transparências)

O papel do *stress* tecnológico ou *tecnostress* (Transparências)

Importância do exercício físico, do sono e da nutrição no controle do *stress*

+

Sentido percebido e realizado através do trabalho

Auto-transcendência através do trabalho (do professor)

DESCRIÇÃO DA 6^A. SESSÃO:

Foi feita uma revisão do tema “assertividade”, tratado na sessão anterior, solicitando-se que as participantes trouxessem exemplos de respostas assertivas ou não-assertivas da semana que passou.

Em seguida foi abordado o tema “O papel da empresa (escola) na redução do *stress*”, inicialmente através dos seis pontos de desequilíbrio de acordo com Maslach (1999) – excesso de trabalho, falta de controle sobre o trabalho, falta de recompensa, falta de união, falta de justiça e conflito de valores, complementando depois com considerações do NIOSH (1999). Para ilustrar o item “falta de união entre as pessoas” foi mostrada uma transparência com a “lição dos gansos”, animais que em sua migração demonstram extraordinário senso de solidariedade.

MA: “Sempre trabalhamos em grupo, a nossa solidariedade é muito grande na nossa escola (estadual).”

MI: “Na escola particular é bem diferente, não há um companheirismo, não há uma solidariedade.

Na questão de “conflito de valores” foi enfatizado pela terapeuta a questão do sentido encontrado no trabalho, e que no caso do professor, permite uma realização de sentido muito grande, assim como a realização do valor da auto-transcendência.

O grupo deu vários exemplos de auto-transcendência em que uma pessoa conseguiu transformar uma grande dor ou perda em uma obra em prol dos outros.

Em seguida, foi dada a definição de “*stress* tecnológico”, seus sintomas físicos e psicológicos. Após a pergunta se alguém já sentira esse tipo de *stress*, todas foram unânimes dizendo que sim e dando exemplos, e depois solicitou-se que as participantes sugerissem o que fazer para enfrentá-lo.

MC: “Tive que reconhecer a minha ignorância quanto à máquina, o caixa eletrônico, e pedir ajuda para a pessoa capacitada.”

AM: “Me estresso muito com o computador, tenho certa dificuldade para lidar com ele. Já fiz curso, mas esqueço tudo.”

Na última parte da sessão, foi discutida a importância do exercício físico, do sono e da nutrição na prevenção do *stress* através da leitura prévia de dois artigos a respeito. Algumas participantes relataram experiências em que passaram a se sentir melhor após a realização de caminhadas e outros exercícios, principalmente aeróbicos.

7^A. SESSÃO (17/04/04)

CONTEÚDO DA 7^A. SESSÃO:

Comportamento Tipo A: aplicação de questionário e discussão

Qualidade de vida: aplicação de inventário

Estratégias a longo prazo para redução de *stress*:

- Administração do tempo e organização do trabalho
- Idéias irracionais em geral e aquelas ligadas ao ensino (Transparência)
- Solução de problemas ligadas ao ensino – esquema e exemplo, como preparação para o próximo encontro (Transparência)

+

“Possibilidade de escolha” como um dos caminhos para a busca de sentido

Revisão do “mapa da vida”: localização de situações de escolha que tiveram sentido no passado

DESCRIÇÃO DA 7^A. SESSÃO:

Para motivar a discussão sobre Comportamento Tipo A e sua importância no *stress* auto-produzido, foi aplicado um inventário com 12 itens de comportamentos típicos do Tipo A (Anexo E-5). Os participantes do grupo fizeram a tabulação e pelos resultados do anexo G-8, observou-se uma média de 7,4 pontos, podendo se afirmar que o grupo, em média,

apresenta Comportamento Tipo A não muito pronunciado; metade das pessoas apresentaram pontuação entre 5 e 7, podendo ser consideradas pessoas do tipo intermediário. Em seguida, com base nos resultados foi discutida a “doença da pressa” diagnosticada por Rosenman e Friedman, alertando-se sobre os fatores que levam uma pessoa ser do Tipo A ou B: uma predisposição genética interligada com situações e contextos presentes no ambiente em que a pessoa foi criada. Discutiram-se depois estratégias que o Tipo A pode adotar para reduzir seu *stress* excessivo.

Mar: “É difícil a pessoa que é do Tipo A mudar para o Tipo B, precisa um trabalho profundo.”

R: “Quando tiro licença-prêmio me sinto muito estranha, por não fazer nada.”

R: “Eu sou apressada em tudo, menos para comer e dirigir, e fico me policiando para melhorar isso.”

Mar: “Eu geralmente interrompo as pessoas que demoram para falar. Meu pai disse que quando a pessoa está ficando velha, ninguém quer conversar com ela.”

AM: “A dificuldade é muito grande quando você trabalha com uma pessoa que é Tipo A e você é do Tipo B.”

Mar: “Vou fazer o que estiver dentro do meu limite, dentro das minhas possibilidades.”

Aplicou-se depois o IQV – Inventário de Qualidade de Vida (Lipp e Rocha, 1994), cujos resultados deverão ser devolvidos no encontro seguinte.

Em seguida voltou-se a abordar as “estratégias a longo prazo para redução de *stress*”, iniciando-se com a questão da administração do tempo e organização do trabalho. Entregou-se às participantes um quadro com “Possibilidades de administrar o tempo e organizar o trabalho”, onde elas pudessem assinalar em “já faço isso”, “não quero, não posso” ou “vou tentar”, com um fechamento dizendo “inicialmente vou tentar realizar as duas sugestões ...

MC: “Tenho dificuldade em jogar fora material escolar, por sempre achar que vou utilizá-lo novamente.”

MI: “Uma pessoa da escola disse que pegou todo material e colocou-o no porta-mala do carro, durante algum tempo, e se esse material não lhe fizesse falta, significava que não ia mais precisar dele e podia jogá-lo fora.”

Várias participantes levantaram o problema de que, se fizermos lista de tudo, não estaríamos treinando a memória.

J: “Você faz a lista do que tem de fazer e faz o que colocou na lista sem olhar na própria lista. Assim você está trabalhando a organização e a memória.”

Foi discutido que, se conseguirmos economizar algum tempo com uma melhor organização e administração do tempo, estaríamos criando tempo livre para nós.

MC: “O curso que estamos fazendo aqui já é um tempo que estamos nos dando.”

Voltou-se a abordar as “idéias irracionais que levam ao stress”, mediante esquema geral dessas idéias com seus pensamentos positivos e sua transformação em pensamentos positivos. Em seguida, projetou-se uma transparência e distribuiu-se um quadro contendo idéias irracionais típicas do professor, com suas alternativas realistas. Solicitou-se que as participantes discutissem as idéias e acrescentassem outras que costumavam ter.

R: “Só erra quem faz. Depois que aprendi isso, consegui mudar. Cada vez que errava me sentia muito mal, não admitia errar.”

J: “A gente precisa fazer com que 70% das pessoas gostem de você, porque 100% é impossível, já 70% é mais do que a metade.”

J: “Com crianças mais lentas eu consegui resultado trabalhando em grupo A e B, porque o que é apressado quando termina tem a sua obrigação de vigiar o lento”.

Mar: “Como temos alunos A e B, acredito que a direção também deve ter consciência de que há professores A e B e cobrar menos daqueles que não conseguem fazer todas as suas atividades, não tomando como exemplo somente aqueles bons.”

Finalizando essa parte, as participantes compartilharam com o grupo algumas coisas que já faziam para se organizar melhor e suas intenções de fazer algumas mudanças para melhorar a administração do seu tempo e a organização de suas vidas.

Em seguida a terapeuta projetou uma transparência sobre “solução de problemas no ensino”, fornecendo-se um exemplo para ilustrar as diversas etapas. Como “lição de casa” forneceu-se uma cópia desses passos para as participantes, pedindo que para o próximo encontro cada pessoa trouxesse um exemplo de seu próprio trabalho que servisse de base para um trabalho conjunto de solução de problemas.

Foi abordada a “possibilidade de escolha” como um dos caminhos para a realização de sentido. Pediu-se que as participantes olhassem seu “mapa da vida” e descobrissem nele situações em que tiveram que fazer uma escolha que tivesse sentido.

MC: “Não gostava do formato dos meus seios, passei uma boa parte da minha vida pedindo para o meu marido pagar a cirurgia, ele ficou falando que tinha medo, aí eu tomei

a decisão, fiz poupança e defini uma data para fazer a cirurgia, hoje estou muito feliz e acho que tomei uma decisão que tinha muito sentido para mim.”

MA: “Precisava fazer uma cirurgia de laqueadura, pois não queria mais ter filhos, não tinha nenhum plano de saúde, mas saí em busca de um atendimento, e um médico em x fez a cirurgia, e essa decisão foi muito importante para mim.”

Distribuiu-se uma folha de exercício sobre “possibilidades de escolha” (Anexo F-3), onde as participantes deveriam colocar-se numa situação sem saída, real ou imaginária, e listar as possibilidades de escolha, com suas respectivas conseqüências positivas e negativas, e que assim lhes possibilitasse uma escolha mais consciente da melhor possibilidade de solução para aquele problema.

8^A. SESSÃO (24/04/04)

CONTEÚDO DA 8^A. SESSÃO:

Devolução e comentários IQV – Inventário de Qualidade de Vida

Importância de atividades de relaxamento ou similares (ioga, meditação, etc.)

Importância de atividades de lazer

Idéias irracionais no ensino – revisão (Transparências)

Solução de problemas no ensino, a partir de problemas trazidos pelo grupo, e também a partir de levantamento prévio realizado no 4^o. encontro: fatores estressores no trabalho de professor (Transparência)

Aplicação de pós-testes: ISSL, Inventário de *Burnout* de *Maslach*, *Logo-Test*.

+

Revisão e complementação dos cinco caminhos para a busca de sentido:

autoconhecimento, singularidade, responsabilidade, possibilidade de escolhas, autotranscendência (Transparência)

Análise final do “mapa da vida” para identificação desses cinco caminhos

Discussão do exercício proposto como tarefa de casa: Possibilidades de escolha

Dinâmica de grupo: O que gostaria de mudar (objetivos que se propõe) para o próximo mês, para daqui a 6 meses, para daqui a 12 meses

DESCRIÇÃO DA 8^A. SESSÃO:

Após devolver os resultados do IQV – Inventário de Qualidade de Vida – foram discutidos os quatro quadrantes – social, afetivo, profissional e de saúde – e a necessidade de haver

equilíbrio entre eles. Ao analisar o resultado global do grupo (Anexo G-9), verificou-se que os quadrantes social e afetivo, de modo geral, estão satisfatórios. Já no quadrante profissional e especialmente no da saúde, o grupo mostrou-se deficitário, ocasionando discussão prolongada sobre as medidas que pudessem ser tomadas (“estamos preocupadas”). A terapeuta aproveitou para lembrar da importância de atividades físicas e de relaxamento para ajudar a melhorar o quadrante “saúde”. Houve um movimento de várias participantes de combinarem já para a semana seguinte uma caminhada pelo menos três vezes por semana, para que uma estimule a outra, já que várias disseram ter dificuldade para colocar as recomendações de atividade física em prática. Uma das participantes disse ter começado a fazer ioga, conforme recomendação de uma colega.

A terapeuta lembrou que, ao querer melhorar a qualidade de vida introduzindo atividades adicionais de lazer, é preciso ter cuidado para que essas atividades não gerem *stress* adicional.

Foi feita uma revisão das “idéias irracionais do professor”, abordadas no encontro anterior, e que ajudariam na redução do *stress* auto-produzido pelo professor.

Após lembrar do modelo tridimensional do ser humano (dimensão física, psíquica e noética ou espiritual), foi feita revisão e complementação dos cinco caminhos para a busca de sentido: autoconhecimento, singularidade, responsabilidade, possibilidade de escolhas, autotranscendência. No item “possibilidades de escolha” foi comentado o exercício proposto no encontro anterior; como ninguém teve tempo de fazer o exercício em casa, a terapeuta deu mais um exemplo sobre como esta maneira de fazer escolhas permite uma realização de sentido melhor.

Ao mesmo tempo, foi feita uma análise final do “mapa da vida” para identificação desses cinco caminhos.

Foi proposta em seguida uma dinâmica de grupo: Colocar individualmente numa folha em branco o que gostaria de mudar (objetivos que se propõe) para o próximo mês, para daqui a 6 meses, para daqui a 12 meses. Depois o papel deveria ser dobrado em quatro e colocado um símbolo do lado de fora, para futura identificação. Em seguida as respostas foram recolhidas, redistribuídas e cada participante fez o papel de “conselheiro”, comentando para o grupo (sem saber de quem eram os objetivos) a viabilidade dos objetivos propostos por cada um, tendo em vista a questão da busca de sentido. Durante a redação dos objetivos, foi perguntado se o mesmo objetivo poderia aparecer mais de uma vez (para um mesmo objetivo, colocar para um mês e para 6 meses), o que foi confirmado. De fato,

várias pessoas repetiram o mesmo objetivo (por exemplo, emagrecer) nos objetivos a curto e a longo prazo.

Surgiu animada discussão da qual todos participaram. Os objetivos do grupo estão arrolados no Anexo G-10.

Em virtude de o tempo da sessão estar terminando, e ainda deveriam ser aplicados os pós-testes, optou-se por tratar a questão da “solução de problemas no ensino” na sessão de acompanhamento, daqui a 5 semanas.

Para isso, foi distribuído para o grupo um esquema com os passos necessários:

Solução sistemática de problemas profissionais (estratégias de solução de problemas profissionais típicos e comuns ao grupo são discutidas e treinadas, através de um esquema em nove passos): (a) Descrição inicial do problema; (b) Descrição detalhada do problema; (c) Reformulação do problema; (d) Busca de estratégias de solução; (e) Avaliação e seleção de estratégias de solução; (f) Elaboração de um plano de ação; (g) Elaboração de providências e eventualmente treino de habilidades para transformar o plano em ação; (h) Transposição para a prática; (i) Correção ou aperfeiçoamento do plano de ação após verificação de sua eficácia.

No final, foi feita a reaplicação dos testes iniciais: ISSL, Inventário de *Burnout* de Maslach e Logo-Test.

A terapeuta fechou a sessão com uma rápida revisão dos principais conceitos abordados durante as oito semanas de treino, recomendando que as participantes mantivessem e ampliassem as mudanças que começaram a fazer em suas vidas em decorrência dos temas abordados e vivenciados. Agradeceu a participação de todas e ofereceu bombons ao grupo.

O grupo surpreendeu a terapeuta com uma festa relâmpago, com comes, bebes, um discurso de agradecimento e um presente de despedida.

No final da confraternização, a terapeuta lembrou o grupo da sessão de acompanhamento, para uma avaliação final, dentro de cinco semanas.

SESSÃO ACOMPANHAMENTO

CONTEÚDO DA SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO:

Apresentação e discussão do vídeo:

Como vencer o *stress* (n.d.). [vídeo]. Rio de Janeiro: Suma Econômica.

Solução sistemática de problemas profissionais: Discussão de exemplos trazidos pelos participantes.

Discussão dos aspectos relevantes abordados durante o treino e que motivaram mudanças de comportamento (Roteiro para discussão - Anexo E-7 b)

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO:

A terapeuta telefonou previamente para cada uma das participantes a fim de lembrá-las da reunião de acompanhamento para fazer uma avaliação final; algumas, porém, se desculparam porque não teriam condição de comparecer devido a problemas de sobreposição de compromissos.

Inicialmente foi apresentado e discutido um vídeo sobre *stress* que abordou a revisão de grande parte dos conceitos sobre *stress* e como evitar o *stress* excessivo, com ênfase em técnicas de relaxamento e musicoterapia.

Foi discutido em seguida um exemplo de solução de problemas no ensino – o caso de uma classe indisciplinada - através de nove passos, a saber:

(a) Descrição inicial do problema; (b) Descrição detalhada do problema; (c) Reformulação do problema; (d) Busca de estratégias de solução; (e) Avaliação e seleção de estratégias de solução; (f) Elaboração de um plano de ação; (g) Elaboração de providências e eventualmente treino de habilidades para transformar o plano em ação; (h) Transposição para a prática; (i) Correção ou aperfeiçoamento do plano de ação após verificação de sua eficácia.

Em seguida, foi distribuído um roteiro (Anexo E-7 b) para guiar a discussão sobre os aspectos do treino considerados relevantes pelas participantes e que efetivamente elas conseguiram transpor para a prática de seu dia-a-dia.

Aproveitou-se o roteiro para fazer uma revisão dos conceitos abordados durante as oito semanas de Treino para Gerenciamento de *Stress*, para depois dar espaço para as manifestações dos participantes sobre cada aspecto abordado.

Relaxamento, ioga:

Das nove participantes presentes na sessão de acompanhamento, cinco afirmaram que estão fazendo algo para relaxar mais.

AM: “Eu já estaria em *stress* muito mais avançado se não estivesse fazendo relaxamento.”

D: “No final do dia faço alongamentos, o que me dá uma sensação de leveza.”

M: “Não estou fazendo, mas ainda pretendo fazer.”

S: “Faço relaxamento com CD.”

J: “Comecei a fazer ioga, mas minha vontade era extrínseca, abandonei logo.”

Mar: “Faço alongamento, mas não gosto.”

Atividade física:

Sete participantes relataram que iniciaram alguma atividade física em decorrência do treino.

MC: “Faço hidroginástica e caminhada, o que me dá um bem-estar, sono tranquilo e relaxamento.”

Mar, Map, M, MR e J. disseram que estão fazendo caminhadas regulares.

S: “Estou caminhando e andando de bicicleta; realmente até melhora a memória.”

Alimentação mais balanceada:

Das nove participantes, oito disseram que estão cuidando mais da alimentação.

AM: “Como verduras e legumes.”

MC: “Como legumes, vegetais, frutas e cereais. Mesmo assim, sinto necessidade de baixar peso.”

M: “Introduzi frutas e fibras, notei melhor funcionamento do intestino.”

Map: “Estou usando menos sal, mais frutas e verduras.”

J: “Comecei fazer regime, já perdi 2 quilos.”

S: “Estou comendo mais peixes, frutas e verduras e diminuí carne vermelha; estou me sentindo melhor.”

Assertividade:

Oito participantes disseram que estão conseguindo ser mais assertivas.

MC: “Estou sendo mais firme no orçamento familiar e isso está gerando até melhor entrosamento familiar.”

AM: “Tentei algumas vezes, às vezes consegui e deu certo, outras vezes, não.”

Mar: “Estou dizendo o que realmente penso, sem me incomodar com o que os outros possam pensar.”

Map e M.: “Estou aprendendo a dizer não”.

J: “Estou enfrentando meus medos; finquei pé e tomei posições que antes não tomaria.”

S: “Digo mais a palavra não.”

MR: “Consigo fazer mudança da visão do problema.”

Administração do tempo e organização do trabalho:

Seis participantes afirmaram estar fazendo mudanças nesse sentido.

MC: “Estou fazendo roteiro de atividades semanais; também faço roteiros para economia de combustível.”

D: “Estabeleci quando vou realizar as tarefas, assim o meu tempo ficou melhor dividido e com isso sobra tempo para lazer.”

AM: “Vou organizar melhor meu tempo. Uma coisa eu já fiz: coloquei diarista para limpeza da casa e lavar e passar roupa, isto me auxiliou não somente no tempo, mas também no psicológico.”

Mar: “Estou fazendo roteiro para a escola e preparação de aula.”

S: “Estou pensando mais em mim; escolho o que é prioridade e faço as coisas de forma mais calma.”

MR: “Organizei melhor meu material.”

Estratégias a curto prazo (percepção dirigida, monólogo positivo, etc.):

AM: “Fiz poucas vezes, vou colocar mais regularmente em prática.”

Mar: “Nas filas, puxo papo para não sentir o peso do tempo; essa estratégia ameniza o *stress*.”

J: “Respiro fundo; penso num lugar verde; na classe, faço cara feia e espero; descobri o poder do olhar para as crianças.”

Resolução de conflito de valores:

Quatro participantes disseram que estão mais atentas aos seus valores; ninguém conseguiu se lembrar de ter resolvido um conflito de valores nessas últimas semanas.

Idéias irracionais (especialmente ligadas ao ensino):

Duas participantes disseram que se preocuparam com esse aspecto.

AM: “Procurei em vários aspectos tentar não me preocupar tanto com o que os outros pensam.”

MR: “Estou tentando ser menos perfeccionista.”

Solução planejada de problemas de ensino:

Algumas participantes disseram que procuram pensar mais em várias possíveis soluções antes de agir.

MC: “Estou procurando maior entrosamento com os colegas.”

Controle de comportamento Tipo A:

Oito participantes disseram que estão mais conscientes desse seu comportamento.

MC: “Tenho tentado não levar tudo muito a sério.”

S: “Estou tentando me acalmar.”

Mar: “Tento fazer só o que está a meu alcance, assim não fico com o tempo tão atropelado.”

Map: “Tento me acalmar.”

M e J: “Estou tentando me acalmar.”

D: “Faço o que é possível no momento, não me cobro tanto.”

AM: “Estou com coragem de mudar, já iniciei.”

Buscar mais sentido no trabalho:

Seis participantes afirmaram preocupar-se mais com esse aspecto.

MC: “Estou me reciclando num curso de alfabetização, procurando uma nova maneira de trabalhar com alfabetização.”

S: “Procurei esquecer as mágoas e seguir em frente, e estou me sentindo mais tranqüila.”

Mar: “Sei que tem alguém que precisa de mim, tenho satisfação em estar auxiliando o próximo.”

D: “Estou vivendo melhor!”

MR: “Estou participando de novos projetos.”

Buscar mais sentido na vida em geral:

Sete participantes afirmaram que estão buscando mais sentido em suas vidas de modo geral.

MC: “Melhor relacionamento conjugal, o que me dá mais tranqüilidade emocional.”

S: “Estou refletindo mais e tentando corrigir distorções.”

AM: Estou curtindo mais o marido.”

J: “Estou tentando usar mais tempo para lazer.”

MR: “Estou lendo livros de auto-ajuda.”

Ao final da sessão de acompanhamento, a terapeuta agradeceu a participação e sugeriu mais uma vez que as mudanças efetuadas em função do Treino para Gerenciamento de *Stress* fossem mantidas para garantir uma melhor qualidade de vida, profissional e pessoal.

ANEXO B

INVENTÁRIO DE *BURNOUT* DE MASLACH

NOME _____ DATA _____

Assinale com X a frequência com que sente as condições abaixo:

| nunca | às vezes | todos os dias | Questões |
|---------------------------|-------------|------------------|--|
| EXAUSTÃO EMOCIONAL | | | |
| | | | Eu me sinto esgotado ao final de um dia de trabalho. |
| | | | Em me sinto como se estivesse no meu limite. |
| | | | Em me sinto emocionalmente exausto pelo meu trabalho. |
| | | | Eu me sinto frustrado com meu trabalho. |
| | | | Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito estressado. |
| | | | Eu me sinto esgotado com meu trabalho. |
| | | | Eu sinto que estou trabalhando demais no meu emprego. |
| | | | Eu me sinto cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho. |
| | | | Trabalhar com pessoas o dia inteiro é realmente um grande esforço para mim. |
| REALIZAÇÃO PESSOAL | | | |
| | | | Eu me sinto muito cheio de energia. |
| | | | Eu me sinto estimulado depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela. |
| | | | No meu trabalho, eu lido com os problemas emocionais com muita calma. |
| | | | Eu posso criar facilmente um ambiente tranquilo com a minha clientela. |
| | | | Eu sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho. |
| | | | Eu trato de forma adequada os problemas da minha clientela. |
| | | | Eu posso entender facilmente o que sente a minha clientela acerca das coisas. |
| | | | Eu tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho. |
| DESPERSONALIZAÇÃO | | | |
| | | | Eu sinto que os clientes me culpam por alguns dos seus problemas |
| | | | Eu sinto que trato alguns dos meus clientes como se eles fossem objetos. |
| | | | Eu acho que me tornei mais insensível com as pessoas desde que comecei esse trabalho. |
| | | | Eu acho que este trabalho está me endurecendo emocionalmente. |
| | | | Eu não me importo realmente com o que acontece com alguns dos meus clientes. |

(Tradução de Codo, 1999, p. 244)

4. Não querer preocupar-se com pensamentos profundos, e eventualmente incômodos, sobre seu modo de agir.
muitas vezes de vez em quando nunca
5. Ter esperança de conseguir transformar um fracasso ou uma desgraça, apesar de tudo, numa experiência positiva, mesmo que isto exija todo seu empenho.
muitas vezes de vez em quando nunca
6. Sentir uma inquietação que lhe sobrevém e que produz um desinteresse angustiante por tudo que a vida lhe oferece.
muitas vezes de vez em quando nunca
7. Pensar que diante da morte teria que admitir que não valeu a pena ter vivido.
muitas vezes de vez em quando nunca

III – 1. A seguir serão apresentados três casos:

- a) Uma mulher é bem-sucedida na vida. Apesar de não ter conseguido realizar aquilo que sempre quis, ela conquistou uma boa posição e pode enfrentar o futuro sem muita preocupação.
- b) Uma mulher apegou-se com todas as suas forças a uma tarefa que se propôs como objetivo. Apesar de constantes fracassos, mantém-se firme em seus propósitos. Por causa disso, teve que renunciar a muitas outras coisas e, afinal, não conseguiu tirar muito proveito disso.
- c) Uma mulher conseguiu conciliar suas inclinações e as circunstâncias que a vida lhe impôs. Embora a contragosto, cumpre lealmente suas obrigações. Sempre que possível, dedica-se a seus interesses pessoais.

2. Responda com relação aos casos acima:

- a) Qual dessas mulheres é a mais feliz? _____
- b) Qual dessas mulheres sofre mais? _____

3. Para terminar, descreva em poucas frases seu próprio “caso”, comparando aquilo que queria e pelo qual lutou, com o que já alcançou, e o que pensa e sente a respeito.

ANEXO D

TREINO PARA GERENCIAMENTO DE *STRESS* FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

NOME _____

IDADE _____

ESTADO CIVIL:

- solteira sem filhos
 solteira com filhos
 união estável sem filhos
 união estável com filhos
 casada sem filhos
 casada com filhos
 separada/divorciada/viúva sem filhos
 separada/divorciada/viúva com filhos

ESCOLA(S) EM QUE LECIONA ATUALMENTE

HORAS DE TRABALHO/HORÁRIO NA(S) ESCOLA(S)

TEMPO (EM HORAS) POR SEMANA QUE, EM MÉDIA, GASTA PARA ESTUDO, PREPARAÇÃO E CORREÇÃO DE MATERIAL EM CASA

SÉRIE E/OU DISCIPLINAS QUE LECIONA ATUALMENTE

HÁ QUANTO TEMPO LECIONA? _____ ANOS
 SEMPRE NO MESMO NÍVEL? SIM NÃO Explique, se necessário.

QUAL SUA FORMAÇÃO?

Magistério/Normal SIM NÃO

Curso superior NÃO SIM QUAL? _____

Faz algum curso atualmente? NÃO SIM QUAL? _____

Você considera sua profissão de professor estressante?

- nem um pouco
 um pouco
 muito
 muitíssimo

ANEXO E

MATERIAL UTILIZADO PARA O TGS – TREINO PARA GERENCIAMENTO DE *STRESS* (ambos os grupos)

ANEXO E-1**EXERCÍCIO “COMO VOCÊ REAGE EM SITUAÇÕES DE *STRESS*?”**

SINAIS COGNITIVOS – O que você pensa quando está estressado(a)?

SINAIS EMOCIONAIS – O que você sente quando está estressado(a)?

SINAIS VEGETATIVOS – Que indícios vegetativos você observa?

SINAIS MUSCULARES – Onde você sente de forma mais intensa a tensão muscular?

(Traduzido e adaptado de Wagner-Link, 1999, p. 61)

ANEXO E-2

TESTE “SINAIS GERAIS INDICATIVOS DE *BURNOUT*”

SINAIS GERAIS INDICATIVOS DE *BURNOUT*

Ultimamente, no meu trabalho tenho percebido ou sentido **falta de**:

- 01. alegria
- 02. entusiasmo
- 03. satisfação
- 04. interesse
- 05. auto-confiança
- 06. ideais
- 07. iniciativa
- 08. tolerância
- 09. organização
- 10. humor
- 11. concentração
- 12. motivação
- 13. energia
- 14. encantamento
- 15. idéias criativas
- 16. capacidade para resolver problemas
- 17. confiança nos outros
- 18. prazer

Se você perceber que no seu trabalho lhe **faltam 9 ou mais dos aspectos** acima, ou esses aspectos estão seriamente comprometidos, você pode ser um candidato em potencial para caminhar em direção ao *burnout*.

(Reinhold, 2002, p. 67)

ANEXO E-3

EXERCÍCIO DE “BUSCA DE VALORES”

BUSCA DE VALORES

Suponha que, após trabalhar durante muitos anos em uma mesma escola como professor(a), você esteja se aposentando. Seus colegas, que o(a) conhecem há muito tempo, resolveram homenageá-lo(a) dizendo frases que achassem que mais se aplicariam a você. Suponha que as frases abaixo tivessem sido ditas pelos seus colegas.

Coloque na frente de cada frase, no quadrado:

A - nos que correspondem a frases que você gostaria muito que tivessem sido ditas

B - nos que você também gostaria, porém menos.

Deixe em branco os com as frases que você menos gostaria que tivessem sido ditas.

Atenção!

De preferência, deverá haver um terço de cada tipo de resposta, ou seja, aproximadamente 17 respostas do tipo A, 17 do tipo B e 17 em branco!

O que foi dito:

- Fez muitos amigos
- Conseguiu ganhar o suficiente para aproveitar bem o resto da vida
- Contribuiu para embelezar o mundo
- Fez muitas pessoas felizes
- Ajudou os mais necessitados
- Fez justiça
- Deixou tudo organizado
- Fez descobertas importantes para a ciência
- Aproximou os inimigos, tornou-os amigos
- Espalhou alegria entre todos
- Mostrou a importância da fé em Deus para as pessoas
- Diminuiu a dor das pessoas
- Tornou o ambiente mais bonito
- Fez muitas doações para os necessitados
- Tornou o ambiente de sala de aula mais democrático
- Promoveu muitas festas e excursões, aproximando as pessoas
- Propôs e organizou eleições para diferentes cargos
- Tornou o ambiente (físico) de trabalho mais saudável
- Subiu rapidamente na carreira, chegando ao posto mais alto
- Conseguiu o melhor salário já recebido por alguém
- Deixou muitos seguidores e discípulos

- Mostrou-se líder em tudo que fazia
- Formou muitos jovens
- Trabalhou para o bem-estar de todos
- Tomou decisões importantes para o sucesso da escola
- Suas descobertas ajudaram a melhorar a eficiência e a imagem da escola
- Contribuiu para aumentar o rendimento dos alunos
- Serviu de exemplo para os mais novos
- É religioso(a)
- Seguiu sempre o regulamento
- Sua sala estava sempre muito bem organizada
- Partilhou suas coisas com os outros
- Esteve sempre à frente de novos projetos
- Manteve-se sempre atualizado
- Todos são seus amigos
- Sempre teve uma grande curiosidade intelectual
- É caridoso(a)
- Não mediu esforços para que todos se sentissem bem
- É honestíssimo(a)
- Vive sua fé religiosa no trabalho
- É muito popular
- Tem um grande coração
- É pontual
- Tratou todos os alunos com igualdade
- Mostrou-se responsável em tudo que fez
- É paciente
- É criativo(a)
- Procurou atender às necessidades de seus alunos
- Sempre mostrou-se empática para com os alunos
- Elogiou os alunos com frequência
- É humilde

Agora analise suas respostas A e B em termos de **valores** que você gostaria que regessem sua vida.

(Adaptado de Giacaglia, 2000, p. 97).

ANEXO E-4

INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTOS ASSERTIVOS

Assinale S (Sim) ou N (Não):

- ___01. Você protesta em voz alta quando alguém fura a fila na sua frente?
 ___02. É difícil para você repreender um subordinado?
 ___03. Você evita queixar-se do serviço ruim num restaurante ou lugar semelhante?
 ___04. Você costuma se desculpar com muita frequência?
 ___05. Você reluta em trocar uma peça de roupa comprada recentemente na qual você descobriu um defeito?
 ___06. Se algum amigo o(a) critica injustamente, você expressa a ele o seu ressentimento?
 ___07. Se você chega tarde a uma reunião e só há lugares na frente, você fica em pé atrás?
 ___08. Você é capaz de contradizer uma pessoa dominadora?
 ___09. Se alguém lhe rouba o lugar de estacionar, você simplesmente vai embora?
 ___10. Você geralmente expressa seus sentimentos, positivos ou negativos?
 ___11. Você usualmente guarda suas opiniões para você mesmo(a)?
 ___12. Você acha difícil iniciar conversação com estranhos?
 ___13. Se numa palestra o conferencista faz uma afirmação que você não entende, você questiona?
 ___14. Você usualmente se mantém quieto(a) para garantir harmonia?
 ___15. Se uma pessoa tomou dinheiro emprestado (ou livro, roupa, etc.), e demora a devolver, você lhe lembra isso?
 ___16. Se algum amigo lhe pede alguma coisa que você considera pouco razoável, você é capaz de recusar?
 ___17. Você geralmente confia no seu próprio julgamento?
 ___18. Se depois de sair de uma loja você percebe que lhe deram troco a menos, você volta e aponta o erro?
 ___19. Você admira as pessoas que justificadamente revidam quando foram maltratadas?
 ___20. É lhe difícil cumprimentar e elogiar os outros?

Confira suas respostas com as abaixo relacionadas.

Atribua 1 ponto para cada concordância.

| | | | |
|-------|-------|-------|-------|
| 01. S | 06. S | 11. N | 16. S |
| 02. N | 07. N | 12. N | 17. S |
| 03. N | 08. S | 13. S | 18. S |
| 04. N | 09. N | 14. N | 19. S |
| 05. N | 10. S | 15. S | 20. N |

Interpretação:

01 – 05 pontos: Se você continuar sendo tão pouco assertivo(a), vai se estressar muito!

06 – 10 pontos: Procure ser um pouco mais assertivo(a)!

11 – 15 pontos: Por que não estender sua assertividade em algumas áreas para outras mais?

16 – 20 pontos: Você parece ser uma pessoa muito assertiva!

(Adaptado de Alberti e Emmons, 1978)

ANEXO E-5

INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTO TIPO A

Assinale V (verdadeiro) nas respostas que pareçam descrevê-lo(a), e F (falso) nas respostas que em nada se pareçam com você:

| | | V | F |
|----|---|---|---|
| 1 | Sinto um vago desconforto ou remorso quando não estou fazendo nada | | |
| 2 | Fico nervoso quando tenho que esperar por alguém | | |
| 3 | Faço duas ou mais coisas ao mesmo tempo (ex.: ler e ver TV; falar ao telefone e ler; ouvir alguém e escrever sobre outro assunto) | | |
| 4 | Sou muito rápido(a) no meu pensamento e ações (andar, comer, falar) | | |
| 5 | Irrito-me com as pessoas que incluem muitos detalhes em sua fala | | |
| 6 | Aproveito cada momento do meu dia para fazer algo | | |
| 7 | Não tenho paciência com quem dirige devagar na minha frente | | |
| 8 | Costumo apressar a fala do outro, dizendo “sim, sim”, “hum, hum”, “certo, certo”, ou acenando com a cabeça freqüentemente | | |
| 9 | Freqüentemente interrompo quando o outro fala | | |
| 10 | Tenho uma fala explosiva, enfatizando certas palavras (“evidentemente”, “sim, sim”, “nunca”) | | |
| 11 | Quando vou a um lugar estranho, ao sair, não lembro dos detalhes da decoração | | |
| 12 | Irrito-me com as pessoas que me fazem perder tempo | | |

(Adaptado de Malagris, 2000 e Lipp, 1994)

ANEXO E-6

ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

| POSSIBILIDADES DE ADMINISTRAR O TEMPO E ORGANIZAR O TRABALHO | Já faço isso | Não quero Não posso | Vou tentar |
|---|--------------|---------------------|------------|
| 1. Organizar em casa um sistema de arquivo (pastas, gavetas) para guardar material de escola e outros documentos e objetos | | | |
| 2. Reservar tempo uma vez por semana para arquivar tudo que vai se acumulando | | | |
| 3. Nas férias, agendar (por escrito!) pelo menos um dia para fazer uma seleção do que guardar e do que jogar fora (material de escola, mas também outros objetos que vão se acumulando) | | | |
| 4. Anotar tudo que tem que ser feito (agenda, lista) | | | |
| 5. Reservar 5 minutos por dia para fazer uma lista do que quer e/ou precisa realizar no dia seguinte; pode assinalar as coisas que sejam urgentes | | | |
| 6. Riscar da lista o que já foi feito | | | |
| 7. Começar e terminar cada tarefa, evitando largar as coisas ao meio, para depois ter que retomar a mesma coisa | | | |
| 8. Se não souber por onde começar, desperdiçando tempo por causa da sua indecisão, começar pelo primeiro item da lista, ou então, pelo item mais urgente ou mais importante | | | |
| 9. Procurar ficar “adiantado” pelo menos um ou dois dias com relação às coisas que tem que fazer | | | |
| 10. Deixar preparado tudo que necessitar para o dia seguinte no dia ou noite anterior | | | |
| 11. Tentar levantar meia hora antes do horário normal, para evitar chegar à escola já estressado em função da correria de manhã | | | |
| 12. Aprender a delegar tarefas para sua equipe de trabalho em casa e na escola | | | |
| 13. Aprender a dizer não para evitar assumir mais responsabilidades do que possa administrar | | | |
| 14. Não querer controlar tudo nem ser perfeccionista | | | |
| 15. Reservar um tempo cada dia para dedicar à família, especialmente aos filhos | | | |
| 16. Colocar em prática imediatamente as decisões tomadas, definir o que e como fazer, depois definir uma data para sua execução (e não “empurrar com a barriga”) | | | |
| 17. Usar uma agenda prática e adequada ao seu estilo de vida | | | |

Inicialmente vou tentar realizar as sugestões:

1. _____
2. _____

(Adaptado de Kretschmann, 1997, p. 344)

ANEXO E-7 a

**RROTEIRO PARA DISCUSSÃO
SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO
TREINO PARA GERENCIAMENTO DO STRESS – TGS**

| TÓPICO | Achei importante e decidi fazer alguma modificação? | | Caso afirmativo, O QUÊ? | Está dando certo? | | COMENTÁRIOS |
|--|---|-----|-------------------------|-------------------|-----|-------------|
| | SIM | NÃO | | SIM | NÃO | |
| Relaxamento, ioga | | | | | | |
| Alguma atividade física | | | | | | |
| Alimentação mais balanceada | | | | | | |
| Assertividade | | | | | | |
| Adm. do tempo e org. do trabalho | | | | | | |
| Estratégias a curto prazo (percepção dirigida, monólogo positivo, etc) | | | | | | |
| Resolução de conflito de valores | | | | | | |
| Idéias irracionais (ligadas ao ensino) | | | | | | |
| Solução planejada de problemas de ensino | | | | | | |
| Controle de Comportamento A | | | | | | |

ANEXO E-7 b

**RROTEIRO PARA DISCUSSÃO
SESSÃO DE ACOMPANHAMENTO
TREINO PARA GERENCIAMENTO DO STRESS – TGSs**

| TÓPICO | Achei importante e decidi fazer alguma modificação? | | Caso afirmativo, O QUÊ? | Está dando certo? | | COMENTÁRIOS |
|--|---|-----|-------------------------|-------------------|-----|-------------|
| | SIM | NÃO | | SIM | NÃO | |
| Relaxa-mento, ioga | | | | | | |
| Alguma atividade física | | | | | | |
| Alimenta-ção mais balanceada | | | | | | |
| Assertividade | | | | | | |
| Adm. do tempo e org. do trabalho | | | | | | |
| Estratégias a curto prazo (percepção dirigida, monólogo positivo, etc) | | | | | | |
| Resolução de conflito de valores | | | | | | |
| Idéias irracionais (ligadas ao ensino) | | | | | | |
| Solução planejada de problemas de ensino | | | | | | |
| Controle de Comportamento A | | | | | | |
| Buscar mais sentido no meu trabalho | | | | | | |
| Buscar mais sentido na minha vida em geral | | | | | | |

ANEXO E-8

HIERARQUIA DE VALORES

Valores Terminais

Nesta página estão 18 valores dispostos em ordem alfabética. Sua tarefa será classificá-los **em ordem de importância para você**, como **princípios diretores da sua vida**.

Estude a lista cuidadosamente e destaque o valor que lhe parece ser o mais importante de todos. Escreva 1 (um) à esquerda do mesmo, dentro do quadrinho.

A seguir destaque o valor que é o segundo em importância para você. Escreva 2 (dois) à esquerda. Então faça o mesmo para cada um dos valores restantes. Ao lado do valor que é o menos importante para você, escreva 18 (dezoito). Trabalhe com calma e pense cuidadosamente. Se mudar de opinião, sinta-se livre para modificar suas respostas, riscando-as ou apagando-as. O resultado final deve mostrar como você pensa realmente.

- a) AMOR MADURO (intimidade sexual e espiritual)
- b) AUTO-RESPEITO (auto-estima)
- c) EQUILÍBRIO INTERIOR (livre de conflito interno)
- d) FELICIDADE (contentamento)
- e) IGUALDADE (fraternidade, igual a todos)
- f) LIBERDADE (independência, livre escolha)
- g) MUNDO DE BELEZA (beleza da natureza e das artes)
- h) MUNDO DE PAZ (livre de guerra e conflito)
- i) PRAZER (vida agradável)
- j) RECONHECIMENTO SOCIAL (respeito, admiração)
- l) SABEDORIA (compreensão amadurecida da vida)
- m) SALVAÇÃO (salvar-se, vida eterna)
- n) SEGURANÇA DA FAMÍLIA (cuidar dos seres amados)
- o) SEGURANÇA NACIONAL (proteção contra ataque)
- p) SENTIMENTO DE REALIZAÇÃO (contribuição duradoura)
- q) VERDADEIRA AMIZADE (íntimo companheirismo)
- r) VIDA CONFORTÁVEL (vida próspera)
- s) VIDA EXCITANTE (vida estimulante, ativa)

Obs.: Para a análise estatística do grupo, foi calculada uma média para cada valor, média essa que é menor quanto mais importante for o valor para o grupo.

(Tradução e adaptação de Günther, 1982)

ANEXO F

MATERIAL UTILIZADO PARA O TREINAMENTO PARA GERENCIAMENTO DE *STRESS* (somente grupo com abordagem do “sentido” – TGSs)

ANEXO F-1

INSTRUÇÕES PARA “MAPA DA MINHA VIDA”

Numa folha de papel grande (sugestão: folha almaço sem pauta, aberta, ou duas folhas sulfite unidas com durex) usando cores (lápiz de cor, canetinhas), desenhe o “mapa da sua vida” até o presente momento, com seus eventos marcantes – positivos e negativos – suas crises e pontos de mudança. Prolongue seu mapa para incluir o futuro, tal como você o vislumbra.

Não pense muito para desenhar, deixe seu inconsciente se manifestar através de formas, símbolos, cores.

(Adaptado de Fabry, 1985, p. 117-127)

ANEXO F-2

FORMULÁRIO PARA
“ATIVIDADES QUE REALIZEI DURANTE ESSA SEMANA...”

| A Que deram sentido à minha vida | B Que não tinham sentido |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| | |

(Baseado em Fabry, 1985, p. 121)

ANEXO F-3

FORMULÁRIO PARA
“POSSIBILIDADES DE ESCOLHA”

POSSIBILIDADES DE ESCOLHA

Estou numa situação na qual não vejo saída.

Situação:

Quais as minhas possibilidades de escolha, que alternativas tenho? Listar todas as possibilidades, mesmo que pareçam absurdas ou ridículas.

Em seguida, colocar ao lado quais seriam as conseqüências de cada possibilidade de escolha.

| | Possibilidades de escolha | Conseqüências POSITIVAS | Conseqüências NEGATIVAS |
|---|---------------------------|----------------------------|-------------------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |

Agora escolha a melhor possibilidade para resolver a situação e coloque-a em prática.

(Baseado em Fabry, 1985, p. 34-42)

ANEXO G

RESULTADOS DE MATERIAL UTILIZADO NO TREINAMENTO PARA GERENCIAMENTO DE *STRESS* (ambos os grupos)

ANEXO G-1

LEVANTAMENTO DE REAÇÕES DE *STRESS* “Como você reage em situações de *stress*?” GRUPO TGS– sem abordagem de sentido

Levantamento de REAÇÕES DE *STRESS*, individual e por escrito, depois discussão em plenário.

COMO VOCÊ REAGE EM SITUAÇÕES DE *STRESS*?
 (Respostas de 15 pessoas presentes no dia)

SINAIS COGNITIVOS – O que você pensa quando está estressado(a)?

- Que tudo dará errado
- Em pontos negativos
- Quero resolver logo este problema, para descansar
- Penso em largar tudo, fazer outra coisa
- Penso em achar uma saída e acabo não encontrando nenhuma
- Penso nos problemas, na família, no trabalho
- Penso sem parar e fico repetindo que estou cansada, muito cansada, e vontade de ir embora
- Que eu não serei capaz de resolver e controlar nada, vontade de abandonar tudo
- Pensamento fixo, com medo de não achar a solução
- Fico pensando constantemente na mesma coisa, no “problema”
- Penso no problema o tempo todo
- Pensar em uma situação o dia todo (possíveis soluções)
- Quero fazer tudo, quero terminar logo e vejo que não vai dar tempo... penso nas horas, no relógio
- Tenho vontade de fugir
- Vontade de sair do ambiente em que estou
- Tenho vontade de sumir!

SINAIS EMOCIONAIS – O que você sente quando está estressado?

- Sensação de perda
- Rir descompassadamente, riso descontrolado (2 pessoas)
- Ansiedade (3 pessoas)
- Angústia (4 pessoas)
- Irritabilidade/irritação (11 pessoas)
- Sinto-me muito nervosa
- Não consigo ficar parada em um lugar
- Medo (2 pessoas)
- Vontade de sumir
- Impotência
- Impaciência
- Sinto-me inferior
- Mudança de humor
- Agonia
- Vontade de ficar sozinha
- Chorar
- Vontade de chorar (2 pessoas)
- Insatisfação
- Adrenalina
- Sensibilidade excessiva

SINAIS VEGETATIVOS – Que indícios vegetativos você observa?

- Taquicardia (5 pessoas)
- Sudorese, transpiração excessiva (6 pessoas)
- Suor nos pés e mãos principalmente (2 pessoas)

- Fico gelada
- Mãos e pés frios (3 pessoas)
- Voz rouca
- Respiração ofegante (2 pessoas)
- Pausa muito grande ao respirar, falta de ar (2 pessoas)
- Dificuldade de respirar (2 pessoas)
- Diarréia (2 pessoas)
- Formigamento (2 pessoas)
- Dor no pescoço
- Dor nos ombros
- Muito sono
- Incontinência urinária
- Excesso de bocejos
- Ânsia
- Sensação de mal estar (flutuar)
- Mãos trêmulas (2 pessoas)
- Ataca-me o nervo ciático
- Dor de estômago

SINAIS MUSCULARES – Onde você sente de forma mais intensa a tensão muscular?

- Pescoço rígido (4 pessoas)
- Tensão no pescoço, influenciando as cordas vocais
- Dor na nuca
- Ombros (7 pessoas)
- Músculos da parte superior todo dolorido
- Braço esquerdo
- braços
- Membros
- Dor na coluna, nas costas (3 pessoas)
- Sensibilidade nos dentes, ranger os dentes, travar maxilar, bruxismo (3 pessoas)
- Tremedeira
- Tensão muscular
- Dor nas pernas

Observação: Essa categorização de sintomas em cognitivos, emocionais, vegetativos e musculares (Wagner-Link, 1999, p. 61) foi explicada previamente para as participantes, possibilitando que posteriormente elas relatassem seus próprios sintomas de acordo com essas categorias.

ANEXO G-2

LEVANTAMENTO DE REAÇÕES DE *STRESS* “Como você reage em situações de *stress*?” GRUPO TGSs – com abordagem de sentido

COMO VOCÊ REAGE EM SITUAÇÕES DE *STRESS*?
 (Respostas de 11 pessoas presentes no dia)

SINAIS COGNITIVOS – O que você pensa quando está estressado(a)?

- O problema é grande demais e fico negativa, penso que não vou dar conta
- Penso que não conseguirei resolver o problema
- Em solucionar o mais rápido possível
- Não desligo
- Penso que não vou conseguir superar
- Que não darei conta do recado... de tudo o que tenho que fazer
- Que não vou conseguir sair dessa situação
- Meu pensamento torna-se negativo
- Penso principalmente naquele problema e de que forma resolverei
- Falta a concentração (2 pessoas)
- Penso que nada vai dar certo
- Que nada vai dar certo, que todos estão contra mim
- Eu sou incapaz
- Fico pensando no mesmo assunto e quero resolver logo o problema, mas não tenho coragem
- Fico negativa
- Que estou indo além de minhas forças
- Distração

SINAIS EMOCIONAIS – O que você sente quando está estressado?

- Tristeza (3 pessoas)
- Angústia (3 pessoas)
- Ansiedade
- Medo (2 pessoas)
- Raiva
- Vontade de chorar (3 pessoas)
- Vontade de ficar quieta, em casa, ou ... dançar, ler
- Muito cansada, fico depressiva, desejando ficar encolhida (posição fetal) na cama, tenho autopiedade por não poder ficar assim nem por 10 minutos
- Reajo na correria (já tendo que brigar com a minha “falsa calma”, colocando no lugar a rapidez)
- Irritabilidade, irritação (2 pessoas)
- Sensação de apagão
- Sensação de apatia
- Nervosismo
- Desligo-me (saio do ar)

SINAIS VEGETATIVOS – Que indícios vegetativos você observa?

- Fome desvairada
- Pressão alta
- Taquicardia, disparar o coração (4 pessoas)
- Tremor interno
- Fraqueza
- Sono, sono intenso (2 pessoas)
- Dor de cabeça (2 pessoas)
- Diarréia

- Transpiração
- Problemas digestivos
- Transpiração nas mãos
- Boca seca (2 pessoas)
- Muito calor (2 pessoas)
- Respiração ofegante
- Falta de apetite
- Insônia (2 pessoas)
- Tosse
- Dor no peito (3 pessoas)
- Cansaço (3 pessoas)
- Sono (manhã, período da tarde, principalmente pós-almoço), sono intenso (2 pessoas)
- Vontade de dormir (consigo dormir muito)
- Falta de sono
- Disfunção péptica
- Arritmia
- Tontura

SINAIS MUSCULARES – Onde você sente de forma mais intensa a tensão muscular?

- Peso principalmente nos ombros (500 kg em cima de mim) já ao levantar (aos sábados quando durmo mais de 5h30m já me sinto melhor)
- Olhos trêmulos (repuxando)
- Dores nos músculos, nos ossos
- Dores nos membros superiores e inferiores
- Dor na nuca
- No ombro e no pescoço (4 pessoas); nos ombros e pescoço, chega até a ter hematomas
- Nas pernas, pois não consigo relaxar mesmo quando me deito
- Nos ombros e nas pernas
- Região lombar, coluna (2 pessoas)
- Rigidez muscular, meu pescoço trava, preciso de pelo menos 3 dias de massagem
- Na nuca e nos ombros
- Coluna cervical
- Extremidades

Observação: Essa categorização de sintomas em cognitivos, emocionais, vegetativos e musculares (Wagner-Link, 1999, p. 61) foi explicada previamente para as participantes, possibilitando que posteriormente elas relatassem seus próprios sintomas de acordo com essas categorias.

ANEXO G-3

RESULTADOS DE “SINAIS GERAIS INDICATIVOS DE *BURNOUT*”

SINAIS GERAIS INDICATIVOS DE *BURNOUT* – Falta de:

- ___ 01. alegria
- ___ 02. entusiasmo
- ___ 03. satisfação
- ___ 04. interesse
- ___ 05. auto-confiança
- ___ 06. ideais
- ___ 07. iniciativa
- ___ 08. tolerância
- ___ 09. organização
- ___ 10. humor
- ___ 11. concentração
- ___ 12. motivação
- ___ 13. energia
- ___ 14. encantamento
- ___ 15. idéias criativas
- ___ 16. capacidade para resolver problemas
- ___ 17. confiança nos outros
- ___ 18. prazer

RESULTADOS DE “SINAIS GERAIS INDICATIVOS DE *BURNOUT*”

TGS Grupo sem abordagem do sentido

| NOME | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | T |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| A | X | X | X | | | | | | | | | | X | X | | | | X | 6 |
| AC | | | | | | X | | X | | | | | X | X | X | X | | | 6 |
| C | | | | | | | | X | | X | | | | | X | | X | | 4 |
| E | X | | | | X | X | | | | | | X | | | | | X | | 5 |
| F | | | | | | X | X | | X | | | | X | X | | | X | | 6 |
| Gi | | X | X | | | | | X | | X | | | X | X | | | X | | 7 |
| I | X | X | X | | | | | X | X | | X | X | | X | | X | X | X | 11 |
| K | | X | | | | | | | X | | | X | | | | | X | | 4 |
| Le | | X | X | | | | | | | X | | X | X | X | | | | X | 7 |
| Lu | | | | | | | | X | | | X | X | | | | | | | 3 |
| MA | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| P | | | | | X | | | | | | X | | | | | X | X | | 4 |
| R | | | | | X | | X | | X | | X | | X | X | X | X | X | | 9 |
| S | | | | | | | | X | | X | X | | X | | | | X | | 5 |
| V | | | | | | | X | | | | | | | X | | | | | 2 |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | T |
| Total sintomas | 3 | 5 | 4 | 0 | 3 | 3 | 3 | 7 | 4 | 4 | 5 | 5 | 7 | 8 | 3 | 4 | 9 | 3 | |

RESULTADOS DE “SINAIS GERAIS INDICATIVOS DE *BURNOUT*”

TGSs Grupo com abordagem do sentido

| NOME | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | T |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| AM | | | X | | X | | | X | X | | X | | | X | | | | | 6 |
| D | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| Gr | | | | | | X | X | | | | | X | | | | | | X | 4 |
| J | | | | | | | | X | | | | | | | | | | X | 2 |
| K | X | | | | X | | | | X | X | X | | X | | X | | X | X | 9 |
| M | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| MA | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 1 |
| MC | | | X | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| MI | X | X | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | X | 7 |
| Mar | | | | | | | | X | | | | | | | | | | X | 2 |
| MR | | X | X | X | | | | X | | | X | X | | | | | | X | 7 |
| R | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Si | | X | | | | | | X | | | X | | | | | | | X | 4 |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | T |
| Total sintomas | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 8 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 5 | 3 | |

Observação: O teste acima foi aplicado na 3^a. sessão, somente como introdução e motivação dos participantes para a posterior explicação do conceito de *burnout*. Foi utilizado o Inventário de *Burnout* de Maslach para mensuração do *burnout* no pré e no pós-teste.

ANEXO G-4

**RESULTADOS DE
EXERCÍCIO POR ESCRITO COM DISCUSSÃO EM PLENÁRIO (somente Grupo
TGSS)
ATIVIDADES QUE REALIZEI DURANTE A SEMANA...
(1ª parte)**

| Nome | ... que deram sentido à minha vida | ... que não tinham sentido |
|------|---|--|
| MC | Aulas de corte e costura Hidroginástica Caminhada Meu trabalho na escola | Dormir demais no final da semana |
| MR | Viagem a Sampa para conhecer um centro espírita e o trabalho social realizado por eles | Sentir raiva de certas pessoas por motivos menores (energia desperdiçada à toa) |
| D | Trabalhar de uma forma organizada (tanto na escola quanto em casa) Comemorar com a família os 79 anos de minha avó Caminhar Promover um encontro para hoje com minhas amigas de adolescência Sair com meu marido (fomos a um show e depois fomos jantar) Fui à CAMID (faço um trabalho voluntário) | Ter me irritado tanto com um aluno pela sua falta de educação Ido ao supermercado a pé, comprar alguns itens (pesados) e ter que carregá-los Sentir raiva de mim mesma por ter medo de dirigir |
| Ma | Novas amizades Aperfeiçoamento no trabalho | |
| MA | Dar aula Levar e buscar minha neta na escola e conversar com ela Ajudar minha irmã Fazer hidroginástica Visitar minha mãe | |
| Mar | Trabalho Conversa com amigos Caminhada Estar em família | |
| S | Rezar Ir à missa Trabalhar Estar em família | |
| RC | Ministrar aulas agradáveis aos alunos Ficar com minha família Estudar no grupo de oração (Campanha da Fraternidade) Cuidar de mim (unha, cabelo) Dormir mais cedo (alguns dias) | |
| MI | Trabalhei Costurei Cozinhei Orei Colhi frutas do quintal Escrevi cartas/e-mails Publiquei poema pelo dia 8 março | Joguei paciência até tarde (fuga) |

| | | |
|--|---|--|
| | Li Caminhei Lutei pela solução de minha vida afetiva Mantive ótimo diálogo com meus filhos Visitei minha mãe Fiz terapia | |
|--|---|--|

ANEXO G-5

RESULTADOS DO LEVANTAMENTO SOBRE FATORES ESTRESSORES

TGS Grupo sem abordagem de sentido

FATORES ESTRESSORES (Grupo TGS - 12 participantes presentes neste dia)

- No TRABALHO de professor

| No. resp. | % resp. | Item |
|-----------|---------|---|
| 11 | 92 | Conversa paralela, conversas constantes e contínuas das crianças; alunos indisciplinados, indisciplinados |
| 7 | 58 | Quantidade de alunos, número excessivo de alunos, classe numerosa |
| 7 | 58 | Falta de atenção do aluno (desinteresse), conversas paralelas na hora da explicação (desinteresse), falta de responsabilidade e interesse por parte do aluno; falta de responsabilidade/desinteresse com os deveres |
| 6 | 50 | Preparação de aulas e provas; correção de trabalhos e provas |
| 5 | 42 | Excesso de barulho; ruído das crianças no horário do recreio |
| 5 | 42 | Falta de responsabilidade dos pais, pais incompreensivos; desinteresse da família |
| 3 | 25 | Falsidade no grupo de trabalho |
| 3 | 25 | Interrupção da aula por fatores externos (ex: recados, solicitações, “broncas”, etc., por funcionários) |
| 3 | 25 | Alunos faltosos |
| 3 | 25 | Falta de controle do professor no trabalho (perda de autonomia) |
| 1 | 8 | Interferência da equipe |
| 1 | 8 | Falta de respeito |
| 1 | 8 | Acúmulo de atividades e pouco tempo para resolvê-las |
| 1 | 8 | Falta de coleguismo |
| 1 | 8 | Repetir a mesma coisa para os alunos |
| 1 | 8 | Seguir o conteúdo da apostila adotada |

- Fora do trabalho

| No. resp. | % resp. | Item |
|-----------|---------|--|
| 12 | 100 | Reclamação de marido, exigindo atenção; criança reclamando sua atenção sem poder atender, discussão com mãe, com filhos; pessoas mal humoradas na família; minha sogra, cunhados...; problemas familiares; repetir a mesma coisa para os filhos, sem retorno |
| 9 | 75 | Falta de dinheiro, dificuldades financeiras, problemas financeiros |
| 7 | 58 | Muita responsabilidade durante o dia, não possuindo tempo suficiente para tudo, correria com os afazeres domésticos; o papel da mulher está sobrecarregado frente o cotidiano |
| 3 | 25 | Falsidade |
| 3 | 25 | Trânsito |
| 3 | 25 | Doenças |
| 2 | 17 | Barulho excessivo (na rua) |
| 1 | 8 | Medo de ficar sozinha |

TGSs Grupo com abordagem de sentido

FATORES ESTRESSORES (Grupo 2 - 13 participantes presentes neste dia)

- No TRABALHO de professor

| No. resp. | % resp. | Item |
|-----------|---------|--|
| 13 | 100 | Conversa dos alunos; falta de limite dos alunos, “hiperatividade” dos alunos |
| 12 | 92 | Falta de entrosamento entre pais e escola, falta de apoio familiar; descaso de alunos e pais |
| 9 | 69 | Falta de valorização do trabalho, falta de valorização profissional |
| 8 | 62 | Barulho excessivo |
| 5 | 38 | Projetos “sugeridos” sem planejamento prévio |
| 5 | 38 | Carga de trabalho extra-classe |
| 4 | 31 | Falta de respeito |
| 4 | 31 | Cobrança da coordenação e direção, parte burocrática |
| 4 | 31 | Insegurança quanto à estabilidade |
| 2 | 15 | Número de alunos na sala de aula |
| 1 | 8 | Ausência de compromisso da equipe escolar, por parte de alguns profissionais |

- Fora do trabalho

| No. resp. | % resp. | Item |
|-----------|---------|--|
| 12 | 92 | Excesso de compromissos, excesso de atribuições no cotidiano, sobrecarga de atividades |
| 9 | 69 | Falta de dinheiro para “mimos”, fator financeiro |
| 5 | 38 | Viver no relógio |
| 4 | 31 | Falta de respeito |
| 4 | 31 | Cobrança com relação à modernidade |
| 4 | 31 | Cobrança da família |
| 3 | 23 | Trânsito/filas |
| 2 | 15 | Falta de lazer |
| 2 | 15 | Pouco tempo para lazer |
| 1 | 8 | Não conseguir delegar poderes |
| 1 | 8 | Só ter homens em casa |
| 1 | 8 | Ter poucos amigos |

Observação: As respostas acima são o resultado de um trabalho em grupos de três participantes à pergunta aberta “Quais os fatores estressores a) no seu trabalho de professor e b) fora do trabalho?”

ANEXO G-6

RESULTADOS DO EXERCÍCIO “ATIVIDADES QUE REALIZEI DURANTE A SEMANA...” E SEUS RESPECTIVOS VALORES
(somente Grupo TGSs)
(2ª Parte)

EXERCÍCIO POR ESCRITO COM DISCUSSÃO EM PLENÁRIO

ATIVIDADES QUE REALIZEI DURANTE A SEMANA... (2ª. parte – as respostas sobre “atividades que deram sentido à minha vida” foram recortadas, distribuídas aleatoriamente em três envelopes, os quais foram entregues a três sub-grupos formados para que descobrissem e anotassem os valores subjacentes às respectivas atividades, após explanação e exemplificação sobre “valores”)

| Nome | ... que deram sentido à minha vida | Valores subjacentes |
|-------------|---|---|
| MC | Aulas de corte e costura Hidroginástica Caminhada Meu trabalho na escola | Prazer Físico, emocional Saúde, valorização pessoal Satisfação profissional |
| MR | Viagem a Sampa para conhecer um centro espírita e o trabalho social realizado por eles | Valor espiritual |
| D | Trabalhar de uma forma organizada (tanto na escola quanto em casa) Comemorar com a família os 79 anos de minha avó Caminhar Promover um encontro para hoje com minhas amigas de adolescência Sair com meu marido (fomos a um show e depois fomos jantar) Fui à CAMID (faço um trabalho voluntário) | Organização Valorização familiar Físico e emocional Companheirismo, amizade Companheirismo Doação e satisfação pessoal |
| Ma | Novas amizades Aperfeiçoamento no trabalho | Esperança e amizade Valorização profissional |
| MA | Dar aula Levar e buscar minha neta na escola e conversar com ela Ajudar minha irmã Fazer hidroginástica Visitar minha mãe | Realização pessoal Cuidados com a família Cuidados com a família Saúde, valorização pessoal Cuidados com a família |
| Mar | Trabalho Conversa com amigos Caminhada Estar em família | Realização pessoal Companheirismo, amizades Preservação da saúde (física, mental) Valor afetivo, moral, social |
| S | Rezar Ir à missa Trabalhar Estar em família | Valor espiritual Valor espiritual Realização pessoal Amor e dedicação |
| RC | Ministrar aulas agradáveis aos alunos Ficar com minha família Estudar no grupo de oração (Campanha da Fraternidade) Cuidar de mim (unha, cabelo) Dormir mais cedo (alguns dias) | Satisfação plena Amor e dedicação Valor espiritual (dar e receber) Auto-estima Valor físico |
| MI | Trabalhei Costurei Cozinhei Orei Colhi frutas do quintal | Realização pessoal Satisfação pessoal União familiar Equilíbrio espiritual Contato com natureza/reencontro com infância |

| | |
|---|--|
| Escrevi cartas/e-mails Publiquei poema pelo dia 8 março Li Caminhei Lutei pela solução de minha vida afetiva Mantive ótimo diálogo com meus filhos Visitei minha mãe Fiz terapia | Amizade, realização pessoal Auto-estima/valorização pessoal Prazer, aprimoramento Valor físico e emocional Busca de felicidade Vínculo familiar Valor afetivo, moral, social Saúde mental/busca de equilíbrio |
|---|--|

ANEXO G-7

RESULTADOS DO EXERCÍCIO “ATIVIDADES QUE REALIZEI DURANTE A SEMANA...” E O VALOR DA AUTOTRASCENDÊNCIA (somente Grupo TGSs) (3ª Parte)

EXERCÍCIO SOBRE O VALOR DA AUTOTRASCENDÊNCIA (conceito explicado durante a 5ª. sessão, como sendo um dos caminhos que levam ao sentido na vida) COM BASE NO EXERCÍCIO ANTERIOR: ATIVIDADES QUE REALIZEI DURANTE A SEMANA...

| Valor de auto-transcendência | ... que deram sentido à minha vida | Valores subjacentes |
|------------------------------|--|--|
| X | Aulas de corte e costura Hidroginástica Caminhada Meu trabalho na escola | Prazer Físico, emocional Saúde, valorização pessoal Satisfação profissional |
| X | Viagem a Sampa para conhecer um centro espírita e o trabalho social realizado por eles | Valor espiritual |
| X | Trabalhar de uma forma organizada (tanto na escola quanto em casa) | Organização |
| X | Comemorar com a família os 79 anos de minha avó | Valorização familiar |
| X | Promover um encontro para hoje com minhas amigas de adolescência | Companheirismo, amizade |
| X | Sair com meu marido (fomos a um show e depois fomos jantar) | Companheirismo |
| X | Fui à CAMID (faço um trabalho voluntário) | Doação e satisfação pessoal |
| X | Novas amigas | Esperança e amizade |
| X | Aperfeiçoamento no trabalho | Valorização profissional |
| X | Dar aula | Realização pessoal |
| X | Levar e buscar minha neta na escola e conversar com ela | Cuidados com a família |
| X | Ajudar minha irmã | Cuidados com a família |
| X | Fazer hidroginástica | Saúde, valorização pessoal |
| X | Visitar minha mãe | Cuidados com a família |
| X | Trabalho | Realização pessoal |
| | Conversa com amigos | Companheirismo, amizades |
| | Caminhada | Preservação da saúde (física, mental) |
| X | Estar em família | Valor afetivo, moral, social |
| X | Rezar | Valor espiritual |
| X | Ir à missa | Valor espiritual |
| | Trabalhar | Realização pessoal |
| X | Estar em família | Amor e dedicação |
| X | Ministrar aulas agradáveis aos alunos | Satisfação plena |
| X | Ficar com minha família | Amor e dedicação |
| X | Estudar no grupo de oração (Campanha da Fraternidade) | Valor espiritual (dar e receber) |
| | Cuidar de mim (unha, cabelo) | Auto-estima |
| | Dormir mais cedo (alguns dias) | Valor físico |
| | Trabalhei | Realização pessoal |
| | Costurei | Satisfação pessoal |
| | Cozinhei | União familiar |
| X | Orei | Equilíbrio espiritual |

| | | |
|---|--|--|
| | Colhi frutas do quintal | Contato com natureza/reencontro com infância |
| X | Escrevi cartas/e-mails | Amizade, realização pessoal |
| X | Publiquei poema pelo dia 8 março | Auto-estima/valorização pessoal |
| | Li | Prazer, aprimoramento |
| | Caminhei | Valor físico e emocional |
| | Lutei pela solução de minha vida afetiva | Busca de felicidade |
| X | Mantive ótimo diálogo com meus filhos | Vínculo familiar |
| X | Visitei minha mãe | Valor afetivo, moral, social |
| | Fiz terapia | Saúde mental/busca de equilíbrio |

ANEXO G-8

RESULTADOS DO INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTO TIPO A

TGS – GRUPO SEM ABORDAGEM DE SENTIDO

Número de comportamentos Tipo A (de uma lista de 12).

| NOME | No. de Pontos |
|-------------|----------------------|
| A | 8 |
| AC | 7 |
| C | 10 |
| E | 9 |
| F | 5 |
| G | 10 |
| I | 10 |
| K | 7 |
| Le | 10 |
| Lu | 10 |
| MA | - |
| P | - |
| R | 6 |
| S | - |
| V | 8 |
| Média | 8,33 |

TGSs – GRUPO COM ABORDAGEM DE SENTIDO

Número de comportamentos Tipo A (de uma lista de 12):

| NOME | No. de Pontos |
|-------------|----------------------|
| AM | 7 |
| D | 6 |
| G | - |
| J | 8 |
| K | - |
| M | 5 |
| MA | 8 |
| Mar | 10 |
| MC | 6 |
| MI | 6 |
| MR | - |
| R | 9 |
| S | 9 |
| Média | 7,4 |

Observação: Exercício de motivação utilizado durante a 7^a. sessão do treino a fim de introduzir o conceito de Comportamento Tipo A.

ANEXO G-9

RESULTADOS DO INVENTÁRIO DE QUALIDADE DE VIDA

TGS GRUPO SEM ABORDAGEM DE SENTIDO

| Nomes | Social | | Afetivo | | Profiss. | | Saúde | |
|--|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | | | | | | | | |
| A | 11 | s | 9 | s | 1 | ñ | 3 | ñ |
| AC | 14 | s | 8 | s | 1 | ñ | 4 | ñ |
| C | 10 | s | 10 | s | 5 | s | 8 | ñ |
| E | 12 | s | 7 | ñ | 2 | ñ | 5 | ñ |
| F | 15 | s | 8 | s | 4 | ñ | 6 | ñ |
| Gi | 8 | ñ | 7 | ñ | 1 | ñ | 7 | ñ |
| I | 3 | ñ | 8 | s | 4 | ñ | 5 | ñ |
| K | 12 | s | 9 | s | 4 | ñ | 7 | ñ |
| Lê | 15 | s | 9 | s | 4 | ñ | 6 | ñ |
| Lu | 8 | ñ | 9 | s | 4 | ñ | 9 | s |
| MA | - | - | - | - | - | - | - | - |
| P | 13 | s | 9 | s | 4 | ñ | 6 | s |
| R | 12 | s | 9 | s | 3 | ñ | 0 | ñ |
| S | 13 | s | 10 | s | 3 | ñ | 6 | s |
| V | 10 | s | 7 | ñ | 5 | s | 4 | ñ |
| TOTAL (no. de itens satisfatórios ou não) | 11 | s | 11 | s | 2 | s | 3 | s |
| | 3 | ñ | 3 | ñ | 12 | ñ | 11 | ñ |

TGSs GRUPO COM ABORDAGEM DE SENTIDO

| Nomes | Social | | Afetivo | | Profiss. | | Saúde | |
|--|-----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|
| | | | | | | | | |
| AM | 9 | s | 7 | ñ | 3 | ñ | 5 | ñ |
| D | 13 | s | 9 | s | 5 | s | 8 | ñ |
| Gr | - | - | - | - | - | - | - | - |
| J | 8 | ñ | 7 | ñ | 6 | s | 5 | ñ |
| K | - | - | - | - | - | - | - | - |
| M | 15 | s | 8 | s | 6 | s | 7 | ñ |
| MA | 13 | s | 9 | s | 5 | s | 5 | ñ |
| MC | 12 | s | 9 | s | 3 | ñ | 6 | ñ |
| MI | 9 | s | 9 | s | 2 | ñ | 5 | ñ |
| Mar | 14 | s | 9 | s | 4 | ñ | -1 | ñ |
| MR | 11 | s | 7 | ñ | 6 | s | 6 | ñ |
| R | 11 | s | 10 | s | 7 | s | 8 | ñ |
| S | 9 | s | 6 | ñ | 6 | s | 5 | ñ |
| TOTAL (no. de itens satisfatórios ou não) | 10 | s | 7 | s | 7 | s | 0 | s |
| | 1 | ñ | 4 | ñ | 4 | ñ | 11 | ñ |

ANEXO G-10

OBJETIVOS DO GRUPO TGSs GRUPO COM ABORDAGEM DE SENTIDO

OBJETIVOS PROPOSTOS PELO GRUPO

| Para o próximo mês | Para daqui a 6 meses | Para daqui a 12 meses |
|--|--|---|
| Caminhada (6 pessoas) | Fazer um plano de saúde | Viajar com marido |
| Retomar caminhadas | Diminuir remédios | Terminar a casa |
| Exercícios físicos, ginástica (2 pessoas) | Voltar ao dentista | Fazer uma viagem em família |
| Deixar excesso de doces | Caminhadas | Caminhada |
| Organizar melhor o tempo | Sair mais de casa, viajar | Cirurgia plástica |
| Fazer hidroginástica | Início de uma estabilização financeira | Ter o jardim pronto |
| Regime, emagrecer (3 pessoas) | Troca de carro | Ter a estabilidade financeira boa |
| Me organizar | Resolver a vida amorosa | Estabilização emocional |
| Organização da casa (jardim, armário) | Guardar dinheiro | Novos horizontes para a vida profissional |
| Melhorar condições de saúde | Ser aprovada no mestrado | Cirurgia de olhos |
| Menos stress na escola | Escolher aula de PEB II | Planejar uma gravidez |
| Dividir melhor o tempo | Emagrecer | Conseguir a bolsa de mestrado |
| Diminuir ansiedade | Consultar ginecologista | Comprar ou dar entrada em uma casa |
| Melhorar relacionamento com determinada classe | Comprar uma máquina de costura | Emagrecer |
| Fazer check-up | Consultar ortopedista | Fazer fono |
| Acertar as contas (escola) | Continuar com atividades físicas | Viajar |
| Aquisição de casa | | Caminhar |
| | | Organizar a casa |
| | | Colocar a caderneta dos alunos em dia |

ANEXO G-11

RESULTADOS DA “HIERARQUIA DE VALORES DE ROKEACH”

Os questionários da “Hierarquia de Valores de Rokeach” foram aplicados a ambos os grupos. Foi calculada uma média para cada valor ou questão. Quanto menor a média, mais importante é o valor (Tabelas G-11-1 e G11-2).

Em seguida foram arrolados os cinco valores mais importantes para cada grupo, em ordem decrescente (Quadro G-11-1).

Nota-se que os principais valores do Grupo 1 e os do Grupo 2 são muito semelhantes.

Tabela G-11-1 - Grupo TGS – Respostas à Hierarquia de Valores de Rokeach

| Sujeitos | VALORES | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|-------------|
| | a | b | c | d | e | f | g | h | i | J | l | m | n | o | p | q | r | s |
| G1-1 | 13 | 2 | 1 | 14 | 4 | 3 | 12 | 5 | 9 | 16 | 6 | 10 | 7 | 15 | 11 | 8 | 17 | 18 |
| G1-2 | 3 | 8 | 13 | 2 | 14 | 15 | 17 | 16 | 6 | 10 | 9 | 11 | 1 | 18 | 4 | 7 | 5 | 12 |
| G1-3 | 1 | 6 | 3 | 5 | 11 | 8 | 18 | 13 | 12 | 16 | 7 | 2 | 4 | 14 | 10 | 15 | 9 | 17 |
| G1-4 | 8 | 9 | 10 | 3 | 13 | 14 | 15 | 12 | 2 | 5 | 16 | 11 | 4 | 18 | 6 | 17 | 1 | 7 |
| G1-5 | 14 | 1 | 4 | 3 | 5 | 7 | 18 | 8 | 10 | 9 | 11 | 13 | 2 | 16 | 6 | 12 | 17 | 15 |
| G1-6 | 6 | 7 | 1 | 3 | 17 | 4 | 18 | 15 | 8 | 14 | 2 | 5 | 13 | 16 | 10 | 11 | 9 | 12 |
| G1-7 | 4 | 1 | 3 | 7 | 14 | 2 | 8 | 13 | 12 | 5 | 6 | 17 | 9 | 15 | 11 | 10 | 18 | 16 |
| G1-8 | 9 | 3 | 6 | 1 | 4 | 5 | 17 | 10 | 14 | 15 | 2 | 12 | 7 | 13 | 8 | 11 | 18 | 16 |
| G1-9 | 9 | 5 | 6 | 7 | 14 | 8 | 17 | 15 | 1 | 10 | 4 | 16 | 11 | 18 | 2 | 12 | 13 | 3 |
| G1-10 | 8 | 4 | 2 | 3 | 9 | 10 | 13 | 14 | 6 | 11 | 1 | 17 | 7 | 18 | 12 | 5 | 15 | 16 |
| G1-11 | 6 | 11 | 9 | 3 | 18 | 17 | 10 | 8 | 13 | 14 | 5 | 4 | 1 | 5 | 7 | 2 | 12 | 16 |
| G1-12 | 7 | 1 | 6 | 9 | 8 | 12 | 16 | 10 | 11 | 14 | 5 | 2 | 3 | 4 | 17 | 13 | 15 | 18 |
| G1-13 | 15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 16 | 12 | 6 | 13 | 14 | 17 | 7 | 18 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| G1-14 | 11 | 5 | 6 | 7 | 12 | 8 | 14 | 13 | 9 | 17 | 2 | 3 | 1 | 16 | 15 | 4 | 10 | 18 |
| G1-15 | 13 | 7 | 9 | 4 | 12 | 5 | 16 | 15 | 8 | 18 | 1 | 17 | 2 | 14 | 6 | 10 | 3 | 11 |
| Media por questão | 8,5 | 4,7 | 5,4 | 4,9 | 10,6 | 8,2 | 15,0 | 11,9 | 8,5 | 12,5 | 6,1 | 10,5 | 5,3 | 14,5 | 8,9 | 9,7 | 11,5 | 13,7 |

Tabela G-11-2 - Grupo TGSs – Respostas à Hierarquia de Valores de Rokeach

| Sujeito s | VALORES | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|
| | a | b | c | d | e | f | G | h | I | j | l | m | n | o | p | q | r | s |
| G2-1 | 6 | 11 | 9 | 13 | 18 | 17 | 10 | 8 | 13 | 14 | 5 | 4 | 1 | 15 | 7 | 2 | 12 | 16 |
| G2-2 | 5 | 6 | 1 | 7 | 15 | 8 | 16 | 14 | 9 | 10 | 2 | 17 | 3 | 12 | 11 | 4 | 13 | 18 |
| G2-3 | 4 | 10 | 5 | 7 | 13 | 1 | 6 | 11 | 9 | 17 | 2 | 12 | 8 | 14 | 16 | 13 | 14 | 15 |
| G2-4 | 2 | 1 | 4 | 3 | 15 | 5 | 13 | 16 | 8 | 14 | 12 | 17 | 10 | 18 | 6 | 7 | 9 | 11 |
| G2-5 | 18 | 1 | 3 | 5 | 4 | 16 | 17 | 6 | 7 | 11 | 8 | 15 | 2 | 9 | 14 | 10 | 12 | 13 |
| G2-6 | 17 | 6 | 15 | 3 | 5 | 9 | 14 | 15 | 4 | 10 | 11 | 2 | 1 | 13 | 12 | 7 | 8 | 18 |
| G2-7 | 5 | 4 | 1 | 17 | 6 | 11 | 12 | 2 | 7 | 13 | 14 | 18 | 8 | 16 | 9 | 3 | 15 | 10 |
| G2-8 | 9 | 2 | 3 | 14 | 1 | 15 | 8 | 7 | 10 | 16 | 4 | 11 | 6 | 18 | 12 | 5 | 17 | 13 |
| G2-9 | 7 | 1 | 4 | 5 | 10 | 6 | 13 | 11 | 12 | 14 | 2 | 15 | 3 | 18 | 8 | 9 | 16 | 17 |
| G2-10 | 4 | 2 | 1 | 9 | 8 | 5 | 13 | 7 | 12 | 10 | 6 | 18 | 3 | 15 | 14 | 11 | 16 | 17 |
| G2-11 | 1 | 8 | 7 | 12 | 5 | 6 | 11 | 10 | 14 | 16 | 4 | 9 | 3 | 18 | 13 | 2 | 15 | 17 |
| G2-12 | 9 | 5 | 4 | 10 | 7 | 14 | 11 | 2 | 15 | 17 | 8 | 1 | 3 | 12 | 13 | 6 | 16 | 18 |
| G2-13 | 6 | 4 | 5 | 14 | 8 | 13 | 17 | 1 | 10 | 15 | 9 | 2 | 3 | 16 | 11 | 7 | 18 | 12 |
| Media por questão | 7,2 | 4,7 | 4,8 | 9,2 | 8,8 | 9,7 | 12,4 | 8,5 | 10,0 | 13,6 | 6,7 | 10,8 | 4,2 | 14,9 | 11,2 | 6,6 | 13,9 | 15,0 |

Quadro G-11-3 - Comparação entre Grupo TGS e TGSs: Os 5 valores mais importantes de acordo com a Hierarquia de Valores de Rokeach

| Colocação | GRUPO TGS | | GRUPO TGSs | |
|-----------|-----------|----------------------|------------|----------------------|
| | Média | Valor | Média | Valor |
| 1º. | 4,7 | Auto-respeito | 4,2 | Segurança da família |
| 2º. | 4,9 | Felicidade | 4,7 | Auto-respeito |
| 3º. | 5,3 | Segurança da família | 4,8 | Equilíbrio interior |
| 4º. | 5,4 | Equilíbrio interior | 6,6 | Verdadeira amizade |
| 5º. | 6,1 | Sabedoria | 6,7 | Sabedoria |

ANEXO H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas
Orientadora: Dra. Marilda E. Novaes Lipp
Doutoranda: Helga Hinkenickel Reinhold

Caro Professor,

Estou realizando uma pesquisa sobre diferentes tipos de Treino para Gerenciamento de *Stress* em professores do ensino fundamental e médio.

Para cada grupo, o Treino para Gerenciamento do *Stress* será realizado em 8 módulos semanais de 2 horas cada, portanto, sua duração total será de 2 meses. As atividades durante o treinamento serão variadas, utilizando-se técnicas de dinâmica de grupo, de relaxamento, apresentação e discussão da teoria sobre *stress*, treino em reestruturação cognitiva, treino em solução de problemas no ensino que causam *stress*, troca de vivências. Quatro semanas após o término do treinamento será marcada uma reunião de Acompanhamento, para discutirmos os resultados obtidos com o treinamento.

Esse trabalho será desenvolvido seguindo rigorosamente as normas éticas do Conselho Federal de Psicologia e dos órgãos oficiais que regulamentam a pesquisa científica. Portanto, será preservado total sigilo quanto à sua identificação e os dados serão utilizados tão somente para fins científicos. Sua participação poderá resultar em maior controle sobre o *stress* a que está sujeito no desempenho de suas funções e aptidão aumentada para enfrentar os conflitos inerentes ao trabalho professor-aluno, bem como maior auto-conhecimento.

Sua participação é de fundamental importância, contudo, ela é absolutamente voluntária. Poderá interromper o treinamento a qualquer momento. Sendo assim, caso concorde em participar desse trabalho, expresse sua autorização assinando o termo de consentimento abaixo.

Obrigada,
Helga H. Reinhold
Tel. 019-3623-2132

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que li as explicações da pesquisa a ser realizada e concordo em participar voluntariamente da mesma, sabendo que posso interromper minha participação a qualquer momento.

Assinatura:RG:

.....

São João da Boa Vista, de fevereiro de 2004.